

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
INSTITUTO DE ARTES**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

SELMA BOTTON

**A ARTE E O LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**São Paulo
2007**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

SELMA BOTTON

**A ARTE E O LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista UNESP, em
cumprimento às exigências do Curso de Pós-
Graduação em Artes, para a obtenção do grau de
Mestre. Área de Concentração: Artes Visuais**

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

**São Paulo
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

SELMA BOTTON

**A ARTE E O LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista UNESP, em
cumprimento às exigências do Curso de Pós-
Graduação em Artes, para a obtenção do grau de
Mestre. Área de Concentração: Artes Visuais**

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Universidade Estadual Paulista

1º. Examinador:.....
.....

2º. Examinador:
.....

Para Augusto, Laura, Marilia e Pedro pelo
apoio constante.
Para meus alunos, porque escrevemos este
trabalho juntos.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, por suas orientações atenciosas.
A todos professores e funcionários da UNESP, por seu profissionalismo e
competência.
A todos os meus alunos, por sua colaboração e paciência.

*"A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável.
A educação sozinha não faz,
mas sem ela também não é feita a cidadania."*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é uma pesquisa sobre como o contato com as artes, especificamente as artes visuais, pode interferir afirmativamente no letramento de alunos adultos, entendendo por letramento não apenas o domínio das técnicas de leitura e escrita, mas o uso efetivo dessas competências para a realização pessoal.

Para tanto a pesquisa compreende um panorama sobre a realidade de aquisição de letramento dos alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma breve exposição das teorias de aprendizagem que incluíram a arte em seus pressupostos, um capítulo sobre relação da arte com a aprendizagem, a apresentação das atividades realizadas com os alunos, seus desdobramentos e finalizações, usando os textos escritos pelos alunos como fundamento para as considerações finais. A pesquisa foi realizada durante os anos de 2005 e 2006 e envolveu alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental D. Pedro I, localizada no bairro de Vila Maria, na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: educação, arte, arte-educação, letramento.

Área de conhecimento a titulação conforme a tabela CAPES: 7.08.04.00-1 -
Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This paper is a research about how the contact with arts, specifically visual arts, can interfere affirmatively on adult students' literacy, meaning "literacy" not just the knowledge of reading and writing techniques, but the effective use of these abilities for personal achievement.

For that the research includes a view about the reality of acquisition of literacy by students of Education of Young People and Adults, a brief exposition of learning theories that included art in their purposes, a chapter about the relation between art and learning, the presentation of the activities done with the students, their developments and finishings, using the texts written by students as a base for the final considerations. The research was carried through during the years of 2005 and 2006 and involved students of the Municipal School of Basic Education D. Pedro I, located in Vila Maria District, in the city of São Paulo.

Key-words: education, art, art-education, literacy

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
METODOLOGIA.....	23
CAPÍTULO 1:	
Teorias cognitivas e o papel da arte na educação.....	26
CAPÍTULO 2:	
A arte amplia os significados da leitura e da escrita.....	39
2.1. A arte alarga horizontes.....	42
2.2. A arte e a educação escolar.....	43
2.3. As imagens no processo ensino-aprendizagem.....	46
CAPÍTULO 3:	
Relato de experiências que entrelaçam a leitura da obra de arte à escrita e leitura de textos.....	50
3.1. A decadência invisível... ..	50
3.2. As mãos.....	56
3.3. O cotidiano.....	70
3. 4. Mudança de cotidiano.....	92
3.5. O gosto e a arte.....	98
3.6. As biografias.....	103
3.7. As obras e seus títulos.....	121
Considerações Finais.....	128
Bibliografia.....	131
Filmografia.....	138

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Cena do filme “Quero ser John Malkovitch”, Spike Jonze, 1999 – p. 53
- Figura 2: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 59
- Figura 3: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 59
- Figura 4: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 59
- Figura 5: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 60
- Figura 6: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 60
- Figura 7: Mão – Folha de São Paulo, s/d – p. 61
- Figura 8: Cândido Portinari, Mão de garimpeiro, desenho a carvão/papel, 1942 – p. 62
- Figura 9: Cândido Portinari, Café, pintura a óleo/tela, 1935 – p. 62
- Figura 10: Cândido Portinari, Lavrador de Café, pintura a óleo/tela, 1934 – p. 62.
- Figura 11: Cândido Portinari, O sacrifício de Abraão, óleo/tela, 1943 – p. 62.
- Figura 12: Cândido Portinari, Retirantes, óleo/tela, 1944 – p. 62
- Figura 13: Cândido Portinari, Enterro na rede, óleo/tela, 1944 – p. 62
- Figura 14: Cândido Portinari, Batedor de Arroz, desenho a grafite e crayon/papel, 1955 – p. 63
- Figura 15: Cândido Portinari, Mestiço, óleo/tela, 1934 – p. 63
- Figura 16: Cena do filme Busby, Anna Henckel, 1997 – p. 66
- Figura 17: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d - p. 75
- Figura 18: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 75
- Figura 19: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 76
- Figura 20: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 76
- Figura 21: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d - p.77
- Figura 22: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 77
- Figura 23: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 78
- Figura 24: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 78
- Figura 25: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 79
- Figura 26: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 79
- Figura 27: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 80
- Figura 28: Cotidiano – Folha de São Paulo, s/d – p. 80

- Figura 29: Almeida Jr., O caipira picando fumo, óleo/tela, 1893 - p. 83
- Figura 30: Tarsila do Amaral, Operários, óleo/tela, 1933 – p. 83
- Figura 31: Edward Hopper, Quarto de Hotel, óleo/tela, 1933 – p. 83
- Figura 32: Auguste Rodin, Pensador, escultura em bronze, 1880 – p. 83
- Figura 33: Edward Hopper, Sombras da noite, água-forte, 1921 – p. 87
- Figura 34: Cena do filme “Tempos Modernos”, Charles Chaplin, 1936 - p. 89
- Figura 35: Pablo Picasso, Guernica, óleo/tela, 1937 - p. 95
- Figura 36: Francisco Goya, Os fuzilamentos de três de maio de 1808, óleo/tela, 1814 – p. 96
- Figura 37: Invenção coletiva, René Magritte, 1934 – p. 101
- Figura 38: Um bar aux Folies Bergères, Edouard Manet, 1881/82 – p. 101
- Figura 39: O grande paranóico, Salvador Dali, 1936 – p.102
- Figura 40: Mulher sedutora, Fernando Botero, s/d – p. 102
- Figura 41: Retrato de Ângela, autor: Salvador de Souza Santos, 2006 – p. 108
- Figura 42: Retrato de Maria José, autora: Francisca Ferreira de Souza, 2006 – p. 109
- Figura 43: Retrato de Francisca, autora: Maria José Miranda, 2006 – p. 109
- Figura 44: Retrato de Salvador, autora: Alessandra Teixeira Miguel, 2006 – p. 110
- Figura 45: Retrato de Aparecida, autora: Vânia Ferreira, 2006 – p. 111
- Figura 46: Retrato de Rosiete, autora: Rosiane, 2006 – p. 111
- Figura 47: Retrato de Francisco, autora: Ângela Neuza da Conceição Barbosa, 2006 – p. 112
- Figura 48: Retrato de Vânia, autora: Aparecida P. Thomé da Silva, 2006 – p. 113
- Figura 49: Retrato de José, feita por Francisco Neto da Silva, 2006 – p. 113
- Figura 50: Frida Kahlo, Hospital Henry Ford, óleo/tela, 1932 – p. 115
- Figura 51: Frida Kahlo, As duas Fridas, óleo/tela, 1939 – p. 115
- Figura 52: Frida Kahlo, Árvore da esperança, óleo/tela, 1946 – p. 115
- Figura 53: Frida Kahlo, Auto-retrato com Diego no meu pensamento, óleo/tela, 1943 – p. 115
- Figura 54: Frida Kahlo, Auto-retrato com macaco, óleo/tela, 1938 – p. 116
- Figura 55: Frida Kahlo, A coluna quebrada, óleo/tela, 1944 – p. 116
- Figura 56: Frida Kahlo, Auto-retrato II, óleo/tela, 1940 – p. 116
- Figura 57: Frida Kahlo, Auto-retrato com colar de espinhos e colibri, óleo/tela, 1940 – p. 116

Figura 58: Frida Kahlo, Auto-retrato dedicado a Trotsky, óleo/tela, 1937 – p. 117

Figura 59: Frida Kahlo, Auto-retrato com Dr. Farril, óleo/tela, 1951.- p. 117

Introdução

Para que ler e escrever se não se tem o que comer?

Sou graduada em Artes Plásticas e trabalho como professora de Artes no curso fundamental noturno para adultos.

Hoje esse curso chama-se EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas na época em que eu iniciei meu trabalho na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1995, chamava-se “Suplência” e o objetivo era mesmo o de “suprir” o que o aluno adulto fora privado na idade escolar adequada.¹ Essa é uma idéia superada atualmente, por entendermos que o aluno adulto tem necessidades de aprendizagem diferentes das da criança, e, portanto, não precisa ser “suprido” daquilo que não aprendeu na infância.

No curso noturno não temos problemas de disciplina, nem crianças barulhentas ou adolescentes rebeldes, mas sim homens e mulheres que desejam fortemente um documento que lhes possibilite conseguir um trabalho ou progredir no que já exercem. O grande objetivo da maioria dos alunos é ler e escrever bem ou melhor do que já liam e escreviam. Outros objetivos são a inclusão num grupo social, a obtenção um certificado que possibilite a continuação dos estudos, o acompanhamento dos filhos que já os superam nos estudos. Sendo assim, deveria ser fácil ensinar quem quer aprender...

Mas as rotinas do aluno adulto - a vida difícil, as longas distâncias geralmente percorridas a pé, as duplas jornadas de trabalho, a sobrevivência batalhada no dia-a-dia, o embrutecimento causado por longos períodos dedicados a tarefas pesadas e repetitivas - dificultam o aprendizado mesmo de quem quer aprender.

¹ Meu trabalho com educação de adultos começou de fato em 1984, antes de obter o diploma de licenciatura, sendo denominada “professora leiga”. Na época, esse tipo de ensino era chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Este movimento foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante a ditadura militar, como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho em 1947. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então: o objetivo do MOBRAL era ensinar técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrar a pessoa à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida, sem uma preocupação maior com a formação de um cidadão crítico e participativo. do estudante. O MOBRAL foi extinto em 1985, quando se iniciaram novos programas de educação de adultos.

Nesse quadro escolar, para a maioria dos alunos, a aula de Arte oscila entre uma tarefa obrigatória a mais a ser cumprida e um período de relaxamento entre as matérias consideradas “difíceis”. Claro que sempre há alguns artistas entre os alunos: músicos, desenhistas natos, poetas populares... Para estes, a aula de artes é o grande momento tanto de conhecimento de novas linguagens e artistas como de reconhecimento de sua obra por um novo público: os colegas de classe.

Mas como tornar a aula de Arte um momento significativo para uma senhora que trabalhou como faxineira o dia inteiro, tomou dois ônibus de volta para casa, e ainda fez o jantar e cuidou do trabalho doméstico antes de vir para a escola? Ou a um chefe de família desempregado há meses que espera que o certificado escolar vá facilitar sua busca profissional?

Unir o estudo das artes ao primeiro objetivo do aluno adulto, ler e escrever bem, foi um passo para conquistar aqueles que não se sentiam tão à vontade com as artes, fosse para produzi-las ou até mesmo para expressar sua opinião sobre um filme ou uma pintura. Como diz Paulo Freire (1999), a palavra é reflexão e ação, expressar-se é expressar o mundo, criar, recriar, decidir, optar. E é por isso que as classes favorecidas economicamente cultivam uma ideologia do silêncio, proibindo as classes desfavorecidas de se expressarem.

Os alunos de EJA sabem que podem ser transformadores de sua própria realidade, tanto que retornam à escola com essa intenção. Mas por estarem submetidos à cultura dominante são vistos e se vêem como “naturalmente inferiores” e muitos não percebem a relação entre “não ter voz” e o sistema de opressão em que vivem (FREIRE, 1976). E que quem está acostumado a calar demora a recomeçar a falar e até mesmo para ter o que falar.

A associação do conceito freireano de leitura e escrita como releitura e reescrita do mundo com a produção escolar de arte e sua fruição foi tomando forma como a hipótese desta pesquisa: de que maneira a arte pode influenciar a aquisição do letramento pelos alunos adultos? Será que a leitura e escrita destes também se desenvolveriam num sentido mais sensível próprio da linguagem artística? Será que esse enriquecimento seria proveitoso para os educandos além de ser um instrumento na hora de preencher uma ficha de emprego (sendo isso já um grande sucesso para o aluno)? Será que uma “leitura das entrelinhas” traria algo mais para a pessoa além de ela entender melhor as instruções no trabalho, numa oficina ou num livro de receitas?

Ao realizar meu levantamento bibliográfico, li um artigo do psicanalista Contardo Calligaris, com o título: “Saber ler e escrever”. Nele o articulista discorria sobre o programa do governo federal “Por um Brasil alfabetizado”, em que há cerimônias solenes de formatura para os adultos que se alfabetizaram e para os que completaram o ensino fundamental. Numa dessas cerimônias, o próprio presidente da República “disse aos alunos que, uma vez formados, eles poderão mais facilmente encontrar emprego e ganhar mais que um salário mínimo”. Mais à frente, Contardo Calligaris questiona

como é possível que, na hora de promover o programa nacional de alfabetização, só pareçam importar as vantagens materiais e sociais do diploma? Qual incompreensão do sentido da cultura e de seu uso faz que os discursos que felicitam os candidatos só falem de emprego e mudança de status? Não vale responder que os candidatos têm necessidades imediatas (trabalho, arroz, feijão), enquanto a cultura é um luxo: negar esse “luxo” sob pretexto de que ele não enche a barriga significa negar a humanidade dos que se sentam num banco de escola (2005).

