

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO HENRIQUE ALVES DE ANDRADE

**O ENSINO DA ARTE E A
FORMAÇÃO DE SUJEITOS**

Niterói – RJ
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SÉRGIO HENRIQUE ALVES DE ANDRADE

**O Ensino da Arte e a
Formação de Sujeitos**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
FLUMINENSE, COMO REQUISITO PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE.
CAMPO DE CONFLUÊNCIA: LINGUAGEM,
SUBJETIVIDADE E CULTURA.

Orientador: Prof. Dr. Armando Barros

Niterói – RJ

2007

SÉRGIO HENRIQUE ALVES DE ANDRADE

**O Ensino da Arte e a
Formação de Sujeitos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do grau de mestre.
Campo de confluência: Linguagem, subjetividade e cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Martins Barros – Orientador
UFF – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves
UERJ – Universidade Federal de Natal - RGN

Prof. Dr. Cecília Maria Aldigueri Goulart
UFF – Universidade Federal Fluminense

Niterói – RJ
2007

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre nos conduz à difícil missão de não esquecer de todos aqueles que, de maneira direta ou indiretamente, contribuíram para o processo de construção dos nossos sonhos e desejos realizados. Tendo em vista o grande número de pessoas que comigo caminharam durante essa etapa de trabalho, peço, desde já, desculpas pelas possíveis omissões.

Em primeiro lugar, devo agradecer, em tom de desculpas, à minha família que, junto comigo, participou desta escrita. À minha esposa que aguardou ansiosa e pacientemente por seu fim. À minha filha que por tantas vezes me questionou: - *Pai, por que você não sai desse 'computador'? Você diz que ele é da família, mas só você que usa.* Aos amigos e companheiros do mestrado com quem pude compartilhar por tantas vezes momentos de angústia e prazer. Ao grupo de amigos que nas reuniões de domingo e feriados, transmitiram incentivo e força almejando meu sucesso e em especial a irmãs Anazilda e Anakeila Stauffer que com carinho e dedicação revisaram e acompanharam a construção do meu texto.

Por fim, ou quem sabe começo, ao professor Marco Antônio Santos, do Conservatório Brasileiro de Música, grande provocador e estimulador do desenvolvimento e aprofundamento de minhas questões para o mestrado; e à professora Eliane Arenas, que de maneira significativa influenciou-me na construção de conhecimentos imprescindíveis às conquistas até então alcançadas.

MINHA ESCOLA

Ascenso Ferreira

*A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.
E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;
Complicado como as matemáticas;
Inacessível como Os Lusíadas de Camões!*

*À sua porta eu estava sempre hesitando ...
De um lado a vida ... – A minha adorável vida de criança:
Pinhões ... Papagaios ... Carreiras ao sol ...
Vãos de trapézio à sombra da mangueira!
Saltos da ingazeira pra dentro do rio ...
Jogos de castanhas ...
- o meu engenho de barro de fazer mel!*

*Do outro lado, aquela tortura:
"As armas e os barões assinalados!"
- Quantas orações?
- Qual é o maior rio da china?
- $A^2 + 2AB =$ quanto?
Que é curvilíneo, convexo?
- Menino, venha dar sua lição de retórica!
- "Eu começo, atenienses, invocando
a proteção dos deuses do Olimpo
para os destinos de Grécia!"
- Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!
- Agora, a de francês:
- "Quand le christianisme avait apparu sur la terre ..."
- Basta
- Hoje temos sabatina ...
- O argumento é a bolo!
- Qual é a distância da terra ao Sol?
- ?!
- Não sabes? Passe a mão à palmatória!
- Bem, amanhã quero isso de cor ...*

*Felizmente, à boca de noite,
Eu tinha uma velha que me contava histórias ...
Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água ...
E me ensinava a tomar a bênção à lua nova.*

Catimbó, 1927.

CELEBRAÇÃO DA DESCOFIANÇA

Eduardo Galeano

- No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme:
- Isto está cheio de perfume –disse a Miguel Brun e aos outros alunos. – Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão.
E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.
- Posso abrir a janela, professor? – suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume, e várias vozes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha-se tornado insuportável para todos.
Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água.*

Livro dos abraços, 1995.

A DISFUNÇÃO

Manoel de Barros

- Se diz que há na cabeça dos poetas um parafuso de a menos
Sendo que o mais justo seria o de ter um parafuso trocado do que a menos.
A troca de parafusos provoca nos poetas uma certa disfunção lírica.
Nomearei abaixo 7 sintomas dessa disfunção lírica.
1 – Aceitação da inércia para dar movimento às palavras.
2 – Vocação para explorar os mistérios irracionais.
3 – Percepção de contigüidades anômalas entre verbos e substantivos.
4 – Gostar de fazer casamentos incestuosos entre palavras.
5 – Amor por seres desimportantes tanto como pelas coisas desimportantes.
6 – Mania de dar formato de canto às asperezas de uma pedra.
7 – Mania de comparecer aos próprios desencontros.
Essas disfunções líricas acabam por dar mais importância aos passarinhos do que aos senadores.*

Tratado geral das grandezas do ínfimo, 2001.

“Não se pode pensar a autonomia e a emancipação social sem a idéia de sujeito da estética, da imaginação e da experiência afetiva. Fora desse sujeito, sem ele, só há a submissão a um conjunto de mecanismos que expropriam o indivíduo de si.”

Bader Burihan Sawaia

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o contexto de uma prática pedagógica aplicada ao ensino da arte sob a perspectiva de uma experiência estética transformadora do pensamento, do olhar e da sensibilidade do sujeito que por ela transita.

Em seu percurso, a pesquisa acompanhou três alunos de uma Escola Pública Municipal do Rio de Janeiro, participantes do projeto social 'Tear de Histórias' realizado no Instituto de Arte Tear, bem como os professores de Artes Visuais que os acompanham em ambos os espaços, buscando na fala, produção artística e por vezes literária, reconhecer a subjetividade engendrada em seu contexto. Para tanto, utilizou como instrumentos metodológicos a observação das aulas de artes plásticas realizadas no Instituto de Arte Tear, bem como o registro em áudio e vídeo das entrevistas semi-estruturadas com os educandos e educadores com objetivo de captar a expressividade contida em suas falas e gestos.

Como base teórica, a pesquisa está fundamentada em conceitos como experiência, linguagem, arte, educação, construção do pensamento, na perspectiva de W. Benjamin, L.S. Vygotsky, M. Bakhtin e J. Larrosa.

Na transcrição das falas, intentou-se identificar o dialogismo, a polifonia, a polissemia, a alteridade dentre outros conceitos Bakhtinianos que nos permitissem reconhecer, no discurso de seus falantes, as possíveis transformações alcançadas e/ou percebidas através do processo educacional em questão.

Palavras-chave: arte – experiência – educação

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the context of arts teaching based on a pedagogic praxis and in the perspective of an esthetic experience capable of transforming the thought, sight and sensibility.

The study followed three students from a public school in Rio de Janeiro city, who also take part in a social project called “Tear de Histórias”, developed in the Instituto de Arte Tear. It also included the following of their visual arts teachers in both learning spaces and made an effort to identify in their speech, artistic and, sometimes, literary production the subjectivity produced in that context. As methodological tools were used the observation of the arts classes in the Instituto de Arte Tear and the record of audio and video semi-structured interviews with students and teachers in order to get the expressiveness in their speech and gestures.

This thesis is based on concepts such as experience, language, arts, education and thought development, as described by W. Benjamin, L.S. Vygotsky, M. Bakhtin and J. Larrosa.

During the speech transcription, it was tried to identify the dialogism, polyphony, polysemy and alterity, among other Bakhtinian concepts, which could allow us recognize the possible transformations achieved or realized through the educational process under study in their discourse.

Key Words: art – experience – education

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 111 |
| 2. OBJETIVOS | 16 |
| 2.1. Geral | 16 |
| 2.2. Específicos | 16 |
| 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 17 |
| 3.1. Arte – Percurso de Sentidos | 18 |
| 3.2. A Arte e a Educação | 26 |
| 3.3. Arte, Narrativa e Experiência | 29 |
| 3.4. A Experiência em Walter Benjamin | 34 |
| 3.5. Larrosa e o Saber da Experiência | 40 |
| 3.6. Cultura e seus Conceitos | 46 |
| 3.7. O sujeito e a Educação | 49 |
| 3.8. A enunciação e seus falantes em M. Bakhtin | 54 |
| 4. METODOLOGIA | 60 |
| 4.1. Pesquisa De Campo | 63 |
| 4.2. Recortes da Pesquisa | 64 |
| 4.3. Os Lugares Sociais da Fala: Engendramentos | 67 |
| 5. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA | 71 |
| 5.1. Observação das Aulas no Tear | 71 |
| 5.2. Entrevistas | 85 |
| 5.2.1. Encontro com as Professoras | 87 |
| 5.2.2. Encontro com os Educandos | 114 |
| 6. CONCLUSÕES | 131 |
| 6.1. Duas Perspectivas do Ensino da Arte | 131 |
| 6.2. O lugar da Experiência na construção de sujeitos | 134 |
| 6.3. A Linguagem da Arte vista como meio e não como fim | 136 |
| 7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA | 138 |
| 8. ANEXOS | 143 |
| Anexo 1 | 143 |
| Anexo 2 | 145 |
| Anexo 3 | 145 |
| Anexo 4 | 147 |
| Anexo 5 | 148 |
| Anexo 6 | 150 |

1. INTRODUÇÃO

[...] *Todos os dias é um vai-e-vem
a vida se repete na estação
[...] A hora do encontro é também despedida
a plataforma dessa estação
é a vida desse meu lugar, é a vida.*

*Milton Nascimento,
Encontros e Despedidas*

Início este trabalho remetendo-me ao sentido e significado da palavra ‘encontro’. Toda relação nasce do encontro e seu contrário, situado num tempo, espaço e contexto que o configura. A palavra encontro nos conduz a diferentes situações: encontro com o outro, consigo mesmo, com os lugares, com objetos, com idéias, pensamentos, permeado pela espera, ansiedade, desejo, receio, dúvida, descoberta, surpresa, contorno, retorno, desencontro, e até mesmo a completa ausência de encontro. Não fossem os encontros e desencontros, não teríamos o que falar, o que ouvir, o que escrever, o que ler.

Por vezes, em nossa caminhada, somos surpreendidos por *encontrões* que, ao nos tirarem do eixo, nos levam a parar e refletir sobre o lugar onde estamos, o que o circunscribe, quem por ele transita e como percorrê-lo. Penso que este trabalho nasce desse *encontrão*.

Trago comigo uma trajetória de Arte-Educador construída por muitos encontros que me encaminharam ao desejo e necessidade de pesquisar e buscar respostas a algumas questões que em mim habitavam. Descobri então que, junto às respostas, habitavam também certezas que falavam mais alto que minhas perguntas. Diante do fato, foi necessário aprender a perguntar, aguçar a curiosidade, a descoberta e a incerteza numa completa ausência de respostas. Tal descoberta, nascida do encontro com o diferente, o Outro, provocou a urgência e a experiência da mudança, da transformação.

Do encontro do Arte-educador com suas questões, nasceram o pesquisador e seus desencontros, marcados pela expectativa de um novo encontro, de um retorno, de um contorno, movimentos que se tornaram constantes e vitais ao processo e construção da pesquisa e seu autor. As respostas começaram a dar

lugar às dúvidas, a abrir espaço às perguntas que almejavam encontrar, no processo de trabalho, outras respostas.

Apesar de um longo caminho percorrido como Arte-Educador, trabalhando em diferentes instâncias, como pesquisador deparei-me com aspectos que, de maneira surpreendente, em muito se distanciavam das concepções e pensamentos por mim e em mim construídos até então. Foi preciso mudar a perspectiva do pensamento e do olhar para entender e ver, por outro ângulo, o que diante de mim se apresentava. Ocupando um novo e outro lugar, foi-me dado perceber e reconhecer o Outro em sua fala, conduzindo-me a um reencontro comigo e com meu objeto de pesquisa. Essa relação de alteridade, concebida ao longo do percurso, foi também fio condutor. O 'encontro' tornou-se uma 'experiência' constante e incessante, sem a qual o material exposto não teria sentido.

O conceito de 'experiência' que transita as páginas deste trabalho é compreendido de maneira ampla, porém restrita, e se refere ao que em nós *passa, acontece e toca*¹, permitindo-nos entender, perceber, apreender, refletir, compor, decompor, descrever e, por fim, escrever.

Na experiência do encontro com o Outro se configurou a descoberta das diferentes vozes que em nós e por nós falam² e quando ouvidas nos provocam mudanças, inquietações, questões e, por conseguinte, transformações. O marco do nosso encontro está no ensino da arte, seus sujeitos e as subjetividades constituídas entre eles. Buscamos uma aproximação por meandros que nos conduzissem ao contexto de sua prática educativa, tendo por referencial as questões que nos serviram como ponto de partida.

Reconhecendo a importância da interlocução e diálogo com teorias e teóricos, o primeiro capítulo, intitulado *Pressupostos Teóricos*, inaugura nosso primeiro encontro com autores e conceitos sobre os quais referendamos o trabalho.

¹ LARROSA BONDIA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leituras SME nº 04, julho 2001.

² BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da linguagem BAKHTIN. São Paulo, Hucitec, 2006.

O primeiro tópico deste capítulo traz, ainda que de maneira sucinta, uma abordagem histórica da arte intitulada '*Arte - percurso de sentidos*', onde é traçado um desenho histórico dos conceitos de arte através dos tempos, refletido posteriormente no ensino da arte institucionalizado em muitas escolas até os nossos dias. Nele também se encontra o pensamento de Walter Benjamin e outros autores que com ele compartilham de suas idéias e reflexões e escrevem sobre questões decorrentes das transformações provocadas pelo capitalismo e suas conseqüências para a sociedade. Essa discussão terá continuidade no tópico seguinte, '*A Arte e a Educação*', onde buscamos refletir sobre as transformações sofridas pelo ensino da arte, trazendo como referência Arte-Educadores e historiadores que vêm, de maneira significativa, influenciando e contribuindo para tais mudanças.

Do encontro entre diferentes autores, surge o tópico '*Arte, Narrativa e Experiência*'. Nele percebemos a experiência e a narrativa como elementos inerentes à relação do sujeito com a arte enquanto linguagem que dele e por ele fala, aspecto imprescindível à construção do saber e imprescindível ao fazer que o constitui, o que nos conduz imediatamente '*A Experiência em Walter Benjamin*' refletida em seus escritos.

O tópico seguinte, '*Larrosa e o Saber da Experiência*', baseia-se no conceito de 'Saber da Experiência' trazido por Jorge Larrosa que, em diálogo com Walter Benjamin, afirma ser a construção do saber somente possível através de uma 'experiência' que permite ao sujeito narrar-se e perceber-se como tal.

A palavra cultura surge em meio às narrativas que permeiam todos os encontros com os sujeitos da pesquisa, levando-nos a escrever o tópico '*A Cultura e seus Conceitos*'. Nasce, portanto, da importância de compreender como estes sujeitos a percebem e identificam. Percorrendo as diferentes vertentes e concepções atribuídas à palavra 'cultura', traçamos um conceito que nos permitisse reconhecer, no contexto das falas, o discurso que a revela.

Tendo em vista ser o objeto desta pesquisa o sujeito, trazemos como tópico '*O Sujeito e a Educação*' onde buscamos refletir o que compreendemos por 'sujeito' e sua relação com uma prática educacional que provoca a produção de

uma subjetividade que potencializa o senso crítico e criatividade como aspectos inerentes ao processo de construção e constituição de si mesmo.

Como último tópico desse capítulo trazemos 'A enunciação e seus falantes em M. Bakhtin', teoria bakhtiniana que serviu de suporte para análise dos dados da pesquisa a partir dos conceitos de dialogismo, polifonia, alteridade e compreensão.

O segundo capítulo é demarcado pela metodologia que entendemos como caminho de acesso ao objeto do qual desejamos, através do encontro, nos aproximar para melhor conhecer, compreender e sobre ele refletir. Foram descritos em seu conteúdo o campo de atuação do pesquisador, seus sujeitos e os instrumentos metodológicos que favoreceram nossos encontros e descobertas.

O terceiro capítulo traz em seu contexto a experiência do encontro com os sujeitos da pesquisa propriamente dita. As narrativas das entrevistas, paradoxalmente, nos revelam a singularidade e coletividade que, polifonicamente, habitam os sujeitos pesquisados através das diferentes vozes que em nós e por nós falamos³. Fundamenta-se na Teoria da Enunciação de M. Bakhtin através da fala dos sujeitos da pesquisa, colhidas nas entrevistas e observações.

Tendo em vista sermos um complexo histórico constituído por muitos, em muitas instâncias através das relações sociais nas quais estamos inseridos⁴, esta pesquisa nos ajudou a compreender e nos aproximarmos de uma realidade-totalidade provisória, cujos sentidos se encontram em movimento.

O que aqui se apresenta é um recorte inscrito dentro de um tempo-espço susceptível a variações e mutações inerentes ao eterno processo de transformação do homem enquanto ser social, e por isso, formado por muitos 'eus'.

Do ponto de vista da ciência, busca-se o compromisso de levantar questões e discussões que contribuam para as práticas educativas em arte tendo em vista a experiência construída ao longo do nosso percurso como educador. Não nos

³ BAKHTIN, *Ibidem*.

⁴ VYGOTSKY, L.S. "Pensamento e Palavra". A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fonte, 1989.

percebemos, portanto, portadores de verdades absolutas, tampouco, embasados em paradigmas que alicerçam e aprisionam uma única maneira de relacionamento com o ensino da arte. Afirmamos, no entanto, ser a construção do saber transpassado por uma experiência que move o sujeito nela inserido e suscita a produção de uma subjetividade que o revela.

Ao educador e à educação cumpre o papel de promover o encontro do sujeito com o Outro, consigo mesmo e com sua própria história. Encontro interativo e instigador, que reconhece nas diversas e distintas linguagens o caminho de expressão dos sentidos e sentimentos referentes e inerentes aos contextos que o envolve.

Seja a linguagem a da oralidade, a da escrita, a da representação plástica, musical, dentre outras, importa, em primeira instância, que ela seja dialógica, transformadora e mobilizadora na amplitude do seu sentido, de maneira a viabilizar a produção de subjetividades que, ao nos revelar, em nós revele o mundo que nos habita e nos torna sujeitos de nossa própria história.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

Reconhecer as possíveis transformações do sujeito decorrentes de uma prática educacional em arte baseada na experiência, experiência essa que o conduza a conhecer, perceber, criar e refletir a partir de sua e outras produções artísticas.

2.2. Específicos

- Perceber que influências o ensino da arte exerce na expressão, identidade e olhar dos sujeitos da pesquisa sobre si e seu entorno;
- Contribuir para a discussão sobre o ensino da arte, sua importância e influência no processo de construção do conhecimento através de uma produção de subjetividade que potencializa a criatividade e o senso crítico inerentes à formação de sujeitos.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram atos: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão.

Marília Amorim, 2003.

Metaforicamente falando, a base teórica está para a pesquisa assim como o suporte está para a pintura. A imagem que se espera alcançar está intrinsecamente relacionada ao material que a sustenta. Tanto na pintura quanto na pesquisa, aos poucos se revelam imagens, sentidos, sentimentos, sensações, pensamentos capazes de uma produção de subjetividades permeada pela objetividade que em ambas se expõe.

Dessa forma, buscou-se construir um suporte teórico que embasasse as questões que se tentou alcançar não tão-somente pela resposta, mas também a partir de um outro olhar sobre o objeto da pesquisa – o ensino da arte pautado pela experiência.

Tendo definido o suporte, apresento o material que possibilitou a construção de uma imagem que me fez ver com outros olhos o que antes era somente pensamento. Como nos fala Cézanne: “*A paisagem se pensa em mim e sou sua consciência*”,⁵ quero através dela não apenas pensar, mas também dizer.

⁵ Epígrafe do texto de MARTINS, Miriam Celeste. “*A Arte como registro do sensível olhar-presente*”. In: WEFFORT, Madalena Freire. Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo, Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1996.

3.1. Arte – Percurso de Sentidos

*Como linguagem,
como fala que também se exterioriza,
a arte se utiliza de formas significantes
que sustentam significados,
conceitos, idéias, imagens mentais.*

Miriam Celeste Martins

Existe uma série de conceitos e definições para o que venha a ser Arte. Para Gombrich⁶, um dos historiadores mais conhecidos e consagrados na área, *Arte não existe*. O que existe são artistas. Segue seu discurso atrelado às diferentes maneiras de entender e reconhecer o que venha a ser Arte, dependendo do ponto de vista de quem a contempla e produz. Nesse sentido, será traçado um percurso histórico que nos possibilite entender os meandros que envolvem a Arte enquanto produção de sentidos e significados para o homem e suas relações sociais e culturais, de maneira a percebê-la como reflexo e reflexão das ações que hoje identificamos como produção artística.

A palavra “Arte” tem origem no latim *ars* correspondente ao termo grego *tékhne* (técnica) que leva em consideração as regras para fabricação de alguma coisa na atividade humana. Artesão, artífice ou artista vêm do latim *artifex*, aquele que faz com arte e também *opificis*, que exerce um ofício. Do resultado de sua ação se diz *opus* (singular) e *ópera* (plural) que em português significa obra. “A arte ou técnica era, portanto, uma atividade regrada em vista da produção de uma obra”.⁷ Para Bosi,

[...] a arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se **transforma** a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística.⁸

Marilena Chauí⁹ escreve que historicamente, “arte” e “artesanato” eram considerados com o mesmo sentido, não havendo distinção entre artista e

⁶ GOMBRICH, E.H. *História da Arte*. São Paulo, Zahar, 1972.

⁷ CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ed. Ática, 2005, p.275.

⁸ BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo, Editora Ática, 1991, p. 13.

⁹ CHAUI, *Ibidem*.

artesão. Na concepção platônica, também não existia diferença entre arte, ciência e filosofia, pois todas eram organizadas e pautadas por regras e consideradas como forma de conhecimento. Platão distinguia a arte e a técnica em dois tipos: judicativas (as do conhecimento) e as dispositivas ou imperativas (ação prática), contrapondo a arte denominada imitativa (teatro e pintura, por exemplo).

Essa visão foi modificada por Aristóteles, que propôs duas outras distinções, que perduraram na cultura ocidental por muitos séculos: a primeira distingue “arte” (saber prático advindo do desejo humano) da “ciência” (proveniente de um saber teórico relativo ao necessário); a segunda concentra-se no campo da ação (*práxis*) e fabricação (*poiesis*). A ação refere-se à atividade humana em que o agente, o ato e a finalidade são os mesmos sem distinção. Já na fabricação, o ato, o agente e a finalidade são distintos entre si.¹⁰

Na Idade Média surgem dois conceitos de Arte justificados por São Tomás de Aquino. O primeiro é a “arte liberal” digna do homem livre, dirigida à razão e ao pensamento, identificada na gramática, na retórica, na lógica, na aritmética, na geometria, na astrologia e na música. O segundo conceito é o da “arte servil” ou mecânica, dirigida ao trabalho com as mãos, própria do trabalhador manual e identificada na agricultura, caça, pesca, medicina, engenharia, navegação, pintura, escultura, olaria, carpintaria, marcenaria, fiação, tecelagem, dentre outras. Tais conceitos estabelecem-se numa concepção cristã que divide corpo e alma e considera a “arte liberal” superior à “arte servil”.

O período da Renascença inaugurou a transformação dessa visão de Arte. Gombrich¹¹ aponta três grandes realizações dessa época: a descoberta da perspectiva, que muito influenciará na produção da pintura; o conhecimento da anatomia e conseqüentemente a representação perfeita do corpo humano; por fim, o conhecimento das formas clássicas de construção.

Conhecida como a era do modernismo e das grandes invenções onde teoria e prática se associam em busca de descobertas que favoreçam ao homem a conquista de novos horizontes, a Renascença será também marcada por um outro

¹⁰ CHAUI, *Op. Cit.*, 2005, p. 275.

¹¹ GOMBRICH, E.H. História da Arte. São Paulo, Zahar, 1972.

olhar para a produção artística. A *arte mecânica* passa a ser considerada como área de conhecimento e a força de trabalho presente na *arte servil* é vista com a mesma dignidade da *arte liberal*. O mundo capitalista que se inaugura provoca mudanças no panorama do mundo do trabalho onde burguesia e aristocracia se defrontam. O evento do renascimento iniciado na Itália do século XV será responsável pela construção de um cenário que se instaura desde então. Nesse sentido, Gombrich escreve:

É um espetáculo fascinante observar as reações de vários artistas e tradições ao impacto causado por esse novo saber, e ver como se afirmaram ou, o que por vezes aconteceu, como sucumbiram – de acordo com a força de caráter e a largueza de visão.¹²

Outra transformação do conceito de Arte alcançada no final do século XVII e início do XVIII é a distinção entre a *arte mecânica* - identificada com o valor de utilidade ao homem e à sociedade (medicina, agricultura, engenharia, arquitetura, culinária, artesanato, olaria, marcenaria, tecelagem, joalheria, vidraria, jardinagem, etc.) e a *arte de beleza* (pintura, escultura, poesia, música, teatro e dança) - remetida à contemplação. É a partir desse novo enfoque que nasce o profissional liberal e as belas-artes, associando-se a essa segunda o conceito de “gênio criador”, movido pela sensibilidade, onde o artista é identificado como detentor de uma iluminação interior e espiritual misteriosa que o leva a criar. Tal visão, presente até hoje no senso comum, transforma o artista num ser diferenciado e distinto dos demais, como se a condição do fazer artístico fosse nele inata e o conhecimento técnico fosse dispensável ao ato de criar. Gombrich opõe-se a esse pensamento quando afirma que *“aquilo que chamamos de ‘obras de arte’ não é fruto de uma atividade misteriosa, mas são objetos feitos por seres humanos para seres humanos”*.¹³

A obra de arte criada sobre a concepção do belo, conceito que surge em primeira instância na Grécia clássica do século IV a.C., agora se instaura sob outra perspectiva, tornando indispensável a presença do Outro para sua

¹² GOMBRICH, *Op. Cit.*

¹³ GOMBRICH, *Idem*, p. 12.

contemplação. Nasce, a partir de então, a inter-relação artista, obra, contemplador que dará origem ao conceito de estética, do grego *aisthētiké*, significando o conhecimento e experiência sensível, que por muito tempo ditará o padrão do que venha ser ou não belo em Arte. A mudança de enfoque para produção artística a partir de então é apontada por Gombrich da seguinte maneira:

[...] a maioria das pinturas e esculturas que hoje se alinham ao longo das paredes dos nossos museus e galerias não se destinava a ser exibida como Arte. Foram feitas para uma ocasião definida e um propósito determinado, que estavam na mente do artista quando meteu mãos à obra.¹⁴

Com as descobertas surgidas a partir da Renascença, o compromisso em reproduzir a realidade passa a ser visto como prioritário na obra de Arte. Embora a técnica seja reconhecida como um suporte para produção artística, a genialidade ainda será a marca do artista que consegue, com maior fidedignidade, retratar o real. Bosi¹⁵, tendo Leonardo da Vinci como referência, diz que *“o ver do artista é sempre um transformador, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível. Leonardo é observador e vidente, cientista e visionário, naturalista e mago”*.

O “juízo de beleza”, contrapondo-se ao “juízo científico” que carece de demonstrações e provas através de leis que assegurem sua verdade, é aquele que possui sem dedução ou indução a universalidade em si. A obra de Arte, embora possuidora de uma essencialidade particular e única, guarda o universal na relação com o outro que com ela se relaciona – a beleza – sem que para isso seja necessária uma comprovação para atestar tal fato¹⁶. Para Gombrich *“o problema com a beleza é que gostos e padrões do que é belo variam imensamente”*¹⁷, o que nem sempre é levado em consideração.

Kant¹⁸ acredita que, por ser a obra de Arte comunicável, oferecendo-se à sensibilidade de seus contempladores, através dela seja possível compartilhar

¹⁴ GOMBRICH, *Idem, Ibidem*.

¹⁵ BOSI, *Op. Cit.* 36

¹⁶ CHAUI, *Op. Cit.* p.277

¹⁷ GOMBRICH, *Op. Cit.* p. 6

¹⁸ KANT *apud* CHAUI, *Ibidem*.

idéias, sentimentos, sensações, opiniões e conhecimentos provocados pela experiência estética despertada pela beleza. Uma vez que a beleza está presente nas idéias universais da razão, que é em nós a mesma, é possível alcançar um juízo de beleza. *“Assim como espaço e tempo são as formas universais da sensibilidade e as categorias e os conceitos são os universais do entendimento, a beleza é uma idéia universal da razão”*.¹⁹

Podemos acrescentar a esse pensamento de Kant o que nos diz Gombrich:

O antigo provérbio de que gostos não se discutem é suscetível de ser desenvolvido. Isso é também uma questão de experiência comum, que todos podemos comprovar num campo mais modesto. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, uma mistura pode ter exatamente o mesmo sabor de qualquer outra. Mas se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos possam existir, é possível que se convertam em autênticos expertos, capazes de distinguir exatamente que tipo e mistura preferem, e seu maior conhecimento aumentará necessariamente o prazer propiciado pelas misturas mais selecionadas e requintadas.²⁰

O final do século XIX dará início à transformação do pensamento no universo da Arte, reforçando a visão aristotélica que percebe a obra de Arte não tão-somente como criação genial, mas sim como expressão criadora, ou seja, *“transfiguração do mundo”*.²¹ Os artistas buscam novos rumos através de movimentos que têm por intenção se distanciarem de uma produção artística comprometida em retratar o real, tendo como grande aliado a esse pensamento a chegada da fotografia, capaz de cumprir esse papel. Chauí se refere ao artista como o que:

[...] busca o mundo em estado nascente, imaginando-o não só como seria ao ser visto por nós pela primeira vez, mas também tal como teria sido em si mesmo no momento originário de seu surgimento, antes que nós existíssemos para percebê-lo.²²

Da mesma forma que a arte recorre a novos paradigmas que a sustentem, reconhece e identifica a ciência e a técnica como solução e resposta às questões que por si só não consegue responder, percebendo-se detentora de um

¹⁹ KANT, *apud* CHAÚÍ, 2005, *Op. cit.* p.282

²⁰ GOMBRICH, *Op. Cit.* p. 17

²¹ CHAÚÍ, *Op. Cit.* p. 276

²² CHAÚÍ, *Ibidem* p. 271

conhecimento transdisciplinar que se constrói a partir dessas relações. Diante desse novo paradigma, a arte enquanto linguagem busca revelar o sentido das coisas no mundo a partir do que lhe é próprio e distinto.

A arte é revelação e manifestação da essência da realidade que está amortecida e esquecida em nossa existência cotidiana, assim como está reduzida a conceitos nas ciências e na filosofia, e transformada em instrumento na técnica e na economia.²³

No entanto, um novo cenário se instaura com a chegada da Revolução Industrial que propõe como sistema o capitalismo, ditador de normas, comportamentos e tendências. A ‘obra de arte’, como qualquer outro objeto, passa a ter valor de mercado²⁴. O artista²⁵, diante de tal fato, busca adequar-se a tal realidade para subsistir. Se por um lado a fotografia e o cinema contribuíram grandemente para um novo trilhar da produção artística, por outro provocaram questões refletidas por Walter Benjamin no ensaio “A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade Técnica”. Compartilhando a teoria do materialismo histórico construída por Marx, afirma-nos Benjamin que *“as vidas política, intelectual e artística, até a vida espiritual, fazem eco a esse método de produção, que é justificado pelo ganho financeiro e não por qualquer outra forma de benefício social”*.²⁶

Partindo desse pensamento e pautado pelas relações de alienação provocadas pelo capitalismo, Benjamin trata de uma produção artística, por vezes, ausente de aura. Aponta o contexto histórico como imprescindível à aproximação e entendimento da linguagem narrativa entre a obra e o sujeito. A reprodução, possível principalmente na fotografia e no cinema, pode, portanto, ser vista como fator que *“destaca do domínio da tradição o objeto produzido quando sua*

²³ CHAUI, *Ibidem*, p. 287.

²⁴ Situação presente nas diferentes linguagens da arte (música, teatro, dança e plástica), porém mais refletida no campo da plástica.

²⁵ Anteriormente a este período, os artistas subsistiam com as encomendas de retratos, painéis, cenas (plástica), óperas, missas, oratórios (músicos), ou como contratados da nobreza e da Igreja.

²⁶ STRATHERN, Paul. MARX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003, p. 45.

produção *substitui a existência única da obra por uma existência serial*”.²⁷ O declínio da aura decorrente da reprodutibilidade técnica, fundada pelo capitalismo responsável por um consumo alienante que, dentre outras coisas, retira a obra de arte do contexto histórico em que está inserida, será responsável por uma percepção ausente da unicidade e da singularidade peculiar ao objeto artístico.

Por outro lado, Benjamin também nos chama a atenção para a importância da reprodução como possibilidade de acesso de muitos à produção artística, antes privilégio de uma minoria. Afirma Benjamin que *“retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar ‘o semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único”*.²⁸

A *“arte sempre foi reprodutível”*²⁹ já afirmava Benjamin. No entanto, a fotografia e o cinema inauguram uma nova linguagem que, além de mais ‘socializadora’, é capaz de representar o ‘real’ na dimensão imagética, papel anteriormente assumido exclusivamente pela pintura.

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral.³⁰

Diferente da pintura e outras expressões artísticas cujo acesso restringia-se à aristocracia, o cinema e a fotografia, por sua condição de reprodutibilidade são capazes de alcançar outras camadas da sociedade. Embora as Artes Gráficas, herdeiras da técnica da xilogravura, tenham conseguido, através da imprensa, aumentar o acesso de informação a muitos, o cinema e a fotografia assumem um papel importante reconhecido como linguagem da arte. Assim, ganham cada vez mais espaço através dos avanços tecnológicos conquistados, como nos anuncia

²⁷ BENJAMIN, Walter. *“A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica”*. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Tatuapé, São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 168.

²⁸ BENJAMIN, *Op. Cit.* p. 170

²⁹ BENJAMIN, *Idem*, p. 166.

³⁰ BENJAMIN, *idem*, p. 167.

Benjamin:

A reprodução técnica do som [no cinema] iniciou-se no fim do século passado. Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos.³¹

O advento da reprodução iniciada com a fotografia provoca uma crise no mundo da arte. Levada a repensar-se reage de maneira a perceber-se sob outra perspectiva, identificada na produção da “*arte pela arte*”³² que rejeita uma função social com determinação objetiva. A fotografia, capaz de retratar a imagem do real, *liberta* a arte desse *compromisso*. Esse será o salto emancipatório para um movimento artístico inaugurado por uma nova maneira de ver, pensar, sentir e fazer arte como bem reflete Milliet:

Desvanece, no mundo contemporâneo, o conceito de arte estabelecido desde o Renascimento, questionado a partir de dentro pelas vanguardas do início deste século e posteriormente pelo surgimento de novos meios de representação, de reprodução da imagem e de simulação do real. A assimilação da obra como mercadoria, a reificação da arte e sua circulação através dos meios de comunicação terminam por extirpar qualquer conteúdo transcendente ou crítico que ainda pretendesse reter. Os *ready-made* e outros gestos de Duchamp denunciam essa situação com fina ironia. O choque que provocam mostra que o simples deslocamento ou ligeira alteração formal podem desvirtuar um objeto, alterar seu significado e sua função. A amortização desse choque se dá com a integração do *ready-made* ao museu, conversão desse objeto vazio em obra de arte.³³

A arte e o processo de criação, agora identificados como um meio de expressão e sensibilidade humana, são também capazes de traduzir a realidade não mais sob um único ponto de vista, mas mediante diferentes formas de olhar e interpretar o mundo, contextualizando a obra nas relações sociais que a engendram como objeto e narrativa de uma linguagem que em muitos e de muitas formas fala.