O emprego viabilizado pelo certificado de conclusão do ensino fundamental é, na maioria das vezes, uma falácia: não há empregos para todos. A formação humana integral, rica e diversificada que a arte possibilita poderia ser também um passaporte para uma vida mais plena que formasse o cidadão integralmente e talvez até mais qualificado para o trabalho, qualquer que fosse esse trabalho.

Ao terminar o ensino fundamental, quando o aluno de EJA tem êxito no seu processo educativo, ele lê e escreve o mínimo para suas necessidades cotidianas. Mas a leitura e a escrita poderiam ser não apenas instrumentos funcionais, mas instrumentos de desenvolvimento pessoal e de transformação, da sua própria realidade e do mundo em que vive.

Ainda sobre a redução do significado do conhecimento para as classes populares à mera ferramenta de trabalho, cito a experiência da artista Fayga Ostrower. Em 1983 ela foi convidada para ministrar um curso de arte para operários de uma fábrica. Esta experiência foi relatada lindamente no livro “Universos da Arte” e logo em suas primeiras páginas, a artista se questiona sobre o sentido de um curso de arte para pessoas cuja luta pela sobrevivência era árdua e diária. É respeitoso, e não preconceituoso, seu questionamento: a autora constata que não só entre operários, mas em outras áreas sociais, inclusive entre pessoas instruídas, a arte muitas vezes é considerada um bem de consumo valioso, mas ao mesmo

tempo algo “considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca trabalho, no sentido de uma produtividade responsável e engajada e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social” (OSTROWER, 1984, p.20).

A artista também se questiona sobre que tipo de linguagem verbal ela deveria usar com os alunos operários: ela deveria ser clara e simples, mas por outro lado não poderia simplificar demais e perder a complexidade da arte, sua riqueza espiritual e a multiplicidade de sentidos, nivelando por baixo o conhecimento e eliminando as indagações, dúvidas e curiosidades que estimulam o processo de aprendizagem.

A seu favor ela teria a própria especificidade das imagens: mesmo aquelas provenientes de épocas remotas compõem-se de elementos espaciais que permitem que sejam “lidas” ainda hoje.

O conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira formal, através de formas... Mas é justamente o caráter não-verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida (OSTROWER, 1984, p.23).

Ainda que a arte prescindia de uma interpretação, é principalmente pela linguagem verbal que demonstramos nosso encanto ou espanto sobre determinada obra. É principalmente pela fala que mostramos que uma certa obra nos tocou e que compreendemos seus significados, e os partilhamos e propagandecemos. Essa acessibilidade da arte poderia ser também um facilitador para que os alunos expressassem, a princípio oralmente, e depois por escrito, a compreensão da arte, as sensações e questionamentos que ela provoca, as discussões e conclusões suscitadas pelas imagens artísticas.

Fayga Ostrower e Paulo Freire, embora encarem a educação sob perspectivas diferentes, têm como ponto em comum que o aprendizado deve partir da própria experiência do aluno.

E a experiência artística, seja de fruição ou de produção, é uma experiência completa no sentido que John Dewey atribui ao termo: “Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência” (1974, p.247).

Não é possível separar, numa experiência vital, o prático, o emocional e o intelectual uns dos outros. O aspecto emocional liga as partes num único todo; 'intelectual' simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado; 'prático' indica que o organismo está em interação com eventos e objetos que o rodeiam (DEWEY, 1974, p. 262).

A experiência artística propicia a formação de um repertório de significados. Estes, certamente, são um ponto de partida para a escrita expressiva de idéias próprias e não uma colagem de trechos de textos alheios. A experiência artística é individual e própria, e possibilita a elaboração de conhecimentos pelo próprio aluno, a partir dos muitos significados que a arte suscita.

Ao terminar seu curso na fábrica, Fayga Ostrower se comove com os discursos e comportamentos dos alunos, que demonstram que a arte continua sendo uma necessidade para os homens, um caminho essencial de conhecimento e realização na vida.

Assim também pode ser a escrita e a leitura: realização, instrumento de liberação dos pensamentos, meio pelo qual as idéias tomam forma e se expandem... Mas geralmente, no universo dos leitores e escritores de EJA, o código escrito é mais uma amarra que limita a expressão dos próprios pensamentos e encobre o entendimento dos pensamentos de outrem.

As artes visuais e o letramento

Os alunos participantes desta pesquisa freqüentavam o 1.o e 2.o ano do ciclo II do Ensino Fundamental, antes de 1996 chamado 5.a série. Já são alfabetizados, isto é, possuem as habilidades básicas de leitura e escrita que definem a alfabetização, que segundo Magda Soares é o

processo de aquisição da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita

(lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...) (2003, p. 91).

Porém o aluno adulto urbano alfabetizado que retorna à escola tem muita dificuldade de realizar a leitura e escrita significativa, apesar de ele ter contato direto com textos e materiais escritos em sua vida cotidiana e no trabalho. Ainda segundo Soares esse

exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se 'letramento', que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir determinados objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse; habilidades de produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (2003.p. 92).

A alfabetização deve extrapolar a simples técnica de leitura e escrita:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo na medida mesma que a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 2001, p. 119).

Não se pode negar que o aluno de EJA é letrado. Mesmo aquele que trabalha em profissões onde a princípio não se escreve nem lê (trabalhadores em

construção civil, ajudantes em geral, empregadas domésticas, etc.) tem contato com o universo letrado em inúmeras situações do cotidiano: em embalagens, letreiros de ônibus, marcas de produtos alimentícios, de remédios, de produtos de higiene, logotipos de times de futebol, loterias, folhetos de supermercado, transações comerciais.

Apesar dessa experiência cotidiana tão rica em signos verbais e de estar num ambiente propício ao desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita, que é a escola, o aluno de EJA, na grande parte das vezes, continua preso a um texto pobre, desarticulado, que não é a tradução de seu pensamento expressado oralmente e também preso a uma leitura superficial. Muitas vezes não são as regras gramaticais da língua portuguesa ou as dificuldades ortográficas que inibem a escrita e a leitura significativa, mas sim o raciocínio verbal que parece ser bloqueado quando se têm que escrever sobre qualquer assunto, mesmo aqueles do repertório do aluno, mesmo aqueles já debatidos, já trabalhados em aula. Quando, através de aulas dialógicas, são superados os obstáculos iniciais de constrangimento, timidez, inibição - comuns a qualquer situação pública, quando a expressão oral da maioria dos alunos alcança níveis ótimos de articulação, clareza e coerência de idéias e o aluno precisa traduzir esses seus pensamentos para a linguagem escrita, há uma regressão no seu desempenho. A prática do diálogo em sala de aula é para o aluno de EJA muitas vezes o único espaço de expressão de pensamentos, livre de censuras como a do ambiente do trabalho ou familiar.

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE, 2003, p.74).

O texto simplista que o aluno de EJA geralmente escreve ou a generalizada interpretação superficial da leitura de textos alheios não se devem à falta de experiências anteriores, nem a falta de opinião própria, experiências e opiniões que o aluno adulto tem de sobra. Embora muitas vezes não tenha a prática de se expressar, entre outros motivos, pela tradição autoritária da escola ou pela falta de situações em que possa falar e ter sua voz respeitada e ouvida de fato. Sobre esse aspecto da prática escolar cito novamente Paulo Freire quando diz que

o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (1981, p. 79).

Geralmente, no início do semestre, grande parte dos estudantes está ainda um pouco tímida, não quer dar sua opinião acostumada que está a se calar e a ser calado, prefere ficar quieta a se expor talvez ao ridículo de ter suas opiniões consideradas erradas. Ao longo do semestre, o objetivo da prática dialógica é que os alunos percebam que a sala de aula é um espaço democrático, e que eles podem formular pensamentos e idéias e os declarar. A possibilidade de falar, de ser ouvido, de ouvir também opiniões diferentes da sua, e que serão respeitadas, cria o ambiente ideal para o aprendizado significativo.

Já que uma das bases da educação dialógica é que se inicie o processo de ensino-aprendizagem a partir da experiência de vida do aluno, a aula de Artes nos cursos de EJA pode fazer parte desse repertório e não aparecer como mais uma disciplina alijada da vida cotidiana, mais um tema com o qual a maioria não tenha familiaridade, acesso ou entendimento. Muitas vezes ouvi dos alunos que estes não entendiam nada de arte, ou que a arte não era para eles, ou que não tinham tempo para as artes, ou ainda que as suas manifestações artísticas populares não eram a "verdadeira" arte. Através da prática artística em sala de aula, da observação da cultura imagética do cotidiano, das discussões em torno das obras próprias, dos colegas e de artistas profissionais, a arte acaba por fazer também parte de sua experiência diária, mesmo quando o aluno não é o produtor direto, mas também quando ele se vê capaz de analisar, de descrever, de interpretar, enfim, de se apropriar integralmente da obra.

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procurar tornar-se simpático

ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento... A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1999, p. 138 e 139).

A arte faz parte da leitura do mundo de todas as pessoas, qualquer que seja a classe social, o sexo, a idade, o pertencimento a uma cultura, ainda que elas não se dêem conta disso. Aproximar o aluno da consciência de que a arte está em sua vida, que está no seu entorno, no seu cotidiano, nos seus hábitos, na sua cultura é também uma forma de ampliar sua leitura do mundo e possibilitar que a aquisição do letramento ocorra por uma forma alternativa às formas usuais de aprendizado:

Uma função essencial da arte é a de provocar um deslocamento no olhar do leitor e do espectador, permitindo o estranhamento, a pergunta, a possibilidade de ver as mesmas coisas de todos os dias com outros olhos, mais abertos à surpresa e à interpretação (GRINSPUN e JAFFE, 2003, p. 35).

As aulas de Arte e o Projeto Ler e Escrever

Como já escrevi no início da introdução, há vários anos realizo com os alunos de EJA um trabalho de refinar a leitura e a escrita de textos a partir da leitura de obras de arte e da produção artística.

Simultaneamente ao meu ingresso no programa de Mestrado em Artes Visuais na Unesp, em 2005, a Secretaria da Educação do Município de São Paulo lançou o programa “Ler e escrever: prioridade na Escola Municipal”, por entender que as “demandas colocadas hoje para o domínio da linguagem escrita exigem o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas a quem vive em uma sociedade como a nossa” (SME/DOT, 2006, p. 7).

Entendendo que os estudantes chegam ao ciclo II do Ensino Fundamental sem essas habilidades, este programa pretende otimizar o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, não apenas os das séries iniciais, mas em todas as outras séries, inclusive em EJA, e em todas as disciplinas da grade curricular, e não apenas em Português. Pretende formar alunos com domínio do uso social da leitura e da escrita, ampliando a função escolar a que essas competências na maioria das vezes se reduzem.

Em maio de 2006, fui convidada a fazer parte de uma equipe de professores de Artes da rede municipal, cujas atividades em aula contemplassem o objetivo do programa. Esse grupo de professores teria como tarefa escrever um texto referencial da disciplina Artes relacionado ao programa Ler e escrever. Este programa ofereceria subsídios a outros professores de Artes da rede, que porventura precisassem de material para a implementação do projeto em suas escolas.

Durante as reuniões tivemos consenso de que realmente uma maior vivência de leitura de obras de arte, de imagens da cultura visual e de trabalhos artísticos realizados pelos próprios alunos e seus colegas promove um desenvolvimento integral do ser humano, e conseqüentemente alguém mais sensível e com mais repertório será uma pessoa mais letrada. Mas as questões que surgiram em nossas primeiras discussões em grupo foram: como isso ocorre? De que forma se pode trabalhar a Arte com esse objetivo em foco? Há imagens melhores ou piores para esse trabalho? Como trabalhar com o aluno antes, durante e depois da leitura da obra? A arte não perderia sua especificidade se trabalhada também numa linguagem escrita? A própria leitura da obra de arte em si, sem que se recorra a textos escritos, já é suficiente para desenvolver a competência leitora? Pode-se fazer um paralelo entre técnicas de leitura de textos escritos e textos imagéticos? A pré-apresentação do título de uma obra esvaziaria a fruição da mesma, por dirigir o aluno-espectador para um determinado significado? A interpretação mais livre de direcionamentos não levaria o aluno a divagações improdutivas quanto ao objetivo do programa?

Essas e outras questões vêm se somar à minha hipótese inicial, que é a de que a arte pode, sim, ser um instrumento de letramento do aluno de Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa e não poderia ser de outra forma por várias razões: primeiro, por suas variáveis não serem fixas, já que cada sujeito pesquisado tem uma resposta individual e personalizada aos problemas propostos, e o ambiente em que a pesquisa se realiza está sujeito a interferências constantes, num campo em que é difícil quantificar os resultados. Estes aparecem num contexto global que envolve não apenas o grupo-classe, mas também o grupo social, o grupo familiar, a inter-relação com as outras disciplinas, a informação obtida de outros veículos como, por exemplo, os meios de comunicação em massa.

Segundo, pelo objetivo mesmo da pesquisa que não é apenas levantar dados estatísticos sobre uma determinada situação educacional, mas sim prover situações em que os pesquisados, no caso os alunos, tenham mais situações de aquisição e desenvolvimento do seu letramento.

Terceiro, porque o aluno não poderia ser apenas objeto passivo de uma observação externa, já que ele é sujeito e principal agente de seu aprendizado.

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sociopolítico, isto é, quando tenta colocar o saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência, como no seu comprometimento com a ação coletiva (ZUÑIGA, 1981, p. 45).

E finalizando, por eu ser a professora do grupo pesquisado e participar diretamente e diariamente no processo e minha ação interferir nos resultados. Mesmo em uma pesquisa quantitativa, o que cada pesquisador interpreta nunca é independente de sua formação e de suas experiências anteriores.

Após comparar os métodos de minha pesquisa com métodos de pesquisa em ciências sociais, encontrei mais pontos em comum com a pesquisa-ação que, segundo Michel Thiollent

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (2002, p.14).