³¹ BENJAMIN, *Ibidem*, p. 167.

³² BENJAMIN, *Idem*, p. 171.

³³ MILLIET, Maria Alice. Lygia Clark: Obra-Trajeto. São Paulo, Edusp – Texto & Arte: 8, 1992, p. 158.

3.2. A Arte e a Educação

*O que guardamos dentro de nós não é o real,
mas a sua representação simbólica.
É ela que volta ao mundo, que representa o real
pela linguagem, que se estabelece com palavras,
gestos, cores, formas ...*

Miriam Celeste Martins

A arte vista sob uma nova ótica e reconhecida como linguagem de expressão humana permitirá romper com as estruturas de um ensino da arte pautado numa concepção de beleza que restringe a produção artística à reprodução do real, ainda tão marcante no imaginário coletivo dos nossos dias. Essa nova trajetória abre caminhos a outras leituras e interpretações da linguagem da arte e seu ensino, reconhecendo-a enquanto área de conhecimento norteada pela experiência no fazer, conhecer, criar e refletir, ações imprescindíveis à produção de uma subjetividade recorrente à formação de sujeitos.

A proposta de um ensino da arte que percebe a contextualização histórica como aspecto primordial para construção do conhecimento é trazida por Ana Mae:

O conhecimento em artes se dá na interseção de experimentação, da decodificação e da informação.

Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. Nem a arte-educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte, nem a arte-educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.³⁴

Martins *et al* acreditam numa perspectiva de ensino da arte transpassado por uma experiência que conduz o sujeito à construção de um saber que o possibilita formar conceitos, apropriar-se de idéias, reconhecer autoria, quando esse ensino está acompanhado de uma trajetória que contempla o contato e contexto do que vem sendo produzido pelo homem no universo da arte através dos tempos. Não é suficiente, portanto, para o ensino da arte um simples “fazer”

³⁴ BARBOSA, Ana Mae (org.). Imagem no ensino da Arte. São Paulo, Perspectiva, 1994, p.32.

ausente de sentido e significado. É preciso conhecer o que outros vêm fazendo ou já fizeram. Para tanto afirmam que:

[...] a arte é conteúdo e forma. Ambos são inseparáveis, um não vive sem o outro, são processos simultâneos. Se ao conteúdo está associada à temática, à forma está associada à marca do autor, a sua poética, o seu modo de fazer/mostrar/expressar esse conteúdo.

[...] É assim também, pela marca pessoal que o autor deixa em sua obra, que a diferenciamos de todas as outras. É o que nos faz identificar, por exemplo, um quadro de Van Gogh, de Tarsila do Amaral; uma música de Mozart, Bach, Chico Buarque; uma peça de Brecht, Nelson Rodrigues; uma direção teatral de Gabriel Vilela ou Antunes Filho.³⁵

Sob esse olhar se inscreve o que nos anunciou Benjamin³⁶, ao falar da aura que habita a obra. Mais que unicidade, a aura nos é revelada quando, da obra e seu autor, conhecemos tempos, espaços, presenças, ausências, contextos e a historicidade que envolve e permeia ambos. Importa que, além do contato com obras de arte e produções artísticas, se conheça o universo de criação do artista, sua história, seu trabalho, seu pensamento, dentre outros saberes provocadores de pensares e sentires. Quando distanciada de seu contexto histórico, a obra pode, cada vez mais, tornar-se objeto ausente de sentido e significado, não permitindo ao sujeito alcançar a experiência narrativa nela presente.

Outra vez nos fala Martins *et al.* *“Cada um de nós, combinados à percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sob seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...”*³⁷. Estas afirmações nos levam a refletir sobre a arte e a criação como elementos imprescindíveis do viver e capazes também de tornar a vida material transformável como refletido na fala de Ostrower:

Quando vemos uma jarra de argila produzida há 5 mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujas valorizações dificilmente podemos imaginar, percebemos o quanto esse homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez a de guardar água ou óleo, em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a

³⁵ MARTINS, M.C., PICOSQUE, G. e GUERRA, M.T.T. *Didática do Ensino da Arte. A Língua do Mundo. Poetizar, Fruir e Conhecer Arte*. São Paulo, FTD, 1998, p. 57.

³⁶ BENJAMIN, *Op. Cit.*

³⁷ MARTINS, M.C., PICOSQUE, G. e GUERRA, M.T.T., *Op. Cit.* p. 57.

quanto à “essência de ser”, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma à argila, ele deu forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se criou.³⁸

Para Gombrich “a arte não é inata, nasce de trabalho, criação, investimento e se torna manifestação de um sujeito criador, um sujeito de relações significantes”.³⁹ Guinard afirma que “a obra de arte não se faz apenas de espontaneidade, mas também de conhecimento e reflexão”.⁴⁰

Se o ensino da arte, quando nas condições que lhe são próprias, produz conhecimento a partir de experiências que lhe permitam, pelo processo de criação e construção do conhecimento, alcançar transformações em educandos e educadores, por que não torná-lo vivo e eficaz no cotidiano dos espaços educacionais onde circula? A arte-educadora Noemia Varela, uma das fundadoras da Escolinha de Artes do Brasil, afirma que:

[...] o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. [...] é território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Opera como campo de transformações vitais, dando ampla visão, muito vigor – saúde – à própria educação geral e aos que em seu espaço convivem e crescem na dimensão do exercício efetivo e dinâmico de sua capacidade criadora.⁴¹

Fayga Ostrower⁴² afirma a importância da arte e de sua manifestação para o processo de crescimento e identidade do Homem. É a linguagem da arte um dos caminhos através do qual dizemos quem somos e como nos comportamos enquanto cultura viva através dos tempos.

Para Ana Mae Barbosa⁴³, a arte está presente em tudo que cerca o nosso

³⁸ OSTROWER, Fayga. Criatividade e o Processo de Criação. Petrópolis, R.J., Vozes, 1991, p.51.

³⁹ GOMBRICH, E.H. “*Art and Illusion*”, 1992, apud FRANGE, Lucimar Belo P. Noemia Varela e a Arte. Belo Horizonte, 2002, p. 241.

⁴⁰ Fala do Artista Plástico GUINARD citada por FRANGE, *Op. Cit.* p. 236.

⁴¹ VARELA, Noemia. Movimento Escolinhas de Arte; Imagens e Idéias. Fazendo Arte. Rio de Janeiro, FUNARTE, vol. 3, 1988, p. 2.

⁴² OSTROWER, Fayga. Criatividade e o Processo de Criação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1991.

⁴³ BARBOSA, Ana Mae. A Imagem do Ensino da Arte. São Paulo, Perspectiva, 1994.

cotidiano, desde a roupa que vestimos até o carro dos sonhos de muitos e da realidade de poucos, o que nos faz retornar à mesma questão: onde está a arte enquanto experiência e prazer dentro da escola e da sociedade de uma maneira geral? *“Uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele”*.⁴⁴

O fazer artístico, embora atrelado a uma experiência por vezes individual, é caminho que conduz à percepção do Outro. A “experiência” mediada pelo “fazer” será fator preponderante ao processo educacional na busca da construção de conhecimento e formação de um sujeito crítico e criativo numa dimensão coletiva

Os conceitos de arte trazidos pelos autores supracitados, dentre outros inseridos ao longo do presente trabalho, abrem precedente para uma discussão que percebe o ensino da arte como fator de extrema importância para a Educação, aspecto que abordaremos mais adiante, como um dos processos de construção de um sujeito crítico, criativo e autor de sua própria história.

3.3. Arte, Narrativa e Experiência

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.
Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?*

Ferreira Gullar
De Na Vertigem do Dia (1975-1980)

O encontro com a poesia de Ferreira Gullar suscita-nos perguntas: o que nos traduz, a certeza ou a arte? O todo ou a parte? O gesto ou a sorte? Traduzir-se em arte exige gestos de pensar, sentir, fazer e acontecer. Sem esses, não se faz arte nem em parte, segundo pensamento de Luigi Pareyson, que *“considera como*

⁴⁴ BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez, 2002a, p. 20.

decisivos do processo artístico três momentos que podem dar-se simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir".⁴⁵

A arte é uma linguagem que se expressa pela 'experiência', pelo toque, pelo cheiro, pela escuta e produção do som, contato, apalpação, mistura e sensação configurada num tempo-espaço que a contextualiza. Será possível viver, sentir, conhecer e produzir arte sem esses elementos?

Sendo assim, o que faz a arte, enquanto linguagem, distanciar-se, por vezes, de sua forma latente no espaço da escola, traduzindo-se apenas em informações e produções vazias de sentido, preenchimento de tempos e espaços inúteis de significação para educandos, educadores, pais, sociedade e outros?

Traduzir-se é uma questão de vida e morte, já nos afirma Ferreira Gullar em sua poesia. Como fazê-lo então? Será a linguagem da arte um de seus caminhos? Se somos metade razão e outra aflição, onde desaguar, de igual forma, o que nos reflete, o que nos constitui? Para Vygotsky⁴⁶ alguns fatores são primordiais ao processo de criação: o emocional e o intelectual, o pensamento e o sentimento. Vygotsky é avesso à idéia de uma produção artística puramente cognoscitiva ou de mera expressão de vivências emocionais, o que remete Freitas a dizer:

A arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem usada para exprimi-la. Nessa perspectiva, os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela. A arte deve plasmar de tal modo os sentimentos que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada.⁴⁷

Visto ser a arte uma linguagem que, como outras, organiza o pensamento, porém não distanciada de sentimentos e sensações implicados nesse processo, é necessário, antes de tudo, experimentá-la, vivenciá-la, traduzi-la para então refleti-la e dela ser reflexo na produção de subjetividades. *"A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e a variedade da*

⁴⁵ PEREYSON, Luigi, *apud* BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo, Ática, 1991, p. 8.

⁴⁶ FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um Intertexto. São Paulo, Ática, 1996.

⁴⁷ FREITAS, *Ibidem*, p. 76.

experiência acumulada pelo homem".⁴⁸ Vygotsky identifica a linguagem, incluindo a da arte, como um dos importantes caminhos para o desenvolvimento das estruturas superiores (consciência e subjetividade) assim como responsável pela formação da natureza social e psicológica do sujeito.⁴⁹

Elliot Eisner, arte-educador, defensor de um currículo para o ensino da arte mediado pela 'experiência', acrescenta que:

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. **É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos.** As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação.⁵⁰

Um ensino da arte pautado sob a perspectiva do 'saber da experiência'⁵¹, pode vir a ser um caminho de formação e transformação de um sujeito que, ao reconhecer-se através de sua própria produção, marca, demarca e assina sua criação, identificada como única e exclusiva de sua autoria. Segundo Eisner:

O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades e oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambigüidades enigmáticas da arte. Longe de ser uma atividade negligente, nosso compromisso com a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas.⁵²

⁴⁸ FREITAS, *Ibidem*, p. 77.

⁴⁹ JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo, Papyrus, 2004, p. 133.

⁵⁰ EISNER, Elliot. "Estrutura e Mágica no Ensino da Arte" In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 2001, p. 82. Grifo nosso.

⁵¹ Conceito construído por LARROSA que será descrito mais adiante.

⁵² EISNER, *Ibidem*, pp. 91 e 92.

Para Walter Benjamin a linguagem, dentre elas a da arte, vem a ser um dos veículos de retomada do homem para reconstrução de sua história. Acredita em uma dimensão metafísica da linguagem e, para tanto, recorre, no caso da palavra, por exemplo, à sua origem advinda da relação com o “sagrado”, capaz de revelar a essência de um saber que dispensa mediações. Nesse sentido, Konder, à luz de Benjamin, afirma que *“a redenção dos seres humanos depende do resgate das experiências que a humanidade viveu na sua origem, sobretudo da mais marcante de todas as experiências, que foi a gênese da linguagem”*.⁵³

Por outro lado a relação do homem com uma palavra ausente de expressividade refletirá no surgimento de um mundo cada vez *“mais inexpressivo, sem particularidades, sem diversidade cultural, enfim, perfeitamente padronizado e aculturado”*⁵⁴. Afirma ainda que o distanciamento do homem de uma experiência transcendental que lhe permita perceber-se enquanto ser criativo é estabelecido através de um sistema capitalista cruel e alienante, transformando-o em um ser de vivências decorrentes do efeito do *“choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência”*⁵⁵ provocador de memórias passageiras e distantes de uma verdadeira experiência de significações para sua autoformação.

O fato de o choque ser assim amortecido e aparado pelo consciente emprestaria ao evento que o provoca o caráter de experiência vivida em sentido restrito. E, incorporando imediatamente este evento ao acervo das lembranças conscientes, o tornaria estéril para a experiência poética.⁵⁶

Como nos aponta Benjamin, seremos capazes de uma re-significação de sentidos quando nos reconhecermos agentes de nossa própria produção. A re-significação dos sentidos nos é permitida a partir de um ensino da arte mediado pela experiência que atribua à sua conduta caminhos para auto-expressão. Fazeres e pensares constituídos de elementos portadores de significativa

⁵³ KONDER, Leandro. *“Ideologia e Linguagem”* In: A Questão da Ideologia, São Paulo, Companhia das Letras, 2002, p. 154.

⁵⁴ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.* p. 145

⁵⁵ JOBIM e SOUZA, *Ibidem*, p. 43.

⁵⁶ BENJAMIN, Walter. *“Sobre Alguns Temas em Baudelaire”* In: Obras Escolhidas Três. Charles Baudelaire, Um Lírico no Auge do capitalismo. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 110.

construção de conhecimentos nos espaços educacionais conduzirão o sujeito a saberes, sentimentos e intencionalidades em constante diálogo com o entorno, como nos propõe Eisner:

O que se deve fazer é elaborar um programa da prática educacional baseada em uma concepção adequada da experiência. Para a experiência ter valor e significado educacional, o indivíduo deve experimentar desenvolvendo a habilidade de lidar inteligentemente com problemas que ele inevitavelmente encontrará no mundo.⁵⁷

Em que medida podemos perceber um processo educacional que possibilita ao sujeito escrever sua própria história, como nos propõem Benjamin? Existe uma preocupação real nesse sentido quando se pensa a educação e suas ações? Do ponto de vista do ensino da arte, estão os espaços educativos desempenhando o papel de provocadores de fazeres e pensares críticos e criativos?

Se a arte, como dito anteriormente, é um dos caminhos para a produção de uma subjetividade que nos permite um outro olhar para o mundo, quando percorrido o caminho da experiência, há que se pensar onde e como ocupa seu espaço e de qual 'experiência' falamos. É sob essa ótica que a escola e demais instituições de ensino precisam refletir, para que nelas e por elas se veja o sujeito que expressa sua singularidade a partir de experiências advindas de diferentes linguagens, incluindo a da arte. Para tanto é imprescindível que nos seja assegurada uma educação que vislumbre tal 'experiência', percebida através dos sentidos, como bem reflete Duarte:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo como princípio de vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma.⁵⁸

⁵⁷ EISNER, *Op. Cit.* p. 84.

⁵⁸ DUARTE, João Francisco. O Sentido dos Sentidos. A Educação dos Sentidos. Curitiba, Criar Edições, 2001, p. 139.

É preciso entender em qual contexto percebemos a ‘experiência’ numa proposta de educação que contemple o ensino da arte nela fundamentado. Não basta apenas a presença da tinta, do pincel ou do instrumento musical, quando se busca uma relação de construção do conhecimento em arte. Mais do que o material em si, é uma ‘experiência’ mediada pela experimentação que possibilita esse processo de relação com o saber. *“Se o experimento é genético, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”.*⁵⁹

Para falar sobre experiência será necessário promover um diálogo com alguns autores que a ela fazem referência apontando não somente as diferentes formas de percebê-la como também sua importância no processo de construção de um sujeito crítico e criativo.

3.4. A experiência em Walter Benjamin

A ‘experiência’ está circunscrita pelo sentido. Se para matar a sede é preciso, antes de tudo, beber água, não se pode falar da arte se não a experimentamos, se não a degustamos. O sentido é inerente à experiência. Quando assim afirmamos, estamos certos de que essa apropriação da linguagem através do sentido se perpetuará nas relações que, pela experiência, têm significado. Só tem sentido aquilo que significa e vice-versa.

Afirma Rubem Alves que o esquecimento é um ato da inteligência humana. Esquece-se aquilo que de nada serve para a vida, que não se fez significativo. De material esquecível, está repleta a vida.

Fazer sentido: o que é isso? É simples. O corpo – sábio – carrega duas caixas na inteligência: a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Na caixa de ferramentas estão coisas que podem ser usadas. Não todas, evidentemente. Caso contrário a caixa teria o tamanho de um estádio de futebol. Seria pesada demais para ser carregada. Se vou

⁵⁹ LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leitura SME nº 4, julho 2001, p. 26.

cozinhar, na minha caixa de ferramentas deverão estar coisas necessárias para cozinhar. Mas não precisarei de machados e guindastes. Na outra caixa, de brinquedos, estão todas as coisas que dão prazer: pipas, flautas, estórias, piadas, jogos, brincadeiras, beijos, caquis... Se a coisa ensinada nem é ferramenta nem brinquedo, o corpo diz que não serve para nada. Não aprende. Esquece. As crianças “normais”, havendo compreendido que os professores e diretores são mais fortes que elas, por terem o poder de reprovar, submetem-se. Engolem os jilós, as mandiocas cruas e os pedaços de nabo, porque terão de devolvê-los nas provas. Mas logo os vomitam pelo esquecimento.⁶⁰

Walter Benjamin trata da ‘experiência’ como objeto de transformação e crescimento humano alcançável a partir de uma relação sensível e reveladora com o mundo que nos cerca e permeia. Fala que *“somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação. Talvez ela possa ser dolorosa para aquele que a persegue, mas dificilmente ela o levará ao desespero”*.⁶¹

Em sua trajetória, Benjamin queixa-se da ausência de um saber pautado por uma experiência que, incorporada à história do homem, dialeticamente o constitui e é por ela constituído. Percebe que o lugar de um saber experiente é substituído pela informação capaz de esvaziar o homem de sua possibilidade de pensar-se.

[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe - do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição – dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém enquanto esses relatos recorriam freqüentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível.⁶²

Benjamin faz um contraponto entre a narrativa e a informação, estando esta última distante da ‘tradição’ que pela narrativa será fruto de uma experiência como descreve a seguir:

⁶⁰ ALVES, Rubem. Por uma Educação Romântica. Campinas, São Paulo, Papyrus, 2002, pp. 124 e 125.

⁶¹ BENJAMIN, Walter. *“Experiência”*. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984, p. 24.

⁶² BENJAMIN, Walter. *“A Obra de Arte na era da reprodutibilidade Técnica”*. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tatuapé, São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 203.

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação, reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.⁶³

Benjamin descreve no percurso de seus escritos e pensamentos o empobrecimento da 'experiência' proveniente das relações social e cultural em que se encontra o homem a partir do capitalismo que o levará a substituir a sensibilidade coletiva por uma expressão de vivência⁶⁴. Descreve assim um diferencial entre vivência e experiência percebendo esta como excitação que, ao ser transmitida ao inconsciente, deixa nele traços mnêmicos duráveis. Em contrapartida, a vivência, percebida como um choque captador de impressões advindas do sistema percepção-consciência, não permite a incorporação de memórias, provocando assim um desaparecimento instantâneo do vivido conforme citação que segue:

Quanto maior a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.⁶⁵

Acrescenta ainda Jobim e Souza, a partir do pensamento de Benjamin que:

[...] privado de suas experiências, ele [o homem] se encontra fora dos domínios da história, não tendo, assim, meios de se integrar à tradição.
[...] A organização pré-capitalista do trabalho, especialmente a atividade artesanal, permitia, em consequência de seu ritmo lento e de seu caráter de apreensão da totalidade do que era produzido, uma sedimentação progressiva da experiência. Ao contrário, a institucionalização da produção em série na linha de montagem, com seu ritmo acelerado e seu caráter fragmentário, requer uma adaptação do operário ao ritmo da máquina. Reagindo como um autômato aos estímulos da máquina, seu trabalho se torna impermeável à experiência. Assim, o que se destaca

⁶³ BENJAMIN, *Ibidem*, p. 204.

⁶⁴ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.*

⁶⁵ BENJAMIN, Walter. "Sobre Alguns Temas em Baudelaire". In: Obras Escolhidas Três. Charles Baudelaire, Um Lírico no Auge do capitalismo. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 111.

de forma assustadora no comportamento do operário na sociedade industrial é ser uma réplica do movimento da máquina – vivência em forma de choque.⁶⁶

A arte de narrar, quando decorrente de uma experiência pautada e sustentada pelo resgate e construção de uma memória histórica, será um dos caminhos apontados por Benjamin como imprescindível ao processo de fruição de suas produções, revelando a capacidade mediadora de intersubjetividade entre narrador e ouvinte. “*O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes*”.⁶⁷

Benjamin entende que a linguagem não está presente tão-somente na narrativa, mas nas relações que o homem estabelece entre essa e o mundo que o cerca, quando extrapolado o limiar de significações. Assim nos anuncia um mundo passível de transformações para aqueles em cuja imaginação, propulsora de um potencial criativo, a possibilidade de contar e escrever sua própria história é capaz de despertar. Para aqueles que se percebem, portanto, sujeitos de eternas mutações.

Narrar a própria história pode levar o sujeito a reconhecer-se dentro de um universo relacional constituído por outros sujeitos que, da mesma forma que o reconhecem, são por esses reconhecidos. As histórias nos transformam, mas podem também deformar, quando não refletem o sujeito que as narra e produz. A narrativa, como as demais expressões da arte, nasce da relação entre opostos. Assim como o músico reclama a presença de quem compartilhe o que tem a ‘dizer-tocar’, o narrador conta uma história para que alguém a ouça e, na pluralidade dos fatos, afloram variados e distintos sentidos e sentires resguardados pela memória que reconstitui ambos em cada narrativa-concerto; um jogo entre imaginação e fatos que implica um narrador, um *memoriador* que os conte, dando-lhes sentido e significado. O resgate e manutenção da memória, permeada pela experiência, permite percebermo-nos como protagonistas de

⁶⁶ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.*, pp. 43 e 44.

⁶⁷ BENJAMIN, Walter. “*A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica*” In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tatuapé, São Paulo, Brasiliense, 1987, p. 201.

nossa própria história, como narradores que falam e ouvem memórias que nos identificam e singularizam, como autores de nossas produções. “A *experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória*”.⁶⁸

A identidade busca na diferença, nos opostos, a relação dos seus iguais: o que fala e o que ouve; o que escreve e o que lê; o que pinta e o que contempla. Entre esses é imprescindível a presença da experiência intersubjetiva e dialógica como caminho de construção de tais relações. Desse aspecto narrativo reconstituidor trata o filme “Narradores de Javé”.⁶⁹ Preservar-se através do resgate e registro de uma memória que, quando viva, possibilita-lhes não submergir. Na ausência da narrativa escrita, resta-lhes o sino da igreja, deflagrador de uma nova velha história que os move e aproxima permeado por uma experiência que agora os identifica.

Para constituir-se ser pensante e transformador é vital a cada sujeito contar e escrever sua própria história a partir de experiências repletas de sentidos e significados provocadores de mutações permanentes e ilimitadas, como afirma Jobim e Souza:

Só quando o vivido elucida de algum modo, o que ocorreu antes e o que aconteceu depois, é que ele pode se tornar ilimitado. O sentido da história vem sempre da ação dos homens e não pode ser pensado como dado antes de os sujeitos agirem. O homem é sempre capaz de surpreender e é por isso que ele pode reverter a ordem estabelecida e institucionalizada, ou seja, interferir nos caminhos da história de seu tempo *escovando a história a contrapelo*.⁷⁰

Nesse mesmo sentido escreve Larrosa:

Ao dizer-se, a pessoa se tranqüiliza. E ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado e a administrar um futuro. A saber o que lhe acontece. A fazer-se inteligível em sua própria história, dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido. Se o saber-se implica a correspondência entre

⁶⁸ JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo, Papyrus, 2004, p.43.

⁶⁹ Filme de Eliane Café e Luís A. de Abreu. Produção Bananeiras Filmes, São Paulo, 2004. O filme conta a história de uma cidade que ameaçada desaparecer em função da construção de uma hidrelétrica, resolve resgatar e escrever sua própria história na tentativa de não submergir sob as águas.

⁷⁰ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.*, p.155.

uma linguagem e uma especialização, o narrar-se faz corresponder a linguagem com uma temporalização.⁷¹

Kramer, tendo Benjamin como referencial, afirma que, “desprovido de experiência, o homem não deixa rastros; seus rastros são apagados pela massificação, são substituídos pelas técnicas de controle [...]”⁷², técnicas que limitam pensamentos e desejos, que massificam o homem, distanciando-o de um saber que pelo sentido se torna experiência. Benjamin nos alerta sobre as armadilhas a que estamos sujeitos quando distanciados da experiência, levados por um cotidiano que encontra no efêmero sua relação com a verdade:

A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, *no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade “pura”, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie. **A realidade, aparentemente depurada da qualquer intervenção técnica, acaba se revelando artificial, e a visão da realidade imediata não é mais que a visão de uma flor no jardim da técnica.***⁷³

O resgate e manutenção de um saber proveniente da experiência é o que nos interessa, é o que nos permite alcançar e ser alcançado pelo mundo enquanto sujeitos-autores e não autômatos, embebidos por diferentes memórias contadas e ouvidas por seus iguais para que, como nos convoca Manuel de Barros⁷⁴, sejamos como as borboletas, seres em transformação.

Remetendo-se outra vez ao conceito de unicidade que se faz presente na produção artística e, por conseguinte, àquele que dela é autor, a arte, enquanto linguagem, é caminho de dizeres únicos e, ao mesmo tempo, múltiplos, pela universalidade que em muitos fala. Para que nela possamos nos dizer, é

⁷¹ LARROSA BONDIA, Jorge. “Tecnologias do Eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, R.J., Vozes, 1994, p.81.

⁷² KRAMER, Sônia. *Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*. São Paulo, Editora Ática, 1993, p. 58.

⁷³ BENJAMIN, *Op. Cit.* p. 186.

⁷⁴ [...] não agüento ser apenas um sujeito que abre portas / que puxa válvulas, que olha o relógio / que compra pão às 6 horas da tarde / que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc./ Perdoai! Mas preciso ser outros./ Eu penso renovar o homem usando borboletas.”

imprescindível que dela extraíamos uma experiência que permita percebermo-nos como seres de mutações e transformações, construtores e constituidores de nossa própria história.

3.5. Larrosa e o Saber da Experiência

Trago para o centro desse diálogo Jorge Larrosa que define a palavra ‘experiência’ como *o que nos passa, o que nos acontece, e o que nos toca*.

Chama-nos a atenção para o fato da experiência não ser tão-somente o que **se** passa, mas o que **nos** passa, tendo em vista os inúmeros acontecimentos do cotidiano que em nada refletem uma verdadeira relação com a experiência que nos conduza a construção de um saber. Assim, afirma Larrosa tratar-se:

[...] de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configuram uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmos de nossa própria vida.⁷⁵

Para falar da ‘experiência’ que nos *passa, acontece e toca*, Larrosa aponta, em nosso cotidiano, aspectos não considerados como um saber, do ponto de vista da experiência, mas que, no entanto, perpassam e configuram nosso dia-a-dia, contribuindo para o seu empobrecimento de maneira indelével, como refletido em

⁷⁵ LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leituras SME nº 4, julho 2001, p. 27.

primeira instância no pensamento de Walter Benjamin quando afirma que:

A informação não é experiência [...] a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência [...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.⁷⁶

O ‘saber da informação’ será o primeiro aspecto levantado e, como discutido anteriormente, em nada tem haver com o ‘saber da experiência’. Larrosa chama-nos a atenção para o fato de estarmos voltados a uma dinâmica de mundo que valoriza e preconiza a informação como veículo de comunicação e relação com o entorno. *“Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informado, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados”*.⁷⁷

Estar informado não é o mesmo que saber. Vivemos diante de uma realidade em que a informação é reconhecida como caminho para o conhecimento, conseqüentemente transformando-nos em seres informados, mas distantes de um saber cuja experiência provoca e instaura construções internas e transformadoras, o que assegura Larrosa dizer que *“[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível”*.⁷⁸

Bernard Charlot define a informação como primazia do objetivo, exterior ao sujeito, como banco de dados capaz de armazenamento, em distinção ao conhecimento, resultante *“de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas”*⁷⁹, por isso subjetivo.

No bojo de suas reflexões, Larrosa⁸⁰ incorpora ao ‘saber da informação’ o ‘saber da opinião’, este refletido pelas relações estabelecidas com o primeiro. O homem contemporâneo é aquele que necessita todo tempo estar informado e informando para então ser capaz de opinar sobre o que acredita saber acerca do

⁷⁶ LARROSA, *Op. Cit.* pp. 21 e 22.

⁷⁷ LARROSA, *Op. cit.* p. 21.

⁷⁸ LARROSA *Ibidem*, p. 22.

⁷⁹ CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Arte Médicas, 2000, p. 61.

⁸⁰ LARROSA, *Ibidem*.

mundo. Traduz assim a informação como objetiva e a opinião como subjetiva. No entanto, este 'saber da opinião' nada tem a ver com o conhecimento. Opinar sobre algo não quer dizer que se tenha construído algum conhecimento sobre o objeto em questão.

O 'tempo' será outro fator apontado como responsável pelo distanciamento da experiência. Engolido pelo tempo, que acelera e torna a vida cada vez mais superficial e passageira, dialeticamente o homem transforma-se num ser consumidor no mundo capitalista, sem perceber-se por este também consumido e impedido de viver uma experiência real, mediada pelo sentir, pelo tocar, pelo conhecer. Estamos diante do fenômeno do choque benjaminiano ⁸¹ refletido no pensamento de Larrosa ao dizer que:

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência.⁸²

Sob essa perspectiva é possível dizer que o sujeito está tão ausente de si quanto do Outro e diante de um paradoxo onde narcisismo e auto-esquecimento confundem-se. Busca-se nas relações efêmeras oferecidas pelos avanços tecnológicos preencher o vazio ocasionado por um sentimento de constante desatualização presente em informações cada vez mais distantes da experiência. Somos remetidos à sociedade do eterno advento do novo, do culto ao modismo passageiro, onde nunca está ausente o desejo de se querer sempre mais e melhor do que já se possui, importando o acúmulo de informações.

[...] há uma radical diferença entre o consumo massificado de bens pretensamente belos e a experiência estética quando vivida como radical manifestação da existência humana. Também neste caso será preciso refletir em que medida o estímulo para a aquisição de tais produtos, indicando aos consumidores o que deve ser reconhecido como manifestação de beleza, não os deseduca profundamente, por dispensá-

⁸¹ Conforme descrito no tópico 'A experiência em Walter Benjamin', p. 34.

⁸² LARROSA, *Op. Cit.* p 23.

la de buscar experiências estéticas fora dos limites da mídia e dos *shopping centers*, experiências essas que lhes permitiriam a vivência de algumas das múltiplas formas de manifestação do belo, bem como o desenvolvimento da sensibilidade própria.⁸³

Em meio a essa agonizante e conflituosa era da pós-modernidade que ora se reflete, somos convocados a redescobrir o caminho que nos conduza a uma produção de subjetividade mediada pelo ‘saber da experiência’, possível somente através de uma outra relação do homem com o mundo, distante dessa que ora nos deparamos.

O ‘trabalho’ será outro fator apontado por Larrosa como distanciador do homem de um contato com o ‘saber da experiência’. Um dos primeiros aspectos sobre o qual nos fala é o excessivo volume de trabalho e suas conseqüências. Nesse sentido, tendo como pressuposto a dicotomia estabelecida entre teoria e prática, atenta para uma visão que atribui ao trabalho o status de meio para a aquisição de experiência uma vez ser esse ‘prático’ e diretamente voltado às relações do ‘fazer’. Por outro lado, o ‘saber teórico’ estará relacionado àquele adquirido através dos livros e palavras, configurando-se na ausência completa de uma ‘experiência’, quando pensado sob o ponto de vista desta enquanto prática. Levanta essa questão apontando o próprio currículo profissional que distingue a ‘formação acadêmica’ da ‘experiência de trabalho’. Nesse sentido, está mais apto ao trabalho aquele que traz em seu currículo mais ‘experiência’, ou seja, um maior contato com a ‘prática’. Que experiência é essa? Quem ou o que a atribui? Que relação estabelece com *o que nos passa, acontece e toca?*

Estamos em busca do ‘sujeito da experiência’ e o que o constitui. Para Larrosa esse sujeito não é o *“da informação, da opinião, do trabalho, tão pouco o do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”*, mas sim o da afetação, do afeto, da sensação, da emoção. Esse sujeito *“é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos”* como descreve abaixo:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de

⁸³ DUARTE, João Francisco. O sentido dos Sentidos. A educação (do) Sensível. Curitiba, Criar Edições, 2001, p.25.

pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.⁸⁴

Identificar o sujeito como espaço, lugar, território de transformações e mutações é entender a experiência como processo de construção e desconstrução em constante efervescência. *“É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”*.⁸⁵

É nesse sentido que Fayga Ostrower percebe a experiência como caminho de relação do homem consigo e com o todo, de um sujeito que, ao se construir, constrói também relações que o tornam mais sensível e acessível às configurações internas e externas inerentes à constituição humana, um ser que se permite passar e ser traspassado por uma experiência que se faz saber.

Nossa experiência e nossa capacidade de configurar formas e de discernir símbolos e significados se originam nas regiões mais fundas de nosso mundo interior, do sensório e da afetividade, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que o intelecto estrutura as emoções. São níveis contínuos e integrantes em que fluem as divisas entre consciente e inconsciente e onde desde cedo em nossa vida se formulam os modos da própria percepção.⁸⁶

O ‘saber da experiência’ é aquele que nos afeta, nos envolve, no qual estamos imersos, contidos. Não nos é ausente, porém pode provocar-nos ausência de sentidos, se vazio e inexpressivo. Esse é o saber que nos instiga a criar e nos torna campo aberto à entrada e saída de saberes constitutivos; que nos imprime formas ao mesmo tempo em que nos provoca a exprimir o que nos revela e traduz, como diz Ferreira Gullar em sua poesia ‘Traduzir-se’.⁸⁷

Somos seres de paixão, emoção e afeto, e como tais, deles nos nutrimos e

⁸⁴ LARROSA, *Ibidem*, pp.24 e 25.

⁸⁵ LARROSA, *Ibidem*, p. 21.

⁸⁶ OSTROWER, *Op. Cit.*, p. 56.

⁸⁷ Epígrafe do tópico 3.3.

transformamos em alimento os ‘saberes de experiência’. Paixão, emoção e afetividade podem, por vezes, mover-nos, impulsionando-nos em direções opostas ao que pensamos e queremos, imobilizando ações e levando-nos defrontar nossas próprias limitações. Diante da paixão, tornamo-nos seres passivos, seres que se deixam penetrar pela experiência, se emocionam, se afetam e são afetados por outros seres e saberes. “*Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão*”⁸⁸. Nesse sentido, diz Sawaia que:

Emoção e sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, elas constituem o sistema de afetividade, um universo peculiar da configuração subjetiva das experiências vividas ao longo de nossas existências e das projetadas para o futuro como possibilidades que superam as nossas atividades. São fenômenos privados, mas sua gênese e conseqüências são sociais, como defende Vigotski (1993, 1997), constituindo-se em ponto de transmutação do social e do psicológico, da mente e do corpo, da experiência e da representação.⁸⁹

O ‘saber da experiência’, aponta Larrosa, é aquele que implica a relação do sujeito com esse ‘saber’, uma relação de sentido e significado, uma relação que faz sentir e dá sentido ao vivido.

Diz Charlot que o “*sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros*”.⁹⁰ Não existe saber sem relação e vice-versa. O ‘saber da experiência’ requer uma relação sujeito-sujeito, sujeito-mundo e mundo-sujeito, entremeada por sentidos e significados que se imbricam e interpenetram dialogicamente, possibilitando a construção de um saber transformador e transformante.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros.