O questionamento se uma pesquisa qualitativa seria realmente científica já está superado há pelo menos duas décadas. Nesse caso não caberia um experimentalismo quantitativo, quando cada hipótese ou teoria fosse testada, alterando-se algumas variáveis e testando-se os resultados, comparando-os e buscando um padrão de regularidades independente do pesquisador. Epistemologicamente não seria adequado transpor os métodos das ciências naturais para as ciências sociais, como praticado até os anos 80. Os resultados teriam que ser moldados para se encaixar num modelo e seriam uma representação distorcida e forçada pelas condições da pesquisa.

Por ser mais dialógico que o método da observação tradicional, a pesquisa-ação pode parecer menos preciso e objetivo que observações realizadas em uma pesquisa quantitativa ou por pessoas que atuam como pesquisadores empíricos. Mas, no caso do objeto desta pesquisa, não poderia ser de outra forma, já que o grupo pesquisado é heterogêneo em vários aspectos - nível de aquisição de letramento, idade, ocupação profissional, sexo, expectativas em relação à escolarização, origem geográfica. Além disso, os resultados previamente se esperam diversificados em relação ao desenvolvimento de cada indivíduo do grupo, e também pelo decorrer cronológico da pesquisa, com os acontecimentos diários – sociais, comportamentais, políticos, econômicos, pessoais - que também interferem nos resultados.

Outro aspecto da pesquisa-ação que se adequa a esta pesquisa é que as populações pesquisadas não são consideradas como ignorantes ou desinteressadas mas, sim, agentes da ação. As variáveis não são isoladas e todas elas interferem no que está sendo observado. É uma forma de experimentação nas quais os pesquisados mudam alguns aspectos da situação por suas ações, o que contribui também na construção de conhecimento.

“Na pesquisa-ação as formas de raciocínio são flexíveis e incluem recursos hipotéticos, inferenciais e comprobatórios e também incorporam componentes de tipo discursivo ou argumentativo a serem evidenciados”. (THIOLLENT, 2002, p.27).

A dificuldade em descrever o raciocínio subjacente à pesquisa-ação está no fato de que não é uma estrutura lógica simples, mas sim contém momentos do tipo

inferencial e processos dialógicos, cujo material sempre é “linguagem” e, neste caso, é a intersecção da linguagem escrita e da linguagem artística.

Parti do princípio de que os alunos deveriam saber que estavam sendo pesquisados e observados no seu desenvolvimento. Como já escrevi anteriormente, o ler e escrever com desenvoltura segundo a norma culta é um dos maiores objetivos do aluno de EJA. Ao serem questionados sobre sua disponibilidade para a pesquisa, os alunos foram receptivos e concordaram em participar. Também tive como aspecto facilitador o fato do grupo pesquisado ser um grupo regular de alunos e, além de estar com eles semanalmente, também compartilho experiências com seus outros professores e com outros projetos da escola. Assim pude fazer uma pesquisa de observação, mas ao mesmo tempo com uma participação atuante, interferindo na pesquisa e nos resultados.

Apesar da pesquisa-ação não ter referência a uma classe social específica, geralmente a pesquisa-ação se volta para as classes populares, pela conotação política da pesquisa.

Esta é uma pesquisa baseada em atividades práticas. Mas sempre há teorias subjacentes à prática e segundo Paulo Freire, refletir sobre a prática já é uma espécie de teoria:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e uma análise sobre sua obra... a instrumentação da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área - depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica desse ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade (FREIRE, 1979, p. 61).

Capítulo 1

Teorias cognitivas e o papel da arte na educação

“Posso falar da escrita e da leitura como também uma forma de arte, onde a educação estética seja usada não apenas como meio.”
(Vygotsky)

Ainda hoje não se chegou a um consenso sobre o sentido educativo das vivências estéticas. O psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky já no início do século XX discorria sobre o assunto em seu livro *Psicologia Pedagógica*: nas suas palavras, enquanto alguns autores negam qualquer mérito educativo às experiências estéticas, outros exageram no valor das emoções estéticas, considerando-as uma solução para os problemas da educação. No meio termo, encontra-se quem acredita que a educação estética está a serviço da pedagogia e é um recurso para educar o conhecimento, o sentimento e a moral, aspectos que não dizem respeito diretamente à educação estética.

Considerando esses enfoques sobre a função pedagógica da arte, meu objetivo neste capítulo é conduzir uma linha de pensamentos que reconheça a arte nas principais teorias cognitivas - embora ela geralmente apareça como um acessório na educação através dos séculos - e não fazer um relato extenso das correntes pedagógicas ao longo da história ocidental.

As práticas de ensino-aprendizagem ligadas a princípios racionalistas e cientificistas são as que mais têm sido aceitas desde os tempos em que a pedagogia ainda não existia formalmente como área de atividade humana. É interessante observar que as práticas contrárias às racionalistas, com uma visão mais humanista e qualitativa do conhecimento humano, também existem desde as mesmas remotas épocas e foram sempre, na história da aquisição e da transmissão desse conhecimento, um contraponto a uma visão mais quantitativa e pragmática dos processos educacionais. Não há dúvida que as primeiras obtiveram mais aceitação e são amplamente utilizadas até os dias atuais. Mesmo nas ocasiões em que o ensino enfoca competências ligadas a aspectos subjetivos dos educandos, por exemplo o ensino de arte, isso se faz sempre como uma oposição aos métodos racionalistas, como se estes fossem os corretos e os

demais fossem alternativas àqueles. Os métodos racionalistas ainda hoje são sinônimos de ensino de qualidade e ensino “forte”. Pode-se dizer que essa dicotomia nos enfoques educacionais (racionalista e humanista) se iniciou na época dos grandes pensadores da Grécia antiga e que a educação atual ainda é baseada em pensamentos formulados por filósofos gregos há mais de dois mil anos.

Se pensarmos que “educação” é uma atividade cujo objetivo básico é formar as pessoas física, espiritual, intelectual, profissional e afetivamente e, além disso, possibilitar que essas pessoas atuem de modo cada vez mais positivo no mundo em que vivem, constatamos que os princípios da educação ainda se mantêm praticamente os mesmos, apesar das incontáveis modificações em todos os campos da atividade humana: na política, na sociedade, na tecnologia, nas relações econômicas, nas artes, na cultura, nas relações afetivas e familiares.

Dentre os antigos filósofos gregos, Aristóteles (384 - 322 a.C.) foi quem mais marcou a civilização ocidental, na qual fomos incluídos, no campo do ensino-aprendizagem. Um dos princípios de Aristóteles: a educação deveria produzir cidadãos felizes e que ao mesmo tempo servissem à coletividade. Até hoje, a lógica iniciada por Aristóteles é base para sistemas de educacionais, e até pelo menos o século XVII esse método foi aplicado sem contestações. Apesar de seus textos específicos sobre educação não serem conhecidos, foi-se formando uma concepção sobre a visão que o filósofo tinha do assunto, através de seus escritos sobre outros temas. Assim, por exemplo, a idéia de que as pessoas não possuem virtudes inatas mas, sim, que as virtudes são adquiridas com o hábito, levou à conclusão que o local ideal para a prática regular da virtude seria a escola.

Ao se opor a seu mestre Platão (427-347 a.C.), que dizia que as idéias pertenciam a um mundo acima do real e distanciado da realidade física, Aristóteles afirmava que as idéias estão é no mundo concreto em que vivemos, e essas idéias estão ao alcance das pessoas. Assim se estabelece o confronto entre o idealismo de Platão e o realismo de Aristóteles, confronto esse que permanece no pensamento ocidental.

O hábito, a transmissão de experiências e exemplos, o legado dos mais velhos é ainda a base de muitas práticas de ensino-aprendizagem. A negação do saber “útil”, do saber fazer que Aristóteles considerava ignóbil, pois os escravos

também sabiam fazer (e neste saber fazer se incluíam as artes), continua permeando muitas das práticas educativas contemporâneas, ao se ensinar conteúdos de pouca ou nenhuma utilidade prática. O silogismo - sistema também desenvolvido por Aristóteles a partir das observações empíricas que se demonstram a si mesmas na realidade, para se chegar a uma verdade incontestável, científica - também permanece na escolarização, no senso comum de que a ciência é neutra, verdadeira e imutável.

Também é notável o fato de que a pedagogia ocidental não seguiu os princípios do outro clássico grego, Sócrates (469-339 a.C.), que defendia o diálogo como o principal método de educação. Provavelmente este é um dos motivos por não existirem textos escritos originalmente por ele. Sócrates afirmava que o trabalho do professor devia se equiparar ao da parteira: ela ajuda a nascer, mas quem vem ao mundo é a criança, assim como o professor ajuda a aprender, mas quem constrói o conhecimento é o estudante. Resumidamente, o método socrático apresentava dois momentos: o primeiro, quando o professor, alegando nada saber, levaria o educando a expor suas opiniões e a perceber suas contradições e suas dúvidas. O segundo seria a construção dos conceitos através da discussão, comparação e refinamento das idéias expressas no primeiro momento.

Essas duas correntes, aristotélica e socrática, atravessaram o tempo enquanto a filosofia influenciava a educação, até que no século XVII René Descartes ([1596-1650](#)) iniciou uma nova visão do processo educativo. Na quinta parte do seu Discurso do Método, Descartes fez uma descrição fisiológica do corpo, comparando-o a uma máquina, da qual a alma não faria parte. A alma, no entanto, estaria ligada ao corpo pela glândula pineal, localizada no cérebro, onde a matéria se integraria ao corpo. Descartes dividia assim o ser humano em dois, e sugeria que cada parte deveria ser estudada separadamente: a alma indestrutível, estudada pela introspecção e o corpo efêmero, estudado pelas ciências naturais. Embora Descartes afirmasse que o corpo e a alma eram inseparáveis tanto que estavam ligados pela glândula pineal, este detalhe aparentemente foi ignorado por seus sucessores, que durante os séculos XVII e XVIII separaram os sistemas de aprendizagem em duas frentes: os estruturalistas, estudiosos da mente a partir da

consciência e os behavioristas², que estudavam a aprendizagem a partir dos comportamentos adquiridos e os analisavam usando um método de mensuração quantitativa, método esse que se fortaleceu ainda mais no século XIX com o desenvolvimento da medicina e dos estudos dos sistemas neurológicos humanos.

Esses estudos, principalmente os do médico russo Ivan Pavlov, (1849-1936) no início do século XX, vieram a dar autenticidade científica às pesquisas dos processos de estímulo e resposta, uma vez que estudavam os reflexos neurológicos ligados ao comportamento condicionado e os analisavam segundo métodos quantitativos.

No decorrer do mesmo século, o behaviorismo desenvolveu-se e afirmou-se como metodologia de ensino por conta das pesquisas do psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) que pesquisou a influência do ambiente (ainda que apenas o ambiente físico, sem a interferência do grupo social) e dos estímulos à aprendizagem por condicionamento. Essa metodologia tecnicista ainda é usada atualmente, inclusive nos mais recentes softwares educativos, mesmo naqueles que têm a arte como conteúdo. Baseia-se nos princípios behavioristas: planejamento racional das aulas, compartimentação dos conhecimentos, avaliação quantitativa, objetivos pré-definidos sem participação do estudante, notas ou conceitos usados como reforços.

Paralelamente ao behaviorismo, no início do século XX, foram formuladas as teorias da Gestalt - ou teorias da forma - por Max Wertheimer (1880-1943) que afirmava que a percepção e a aprendizagem não acontecem com associações de elementos isolados, mas sim de totalidades (as gestaltens). Essas totalidades seriam mais do que as somas das partes de um evento, contariam também com elementos sem existência concreta, integrantes da forma por meio de uma existência “mental”. Esse fenômeno de percepção se verifica em todos os campos do conhecimento, especialmente nas artes visuais, em que a leitura das imagens se dá inicialmente de maneira totalizante e depois é que se vão fazendo as análises das partes. A escola tradicional que freqüentamos e conhecemos pressupõe o oposto, que é a compartimentação dos conhecimentos e seu estudo

² Apesar de termo “behaviorismo” ter sido criado por John Watson (1878-1958), em 1913, a partir da palavra “behavior” – comportamento em inglês.

especializado, e depois, quando as partes já tiverem sido devidamente estudadas, espera-se que o estudante faça relações entre as várias especialidades: Linguagem, Ciências, Arte, Educação Física - relações que geralmente não ocorrem. A teoria da gestalt contraria as demais teorias científicas também pelo fato de não procurar apresentar explicações racionais para o fenômeno de totalização, aceitando-o como natural do ser humano e não gozando, portanto, do crédito científico do behaviorismo.

Com o apoio de outras áreas científicas, durante o século XX a psicologia recebeu maior credibilidade e começou também a ser utilizada em outras atividades humanas, inclusive a educação. Isso foi uma grande mudança na linha da educação tradicional baseada no racionalismo, ainda que grande parte da promoção da psicologia ao status de ciência natural foi devida à colaboração de Watson, quando tratou o behaviorismo como método científico quantitativo, dando à psicologia aspectos mensuráveis e quantificáveis.

Nessa linha seguiu um dos grandes pesquisadores dos processos de conhecimento no século XX: o biólogo Jean Piaget ([1896-1980](#)). Ele baseou a sua teoria cognitiva – a epistemologia genética – na idéia da inter-relação entre os processos naturais e biológicos de aprendizagem humana, e o desenvolvimento da inteligência a partir de uma adaptação do ser humano ao seu meio, respeitando o desenvolvimento etário do indivíduo. “Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois, supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato” (Piaget, 1991, p.10). Apesar de Piaget se opor aos métodos behavioristas, cientificistas e quantitativos e de acreditar na ação do sujeito como principal formadora de sua inteligência ao invés da dependência total de estímulos externos, ainda assim ele realizou sua pesquisa inteiramente dentro dos métodos de verificação científica aos quais se opunha.

Vários teóricos do século XX seguiram os caminhos abertos por Piaget no sentido de formular teorias não tão quantitativas ou científicas, nas quais as artes teriam um aspecto notável de contribuição ao processo de ensino-aprendizagem:

- Henri Wallon (1872 -1962) propôs uma teoria do conhecimento em que este se faria por através de conflitos existentes tanto no meio social do estudante,

naturalmente repleto de contradições e conflitos, como internamente no amadurecimento do seu sistema nervoso. Dessa forma, Wallon associava o desenvolvimento humano não só ao seu entrosamento social, mas também às suas características genéticas. Considerava que qualquer atividade humana não se concebe sem o meio social, mas que este também depende da existência de aptidões individuais. O aprendizado aconteceria pelo amadurecimento do indivíduo frente às alterações provocadas pelo meio: um desenvolvimento descontínuo e não linear, com avanços e retrocessos, tanto no campo biológico como no social, que seriam indissociáveis. A pedagogia de Wallon não se centrava apenas na aquisição de conteúdos da cultura pelo indivíduo mas, ao contrário, priorizava uma visão estética da realidade e a expressão individual era valorizada - expressão entendida como exteriorização de idéias, confronto e conflito com outros indivíduos, argumentação e organização. Esta exteriorização do aluno poderia se dar de forma plena com a arte, já que esta trabalha com a expressão das vivências subjetivas em várias linguagens que não só a verbal.

Ainda com a arte o aluno poderia alternar experiências objetivas e subjetivas, o que certamente contribuiria para seu desenvolvimento como indivíduo.

- Lev S. Vygotsky (1896 -1934) iniciou suas pesquisas no campo da psicologia da arte, e ele mesmo sofreu influências de artistas de sua época, como por exemplo, o cineasta Sergei Eisenstein, de quem era amigo. Vygotsky, já nesses estudos indica que a arte, como a aprendizagem, seria transformação: “a arte recolhe da vida o material, mas produz algo que está acima desse material: a arte está para a vida como o vinho para a uva” (2001a, p.307).

Como teoria cognitiva, propôs que a aquisição de conhecimento pelo ser humano seria o resultado de um processo sócio-histórico, com ênfase no papel da linguagem na aprendizagem. Vygotsky acreditava que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com seu meio, que é o que o leva a superar seus próprios conhecimentos, e para ele as funções cerebrais superiores (linguagem, memória) são construídas gradativamente enquanto o homem se relaciona socialmente e culturalmente.

O conhecimento, segundo ele, não se daria apenas pela ação do sujeito sobre a realidade, mas através da mediação do objeto de conhecimento por outros sujeitos, ou outros objetos, ou pelo ambiente cultural do estudante. O estudante teria um nível de conhecimento real (que é o que o estudante é capaz de fazer por ele próprio) e um potencial (que é o que ele é capaz de aprender com outra pessoa). Dessa forma, qualquer conceito que se quisesse aprender requereria um conhecimento anterior, do qual se partiria. O estudante não teria um papel apenas ativo, mas interativo, isto é, formaria seus conhecimentos através de seus pressupostos e também de seus relacionamentos sociais, formando seus conhecimentos e sua consciência. É um processo que parte de um plano exterior ao indivíduo – suas relações sociais – para um plano interno – as relações intrapessoais. E esse processo se daria especialmente na escola que é um ambiente de aprendizagem distinto de outros espaços informais de aprendizagem por possuir um ambiente explícito de intervenção pedagógica. O papel do professor seria interferir na zona proximal dos alunos, provocando avanços em sua aprendizagem. O paralelo da arte na aprendizagem segundo as teorias de Vygotsky pode ser ilustrado com uma frase sua:

... a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implica algo a mais daquilo que nelas está contido (2001a, p.307).

Para Vygotsky o ato de se perceber uma obra de arte seria “uma atividade interior sumamente complexa, no qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (2001b, p. 332). A arte não é percebida apenas pelos sentidos, mas “se baseia em um modelo preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta” (2001b, p.333), enfim, um processo de ensino-aprendizagem.

- Carl Rogers (1902 -1987) foi outro teórico do século XX que se contrapôs ao behaviorismo e em cujo método pedagógico a arte poderia ser incluída. Sua teoria cognitiva foi considerada humanista, não diretiva. Para ele o ser humano seria essencialmente bom e curioso, mas seu desenvolvimento se daria através de

técnicas facilitadoras, entre as quais a pedagogia. As teorias de Rogers tinham uma ideologia política muito clara, pois pregavam que para a educação ser centrada no indivíduo que adquire conhecimentos realmente significativos, a instituição responsável pela educação, ou seja, a escola, deveria mudar radicalmente.

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (1997, p. 322).

Apesar de Rogers não citar diretamente o ensino de arte, a relação com esta área do conhecimento é clara: a arte também provoca modificações no indivíduo e na sociedade, e não provoca apenas um aumento de conhecimentos, mas sim uma profunda transformação pessoal.

A aquisição do conhecimento, para Rogers, também seria interativa, já que o professor deveria ser um mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem significativa e não o dono do saber. O psicólogo defendia a não-directividade: o professor não deveria interferir diretamente na aprendizagem, pois Roger considerava que as pessoas só aprendem o que lhes é significativo. O professor deveria dirigir o estudante às suas próprias experiências, e a partir destas, o aluno promoveria seu auto-aprendizado. O estudante controlaria seu processo de aprendizagem já que ninguém poderia fazer isso por ele.

Para Rogers, a função da escola seria desenvolver uma aprendizagem do seu próprio processo, do processo de mudança, para que o estudante pudesse fomentar, ele mesmo, sua educação, o conhecimento sendo organizado por ele e não para ele. Utopia que tem paralelo em Paulo Freire: desejo de mudança, intenção de realização de algo concreto e preparação da opinião pública para possíveis e desejáveis transformações.

- John Dewey (1859 -1952) propõe um novo método de aprendizagem baseada na educação pela ação, ou usando seu termo, pela experiência. Ele foi um crítico da escola tradicional que priorizava as teorias e a memorização. Na sua concepção, a escola deveria propiciar ao estudante que ele pudesse resolver seus

problemas a partir do desenvolvimento de seus conhecimentos, no momento presente e não num futuro virtual. Os conteúdos das experiências iriam aumentando conforme o amadurecimento do estudante, e as experiências deveriam partir dos seus verdadeiros interesses. Esses princípios basearam a criação da Escola Nova, que foram aplicados no Brasil de 1927 a 1935.

Dewey também valorizava os trabalhos manuais que apresentavam problemas concretos para serem resolvidos, e a divisão de tarefas, que estimulava o sentimento de cooperação e sociedade. Essas atitudes fomentariam a autonomia e a auto-gestão, características de uma sociedade realmente democrática. A base da pedagogia de Dewey era a “experiência”: experimentando conscientemente e provando seus pressupostos, o estudante vai construindo seus conceitos. Segundo Dewey, uma experiência completa se equipara a uma experiência estética, embora fosse diferente desta na sua materialidade:

... a própria experiência tem uma qualidade emocional satisfatória, porque possui uma integração interna e uma realização alcançada por um movimento ordenado e organizado. Tal estrutura artística pode ser imediatamente sentida. Sob esse aspecto é estética... o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa (1974, p.249).

Dewey acreditava que a escola seria a instituição capaz de igualar democraticamente as oportunidades para todos os cidadãos, no entanto sua pedagogia não questionava os valores da sociedade burguesa, ao contrário, reforçava a adaptação do aluno a essa mesma sociedade.

- Celestin Freinet (1896 -1966) criticava tanto a escola tradicional quanto a Escola Nova. Sua pedagogia, a Escola Moderna, pretendia criar uma escola genuinamente popular, que não marginalizasse os estudantes de classes menos favorecidas mas, ao contrário, fosse uma escola transformadora da sociedade: a escola poderia ser o instrumento para formar cidadãos mais cooperativos e justos. Freinet acreditava que a escola refletia as diferenças de classes existentes na sociedade ao invés de superá-las.

Também criticava o autoritarismo da escola tradicional, sua estrutura rígida de horários, conteúdos, compartimentação de conhecimentos, dissociação dos conteúdos escolares da vida real, considerando que essa estrutura cerceava a curiosidade e a experimentação dos estudantes.

Sua pedagogia centrava-se na dimensão social do estudante, que é parte de uma comunidade, e não um indivíduo isolado em seus estudos. Também, como Dewey, valorizava o trabalho manual tanto como o intelectual, e criticava a oposição entre os trabalhos escolares – vistos como obrigações – aos jogos e ao lazer, numa nítida reprodução da visão do trabalho pela sociedade capitalista industrial. Uma de suas propostas pedagógicas defendia o “trabalho/jogo”, que apesar da ludicidade é trabalho de fato – nisso se aproximando da arte - mas sem as implicações punitivas que a escola tradicional impõe. Algumas das técnicas do processo ensino-aprendizagem de Freinet destacavam o uso do desenho livre e do texto livre, práticas que se utilizam de processos artísticos, que favoreceriam o desenvolvimento tanto das linguagens como das ciências naturais e sociais, sempre a partir das áreas de interesse dos alunos.

- Jerome Bruner (1915 -), também discordou do behaviorismo ao afirmar que o aprendizado é um processo ativo, no qual os aprendizes são sujeitos da aprendizagem, construindo seus conhecimentos internamente a partir de suas experiências, indo além da informação dada, com autonomia. Os aprendizes seriam influenciados também pelo ambiente, mas não apenas como um produto direto deste ou de elementos exteriores ao estudante. O método criado por Bruner propunha que o aluno criasse seus conceitos a partir de elementos de categorização: seleção das informações, criação de hipóteses, síntese, escolha de soluções e verificação das proposições iniciais. Essas categorias seriam próprias de cada aluno, de sua vivência, e preveria a existência de várias possibilidades de respostas certas. O professor teria o papel de desafiador dialógico de novos questionamentos, quando o estudante se acomodasse em seus conhecimentos. Nesse método o ensino da arte seria perfeitamente adequado, já que a produção estética parte de vivências do aluno, tanto das vivências passadas como das que vão sendo criadas. Além disso, as atividades artísticas não visam um único resultado correto, mas propiciam a divergência das resoluções.

- Edgar Morin (1921 -), na década de 90, propõe os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, texto que foi uma das bases para a elaboração dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Morin acreditava que se deveria ensinar valores humanistas às crianças, dialogicamente, de forma global e não fragmentada como é feito nas escolas tradicionais, onde as disciplinas são ensinadas separadamente, por professores diferentes. Morin defendia o professor polivalente, que seria um mediador explícito das correlações entre os saberes. Defendia também que a educação se baseasse nas grandes questões filosóficas que movem os adultos desde as eras antigas, como “de onde viemos”, “quem somos nós”. Estas questões complexas não seriam, obviamente, respondidas mas serviriam de ponto de partida para a aquisição dos diversos conhecimentos humanos: História, Biologia, Química, Astronomia, Linguagem. Nesse contexto o ensino da arte contemplaria a transdisciplinaridade em sua essência: uma obra de arte possui, em sua complexidade de interesses, aspectos históricos, psicológicos, filosóficos, científicos e sociais que se apresentam globalmente ao fruidor.

Segundo Morin, os professores deveriam ter uma formação mais geral e não tão especializada, o que evitaria o grande distanciamento entre as humanidades e as ciências.

- Howard Gardner (1943 -) propôs a teoria das inteligências múltiplas, considerando que as pessoas têm diferentes competências em diferentes áreas do conhecimento. Ele resumiu em sete essas competências: além da competência lógico-matemática, ligada diretamente ao raciocínio dedutivo e da competência lingüística, associada à linguagem verbal, escrita ou oral, que são trabalhadas enfaticamente na escola tradicional, Gardner propôs também a espacial, associada ao sentido de orientação, direção e visualização; a corporal-cinestésica, ligada aos movimentos do corpo; a interpessoal, associada à facilidade nos relacionamentos interpessoais; a intrapessoal, ligada ao autoconhecimento e à auto-realização; e a musical. Todas essas últimas competências estão estritamente ligadas às artes em geral. Recentemente, Gardner acrescentou uma oitava inteligência, a naturalista, ligada à capacidade de interagir com elementos da natureza.

A escola deveria reconhecer e valorizar as aptidões dos estudantes além das capacidades lingüísticas e lógico-matemáticas, habitualmente trabalhadas, reconhecendo-os como pessoas completas, construtoras de seu conhecimento através também da descoberta e da intuição. Os conteúdos deveriam ser trabalhados através de mais de uma forma, para atingir todos os alunos que, segundo Gardner, teriam competências diversas.

Desenvolvendo o enfoque das várias inteligências, foi criada, no final do século XX, a teoria da Inteligência Emocional, por Daniel Goleman, que discutiu o quanto as emoções e o controle delas interfere no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da inteligência. É mais uma teoria que valoriza o tratamento equilibrado das competências intelectuais e emocionais, e o ensino de arte vai ao encontro desse objetivo, quando trabalha simultaneamente áreas objetivas e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem.

- Philippe Perrenoud (1944 -) afirma que a educação deve desenvolver além das competências acadêmicas, competências para a vida prática, que não são contraditórias àquelas: para muitas tarefas do dia-a-dia são usados saberes aprendidos na escola, até mesmo quando a escolarização não é direcionada para tais fins. No entanto, para algumas pessoas o termo “competência” se refere apenas às práticas do cotidiano, mobilizando saberes do senso comum, daqueles que não é preciso ir à escola para aprender. O fato de se ensinar essas “competências” no ambiente escolar desvirtuaria a função da escola em transmitir os conteúdos escolares. Para Perrenoud, de nada vale se possuir o conhecimento se não se sabe fazer uso deles, mobilizá-los, combiná-los e relacioná-los na resolução de situações-problema. Há que se transferir o conhecimento escolar para essas situações, coisa que a prática escolar não desenvolve nem exercita. Devem-se desenvolver as competências a partir da escola, e relacionar os saberes com sua operacionalização em situações complexas, na própria disciplina ou na inter-relação com outras. Há também que se escolher as competências que serão trabalhadas em detrimento de outras, para que os estudantes possam se dedicar à transferência e operacionalização desses saberes. Assim a escola assumiria seu papel primordial: oferecer instrumentos, entre os quais a educação artística, para o estudante viver melhor e compreender melhor o mundo em que vive. Não bastaria

mais focar os estudos nas habilidades de ler, escrever e contar. As mudanças sociais, econômicas, tecnológicas exigiriam que a escola extrapolasse essa convenção.