[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que

⁸⁸ LARROSA, *Ibidem*, p. 26.

⁸⁹ SAWAIA, Barder Burihan. “*Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito*” In: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (org.). Relações Estéticas, Atividade Criadora e Imaginação. Sujeitos e (em) experiência, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2006, pp. 85 e 86.

⁹⁰ CHARLOT, *Op. cit.* p. 56.

supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros.⁹¹

Nessa direção transita o 'saber da experiência', provocador de mudanças, inquietações, um saber que não se permite conduzir por fazeres e pensares ausentes de sentido, mas sim que implica num pensar-se, fazer-se e traduzir-se através daquilo *que nos passa, que nos acontece, e que nos toca*.⁹²

3.6. Cultura e seus Conceitos

O conceito de cultura surge historicamente no século XVIII. Segundo Chauí, já na época oitocentista,

[...] cultura passa a significar os resultados e as conseqüências daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as técnicas e os ofícios, as artes, a religião, as ciências, a filosofia, a vida moral e a vida política ou o Estado.⁹³

A cultura também é identificada como *posse de conhecimento* demarcando as diferenças sociais entre sujeitos cultos ou incultos.

Num país como o nosso, dizer que alguém é inculto porque é semi-analfabeto deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas, enquanto a incultura está do lado dos não-privilegiados socialmente, portanto, do lado do povo e do popular.⁹⁴

Chauí contrapõe-se a esse pensamento. Afirma que a cultura popular pertencente ao povo distancia-se em sua essência daquela atribuída a burguesia, donde se conclui existir uma cultura de massa e uma de elite.

⁹¹ CHARLOT, *Ibidem*, p. 63.

⁹² LARROSA, *Op. cit.* p. 21.

⁹³ CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, Editora Ática, 2005, p. 246.

⁹⁴ CHAUÍ, *Ibidem*, p. 244.

O antropólogo Laraia ⁹⁵ trata do percurso histórico seguindo a linha do tempo e descrevendo os primeiros conceitos - determinismo biológico e geográfico – hoje, reconhecidamente ultrapassados, mas ainda presentes no senso comum. Resgata os termos *kultur* (do alemão) e *Civilization* (do francês) que, sintetizados por Edward Tylor ⁹⁶, no vocábulo *Culture*, ampliam o sentido etnográfico da palavra incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, percebendo o homem como um ser hábil e pertencente a uma sociedade.

Laraia ⁹⁷ acrescenta em seus escritos a diversidade cultural em que está imerso o homem e chama a atenção para a maneira como cada sociedade percebe o mundo a partir de si própria. Afirma que, por mais imersos que estejamos em um meio, jamais podemos assimilar todos os elementos que o envolvem, uma vez ser essa dinâmica complexa e diversa, ainda que dentro de um mesmo país, cidade e até mesmo bairro. A cultura não tem uma única lógica, mas sim uma lógica própria e respectiva a cada sociedade, posição contrária ao pensamento etnocêntrico que identifica culturas mais ou menos evoluídas.

A visão etnocêntrica à qual se refere Laraia, muitas vezes se faz presente em nossa prática educacional sem que a percebamos. No entanto, é importante refletir sobre este contexto, de maneira a tornar a educação caminho de acesso ao que somos, fazemos e pensamos, aspectos relevantes e imprescindíveis à prática de um ensino da arte que visa o sujeito em constante transformação. Nessa vertente reflete Richter que:

[O] ensino da arte na escola, [...] usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a Arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena etc. No nosso entender, o ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na

⁹⁵ LARAIA, Roque de Barros. Cultura, um conceito antropológico. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

⁹⁶ LARAIA, *Op. cit.*, p.25.

⁹⁷ LARAIA, *Ibidem*.

educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.⁹⁸

Nesse sentido, cultura é entendida como um movimento dinâmico e em constante transformação, onde o homem é capaz de sentir, pensar e agir sua própria vida refletida pelo mundo que o cerca, interferindo nesse a partir das necessidades que lhe são apresentadas, o que o caracteriza como um ser de cultura. A esse pensamento acrescenta Chauí:

Cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que agem escolhendo livremente seus atos, dando a eles sentido, finalidade e valor porque instituem as distinções (inexistentes na natureza) entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e nocivo, justo e injusto, belo e feio, legítimo e ilegítimo, possível e impossível, sagrado e profano.⁹⁹

Para que nos percebamos como sujeitos capazes de gerar e transformar a cultura que nos constitui, é imprescindível que dela tenhamos conhecimento e consciência, aspecto garantido através de uma Educação que prioriza, valoriza e compreende o Homem enquanto ser de cultura.

Partindo do princípio de que educação e cultura caminham juntas e têm o espaço escolar como *locus* dessa interação, é papel do educador reconhecer a apreender o entorno em que está inserido para nele e com ele interagir como nos propõe Richter:

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas.¹⁰⁰

Posto o desafio de encarar a cultura como veículo de produção de sujeitos que não apenas a conhecem, mas que se incluem como membros mantenedores e transformantes dessa mesma cultura, destacamos sua importância e presença no currículo escolar nos moldes que nos propõe Azevedo:

⁹⁸ RICHTER, Ivone Mendes. "Multiculturalidade e Interdisciplinaridade" In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002a, 91.

⁹⁹ CHAUI, *Ibidem*, p. 246.

¹⁰⁰ RICHTER, *Idem*, p. 88.

O que queremos é o respeito à diversidade, ao jeito de ser de cada sujeito cultural; respeito ao cidadão que tem direito a uma vida de participação e interferência na organização de nossa sociedade. Do respeito à diversidade surge a rica aventura de lidar com múltiplas identidades culturais.¹⁰¹

Tal visão nos permite compreender a cultura não como algo que está fora, que pertence ao outro ou que se classifica como desenvolvida ou subdesenvolvida como assinala a visão etnocentrista acima discutida. Cultura é, pois, o que nos constitui na dimensão do saber, aprender, ensinar, construir, refletir, criar, viver, compartilhar, e tudo mais que diz respeito à nossa existência enquanto sujeitos que se constroem socialmente.

3.7. O Sujeito e a Educação

Acreditamos ser o ensino da arte um dos caminhos de acesso à construção do sujeito, por lidar com linguagens que o conduzem a um universo onírico e ao mesmo tempo socializador através da expressão criadora que lhe é inerente, possibilitando-o perceber-se e ao Outro no mundo através da produção de uma subjetividade, nos moldes que nos coloca Miranda:

Trata-se de criar condições de possibilidade para a polifonia não só na linguagem, mas na subjetividade, sem pretensão universalista, mas com predisposição à singularidade e à finitude. Nesta predisposição à heterogeneidade, à processualidade e à criação de novos “modos de subjetivação” circunscreve-se uma dimensão estético-ético-política.¹⁰²

O sujeito sobre o qual aqui se pretende dissertar é aquele que não se reconhece na produção de uma subjetividade alienante, marcada e demarcada pelo capitalismo e consumismo desenfreados que nos apontam Miranda, Jobim e

¹⁰¹ AZEVEDO, F.A.G., “*Multiculturalidade e um fragmento da história da Arte/educação especial*” In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002a, p. 99.

¹⁰² MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: “*A (Des)construção de um Conceito*” In: JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Subjetividade em Questão*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005, p. 43.

Souza, Saraiva ¹⁰³, mas sim através de um processo educacional que, ao ampliar espaço para sua expressão criadora, o torna sujeito de uma experiência única mediada pelas relações e interações sociais do seu entorno.

Nossa experiência com a materialidade da vida cotidiana, com a apreensão do mundo físico e social através da experiência sensível e da linguagem, nos fornece a matéria-prima necessária para a elaboração ininterrupta de imagens interiores.¹⁰⁴

Tratar a questão da subjetividade na contemporaneidade implica entender e perceber o reflexo desta sobre a produção daquela. Miranda¹⁰⁵ afirma que, mesmo diante de um mundo globalizado e capaz de diminuir distâncias, a tecnologia, junto ao consumismo desenfreado, podem vir a ser dos principais obstáculos para a construção de uma visão coletiva que permita o encontro do sujeito consigo mesmo e com o Outro, aspectos primordiais para produção da subjetividade que se quer alcançar.

É o desenvolvimento do capitalismo que traz a marca da individualidade conforme hoje a entendemos, e se este sistema tende a criar padrões universais, a serializar, ao mesmo tempo individualiza tais padrões com um enorme poder coercitivo.¹⁰⁶

Nessa perspectiva, é possível dizer que na condição de 'indivíduo', a formação pessoal de cada um não o permite reconhecer-se como sujeito de tempos, espaços e lugares. Recorre às 'informações' numa aproximação constante com os últimos acontecimentos de maneira a se manter sempre 'atualizado com o mundo', sem perceber a importância e relevância da narrativa histórica que nos constitui sujeitos de memória, como reflete Saraiva: "*A informação precisa ser plausível, aspirando a uma verificação de ordem racional e*

¹⁰³ JOBIM E SOUZA, Solange. *Subjetividade em Questão (Org.)*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005.

¹⁰⁴ BARCELOS, J. D. M. e JOBIM E SOUZA, Solange. "*Cinema, Narrativa e Subjetividade*" In: JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). *Subjetividade em Questão*. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005, p. 65.

¹⁰⁵ MIRANDA, *Op. Cit.*

¹⁰⁶ MIRANDA, *Ibidem*, p. 38.

sempre fazendo apelo ao novo já que, contrariamente à narrativa, a primeira só tem valor quando nova".¹⁰⁷

Imersos num contexto histórico-cultural que aparentemente nos possibilita 'tudo saber' pela oferta de diferentes canais de comunicação hoje instaurados, nos vemos numa conjuntura de distanciamento de nossa condição de sujeitos históricos.

Atualmente, por exemplo, uma criança tem como vetor de subjetivação tanto a família como a TV, que desfila valores, comportamentos, num jogo de afetos que a mobiliza. Escola, mídia, trabalho, formas de modelo econômico e político são vetores atuantes de subjetivação: subjetividade caleidoscópica que não pára de assumir diversos contornos, e por isso é que se pode falar em *produção* [de subjetividade], que, em tempos atuais destacam-se por sua massificação e serialização, tendentes a constringer a produção de subjetividades alternativas. [...] para entender tal processo, devemos [...] forjar uma concepção mais transversalista que perpassa a sociologia, a economia, a filosofia, a arte, a história, a antropologia e tantos quantos forem os saberes necessários para a compreensão da produção de subjetividade contemporânea.¹⁰⁸

Diante do *vazio* que nos é imputado pelo contexto cultural que ora nos vemos inseridos, corremos o risco de um *preenchimento* em cujo *saber* nos identifica como seres da *informação*¹⁰⁹ e não sujeitos em formação, cômicos de nossa condição histórica e por isso, pertencentes e persistentes por sua transformação.

Isto será possível somente através de uma outra relação do homem com o mundo, distante dessa com a qual ora nos deparamos e mediada por uma proposta educacional transdisciplinar que vislumbre a possibilidade que tem cada sujeito de dizer-se. Para tanto, importa que essa produção de subjetividade seja perpassada pela interação e identificação do sujeito com sua historicidade, de maneira a transformar sua experiência em saber, permeada por uma linguagem expressiva e criadora que, dialogicamente, se revela na polifonia que a constitui, como nos propõe Miranda ao dizer que:

¹⁰⁷ SARAIVA, J.E.M., "Do Individualismo Moderno ao Narcisismo Contemporâneo: A produção da subjetividade na cultura do consumo" In: JOBIM e SOUZA, Solange, Subjetividade em Questão. A Infância como crítica da cultura. R.J., 7 letras, 2005, p.50

¹⁰⁸ MIRANDA, *Ibidem*, p. 37

¹⁰⁹ Conforme LARROSA BONDIA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leitura SME nº 4, julho 2001.

[...] a criação de novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criativas, *autopoiéticas*, onde indivíduos e grupos assumem suas existências de modo singular, criando outros valores, novas formas de pensar e de agir, viabilizando a produção de subjetivação livre, [...] de singularidades. São formas paralelas e concomitantes, que podem lutar no interior de um indivíduo, grupo ou momento histórico.¹¹⁰

Tudo isso implica em criar acesso à construção de um saber fundado na intersubjetividade, em experiências coletivas e individuais ao alcance de todos e em todas as instâncias.

No que tange à educação e, em particular, ao ensino da Arte, nesse processo de desalienação e formação de sujeitos, faz-se necessário propiciar condições para efetivação de uma prática em que docentes e discentes obtenham espaços para a subjetivação, como nos propõe Ostrower: “[...] o espaço constitui o único mediador que temos entre nossa experiência subjetiva e a conscientização dessa experiência”.¹¹¹

A vertente de uma educação agregada a valores como reflexão e percepção do mundo através dos sentidos abre-nos precedentes para crer na existência de um pensamento que compreende a arte como linguagem de expressão humana que possibilita ao sujeito reconhecer-se como tal.

*A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é sua capacidade de antever certos problemas.*¹¹²

Educar é um verbo cuja ação subentende a transformação dos sujeitos nele

¹¹⁰ MIRANDA, Luciana Lobo. Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996, p. 19.

¹¹¹ OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1983, p. 30.

¹¹² OSTROWER, Fayga. Criatividade e o Processo de Criação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1991, p.10.

implicados, ou seja, educadores e educandos. Um processo educacional que não traz em sua prática a possibilidade de o sujeito reconhecer-se autor e ator de suas ações, contemplando, por conseguinte, sua natureza crítica e criativa, pouco tem a contribuir para a formação e *percepção de si*¹¹³ implícitas em qualquer processo de construção do conhecimento. A ausência da *percepção de si* reflete na ausência da percepção do Outro e do mundo em suas peculiaridades que em todos e por todos fala.

O conceito de *prática* a que aqui nos referimos nos conduz ao pensamento de Foucault refletido por Miranda quando afirma que “os processos e técnicas que são usados em diferentes contextos institucionais, para operar sobre o comportamento dos indivíduos, tomados individualmente ou em grupo têm por objetivo modelar, dirigir, modificar a maneira de eles se conduzirem a si próprios”.¹¹⁴

A prática, em seu contexto, tem grande importância e influência na produção dos sujeitos e da subjetividade que se quer alcançar, demarcada pelas relações sociais, sem a qual tal produção não acontece. Para tanto, Miranda defende uma forma de produção de “*subjetividade que se encontra não só no indivíduo, mas no socius sem necessariamente se confundir com este*”. Diz ainda Miranda que “a singularidade nada tem a ver com a individualidade, ela pode ser vivida tanto por indivíduos como grupos ou instituições”.¹¹⁵

A intersubjetividade nascida das relações sociais entre os sujeitos potencializa a produção de uma subjetividade que, de maneira dialógica e polifônica, busca reconhecer o Outro ora como autor, ora como co-autor de maneira afetiva e afetada, como reflete Sawaia:

Não se pode pensar a autonomia e a emancipação social sem a idéia de sujeito da estética, da imaginação e da experiência afetiva. Fora desse sujeito, sem ele, só há a submissão a um conjunto de mecanismos que expropriam o indivíduo de si.
[...] a arte é recurso para se atingir a liberdade e as mudanças pessoais

¹¹³ OSTROWER, *ibidem*.

¹¹⁴ FOUCAULT *apud*. MIRANDA, Luciana Lobo. Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996, p.9.

¹¹⁵ MIRANDA, Luciana Lobo. Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996, p. 16.

e sociais por sua qualidade educativa e de técnica das emoções, uma vez que a experiência estética pode reorganizar sentimentos e vontades.¹¹⁶

Assim, transitamos por uma linha de pensamento que nos direcione, não a um sujeito estático em suas ações, mas sim à formação do sujeito da ética e da estética, que se produz a partir dos princípios da alteridade e da intersubjetividade.

Nesta vertente, intenta-se uma visão educacional que recorra ao potencial criador do homem reconhecido como sujeito histórico-social, através das diversas e distintas linguagens de expressão humana, incluindo as da arte, onde o *saber* se constrói por *experiências*¹¹⁷ instituídas a partir de uma prática que identifica a relação histórica-política-cultural como inerente ao seu processo de produção.

3.8. A Enunciação e seus Falantes em M. Bakhtin

Partimos do pressuposto de que o encontro entre dois ou mais sujeitos é configurado pelo diálogo cujo principal mediador é a linguagem que por eles perpassa. Expressa Faraco, estudioso de Bakhtin, “*que a verdadeira natureza da linguagem é a interação socio-verbal*”.¹¹⁸ A fala é uma das principais formas de comunicação inter-pessoal, porém não é a única. Dentre as demais formas expressivas do homem, temos a linguagem da arte que nos possibilita uma relação dialógica quando lhe é atribuída sentido e significado.

Tal afirmativa leva-nos à premissa de que qualquer forma de expressão seja oral/pictórica/literária/corporal/musical somente terá sentido quando conhecido e compreendido o contexto do seu acontecimento. Brait¹¹⁹ diz-nos que “*a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta*”

¹¹⁶ SAWAIA, Barder Burihan. “*Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito*” In: ROS, S.Z., MAHEIRIE, K., ZANELLA, A.V. (orgs.). Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis, NUP/CED/UFRS, 2006, pp. 91 e 92.

¹¹⁷ LARROSA, *Ibidem*.

¹¹⁸ FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: Balanço e Perspectivas. Texto apresentado no encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, São Leopoldo, R.S., UNISINOS, ago., 2005.

¹¹⁹ BRAIT, Beth. Bakhtin (Org.) Dialogismo e construção do sentido. Campinas, S.P., Ed. UNICAMP, 1997, p. 97.

no momento e no lugar da atualização do enunciado”. Nessa perspectiva, Bakhtin anuncia-nos que *“toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”*.¹²⁰

Os caminhos que nos são apontados por Bakhtin em sua ‘Teoria da Enunciação’ permitem-nos reconhecer aspectos que se fazem presentes no encontro entre dois ou mais sujeitos. Em primeira instância, a palavra vem a ser o elo principal que os vincula, porém não se constrói única e exclusivamente por uma sintaxe gramatical. Está imersa em uma atmosfera que atribui sentido e significado aos seus falantes de acordo com o contexto que os envolve. Nosso enunciado está repleto de ideologias¹²¹ referendadas pelo contexto social ao qual estamos inseridos, refletindo nossos gostos, gestos, ações e falas.

De fato, a forma lingüística, [...], sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Assim compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.¹²²

Brait¹²³, na análise da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, chama-nos a atenção para o fato de que *“a enunciação [está] indissolavelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais”*.

Segundo Konder, *“a linguagem [...] é, por sua própria natureza, o nível da nossa existência onde falamos das nossas experiências, dos nossos problemas”*.¹²⁴ Para refletir sobre tais experiências, partimos de alguns conceitos bakhtinianos que, acreditamos, aproximam-nos do contexto e das falas

¹²⁰ BAKHTIN, *Idem*, p. 101.

¹²¹ Embora não seja foco de nosso trabalho dissertar sobre a ideologia e seus reflexos sobre os discursos que se revelam nas falas dos seus sujeitos, não podemos deixar de referendar sua importância e presença na teoria desenvolvida por Bakhtin.

¹²² BAKHTIN, *Ibidem*, pp. 98 e 99.

¹²³ BRAIT, *Idem*, p. 98.

¹²⁴ KONDER, Leandro. *A Questão da Ideologia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002, p.156.

enunciativas dos sujeitos da pesquisa, bem como de outras formas constitutivas da linguagem.

O primeiro deles é o conceito de ‘Dialogismo’ que Bakhtin identifica como inerente à natureza da linguagem. Do ponto de vista bakhtiniano, o dialogismo permeia o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. A relação sujeito/sujeito, ou seja, a interlocução entre esses, é o princípio fundador da linguagem permeada pela intersubjetividade que precede a subjetividade que pela inter-relação se produz.

Brait¹²⁵ embasa-se nesse autor para dizer que *“o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”*.

No entanto, acreditamos que esta relação com o Outro não se limita exclusivamente ao uso da palavra, embora seja ela o que os aproxima e traduz. A relação pode também ser estabelecida através de outras linguagens, cujo processo interacionista é capaz de promover um dialogismo nos moldes do que nos apresenta Bakhtin em sua teoria. Logo a música, a pintura, o teatro, a literatura, e demais formas de expressão humanas surgem sob a égide de uma cultura que reflete e refrata ideologicamente o discurso de seus interlocutores.

Na perspectiva intersubjetiva produtora de subjetividades, Bakhtin constrói o segundo conceito do qual aqui iremos tratar: a polifonia. Partindo do princípio de que somos constituídos por diversas e diferentes vozes que em nós habitam, Bakhtin institui uma outra maneira de compreender a fala e seu discurso. Nada do que dizemos é inteiramente novo. Não existe palavra inaugural, inédita. Tudo que dizemos ou ouvimos, já fora dito outrora por alguém e vice-versa, não como mera repetição, mas como re-significação. Somos, pois, reflexo e projeção da palavra alheia e, ao mesmo tempo, pessoal que se expressa pelo ato dialógico. *“Não existe um objeto de discurso que já não seja dialógico, pois não há uma fala original. No dito coexiste o já-dito”*¹²⁶. Nesse sentido, fala Konder que:

¹²⁵ BRAIT, *Idem, Ibidem*.

¹²⁶ FLORES, Valdir. *“Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística”* In: *Linguagem e Ensino*, Vol. 1, nº 1, 1998, p.30.

Bakhtin, ao longo de sua vida [...], empenhou-se cada vez mais a fundo na fundamentação de sua idéia de que a polifonia está na própria essência da linguagem, concebida como um movimento incessante, de mão dupla, que depende do reconhecimento da condição de sujeito falante de uns pelos outros, através de um fluxo permanente de perguntas e respostas.

A projeção do outro que em nós e por nós fala, nos conduz dialógica e polifonicamente aos demais conceitos que aqui buscamos tratar: ‘compreensão’ e ‘alteridade’. Na visão bakhtiniana, todos estes conceitos se encontram e/ou estão intimamente ligados ao conceito de dialogismo que se fundamenta na relação entre sujeitos. A ‘alteridade’ vê o outro como aquele que delimita e constrói o espaço de atuação do ‘eu’ no mundo em sua constituição ideológica do pensamento. Para Bakhtin,

O pensamento cria um mundo a todos os homens, independentemente de uma relação com o eu e o outro (...) O eu se esconde no outro, nos outros, quer ser o outro para os outros, quer ser o outro para os outros como outro, rejeitar o fardo do eu único no mundo.¹²⁷

Brait, em suas leituras bakhtinianas, fala-nos da impossibilidade da formação do sujeito sem alteridade, levando-nos a pensar *o quanto é o outro que delimita e constrói o meu espaço de atuação no mundo, o quanto é o outro que me constitui ideologicamente e me dá acabamento.*¹²⁸

Do ponto de vista da ‘compreensão’, diz Bakhtin que *“a resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da **compreensão ativa**, percebendo o discurso como oposição ao reforço e enriquecendo-o”.*¹²⁹ Compreender é interagir com o Outro, reconhecendo-o em seu discurso como sujeito sem o qual o diálogo não acontece.

¹²⁷ BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003, p.388.

¹²⁸ BRAIT, “A Natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva” In: CASTRO, G. (org.), FARACO, C.A. (org.) e TEZZA, C. (org.) *Diálogos com Bakhtin*, Editora da UFPR, 2001, p. 103.

¹²⁹ BAKHTIN *apud* FLORES, *Idem*, 24. “[...] a **atitude responsiva ativa** é o fato de um ouvinte não se comportar apenas como um decodificador da língua, mas de adotar em relação ao dito uma atitude de concordância (ou não), complexificando o que é enunciado”. In: FLORES, *Ibidem*, 28.

[...] todo ato de compreensão “é prenhe de resposta” e implica uma resposta [...]. A língua, enquanto fato social que é, admite para todo enunciado um direcionamento, isto é, o fato de orientar-se sempre para um **outro**. Essa é a condição de existência de um enunciado. O diálogo não se efetiva entre seres abstratos de linguagem, mas entre pessoas. [...] todo enunciado tem um destinatário [...] o ato de fala está orientado pela compreensão responsiva.¹³⁰

A ausência da compreensão impossibilita a relação dialógica entre os sujeitos e suas produções. Sem ela, mesmo diante do encontro, a relação inexistente. É preciso ir além da materialidade escrita, pintada, tocada, dançada. É imprescindível uma leitura que atravesse a ‘gramática’ e alcance o outro.

[...] a compreensão pode e deve ser superior à dele [do autor]. Uma obra, poderosa e profunda, é, sob muitos aspectos, inconsciente e portadora de sentidos múltiplos. Compreensão faz com que a obra se complete com a consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas da humanidade.¹³¹

Compreensão, alteridade, polifonia, caminham juntas e são produtos da relação dialógica. Uma não existe sem as outras, embora sejam distintas. Mesmo sendo a relação dialógica permeada por outros discursos, por outras vozes, por outros *eus*, configurada pela interação intersubjetiva que a constitui, ainda assim, reconhece a identidade e unicidade de cada sujeito.

[...] a interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem – não há dialogia se não houver essa interlocução entre leitor e escritor mediada pelo texto que os unem. O sentido do texto depende da relação que sujeitos, isto é, os sujeitos constroem-se na produção dos textos, além do que a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os sujeitos produtores do texto [...] o diálogo é também com outros textos, não no sentido repetível, mas objeto único, irreproduzível, caracterizado pela intertextualidade.¹³²

¹³⁰ FLORES, *Ibidem*, p.29.

¹³¹ BAKHTIN, *Idem*, p. 382.

¹³² ROTTAVA, Lúcia. “A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita” In: Linguagem e Ensino, vol. 2, nº 2, 1999, próprio. 156 e 157.

Os conceitos aqui levantados conduziram-nos ao campo, em busca de uma relação dialógica e dialética transformadora. Assumindo uma posição de alteridade, o caminho perseguido foi o da compreensão não como simples conceito teórico, mas como vertente que embasa a produção científica no campo das Ciências Humanas.

4. METODOLOGIA

*Somente somos iguais no plano teórico e abstrato;
no plano empírico, nada em nós
ocupa um lugar singular e único*

M. Bakhtin

A Pesquisa nas Ciências Humanas reflete uma complexa relação com o saber. Por meio dessa, além de nos depararmos com as informações pertinentes ao campo que pretendemos investigar, defrontamo-nos com o Outro, na materialidade dos seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, enfim, fazendo-nos re-conhecer as subjetividades que dão os sentidos ao objeto da pesquisa.

Do ponto de vista das Ciências Humanas, a pesquisa caracteriza-se por resultados de natureza diferente da precisão pretendida pelas Ciências Naturais. A resposta à pergunta pode vir a ser uma nova questão que se almeja compreender, respeitadas as dimensões e diversidades do humano e suas transformações. Amorim¹³³, refletindo o pensamento de Bakhtin, diz que *“tanto a teoria quanto a obra de arte são incapazes de apreender o devir e o que há de irredutivelmente singular em cada momento, uma vez que visam fixar e objetivar o que vêem”*. A pesquisa, por isso, não pode ser vista de maneira reducionista, mas como elemento que contribui para percebermos as constantes mudanças que nos cercam.

Um olhar exotópico¹³⁴ é o que nos propõe Bakhtin, permitindo ao pesquisador não se deter apenas no fenômeno em si, mas nas relações subjetivas que pela intersubjetividade o envolve. Amorim¹³⁵, em diálogo com o pensamento bakhtiniano, reflete sobre o olhar que o pesquisador deve ter ao produzir seu

¹³³ AMORIM, Marília. *“A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”* In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2003, p.15.

¹³⁴ Olhar exotópico bakhtiniano refere-se ao “[...] *desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior.[...] no momento em que [Bakhtin] formula esse conceito, ele está analisando a criação artística [...] Em síntese o que esse conceito quer dizer é que a obra de arte é lugar de tensão porque entre o eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores*” conforme AMORIM, *Ibidem*, p.14

¹³⁵ AMORIM, *Ibidem*.

objeto. O olhar do pesquisador jamais coincidirá com o olhar que o ‘pesquisado’ traz de si mesmo. Neste sentido, o pesquisador deve desafiar-se a captar o sujeito pesquisado em seus próprios termos, compreender como este se vê, configurando, então, o seu olhar, a partir da visão do outro numa relação de alteridade.

[...] ao invés de procurar a formulação de leis causais que permitam o controle do fenômeno social, procura-se compreendê-lo através dos processos em que seus participantes se envolvem e nos quais, por sua própria agência, constroem seus pontos de vista.¹³⁶

Circulando pelos caminhos da subjetividade, importou-nos produzir uma pesquisa voltada para o ensino da arte como linguagem nas relações demarcadas pelos conceitos de Dialogismo, de Polifonia, de Alteridade, de Compreensão e de Experiência segundo autores como Bakhtin¹³⁷, Larrosa¹³⁸, Miranda¹³⁹ e Jobim e Souza¹⁴⁰.

Tendo em vista o Outro, resguardando as especificidades e diversidades que lhe são próprias, respeitar os limites a que esta linha de pesquisa se propôs foi de vital importância para obtenção de seus resultados. Compactuando com as palavras de Souza Martins,

[...] a nossa relação com o outro, que também é sujeito portador de um conhecimento, não deve ser marcada pela intenção de fornecer uma direção, segundo um projeto político que é o nosso. Ou de olhar o “nosso objeto” a partir de uma concepção política que antes de permitir uma análise objetiva, nos leve a realizar avaliações. Temos que fornecer um conhecimento que ajude esses sujeitos a se fortalecerem enquanto sujeitos autônomos, capazes de elaborar o seu projeto de classe. [...] não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las.¹⁴¹

¹³⁶ MONTEIRO, Roberto Alves. *“Pesquisa em educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa”* In: Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação. Juiz de Fora: FEME/ufjf, 1998, p.8.

¹³⁷ BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da linguagem BAKHTIN. São Paulo, Hucitec, 1981.

¹³⁸ LARROSA BONDIA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leituras SME nº 4, julho 2001.

¹³⁹ MIRANDA, Luciana Lobo. Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996.

¹⁴⁰ JOBIM e SOUZA, Solange. Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, Papirus, 1994.

¹⁴¹ SOUZA MARTINS, Heloísa Helena T. de. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p.289-300, maio/ago. 2004, p. 296.

Utilizamos dois instrumentos metodológicos que em muito contribuíram para a aquisição dos resultados alcançados: a entrevista semi-estruturada e a observação das aulas. Ambos foram intensamente utilizados no Instituto de Artes Tear, com o intuito de captar a intersubjetividade produzida pelos sujeitos na materialidade de suas falas e no discurso que as organizam.

Tanto a entrevista como a observação são instrumentos metodológicos que potencializam as relações entre pesquisador e pesquisado abrangendo o olhar daquele sobre o que deseja descobrir em sua pesquisa.

A entrevista, no entanto, conforme nos atenta Brandão, deve ser percebida como trabalho que demanda permanente atenção do *“pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as expressões e gestos...”*¹⁴², aspectos que de igual forma devem ser levados em consideração no processo de observação.

Para Zago¹⁴³, entrevista e observação estabelecem uma relação de complementaridade, estando a segunda contida na primeira. Do mesmo pensamento compartilha Lodi¹⁴⁴, pontuando que:

Durante a entrevista, a observação é empregada de diversas maneiras: (a) para observar a vida do entrevistado em seu ambiente natural e em sua interação com seus familiares ou pessoas de trato cotidiano; (b) para notar como reage às perguntas, seu tom de voz, as hesitações e as atitudes para o entrevistador; (c) para observar se o entrevistado age realmente como diz ao entrevistador.¹⁴⁵

Para que a ‘observação’ venha a ser um instrumento de pesquisa eficaz ao pesquisador, é importante que esse o reconheça, identificando-o como um dos caminhos que conduz às questões sobre as quais pretende dissertar, atento e

¹⁴² BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em Educação. Conversas com Pós-Graduandos. Rio de Janeiro, PUC-RIO, São Paulo, 2002, p.40.

¹⁴³ ZAGO, Nadir. *“A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa”* In: ZAGO, N. CARVALHO, M.P. e VILELA, R.A.T. (orgs). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

¹⁴⁴ LODI, João Bosco. A entrevista: teoria e prática. 7ª edição. São Paulo, Pioneira, 1991.

¹⁴⁵ LODI, *Op. cit.* p.14.

aberto ao imprevisto e imprevisível e, antes de tudo, com o sentido do olhar aguçado.

Tanto na observação como na entrevista estão presentes diversos acontecimentos e conteúdos que merecem uma atenção cuidadosa por parte do pesquisador na seleção dos dados pertinentes à construção ao seu objeto. O tratamento dos dados pelo pesquisador deve sempre guardar uma relação de alteridade visto ser seu objeto o Outro. Tais aspectos, imprescindíveis ao trabalho de pesquisa nas ciências humanas, buscam garantir a construção de resultados que eticamente contribuam para a sociedade.

4.1. Pesquisa de Campo

Não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa freqüentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia.

Zago, 2003.

O campo de pesquisa é uma incógnita que instiga o pesquisador a decifrá-lo. Por mais que com ele nos identifiquemos ou mesmo tenhamos proximidade, será sempre ambiente de construção de conhecimento sob uma nova e outra perspectiva do olhar.

Somente quando adentramos o campo de pesquisa nos pensamos e percebemos pesquisadores em busca de respostas. Compete-nos, portanto, descobrir que caminhos utilizar para alcançar sinais de transformação e percepção do novo, por vezes, inesperado.

A metodologia de uma pesquisa pode ser entendida como um 'mapa' que nos indica o caminho e o lugar onde queremos chegar. Uma boa leitura desse mapa possibilita-nos não só chegar ao objeto/objetivo que buscamos, como também, reconhecer os diferentes caminhos a serem percorridos.

No entanto, o mapa, por mais concreto que nos pareça, nem sempre apresenta com clareza os obstáculos e imprevistos, reconhecidos em sua dimensão somente quando estamos no caminho. Uma vez defrontados, tendo a

ciência e consciência do que devemos e podemos enfrentar, buscamos as ferramentas que, acreditamos, nos permitirão avançar.

Em nosso caminho, alguns obstáculos provocaram um desvio da rota para alcançar o destino. Foram eles: um parecer negativo para pesquisar na escola pública¹⁴⁶; dificuldade em realizar as entrevistas em função da indisponibilidade dos entrevistados, bem como um local adequado para sua realização; gravações das entrevistas repletas de interferências sonoras; e, por fim, um curto espaço de tempo para trabalhar com tantas informações, o que nos ajuda a entender as dificuldades e especificidades constituídas pelo campo de pesquisa.

A cada situação, uma nova estratégia. Sem perder de vista a escassez de tempo para alcançar o destino, foi imprescindível buscar instrumentos metodológicos para chegar a ele.

4.2. Recortes da Pesquisa

A Escola Pública foi foco importante para desenvolvimento da pesquisa. Atualmente, a rede pública municipal do Rio de Janeiro, no que tange ao segundo segmento do Ensino Fundamental¹⁴⁷, oferece a seus alunos apenas três linguagens da arte¹⁴⁸ (Artes Visuais, Artes Cênicas e Educação Musical), o que não implica a escolha do aluno por aquela com a qual tenha maior afinidade e muito menos a garantia de sua continuidade durante o período em que estará cursando essa etapa do ensino.

Embora a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro cumpra as normas ditadas pela LDB 9394/96, ao incluir por obrigatoriedade o ensino da arte somente

¹⁴⁶ No entendimento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a pesquisa teria como objeto um estudo comparativo entre o ensino da Arte realizado no Tear e na escola pública e não a experiência dos sujeitos com o ensino da arte.

¹⁴⁷ Segundo segmento do Ensino Fundamental organizado em ciclos a partir de 2007.