Capítulo 2

A arte amplia os significados da leitura e da escrita.

*“A luta por uma democracia menos injusta,
mais eticamente alicerçada é também uma obra de arte
que nos chama e nos espera”
(Paulo Freire)*

Hoje, no Brasil, saber ler e escrever representa um valor bem maior do que apenas o domínio de técnicas de decodificação: essas competências são vistas como bens culturais, como signos de pertencimento a uma classe social favorecida e também como índices de prosperidade econômica. Mesmo o acesso aos direitos sociais, civis e políticos dos cidadãos está ligado ao domínio da leitura e da escrita. Um exemplo disso é que até a promulgação da última constituição em 1988 o analfabeto era proibido de votar, e ainda hoje uma pessoa analfabeta não pode se candidatar a cargos públicos, restrição que considera a alfabetização uma competência indispensável para uma boa atuação política.

Segundo Magda Soares (2003), pode-se analisar a função social da alfabetização, e por consequência, do letramento, através de duas tendências: a progressista - “liberal” - e a tendência radical - “revolucionária”.

Na tendência liberal, o letramento ou alfabetismo - que é o termo usado pela autora - está ligado às implicações sociais de seu uso, portanto a pessoa letrada estaria apta a participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em seu grupo social, originando-se assim o conceito de “alfabetizado funcional”.

Essa perspectiva liberal considera apenas fatores positivos para esse alfabetismo funcional: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional pela promoção da cidadania.

Na tendência revolucionária – ou “emancipatória”, citando um termo freireano, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como habilidades neutras, que serão usadas quando necessárias, mas sim como um “conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2003, p.35). O

alfabetismo seria, então, um conjunto de práticas governadas pela concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

Visto dessa forma, nem sempre o letramento é positivo. Sua funcionalidade é questionada: ele é visto como um “instrumento ideológico que mantém as práticas e as relações sociais vigentes, acomodando as pessoas às circunstâncias existentes” (SOARES, 2003, p.36). O alfabetismo funcional apenas reforçaria as práticas de discriminação social e econômica. A conquista das letras só contribuiria para a conquista da cidadania se o cidadão tivesse consciência de seu direito à leitura e escrita, e de seu direito a reivindicar o acesso aos bens da sociedade, inclusive os culturais.

A alfabetização das classes populares seria mais um instrumento de controle da cidadania do que da liberação desse exercício. Alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo no seu trabalho, mas não para que ele se aproprie da cultura da humanidade.

Ilustrando essa constatação: a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco - define alfabetização como a “capacidade de ler e escrever um curto enunciado a respeito da vida cotidiana” (1958, p.4), numa contraposição a Paulo Freire que definia alfabetização como conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e a possibilidade de transformá-la.

Esse último enfoque da possibilidade de letramento vai ao encontro do trabalho com arte nos cursos de EJA, no sentido de desacomodar o estudante, de ampliar os significados da leitura, de possibilitar que a leitura e a escrita possam transformar a realidade a partir de uma autotransformação.

O aluno adulto alfabetizado geralmente não se torna um leitor crítico do seu entorno nem um produtor de textos que reforçam sua cidadania ou que contribuam para melhorar suas condições de vida ou a de sua comunidade. O uso criativo e livre das habilidades de leitura e escrita que poderia abrir horizontes de transformação e emancipação social, não é praticado pelo aluno de EJA, na maioria das vezes, nem durante sua formação enquanto estudante e ainda menos na sua prática letrada cotidiana.

Segundo Paulo Freire, a implantação de currículos para a criatividade, onde se pratique a pedagogia das perguntas seria um processo político democrático de

ensino-aprendizagem e conseqüentemente traria à alfabetização e ao letramento a possibilidade de transformação do indivíduo e da sociedade.

Ainda que Paulo Freire não esteja se referindo diretamente à Educação Artística, é nessa área de conhecimento escolar que a criatividade é mais trabalhada, como competência específica da área.

A leitura e a escrita criadoras, significativas e transformadoras podem ser fomentadas através de experiências artísticas, assim como a arte pode ser facilitadora da aquisição e construção de conhecimentos de outras áreas.

Segundo Ana Mae Barbosa

não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (1991, p.5).

ainda mais se se pretende uma educação humanizadora. Esses pensamentos são indispensáveis na aprendizagem de qualquer área de conhecimento e é indiscutível que o desenvolvimento dessa competência reflete na possibilidade de leituras e escritas mais ricas e diversificadas.

A favor da arte como facilitadora do processo de letramento há ainda o fato de que a leitura e a escrita não são práticas sociais independentes de seu meio, mas que estão intimamente ligadas à cultura de um povo: aos seus hábitos, suas tradições, seus costumes e também à sua arte.

Ao mesmo tempo, a prática e/ou a apreciação artística possibilitam às pessoas que saiam da rotina do dia-a-dia, do lugar comum, do que é esperado delas e por elas. O contato com objetos de arte, sua apreciação ou produção, propicia impressões variadas dentro de um mesmo grupo de estudantes ou leituras individuais diversas em momentos diferentes.

Sobre essa possibilidade, Maria Luiza Costa afirma que a experiência estética permite a emancipação do sujeito, pois liberta o ser humano dos constrangimentos e da realidade cotidiana, proporcionando à pessoa a ampliação da capacidade de ver, compreender e atuar em sua vida.

O ato de leitura de uma obra de arte leva a um processo de busca de significados implícitos ou explícitos, marcado pelo tempo e

espaço em que foram produzidos, assim como pelo olhar do artista e sua visão do mundo. Esses significados entram em diálogo com o tempo e espaço em que se encontra o leitor e sua visão de mundo contemporânea (2004, p.35).

Assim a arte apresenta-se como feixe de possibilidades, como transgressão da mesmice, da opacidade cotidiana... a possibilidade de uma viagem no centro do humano, ao redor do mundo, no centro da comunidade em que se vive, ao interior de nós mesmos (2004, p.36).

2.1. A arte alarga horizontes

Segundo Duarte Jr. (1981) ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida. Novos significados apenas serão incorporados à estrutura cognitiva do indivíduo se constituírem simbolizações de experiências já vividas, ou seja, só se aprende o que se relaciona com a vida prática. Para reforçar essa tese sobre a importância do vivido no processo de conhecimento, o autor cita Merleau-Ponty: “tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam” (1971, p.6). E a arte permite que se vivenciem novas experiências sem que seja necessário passar por elas, correr seus riscos ou sofrer seus danos.

Também Umberto Eco (1971) afirma que cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual.

Paulo Freire (1981) declara que nunca pôde entender a leitura de um texto e a escrita de uma palavra dissociadas de uma leitura pessoal do mundo e da reescrita desse mundo, sua transformação, não apenas da natureza, mas também da cultura, da política. E a arte amplia a visão desse universo: tempos e espaços diferentes, novos pontos de vista, significados multiplicados, entendimentos alargados, novas compreensões para velhos temas, surpresas, perturbações, encantamento, envolvimento.

Ao extrapolar os limites das situações reais e cotidianas, e entrar nas situações ficcionais da obra de arte, o aluno-escritor pode expandir seu repertório

verbal, o aluno-leitor pode ampliar o entendimento de significados de um mesmo texto.

Nas palavras do psiquiatra Contardo Calligaris, “a ficção de uma vida diferente da minha me ajuda a descobrir o que há de humano em mim” (2007). A arte, ainda mais que os documentos históricos, abre possibilidades aos estudantes: de alargar horizontes, de vivenciar emoções de outras pessoas, de relacioná-las às suas próprias. E uma grande variedade de experiências, que não caberia na vida de um ser humano se tivesse que ser vivida de fato, pode refletir no modo como o aluno traduzirá seus pensamentos para a linguagem escrita ou decodificará essa linguagem a partir de suas visões de mundo.

O fato de o aluno não dominar completamente as normas gramaticais não é determinante para sua fluência na escrita. Esta não está necessariamente ligada à correção e à norma culta: por exemplo, na nota dos editores ao livro “Grandes Sertões: Veredas”, de João Guimarães Rosa, as editoras Isabel Aleixo e Daniele Cajueiro afirmam que o texto de Rosa, aparentemente repleto de deslizos gramaticais, “compõem um léxico literário cuja variação fonética é tão rica e irregular quanto à da linguagem viva com que o homem se define diariamente” e essa incorreção em nada atrapalha, pelo contrário torna seu texto único. (ROSA, 2006, p.6)

Os alunos de EJA têm várias dificuldades com as regras da norma padrão, e é natural que isso interfira e até bloqueie sua produção escrita e seu entendimento de textos. Segundo Magda Soares, o objetivo da escola é a eliminação dos dialetos não-padrão, que ela tenta substituir pelo dialeto padrão. Permitir ao aluno o contato com textos artísticos, verbais e não-verbais, que apresentam divergência da norma padrão, pode ser um estímulo para que ele escreva e leia sem perder a peculiaridade de sua linguagem, que é valorizada em vários objetos estéticos.

2.2. A arte e a educação escolar

Na educação que privilegia o pensamento racional, a memorização e a seqüência de uma ordem estabelecida, acaba-se esquecendo que até a ciência mais exata é fruto da invenção e da curiosidade, da tentativa e da busca de soluções divergentes, da busca do que ainda não foi descoberto ou inventado, e que a arte desenvolve justamente essas competências.

Segundo Ana Mae Barbosa, “a arte na educação afeta a invenção, a inovação e a difusão de novas idéias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (1991, p.2).

Isto porque a

arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (1991, p.4).

E o aluno ao vivenciar e se apropriar do mundo das artes na prática escolar, se percebe fazendo parte de um meio muitas vezes considerado de elite, onde se encontra a linguagem da norma culta, que ele não domina.

A arte articula a compreensão do que não está dito, busca também dizer de formas diferentes o que poderia ser escrito em palavras. E o inverso: tudo aquilo que pode ser dito em palavras se enriquece e assume formas diferentes com a prática artística.

Ainda segundo Ana Mae, o desenvolvimento da capacidade criadora se dá também no ato de entender, compreender e decodificar a arte. Na decodificação estão envolvidos processos mentais como flexibilidade, fluência, elaboração. E é fato que essas são competências desejáveis e indispensáveis para um processo efetivo de letramento.

Duarte Jr. (1981) afirma que nosso processo de sentir o mundo consiste numa apreensão direta, de certa forma equilibrada e harmonizada, dos fenômenos ao nosso redor. A estética então interferiria nos processos de aprendizagem mesmo de conteúdos aparentemente desvinculados da arte: por exemplo, usam-se ritmos musicais para memorizar dados e associações imagéticas para assimilação de conteúdos diversos. Assim, mesmo os processos de aprendizagem de conteúdos aparentemente desvinculados de nossas experiências anteriores usam ritmos e estratégias estéticas.

O autor cita Paul Guillaume: “O objeto... é um todo que não se decompõe em partes distintas e individualizadas... Esta síntese supõe uma análise, enquanto a percepção sincrética é anterior a qualquer análise” (1967, p. 157). Há uma percepção global do mundo, anterior aos nossos processos de análise perceptiva (dados basicamente pela linguagem). Nossa tendência é não atentar para esta percepção primitiva, imersos que estamos em nossa linguagem conceitual e classificatória.

A primeira impressão, ou o sentimento que temos das coisas e de suas relações, outra coisa não é senão essa percepção global: é nesse sentido que o sentimento é a forma primitiva do conhecimento... Frequentemente, a percepção estética respeita ou procura reencontrar essas impressões globais; a análise a que somos levados pelas necessidades da prática e da ciência, ao contrário, faz desaparecer essas qualidades, e as resolve em elementos e relações (GUILLAUME, 1967, p.159).

Assim o desenvolvimento de um letramento baseado em percepções e produções estéticas tenderia a acontecer globalmente, levando a uma totalização do conhecimento e não a uma compartimentação deste.

Ainda segundo Duarte Jr. “pode-se afirmar que educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que os assimilando, ele possa viver” (1981, p.55).

Essa assimilação não deve ser apenas receptiva. Não se trata de impor sentidos ao educando, mesmo porque numa cultura tão diversificada como a nossa, os sentidos a serem ensinados seriam infinitos... Ensinar, então, é permitir que o aluno conheça múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. Ao ensinar a ler e a escrever através do contato com as artes, as vivências do aluno, que são as bases para sua aprendizagem, se multiplicam nas vivências de outras pessoas. Daí que se pode aprender mais com o repertório ampliado: além do seu próprio, também o de inúmeras outras pessoas que, através da arte, transmitiram suas experiências.

Novamente a aquisição do letramento através da arte encontra eco nos processos de Paulo Freire: ao invés da “educação bancária” de acúmulo de conhecimentos alheios, baseada em princípios racionalistas e cientificistas, o estudante deve praticar uma aprendizagem com sentidos e valores próprios. No

lugar da mera transmissão de uma cultura existente, a construção e afirmação de uma nova cultura. Nas palavras de Ernst Cassirer:

Conhecendo a arte do meu tempo e cultura, adquirei os fundamentos que me permitem uma concomitante compreensão do sentido vivido aqui e agora. E mais conhecendo a arte do passado da minha cultura (que é a cultura humana) posso entender as transformações ocorridas no modo de sentir e entender a vida ao longo da história, até os meus dias.

e

a grande missão da Utopia é abrir lugar para o possível, em contraposição à aquiescência passiva do estado atual dos assuntos humanos (1972, p.105).