¹⁴⁸ Existem escolas onde a dança é ministrada pelo professor de educação física, mas esta linguagem ainda não está configurada oficialmente na grade curricular.

no segundo segmento do Ensino Fundamental, nada indica que o cumprimento da lei garanta um ensino de qualidade nas escolas¹⁴⁹.

O ponto de partida desta pesquisa teve por referência o projeto social, realizado no Instituto de Arte Tear com educandos da rede Pública Municipal de ensino do Rio de Janeiro, de escolas situadas na grande Tijuca, bairro da zona norte da cidade.

Nosso trânsito pela escola pública deu-se através das entrevistas realizadas com a professora de Artes Visuais e dos educandos selecionados para a pesquisa. Reconhecemos a importância de coletar a experiência construída com o ensino da arte que permeia este espaço, captada através dos enunciados de seus sujeitos.

Dados como escola, série, idade, local onde reside e linguagem da arte que está cursando na escola, foram os critérios de seleção dos quatro educandos, três dos quais cursando a 6ª série e um a 7ª série, o que nos levou à seleção da Escola Municipal Francisco Cabrita, onde encontramos o maior número de educandos dentro de tais critérios.

Dos quatro educandos selecionados para a pesquisa, um ausentou-se do projeto no meio da pesquisa para trabalhar. Ainda sim, trazemos sua produção plástica¹⁵⁰ e literária¹⁵¹, recolhidas no momento das observações das aulas, por entendermos a relevância desse material para a análise dos nossos dados e sua importância no processo educativo que ora nos propomos pesquisar.

Assim se configura o perfil de cada educando: Renata Fernandes, doze anos, cursando a 6ª série do ensino fundamental, residente no Estácio, Bairro vizinho à Tijuca e Mariana Napoleão, doze anos, cursando a 6ª série do ensino fundamental, residente no bairro da Tijuca. Ambas tem aulas de Artes Visuais na escola com a professora Rosany desde a 5ª série e demonstram grande interesse pelo projeto. Igor Claussem Waite, treze anos, cursando a 7ª série do ensino fundamental, reside no bairro da Tijuca e traz em sua trajetória escolar passagens

¹⁴⁹ BARBOSA, Ana Mae. *“As mutações do conceito e da prática” In: Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.* São Paulo, Cortez, 2002ª, p.14.

¹⁵⁰ Anexo 1.

¹⁵¹ Anexo 2.

por escolas particulares onde, inclusive, foi aluno de uma das professoras do projeto¹⁵². Revela grande interesse pela informática reconhecendo-a como linguagem de expressão artística a partir das ferramentas que possui¹⁵³. O quarto e último educando, Rodolpho César, cursando a 6ª série do ensino fundamental, residente da comunidade do morro da Chacrinha, ausentou-se do projeto para trabalhar, como referido anteriormente, porém esteve conosco até o momento de formulação das perguntas que, assegura, embora não tenham sido entregues, foram redigidas. Rodolpho sempre demonstrou interesse e sensibilidade às propostas e trabalhos realizados durante sua permanência no projeto, fato que se verifica em suas produções. Embora a coordenação do projeto tenha se empenhado para garantir sua presença nas aulas, infelizmente, a realidade social que nos circunda não a favoreceu.

Das duas professoras podemos dizer: a professora Rosany Mattos é formada em licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, trabalha na rede pública do Rio de Janeiro desde 1990 e nunca atuou em escola particular. Ao longo de sua carreira como docente, até o momento, participou de seminários de Educação e cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino. A professora Mônica tem licenciatura em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora e ao longo de sua vida profissional como docente, participou de cursos e *workshops* nas áreas de arte e educação, oferecidos tanto pelo Instituto de Arte Tear como em outras instituições também numa perspectiva de educação continuada. Relata nunca ter atuado na rede pública, embora tenha sido aprovada no último concurso da Prefeitura do Rio de Janeiro e aguarda convocação. Além do Instituto Tear, trabalha em escolas particulares como professora de Artes Visuais.

Podemos assim considerar como sendo quatro os sujeitos enunciadorees: o projeto de Arte-Educação do Tear e o da escola pública, os educadores de ambos os espaços e os educandos supracitados. A observação de quatro aulas do grupo ARTEGRAFIA, no Instituto de Arte Tear, permitiu acompanhar as práticas

¹⁵² A professora Mônica Bezerra atua no projeto nas aulas de formas animadas na quinta-feira.

¹⁵³ Como pode ser observado nas falas presentes no tópico “*Entrevista com Educandos*”.

educativas desenvolvidas e a relação dos educandos com essa prática. Através dos registros áudio-visual e de áudio somente, foram compiladas as falas do grupo para nosso diário de campo que serviu de base para posterior análise das falas sob a perspectiva da Teoria da Enunciação trazida por M. Bakhtin.

Com esses educandos, bem como com os professores de Arte que os acompanham na escola pública e no Tear, a entrevista serviu como instrumento da pesquisa. O critério de escolha da aula e professora do Tear a ser observada, relacionou-se à disponibilidade do pesquisador e da instituição.

Conceitos *bakhtinianos* como Dialogismo, Polifonia, Alteridade, Compreensão, permeados pelo conceito de Experiência, do ponto de vista de W. Benjamin e J. Larrosa, além do pensamento de L.S. Vygotsky levaram-nos a refletir sobre a produção de subjetividade permeada pela intersubjetividade que envolve o grupo de educandos e educadores em suas relações sociais, bem como as produções plásticas e literárias decorrentes da proposta pedagógica no Tear.

Embora reconhecendo a importância e riqueza da observação das aulas na escola pública, isto não ocorreu em função do tempo e das dificuldades encontradas para obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa.

4.3. Os Lugares Sociais da Fala: Engendramentos

A especificidade de nosso objeto levou-nos a dois locais de pesquisa: a Escola Pública e o Instituto de Arte Tear.

A escola Municipal Francisco Cabrita¹⁵⁴ está situada na Tijuca, numa região de fácil acesso, onde estão matriculados alunos das imediações que se deslocam a pé ou através de transportes urbanos como metrô ou ônibus. Por estar próxima ao morro da Chacrinha, recebe dessa 'comunidade' um grande número de educandos. Atende alunos do segundo segmento do ensino fundamental nos

¹⁵⁴ Sob a coordenação da 2ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação

turnos da manhã e da tarde e conta atualmente com um quadro de 755 educandos divididos em dois turnos (manhã e tarde) distribuídos em quinze salas de aula.

Não foi possível conhecer todas as instalações internas da escola (salas de aula, corredor interno, refeitório). A escola apresenta bom estado de conservação, porém, segundo a professora Rosany, não possui sala ambiente para as aulas de Artes Visuais e Educação Musical e o material disponível é insuficiente. A escola dispõe das três linguagens da arte oferecidas pela rede municipal em sua equipe professores: Artes Visuais, Educação Musical e Artes Cênicas, porém cada turma somente é contemplada em uma delas.

O Instituto de Arte Tear – Núcleo de Atividades Criativas - é uma escola de arte de cunho não-formal, criada em 1980 na Cidade do Rio de Janeiro, da reunião de um grupo de Arte-Educadores, Técnicos em Educação, Artistas e Educadores de diversas áreas do conhecimento. O Tear mantém ao longo dos seus vinte e sete anos de existência um caráter cultural e educativo e tem como propósito o incentivo à produção cultural e a implantação do ensino informal da arte através da pesquisa das diversas linguagens artísticas de maneira integrada, característica principal de sua metodologia.

O Tear tem como objetivo desenvolver o processo de educação integral através da expressão criadora, enriquecendo e ampliando o universo afetivo, perceptivo e cognitivo de cada sujeito, utilizando a arte em suas diferentes linguagens - música, literatura, expressão corporal, teatro, artes visuais - como fonte de expressão, criação, comunicação e percepção:

[...] parte do pressuposto de que todos os sujeitos podem se expressar através das diversas linguagens da arte. Ou seja, a expressão criadora não é privilégio de alguns, mas sim uma manifestação humana. Desta forma, ao invés de escolher apenas uma linguagem para ser desenvolvida com os alunos, optamos por promover processos educativos nos quais as diversas linguagens da arte dialogam entre si. Afinal, todas fazem parte da cultura e dos universos simbólicos e imaginários.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Texto do Projeto “Tear de Histórias”, Tear, Rio de Janeiro, 2005, p.2.

O Instituto de Artes Tear desenvolveu nos últimos três anos o Projeto Social ‘Ciranda Brasileira’¹⁵⁶, uma ação sócio-educativa de complementação à educação escolar, com atividades artísticas e culturais, voltadas a adolescentes de 12 a 21 anos, moradores de comunidades de baixa renda da Grande Tijuca e bairros próximos, como Vila Isabel e Andaraí, alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

O Projeto ‘Ciranda Brasileira’, a princípio dividido em quatro grupos, apresenta como suporte metodológico as Artes Integradas¹⁵⁷, tendo uma das linguagens da Arte como ‘carro-chefe’ de suas ações para cada um desses grupos. São eles: MENESTRÉIS (música), BRINCANTES (teatro/dança), CATADORES DE HISTÓRIAS (artes literárias) e ARTECIDADE (Artes Visuais). Este último, ARTECIDADE, a partir de 2006 passa a ser chamado de ARTEGRAFIA.

O ARTEGRAFIA “*consiste em despertar e desenvolver o ‘sensível olhar pensante’ dos alunos sobre si mesmos, o outro, o mundo, as relações sociais e as manifestações artísticas visuais*”.¹⁵⁸ Através da ampliação do repertório visual, artístico e estético do aluno, busca desenvolver sua expressão criadora e valorizar sua produção artística como expressão que tem reconhecimento social. O grupo ARTEGRAFIA é composto por três oficinas: *Oficina do Olhar*: objetiva o desenvolvimento de um percurso de leitura e produção de imagens, possibilitando a ampliação da relação dos adolescentes com o mundo através da linguagem visual; *Oficina de Formas Animadas*: explora e desenvolve o fazer artístico de formas animadas em construções bi e tridimensionais, estimulando os alunos à criação de personagens e de narrativas tendo por referência suas próprias

¹⁵⁶ O projeto teve como parceiro financeiro nos três primeiros anos o Programa Social da Nestlé – NUTRIR que contribuiu para manutenção dos recursos humanos e materiais. Em 2006, no decorrer da pesquisa, o projeto antes conhecido como “Ciranda Brasileira” passa a ser chamado ‘Tear de Histórias’, substituindo o nome da oficina ‘Artecidade’ pela oficina ‘Artegrafia’, tendo como foco principal a leitura e escrita da língua materna integradas às diferentes linguagens da arte em parceria com o Instituto C&A, mantendo, as mesmas especificidades do projeto anterior.

¹⁵⁷ Artes Integradas – metodologia utilizada pelo Tear que integra as diferentes linguagens da arte no percurso de suas práticas educativas em busca de seus objetivos e intencionalidades, ainda que uma das linguagens seja enfoque principal.

¹⁵⁸ Texto do Projeto “Ciranda Brasileira”, Tear, Rio de Janeiro, 2005, p.4.

histórias de vida; *Oficina de Arte Popular*. permite que os adolescentes reconheçam na Arte Popular uma manifestação artística legítima da cultura brasileira, fruto do desenvolvimento das tradições nascidas no seio do povo do qual fazem parte e estabeleçam uma comparação entre a arte dita erudita e a popular¹⁵⁹. Todas as oficinas objetivam, além da produção artística, uma aproximação da leitura e produção da escrita da língua materna além de:

[...] trabalhar com os vários sentidos da arte, quais sejam: como campo específico de conhecimento, como socializadora, meio de auto-conhecimento e expressão, como mobilizadora de subjetividades e coletividades.

[...] o trabalho não se resume a uma “ocupação de tempo” ou puro entretenimento, mas proporciona que os alunos se preencham vivenciando a arte nas suas dimensões ética, estética e de conhecimento. É com a subjetividade dos alunos que dialogamos, pois acreditamos que não se criam mudanças com palavras de ordem, mas com ritos de passagem, quando se sai de um ponto para chegar a outro, redimensionando o conhecido e o vir a ser.

[...] o Ciranda Brasileira tem como princípio a arte como centralidade no processo de formação de sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento, autores de sua própria história e construtores de uma nação que dialogue com a diversidade e tenha espaço para uma juventude crítica e criadora.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Projeto “CIRANDA BRASILEIRA”, *Op. cit.*

¹⁶⁰ Projeto “CIRANDA BRASILEIRA”, *Idem*, p. 10

5. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

5.1. Observação das Aulas no Tear

As observações das quatro aulas no Instituto de Artes Tear demonstram um panorama que revela a fala dos alunos no que diz respeito aos sentidos de arte e da Arte-Educação. Nos discursos que organizam tais falas, estivemos atentos à Alteridade, à Polifonia, à Compreensão, ao Dialogismo, que atravessam as aulas, mediada por uma experiência onde a professora estabelece uma relação com os alunos através de suas produções. No entanto, são os desafios e as provocações da professora para com os alunos os principais aspectos que chamam atenção no percurso das observações.

Uma das aulas observadas teve por objetivo a produção de histórias em dupla e/ou trios tendo como ponto de partida imagens produzidas pelos alunos a partir dos livros ilustrados e/ou escritos por Graça Lima¹⁶¹. Tais livros circularam pela turma e cada educando escolheu uma história para levar para casa durante o recesso escolar de julho. Ao retornarem no mês de agosto, a professora propôs que cada um fizesse uma ‘síntese estética’¹⁶² sobre a história lida.

Em seguida, o próprio grupo intitulou as imagens agrupando-as através de critérios como: semelhança, tema, cores, material utilizado, dentre outros. O agrupamento das imagens deu origem às duplas e trios que posteriormente criaram as histórias escritas.¹⁶³

A proposta de realização de uma síntese estética, trazida pela professora, a princípio, provocou a questão de como a palavra ‘síntese’ é compreendida pelo grupo. Em primeira instância, a professora trouxe por referência uma ‘síntese escrita’ realizada por uma educanda por ocasião da visita da ilustradora Graça Lima ao grupo. Essa estratégia objetiva à ampliação dos sentidos pelo uso de

¹⁶¹ Graça Lima é escritora e ilustradora de livros infanto-Juvenil e foi convidada a falar do seu trabalho para a turma de Artegrafia do projeto Tear de Histórias.

¹⁶² Ver anexo 1. A síntese estética de Renata não foi encontrada junto às produções da turma.

¹⁶³ Encontra-se no anexo 2 a transcrição de uma história criada Mariana e Rodolfo, esse último, educando que se afastou do projeto para trabalhar.

várias linguagens, ou seja, a síntese da história não pelo uso de um texto e sim pela imagem construída plasticamente a partir da leitura e olhar de cada um.

No trabalho pedagógico podemos destacar o conceito de ‘compreensão’, que é um processo ativo. Para JOBIM¹⁶⁴, “*compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores*”, o que nos remete ao conceito de ‘alteridade’. JOBIM segue dizendo que, segundo Bakhtin, “*aquele que compreende participa do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor, multiplicando a riqueza do já-dito*”.¹⁶⁵

A professora utiliza-se de uma estratégia que possibilita ao grupo compreender o que irão realizar, abrindo caminhos ao ato criador e dialógico que guarda uma relação de co-autoria com a obra escolhida – o livro. A proposta provoca no grupo uma ampliação do seu repertório de significados de maneira polissêmica, bem como pressupõe a produção de uma intersubjetividade decorrente da construção da síntese-imagem, marcada pela busca da autonomia e autoria de cada sujeito e deles entre si.

Falam-nos Barcelos e Jobim e Souza¹⁶⁶ que “*uma obra que se pretenda dialógica necessita deixar em aberto outras formas de representação que não limitem o espectador a uma única interpretação*”. Na pesquisa, isso pôde ser percebido claramente quando os educandos deram título às imagens criadas durante a aula, imagens que originaram a criação das histórias¹⁶⁷:

Alunos Títulos

| | |
|---------|------------------------------|
| Aluna 1 | Céu Azul |
| Aluna 2 | Mundo Verde / Floresta |
| Aluna 3 | Fantasia / sonho / fábula |
| Aluna 4 | Oceano / pântano / manguezal |

¹⁶⁴ JOBIM e SOUZA, Solange. Infância e Linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1994, p. 109.

¹⁶⁵ JOBIM e SOUZA, *Ibidem*.

¹⁶⁶ BARCELOS, J.D.M. e JOBIM e SOUZA, Solange. “Cinema, Narrativa e Subjetividade” In: JOBIM e SOUZA, S. (org.) Subjetividade em Questão. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005, p. 82.

¹⁶⁷ Uma vez agrupadas as imagens, a professora solicitou que dessem título às imagens segundo o olhar e critério de cada um, suscitando o descrito acima. Infelizmente não foi possível apresentar todas as imagens produzidas pelos educandos, somente as encontradas no anexo 1.

- Aluna 5 *Lugarejo / floresta*
 Aluna 6 *Infância / era uma vez / sonho / os fugitivos*
 Aluna 7 *Mulher sem cabeça / procura*
 Aluna 8 *Festa no céu / pesadelo*
 Aluna 9 *Lua afogada / Maldição da lua*
 Aluna 10 *As trigêmeas / Lu, Luciana e Lucimar / As três faces de Clélia / Trio de queijo Irmãs Gulosas / As três Ratinhas.*
 Aluna 11 *Borboletas da Floresta / Fantasia / renascimento Peixinho fora d'água / Lua Encantada / Lua vaidosa / Festa no Céu / Caindo em Pedacos.*
 Aluna 12 *Come Come / Casa Desarrumada / O Bicho ta Solto / Festança / Bicharada / Bagunça do Bicho.*
 Aluna 13 *Dois Indiozinhos / Estrelas / Correndo da própria cabeça.*

A professora Mônica, do Tear, convida cada um a se descobrir como intérprete e tradutor de uma obra literária cuja materialidade objetiva é o livro, objeto que se subjetiva através de uma 'síntese-imagem' que aproxima e identifica autor e leitor envolvidos dialogicamente no processo.

A interlocução entre a narrativa escrita e outras formas textuais que fazem usos de imagens na produção do conhecimento permite construir, na confluência de diferentes vozes – textos escritos e imagens -, uma espécie de cartografia de relações e sentidos simultâneos sobre as subjetividades contemporâneas vinculadas por uma lógica que exige um equilíbrio interpretativo entre o espaço, tempo e o ser social (Soja, 1993). Trata-se, portanto, de intervir no fluxo temporal do sentido, permitindo que a simultaneidade da experiência humana surja da imagem, ampliando nosso ponto de vista de forma a situar o sujeito em um número infinito de linhas que o vinculem a um mundo inteiro de situações comparáveis. O novo, o inédito, deve assim, envolver uma configuração explicitamente espacial e temporal. Levar o espaço a sério exige uma desconstrução simultânea do pensamento e da análise crítica.¹⁶⁸

Tendo em vista os objetivos pretendidos para o grupo ora observado, ou seja, resgate e aproximação da literatura através da criação e da produção de imagens, existe a preocupação em buscar um canal que os conduza ao livro através de uma relação para além da sintaxe e semântica das palavras. É uma

¹⁶⁸ BARCELOS, J.D.M. e JOBIM e SOUZA, S., *Op. Cit.* p. 83.

relação dialógica e dialética com o livro que se almeja alcançar, antevisto na pesquisa de campo:

Educando - Professora, a Adriana quer o livro [que havia escolhido para ler].

Professora - Ih [...]. Aquele livro eu levei que ele era meu e eu uso em outra escola. [...] Se lembra? [a professora busca resgatar a lembrança da história lida para criação da 'síntese estética'] *É a criação do mundo [...], "Uma Idéia toda Verde"* (título do livro), *da semente que nasce. Fala do reino vegetal, do reino animal, do homem e a mulher, a semente...!* [silêncio] [...], *o que vier na sua cabeça de lembrança 'cê põe aí 'tá?!*

Na prática escolar do Tear, encontra-se a intencionalidade em ampliar o repertório de sentidos e significados do aluno de maneira a provocá-lo ler o mundo sobre outra perspectiva. Isso favorece a produção de uma subjetividade diferente daquela que nos impõe nada ver além do escrito. Reconhece em suas ações que *o bom leitor de imagens é também o bom leitor de livros*¹⁶⁹. Nesse sentido, falamos ainda Barcelos e Jobim e Souza:

Trata-se, portanto, de garantir aos sujeitos deste novo tempo o conhecimento, de forma a reduzir o impacto e a possível tirania da imagem como solução única. O diálogo que se concretiza na interação com produções culturais plurais – textos científicos, vídeo, literatura, TV, cinema, imagens digitais – é que constitui o contraponto à dominância de uma única linguagem e resgata para o sujeito sua criatividade, autonomia e poder de intervenção no mundo. Há, portanto, uma necessidade premente de se construir uma *pedagogia da imagem*, capaz de recuperar formas mais sensíveis de leitura e interpretação do mundo.¹⁷⁰

Identificando a *ditadura do olhar* que intenta nos transformar em seres autômatos e responsivos às demandas do entorno, deparamo-nos com uma prática educacional inteiramente pautada na construção de saberes a partir do sentido. O projeto do Tear entende que *“o pleno sentimento da vida implica em que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis*

¹⁶⁹ BARCELOS, J.D.M. e JOBIM e SOUZA, S., *Idem*, p. 85.

¹⁷⁰ BARCELOS, J.D.M. e JOBIM e SOUZA, S., *Ibidem*, p. 84.

– *lógicas, intelectuais e estéticas, científicas e artísticas*”.¹⁷¹ Falar de linguagens da arte, de sua importância na construção do sujeito sem de alguma maneira trazer à tona um significado que promova o diálogo entre a obra, o autor e seu leitor-contemplador, mediada por uma ‘experiência’ no sentido do qual nos fala Larrosa, é cair no descompasso esvaziado de sentido.

Obras de arte, [...] apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas [...] às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo, sobretudo sensível, antes de intelectual.¹⁷²

Fala-nos, ainda, Solange Jobim:

O artístico, diz Bakhtin, é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixado numa obra de arte. Haverá sempre uma lacuna a ser preenchida por aquele que participa, como ouvinte ou espectador, da experiência estética. Sem um terceiro olhar, nem a obra nem o seu criador permanecem na história. É, portanto, apostando na absoluta integração entre criador, obra e espectador que Bakhtin afirma e define o compromisso ético e a função política da arte.¹⁷³

Utilizando as imagens criadas e agrupadas pelos educandos, a professora propõe a produção de uma história. Ainda que se perceba uma resistência dos educandos à escrita, a dinâmica proposta pela professora conduz o grupo a um processo de criação que procura se distanciar do lugar comum, buscando nas imagens agrupadas o caminho que revela e instiga a imaginação ao fio da história que irão tecer. Inicia a proposta dizendo: *nem toda história inicia com ‘Era uma vez...’*, provocação que os desafia a buscar outras relações na construção da história diferente do *já-dito*. Convoca-os, portanto, a transcender, e, por que não dizer, ‘transgredir’ o conhecido e esperado, experimentando o caminho do novo e inusitado, resgatando no ato criador da escrita uma visão crítica e contextualizada conduzida pela experiência em que estão imersos. Jobim e Souza trazem à tona essa questão quando escrevem que:

¹⁷¹ DUARTE JR., João Francisco. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba, Ed. Criar, 2001, p.186.

¹⁷² DUARTE, *Op. Cit.*

¹⁷³ JOBIM e SOUZA, Solange. “A Estética e a Psicologia” In: Subjetividade em Questão. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005, p. 22.

A rebeldia na arte é a garantia do seu componente crítico. A arte deve ser rebelde e pode ser revolucionária, porém o termo revolucionária aqui significa a possibilidade de desencadear sempre novos modos de interpretar o mundo, criar formas de compreensão tanto daquilo que é da ordem da materialidade da vida, como também daquilo que exige expressão sem ter uma presença física no mundo.¹⁷⁴

O relato da observação abaixo remete-nos a esse contexto:

O grupo resiste à proposta da escrita. A professora, ludicamente, sai “cutucando” cada um com côcegas para que “acordem” e iniciem o trabalho. Acrescenta que nem toda história inicia com “Era uma vez...” e que eles têm liberdade para criar. Igor diz:

- Professora eu estou com preguiça de pensar.

Ao perceber a dificuldade, a professora propõe que primeiro façam um levantamento de palavras que tenham relação com a imagem para, a partir delas, iniciar a escrita da história. Assim o fazem.

O desafio abre espaço para que cada dupla, libertando-se das amarras que delimitam o processo de uma escrita, reconheçam-se autores da história que desejam e podem contar.

Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se dêem conta do processo aprisionador do qual são vítimas. Assim, para se escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio.¹⁷⁵

Mesmo diante das dificuldades, o grupo prossegue na produção dos textos. Desvencilham-se cada vez mais dos possíveis empecilhos que os distanciam do ato criador. Jobim e Souza, à luz de Vygotsky, afirma que *“o principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais, pois são elas que vivificam e alimentam a constituição da arte, da ciência e das técnicas”*. Tal afirmação se comprova na prática descrita, onde o objetivo do trabalho em dupla é descobrir

¹⁷⁴ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.*, p. 23.

¹⁷⁵ JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1994, pp. 137 e 138.

com o outro, num gesto de alteridade, a dimensão da imaginação e seu universo de possibilidades.

Para Vygotsky toda construção de conhecimento acontece numa relação biológica e social capaz de constituir o sujeito ao longo de sua vida em direta influência com o meio em que está inserido ¹⁷⁶. Não é difícil perceber, nas aulas no Tear, a troca de experiências e conhecimentos que favorecem a cada um avançar em suas conquistas intermediados pela intervenção da professora.

O mesmo pode ser observado no momento das produções plásticas onde é estabelecida uma relação, uma interação que, ao mesmo tempo em que propõe saídas às questões levantadas pelo educando, abre espaço para que este busque a melhor maneira de solucionar o problema levantado, conforme descrição que segue:

Igor volta a solicitar a atenção da professora que se aproxima dele dizendo:

- Não desanima, por favor!

Igor - *Esse trabalho é muito cansativo.*

Professora - *Você está fazendo de maneira muito 'delicada' [no sentido de detalhista]. Você pode fazer de uma maneira mais 'bruta' [com menos detalhe]. Você foi o primeiro a dizer que tinha que ser todo espaço preenchido com barbante.*

Igor - *só que agora eu estou cansado.*

Professora - *É que você está fazendo com muita delicadeza. Olha só como eu estou fazendo mais rápido. [Mônica demonstra como Igor pode continuar de maneira a não se cansar tanto, sendo menos detalhista e colando o barbante de outra forma].*

Igor [insatisfeito] - *Professora, pra não fazer perfeito é melhor não fazer.*

Professora - *perfeito ... [é interrompida]*

Igor - *Quero fazer um trabalho bonito também.*

Instantes depois ...

Igor - *Olha só professora [mostrando uma peça de alumínio de lata de refrigerante].*

Professora - *Você vai conseguir cobrir tudo com esse material aí?*

Igor - *Não. Eu vou colocar esse aqui e vou colar o barbante em volta.*

Professora - *Vai fundo! [aprovando a decisão de Igor].*

Passados alguns minutos, Igor fala com Mônica:

¹⁷⁶ VYGOTSKY, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fonte, 1889.

- Professora, eu vou botar uma bolinha de gude no meu.
Professora - Tem que colocar muita cola de isopor.
Igor – Aqui [chamando atenção], não vou colocar. O que tem a ver uma bolinha de gude com esse trabalho?!
 Igor, ainda com dificuldade de colar as peças de alumínio, volta-se para Renata que está ao seu lado e pergunta:
 - Como você conseguiu colar isso com tanta facilidade? [as peças de alumínio de lata de refrigerante]
Renata - Cola de isopor! [responde com ar de obviedade]
 Igor então chama a professora e diz:
 - Professora, eu não estou conseguindo colar as tampinhas de refrigerante [peças de alumínio].
Professora - Você ‘tá usando cola de isopor?
Igor – Tô.
Professora - Deixa aí que vai colar.
 A Professora dá uma olhada nos outros trabalhos e em seguida diz para Igor:
 - Não desanima. Tem aí vinte minutos para terminar.
 Igor fica pensativo, olhando para o trabalho. Em seguida, desiste das peças de alumínio e reinicia a colagem com barbante, proposta inicial. A professora então diz a Igor que ele pode terminar o trabalho em casa, caso queira. Igor ainda não se conforma com a dificuldade em colar o material de alumínio e fala para a professora:
 - Professora, o negocinho vermelho já colou, o verde que ainda não colou.
Mônica - É problema de cor então Igor [responde de maneira lúdica].
Renata – Mas eu coleí um montão de verde.
 Igor retira a peça verde e mantém a vermelha que já está colada.

A professora busca estratégias para que Igor amplie seu olhar, tomando por referência também a produção dos trabalhos realizados por outros alunos. No decorrer da aula, a professora Mônica responde a todas as solicitações de Igor numa postura encorajadora e, por vezes, contestadora, diante de suas escolhas para a produção do trabalho.

A interação que observamos é responsável por uma construção de saberes que possibilitam a cada sujeito perceber-se em sua própria criação bem como na do Outro. A linguagem plástica, em plena experimentação e descoberta, abre perspectivas a um dialogismo inerente à constituição de um grupo social, bem

como estabelece pontes entre pensares e fazeres, refletidos na produção dos sujeitos.

O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando, assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.¹⁷⁷

O investimento da professora, no que diz respeito à produção das histórias escritas em dupla ou trio, tendo por referência as sínteses plásticas criadas a partir dos livros ilustrados e/ou escritos por Graça Lima traz, em sua instância primeira, uma reflexão sobre essa maneira de trabalhar conduzindo o grupo a pensar-se. Da mesma forma, obriga-os a ver e perceber a riqueza que essa experiência pode propiciar. Mais que escrever um texto a dois, é necessário, antes de tudo, reconhecer e identificar a presença do Outro, sem a qual não será possível criar a história em questão. Esta prática nos remete ao conceito de *zona de conhecimento proximal* construída por Vygotsky onde o conhecimento se constrói na relação entre os sujeitos. Reflete Freitas a esse respeito que:

Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado – percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.¹⁷⁸

Assim, a professora abre espaço para um diálogo que permite a cada um pensar e descobrir as possibilidades de um trabalho de criação compartilhado, onde a interação entre os sujeitos é o principal caminho para produção que se pretende alcançar.

¹⁷⁷ JOBIM e SOUZA, *Op. Cit.* p. 125.

¹⁷⁸ FREITAS, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um Intertexto. São Paulo, Editora Ática, 1996p. 104

Professora - Agora eu quero saber o seguinte: há dificuldade de escrever a duas mãos, a duas cabeças pensando? Igor, Igor, tem dificuldade? [...] Eu quero saber de trabalhar em dupla. Há dificuldade de trabalhar em dupla? É difícil? É chato? É mais fácil sozinho?

Igor – Depende.

Professora - Fala um pouco sobre isso. [...] É também a gente falar da vida. Por que não vai ser nem a primeira nem a última vez que vocês vão trabalhar em dupla. Não 'tô dizendo nem aqui. Vai ter um momento da vida de vocês também que vocês vão trabalhar em dupla.

Igor – Trabalhar em dupla ... É mais fácil sozinho. É ... depende do tipo de serviço.

Professora - Você acha que depende do tipo de serviço, é? Depende da dupla ou depende do trabalho? Igor diz que acha que depende mais do trabalho que da dupla. Mariana, é fácil ou é difícil fazer trabalho em dupla?

Mariana – Eu acho fácil.

Professora – ‘Cê acha fácil? ‘Cê conseguiu trocar bastante com o Rodolpho? (aluno com quem formou a dupla)

Mariana responde com a cabeça afirmativamente. A professora segue dizendo:

- Por que, às vezes, olha só, a gente percebe – não 'tô dizendo desse grupo aqui não, 'tá?! Mas eu, às vezes, na escola que eu trabalho, a gente dá um trabalho em dupla, quando o trabalho vem, a gente percebe que foi uma pessoa só da dupla que fez; que outro não participou. Por que às vezes a gente mesmo tem dificuldade de trocar idéia com o outro. É normal essa dificuldade. Essa dificuldade é normal. Não é uma pessoa só que tem não. São várias no mundo que tem. Então é também um exercício, 'tá gente.

- Na verdade quem escreve, acaba tendo de ser o mediador por que ele tem que juntar a idéia dele, com a idéia do outro, e escrever. Alguém vai ter que escrever. Não dá 'pros dois escreverem, não é verdade?! Não é?! Então isso também é um exercício de vida porque qualquer que seja a produção que vocês vão ter no futuro vai ter um momento que vocês vão ter que trabalhar com outra pessoa. Não existe um ser que fica o tempo todo sozinho, sozinho, sozinho, sozinho. Tem horas que é preciso pegar a idéia do outro, juntar com a sua e sintetizar. O que 'cês acham disso?

Silêncio. Mônica então provoca outros alunos a falarem.

Jobim e Souza, refletindo o pensamento de Vygotsky, dizem que “todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças

qualitativas e quantitativas”¹⁷⁹. São desencadeados diversos e distintos diálogos que sinalizam uma construção de saberes para além da temática da aula propriamente dita. Saberes que aproximam sujeitos em suas diferenças e especificidades, mediados por uma liberdade necessária e imprescindível ao ato criador, o que nos remete à afirmativa de que *“a apreensão das coisas pode-se fazer de diferentes formas, a partir de muitos olhares. No entanto, não há como negar a necessidade de se conviver com regras e valores”*.¹⁸⁰

Em meio às produções, surgem narrativas que refletem o cotidiano, as particularidades, as demandas, os desejos, os anseios e o caminhar do grupo que, em suas falas, revelam pelo dialogismo a polifonia que engendra o grupo nas relações sociais. Diferente de um espaço escolar normativo e curricular, que muitas vezes adota por princípio a produção individual, no Tear se vislumbra a construção de saberes compartilhados e de alteridade, entendendo que o encontro com o Outro conduz a descobertas.

A polifonia e a polissemia que permeiam os diálogos ampliam a possibilidade de construir a identidade do grupo, que se reconhece autônomo e autor de uma criação coletiva. Com isso, avançam na conquista de espaços relacionais e expressivos configurados na produção plástica e de interação social. Os subgrupos¹⁸¹ já não estão tão demarcados como antes. É perceptível o movimento de aproximação e reconhecimento do Outro, o que amplia as possibilidades de construção de saberes coletivizados aproximando-os do que defendem Cerdeira e Andreiuola: *“cada sujeito, ao interagir com o seu meio, estará interagindo com signos, com uma história, com uma ideologia, e vai, assim, nessa troca com o outro, construindo seu próprio conhecimento que é marcadamente cultural”*.¹⁸²

¹⁷⁹ JOBIM e SOUZA, *Idem*, p.124.

¹⁸⁰ CERDEIRA, A. e ANDREIUOLA, B. *“Dialogismo e Alegoria no Sítio do Picapau Amarelo”* In: JOBIM e SOUZA, Solange. *Subjetividade em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005, p. 135.

¹⁸¹ A turma é formada por alunos matriculados no projeto no ano de 2006 e alunos que estão desde 2004, configurando subgrupos.

¹⁸² PEREIRA, R.M.R., CERDEIRA, A., ANDREIUOLA, B., JOBIM E SOUZA, S. *“Ladrões de Sonhos e Sabonetes. Sobre os Modos de Subjetivação da Infância na Cultura do Consumo”* In: JOBIM e SOUZA, Solange. *Subjetividade em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005, p. 115.