2.3. As imagens no processo ensino-aprendizagem

Para o crítico de arte Herbert Read

a função das imagens não é mera ilustração... Grande parte do pensar se desenvolve em forma de imaginar e grande parte da física moderna, por exemplo, se enuncia em imagens... não basta dizer que os processos foram "acompanhados" ou "ilustrados" por imagens: as imagens foram parte integral do pensamento (1982, p. 74).

Essa idéia é compartilhada por Yves Bertrand, quando se refere ao modelo pedagógico de Antoine de la Garanderie: "A lei pedagógica fundamental consiste em que para aprender e compreender precisamos de imagens mentais" (Bertrand, 1991, p.72), imagens estas rejeitadas por nossa tradição escolar ligada ao racionalismo. Porém não existe pensamento sem imagem e a imagem mental é objeto de compreensão e memorização. A força das imagens seria então, uma aliada à aquisição do letramento. Não apenas as representações imagéticas correspondentes às sugestões que a leitura de um texto suscita, mas também as imagens das letras, palavras, frases, textos, com suas qualidades plásticas.

A linguagem artística abre um campo de sentidos enquanto a linguagem verbal deve fechar o campo de significados para que a idéia seja compreendida

como deseja o emissor. No entanto, a possibilidade da abertura de significados que a arte permite ao aluno contribui para que ele tenha mais articulação ao expressar verbalmente, por escrito, seus pensamentos.

Duarte Jr. (1981) afirma que, como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações. Por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo. Durante a experiência estética, equilibram-se as faculdades intelectivas e emocionais.

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, e onde até mesmo o prazer deve ser comprado, a arte pode se constituir num elemento libertador. Justamente por negar a supremacia do conhecimento exato, em favor da lógica do coração (1981, p.96).

Segundo Susanne K. Langer

O homem utiliza a linguagem para ordenar e significar o mundo, mas ela condiciona sua percepção e seu pensamento. E ainda construindo a cultura, o homem é por ela constituído. Tal fato ocorre também no domínio artístico: através da arte chegamos a conhecer nossos sentimentos, mas ela amolda-os (educa-os) segundo determinados padrões e códigos simbólicos. Os padrões do nosso sentir são determinados pela época, cultura e, fundamentalmente, pela arte ali produzida (1971, p. 97, 98).

Ou seja, após a experiência estética, e especialmente a imagética, pode-se refletir sobre o que foi experimentado, relacionando os sentidos artísticos com a vida cotidiana, estabelecer paralelos entre o que a obra despertou e situações já conhecidas. Essas correspondências entre a ficção e a realidade enriquecem o repertório verbal do aluno, que assim adquire mais fluência na leitura e na escrita.

Paulo Freire (1994) argumenta que até mesmo a formação escolar tecno-científica deve ser feita junto com a formação do pensamento-crítico, uma das funções que da educação artística. Ilustrando essa afirmação, Freire refere-se ao

artista Abelardo da Hora³, sobre seu trabalho com jovens de classes populares: “desenhar o mundo, retratar coisas, usar outras linguagens não era privilégio de uns poucos, mas toda a gente pode fazer arte, o que não significa que toda a gente será artista, mas a esteticidade faz parte da natureza educativa” (1994, p. 150, 151).

Ao enumerar seus pressupostos à educação, Freire relaciona também a educação artística como indispensável em um processo ensino-aprendizagem eficiente e democrático e inclui a estética e a beleza como aspectos importantes à educação⁴. Além disso, dentre os pontos básicos da prática educativa, Paulo Freire define a alfabetização como ato de criação e não de memorização. Na prática com as artes, com a fruição e criação de objetos artísticos, não há diretividade na memorização de conceitos: o aluno deve criar e desenvolver suas próprias idéias sobre as artes em questão, a partir dos conhecimentos compartilhados na sala de aula. Paulo Freire propõe integrar a leitura, a escrita e a realidade e pode-se integrar a esses itens ainda a cultura artística e visual, tanto a que faz parte do cotidiano de aluno, na cultura de massa, por exemplo, como aquela a que ele tem acesso em espaços como um museu, um site sobre arte, uma exposição, a escola.

Outro princípio do pensamento de Paulo Freire é considerar o adulto um ser com conhecimentos feitos, e não, uma criança, e esses conhecimentos feitos sobre a vida acabam se refletindo na sua leitura da arte ligada à sua leitura de mundo.

Defende ainda a educação como prática dialógica sem, no entanto, desvalorizar a informação. Assim deve ser o trabalho com artes em EJA: um espaço em que os estudantes possam discutir suas produções, opiniões, impressões,

³ Escultor, desenhista, gravador e ceramista, Abelardo da Hora nasceu em 1924, na Usina Tiuna, em São Lourenço da Mata, Pernambuco. Trabalhou como artista plástico em Pernambuco e no Rio de Janeiro, tendo realizado exposições tanto no Brasil como em vários países da Europa, na Mongólia, na Argentina, em Israel, na antiga União Soviética, na China e nos Estados Unidos. Foi também um dos idealizadores do Movimento de Cultura Popular - MCP, na gestão do então prefeito do Recife, Miguel Arraes. Como um dos diretores do MCP construiu e dirigiu a Galeria de Arte, às margens do [Capibaribe](#), o Centro de Artes Plásticas e Artesanato e as Praças de Cultura, no Recife.

⁴ Os pressupostos para a educação segundo Paulo Freire: valorização do professor e do espaço de ensino; educadores e educandos como sujeitos de sua ação; existência do objeto do conhecimento; diretividade da prática educativa; politicidade da prática educativa; o educador não deve impor aos educandos seus gostos, embora a prática educativa não seja neutra; estética e beleza no produto e no processo da prática; respeito à identidade dos educandos: linguagem, sintaxe, prosódia, semântica, conhecimentos.

dúvidas, em busca de um processo de articulação de pensamentos e nunca de uma resposta correta ou de uma conclusão única para o grupo. E essa divergência de pensamentos pode contribuir para uma maior fluência na escrita e na leitura.

E Gardner sustenta na sua história da corrente cognitiva, que as pessoas "encontram soluções para os problemas de certa forma vagas, intuitivas e aproximativas que nós não podemos qualificar de racionais, nem de lógicas" (1996, p.79). E essa forma vaga, intuitiva e aproximativa se equipara ao sentimento estético.

Para concluir este capítulo, transcrevo algumas palavras de Vygotsky que definem a possibilidade da arte favorecer o processo de ensino-aprendizagem, e não só da linguagem verbal:

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida... (2001b, p.352).

Capítulo 3

Relato de experiências que entrelaçam a leitura da obra de arte à escrita e leitura de textos.

Entendo que quanto mais o aluno treina sua capacidade de crítica, de análise, de síntese, seja em leitura de imagens, seja assistindo a filmes ou peças de teatro, ouvindo músicas dos mais variados gêneros e relacionando esses eventos à sua própria vivência e cultura, tanto mais ele terá repertório também na expressão escrita e terá instrumentos para, a partir da linguagem, "garantir participação social e conquista dos direitos - inclusive do direito inalienável dos sujeitos à felicidade, sejam de qualquer sexo, gênero, etnia ou pertencimento social" (Leal, 2003, p.7).

A seguir, relatarei algumas experiências realizadas com alunos da Escola Municipal Dom Pedro I, localizada no bairro de Vila Maria, Zona Norte de São Paulo. Estas experiências relacionam a leitura de obras de arte e imagens da cultura visual e a produção artística à escrita de textos, e também relacionam a leitura de obras de arte à leitura de textos escritos.

Como já discorri sobre o processo de pesquisa, muitas são as variáveis que interferiram na realização das atividades: as outras disciplinas, os acontecimentos do cotidiano, as inter-relações entre os alunos e professores, a frequência irregular dos alunos à escola.

3.1. A decadência invisível

Esta atividade, realizada em maio e junho de 2005, foi um pré-teste para a minha pesquisa, com o objetivo de verificar quais seriam os efeitos que as propostas produziram nos alunos e se essas propostas seriam entendidas como eu pretendia. Caso as respostas se mostrassem afastadas do objetivo da pesquisa eu poderia reformular os tipos de atividades propostas. A pesquisa definitiva foi realizada com alunos da 5.a série do ano seguinte, 2006. Assim, transcrevo apenas trechos dos textos produzidos por alguns alunos. Nos subcapítulos dedicados às experiências da pesquisa de fato transcrevo, na íntegra, os textos de todos os alunos participantes.

O exercício proposto foi pedir aos alunos que escrevessem sobre o mesmo tema a partir de estímulos diferentes:

a) apenas verbal; b) após observações de imagens relacionadas ao tema;
c) após produção artística própria, sempre relacionada ao tema.

Os alunos escolhidos para a prática cursavam a 5.a série de EJA no 1.o semestre de 2005, têm idade variando entre 15 e 45 anos, e vários níveis de alfabetização e letramento.

1.a parte: produção de texto a partir de estímulo verbal.

A primeira fase foi desenvolvida pela professora de Português da mesma classe, no mês de maio de 2005. A professora apresentou aos alunos o poema "Paisagens com cupim" de João Cabral de Melo Neto:

No canavial tudo se gasta
pelo miolo, não pela casca.
Nada ali se gasta de fora,
qual coisa que em coisa se choca.

Tudo se gasta mas de dentro:
o cupim entra os poros, lento,
e por mil túneis, mil canais,
as coisas desfia e desfaz.

Por fora o manchado reboco
vai-se afrouxando, mais poroso,
enquanto desfaz-se, intestina.
e o que era parede em farinha.

E se não se gasta com choques,
mas de dentro, tampouco explode.

Tudo ali sofre a morte mansa
do que não quebra, se desmancha.

A professora passou o poema na lousa, os alunos o copiaram em seus cadernos, ela leu o poema em voz alta e então, mediados pela mesma, discutiram os possíveis significados, lembraram canaviais, cupins, casas da infância e da roça. Um dos alunos, espontaneamente, relacionou o poema a um casamento que vai se acabando aos poucos, e a partir daí, os outros alunos foram ligando as idéias do poema a acontecimentos de suas experiências de vida que também se quebram, se desmancham silenciosamente. A apresentação de poema e a discussão foram feitas em três aulas não consecutivas de 45 minutos. Numa outra aula em dia posterior, a professora passou algumas questões por escrito aos alunos sobre o uso das palavras no poema (por exemplo, as que mostram a oposição "exterior x interior", "silêncio x ruído"), sobre como as coisas se acabam no poema, e por fim, chegaram ao tema do poema: a decadência que não se vê.

No dia 02 de junho a professora propôs então uma produção individual de texto com o tema do poema. Essa atividade durou três aulas consecutivas de 45 minutos.

A professora relatou que este poema foi o melhor trabalhado durante o semestre devido ao vocabulário simples (todos os alunos conheciam os significados de todas as palavras), devido à origem rural da maioria dos alunos e, principalmente, pelo tema universal do poema.

A participação ativa nas discussões, no entanto, não garantiu a mesma expressividade nos textos escritos (com exceção uma aluna, Vera, que já escrevia muito bem antes de voltar à escola).

Como assuntos relacionados à decadência invisível do poema, os alunos escreveram sobre política, casamentos e relações amorosas, doenças degenerativas, dominação do Brasil por outros povos, meios de comunicação em massa, impostos dos quais não se vê o destino. Esses assuntos foram tratados a partir de experiências individuais de cada aluno⁵.

“Minha a decadência é o grande prefeito que arrumaram para nós que é até hoje não fez nada para poder ajudar o povo ele prometeu tanta coisa e até hoje, não fez nada... mais hoje nós temos que pagar os erros do outros que infelizmente nós pobre tem que pagar por isso” (Priscila Moraes dos Santos).

⁵ Os textos dos alunos estão transcritos como foram produzidos, antes da reescrita já corrigida segundo a norma culta.

2.a parte: produção de texto a partir de estímulo visual.

Essa atividade foi realizada em duas aulas de 45 minutos consecutivas no dia 15 de junho de 2005. Foram as duas primeiras aulas do período. Conforme os alunos iam chegando, viam o aparelho de TV na sala de aula e ficavam curiosos quanto à aula do dia.

Expliquei que assistiríamos a um trecho do filme "Quero ser John Malkovich" e depois faríamos uma atividade. Avisei que o trecho era curto, de cerca de dois minutos, eles poderiam rever o trecho quantas vezes quisessem, não precisariam anotar ou se preocupar em memorizar algo.

O trecho do filme é seu início: começa com a abertura de uma cortina de teatro e o único ator é um boneco de madeira manipulado por cordas, uma marionete. O boneco é uma cópia realista da aparência do seu criador e manipulador. O boneco está em pé próximo a uma mesa sobre a qual há dois copos e uma garrafa, então ele começa a caminhar lentamente e parece pensativo: leva a mão à cabeça. Dirige-se para uma cômoda, olha o espelho sobre ela, toca a imagem refletida de seu rosto. Ao ver sua imagem, parece assustado: derruba os objetos sobre a mesa e a cômoda, parece sofrer. Neste momento ele olha para os fios que o prendem e em seguida para cima, na direção do manipulador. O boneco começa então a dançar desordenadamente: pula, vira cambalhota, dá um salto mortal, sobe pelo móvel, até quedar-se sentado, encostado a uma parede: com as mãos no rosto, chora. Estas cenas são entremeadas de closes do titereiro que manipula o boneco.



Figura 1: Cena do filme "Quero ser John Malkovitch"

Assistimos ao trecho duas vezes e pedi aos alunos que me contassem suas impressões sobre o filme. Alguns alunos assistiram ao trecho por mais algumas vezes. Transcrevo com minhas palavras os comentários dos alunos: que o boneco era o próprio autor, que o boneco, por ser de madeira, era o Pinóquio, que o manipulador não tinha coragem para falar o que sentia e por isso se expressava pelo boneco, que o boneco estava desesperado, que era alcoólatra devido à garrafa sobre a mesa, que o manipulador era o alcoólatra, que o manipulador usaria outras drogas.