As marcas da cultura, bem como dos signos e ideologias que circulam no grupo, podem ser observadas nas falas que deflagram valores, pensamentos e desejos construídos pelas relações sociais desenhadas pelo mercado, pois, como anuncia Jobim e Souza:

[...] cada dia o mundo vai se tornando mais e mais inexpressivo, sem particularidades, sem diversidade cultural, enfim, perfeitamente padronizado e aculturado. A civilização imposta pelo poder industrial e pela ideologia do consumo está conseguindo deformar e remodelar a consciência das pessoas de uma forma brutal.¹⁸³

A afirmativa de Solange Jobim remete-nos aos diálogos que seguem:

Primeiro diálogo

Igor percebe o gravador [do pesquisador] sobre a mesa e pergunta se é um telefone celular tendo em vista seu formato diferenciado de um gravador comum. Uma colega responde ser um gravador. Imediatamente Igor identifica o gravador como quem já o conhecesse. A colega então comenta que ganhará um celular da Inglaterra. Igor então diz:

- *Você não vai entender nada, que vai 'tá escrito em inglês.*

Colega – *Tem nada a ver, nada ver. Tem o idioma.*

Igor – *Eu sei, dá pra usar. Eu sei, dá pra você mudar. Sou mais de comprar um celular bolado lá dos Estados Unidos. Com captura de... como é que é?*

Colega - *Mas eu não vou escolher não Igor. Ela 'tá me dando. Eu tenho que aceitar.*

Igor – *Celular com captura de...como é que é? Ah, sei lá. Captura de alguma coisa que dá pra ver em tv a cabo mesmo. É legal.*

A colega começa uma brincadeira com Igor compartilhada por Renata. Pergunta a Igor:

- *Qual é o doce mais doce, mais doce... [repete dez vezes] do que o doce de batata doce?*

Igor – *Não sei.*

Renata e a amiga riem e Igor segue dizendo?

- *Também não sei a necessidade de falar tantas vezes 'mais doce'. [Renata continua rindo]*

Renata – *Eu conheço uma coisa que é mais doce que doce de batata doce.*

Aluna – *O quê?*

¹⁸³ JOBIM e SOUZA, *Ibidem*, p.145.

Renata e a amiga falam ao mesmo tempo:

- o açúcar! [com ar de obviedade].

Igor – Não!

Renata – Claro que sim.

Igor - Não!

Renata – Claro que sim!

Igor – Não! O doce de abóbora.

Segundo Diálogo

Colega – Tu não pode pegar doce de São Cosme Damião, não?

Igor – Ah?

Colega – Tu não pega doce de São Cosme Damião, não?

Igor – Correndo atrás de doce igual um tarado na rua? Sai! [Renata dá uma gargalhada]

Colega – É maneiro. Você fica aí cheio de doce.

Igor – Cheio de doce pra quê, pra guardar o doce em casa, guardar formiga, barata?!

Colega – Bota na geladeira, ué.

Igor – Caraca! Botar doce na geladeira!? Cruz credo.

Colega – Ela não pega [doce]. Ela é boba [apontando para Renata]

Renata – Eu pego.

Igor – Eu não pego. Ficar na rua igual um retardado correndo atrás de doce.

Renata – No ano passado ela [a colega] ficou na chuva pegando chuva pra pegar doce.

Igor [interrompendo Renata] – Aí! Na moral! Uma vez tava eu e meu primo atravessando a rua no dia de São Cosme e São Damião, a mulher chegou assim com a bolsa dela, jogou uns pirulitos assim pra cima... aí, não deu tempo nem de cair no chão. Os moleques saíram igual um bando de selvagens, maluco. Pularam em cima da mulher. Sério. Atacaram a mulher, meteram a mão na bolsa dela, roubaram bala dela. (Renata dá uma gargalhada) Sério. Aí! Nunca vi uma atrocidade como essa.

Colega – Não, mas aonde que eu moro não é assim não. Tu nunca pegou doce?

Renata – Na rua, não.

A diversidade cultural está presente nos discursos do cotidiano da escola como podemos verificar acima. Ainda que submersos num contexto ditado por uma *mídia globalizante* e até mesmo alienante, podemos perceber na polifonia de suas vozes a relação que guardam com história e cultura que os constituem. Suas falas nos remetem a aspectos que lhe são comuns, que os tornam semelhantes, mesmo diante das diversidades e transformações sociais a que são acometidos.

Por outro lado, os diálogos descritos também se configuram como um confronto entre jovens que buscam reconhecimento e visibilidade não pelo que são, mas sim pelo que desejam possuir e conhecer, característica do universo capitalista que nos circunda e se reflete na formação dos sujeitos, tal como sinaliza JOBIM:

Tanto as crianças como os adultos se completam e se constroem, permanentemente, nesta busca de um ideal do *ego*. Porém, cada época reflete um novo encontro do sujeito com os artefatos da cultura que o circunda. A subjetividade é, portanto, nômade por sua própria natureza. Os sonhos e as fantasias que habitam o inconsciente infantil encontram seus conteúdos na materialidade das relações sociais, que, hoje, incorpora as imagens midiáticas como um dos elementos mais fundamentais de sua estrutura e composição.¹⁸⁴

Em contrapartida a essa hegemonia provocada pelo sistema capitalista, existe na oficina do Tear estudada uma preocupação na construção do sujeito em sua plenitude, que valoriza a potencialidade criativa e exploratória em cada um, através de uma proposta educativa, mediada pela linguagem da arte, que articula e propõe caminhos. Pensar-se e perceber-se numa relação de pertencimento decorrente de uma experiência onde a recuperação da 'Polifonia' é a chave.

O resgate de um olhar polifônico para as coisas, reativa o sujeito que pensa, que altera o mundo resignificando-o e se permitindo ser alterado por esse mundo, numa troca fundamental para o estabelecimento de uma realidade mais criativa. A proposta deste olhar polifônico é, portanto, a mesma do olhar alegórico de que nos fala Benjamin: *destruir* a crença autoritária de que há um sentido único para as coisas no mundo. Proposta fundamental para todos aqueles que, ainda hoje, buscam encontrar espaços de liberdade para o sujeito onde ele não esteja cooptado por uma lógica massificadora.¹⁸⁵

Chamam também a atenção os títulos escolhidos para as histórias, resultado de um processo que envolveu troca, experimentação, negociação, argumentação, reflexão, reconhecimento e criatividade, conduzindo-os a uma escolha que guarda inteira relação com o tema da história. O decorrer da

¹⁸⁴ JOBIM e SOUZA, *Ibidem*, p. 108.

¹⁸⁵ PEREIRA, R.M.R., CERDEIRA, A., ANDREIUOLA, B., JOBIM E SOUZA, S. *Ibidem*, p. 134.

produção dos textos aponta-nos relações de alteridade, polifonia, polissemia e dialogismo, fruto de uma disposição e interação social construída por valores que se afastam inteiramente de uma relação de subjetividade empobrecedora.

Sinaliza-nos Miranda que, “*se o assujeitamento traduz uma homogeneidade da subjetividade capitalista, a possibilidade da singularização encontra-se exatamente na criação, na abertura para a heterogeneidade*”.¹⁸⁶ Assim, são abertos espaços para o pensar de diferentes formas o mesmo objeto que em cada um reflete e refrata produções de subjetividades distintas e diversas, como pode ser observado nos títulos referente a cada produção de texto¹⁸⁷:

Dupla – “O Homem sem Cabeça”

Dupla – “Bagunça Cerebral”

Trio – “Uma Girafa num dia de lua cheia”

Dupla – “Lu, Luiu e Luciana”.

5.2. Entrevistas

A entrevista é um recurso metodológico que exige de quem dele faz uso conhecer suas peculiaridades. Dela extraem-se as falas, matéria prima para construção do objeto de uma pesquisa. No entanto, é de vital importância que o enunciado seja compreendido dentro de seu contexto social e não como palavra isolada, “[...] pois, ao desconsiderar a enunciação e o contexto em que ela ocorre, apóia-se basicamente em **monólogos mortos**, quer dizer, na enunciação isolada, fechada e monológica.”¹⁸⁸

Marília Amorim chama-nos a atenção, quando diz que “a enunciação é lugar de expressão, e mais ainda, de constituição de subjetividade”.¹⁸⁹ Sabemos, no entanto, que ao transcrever uma fala, dela também nos afastamos enquanto cena enunciativa, tendo em vista distanciarmos-nos de seu acontecimento. É nesse

¹⁸⁶ MIRANDA, L.L. “Subjetividade: A (Des)construção de um Conceito” In: JOBIM e SOUZA, Solange. *Subjetividade em Questão*. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005, p. 44.

¹⁸⁷ Os textos foram produzidos em dupla ou trio de educandos. Um deles encontra-se no anexo 2.

¹⁸⁸ JOBIM e SOUZA, *Ibidem*, p. 98.

¹⁸⁹ AMORIN, Marília. *Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas*. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 7-19, julho/2002, p. 8.

sentido que Amorim expressa ser “[...] impossível restituir o sentido do discurso tal como ele se produz na situação de campo. A escrita é uma outra cena enunciativa na qual apenas a significação pode ser restituída”¹⁹⁰. O trabalho de campo nos permite entender tais relações.

Na leitura das transcrições, percebemos autores de uma outra cena, distante e distinta do acontecimento do encontro entre os sujeitos que a compuseram, escrita e descrita para que outros destinatários a (re)componham. Entendendo que “a linguagem põe e supõe o outro”¹⁹¹, cabe-nos, como pesquisadores, apropriar-nos de tais conceitos para neles construir o conhecimento pretendido pela pesquisa, partindo de uma *escuta de alteridade* para traduzir e transmitir o que nos fala esse Outro¹⁹².

No Diário de Campo que se segue, buscamos travar uma relação dialógica com o texto partindo da transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa, entendendo “que toda escrita é um acontecimento: acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou controle da parte do autor”¹⁹³. Segundo Faraco “há uma relação sujeito/sujeito, na medida em que o objeto é o texto de alguém [...] atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores e é com ele que se interage”.¹⁹⁴

A nós, pesquisadores, cumpre o papel da leitura e compreensão do texto como uma atividade dialógica e de alteridade na dimensão da estranheza¹⁹⁵. Para Faraco a compreensão deve ser percebida não como:

¹⁹⁰ AMORIM, *Op. Cit.*, p. 17.

¹⁹¹ BENVENISTE, E. “*Problèmes de Linguistique Générale*” In: AMORIM, Marília. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 7-19, julho/2002, p. 8.

¹⁹² AMORIM, Marília. O Pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, Musa Editora, 2001, p. 26.

¹⁹³ AMORIM, Marília. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 7-19, julho/2002, p. 8.

¹⁹⁴ FARACO, Carlos Alberto. “*Bakhtin: A Aventura Dialógica*” In: PAZ, F.M. (org) As Aventuras do Pensamento. Curitiba, Ed. Da UFPR, 1993, p.199.

¹⁹⁵ AMORIM, Marília. O Pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, Musa Editora, 2001, p. 26.

[...] um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto que pode ocorrer na dimensão daquilo que Bakhtin chama de pequena temporalidade (o texto em sua realidade imediata ou contemporânea) ou na dimensão da grande temporalidade (o texto em contextos futuros e na história da cultura).¹⁹⁶

Estas premissas foram alicerce e caminho para realização das entrevistas bem como para a análise dos dados colhidos através da fala e, por vezes, silêncios de seus sujeitos.

5.2.1. Encontro com as Professoras

A entrevista com a professora do Instituto de Artes Tear foi realizada na própria instituição durante uma hora e trinta minutos, no período final de uma tarde após a aula. A gravação apresenta dificuldades de escuta e compreensão tendo em vista o grande fluxo de pessoas e atividades no local, no momento da entrevista. Apesar das dificuldades operacionais, o encontro com a professora do Instituto de Arte Tear trouxe elementos de grande importância para a pesquisa através da fala que revela em seu discurso a relação e experiência que a professora traz em sua prática educacional.

A professora da escola pública¹⁹⁷, em nosso primeiro contato mostrou-se receosa com a entrevista. Perguntou do que se tratava a pesquisa e, em seguida, disse não se sentir à vontade em falar sobre 'política'.

Após breve explanação do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, concordou em participar e agendamos um encontro na própria escola. No dia da entrevista, pediu para ler as perguntas antes de responder e, mais uma vez, disse não se sentir à vontade e nem preparada para responder sobre algumas questões

¹⁹⁶ FARACO, Carlos Alberto. *Ibidem*, p.200.

¹⁹⁷ Para a entrevista com a professora de Arte da rede pública, foi necessário solicitar uma autorização junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Para tanto, uma cópia do projeto de pesquisa foi entregue a Secretaria, acompanhada de uma carta de apresentação assinada pelo orientador institucional. Em primeira instância o parecer foi negativo. Foi necessário um encontro com a responsável pelo departamento de educação SME para esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Vencida essa etapa foi realizada uma visita à escola para o primeiro contato e agendamento da entrevista com a professora.

por ela identificadas como 'políticas'¹⁹⁸. Após nova exposição sobre os objetivos da pesquisa, foi acordado não seguir o roteiro elaborado e abrir espaço para falar sobre o ensino da arte e sua experiência como professora. Nesse sentido as perguntas foram surgindo no diálogo, privilegiando-se o campo temático.

Embora o ambiente da escola não fosse o mais propício para entrevista, em função da interferência sonora que em muito prejudicou a escuta da gravação, a entrevista aconteceu de maneira acolhedora e participativa por parte da professora.

Abrimos espaço para que as professoras (da escola pública e do Tear) elaborassem uma pergunta à outra entendendo que, além da relação de alteridade pretendida com tal prática, poderíamos entender e reconhecer questões reveladas através das perguntas, como de fato aconteceu.

A pergunta elaborada pela professora do Tear¹⁹⁹ foi construída durante a entrevista e encaminhada posteriormente à professora da escola pública durante a entrevista com o pesquisador. A pergunta da professora da escola pública²⁰⁰ não chegou ao conhecimento da professora do Tear, embora fosse nossa intenção esse encaminhamento. A pergunta acabou não sendo encaminhada, tendo em vista a resposta ser do conhecimento do pesquisador²⁰¹. No entanto, o teor da pergunta revela aspectos de grande importância para análise dos dados da pesquisa levando-nos entender de que 'lugar' fala cada sujeito.

O roteiro de perguntas²⁰² elaborado para as professoras do Tear e da escola pública se diferenciou em função da especificidade de cada prática, buscando em sua construção perceber como esse diferencial reflete o contexto e contato do aluno com o ensino da arte.

A fala das professoras revelou uma vertente que reivindica em seu cotidiano um saber pelo fazer, reconhecido somente quando permeado pelo

¹⁹⁸ A reação da professora se deu em relação ao item quatro do questionário que trazia questões sobre o trabalho realizado pelos Projetos Sociais, por ela identificada sob o ponto de vista político. Ver anexo 3, roteiro de entrevistas.

¹⁹⁹ Descrita no tópico 'entrevista com as professoras'.

²⁰⁰ *Idem*.

²⁰¹ É importante destacar que o pesquisador faz parte do quadro de professores do Instituto Tear bem como da rede pública municipal do Rio de Janeiro, lotado em outras escolas da rede.

²⁰² Ver anexo 3.

sentido e significado de suas ações. Para tanto, não basta ser oferecida a disciplina de arte na escola. É imprescindível que o educando, ao escolher a linguagem da arte com a qual mais se identifica, a reconheça como caminho de expressão e construção de conhecimento.

As professoras traçam estratégias, configuradas em suas práticas educativas, que se aproximam de um ensino onde expressão e criação sejam os alicerces de um conhecimento que identifique a arte como linguagem. A ausência de um 'espaço' físico ou institucional que reconheça a arte como possibilitadora de uma experiência intersubjetiva, surge principalmente na fala e desejo da professora da escola pública, ao reivindicar que esse 'lugar' lhe seja assegurado. Mesmo diante de tantas dificuldades, procura brechas para alcançar, ainda que parcialmente, os objetivos que acredita imprescindíveis.

Fala da Professora Rosany

Eu uso muito a História da Arte, tanto a contemporânea quanto a antiga – pintura clássica, idade média, Michelangelo, Leonardo da Vinci, Raphael - essa arte da Renascença. Também a arte do século XIX – Monet, Van Gogh. E também a arte contemporânea, no caso até artistas brasileiras como Romero Brito. Então eu falo muito da vida dele, exemplo de sucesso que esses artistas encontram não só assim sucesso de ... na arte, sucesso financeiro até mesmo 'né!? É possível mostrar pra esses meninos que é possível viver da arte, no caso do Romero Brito. Eu costumo contar a história do Romero Brito pra eles. Mostrar que ele também morou em favela, mas que ele estudou. Porque ele, na linguagem deles, venceu na vida, 'né?! Então é importante você dizer coisas positivas pra eles. E também eu gosto muito de usar Romero Brito porque ele é uma pessoa que dá valor a alegria, 'né?! Ele usa muito as cores e eles vêem depois o trabalho do Romero Brito no dia-a-dia deles como em embalagens ... é ... ele esteve há pouco tempo no sabão em pó [embalagem] ou então no panetone [embalagem]... e até mesmo em novelas. De vez em quando aparece ... é ... entrevistas [...]. Um trabalho desse 'tá sempre muito na mídia [...]. Então eu mostro o trabalho dele pra eles, a vida dele. Eles fazem releitura, fazem conjugação com a arte de um artista com outro. Criam em cima disso um outro trabalho. A soma de um artista com outro.

Alguns aspectos nos apontam a diferença entre o trabalho desenvolvido no Instituto Tear daquele desenvolvido na escola, como atestam as falas das professoras durante as entrevistas. O Tear, numa posição mais favorável no que se refere à disponibilidade de material e espaço físico, além de trabalhar com um grupo menor e um tempo maior de aula, agrega educandos que ali chegaram a partir de uma demanda espontânea.

Na escola, embora muitos educandos identifiquem-se com a aula de Artes Visuais, não a escolheram como a linguagem artística de sua preferência, o que leva algum destes a não reconhecer a disciplina como campo de expressão, criação e conhecimento, aspecto também presente na fala de educandos e professores de outras disciplinas percebidos pela professora Rosany:

[...] Tem alunos que tem preconceito com a arte porque eles acham que arte é coisa de criança, é coisa de ...de C.A. [Classe de Alfabetização]. Então eles já vêm com aquele preconceito todo.

[...] muitos gostam [da aula de arte]. Muitos. Têm outros que não gostam nada. Tem uns que realmente não gostam nada. Nada, nada, nada.

[...] Sabe, às vezes eu escuto um papo assim: - Ah, que bom que você dá aula de arte, 'né?! [voz de um professor de outra disciplina na escola]. Uma coisa assim... feito que eu estou brincando com eles [alunos]. Não é uma brincadeira. É uma coisa que exige raciocínio também. Outra coisa é... quando eu dou História da Arte. Eu lido com argumento, com intelecto. Eu faço eles raciocinarem, compararem uma época com a outra [...] coisas que tem em comum, que não tem em comum. Quer dizer, tudo é questão de inteligência. Infelizmente ainda há esse preconceito de pensar que arte não usa muito a inteligência.

Durante as entrevistas, tanto com os professores como com os educandos, chamou-nos a atenção alguns aspectos que, suscitados pelas perguntas e/ou o encaminhamento do encontro, de maneira recorrente, aparecem nas falas dos sujeitos. Buscamos, portanto, agrupá-los e comentá-los, como se segue, considerando sua importância e relevância para o objeto de nossa pesquisa.

A. Discurso sobre Educação Construído Pelas Professoras

Ao longo das entrevistas identificamos discursos que tinham por referencial o ensino da arte, seu objetivo e relevância, abordados por diferentes perspectivas atreladas à prática educativa em que cada uma das professoras está inserida. Cada uma delas traça um perfil para a educação partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento é muito mais ampla do que a proposta fragmentada do atual modelo curricular oferecida pela escola. Visualizam a arte como linguagem imprescindível ao processo educacional, diretamente atrelada às relações de conhecimento construídas pelos sujeitos nas diferentes instâncias do saber, numa relação que lhes permita, de maneira dialógica e polissêmica, compreender e sentir o mundo.

Fala da professora Rosany

Porque mesmo um professor de matemática, pode achar que a matéria deles é a mais importante, mas na verdade, é um conjunto. O ser humano ele tem várias maneiras de crescer. Então se você ignora a arte como esse veículo de crescimento você 'tá podando, 'tá mutilando o ser humano.

Fala da Professora Mônica

[...] Abrir caminho, estimular o outro a se conhecer, a conhecer o mundo, ter interesse pelo acervo da humanidade de uma maneira assim, menos racional, mais emotiva, mais sensível. Não que eu esteja desprezando a razão. A razão também faz parte do nosso ser.

[...] Eu acho que você além de se embrenhar nos caminhos da arte, você tem que saber um pouco de educação como um todo, principalmente das faixas etárias. [...] Os 50 minutos da escola não podem perder o encantamento que se pode dar no projeto social, que você tem uma carga completamente diferente, que você tem duas horas com o mesmo grupo 'né?! Aí tem que buscar outra forma de encantamento. Quem vai produzir uma sala pura da idade média[...] numa sala dessas? Mas você pode trazer uma música diferenciada que eles não conhecem; você pode trazer jogos pra despertar o interesse e quando você vê já 'tá todo mundo dentro.

B. Discursos sobre Arte Construído Pelos Professores

Numa perspectiva histórica, o conceito de arte que adotamos foi apresentado em nossos pressupostos a partir do pensamento de diferentes autores. No que tange ao seu ensino, é mediado por diferentes linguagens de expressão humana e humanizadora, pensamento compartilhado pelas educadoras de ambos os espaços. A professora da escola pública não deixa, no entanto, de pontuar como acredita ser percebida a arte pelo senso comum, a partir da fala e olhar do Outro sobre esta.

Professora Rosany

[...] Porque a arte é a alma das coisas. Sem a arte tudo fica pesado, fica cansativo. Então eu vi assim como as pessoas estão enganadas em pensar que a arte não é importante. Arte é tudo! Porque se não tem arte a nossa vida é toda sem graça.

[...] está faltando isso, você perceber que arte é ... parar de ... desse preconceito com artista, com arte, pensar que a arte não é nada, que a arte é coisa de quem não tem o que fazer.

Professora Mônica

[...] Eu entendo arte como linguagem humana. Eu vejo a arte como linguagem humana. Eu entendo arte como uma ... Eu penso muito nos alunos da pré-escola, os alunos da educação infantil. Eles usam a arte espontaneamente. Eles usam o desenho como a primeira forma de manifestação, comunicação. Então eu acho que isso é natural do homem. Ele não pintou lá na caverna? Não teve nenhuma época da história da humanidade que o homem não produziu arte. Então isso é natural do homem, né?!

Na fala das professoras percebemos o sentido que dão à arte e seu ensino que, de maneira significativa, guarda estreita relação com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁰³. O PCN baseia suas práticas

²⁰³De agora em diante será utilizada a sigla PCN para se referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

educativas em três princípios: o processo de produção e criação do aluno; a apreciação significativa dessa produção bem como da de outros sujeitos; o conhecimento e aproximação com a cultura e contextualização histórica que circunda as produções artísticas e seus atores.

Tais princípios estão fundamentados, em primeira instância, em Ana Mae Barbosa que tem sido referência para o ensino da arte nos últimos anos. Neles, está presente uma prática educativa que vê a arte como área do conhecimento, enquanto campo do fazer, perceber e refletir, mediado por uma experimentação que favoreça a subjetividade e a intersubjetividade que conduz o sujeito ao 'saber da experiência'. É nesse sentido que a professora Rosany reclama em sua fala a ausência de espaço:

[...] Ah, 'tá faltando um lugar específico. Porque a gente dá aula de arte na sala que daqui a cinco minutos vai ter aula de matemática, português. Nem o quadro, às vezes, que é usado pra tudo, às vezes não tem condição de eu desenhar no quadro.[...] Esse ano eu praticamente não desenhei no quadro. Não tem condição de eu desenhar no quadro. O quadro está horrível, cheio de mancha. Tanto o de giz, quanto o quadro branco, 'tá horrível. Ou o quadro branco 'tá com giz. Às vezes você usa o seu pincel e o seu pincel seca na mesma hora, ou então o quadro preto de giz 'tá cheio de mancha, não dá pra você desenhar ali. Então eu quase não usei o quadro como recurso, infelizmente. Se fosse uma sala só de arte, teria um quadro específico pra desenhar e tal, 'né?! Teria um lugar específico que coubesse uns quarenta alunos. Aí é que 'tá, 'né?! Ou então que não fosse os quarenta alunos, que fosse a metade, que fosse vinte. É ... a gente tem um pouco esse problema. É ... pra trabalhar com quarenta. Às vezes tem até uma sala aí, mas não dá pra quarenta. Daria pra vinte. Aí como é que a gente vai fazer se tem que ficar com a turma toda, entendeu?! Então ... é uma coisa assim ... não tão colocando arte muito no esquema não sabe. As coisas 'tão meio que sendo ... não tendo assim aquela relevância que estava.

C. O Modelo de Ensino da Arte do Ponto de Vista dos Educadores

Diante da possibilidade de propor um modelo de ensino da arte, guardando estreita aproximação com os princípios do PCN, as professoras colocam-se como

mediadoras de uma prática educativa que observa, prioriza e aguça a criatividade e criticidade do educando visto como sujeito. Entendem que uma autonomia em relação à linguagem artística com a qual se identifica o sujeito contrapõe-se ao modelo educativo que, ao impossibilitar uma escolha, pode cercear o ato criador. Não deixam de apontar a importância de garantir uma prática educativa mais investigativa, interativa e reflexiva que, mesmo proposta nos PCN, por vezes se faz ausente dos livros didáticos, dos programas curriculares em Educação Artística, bem como dos projetos a esses atrelados, transformando esta disciplina em objeto de desagrado.

Pesquisador – *Se você pudesse propor um modelo de Educação Artística dentro da escola...*

Rosany ... [interrompendo a pergunta]

– *Mais opcional. Opcional. Que a pessoa pudesse optar, né?! Assim como ... não tem agora o ensino religioso? A pessoa opta por ser católico, protestante, ou judaico, né?! – eu sou do judaico [por exemplo], eu pego aluno do judaísmo. - Eu sou católico ... (por exemplo) e assim ... Eu não vou poder obrigar todo mundo numa coisa só. Em relação à arte [disciplina] não tá tendo este cuidado. Está se perdendo talento. Porque tem aluno que numa aula de música ele seria ... um lugar pra ele desenvolver o talento musical dele. Têm outros que na aula de artes [artes visuais]. Então ele é obrigado, às vezes, a ficar naquela [aula] [...]. Não dá pra você obrigar.*

Pesquisador – *Se pudesse propor um modelo de ensino de arte, como é que ele seria?*

Mônica – *Ele pegaria um pouquinho de cada tendência. Não assim, aquela parte muito do livro didático, de uma resposta única, de valorizar, de ter uma percepção de belo já definida. Isso eu tiraria fora. Mas um pouco de educação através da arte, da Arte-educação da metodologia triangular, do que é proposto pela Ana Mae, pela Gisa²⁰⁴, 'o olhar sensível'. O trabalho da linguagem visual que é muito mais do que plástica que a Gisa Picosque e a Miriam Celeste também falam né?! Eu acho que tem que permear todas essas ... Um bom trabalho de artes ele passa por todos esses né?! É só livre expressão? Nunca terá livre expressão? É deixar fazer? Sempre eu proponho? Nunca proponho? Nunca propor eu acho que não tem nada a ver. Mas eu posso*

²⁰⁴ Arte-Educadoras e Autoras do livro Didática do Ensino da Arte a Língua do Mundo. Poetizar, Fruir e Conhecer Arte. São Paulo, FTD, 1998.

um dia chegar e a pesquisa ser pelo material: - Olha só, hoje vocês vão fazer ... Vocês vão usar esse material aí. Façam o que vocês quiserem. [Voz da professora Mônica aos alunos]. Para ver como ele vai.

A 'didatização' da arte como Educação Artística, é uma questão que gera grandes discussões. Se, por um lado, a sistematização do ensino pode trazer grandes benefícios para construção do conhecimento, por outro, pode também aprisioná-lo a ponto de impedir sua realização. A arte, quando enquadrada numa grade curricular com as mesmas condições de tempo, espaço e material das demais disciplinas, corre o risco de se distanciar da relação expressiva que lhe é peculiar, convertendo-se apenas em mais uma disciplina que forma e informa sem transformar. Sobre esse olhar *pedagogizante* da arte escreve Larrosa:

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é também uma gramática ideológica. [...] todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de por em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido.²⁰⁵

Diante da questão colocada por Larrosa, compreender a ideologia da 'gramática' na qual nosso sistema educacional se insere é imprescindível. Tal compreensão nos permite uma atuação que caminha no sentido oposto a uma educação que aliena e encarcera sentidos e significações, além de nos levar a identificar a quem serve esse modelo que nos é prescrito.

Herbert Read afirma que *"em qualquer sentido concreto dos termos, tanto arte como sociedade têm sua origem na relação do homem com seu ambiente natural"*²⁰⁶, o que assegura a importância da arte na vida do homem visto como ser social. Diz ainda Read que *"toda a longa perspectiva da história é impossível conceber uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significado social"*

²⁰⁵ LARROSA, Jorge. *"A Novela Pedagógica e a Pedagogização da Novela"* In: *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004, p. 117.

²⁰⁶ READ, Herbert. *"A Função das Artes na Sociedade Contemporânea"* In: *Arte e Alienação. O Papel do Artista na Sociedade*. R.J., Zahar Edições, 1968, p.22.

até que chegamos à época moderna”²⁰⁷. A época moderna a qual Read se refere são às transformações advindas da Revolução Industrial e o seu reflexo na sociedade.

Compreende-se que a arte como atividade social tem caracterizado os grandes sistemas sociais do passado, desde as civilizações pré-históricas e primitivas até as grandes sociedades aristocráticas, eclesiásticas e oligárquicas de tempos mais recentes. Vê-se então que essa associação inevitável e aparentemente importante da arte e da sociedade se rompe com o começo da era moderna – a era da industrialização, da produção em massa, da explosão demográfica e da democracia parlamentar.²⁰⁸

A revolução industrial marca um período cujas conseqüências são percebidas, até nossos dias, como um dos principais responsáveis pela alienação e embrutecimento do ser humano. Dentre outras coisas, provoca um distanciamento entre o homem e a arte enquanto linguagem expressiva em sua formação²⁰⁹. Nessa direção, a escola institucionalizada torna-se aliada do processo de ‘pedagogização’ de seus conteúdos, quando não garante à arte o espaço do fazer, refletir, expressar, conhecer, reconhecer, transmitir, sentir e dizer. Nessa vertente escreve Duarte que:

Construídas a partir da mentalidade predominante na sociedade industrial e a ela servindo, às escolas cabe a formação de pessoas adaptadas à lógica desse sistema produtivo e em seu benefício. Aprender, por conseguinte, aparece aí como uma atividade árdua, desprazerosa e desvinculada da vida cotidiana; surge como algo que se executa por imposição e não por livre determinação, o que implica também em que tais estabelecimentos sejam geridos com base num pensamento idêntico ao que alicerça a produção industrial.²¹⁰

Tomado pela idéia da ‘mercantilização’ do saber e demais manifestações culturais e sociais engolidas e digeridas pelo sistema econômico que nos rege, Duarte leva-nos a perguntar como construir uma prática de ensino que nos conduza a uma mudança do olhar, do sentir, do pensar e perceber, uma vez

²⁰⁷ READ, *Op. Cit.*

²⁰⁸ READ, *Idem*, p.25.

²⁰⁹ Aspecto apontado por: BENJAMIN (1987); DUARTE (2001); JOBIM e SOUZA (1994 e 2005).

²¹⁰ DUARTE, *Ibidem*. p. 105.

submersos numa ideologia que pode nos alienar em meio a nosso próprio movimento de libertação.

A lógica da produtividade, originada com a Revolução Industrial, passa a permear cada uma das atividades humanas levadas a efeito no dia-a-dia. Entretanto, como estamos tratando do século XX, não pode ficar sem registro esse seu breve momento no qual forças críticas, ainda que desordenadas, opuseram-se à racionalidade industrial operante. A denominada “contracultura”, surgida no final dos anos sessenta e que se tornou conhecida pelo “movimento hippie” abrigado em seu interior, consistiu, sem dúvida, numa tentativa de contestar o esquema dominante da sociedade industrial. Propondo um renascimento de valores humanos, com a estética e o prazer em primeiro plano e se opondo à ganância lucrativa do mundo, aquela manifestação ousou trazer à tona temas que vinham sendo escamoteados da opinião pública, como a expansão da consciência para além dos limites rotineiros e o corpo humano como elemento básico de nossa instalação do mundo. Todavia, tais temas vieram a soçobrar nos decênios seguintes, numa incontestável vitória da moderna lógica industrial. [...] com isto a racionalidade operativa e mercantil de nosso tempo entendeu que a própria rebeldia e a oposição a si podiam, em grande medida, ser produzidas industrialmente, gerando lucros ao mesmo tempo em que perdiam o caráter radical pela sua transformação em moda e constante exposição na mídia.²¹¹

Talvez a saída para as questões e problemáticas aqui levantadas, esteja descrita na mesma obra de Duarte, quando afirma que:

[...] a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.²¹²

Estar atento à realidade, decifrando os enigmas que nos distanciam de nós mesmos como sujeitos, é fator preponderante ao movimento de desalienação pretendido por uma educação transformadora, como refere a professora Mônica em sua fala:

[...] educar é você despertar no outro o potencial que ele tem, é ... dele perceber aonde que ele pode, o que ele pode; dele sentir prazer em buscar as coisas; dele não ter na escola, no conhecimento como uma coisa chata,

²¹¹ DUARTE, *Ibidem*. p. 57.

²¹² LARROSA, *Ibidem*, p. 23.

enfadonha, que ele é obrigado a ter pra ter uma profissão pra ganhar dinheiro. Porque aí ele se confunde nesse caminho.

D. A Percepção do Ensino da Arte pelo Educando na Visão do Educador

Não é difícil para o professor perceber a demanda do educando com relação ao que espera e deseja saber ou encontrar na aula de arte. No imaginário de qualquer pessoa, uma aula de Artes Visuais, por exemplo, é constituída por produções plásticas (pintura, desenho, escultura e tudo mais que envolve essa linguagem), bem como a produção e/ou execução musical na aula de música e a representação nas Artes Cênicas.

No entanto, essa nem sempre é a realidade com a qual se depara o educando no espaço escolar. Assim, cabe ao professor buscar estratégias que aproximem o aluno do seu objeto de ensino – a linguagem da arte em sua materialidade – tarefa nem sempre fácil e possível. Alcançar o conhecimento através da experiência concreta é imprescindível para que a arte seja percebida como uma linguagem de expressão do ser humano, como refere Larrosa:

[...] Na imagem da expressão, a linguagem exterioriza o interior. ‘*Ex-premere*’ significa algo como ‘apertar para fora’, ‘trazer algo para fora’, ‘empurrar algo para fora’, ‘exteriorizá-lo’ e, assim, ‘mostrá-lo’ ou ‘torná-lo manifesto’.

Às vezes, entretanto, a imagem da expressão como exteriorização não está ligada a uma idéia da linguagem como referencial, representativa, mas a uma linguagem imaginativa. A idéia de expressão como “tirar-apertando-para-fora” também se aplica à arte entendida como linguagem. De fato, as atividades lingüísticas e artísticas na escola contemporânea costumam ser vistas como expressivas, mas não como representativas.

[...] Quando fala ou escreve de uma forma espontânea, quando pinta, quando canta, quando faz teatro, quando se fantasia, quando se move, a criança estaria se mostrando a si mesma, estaria levando à linguagem, ao signo, embora de uma forma indireta, alusiva e não referencial, aquilo que ela mesma é.²¹³

Analisando o depoimento da professora transcrito abaixo, à luz do que nos aponta Larrosa, percebemos que, mais que a materialidade da linguagem, existe

²¹³ LARROSA, Jorge. “*Tecnologias do eu*” In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, R.J., Vozes, 1994, pp. 63 e 64.

uma concepção daquilo com o que se quer entrar em contato na aula de artes, bem como daquilo que a constitui, concepção que nos remete ao seu ensino nos moldes da Academia de Belas-Artes criada no século XIX²¹⁴ e que até os nossos dias influencia significativamente o imaginário de grande parte dos indivíduos e dos educandos estudados.