Depois dessas impressões iniciais, perguntei aos alunos se eles se lembravam do poema "Paisagem com cupim" e das aulas sobre esse poema. Como eles se recordavam bem, perguntei se eles viam alguma relação entre o poema e as discussões sobre ele com o trecho do filme assistido. De imediato, um aluno falou que sim: o boneco de madeira pode ter cupins e ser comido por eles, por dentro! Essa observação, ingênua aos olhos dos colegas, foi o início de uma série de relações com o tema do poema: o pinóquio seria o ser humano que é manipulado por outros, a pessoa que não tem controle de si mesma, não tem vida própria, a pessoa infeliz, solitária, desempregada, a pessoa que não gosta de si mesma, nem o menos de se ver no espelho, a pessoa que gostaria de ter outra identidade, de ter uma vida "real". O cupim seria uma depressão, um vício, as drogas em geral, o álcool, uma emoção forte que destrói a pessoa por dentro, uma coisa que a pessoa não consegue controlar.

Devolvi aos alunos os textos escritos na aula de Português para que eles relessem o que haviam escrito, em seguida recolhi os textos e pedi que eles então, reescrevem sobre o tema da decadência invisível levando em conta também as imagens do filme assistido.

"Este filme eu gostei de mas por que o boneco se sente drogado pelo jeito que ele reage dentro da casa ele quebra tudo ele quebra quarto e quebra espelho inofinal ele chora pro que ele e de madeira e não pode ser de carne e dei ouso eu acho que ele que se ser humano como nos" (Alexandre Vieira).

Primeiras impressões sobre os resultados:

Apesar de não se poder quantificar se ou o quanto a arte pode facilitar ou enriquecer o processo de letramento, já que vários fatores simultaneamente estão

interferindo neste processo (até mesmo o reescrever já incorpora uma melhora no texto), eu e a minha colega professora de Português observamos que o resultado escrito ainda ficou muito, muito aquém da riqueza do segundo debate: os vários pontos de vista expostos, as articulações entre idéias aparentemente disparatadas (exemplo: Pinóquio com cupim/ pessoa com depressão), a aceitação de opiniões divergentes, a simbologia presente nas cenas do filme, isso tudo aparece muito timidamente nos textos dos alunos. A quantidade de leituras e as formas como foram expostas, a partir de situações aparentemente não concretas nem diretamente ligadas ao dia-a-dia dos alunos quando transpostas para o papel perderam sua vida e energia.

Ainda assim, notamos que a linguagem simbólica trabalhada oralmente aparece em algumas frases e os alunos em geral começam a escrever sobre temas universais, partindo de sua própria experiência, mas ampliando-a e tendo pontos de contato com sensações inerentes não só a si mesmos ou a alguém especial, em um país específico, em algum dia, mês, ano, mas ao ser humano universal.

3.a parte: criação de texto a partir da produção artística.

No fim do semestre realizei com os alunos a última parte da experiência, quando os alunos produziram colagens a partir do tema da decadência invisível. Pedi a eles que se reunissem em grupos, distribuí revistas diversas e lhes pedi que, individualmente, recortassem imagens que se relacionassem com o tema. Depois, em grupo, eles deveriam escolher dentre as imagens aquelas que tivessem relação entre si, descartando as demais, e por último, as colassem formando um cartaz.

Após a atividade, recolhi os cartazes e os distribuí de modo que um grupo recebesse o trabalho de outro, e lhes pedi, então, que redigissem um texto sobre o cartaz que tinham recebido. O assunto que mais se comentava na época era a denúncia de corrupção entre políticos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores, que recebiam uma mesada, o “mensalão”, para votar a favor do governo. Para a grande maioria dos alunos, a “decadência invisível” era a corrupção, por trás da quase totalidade das imagens coladas: desde uma foto jornalística da guerra do Iraque até uma propaganda de cerveja.

“Eu sou uma nordestina que vim para a cidade grande na esperança de uma vida melhor, mais o que eu não emaginava era com o que eu ia encontra.

Apesar de ser uma cidade maravilhosa a muitas corrupção muitas violência e a fome que assola quase a metade da população, pessoas que vivem de maneira perigosas,” (Elza Bizerra da Conceição).

3.2. As mãos

*“...O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela...”
(Vinícius de Moraes)*

Essa experiência foi realizada no mês de fevereiro de 2006, com alunos da 5.a série do Ensino Fundamental de EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I, no bairro da Vila Maria, zona norte de São Paulo. A carga horária semanal de Arte é de duas aulas de 45 minutos.

Os alunos de EJA, na sua maioria, apresentam nas primeiras aulas do semestre um certo constrangimento em falar, em ler em voz alta, em mostrar o que fizeram. Sentem-se mais seguros ao fazer uma cópia, interpretar um texto no qual as respostas serão encontradas no próprio texto, fazer operações aritméticas ou responder a um questionário, enfim, atividades impessoais com o mínimo de exposição. Na sua grande parte, são alunos que têm pouco ou nenhum contato com manifestações artísticas além daquelas veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Mesmo as manifestações artísticas regionais dos alunos são abandonadas devido à migração e à falta de acesso dos alunos aos equipamentos culturais da cidade. Assim, é grande a expectativa negativa em relação ao curso de Artes: se eles serão capazes de desenhar, de se expressar, de se expor aos colegas, se suas obras parecerão “ridículas” ou “infantis”.

No primeiro dia de aula, nos apresentamos falando o nosso nome, mas avisei aos alunos que como será um curso de artes, a apresentação seria também

“artística”. Perguntei o que fazemos quando nos apresentamos a alguém, alguns respondem: falamos nosso nome, dizendo às vezes “muito prazer”, cumprimos apertando as mãos.

Depois desse pequeno diálogo, propus nossa primeira atividade que também é uma apresentação: peço aos alunos que desenhem o contorno de suas mãos numa folha em branco, e refizessem o mesmo contorno no verso da folha. Após terem contornado a mão, pedi a eles que desenhassem então os detalhes, tanto do dorso como da palma das mãos: unhas, cicatrizes, anéis, alianças, linhas, marcas, veias, rugas. Escolho esse desenho por ser simples – todos seriam capazes de fazer, até mesmo aqueles com grande dificuldade para desenhar – e ao mesmo tempo com grandes possibilidades expressivas. O resultado, por mais simples que seja, é muito satisfatório e o aluno inicia o curso com uma boa experiência de sucesso no desenho, e por consequência, nas artes. Essa atividade leva em média 40 minutos. Recolhi as folhas e numa aula seguinte mostrei alguns dos desenhos sem nomear o autor e pedi que os alunos tentassem identificar suas características através de desenho de sua mão: se é homem ou mulher, se é casado ou solteiro, em que trabalha, se é vaidoso, alguns de seus hábitos e o que mais se puder deduzir pelo desenho.

São muitas coisas que se podem descobrir, mesmo. Os alunos se entusiasmaram com a diversidade de informações que um simples desenho feito por eles pode transmitir. Pedi em seguida que escrevessem sobre suas mãos, sobre seus desenhos, sobre o valor das mãos em suas vidas, seu trabalho, seus afetos, seu cotidiano. Lemos em voz alta alguns dos textos sobre as mãos:

“As mãos são importantes nas nossas vidas por que quase tudo precisamos delas para: escrever, arrumar a casa trabalhar etc.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“As mãos são importantes para trabalhar, fazer carinho, e tocar as coisas” (Luciana Freitas da Silva).

“As mãos servem para, cumprimentar as pessoas e segurar qualquer tipo de objeto. As mãos é uma parte do nosso corpo muito importante.” (André Luiz Baliotto).

“A minha mão é muito importante na minha vida eu conto com ela para tudo para trabalhar comer beber tomar banho lavar roupas” (Eliene Nunes dos Santos).

“Para mim as minhas mãos são super importante porque através dela eu ganho o meu salário para pagar o meu aluguel” (Margarete Silvia).

“Anosas mãos são inportentes pratudo na nossa vida” (Francisca Ferreira de Souza).

“Minhas mãos servem para. Lavar – passar –segurar – aplaudir – cozinhar – dirigir – desenhar - costurar – dar tchau – acariciar – apalpar – pentear-se - casar – tocar” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Esta mão para eu trabalha para vive escreve para apende ler i come” (José Ribeiro da Silva).

“a nossa mãos são importantes para fazer de tudo” (Maria José Miranda Moreira).

“A mão é inportante para todos porque sem ela não dá (sei que tem algumas pessoas que nasceram sem)” (Roseane Regina Gomes).

“A mão é muito inportante no dia a dia ela nos ajuda bastante podemos fazer tudo com as mãos sem as mãos não podemos fazer nada” (Vânia Ferreira dos Santos).

“A minha mão ela é muito importante para minha vida”. Eu mesmo não me vejo sem elas. É com elas que eu fasso carinho no meu marido na milhas filhas... tem dia que eu falo: estou cm as mãos cassadas de trabalhar na firma... (Alessandra Teixeira Miguel).

Em outra aula seguinte, recortei de revistas e jornais várias imagens de mãos sem seus donos, em número de imagens maior que o número de alunos: mãos de criança, de adultos, de idosos, de trabalhadores, de políticos, de brancos, negros, homens, mulheres, estudantes, fumantes, mãos segurando objetos, armas, animais, flores, dinheiro, livros, alimentos, telefones celulares. Distribuí-as sobre a mesa e pedi que escolhessem um recorte que lhes interessasse e escrevessem o perfil do dono da mão, e a partir da imagem e dos detalhes percebidos nela, que escrevessem o máximo de dados reais ou inventados a partir das informações da imagem. Lemos também em voz alta alguns dos textos:



Figura 2

“É um empresário porque está bem trajado homem porque está com camisa de manga comprida e gravata velho porque a mão está cheia de rugas diretor de uma multi nacional porque está com uma caneta bonita e uma mesa nova ele está assinando documentação de importação de uma venda muito grande de veículos.” (André Luiz Baliotto).



Figura 3

“Esta mão e de um homem, trabalha com cabelo no salão. Acho que Ele esta soutero nau tei aliasa no dedo e ua mão jove” (Lídia Maria do Carmo Silva).



Figura 4

“Oi, sou Ricardo, tenho 25 anos, comecei a fumar cigarro quando tinha 12 anos, depois parei com 20 anos, depois comecei a fumar charuto. Sou empresário, ganho 1 salário, sou casado, tenho 2 filha e estou com câncer” (Fabiana Ferreira de Barros).



Figura 5

“É uma mão de uma criança. Está mão é de um menino que deve ter 5 anos. Ele é branquinho e meio gordinho. Está mão é de um menino que está brincando de carrinho É de uma criança Está é a melhor profissão de uma criança brincar. Ele está brincando de carrinho e logo 2 ele está levando os carrinhos para brincar com os seus coleguinhas” (Alessandra Teixeira Miguel).



Figura 6

“Essa pessoas é uma mulher porque ela esta com a unha pintada, e um mulher jovem porque ela não tem rugas Ela esta com o dedo para cima parece qui

esta machucada asua profissão e professora Ela e casada tem 40 anos” (Maria José Miranda Moreira)



Figura 7

“Elas uma mulher porque esta com a caneta nas mãos com as unhas bonita mulher morena clara ela jovem muita bonitar recepconistar elas esta atrendend telefone notrand recador” (José Ribeiro da Silva).

Podemos perceber, pela comparação entre os textos produzidos com o estímulo do desenho do contorno da mão e os textos produzidos após a observação das imagens jornalísticas, que os primeiros praticamente se repetem, com as mesmas palavras usadas pela grande maioria dos alunos (por exemplo: *“importância/importante”*) e que os textos são curtos, com a mesma estrutura de redação (por exemplo: *“a(s) minha(s) mão(s) é (são)...”*). Nos segundos, os alunos escreveram com vocabulário maior e variado, usando argumentos para defender suas deduções (por exemplo: *“mulher porque ela esta com a unha pintada... mulher jovem porque ela não tem rugas”*), os textos são mais longos e têm a estrutura mais variada (alguns começam com ênfase na mão, outros na pessoa, um texto tem formato de carta).

A essa altura do curso, lá pelo nosso quinto encontro, os alunos já estavam um pouco mais falantes e se divertiam com os próprios textos, suas deduções, seus desenhos reveladores.

Em uma aula seguinte, apresentei aos alunos reproduções das obras de Cândido Portinari:



Figura 8: Mão de garimpeiro
(desenho a carvão/papel, 1942)



Figura 9: Café
(pintura a óleo/tela, 1935)



Figura10: Lavrador de Café
(pintura a óleo/tela, 1934)



Fig.11: O sacrifício de Abraão
(óleo/tela, 1943)



Figura12: Retirantes
(óleo/tela, 1944)

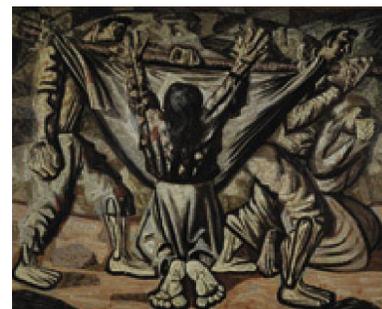


Figura 13: Enterro na rede
(óleo/tela, 1944)



Fig. 14: Batedor de Arroz
(desenho a grafite e crayon/papel, 1955)

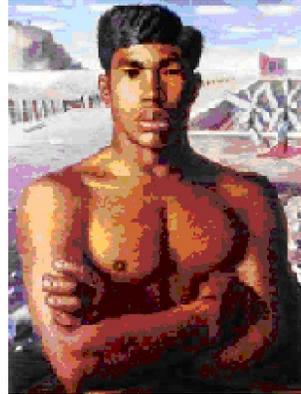


Fig. 15: Mestiço
(óleo/tela, 1934)

Essas reproduções foram projetadas na parede da sala de aula escura através de um episcópio. Expliquei que eram obras do mesmo artista em períodos diferentes de sua vida e pedi aos alunos que falassem sobre as obras: suas impressões, as diferenças formais entre os períodos, o uso de materiais diferentes e seus efeitos, os tipos humanos retratados nos quadros. Esta foi uma aula em que os alunos argumentaram bastante em favor de uma obra preferida. Muitos tiveram experiência como agricultores em sua terra natal e discorreram sobre os elementos de alguns quadros com conhecimentos que outros alunos de origem urbana não possuem. Alguns presenciaram situações retratadas por Portinari, como a seca ou o enterro.