Falas da professora Rosany

[...] Ah, sim! [...] Eles [os alunos] gostam muito de aprender técnicas de desenho artístico, 'né?!

[...] Então o que faço é isso, trabalho com a história da Arte, trabalho com pintura e trabalho com ... com criatividade assim é ... Outra coisa que eu gosto de trabalhar com eles também, saindo dessa parte de história da Arte, é com Cartoon, 'né?! Esse desenho todo ... meio caricaturado, 'né?! E fáceis. São desenhos simples. Nem todos os alunos têm talento pra ... pra fazer um trabalho com mais ... é ... não posso chamar de ... acadêmico, mas nem cobro isso dos alunos, esse desenho acadêmico por que eu gosto que eles se achem em vários, vários estilos. Então, pra eles, cada um escolhe o seu. Têm essa liberdade.

[...] Educação artística eles querem arte convencional. Eles querem aprender a desenhar o nariz, a boca, olho, o convencional, a técnica. Eles querem isso. Têm muitos que querem aprender isso mesmo. E aprendem porque eles estão querendo, então eu trago essas técnicas da faculdade e dou alguma coisa pra eles. Eu fico com pena de não poder desenvolver muito isso, 'né?! Se eu pudesse desenvolver [...] era legal.

A fala da professora reflete não apenas uma visão de educação artística, mas uma relação construída entre educandos e o ensino da arte. Do ponto de vista de uma prática educacional, o que se pretende no encontro entre educandos e educadores é a construção de conhecimentos mediados por essa relação, fato que se percebe quando a professora diz: *Têm muitos que querem aprender isso mesmo. E aprendem porque eles estão querendo [...].*

²¹⁴ BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2002.

Nessa perspectiva, a professora demonstra-se atenta e sensível às demandas trazidas pelos educandos ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade em atendê-las tendo em vista seu contexto de atuação.

E. O Professor como Mediador no Processo Educativo

A experiência de cada professora é traçada pelo caminho percorrido pelos seus espaços e condições de trabalho. Embora tragam concepções diferentes, guardam em comum a preocupação com o sujeito educando enquanto alteridade e diálogo.

A arte enquanto linguagem, através do seu ensino, mediada pela escola e pelo professor, detém um potencial transformador quando toca, mobiliza e se torna experiência. A fala das professoras traz aspectos relacionados à identificação de uma prática de ensino onde o educador é um mediador, um instigador, um provocador, numa relação de intersubjetividade, plena de sensações, emoções, transformações. Toda produção artística implica a produção de uma subjetividade que não dispensa a experiência como um elo e ligação e construção de um saber.

A experiência não depende do objeto nem do sujeito. [...] A experiência é o que ocorre “entre” e o que constitui e transforma ambos. E isso, o que ocorre “entre”, a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam.²¹⁵

Vejamos o que falam as professoras a esse respeito:

Fala da Professora Rosany

[...] Olha, eu uso artes mesmo como ponte, ponte entendeu?!

[...] Então eu percebo que a arte é essa ponte. Então eu uso muito a arte no currículo oficial e também, de repente, despertar o talento também. Porque aqui é um ponto de partida. Eu só trago pra eles assim é ... eu desperto o interesse deles e eles podem correr atrás

²¹⁵ LARROSA, *Ibidem*, p. 83.

depois. De repente fazer um curso de arte, fazer uma faculdade de arte... Mesmo que não façam isso, a aquisição do conhecimento cultural mesmo já é bom pra eles, já vai despertar outras coisas, 'né?! Eu percebo assim.

Fala da professora Mônica

[...] Professor é um orientador, ele é mediador. Ele está entre o aluno e o conhecimento, entre o aluno e o acervo da humanidade e ele tem que saber, ele tem que despertar no aluno que aquilo é dele, que faz parte da vida dele, que faz parte da história dele, que o homem pré-histórico não é uma matéria de história.

F. O Ensino da Arte como Conhecimento: O Olhar Docente

Quando questionadas sobre as possíveis transformações e mudanças percebidas nos educandos decorrentes da experiência com a arte, as professoras sinalizam o processo vivenciado durante ano letivo. A fala das professoras reflete aspectos que abrem caminho para ampliação do conhecimento tendo como eixo a linguagem da arte como veículo de expressão humana. Este eixo está atrelado às relações sociais em ambos os espaços (escola e Tear), referindo-se à construção e aquisição de conhecimento como algo que vai além da produção plástica propriamente dita. As mudanças são reveladas aos professores através do gesto, da fala, do interesse dos alunos em relação às experiências adquiridas nas aulas. São relações de afeto que os aproximam do ato criador.

[...] Não há ética, tampouco transformação social, independente dos afetos. Ambas estão relacionadas à nossa intersubjetividade corporal, isto é, capacidade de experimentar o mundo e de atuar sobre ele. Como essa capacidade não é deiscência, mas imanência que só existe na forma de ação por meio das relações sociais, ela depende da qualidade das mesmas, ao mesmo tempo em que as afeta, portanto, a expansão da potência de ação exige liberdade de criação.²¹⁶

²¹⁶ SAWAIA, Barder Burihan. *“Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito”* In: ROS, S.Z., MAHEIRIE, K., ZANELLA, A.V. (orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis, NUP/CED/UFRS, 2006, p. 87.

Falas da Professora Rosany

[...] *Bom! Então a Renata, no início, ela não tinha assim ... muito jeito pra artes não. Mas eu notei que ela depois deu uma melhorada muito grande, quando eu levei o Cézanne. Eu levei gravuras do Cézanne, contei a história do Cézanne e a Renata fez um trabalho muito bonito, pictórico mesmo. Fez uma combinação de cores linda. Eu senti uma diferença nela ... O Cézanne eu fiz agora no segundo semestre. Eu vi uma diferença da Renata do primeiro para o segundo semestre muito assim ... evidente. De repente eu percebi isso. Não sabia que ela estava fazendo o Tear. Agora a Mariana não. A Mariana sempre foi uma menina muito assim ... é ... esforçada, dedicada. Então ela sempre foi, desde o início, 'né?! Até que se destacou.*

[...] *Então nesse tempo que eu tenho dado artes, uma coisa também que me chama atenção foi o Portinari. Eu falei do Portinari pra eles. Foi outro artista brasileiro também de sucesso. Foi o maior pintor brasileiro do nosso tempo e ele tem uma sensibilidade muito grande 'pro ... Aí vai entrar na parte social 'né?! Como é que aquela obra fazia com que os meninos parassem diante da gravura do Portinari. De eu perceber assim que, por uma fração de segundos, eles ficam paradinhos olhando. Percebi que aquilo estava tocando o coração deles, 'né?! O quadro dos Retirantes do Portinari. Eles ficam olhando. Ficavam é... impressionados mesmo com aquele sentimento que o artista provoca, 'né?! Então eu percebi como é que aquela linguagem do Portinari é a linguagem que atinge esses meus alunos. Eu achei interessante. E outros quadros dele também que ele tem mostrando aqueles trabalhadores fortes, 'né?! Esse também impressiona.*

Aqui também podemos destacar uma relação estabelecida entre o artista e o educando mediada pela imagem-reprodução da obra trazida pela professora que nos remete ao conceito de alteridade que pelo dialogismo se revela. Essas obras, servindo como caminho de acesso ao universo e contexto histórico em que os quadros foram pintados, trazem elementos provocadores de uma produção que chama a atenção da professora pela forma como os educandos com elas interagem. Estes são aspectos que nos aproximam da proposta triangular de Ana

Mae²¹⁷, presente nos PCN, sob forma da contextualização histórica, da apreciação e do ato criador:

A arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos.

Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, produto cultural de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência.²¹⁸

A Alteridade também se faz presente nas relações sociais em que estão inseridos os educandos, refletidas nas falas e interações percebidas pela professora do Tear. O ambiente da ‘casa’ em seu convívio cotidiano, convida a uma nova maneira de se relacionar com o Outro e com o espaço. O Tear funciona em uma casa que, em muito, se diferencia do ambiente físico de uma escola, aspecto que provoca uma outra relação interacional com o meio. Os educandos têm acesso a todos os locais da casa, incluindo a cozinha, e guardam um espírito de conservação e preservação coletivo.

As falas não são os únicos deflagradores de desejos e transformações percebidas. Existe um movimento que remete os educandos a buscar outras formas de subjetivação não somente nas aulas, mas também através dos programas e visitas propostas pela professora.

Pesquisador – *Você percebe se tem alguma mudança? Como que você percebe essa mudança nesse aluno que transita por aqui?*

Mônica [...] *Na fala, no interesse ... no interesse pelas coisas. Por exemplo: essa menina nova que ‘tá aqui, a [fala o nome da educanda]. Ela deve ter quatro meses de projeto. Não tem um evento que ela não vá. – Nós vamos ao Centro Cultural Banco do Brasil sábado às tantas horas [voz da professora]. Ela é a primeira a chegar no lugar. Ela foi ver ‘Milágrimas’ do Ivaldo Bertasio. Tudo que é proposto ela vai. Então eu acho ...[interrompe a frase e inicia outra] - Você gostou? [voz da professora Mônica*

²¹⁷ BARBOSA, Ana Mae. A Imagem do Ensino da Arte no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1994.

²¹⁸ PCN Artes, p. 35.

para a educanda] - *Adorei [voz da educanda para a professora]. Então você sente que você 'tá modificando, 'tá transformando alguma coisa quando você faz ... 'Cê viu naquele dia a turma cantando. Só de colocar uma letra de música popular brasileira na mão deles e eles cantarem ... Eu acho que a casa também proporciona um ambiente assim diferente da escola.*

[...] Na fala deles. A gente percebe muito. No interesse, porque às vezes a pessoa entra com o pensamento muito fútil, muito competitivo, brigão, relacionamento difícil, não é?! Porque não se conhece bem. À medida que você vai cutucando, que vai trabalhando isso, você sente que vai mudando, que eles vão trabalhando ... Vão se respeitando mais, eles se tratam de maneira mais respeitosa, eles passam a ter interesse por livros 'né?! Nosso objetivo aqui muito esse ano é despertar o interesse pelo livro 'né?! O livro não é objeto de comer, não é objeto estranho ... Dentro dele pode ter coisa interessante ... 'né!?

G. O Ensino da Arte na Perspectiva de Aquisição de Cultura

A cultura do ponto de vista de 'aquisição' de conhecimento atribuída ao ensino da arte é referida pelas professoras e surge de maneira contundente em suas falas. É, no entanto, importante compreender que conceitos de cultura estão sendo utilizados por cada sujeito.

No caso da professora da escola pública, o conceito de cultura se aproxima muito do senso comum como aquisição de um conhecimento 'erudito', partindo de uma visão eurocêntrica e civilizatória detentora de um saber 'superior'. Com esta análise não estamos afirmando que este seja o pensamento e posição da professora em questão. No entanto, chama-nos a atenção esta vertente do pensamento que, como descrito no tópico "*A cultura e seus Conceitos*", percebe e classifica produção cultural de acordo com o sistema sócio, econômico e cultural que a constitui. A escola, nesse contexto discursivo, muitas vezes, cumpre o papel de reforçar e manter esta estrutura, como refletido na fala a seguir.

Falas da professora Rosany

[...] Aliás [...] um vídeo que eu assisti mostrava a França. Eram alunos de arte. Então mostrava lá na França o ensino de arte na França. A menina que apresentava o

vídeo devia ter uns seis anos de idade, sete no máximo. E ela falava daqueles pintores, assim com uma espontaneidade [...] muito grande. Aí eu vi como é que no primeiro mundo é diferente, como é que eles valorizam isso. Eu agora recentemente falei com meus alunos sobre o Grupo Santa Helena que é aquele grupo de pintores lá de São Paulo, o que eles têm em comum. Eles eram trabalhadores, mas eles à noite, depois do trabalho, eles faziam curso de arte, de extensão, na Escola de Belas Artes. Aí você pergunta a eles [alunos]: - Isso é normal? Você conhece alguém que trabalha o dia inteiro, vai fazer curso numa faculdade? (voz do professor). Aí, claro que eles não conhecem ninguém, 'né?! Aí eu falo: - Olha só, olha a diferença. Eles eram imigrantes ou filhos de imigrantes. Então já tinham aquela cultura, já traziam [da Europa] aquele valor da arte [...]. Nós estamos no terceiro Mundo. Ainda a gente não está dando este valor à arte ainda. A gente acha que arte é uma coisa meio que se coloca de lado, 'né?! Artes Plásticas, quando se fala em Carnaval 'tá botando em primeiro lugar. Mas eu 'tô falando fora do Carnaval. O dia-a-dia, 'né?! [...] Lá [na Europa] eles valorizam. Qual a diferença deles [Grupo Santa Helena]? Eles eram trabalhadores, eles eram pintores de parede, a maioria, outros eram ... Mas de qualquer maneira pintor de parede foi pro curso de Belas Artes pra aprender a técnica. Aí depois, daqui a pouco, eles já estavam se reunindo pra pintar e falar sobre arte. Daqui a pouco eles já estavam expondo. Um deles estudou um pouco e ganhou prêmio de melhor pintor na Bienal [...]. Conclusão, eles são conhecidos como o grupo de pintor de Santa Helena. Então um grupo de trabalhadores que foi questão na ... no mundo, na sociedade tem uma certa importância pra eles. Em pensar que eles eram trabalhadores, mas ver como eles estudavam arte e como eles foram...

Em meio às limitações percebidas, tanto no espaço escolar, no que diz respeito ao aparato necessário ao contexto de uma aula de arte, como pelo acesso dos educandos às informações inerentes à sua prática, a professora traça um caminho que busca superar tais dificuldades.

Se por um lado a experiência de sentir, tocar, experimentar, expressar, através da linguagem plástica está ausente pelas condições que lhe são peculiares, ainda assim a professora reconhece a importância e relevância na construção de uma experiência estética provocadora de saberes que se

constroem por tal relação. Aproximar-se da produção de diferentes gêneros artísticos permeados pelo contexto de tais produções é compreendido como caminho que enriquece e amplia seu olhar e saber cultural.

Falas da professora Rosany

[...] mostro é ... arte abstrata é ... arte concreta, geométrica pra eles verem que existem várias. Importante é você expressar, 'né?! Então eu trabalho ... eu gosto muito de trazer essa parte cultural pra eles. Pra enriquecer na parte cultural.

[...] Então assim eu percebo assim como é que ... é bom eles conhecer ... ter acesso à cultura. Você ter acesso à cultura. Acho que isso vai valer pro resto da sua vida.

H. O Ensino da Arte na Perspectiva de Ampliação do Olhar

O ensino da arte é também considerado como caminho que amplia o olhar para si e para o Outro, na cultura que os identifica. Aqui, o conceito de cultura é diferenciado daquele que a reconhece tão-somente como aquisição de conhecimento. A expressão artística de si e do Outro, mediado por experiências e interações onde ver, ouvir, sentir, falar, ler, escrever, desenhar, pintar, aproxima seus participantes enquanto nação, possibilitando perceber o mundo sob outro e diferente prisma, como observado por Duarte:

Para tanto, a inserção desse sujeito numa dada realidade, numa dada comunidade e cultura local não pode ser menosprezada em favor de um universalismo abstrato e extirpador de raízes. Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis. Porque tal desenraizamento, tal dessensibilização para com a realidade da qual fazemos parte, caracterizou até aqui o grosso da educação oficial a que nos submetemos, sempre ciosa em ensinar as grandes verdades universais, o grande pensamento, a grande ciência, desconsiderando todo e qualquer “pequeno saber” detido pelos membros da cultura local. Saber este que, quando não é simplesmente ignorado, chega mesmo a ser ridicularizado e execrado por aqueles que se consideram portadores das luzes de uma razão absoluta, representados, numa primeira instância, pelos professores da educação formal.

[...] Deste modo, ao se afirmar a necessidade de educar o sujeito humano tomado no seu mais amplo sentido, isto é, estimulando também

seu contato sensível com a realidade na qual se insere, tem-se em mente uma ação que o leve ainda a descobrir e a valorizar conhecimentos presentes na cultura onde vive e a redescobrir saberes que, por esquecidos, tendem ao desaparecimento.²¹⁹

Percebe-se na fala das professoras que o sentido que atribuem à arte vai para além da informação. É linguagem de expressão que, ao ultrapassar os limites da sala de aula, intersubjetivamente conduz o sujeito a uma relação dialógica com seu entorno, bem como de proximidade consigo mesmo. Ao mesmo tempo em que muito tem a nos dizer, a linguagem da arte revela-nos como sujeitos pertencentes a uma cultura que reconhece sua produção como reflexo dos eventos que a constituem. O sentido e significado de expressividade não estão distantes, tão pouco ausentes das intenções e intervenções das educadoras em suas práticas educativas como podemos observar a seguir.

Falas da professora Rosany

[...] Eu procuro mesmo desenvolver a sensibilidade, 'né?! Pra eles terem essa capacidade de sair de si, 'né?! E ver o Outro.

[...] Eu percebo assim que a arte ela ajuda a ... acabar com a exclusão social. Eu tenho um pouco esse sonho de que a arte sirva de inclusão social, 'né?! Até pra despertar o interesse deles.

[...] Muitos alunos, apesar de nem ter acesso à tv a cabo, então quando eu falei do Romero Brito, eles guardaram o Romero Brito. Depois vieram falar pra mim: - professora eu vi o Romero Brito na GNT [voz do aluno]. Outros falam que viram o quadro do Volpi na novela das sete há um tempo atrás. Outros viram trabalhos do Portinari numa novela. Então, eles quando estão vendo uma novela, ainda mais que não tem muita coisa boa mesmo, mas eles são capazes de numa cena da novela, observar um quadro pendurado na parede e dizer de quem é o pintor. Isso pra mim é um ganho. Quando o aluno chega pra mim e diz que viu o quadro do Volpi numa novela, um quadro típico dele, o das bandeirinhas, 'né?! [...] Um viu o do Portinari. Outro viu Romero Brito -

²¹⁹ DUARTE, João Francisco. O Sentido dos Sentidos. A Educação (do) sensível. Curitiba, Criar Edições, 2001, pp. 175, 176 e 177.

mais recentemente essa novela [...] parece que apareceu ...

Falas da professora Mônica

[...] Eu estou trabalhando agora com essa turma cultura afro-brasileira. A gente percebe que está contribuindo muito, que tem meninos que não fazem relação daquilo que a gente tá vendo aqui com o conhecimento. Aquilo que eu falei no início com o conhecimento que está no livro de história. Parece que são duas coisas distintas. Então, quando a gente começa: - isso aqui é seu ... [voz da professora Mônica para o aluno]; e a falar mais é ... através de música, através de imagens, de artistas que trabalham com a cultura afro-brasileira de formas variadas 'né?! Como Graça Lima com a ilustração de livros, o Rubem Valentim com a obra baseada nos Orixás, na Bahia, o Caribé ... O Gilberto Gil ... [...] Você bota o Gilberto Gil pra tocar ... nunca ouviu. O Gonzagão. Quantos não conheciam o Gonzagão?! Feira de São Cristóvão é uma coisa que você acha que é do povo. Quase não conhecem.

[...] No projeto social aqui, por exemplo, no primeiro ano eu trabalhei muito com a obra do Gentileza [Profeta]. Os alunos não sabiam ... não tinham noção do viaduto do gasômetro e faziam o pai deles levá-los lá no fim de semana pra ver, 'né?! Você vê alunos que nunca tinham ouvido falar na Marisa Monte: - professora, aquela moça tocou no rádio da minha casa ontem, a Marisa Monte! [voz do aluno]. Bom, nunca tinham ouvido falar nela. Entendeu? Não sabiam nem o que é 'Titãs' [grupo musical brasileiro]. Então ... A própria história da escravidão, que eu trabalho muito, porque os alunos são, na maioria, descendentes de negros, de nordestinos e é a coisa que eles mais têm vergonha, é de ser negro, de ser nordestino e ser favelado. Então, quando você toca nisso com naturalidade, quando você ... Nesse projeto mesmo, no início, eu fiz questionário pra eles responderem sobre a família deles, quem sabia cozinhar, quem não sabia. - Em que seu pai trabalha? De onde vieram seus familiares? Pra valorizar aquilo 'né?! Então o menino começa a falar: - meu avô trabalhou na cana-de-açúcar lá no interior de Minas [voz do aluno]; e você puxa isso pra navio negreiro, pro conhecimento da escola que ele não quer ... e que começa a não ter vergonha de ser negro, que ele começa a pensar que tem coisas importantes da história dele.

[...] *A música, eu gosto muito de utilizar. Porque é muito triste você morar num país igual ao Brasil e 90% dos alunos do ensino fundamental, de 5ª a 8ª e ensino médio, conhecem muito pouco. Criança também. Você coloca o rádio pra tocar: - De quem é essa música? [voz da professora]. - Ivete Sangalo [voz do educando]. - Não. Só existe Ivete Sangalo? [voz da professora Mônica]. É muito pouco o conhecimento deles!*

As falas das duas professoras apontam a vertente de uma prática educativa que se pretende 'vinculadora' às manifestações culturais que nos dizem respeito enquanto sujeitos de expressão e criação. Ao mesmo tempo em que deflagram uma ausência, tornam-se aliadas à manutenção das manifestações culturais nem sempre ao acesso de todos. Mais do que informar acontecimentos e personalidades distantes e distintas, se configura a real intenção em afirmar uma cultura que se realiza na relação entre sujeitos que por ela se expressam e se constroem historicamente. Perceber-se mantenedor de tal cultura significa, portanto, perceber-se pertencente a esta. Buscar este vínculo precede qualquer informação formal e acadêmica, aspecto que se identifica no desejo e empreendimento presente na fala das professoras. O que se pretende é uma experiência atravessada por acontecimentos em que o sujeito se veja enquanto portador, provocador e preservador desta cultura, compreendendo-a como acontecimento inerente à sua constituição.

I. Perguntas e Respostas Elaboradas pelos Professores

Abrir espaço para elaboração de uma pergunta trouxe à pesquisa uma riqueza para análise de seus dados. A pergunta, além de revelar o que se quer saber, pressupõe uma suspeita, uma desconfiança frente ao que empiricamente está dado, pressupondo a necessidade de produzir novos conhecimentos. Diz Weffort que *“na ação de perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber; e assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar”*.²²⁰

²²⁰ WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro, Reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo, Série Seminários, Espaço Pedagógico, set. 1996, p. 11.

As perguntas elaboradas por cada professora expressam a realidade em cada uma se encontra. A resposta, por si, não é capaz de alcançar tudo que desejam ‘saber’ e mudar. Quando a professora da escola pública, por exemplo, quer saber como a professora do Tear consegue o material para trabalhar, traz um questionamento da maior importância no que diz respeito às práticas educativas em arte: como é possível ensinar arte sem material, espaço, tempo e outros elementos já mencionados no decorrer deste trabalho? A pergunta não é direcionada tão-somente à professora Mônica, mas àqueles que, de maneira direta ou indireta, fazem parte desse processo.²²¹

Da mesma forma, a professora do Tear, ao elaborar sua pergunta, não quer uma resposta única e exclusiva da professora de arte da escola pública em questão. Direciona a pergunta a todo educador, sem se excluir, compreendendo a construção do conhecimento como um movimento, um processo, um percurso, que tem um foco, um objetivo.

Ambas as perguntas, numa relação polifônica, estão repletas de vozes que contribuíram para sua elaboração. São vozes que habitam o interior de cada professora.

Chama-nos a atenção o processo de elaboração das perguntas. No caso da professora da escola pública, embora justifique a pergunta, traz com objetividade o quer saber. Sua pergunta pode ser entendida como uma queixa, uma denúncia. Mais que saber como o Tear *consegue material*, sinaliza a dificuldade em realizar um trabalho nas condições que lhe são oferecidas.

Pergunta da professora Rosany

[...] Eu queria perguntar a ela [professora do Tear] como é que ela consegue material pra eles [alunos]. Porque eu acho que é isso. Pra gente, inicialmente é o material, né?! O acesso ao material – tinta, pincel – se ela consegue assim, parceria... O que ela faz. Porque o nosso programa aqui, geralmente, [...] eles não tem esse material. Isso atrapalha muito a aula de artes. Não posso trabalhar com

²²¹ A pergunta não foi encaminhada à professora do Tear, uma vez ser do conhecimento do pesquisador a origem dos recursos materiais para a realização do projeto tendo em vista sua inserção na instituição como membro da equipe de professores.

pincel porque eles não têm condição de comprar pincel e eu não tenho condição de comprar pincel pra eles. [...] Como é que ela consegue. Se é ela que tem que financiar isso ou ela consegue uma parceria. Como é que é, né?!

Por outro lado, a professora do Tear justifica, confirma e ao mesmo tempo responde ao que quer saber para, por fim, elaborar sua pergunta. Pontua com pertinência a questão que acredita ser imprescindível em uma prática educativa, como podemos observar a seguir.

Mônica – *Partindo de quê que ele [o educador] trabalha nos assuntos com arte? Ele parte de onde? Ele parte dos Parâmetros Curriculares? Ele parte da supervisão da escola? Ele parte da formação dele enquanto professor da universidade? Ele tem uma tendência a acreditar no Herbert Read? Ele corre atrás da Ana Mae? Entendeu?! Ele parte de onde? Numa experiência que ele já viveu? Em quê que ele acredita?*

[...] Quais são seus objetivos? Que intenções ele tem? Porque você busca suas intenções de onde você 'tá pensando. De onde você buscou isso? De onde você aprendeu isso?

[...] Os objetos são variados, né?! Eu acho que na verdade tem que ter muito claro o objetivo. Porque saber fazer não leva a nada. Você se perde. Você nem inclui aquilo na sua trajetória. Eu acho também que você tem que saber costurar o que 'cê 'tá fazendo. 'Cê tem que estar sempre olhando pra trás e projetando pra frente, 'né?! Quando 'cê 'tá costurando, sentindo o caminho que você 'tá trilhando com aquele aluno.

[...] Tem uma coisa que eu acho muito importante também: é a metodologia. Porque muitas vezes é... a gente quer fazer: – Eu acredito nisso, eu quero fazer isso mas eu não sei como chegar até lá [voz do outro expressa por Mônica] Porque você lendo um livro, 'né!? Teoricamente, coisas que você reflete, acredita ... - Ah! Eu gostaria demais de fazer isso [voz do outro expressa por Mônica]. Na hora que você vê trinta alunos na sua frente, a [turma], 506, a 5ª série, todo mundo falando alto, a escola 'tá oferecendo pouco material, aquilo que você estava acostumado a fazer no Tear com aparelho de som, pra montar naquele dia, não tem lápis, não tem isso, não tem aquilo ... Você fica perdido. Então a metodologia é muito importante. Como chegar até lá. Porque a seqüência de uma aula ela pode dar certo e pode dar errado 'né?! Você tem que partir do menor pro maior assim no sentido de que ... 'Cê vai é

... aconchegando o grupo. Você vai levando o grupo até acalmar e entrar naquilo que você quer 'né?! Porque se você pega o grupo todo agitado e já vai falando logo o que você quer...

Pergunta da professora Mônica

[...] Em suas aulas, ou melhor, no seu projeto em artes, de onde vem a sua inspiração, de onde vem a sua crença? Quais são seus objetivos e a sua metodologia? Onde quer chegar? De onde partiu? E como fazer?

A professora Rosany, diante da pergunta, traça diferentes caminhos sem, no entanto, trazer com objetividade uma resposta à questão. Busca nos exemplos e vivências cotidianas apontar de que maneira realiza e sustenta sua prática educacional.

Resposta da Professora Rosany ²²²

Olha, eu uso artes mesmo como ponte, ponte entendeu?! Então assim eu percebo assim como é que ... é bom eles conhecer ... ter acesso à cultura. Você ter acesso à cultura. Acho que isso vai valer pro resto da sua vida. Você saber ... por exemplo: tem uma brincadeira que eu faço no primeiro dia de aula. Porque tem uns personagens aí no desenho animado é... Leonardo, Michelangelo, Donatello. São os Tartarugas Ninja. Então, quer dizer, se bobear, quando eu falo Leonardo, Donatello e Michelangelo, eles vão associar a Tartarugas Ninja, e vão ignorar que existiram grandes mestres da arte que realmente são importantes para a humanidade. Então, dissociou. Chegou a esse ponto de dissociar o nome da realidade. Falar de Leonardo, Donatello e Michelangelo – Tartarugas Ninja [voz do aluno]. Eles até brincam: - Tartarugas Ninja. Eu dizia quem era então é... Eu percebo assim que a arte ela ajuda a ... acabar com a exclusão social. Eu tenho um pouco esse sonho de que a arte sirva de inclusão social, né?! Até pra despertar o interesse deles. Muitos alunos, apesar de nem ter acesso a TV a cabo, então quando eu falei do Romero Brito, eles guardaram o Romero Brito. Depois vieram falar pra mim: - professora eu vi o Romero Brito na GNT [voz do aluno]. Outros falam que viram o quadro do Volpi na novela das sete há um tempo atrás. Outros viram trabalhos do

²²² Embora alguns trechos desta transcrição tenham sido analisados em outros tópicos, entendemos como relevante trazer de maneira integral toda construção da resposta.

Portinari numa novela. Então, eles quando estão vendo uma novela, ainda mais que não tem muita coisa boa mesmo, mas eles são capazes de numa cena da novela, observar um quadro pendurado na parede e dizer de quem é o pintor. Isso pra mim é um ganho. Quando o aluno chega pra mim e diz que viu o quadro do Volpi numa novela, um quadro típico dele, o das bandeirinhas, né?! [...] Um viu o do Portinari. Outro viu Romero Brito - mas recentemente essa novela [...] parece que apareceu - então eu percebo que a arte é essa ponte. Então eu uso muito a arte no currículo oficial e também, de repente, despertar o talento também. Porque aqui é um ponto de partida. Eu só trago pra eles assim é ... eu desperto o interesse deles e eles podem correr atrás depois. De repente fazer um curso de arte, fazer uma faculdade de arte... Mesmo que não façam isso, a aquisição do conhecimento cultural mesmo já é bom pra eles, já vai despertar outras coisas, né?! Eu percebo assim.

Como referido em momentos anteriores, a ampliação do olhar pretendido pelas professoras tem destaque na experiência trazida acima pela professora Rosany. O artista se faz presente através de sua obra, que não passa despercebidamente pelo olhar daquele que tem construída uma relação dialógica com o artista.

A resposta da professora suscita uma reflexão sobre sua própria experiência docente. No contexto de sua fala observamos uma prática educativa que pretende uma relação dialógica do educando com a linguagem da arte através das obras apresentadas.

A troca de informações entre os educandos e a professora, no que diz respeito às obras de arte identificadas na TV, por exemplo, revela o marco de uma experiência repleta de sentido e significado. As imagens em questão não são apenas quadros que compõem um cenário. Mais do que conhecer uma obra e seu autor, o relato da professora demonstra o reconhecimento, pelo educando, de uma expressão artística de um sujeito que não lhe é ausente e distante.

No que tange às propostas e intervenções compartilhadas pelas professoras através de suas perguntas e respostas, ambas não se pretendem limitadoras, tão pouco, cerceadoras de desejos e empreendimentos. Compreendem o ato educacional como espaço aberto a constantes transformações e descobertas para

além da sala de aula, quando provocadas por experiências que por nós, *passam, acontecem e tocam*. São experiências nos deslocam em direção a uma subjetividade capaz de nos produzir como sujeitos de atos e fatos, éticos e estéticos, portadores de saberes e pensares dialógicos e dialéticos que pela intersubjetividade se constroem.

5.2.2. Encontro com os Educandos

É importante ressaltar como a entrevista com os educandos foi construída e realizada. Ao invés de trazer as perguntas prontas, o pesquisador optou por um questionário com perguntas elaboradas pelos próprios educandos. Para tanto, solicitou, após exposição sobre o tema da pesquisa, que cada um fizesse perguntas que contemplassem informações sobre o que gostariam de saber sobre arte e seu ensino, tendo como referencial a experiência adquirida no Tear e na escola.

O pesquisador escolheu esse modelo de questionário por acreditar obter maior envolvimento, entrosamento e aproximação dos educandos com a pesquisa, bem como captar outros dados a partir das perguntas elaboradas por cada um, o que de fato aconteceu.

Além da fala, a elaboração das perguntas nos permitiu identificar como cada um percebe o ensino da arte, através daquilo que, supostamente, querem saber a seu respeito.

Para que elaborassem as perguntas, os educandos foram informados sobre todo o processo de construção da pesquisa, seu objetivo, critérios utilizados para a escolha de seus sujeitos, importância e pertinência das perguntas sobre o assunto que a pesquisa aborda. Tiveram aproximadamente duas semanas para formulação das perguntas.

O exercício de elaborar perguntas, bem como realizar a entrevista em dupla, propiciou a descoberta sobre questões antes não refletidas, além de permitir ao grupo ser inserido no contexto da pesquisa de maneira mais envolvente e participativa. Diz-nos Larrosa que,

[...] ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para a auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua **experiência de si**. Não se trata de que a experiência de si seja expressa pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.²²³

Ao pronunciarem suas falas os educandos vão construindo um pensamento no momento de sua enunciação. Vygotsky chama-nos a atenção para o fato de que *“a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento de pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”*. Diz ainda que *“o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”*.²²⁴ As perguntas conduzem seus falantes à construção de um pensamento que busca sentido e significado para as questões às quais são remetidos. O pronunciamento de Renata sobre o que venha a ser arte e onde é ensinado, bem como a fala de Igor que expõe claramente não ter conhecimento de como vivem os artistas²²⁵, levam-nos a refletir sobre o assunto no instante mesmo em que estão falando. Ao mesmo tempo em que demonstram um suposto desconhecimento sobre o assunto, procuram construir as possíveis respostas às questões que lhes são colocadas.

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.²²⁶

²²³ LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, R.J, Vozes, 1994, p.68. Grifo nosso. A **experiência de si**, a qual se refere Larrosa, é pautada no pensamento de Foucault que se baseia no fato de que *a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos ...)* de *subjetivação* que os conduzem a experiências que trazem de si mesmas através de tais aparatos.

²²⁴ VYGOTSKY, L.S. *“Pensamento e Palavra”* In: A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fonte, 1987, p. 409.

²²⁵ Como veremos nas transcrições que seguem

²²⁶ VYGOTSKY, *Op. Cit.*, pp. 409 e 410.

A tentativa de construir um pensamento sobre os assuntos abordados pode ser encontrada tanto na fala dos educandos como no momento da elaboração e realização das entrevistas pelos mesmos. Ao elaborar uma pergunta, o sujeito quer saber não somente o que o outro pensa, mas o que ele mesmo sabe e pensa sobre o assunto. O processo de construção da pergunta conduz o que questiona a elaborar sua própria resposta, fato que se comprova com Renata, que traz, por escrito, as respostas às suas próprias perguntas e as entrega ao pesquisador.²²⁷

Nesse trâmite de perguntas e respostas vai se formando a estrutura do pensamento que quer compreender as questões colocadas tendo a fala como organizadora desse pensamento. Diz Vygotsky que “*o ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno*”²²⁸, aspecto favorecido pela proposta de elaboração do questionário pelos educandos.

Embora a arte vista como disciplina escolar apareça marcadamente na fala dos educandos no transcorrer da entrevista, eles avançam para além dessa ‘limitação espacial’ e vislumbram outros ‘territórios’ ampliando seu significado e sentido de maneira polissêmica. A arte é também compreendida como elemento essencial à vida e a cultura, expressa pelo homem através de diferentes linguagens. Com isso, afastam-se da perspectiva disciplinar que até o momento atribuíam ao pensamento do que venha ser arte. Partindo de uma mesma idéia – ‘*O que é arte para você?*’ – são deflagradas diferentes respostas sobre um mesmo objeto que vai desde a sua essencialidade à vida até aos elementos ou práticas que a representam - desenho, pintura, quadros, dentre outros.

A pergunta suscita a busca de uma ‘definição’, de uma ‘compreensão’ de um ‘pensamento’ que se quer construir a partir das experiências que cada um traz, tendo em vista as relações do entorno onde estão inclusos a escola, o Tear, a casa, a Internet e outros territórios.

²²⁷ Renata responde suas próprias perguntas e espontaneamente as entrega ao pesquisador. Ver anexo 4.

²²⁸ VYGOTSKY, *Ibidem*, p. 421.

Uma vez elaboradas as perguntas²²⁹, que não foram reveladas pelos alunos ao outro antes do momento da entrevista, todo processo foi registrado em vídeo com a fala de quem pergunta e a de quem responde. O pesquisador interveio com outras perguntas²³⁰ tendo em vista a maneira naturalmente ‘telegráfica’ como os educandos conduziram suas perguntas e respostas e a necessidade de aprofundar o assunto em questão.

Ao final da entrevista, foi solicitado que cada um elaborasse uma pergunta sobre arte direcionada a um professor ou educando (no caso deste último, não freqüentante do Tear), bem como pensassem e falassem três palavras que viessem à mente naquele momento que ‘definissem’ arte, tendo como referencial a experiência de cada um com essa linguagem. Das três perguntas elaboradas, duas foram direcionadas às professoras de Arte do Tear e a outra à professora da escola²³¹.

Para realização dessa etapa da pesquisa, foi necessário solicitar autorização dos responsáveis para que os alunos chegassem ao Instituto de Artes Tear trinta minutos antes do início da aula, avançando ainda trinta minutos no horário da aula.

Toda entrevista foi realizada no Instituto de Artes Tear e registrada em vídeo. Tendo em vista a limitação do espaço, ocupamos uma única sala. Vez por outra, a gravação foi interrompida em função da necessidade de acesso de outras pessoas ao local, aspecto que, embora de maneira sutil, provocou uma interferência no processo.

Como com as professoras, alguns aspectos recorrentes nos chamam atenção na fala dos educandos: o pensamento do que seja arte compreendida como uma disciplina ministrada na escola e não uma linguagem de expressão humana; como e onde é ensinada; que elementos constituem seu ensino, dentre outros aspectos que buscamos aqui apontar nos recortes que se seguem.

²²⁹ Descritas no tópico ‘entrevista dos alunos’

²³⁰ Anexo 5.

²³¹ Anexo 6.

A. Percepção Sobre o Ensino da Arte no Tear e na Escola

O pensamento sobre arte esteve presente tanto nas respostas como nas perguntas de cada educando com pequenas variantes. Demonstram que, mais que perguntar, querem dizer o que sabem e pensam a respeito. Tais perguntas, trazidas por todos, abrem caminho para respostas reflexivas que sugerem a construção de pensamentos que se querem diferentes de um lugar comum.

Por se tratar de uma pergunta de amplo aspecto, formulam respostas tendo por referência a experiência de cada um, marcada, em primeira instância, pela escola, e em seguida pelo Tear. São poucas as intervenções ou falas que sinalizam a presença da arte como linguagem que engendra as relações sociais em outras instâncias para além da escola e do Tear, embora essas também apareçam.

Não podemos, contudo, deixar de afirmar que todo o processo de formulação das perguntas até o momento da entrevista é permeado pelo movimento que assegura a construção do pensamento que desejam expressar.

Renata entrevistando Mariana com intervenções do pesquisador

Renata – *O que você pensa sobre artes?*

Mariana – *Eu penso que artes é sempre fundamental na nossa vida.*

Renata – *qual é a sua opinião para melhorar as aulas de arte?*

Mariana – *É assim: ter coisas bem diferentes e criativas.*

Pesquisador – *O que você pensa sobre artes mesmo Mariana, que você falou?*

Mariana – *Que é sempre fundamental.*

Pesquisador – *Mas por que é fundamental?*

Mariana – *Ah, porque com Arte a gente resolve muitas coisas ... a gente cria várias coisas.*

Pesquisador – *Arte é só desenhar?*

Mariana – *Não. Fazer quadros, é ... pinturas ... Várias outras coisas ... bonecos também.*

Pesquisador – *O que mais?*

Mariana – *(risos) Ah ... às vezes uma Arte a gente pode fazer até reciclando várias coisas.*

Pesquisador – *Música é Arte?*

Mariana – *Também.*

Pesquisador – E o que mais?

Mariana – Ah ... às vezes qualquer coisa que você faça que seja bom pra você eu acho que é uma Arte.

Mariana entrevistando Igor

Mariana – Me dê um exemplo sobre uma Arte que você já viu e ficou encantado?

Igor – Alguns sites. Bom, não vamos dizer que ... é ... informática também não é Arte 'né?! [...] tudo é Arte 'né?! Pra mim, eu defino isso como Arte 'né?! E eu fico encantado com umas coisas que as pessoas conseguem fazer com o computador, aí ... Mas eu gostei também de muitos quadros de pintores famosos tipo ... não sei como eles conseguem fazer aquela reprodução de cores. Parece foto de verdade.

Mariana – O que é exatamente Arte pra você?

Igor – Exatamente Arte pra mim? Pra mim (risos)? Cultura ... é tudo que 'tá em volta ... 'né?!

Igor entrevistando Renata com intervenções do pesquisador

Igor – Defina Artes, o que é pra você?

Renata - Artes pra mim é ... uma coisa que a gente desenha, pinta é ... desenho à mão livre. É assim. Essas coisas.

Igor – O que a Arte significa no seu dia-a-dia?

Renata – Pra mim, é muito legal porque quando eu não tenho nada pra fazer, eu pego folha, saio rabiscando qualquer desenho.

Mariana entrevistando Igor

Mariana – Como você vê a arte na sua vida?

Igor – Eu vejo como uma coisa importante por que eu ... além de gostar muito da arte, gosto muito de desenhar, essas coisas, de desenhar não à mão, gosto de desenhar no computador, mais fácil, mais legal né?!

Apesar do movimento dos educandos na construção de um pensamento sobre o que seja arte, a relação 'disciplinar' e 'escolar' com esta é ainda muito marcante. Quando questionados, por exemplo, quanto ao local onde 'aprendem arte' e o nome da professora, tanto Mariana quanto Renata apontam ser a escola sem se dar conta de que são acompanhadas por três professoras de Artes Visuais nos três dias da semana em que freqüentam o Tear. No entanto, percebe-se um movimento de reflexão sobre a própria resposta que é complementada no mesmo

instante em que é enunciada, o que nos leva a crer, como dito anteriormente por Vygotsky, que na organização da fala constrói-se o pensamento, aspecto presente a seguir e em outros momentos da entrevista.

Renata entrevistando Mariana com intervenções do pesquisador

Renata – *Qual é o nome de sua professora de artes?*

Mariana – *Rosany. [professora da escola pública]*

Pesquisador – *Onde é que você aprende arte?*

Mariana – *Na escola, [para e pensa rapidamente] e aqui [no Tear].*

Pesquisador – *É diferente [o Tear e a escola]?*

Mariana – *Muito!*

Pesquisador – *Qual a diferença?*

Mariana – *A diferença é que às vezes a gente faz desenho que às vezes na escola ... não.*

Pesquisador – *Só desenho?*

Mariana – *É, desenhos ... é só desenhos.*

Igor entrevistando Renata

Igor – *Você mexe com arte no Tear, aqui, ou mexe com arte também na escola ou em outros lugares?*

Renata – *Eu mexo mais na escola.*

Igor – *Na escola? Mais na escola?*

Renata – *Hum, hum [afirmativamente].*

Igor – *E além do Tear, você teve alguma experiência com arte?*

Renata – *Não, só na escola.*

Igor – *Só na escola? Que tipo de experiência com arte foi essa?*

Renata – *Arte Plástica. [no singular]*

Pesquisador – *Renata, você vê diferença na arte que você faz aqui pra arte que você faz na escola?*

Renata – *Hum, hum. [balançando a cabeça afirmativamente]*

Pesquisador – *Qual?*

Renata – *Porque aqui é ... tem ... a gente trabalha com figuras geométrizadas, faz 'mão livre', às vezes faz com régua. Lá na escola não. Lá na escola tem é ... tem que fazer 'mão livre'. Tem que é ... copiar, essas coisas.*

Pesquisador – *O que que interfere essa diferença pra você na sua relação com a arte, se é que existe alguma interferência?*

Renata – *Não, não existe não.*

Pesquisador – *Então é a mesma coisa?*

Renata – *É.*

Pesquisador – [...] Igor perguntou se você fazia arte em algum lugar além da escola. O que você respondeu?

Renata – Que não.

Pesquisador – Que não? Então você não faz arte aqui [no Tear]?

Renata - Faço.

Pesquisador - Ué! Então você faz ou não faz?

Renata - Faço.

Pesquisador – Então qual é a diferença? Por que você acha que lá você faz arte e aqui não?

Renata – Porque aqui a gente ... faz assim é ... a gente lê livros sobre a arte, faz desenhos de acordo com aquele livro. Na escola já não. Na escola é assim, a professora fala assim: - vamos desen...[interrompe] vamos pin ...[interrompe] vamos copiar esse desenho olhando! E aí a gente faz desenho livre. A gente não lê livro, a gente não copia por cima ...

Pesquisador – Lá ou aqui?

Renata – Lá.

Pesquisador – Então, por causa disso, você acha que lá você tem aula de arte e aqui não (no Tear), é isso?

Renata – Ao contrário.

Pesquisador – O que que é ao contrário?

Renata – Que eu tenho aula de artes aqui e lá não.

Pesquisador – Ué, mas lá é aula de artes também, não é não?

Renata – Não. Ih! Eu me confundi.

Pesquisador – Então, como é que é então. Explica então.

Renata – Que aqui [no Tear] eu não tenho assim ... é ... aula assim muito dedicada à arte, entende?! A gente lê livros, desenha sobre aquele pintor. Na escola já não. A professora bota no quadro e fala assim: tenta copiar essas coisas.

Pesquisador – Então arte para você é copiar?

Renata – Não.

Pesquisador – É o que então?

Renata – Desenho à ' mão livre'.

Pesquisador – E aqui você não faz isso?

Renata - Faço.

Pesquisador – Então o que que é arte pra você?

Renata – Arte é um tipo de desenho que eu gosto que é pintura é... rabisco, invenções, quadro ...

As falas acima demonstram o quanto o modelo de ensino da arte implementado pela escola é a referência, mesmo para aqueles que transitam e experimentam outros espaços e práticas educativas diferenciadas daquelas implementadas pelo currículo escolar. Na visão dos educandos, mesmo que o

Tear seja um lugar de acesso à expressão e aquisição de novos conhecimentos, ainda assim é entendido como complementar ao ensino da arte.

Tal visão, no entanto, não nos leva à leitura de um discurso que desqualifica um espaço em detrimento ao outro. Os educandos os percebem como diferenciados em suas especificidades e o papel que cada um destes desempenha em suas práticas, claramente referido como distintos.

B. Saber Arte é Saber Desenhar

Como vimos acima, o depoimento dos alunos indica uma visão da arte ainda em construção, bem como onde e como se aprende e o que deve ser ensinado. Não é difícil diagnosticar a escola como espaço institucional que estimula o discurso do que venha ser 'ensinar arte'. No entanto, a fala de Renata, suscita o que possivelmente antes não havia sido pensado e que agora a leva refletir sobre o assunto, fato que se constata na maneira como busca responder as questões trazidas pelo pesquisador.

Nesta mesma vertente, Mariana responde gostar de desenhar, embora não saiba. Traz polifonicamente em sua fala vozes de um senso crítico que se aproxima da visão do senso comum de que 'arte' é 'saber desenhar'. O 'saber desenhar' bem como o 'não saber desenhar', referidos por Mariana, estão atrelados à concepção que permanece até os nossos dias referente à pintura acadêmica, compreendida como a 'verdadeira' expressão artística, tendo em vista a habilidade do pintor em reproduzir o real com fidedignidade, o que leva Martins a refletir:

[...] o olhar preconceituoso pode confundir a representação com reprodução, duplicação do real. Quer o "parecer real", a réplica. A cópia fidedigna, a correspondência literal. E diz "não sei desenhar". É um olhar renascentista, que reduz hoje o olhar a perspectivas com pontos de fuga determinados e a técnicas que tinham sentido de descoberta quando foram pesquisados. Com esta visão, o ensino da arte centra-se na instrumentalização de técnicas para o "desenhar bem". E as mesmas relações podem ser feitas no aprendizado da música, da dança, da

escrita, da dramatização teatral, em que a técnica muitas vezes aborta a expressão, o pensamento, a subjetividade.²³²

O conceito de arte relacionada ao *Mito do bom desenho*²³³ está ainda profundamente atrelado ao que se espera do ensino da arte e de sua produção como podemos perceber no diálogo que segue.

Pesquisador – [...] *Por que que você veio pra cá, pro Tear?*

Mariana – *Porque eu achei que ia saber desenvolver mais é ... negócio de desenho assim, pra aprender fazer artes mesmo.*

Pesquisador – *Você gosta de desenhar?*

Mariana – *Gosto. Não desenho muito bem, mas eu gosto.*

Pesquisador – *Você acha que faz diferença estar aqui? Depois que você veio pra cá, faz alguma diferença o que você faz de artes hoje?*

Mariana – *Faz! Muita!*

Pesquisador – *Você acha que faz diferença ter aula de arte e não ter aula de arte?*

Mariana – *Faz porque ... (muda de opinião no meio da fala) Não. Às vezes também não. Porque às vezes, não tendo aula de artes, nós mesmos podemos é ... fazer a aula e podemos criar coisas, entendeu?!*

C. Arte, Trabalho e Cultura

O discurso da arte como caminho de acesso ao conhecimento e qualificação profissional está presente tanto na fala dos professores como dos educandos. Desta forma aproximam-se e ao mesmo tempo se distanciam de uma visão que os permita perceber a arte no contexto social que a constitui. Mais uma vez, a polifonia que permeia perguntas e respostas, é trazida em seu conteúdo através de vozes advindas do imaginário que carregam sobre a arte, o artista e sua produção.

²³² MARTINS, Miriam Celeste. “O Sensível Olhar-Pensante” In: WEFFORT, Madalena Freire. Observação, Registro e Reflexão. São Paulo, Publicações Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1996, p. 27.

²³³ MARTINS, *Ibidem*. Tema abordado pela autora em sua dissertação de mestrado.

Embora Igor afirme não ter um profundo conhecimento sobre o assunto em questão, se arrisca em traçar o perfil de 'sobrevivência' do artista, afastando-se cada vez mais da visão da arte tão-somente como entretenimento.

Mariana – *Você acha que dá pra sobreviver somente com a arte?*

Igor – *Só não. Precisa de mais coisas*

Pesquisador – *Quais coisas, Igor?*

Igor – *Profissionalismo ... Porque tem isso aqui, 'né!?' (faz o gesto que representa dinheiro). Quem vive é ... (para pra pensar) pô ... além de ... além de arte ... o resto das coisas tem uma certa ligação com 'arte pura'.*

O 'sobreviver da arte' que aparece na pergunta de Mariana, pode ser compreendido sob duas vertentes. Na primeira Mariana quer saber se é possível 'sobreviver com a arte' do ponto de vista profissional e financeiro, ao que Igor responde prontamente que 'não'. No entanto, ao serem questionados pelo pesquisador, são provocados a uma reflexão imediata sobre o assunto buscando respostas que se diferenciam daquela pretendida pela pergunta formulada inicialmente.

Na fala de ambos percebe-se a construção de um discurso que recorre a uma outra maneira de pensar a arte e suas relações cotidianas com o trabalho. Tanto Igor como Mariana trazem, como justificativa para o 'não' atribuído à resposta, a importância e necessidade que todo sujeito, até mesmo o artista, tem de se relacionar com outras atividades além do seu próprio trabalho para melhor viver.

Pesquisador – *Mas quando você pergunta pro Igor se é possível uma pessoa viver só com Arte, você quis dizer o que Mariana?*

Mariana – *Quero dizer que sim. Se uma pessoa pensasse que a vida dela só fosse arte, ela esquecesse tudo que está em volta dela e pensasse só em arte, arte, se ia conseguir sobreviver pensando em arte.*

Pesquisador – *Mas só pensando ou fazendo também?*

Mariana – *Pensando e fazendo também.*

Pesquisador – *O que você acha Igor?*

Igor – *Eu acho que assim ... assim não dá pra sobreviver não. A pessoa tem que viver a vida dela também 'né?! Não pode ficar sempre só ligado numa*

coisa. A pessoa pode gostar muito de arte, mas ela tem que viver a vida dela também.

Pesquisador – *Como é que você acha que vivem os artistas?*

Igor – *Artistas de quê que você diz, pintor, essas coisas?*

Pesquisador – *Qualquer artista: pintor, músico, ator, eles vivem de quê?*

Igor – *Os artistas eles vivem pintando os quadros deles. O dinheiro, é claro, eles devem separar algum pro lazer. Se não também ... É o que acabou de dizer, eles só viver pra arte, 'né?! Ator, essas coisas é ... Artes Gráficas ... eles mesmos já disseram na televisão, 'né?! Que eles não gostam muito do ... eles gostam de trabalhar no que eles trabalham, mas eles não gostam da pressão, das pessoas o tempo todo pedindo autógrafa, o público muito em cima ... Mas eles também devem ter separado o tempo de lazer deles.*

Pesquisador – *Mas eles têm que fazer outra coisa pra viver além de viver como artistas? Eles têm que ter outro trabalho pra sobreviver ou eles vivem só com a Arte?*

Igor – *Olha, isso eu não sei porque eu nunca pesquisei nada disso, 'né?! Até onde o meu conhecimento vai, eles vivem da arte. Mas não só pra viver só com arte. Tem que separar algum tempo pra alguma outra coisa.*

D. Palavras e Perguntas dos Educandos

O espaço proposto pelo pesquisador no momento da entrevista aos educandos para elaboração de uma pergunta direcionada a um professor ou educando foi outro elemento que trouxe à tona o sentido e significado da arte para estes sujeitos. Todas as perguntas foram direcionadas a professores, ora da escola, ora do Tear a partir da seguinte proposta:

Pesquisador – *Eu quero que cada um pense em três palavras que definam arte pra vocês. Vai pensar um pouquinho e cada um vai falar as três palavras pensando em toda experiência que você teve com arte até hoje e o que que isso mudou ou não mudou pra você. Aí você vai pensar em três palavras. Que palavras vêm à sua cabeça?! Outra coisa: cada um vai pensar numa pergunta que vocês fariam a um professor de artes ou pra outro aluno que não seja daqui (do Tear).*

No caso de Igor, ao indicar a outra professora do Tear²³⁴ para responder sua questão, o faz tendo por referência a escola, uma vez ter sido aquela sua professora de artes no primeiro segmento do ensino fundamental, lembrança que expressa com afeto e leva-o, no mesmo instante em que faz a pergunta, a dizer o que supostamente responderia. A justificativa de Igor para sua escolha nos remete à escola, que aponta como sendo o lugar de sua primeira experiência com a arte, através da professora.

Minha pergunta é ... se você gosta de arte é... aonde, o que te faz gostar de arte? Da onde saiu a origem da sua Arte?

Eu pergunto isso pra ... pr'uma professora aqui do Tear, vamos dizer a ... professora Monika [Mônica Bezerra]. A professora Monika eu acho que ela ia responder.... Olha, não sei direito porque eu não posso responder por ela, mas eu acho que desde criança, 'né?! Eu conheço ela desde a minha terceira série que eu tive um ano de escola com ela, 'né?! Ela era a minha professora. Eu acho que ela ia responder que desde criança ela gosta de arte, de desenhar, dessas coisas. De criar. Ela tem jeito pra isso.

Por outro lado, ao relacionar as palavras que definem arte, é perceptível o esforço de Igor em traduzir seu pensamento de maneira abrangente e polissêmica. Não se limita em enumerar as palavras. Quer justificá-las e ao mesmo tempo defini-las em seu contexto. Arte, a seu ver, está para além dos limites da escola, está na vida, na cultura, em diferentes linguagens de expressão e manifestação humana, o que nos remete aos PCN quando diz que:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

²³⁴ Professora do Tear que acompanha o grupo na quinta-feira e foi professora de Igor no primeiro segmento do ensino fundamental.

Apesar do esforço em construir um pensamento sobre arte distante daquele onde transita o senso comum e a escola, Igor ainda não identifica a criação como elemento inerente à ação e produção da expressão humana.

Igor – *As minhas três palavras são: criação, dança e teatro. “Teatro” porque representar é uma arte, ‘né?! É uma coisa ligada à arte. Dança é outra coisa. Até ligada a teatro também, ‘né?! É a arte, a cultura. E a criação porque em todos os tipos de arte a gente ‘tá criando alguma coisa. Tudo a gente cria. Às vezes a gente copia um pouquinho, mas sempre ‘tá criando alguma coisa, ‘né?!*

Renata e Mariana trazem palavras que se aproximam muito da experiência adquirida tanto na escola como no Tear. Fazem um misto entre os dois espaços bem como da concepção e prática de ensino que cada um destes locais assume.

É curioso perceber que Renata, embora durante a maior parte da entrevista tenha por referência para o ensino da arte a escola, direciona sua questão para a professora Mônica, o que nos aponta indícios de uma transformação ou, quem sabe, ampliação do olhar para o ensino da arte além daquele institucionalizado e demarcado pela escola. É possível que o processo de construção das perguntas bem como a realização das entrevistas e escolha das palavras tenham de alguma maneira, conduzido Renata à construção de um pensamento diferente daquele que trazia em primeira instância. A escolha da palavra ‘Tear’ é justificada com o mesmo argumento que levou os fundadores dessa escola a escolher esse nome, fato por ela conhecido e não esquecido pressupondo um reconhecimento e afetividade pela instituição. As demais palavras nos conduzem tanto a experiências adquiridas na escola como no Tear, presentes de maneira marcante em suas falas anteriores.

Palavras e pergunta de Renata

Renata – *‘Tear’, ‘mão livre’ e ‘figuras’.*

Pesquisador – *Por que você escolheu essas palavras?*

Renata – *Porque eu acho que tem a ver com artes.*

Pesquisador – *Tear. Por quê?*

Renata – *Porque ao contrário fica arte.*

Pesquisador – *Figura?*

Renata – *Porque a gente desenha figuras.*
Pesquisador – *Qual é a outra?*
Renata – *‘Mão livre’.*
Pesquisador – *Só ‘mão livre’, ou não?*
Renata – *É. Só ‘mão livre’.*
Pesquisador – *Qual pergunta você faria?*
Renata – *Você gosta de arte?*
Pesquisador – *Pra quem você faria essa pergunta?*
Renata – *Pra Mônica Sica.*
Pesquisador – *O quê que você acha que ela responderia?*
Renata – *Que sim.*
Pesquisador – *Quem é Mônica Sica?*
Renata – *Professora do Tear.*
Pesquisador – *Professora de quê?*
Renata – *de Artes Plásticas.*

A escolha de Mariana para suas palavras bem como suas justificativas se aproximam do universo da escola e da concepção que compreende a arte como uma expressão artística que se efetiva na ‘capacidade’ em reproduzir o real através do desenho e da pintura. Para Mariana, arte é ‘saber desenhar’, discurso que se faz presente durante sua entrevista. Por outro lado, as palavras ‘imaginação’ e ‘ilusão ótica’ nos sugerem uma relação dialógica e intersubjetiva com a arte, reconhecida e percebida como uma linguagem que toca, transmite, revela e provoca o imaginário do sujeito que com ela se relaciona.

Palavras e perguntas de Mariana

Mariana – *Imaginação, capacidade, ilusão ótica.*
Pesquisador – *Por que essas três palavras?*
Mariana – *Porque assim ... ‘imaginação’ a gente consegue definir arte. Imaginando, a gente imagina várias coisas pra fazer arte. Aí que se torna uma arte. ‘Capacidade’ é a pessoa ter aquela capacidade de fazer arte, pessoa ter... é ... a pessoa ter a capacidade de fazer arte. E ‘ilusão ótica’ é a pessoa ver um desenho muito simples numa outra coisa que a gente acha, achava que nunca ia poder aparecer naquele desenho.*
Pesquisador – *Que pergunta você faria?*
Mariana – *Arte sempre foi importante pra você?*
Pesquisador – *Pra quem você faria essa pergunta?*
Mariana – *Eu faria mais essa pergunta pra minha professora lá do colégio, Rosany.*

O espaço aberto à elaboração de perguntas, bem como a busca de palavras que *definam arte*, tendo por referência as experiências construídas pelos educandos em ambos os espaços – escola e Tear – nos aproximam não tão somente do que compreendem e querem saber sobre arte, mas das expectativas que trazem a respeito desta linguagem.

As perguntas direcionadas aos educadores podem ser entendidas como perguntas que querem responder suas próprias indagações: *Arte sempre foi importante pra você?* (Mariana) *Você gosta de arte?*(Renata) [...] *se você gosta de arte [..]. aonde, o que te faz gostar de arte? Da onde saiu a origem da sua Arte?* (Igor). As questões, circunscritas dentro de um mesmo campo temático, refletem os discursos que habitam suas falas.

Os processos de construção do pensamento deflagrados pelas experiências que a relação com linguagem da arte foi capaz de propiciar revelam diferentes olhares, ainda que vivenciados em uma mesma perspectiva. Essa afirmativa leva-nos ao encontro de Larrosa ²³⁵, quando diz que a experiência é única, não sendo possível que alguém viva a experiência pelo outro. Assim, também podemos afirmar que além de única, a experiência suscita em cada um diferentes formas de refletir, sentir e expressar o vivido, revelando cada sujeito em sua unicidade.

Se por um lado a pesquisa aponta-nos a construção do pensamento dos educandos mediada por suas experiências, também favoreceu descobertas distantes de nossas hipóteses preliminares. Chama-nos a atenção, por exemplo, a relação e visão que os educandos trazem da escola pública como instituição de ensino. Os discursos materializados em suas falas revelam e apontam à escola como lugar ‘oficial’ na construção do saber. Diferente das educadoras, em nenhum momento os educandos se ‘queixam’ ou ‘denunciam’ as faltas apontadas pelas primeiras. Mesmo percebendo e reconhecendo que escola e Tear são espaços distintos em suas práticas, não sobrepujam um em detrimento do outro. Parecem entender o papel de cada instituição bem como as especificidades que lhes são atribuídas.

O contexto do campo de pesquisa permitiu-nos construir um novo olhar

²³⁵ Conforme citação 75 da p. 35 do presente texto.

sobre o ensino da arte, tendo por referência as experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa através de suas falas, conduzindo-nos a algumas conclusões descritas a seguir.

6. CONCLUSÕES

Um trabalho de pesquisa pode conduzir-nos a diversas conclusões. No percurso desta pesquisa, o encontro com a fala de diferentes interlocutores remeteu-nos a um contexto, por vezes, contrário às hipóteses preliminares, revelando-nos a importância da pesquisa para o desenvolvimento do campo do conhecimento escolhido.

O discurso materializado na fala dos sujeitos selecionados foi o foco central para as investigações e conclusões que aqui buscamos apontar. Encontramos indícios que nos ajudaram a refletir sobre seu objeto - o ensino da arte e a produção de sujeitos. No entanto, é importante destacar que o trabalho de pesquisa, se comparado, como numa metáfora, à 'paisagem' de um quadro, retrata apenas o recorte de uma cena capaz de ser ampliada para além dos limites da 'tela' pelo olhar daquele que a 'contempla'.

As conclusões que apresentamos a partir dos tópicos que seguem, permitem-nos vislumbrar uma 'imagem' refletida através do material recolhido e analisado, que não se pretende detentor de uma verdade absoluta e fechada. Busca, no entanto, contribuir para a reflexão e discussão sobre a pertinência, importância e relação do ensino da arte no processo de formação de sujeitos.

6.1. Duas Perspectivas do Ensino da Arte

Em nosso entendimento, existe uma dicotomia entre o ensino de arte realizado na escola pública daquele realizado no Instituto de Arte Tear, que se constata na fala de educandos e educadores. As diferenças são expressivas e abordadas sob pontos de vista distintos, dependendo de quem e de onde fala cada sujeito.

Os educandos revelam em seus discursos um marco diferencial que configura cada espaço: de um lado a Escola, instituição que 'credencia o conhecimento' e onde lhes são reconhecidamente reservados direitos e deveres

relativos à construção de um saber institucionalizado, 'diplomado' e formador. De outro lado o Tear, instituição identificada como complementar do saber, do fazer e do criar, onde direitos e deveres aparecem de maneira diferenciada dos da escola. Talvez, por isso, não tenha o mesmo peso e medida, o que nos leva concluir que as intervenções ocorridas fora do contexto (currículo) escolar, embora reconhecidas, não têm o mesmo *peso e medida*.

As educadoras, embora falando de um mesmo objeto - o ensino da arte - apontam diferentes perspectivas, tendo em vista a especificidade e peculiaridade das instituições onde atuam. Deflagram em suas enunciações faltas ou excessos que ora as igualam, ora as diferenciam.

Na relação Tear e Escola Pública encontramos aspectos de aproximação e distanciamento. No que tange à sua proximidade, além dos educandos que circulam em ambos os espaços, podemos apontar: o reconhecimento da arte e seu ensino como linguagem de expressão humana, produtora de uma subjetividade da qual o senso crítico e a criatividade são inerentes; o reconhecimento da unicidade de cada sujeito que, numa relação de alteridade e intersubjetividade, se expressa na produção de diferentes textos estéticos; a crença na construção de um saber transdisciplinar que, de maneira dialógica e polissêmica, possibilita aos sujeitos produzir uma subjetividade diferente daquela pretendida pelo sistema capitalista, que aliena e embota os sentidos e sentires.

No entanto, a fala das professoras sugere a percepção de uma realidade ainda distante daquela pretendida e propícia ao campo de uma prática educativa transformadora. A professora da escola pública, por exemplo, reconhecendo a importância do ensino da arte para formação do ser humano, aponta dificuldades referentes ao espaço físico e material que lhe é reservado, bem como os critérios utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a formação das turmas, critérios esses que não possibilitam aos educandos a escolha da linguagem da arte com a qual mais se identificam, o que pode conduzir a uma experiência com o ensino da arte que se distancia do seu objetivo.

Por outro lado, a professora da escola pública sinaliza que, quando os educandos se identificam com a linguagem das Artes Visuais, há um maior

envolvimento com as propostas, provocadoras de uma produção plástica que evidencia o crescimento, desenvolvimento e expressividade de cada sujeito. O contato desses com o fazer artístico propicia espaços de expressão que evidenciam a singularidade inerente a cada um e possibilitam a produção de uma subjetividade decorrente das relações intersubjetivas que ali se instauram. Nesse sentido, ambas as professoras relatam que, quando ‘apresentados’ a uma produção artística em seu contexto, alguns educandos estabelecem uma proximidade, uma reflexão e uma contemplação por vezes surpreendente. O contato do educando com a obra de arte ²³⁶ e seu autor, através de uma contextualização histórico-cultural, é provocador de um dialogismo que implica a compreensão e aproximação do contexto de sua produção, expresso na resignificação e reinvenção da obra pelo educando enquanto co-autor, guardando proximidade com a proposta triangular referida nos PCN.

Nesse sentido, a arte, enquanto disciplina que compõe o currículo escolar, cumpre as normas que lhe são instituídas buscando se aproximar dos aspectos e especificidades inerentes à sua prática, mesmo quando tal prática não é facilitada pelas estruturas de ensino. A dificuldade percebida e referida pela professora da escola pública em relação ao contexto de um ensino da arte ausente de materiais e espaço físico ideal, não a distancia do objetivo em tornar a aula uma experiência real e concreta com a linguagem da arte, buscando para tanto, estratégias que a permitam se aproximar desta prática.

Esta afirmativa se reflete na fala dos educandos que, mesmo vivenciando uma experiência diferenciada nas aulas do Tear, não deixam de reconhecer a escola como espaço do pensar e fazer artístico, aspecto que muito nos chamou a atenção no decorrer da pesquisa.

Por sua vez, a professora do Instituto de Arte Tear, embora trabalhando em condições mais favoráveis no que diz respeito ao espaço físico, ao material e ao tempo de aula, também se depara com dificuldades referentes à compreensão e à relação do educando com a arte enquanto linguagem que em cada um e a cada um fala. A professora entrevistada busca estratégias que favoreçam a ampliação

²³⁶ Através de uma reprodução.

do olhar, de maneira a tornar a produção artística caminho de expressão e contemplação de si e do outro. Observamos em seu relato que ela percebe a ausência de um diálogo que aproxime o trabalho desenvolvido no Tear com o da escola, aspecto que também é relatado pela professora da escola pública. Embora exista uma proximidade institucional entre a escola e o Tear, mediado por instrumento de intercâmbio e atrelado ao desenvolvimento do projeto, o contato e acompanhamento são realizados entre a coordenação pedagógica deste com aquela. As informações obtidas pela professora do Tear em relação ao que acontece na escola e vice-versa chegam através do educando esporadicamente ou quando solicitado. Dificilmente há uma demanda espontânea do educando em falar sobre a escola no Tear, bem como sobre o Tear na escola. Porém, são estas pequenas intervenções que possibilitam às educadoras reconhecer e identificar o trabalho que vem sendo desenvolvido por cada uma bem como seu reflexo nos educandos.²³⁷

A ausência de um diálogo entre as educadoras da escola pública e do Tear, de certa forma, reflete-se na visão dicotômica que os educandos trazem acerca da arte, percebida como disciplina curricular e não como uma linguagem de expressão humana. Tal fato se constata nas falas dos educandos quando apontam o Tear e suas ações como complementares à escola, esta sim reconhecida como espaço oficial do ensino.

6.2. O Lugar da Experiência na construção de sujeitos

A presente dissertação trouxe, em seus pressupostos teóricos, autores que sustentam, compartilham e dialogam com a perspectiva de um ensino da arte que, pautado em um 'saber da experiência', possam nos conduzir à constituição de sujeitos em sua integralidade.

²³⁷ Tendo em vista tal questão, o Instituto de Arte Tear implementou para o ano de 2007 um projeto destinado aos professores das escolas da rede pública onde estão matriculados os educandos que freqüentam o Tear com objetivo de aproximar, discutir e refletir a arte como processo de construção do conhecimento destes sujeitos.

A experiência referendada por Benjamin e Larossa, ou seja, “o que nos passa, que nos acontece, e que nos toca”²³⁸, constata-se nas falas, nas produções plásticas e literárias dos educandos²³⁹, mediadas pela intervenção das professoras, numa relação que vai além da ‘informação’ e da ‘experimentação’²⁴⁰. O pretendido, através das práticas educativas, é a ampliação do universo relacional do educando com o mundo e sua cultura, propiciada pela linguagem da arte através de uma experiência provocadora de saberes favorecedores de um olhar mais aguçado e crítico do seu entorno.

As professoras são conscientes de que a arte é constituída de fazeres e de pensares embasados em conceitos. Reivindicam e assinalam em suas práticas educativas, a possibilidade de cada sujeito perceber a si mesmo e ao Outro, através de uma experiência transformadora e enriquecedora mediada pela linguagem artística.

As falas dos educandos deflagram uma experiência com a linguagem da arte que pressupõe o sustentáculo de suas construções. O trânsito pelos dois espaços, bem como a provocação advinda através das perguntas por eles construídas para a pesquisa, abre espaço a uma reflexão não somente sobre a representatividade que a escola e o Tear têm para cada um. A arte, enquanto linguagem, é reconhecida como caminho e veículo de expressão suscitando desejos, sentimentos e sensações. A elaboração das perguntas e respostas e as falas captadas no momento das observações das aulas são transpassadas por um discurso no qual a experiência, do ponto de vista de Larrosa, se faz presente.

Para tanto, é indispensável o contato com os elementos que compõem cada linguagem da arte²⁴¹, sem o qual a experiência não se completa. A experiência que se quer é aquela que conduz cada sujeito à construção de um saber que o permita dizer-se, refletir-se, conhecer-se e revelar-se de maneira expressiva. A ausência da arte como linguagem expressiva no processo de formação do homem pode embrutecê-lo e levá-lo a um estado de alienação que o

²³⁸ LARROSA, 2002, *Op. Cit.*

²³⁹ Ver nos anexos 1 e 2.

²⁴⁰ Segundo LARROSA, 2002, *Op. Cit.*

²⁴¹ Tinta, pincel, papel, instrumentos musicais, aparelhos de som, sala ambiente dentre outros elementos.

distancia das relações históricas, sociais, culturais e estéticas capazes de constituí-lo sujeito que busca sua integralidade.

Reconhecem as professoras que a arte, enquanto linguagem de expressão humana, está inserida dentro de um contexto cultural que reflete e refrata a sociedade em seu cotidiano, aspecto imprescindível para construção de um saber que busca sentido em suas práticas. Do mesmo pensamento compartilham os educandos ao trazerem, na construção de suas perguntas, a importância da arte para cada um.

A experiência do artista, refletida pelo educando através de sua história e obra, é caminho de acesso a uma experiência que, ao aproximar o educando do artista, o conduz a si mesmo através de suas releituras e produções próprias. A arte é então identificada como linguagem que, ao me conduzir ao Outro, implica na construção de uma consciência de 'quem eu sou' e 'como posso ser', tendo como referencial as produções que envolvem esse processo.

6.3. A Linguagem da Arte vista como meio e não como fim em si mesma

Do ponto de vista histórico e político, a Educação Artística ainda não ocupa o lugar de importância que lhe é devido, como revelado na fala das professoras ora a partir de seus próprios discursos, ora a partir do discurso do Outro que a elas se revela. No contexto de suas falas está presente o imaginário que circunda a visão, por vezes equivocada, de que os educadores de outras áreas do conhecimento têm sobre a arte e seu ensino. Para muitos é identificada como espaço único e exclusivo de entretenimento e diversão, sem o compromisso e o conteúdo necessários à construção do saber, somente presente e pertinente no campo das ciências biológicas, exatas e humanas.

Partindo dessa premissa, incorre-se no grave equívoco de se acreditar que o universo onírico e imagético do homem não é parte constitutiva de sua formação como sujeito. Tais aspectos, embora não exclusivos à linguagem da arte, são base indispensável ao ato criador que em nós habita e necessita ser contemplado

em todas as instâncias do saber, para produção de uma subjetividade que de nós e em nós fala.

Por outro lado, a presença de um discurso que reconhece a arte como caminho de acesso a um conhecimento que conduz o educando a outros fins que não a própria produção e expressão artística também pode ser detectada. Assim, a aula de arte contribui para aquisição de conhecimentos pertinentes aos contextos social, cultural e suas demandas, abrindo espaços à produção de uma subjetividade por vezes distante e distinta daquela inerente à arte enquanto linguagem que, através de práticas educativas, pode conduzir o sujeito a um 'saber da experiência'.

Embora a arte, como outras áreas do saber, possibilite-nos a aquisição de um conhecimento que pode e deve estar atrelado ao universo no qual estamos inseridos, não pode, no entanto e para tanto, afastar-se do objeto que a constitui, correndo o risco de, ao desvincular-se desse, perder de vista sua missão e função como linguagem que possibilita o sujeito expressar-se através de uma estética própria que o torna único em sua produção, sem perder a dimensão coletiva que isso representa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Entre a Ciência e a Sapiência. São Paulo, Edições Loyola, 1999.
- ALVES, Rubem. Por uma Educação Romântica. Campinas, S.P., Papyrus, 2002.
- AMORIM, Marília. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, s., KRAMER, Sonia (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa. São Paulo, Cortez, 2003.
- AMORIM, Marília. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica” In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Bakhtin, São Paulo, Cortez, 2003.
- AMORIM, Marília. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciência Humanas. Cadernos de Pesquisa, n.116, julho/2002, pp. 7-19.
- AMORIM, Marília. O Pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. “Os Gêneros do discurso” In: Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BARCELOS, J. D.M. e JOBIM e SOUZA, S. “Cinema, Narrativa e Subjetividade” In: JOBIM e SOUZA (org.) Subjetividade em Questão. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005, pp 65 a 88.
- BARBOSA, Ana Mae. A Imagem do Ensino da Arte no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- _____. (org.) ARTE-EDUCAÇÃO: Leitura no Subsolo. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. (org.) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez, 2002 a.
- _____. Arte-Educação no Brasil. São Paulo, Perspectiva, série debates, 5ª edição, 2002 b.
- BENJAMIN, Walter. “A Obra de Arte na era da Reprodutibilidade Técnica”. Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tatuapé, São Paulo, Brasiliense, 3ª edição, 1987.

- _____. “Experiência”. Reflexões: a criança o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.
- _____. “O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tatuapé, São Paulo, Brasiliense, 3ª edição, 1987.
- BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. 4ª edição. São Paulo, Ed. Ática, 1991.
- BRAIT, “*A Natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva*” In: CASTRO, G. (org.), FARACO, C.A. (org.) e TEZZA, C. (org.) Diálogos com Bakhtin, Editora da UFPR, 2001.
- BRAIT, Beth. Bakhtin (Org.) Dialogismo e construção do sentido. Campinas, S.P., Ed. UNICAMP, 1997, p. 97.
- BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em Educação. Conversas com Pós-Graduandos. Rio de Janeiro, PUC-RIO, São Paulo, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacional. Artes/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o Saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo, Ed. Ática, 2005.
- DUARTE, João Francisco. O sentido dos sentidos. A Educação dos Sentidos. Curitiba, Criar Edições, 2001.
- EISNER, Elliot. “*Estrutura e Mágica no Ensino da Arte*”. In: BARBOSA, Ana Mae (org). Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: “*A Aventura Dialógica*”. In: PAZ, F.M. (org) As Aventuras do Pensamento. Curitiba, Ed. da UFPR, 1993.
- FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: Balanço e Perspectivas. Texto apresentado no encerramento do Congresso Internacional Linguagem e Interação, São Leopoldo, R.S., UNISSINOS, ago. 2005.
- FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- FLORES, Valdir. “*Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística*” In: Linguagem e Ensino, Vol. 1, nº 1, 1998.

- FRANGE, Lucimar Belo. *“Arte e seu Ensino, Uma Questão ou Várias Questões?”*
In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez, 2002.
- FRANGE, Lucimar Belo P. Noemia Varela e a Arte. Belo Horizonte, Ed. C/Arte 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
_____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um Intertexto. São Paulo, Editora Ática, 1996.
- GOMBRICH, E.H. História da Arte. São Paulo, Círculo do Livro, 1972.
- GOMBRICH, E.H. *“Art and Illusion”* *In: FRANGE, Lucimar Bello. Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte, Ed. C/Arte, 2002.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo, Papirus, 2004.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Subjetividade em Questão. A Infância como crítica da Cultura. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2005.
- KRAMER, Sônia. Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola. São Paulo, Editora Ática, 1993.
- KONDER, Leandro. A Questão da Ideologia. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas, Leituras SME nº 4, julho 2001.
- LARROSA BONDIA, Jorge. *“Tecnologias do eu”*. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, R.J, Vozes, 1994.
- LEHER, Roberto. *“Movimentos Sociais, Democracia e Educação”*. *In: FÁVERO, Osmar SEMERARO, Giovanni. Democracia e construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.
- LODI, João Bosco. A entrevista: teoria e prática. 7ª edição. São Paulo, Pioneira, 1991.

- MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. *“Ensino de Arte: perspectivas com base na prática de ensino”* In: BARBOSA, Ana Mãe. Inquietações e Mudanças no ensino da arte. São Paulo, Cortez, 2002.
- MARTINS, Miriam Celeste. *“O Sensível Olhar Pensante”*. In: WEFFORT, Madalena Freire. Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo, Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1996.
- MARTINS, M. C., PICOSQUE, G., GUERRA, M.T.T. Didática do Ensino da Arte a Língua do Mundo. Poetizar, Fruir e Conhecer Arte. São Paulo, FTD, 1998.
- MARTINS, Miriam Celeste. *“As mutações de Conceito e da Prática”* In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. S. P., Cortez, 2002.
- MILLIET, Maria Alice. Lygia Clark: Obra-Trajeto. São Paulo, Edusp - coleção Texto & Arte; 8, 1992.
- MIRANDA, Luciana Lobo. *“Subjetividade: A (Des)construção de um conceito”* In: JOBIM e SOUZA, Solange. Subjetividade em Questão. Rio de Janeiro, 7 Letras Editora, 2005.
- MIRANDA, Luciana Lobo. Produção de Subjetividade: Por uma estética da Existência. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, PUC, 1996.
- MONTEIRO, Roberto Alves. *“Pesquisa em educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa”*. In: Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação. Juiz de Fora: FEME/ufjf, 1998.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e o Processo de Criação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.
- OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1983.
- PEREIRA, R.M.R., CERDEIRA, A., ANDREIUOLA, B., JOBIM E SOUZA, S. *“Ladrões de Sonhos e Sabonetes. Sobre os Modos de Subjetivação da Infância na Cultura do Consumo”* In: JOBIM e SOUZA, Solange. Subjetividade em Questão. Rio de Janeiro, Ed. 7 letras, 2005.
- READ, Herbert. *“A Função das Artes na Sociedade Contemporânea”*. In: Arte e Alienação. O Papel do Artista na Sociedade. R.J., Zahar Edições, 1968.

- ROTTAVA, Lúcia. “A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita” In: Linguagem e Ensino, vol. 2, nº 2, 1999, próprio. 156 e 157.
- SARAIVA, J.E.M., “Do individualismo Moderno ao Narcisismo Contemporâneo: A produção da subjetividade na cultura do consumo” In: JOBIM e SOUZA, Solange, Subjetividade em Questão. A Infância como crítica da cultura. R.J., 7 letras, 2005, p.50
- SAWAIA, Barder Burihan. “Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito” In: ROS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira (org.). Relações Estéticas, Atividade Criadora e Imaginação. Sujeitos e (em) experiência, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 2006.
- SOUZA MARTINS, Heloísa Helena T. de. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. São Paulo, Educação e Pesquisa, v. 30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.
- STRATHERN, Paul. MARX. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2003.
- VARELA, Noemia. “Movimento Escolinhas de Arte; imagens e idéias”. Fazendo Artes, Rio de Janeiro: FUNARTE, v. 13, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Palavra. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fonte, 1989.
- WEFFORT, Madalena Freire. Observação, Registro e Reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo, Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1996.
- ZAGO, Nadir. “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa”. In: ZAGO, N. CARVALHO, M.P. e VILELA, R.A.T. (orgs). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

8. ANEXOS

ANEXO 1 - Síntese estética das histórias

No mês de julho de 2006, o grupo recebeu a visita da ilustradora de livros infantis Graça Lima que lhes falou sobre seu trabalho. A partir de então, tiveram acesso aos livros ilustrados e escritos, ou somente ilustrados por esta. Escolheram uma das histórias para levar para casa durante uma semana. Ao devolverem o livro, criaram uma síntese estética que representasse a história lida, aqui representada pelas três imagens que seguem:

Imagem 1



Igor Claussen Waite
“A Lenda da Lua Cheia” - Terezinha Ébole

Imagem 2



Mariana Napoleão
'Em boca fechada não entra Mosca' - Fátima Miguez

Imagem 3



Rodolpho César da Silva
"Hora da Bóia" - Graça Lima

ANEXO 2

História criada por Mariana e Rodolfo a partir da síntese estética - Imagens 2 e 3 do anexo 1.

Em uma cidade distante daqui, morava Ratilho um rato muito desordeiro que acreditava que a vida era um conto de fadas. Porém, nunca pensou em trabalhar ou até mesmo em arrumar a sua casa. Ele não morava sozinho, vivia com uma amiga chamada Justin, uma cascavel que tinha fama de venenosa, mas no fundo era bondosa.

Um dia os dois resolveram visitar uma velha amiga que se chamava Ponthia, uma barata muito cruel, que vivia em uma casa cheia de fantasias e sacrificava os seus criados. Após chegarem na casa de Ponthia acharam um absurdo tudo aquilo que viram, todo aquele sofrimento e foram embora imediatamente, pois não sentiam-se bem. Chegaram em casa e fizeram uma denúncia sobre Ponthia. A polícia chegou em sua casa e a prendeu e todos aqueles que sofriam foram libertados. Ratilho e Justin conversaram e tiveram a conclusão que as aparências enganam.

ANEXO 3

A) Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro nº 1 - Professora da Escola Municipal

1) Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de trabalho na rede: _____

Formação Continuada (cursos, jornadas, pós-graduação, trabalhos, etc.): _____

2) Sobre Educação

- a) Qual sua concepção sobre educação hoje?
- b) Qual sua concepção sobre o ensino da arte?
- c) Qual a relação da escola com o ensino da arte?

3) Arte-Educação

- a) O que é arte para você?
- b) Arte se ensina? Como?
- c) Você conhece as propostas do PCN para o ensino da arte?
- d) Se pudesse propor um modelo para o ensino da arte, como seria?
- e) Cite três palavras que vem a mente quando se fala em arte?

4) Sobre os Projetos Sociais

- a) O que pensa dos projetos sociais?
- b) Conhece algum?
- c) Trabalha ou já trabalhou em algum? Qual?
- d) Conhece o Tear e sua proposta para o ensino da arte? O que pensa a respeito?
- e) Você acredita que o trabalho realizado pelos projetos sociais contribui de alguma maneira para formação dos alunos que por eles passam?
- f) Você percebe diferença entre o trabalho realizado pelos projetos sociais e a escola?
- g) Na sua opinião, por que surgem os projetos sociais?

5) Sobre o aluno

- a) Você percebe diferenças nos alunos que freqüentam o Tear? Quais? A que você atribui tais diferenças?
- b) Você tem outros alunos que participam de outros projetos sociais que trabalham com o ensino da arte? Quantos? Quais projetos? Percebe diferença nesses alunos?

6) Se tivesse que elaborar uma ou mais questões para um professor de arte, o que perguntaria?

B) Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro nº 2 - Professora do Instituto de Artes TEAR

1) Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de trabalho na rede: _____

Formação Continuada (cursos, jornadas, pós-graduação, trabalhos, etc): _____

2) Sobre Educação

- a) Qual sua concepção sobre educação hoje?
- b) Qual sua concepção sobre o ensino da arte?
- c) Como você percebe o olhar da sociedade civil para o ensino da arte?

3) Arte-Educação

- a) O que é arte para você?
- b) Arte se ensina? Como?
- c) Você conhece as propostas do PCN para o ensino da arte?
- d) Se pudesse propor um modelo para o ensino da arte, como seria?

4) Sobre o Ensino Público:

- a) Trabalha ou já trabalhou em alguma instituição pública? Qual?
- b) Conhece a proposta da Escola Pública para o ensino da arte? O que pensa a respeito?
- c) Em caso afirmativo, o que pensa a respeito da Instituição e sua proposta?
- d) Em sua visão a Escola Pública tem contribuído para formação dos sujeitos que por eles passam? Por quê?
- e) Qual a diferença entre o trabalho realizado pelos Projetos Sociais e a Escola Pública?
- f) Na sua opinião por que surgem os projetos sociais?

5) Sobre o aluno:

- a) Como os alunos têm acesso ao projeto?
- b) Existe algum diálogo/troca entre o trabalho realizado no Tear e a escola? Qual?
- c) Você percebe mudanças no aluno que participa do projeto? Quais?
(Aspectos que desejo abordar nesta pergunta caso não surjam na resposta: mudanças em si mesmo, sobre a arte; sobre a escola; sobre seu entorno).

6) Se tivesse que elaborar uma ou mais questões para um professor de arte, o que perguntaria?

ANEXO 4

Perguntas construídas pelos educandos para a entrevista

Renata Fernandes da Costa – 12 anos 6ª série – turma 601

Além de construir as perguntas, Renata fez questão de respondê-las e entregá-las ao pesquisador.

- 01) O que você aprendeu em artes? Desenhar à mão livre;
- 02) Você gosta de desenhar? Muito, adoro;
- 03) Quais desenhos você desenhou e gostou? “Maças e Laranjas” e “Abapuru”;
- 04) Você gosta de suas formas para desenhar? Sim, eu acho interessante;
- 05) Você cria seus próprios desenhos? Crio, eu crio meus próprios desenhos;
- 06) Qual o nome de sua professora de Artes? O nome da minha professora é Rosany;
- 07) Que dia você tem aula com ela? Na segunda-feira, no 2º e 3º tempo;
- 08) Que notas você tira em artes? Eu tiro B, MB ou O;
- 09) Ela dá textos sobre pintores? Sim, em algumas aulas;
- 10) O que você pensa sobre Artes? Que é muito legal desenhar, pintar, principalmente para mim que adoro desenhar;
- 11) Você só usa figuras geométricas? Não, eu uso mão livre;
- 12) Nos seus desenhos, quais as cores que você mais prefere usar? Preto, azul, vinho, rosa, laranja, amarelo, verde, vermelho, roxo e cinza.

Em função do tempo, as perguntas elaboradas por Renata foram reduzidas. A escolha foi realizada pela mesma ficando assim a seleção:

- 02) Você gosta de desenhar?
- 03) Quais desenhos você desenhou e gostou?
- 05) Você cria seus próprios desenhos?
- 06) Qual o nome de sua professora de artes?
- 10) O que você pensa sobre artes?
- 13) Qual a sua opinião para melhorar as aulas de artes?

Obs.: As perguntas elaboradas por Igor foram realizadas na íntegra. Mariana deixou de fazer apenas uma pergunta, omitida no momento da entrevista despercebidamente.²⁴²

Igor Claussen Waite, 13 anos, 7ª série – turma 701.

- 1) Defina artes.
- 2) O que a arte significa no seu dia-a-dia?
- 3) Que tipo de arte você mais gosta – plástica, música, teatro ou dança?
- 4) Faça uma ligação entre arte e cultura – dê sua opinião?
- 5) Você mexe com arte na escola ou em outros lugares?
- 6) Além do tear, você já teve alguma experiência com arte?

Mariana Napoleão Guimarães, 12 anos, 6ª série – turma 603.

- 1) Como você vê a arte em sua vida;
- 2) Você acha que teria o conhecimento que você tem agora se a arte não fizesse parte de sua vida?
- 3) Me dê um exemplo sobre uma arte que você já viu e ficou encantado;
- 4) O quanto a arte representa para você?
- 5) O que é exatamente arte?
- 6) O que a arte pode mudar na vida de uma pessoa?

²⁴² Pergunta de nº 4 - O que é artes para você?

7) Você acha que dá pra sobreviver somente com a arte?

ANEXO 5

Perguntas feitas pelo pesquisador durante a entrevista dos educandos

1) Perguntas direcionadas a Mariana

Pesquisador – *O que você pensa sobre artes mesmo Mariana, que você falou?*

Mariana – *Que é sempre fundamental.*

Pesquisador – *Mas por que é fundamental/*

Mariana – *Ah, porque com arte a gente resolve muitas coisas ... a gente cria várias coisas.*

Pesquisador – *Onde é que você aprende artes?*

Mariana – *Na escola, e aqui.*

Pesquisador – *É diferente?*

Mariana – *Muito!*

Pesquisador - *Qual a diferença?*

Mariana – *A diferença é que às vezes a gente faz desenho que às vezes na escola ... não.*

Pesquisador – *Só desenho?*

Mariana – *É desenhos ... é só desenhos.*

Pesquisador – *Arte é só desenhar?*

Mariana - *Não. Fazer quadros, é ... pinturas ... Várias outras coisas ... bonecos também.*

Pesquisador – *O que mais?*

Mariana – *(risos) Ah ... às vezes uma arte a gente pode fazer até reciclando várias coisas.*

Pesquisador – *Música é arte?*

Mariana – *também.*

Pesquisador – *E o que mais?*

Mariana – *Ah ... às vezes qualquer coisa que você faça que seja bom pra você eu acho que é uma arte.*

Pesquisador – *Você acha que faz diferença ter aula de arte e não ter aula de arte?*

Mariana – *Faz porque ... (muda de opinião no meio da fala) Não. Às vezes também não porque às vezes, não tendo aula de artes, nós mesmos podemos é ... fazer a aula e podemos criar coisas, entendeu?!*

Pesquisador – *Sim, mas você acha que é importante... Por exemplo: Por que que você veio pra cá, pro Tear?*

Mariana – *Porque eu achei que ia saber desenvolver mais é ... negócio de desenho assim, pra aprender fazer artes mesmo.*

Pesquisador – *Você gosta de desenhar?*

Mariana – *Gosto. Não desenho muito bem, mas eu gosto.*

Pesquisador – *Você acha que faz diferença estar aqui? Depois que você veio pra cá, faz alguma diferença pra você o que você faz de artes hoje?*

Mariana – *Faz! Muita!*

Pesquisador – *Qual diferença?*

Mariana – *A diferença é que antes, às vezes, eu não sabia quase nada que eu to aprendendo agora mas ... faz muita diferença porque a gente aprende várias coisas.*

Pesquisador – *E você traz alguma coisa que você aprende na escola pra cá ou leva alguma coisa que você aprende aqui pra escola?*

Mariana – *Por enquanto nunca pensei nisso.*

Pesquisador – *Não?! Você conversa com a sua professora de lá (da escola) sobre a aula que você faz aqui?*

Mariana – *Converso.*

Pesquisador - *O quê que você conversa?*

Mariana – *Às vezes eu dou umas dicazinhas assim pra ela do que a gente faz aqui ...*

Pesquisador – *E qual é a reação dela?*

Mariana – *Ela acha legal às vezes. Às vezes eu até falo com outras pessoas que às vezes tem o [...] pra outras pessoas vim pra cá.*

Pesquisador – *E as pessoas vêm?*

Mariana – *Não.*

2) Perguntas direcionadas a Mariana e Igor

Mariana – *Você acha que dá pra sobreviver somente com a arte?*

Igor – *Só não. Precisa de mais coisas*

Pesquisador – *Quais coisas Igor?*

Igor – *Profissionalismo ... Porque tem isso aqui né!? (faz o gesto que representa dinheiro). Quem vive é ... (para pra pensar) pô ... além de ... além de arte ... o resto das coisas tem uma certa ligação com arte pura.*

Pesquisador – *Mas quando você pergunta Mariana se é possível uma pessoa viver só com arte, você quis dizer o que Mariana?*

Mariana – *Quero dizer que sim. Se uma pessoa pensasse que a vida dela só fosse arte, ela esquecesse tudo que está em volta dela e pensasse só em arte, arte, se ia conseguir sobreviver pensando em arte*

Pesquisador – *Mas só pensando ou fazendo também?*

Mariana – *Pensando e fazendo também.*

Pesquisador – *O que você acha Igor?*

Igor – *Eu acho que assim ... assim não dá pra sobreviver não. A pessoa tem que viver a vida dela também né?! Não pode ficar sempre só ligado numa coisa. A pessoa pode gostar muito de arte, mas ela tem que viver a vida dela também.*

Pesquisador - *como é que você acha que vivem os artistas?*

Igor – *Artistas de quê que você diz, pintor, essas coisas?*

Pesquisador – *Qualquer artista: pintor, músico, ator. Eles vivem de quê?*

Igor – *Os artistas eles vivem pintando os quadros deles. O dinheiro, é claro, eles devem separar algum pro lazer. Se não também ... É o que acabou de dizer, eles só viver pra arte né?! Ator, essas coisas é ... artes gráficas ... eles mesmos já disseram na televisão, né?! Que eles não gostam muito do ... eles gostam de trabalhar no que eles trabalham, mas eles não gostam da pressão, das pessoas o tempo todo pedindo autógrafa, o público muito em cima ... Mas eles também devem ter separado o tempo de lazer deles.*

Pesquisador – *Mas eles têm que fazer outra coisa pra viver além de viver como artistas? Eles têm que ter outro trabalho pra sobreviver ou eles vivem só com a arte?*

Igor – *Olha, isso eu não sei porque eu nunca pesquisei nada disso né?! Até onde o meu conhecimento vai, eles vivem da arte. Mas não só pra viver só com arte. Tem que separar algum tempo pra alguma outra coisa.*

Pesquisador – *Então quando você fala de viver só da arte é o cara que fica só no trabalho, é o cara que não vive outras coisas na vida, não é isso/*

Igor – *Deve dar um certo tédio também ficar o dia inteiro naquela mesma coisa. Até pra uma pessoa que gosta muito de uma coisa ficar muito tempo naquilo dá enjoa. Volta a querer fazer de novo, mas enjoa.*

3) Perguntas direcionadas a Renata

Pesquisador – *Renata, você vê diferença na arte que você faz aqui pra arte que você faz na escola?*

Renata – *hum, hum. (afirmativamente)*

Pesquisador – *Qual?*

Renata – Porque aqui é ... tem ... a gente trabalha com figuras geometrizadas, faz mão livre, às vezes faz com régua. Lá na escola não. Lá na escola tem é ... tem que fazer mão livre. Tem que é ... copiar, essas coisas.

Pesquisador – O quê que interfere essa diferença pra você na sua relação com a arte, se é que existe alguma interferência?

Renata – Não, não existe não.

Pesquisador – Então é a mesma coisa?

Renata - É.

Pesquisador – É porque o Igor perguntou se você fazia arte em algum lugar além da escola. O que você respondeu?

Renata – Que não.

Pesquisador – Que não? Então você não faz arte aqui (no Tear)?

Renata – Faço.

Pesquisador – Ué! Então você faz ou não faz?

Renata – Faço.

Pesquisador – Então qual é a diferença? Por que você acha que lá você faz arte e aqui não/

Renata – Porque aqui a gente ... faz assim é ... a gente lê livros sobre a arte, faz desenhos de acordo com aquele livro. Na escola já não. Na escola é assim: a professora fala assim: - vamos dese...(interrompe e conserta) vamos pin ...(interrompe e conserta) vamos copiar esse desenho olhando! E aí a gente faz desenho livre. A gente não lê livro, a gente não copia por cima ...

Pesquisador – Lá ou aqui?

Renata – Lá.

Pesquisador – Então, por causa disso, você acha que lá você tem aula de artes e aqui (no Tear) não, é isso?

Renata – Ao contrário.

Pesquisador – O que que é ao contrário?

Renata – Que eu tenho aula de artes aqui e lá não.

Pesquisador – Ué, mas lá é aula de artes também, não é não?

Renata – Não. Ih! Eu me confundi.

Pesquisador – Então como é que é então. Explica então.

Renata – Que aqui eu não tenho assim ... é ... aula assim muito dedicada à arte, entende?! A gente lê livros, desenha sobre aquele pintor. Na escola já não. A professora bota no quadro e fala assim: tenta copiar essas coisas.

Pesquisador – Então artes para você é copiar?

Renata – Não.

Pesquisador – É o que então?

Renata – Desenho a mão livre.

Pesquisador – E aqui você não faz isso?

Renata - Faço.

Pesquisador – Então o que que é artes pra você?

Renata – Arte é um tipo de desenho que eu gosto que é pintura é ... rabisco, invenções, quadro ...

ANEXO 6

Pergunta dos alunos para as professoras

Pergunta de Renata

Pesquisador – *Qual pergunta você faria?*

Renata – *Você gosta de arte?*

Pesquisador – *Pra quem você faria essa pergunta?*

Renata – *Pra Mônica Sica.*

Pesquisador – *O quê que você acha que ela responderia?*

Renata – *Que sim.*

Pesquisador – *Quem é Mônica Sica?*

Renata – *Professora do Tear.*

Pesquisador – *Professora de quê?*

Renata – *de Artes Plásticas.*

Pergunta de Mariana

Pesquisador – *Que pergunta você faria?*

Mariana – *Arte sempre foi importante pra você?*

Pesquisador – *pra quem você faria essa pergunta?*

Mariana – *Eu faria mais essa pergunta pra minha professora lá do colégio, Rosany.*

Pergunta de Igor

Minha pergunta é ... se você gosta de arte é... aonde, o que te faz gostar de arte? Da onde saiu à origem da sua arte?

Eu pergunto isso pra ... pr'uma professora aqui do Tear, vamos dizer a ... professora Monka (Mônica Bezerra). A professora Monka eu acho que ela ia responder.... Olha, não sei direito porque eu não posso responder por ela, mas eu acho que desde criança, né?! Eu conheço ela desde a minha terceira série que eu tive ano de escola com ela, né?! Ela era a minha professora. Eu acho que ela ia responder que desde criança ela gosta de arte, de desenhar, dessas coisas. De criar. Ela tem jeito pra isso.

ANEXO 7

Locais da Pesquisa

Instituto de Arte Tear – Rua Carmela Dutra 51, Tijuca – Rio de Janeiro;

Escola Municipal Francisco Cabrita – Rua Melo Matos, Tijuca Rio de Janeiro.

ANEXO 8

Sujeitos entrevistados

Educandos

Renata Fernandes da Costa

12 anos, 6ª série – turma 601

Linguagem da arte que está cursando na escola: Artes Visuais – professor Sérgio

Percurso anterior do ensino da arte na escola: 5ª série - Artes Visuais.

Mariana Napoleão

12 anos, 6ª série – turma 603

Linguagem da arte que está cursando na escola: Artes Visuais – professora Rosemary

Percurso anterior do ensino da arte na escola: 5ª série - Artes Visuais - professor Sérgio.

Igor Claussen Waite

13 anos, 7ª série – turma 701.

Linguagem da arte que está cursando na escola: Educação Musical – professor Marcelo.

Percurso anterior do ensino da arte na escola: 5ª série – não teve aula de artes 6ª série –

1º semestre: Artes Cênicas (não soube informar o nome do professor) e 2º semestre:

Artes Visuais com professor Sérgio.

Educadoras

Mônica de Mendonça e Sica Martins Aguiar – Professora do Instituto de Artes TEAR

Idade: 47 anos

Formação: licenciatura em desenho e Artes Plásticas

Tempo de formação: 24 anos

Tempo de trabalho no Tear: 19 anos

Formação continuada (cursos, jornadas, pós-graduação, trabalhos, etc.): cursos e workshops variados nas áreas de arte e educação. E a Escola de Arte Tear que tem uma proposta de formação continuada como: “Senhas para o professor pesquisador em artes” com Miriam Celeste de Gisa Picosque.

Rosany Mattos de Andrade – Escola Municipal Francisco Cabrita

Idade: 44 anos

Formação: Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas

Tempo de formação: 18 anos (1988)

Tempo de trabalho na rede: 16 anos (1990)

Formação continuada: Seminário de Educação artística da UFRJ e cursos do Município.

ANEXO 9

Texto e dados do Projeto ‘Tear de história’ fornecido pelo Instituto TEAR - Turma – Artegrafia

O projeto desenvolve-se a partir de três oficinas que acontecem 3ª, 4ª e 5ª feira no período das 14 às 16 horas:

- “Oficina do Olhar” – Professora Mônica Sica – tem por objetivo trabalhar imagens a partir da escrita;
- “Oficina da Palavra” – Professora Ana Carolina – tem por objetivo trabalhar textos a partir de imagens;
- “Oficina de criação e confecção de bonecos” – Professora Mônica Bezerra – tem por objetivo a criação do personagem.

Para esta pesquisa, a oficina observada será a “Oficina do Olhar”, tendo como percurso desde o início de suas atividades até o momento o que descrevo abaixo:

Início das aulas – 14 de março

| |
|------------|
| Marco Zero |
|------------|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • A partir do “Mito da Criação” indígena (ver fonte) transformar em imagem pictórica provocadas pelo texto. |
|---|

| |
|--|
| Um Olhar para si e um Olhar para o Outro |
|--|

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho espelhado com o nome; • Pintura facial; • Confecção de máscaras; • Auto-retrato. |
|--|

| |
|---|
| Um Olhar para o trabalho do outro – O Artista |
|---|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Os bordados da Família Dumond; • A poesia de Manoel de Barros; |
|---|

- Livro de poesia de Manoel de Barros – “Exercício de ser Criança” com ilustrações bordadas pela família Dumond;
- Poesia – “O menino que carregava água na peneira”
- Ditados populares – trazidos pelos alunos e pela professora;
- Criação de imagem a partir dos ditados populares.

O que se projeta na integração das três oficinas para o 2º semestre de 2006:

- Confecção de um livro contendo os textos e as imagens criadas durante as oficinas;
- Transformar os bonecos em personagens, dando-lhes uma história, uma personalidade, um contexto a partir da construção coletiva de um texto teatral.

TEAR de Histórias²⁴³
“A leitura do mundo antecede a leitura da palavra”
 Paulo Freire

▪ Apresentação e objetivo geral

O Projeto TEAR de Histórias tem como propósito oferecer uma formação de qualidade continuada, processual destinada, a crianças e adolescentes. Tendo como foco a leitura, a escrita e a contação de histórias integradas às diferentes linguagens da arte, o projeto visa contribuir ao desenvolvimento dos mesmos em suas capacidades de ler e escrever o mundo, tornando-os leitores e autores mais críticos, sensíveis e criadores.

▪ Objetivos específicos

| | Objetivo Específico | Metas | |
|----|---|---|---|
| | | Quantitativos | Qualitativos |
| 1. | Possibilitar o acesso de crianças e adolescentes ao universo da literatura e da arte. | 80% das crianças e adolescentes freqüentando atividades culturais propostas pelo projeto. | Ampliação do acervo cultural e enriquecimento dos valores estéticos. |
| | | | Capacidade de ler o mundo de maneira crítica, sensível e criativa. |
| 2. | Estimular a leitura e a escrita de vários tipos de textos como prática social para a inclusão na sociedade contemporânea. | 100% das crianças e adolescentes lendo e escrevendo vários tipos de textos. | Capacidade de ler, escrever, reconhecer e criar vários tipos de texto. |
| | | | Compreensão das produções estéticas como linguagem. |
| 3. | Desenvolver a expressão criadora e o pensamento crítico e reflexivo. | Realização de pelo menos 6 produtos estéticos construídos pelos alunos (em 3 anos). | Capacidade de criar, se posicionar, se revelar ao mundo de um jeito próprio, singular, reconhecendo os contextos históricos, políticos, culturais e sociais e reconhecendo-se autor de suas práticas. |

²⁴³ Documento fornecido pelo Instituto Tear

| | | | |
|----|---|--|--|
| 4. | Desenvolver a criação literária e contação de histórias, a expressão corporal e cênica. | 70% das crianças e adolescentes escrevendo histórias. | Capacidade de ler, escrever e contar histórias, demonstrando apropriação do conhecimento acumulado. |
| | | 70% das crianças e adolescentes contando histórias. | |
| 5. | Contribuir com o sucesso e permanência de crianças e adolescentes nos bancos escolares. | 100% dos jovens aprovados ao final do ano letivo. | Aquisição de competências e habilidades próprias à etapa de desenvolvimento. |
| 6. | Atuar junto às famílias para estimular a participação destas na vida escolar e social de seus filhos. | Participação ativa de mais de 50% das famílias atendidas. | Vínculo familiar fortalecido pela sensibilização da importância do acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos. |
| 7. | Capacitar os adolescentes para tornarem-se mediadores de leitura. | Formação de 1 Grupo de Contadores de Histórias. Apresentação de Contação de Histórias em pelo menos 4 eventos culturais. Montagem e apresentação de, pelo menos, 02 espetáculos em espaços culturais do Rio. | - Aquisição de postura ética e compromisso profissional. - Satisfação no trabalho e sensibilidade estética. Aquisição de habilidades laborativas. Geração de trabalho e renda. Inserção social e econômica. |
| 8. | Mobilizar os adolescentes para as atividades comunitárias com fins públicos. | Atuação de 70% dos jovens em ações comunitárias | Capacidade de trabalhar em grupo e se envolver com autonomia nas ações. |

▪ Instrumentos de registro do trabalho cotidiano

Arte-Educadoras:

- Diário de Bordo
- Ponto – Caderno de anotações

Crianças e adolescentes

- Livro da Vida (turma)
- Portfólio Individual

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](#)