Dirigi a discussão para a representação das mãos nas obras de Portinari: a mão realista (prova de que o artista sabia de fato desenhar, nas palavras de um aluno), a mão deformada (por intenção do artista, e não por desconhecimento técnico, na conclusão de alguns alunos), a mão geométrica.

Na aula seguinte, pedi aos alunos que escolhessem uma entre as obras observadas e escrevessem sobre o significado das mãos dos personagens de Portinari e sobre a forma como foram realizadas. Nessa aula, os alunos já estavam motivados, já haviam conversado bastante, tinham um bom repertório sobre o assunto “mãos”, estavam mais seguros e perceberam que poderiam falar sem ter que “acertar” a resposta correta. Pedi também que eles escrevessem porque achavam que Portinari em determinado quadro deformava a mão, e em outro quadro desenhava a mão de forma realista e assim por diante. Uma das alunas

(Roseane) pediu para ver de perto o livro com as fotos dos quadros projetados e acabou me entregando uma cópia de um trecho do livro, como seu texto.

“Eu vi uma obra dele sobre o sacrificio de Ablaão todo confuso cabeça para um lado corpo para o outro eu acho que ele fazia dessa forma o desenho para chamar atenção das pessoas e tambem para ficar diferente e se fosse tudo igual sertinho não teria muita graça e também dizer que mesmo sendo artista precisava de Deus e fez esse quadro para toda as vezes que nos vemos lembramos de Deus e do Artista de obras.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Estas mãos esta assim porque elas trabalha muitas ai elas sente muitas dor kia calo e incha kia bóia di sangue as mãos fica dororida muitas dor camdo agente num serviço muito presado para agente viver tem que lutar muito pasar sol ou chuvas esta mãos tem que lutar para vive” (José Ribeiro da Silva).

“O lavador de café ele esta com as mãos enxada de tanto trabalhar le está cansado ele parou i ficou empe ficou olhando as avores i com prigiça de comesar a trabalhar de novo ele esta com os pés enxado de tanto ficar impe esta com muito calor enrolou as calça” (Maria José Miranda Moreira).

“O sacrificio de abraão

As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho mas não tem coragem esta muito mal por ter quematar seu filho com suas próprias mãos seu filho esta chorado mas com os olhos fechados ele abre os olho e diz pai me dá o ultimo abraço e seu pai com uma faca nas mãos fica muito triste mas e uma prova a Deus quando ele levanta sua mãos Deus dia você já provou o seu amor abraão, abraão esta com as mãos cortandas de trabalhar e criar seus filhos mas mesmo assim Ele esta feliz por estar ao lando de seus filhos” (Vânia Ferreira dos Santos).

“A colônia de café. Os trabalhadores dessa fazenda de café sofrem muito para ter seu próprio dinheiro para sustentar sua família trabalham dobrado plantano café e depois colhendo. Suas mulheres passaram a plantar café também para ajudalos são grandes cidadãos que confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria libertade.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Portinari fez a pintura das mãos de um lavrador essa pintura ela quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva e ele lá trabalhando suas mãos ficam enchadas e feridas com o trabalho sofrido suas mãos calejadas e doloridas que

sofrimento essas mãos desse homem que passa o dia todo pegando uma enxada e a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café as mãos calejadas e enchadas e até feridas por isso que portinari fez essa pintura das mãos para

Mostrar o trabalho sofrido de um lavrador. Fim” (Luciana Freitas da Silva).

“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado

Ele para e pensa: o sol está tão quente! Olha para suas mãos calejadas elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro.” (Irene Benelli Quinup).

“A colheita de café é um serviço que exige muito esforço físico.

Então a faminha toda trabalha juntos.

E um da força para os outros os homens as mulheres e também as crianças.

Eles tem esperança de um dia melhor.” (Elisângela dos Santos Sepúlveda).

Observamos que estes novos textos, além de apresentar as mesmas evoluções em relação aos primeiros escritos a partir dos desenhos dos contornos das mãos (aumento e diversificação do vocabulário, textos maiores e com variedade de estrutura, argumentações), denotam também uma certa análise da situação vivida pelos personagens dos quadros (*“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado ou quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva”*) e os alunos relacionam os aspectos formais da representação das mãos de Portinari às emoções dos personagens (*“As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho”* ou as suas situações de vida (*“elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado”*). Aparecem também reflexões sobre as possibilidades da vida dos personagens (*“mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro”* ou *“a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café”*) e perspectivas para o futuro (*“confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria liberdade”* ou *“Eles tem esperança de um dia melhor”*).

A última atividade dessa série foi uma sessão de cinema (a escola possui um carrinho com TV, DVD e videocassete que pode ser transportado de uma sala a outra).

Expliquei aos alunos que assistiríamos a um desenho animado, vencedor de um festival de animação ⁶. O filme chama-se Busby, em homenagem ao diretor hollywoodiano de musicais Busby Berkeley, foi realizado na Alemanha por Anna Henckel em 1998. Nesta animação as mãos, que realizam uma coreografia inspirada nos musicais de Busby, são trabalhadas em computação gráfica, adquirem formas variadas e algumas vezes nos esquecemos de que aquelas imagens são mãos de fato, tal a versatilidade das montagens.



Fig.16: Cena do filme Busby

Essa atividade foi bem diferente das anteriores em primeiro lugar por ser um filme de animação inesperado pelos alunos adultos, depois por ser uma obra estrangeira, e também porque na animação as mãos não têm uma função específica de trabalho, nem aparecem em uma relação afetiva, nem ao menos parecem fazer parte da anatomia humana. Nas palavras de uma aluna, são mãos meio doidas, que se soltaram do braço e criam um tipo de vida própria. Essa animação é curta (tem três minutos e dezoito segundos) e os alunos a assistiram várias vezes.

Ao término das sessões, a discussão começou sobre como foi feito o filme, que processo foi usado, se é sempre a mão de uma mesma pessoa, se são mãos de pessoas diferentes, se são mãos femininas ou masculinas, porque se acredita que sejam uma coisa ou outra, o que as imagens das montagens significam, com o

⁶ Animamundi, que acontece anualmente no mês de julho, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

que se parecem, se esses significados ainda têm relação com as funções iniciais das mãos ou não.

Pedi que os alunos novamente escrevessem sobre o tema das mãos, mas agora usando o filme como apoio para seu texto. Não foi mais um texto tão dirigido como os anteriores, apesar de ter o filme como motivador da atividade:

“Essas mãos parecem uma árvore A importância deste filme parecia um monte de bailarino fazendo balé” (André Luiz Baliotto).

“fime e de uma mão e masia parese se mão de mule pequena e delicada ele fais baitate geutos” (Lídia Maria do Carmo Silva).

“As mãos no filme são muito interessantes tem hora que elas parecem uma flor também parece várias pernas ou até mesmo uma dança de balé também fogos

É um filme lindo mas não consegui identificar muito bem por alguns momentos pensei ser duas mãos diferentes mas no final do filme acheo que era uma única mão feito montagem no computador” (Irene Benelli Quinup).

“No filme as mãos fazem vários significados com as mãos elas formaram, o sol. pernas girassóis fogos estrela do mar algas marinhas o que eu imaginei foi essas coisas e achei interessante por que com as mãos podemos fazer, vários significados.” (Luciana Freitas da Silva).

“São frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor umas novas estrelas que se mudam de um lugar para o outro que uma noite bem linda cheia de estrelas iluminando o céu bem lindo o dia bem feliz para sentir um cheiro de rosas o tempo vai passando e as rosas vão ficando muitas bonitas lindas e perfumadas.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Tinha as mão em desenho do sol

tinha mão em desenho de como se dança bale

tinha as mão em formas das pernas

tambem em forma de uma árvore quando dar o fruto tambem em formato de quando esta no mar nadando em torno dos braços em movimento

e em forma de quando esta brigando dando socos.

tambem tem as mãos em forma de luvas.

Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada” (Eliene Nunis dos Santos).

“Uma mão é a coisa mais bela do mundo. Neste filme deu pra tér a nosão de uma mão o quanto ela sim movem. Ela tem varias noções como um girassol uma alvore fica um balé com o movimento das mão. Fin” (Moacir Lima da Silva).

“Brincadeiras das mãos

Bem eu estava assistindo um filmo sobre as mãos. Elas vão de um lado para outro formando uma estrela uma arvore uma flor ou até mesmo um pavão, bom o filme em si parece varias coisas muito interessantes a gente nem só imagina quando vê tantas formas, da mão que eu estou em duvida se é de homem ou mulher” (Alessandra Teixeira Miguel).

“As mãos estão mostrando que podemos fazer de tudo com ela fazer balé nadar bricar rodar florir fazer estrelas as mãos deste filme que não existe mãos feias e nem iguais tem de varias nações e mãos muito bonitas este filem quer nos dizer que a mão é muito importante no dia dia” (Vânia Ferreira dos Santos)

“na minha opinião esta mão sinta forma e varas dezenas tipo um balé” (Roseane Regina Gomes)

“Essás mãos parece mão de homem e de mulher eu tenho uma duvida depois parece umas pernas depois parece uma árvore seca é uma mão muito delicadas

Elas parece que foram feitas no computador

Elas tambem parece com uma flor tambem parece dando um soco

Ponto final.” (Maria José Miranda).

“A mãos

As mãos de um mágico que repesenta vários objeto repesenta flor chuva avoris com folha avoris com sem folha... o sol só que foi na semana pasada e Eu já escervi” (José Ribeiro da Silva).

“Bom, eu acho que são duas mãos

Essas mãos são muito bem tratadas

Esse filme mostra muitas coisas

São mãos que danção muito intereressante

Elas devem ser de uma mulher

Essas mãos devem ser feita pelo computador eu achei bonita e diferente

As vezes parecem flores

As vezes parecem dançarinas

Elas as vezes parecem o sol as vezes parecem, pernas e parecem arvore

Bom eu acho que são mãos de artista

Elas parecem feixo no mar e elas agradecem os aplausos” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“as mãos setrasforma em estrela sol parecen se balharina uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento

Eu acho que as mão parecem com mãos de pianista fina e de licada” (Francisca F. Souza).

“As mãos dançantes

São varias mãos acenando e cada vez aparecem mais

As vezes aparece em formatos diferentes parece leque e no mesmo tempo flores arvores pernas fogos e tem figuras que parece molucos do mar com agua viva polvo agua e elas estão sempre dançando

Uma alegria só e são mãos de homens e mulheres” (Elisângela dos Santos Sepúlveda).

“Mãos da imaginação

O filme me fez imaginar que as mãos pode criar vários desenhos

Algumas da impressão que está no formato de rosas outras em pernas árvore brotando pernas em bale clássico cortinas se fechando mãos soltando fogos

Tem também mão que representa estrela e fogos.” (Margarete Silvia).

Aparentemente, houve um retrocesso na qualidade dos textos: eles ficaram mais curtos, mais descritivos, sem a variedade de reflexões e argumentações criadas pelos alunos após observarem as obras de Portinari. No entanto, se considerarmos que o filme usado como ponto de partida frequentemente se aproximava de uma abstração, quando as mãos se tornavam irreconhecíveis, e que os alunos não tinham mais o terreno seguro da experiência, tendo que escrever sobre algo inédito para eles, notamos que os textos ainda assim apresentam grandes progressos em relação aos primeiros escritos: são textos mais imaginativos (*“Brincadeiras das mãos”* ou *“uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento”* ou *“elas (as mãos) agradecem os aplausos”*) e poéticos (*“Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada”* ou *“são frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor”*), bem distantes dos textos estereotipados da atividade inicial.

3. 3. O cotidiano

*“O que o amanhã não sabe,
O ontem não soube.
Nada que não seja o hoje
Jamais houve.”
(Paulo Leminsky)*

Essa série de atividades começou nesta noite de 15 de março de 2006 porque os alunos geralmente silenciosos e comedidos estavam bem animados conversando e nem notaram que eu já havia entrado na sala... Em tom de brincadeira, quis saber que assunto era aquele, tão interessante! Em resposta, uma delas me falou: “Ah, não é nada de interessante, a gente só estava contando como é o nosso dia, e aí, todo mundo quis falar...” Daí, começamos uma conversa sobre o significado da palavra “cotidiano”, se o cotidiano realmente “não é nada de interessante”, de quem seria um cotidiano interessante, se cotidiano é rotina, alguns falaram dos acontecimentos daquele seu dia que estava terminando.

Pedi então que escrevessem e desenhassem como era seu cotidiano, ou uma parte dele, e foi uma aula bem barulhenta, coisa inédita naquele grupo. A maioria dos textos abordou o cotidiano de um dia de trabalho, desde acordar cedo, a condução, o trabalho em si, a volta para casa, a família, a escola, o descanso após o dia de trabalho.

“Todos os dias de segunda a sexta eu acordo as 6:15 e vou tomar banho

Depois vou lavar a louça do jantar

Ai eu horo e leio a Biblia e vou trabalha.

Chegando no meu serviço vou para a minha mesa e começo o trabalho

As 12:00 horas paro para almoçar.

As 17:30 saio do serviço e vou para casa fazer o jantar

Depois vou tomar banho e vou para a escola

Chegando na escola vou estudas

Chegando da escola vou dormir e no outro dia começo tudo denovo.”

(Margarete Silvia).

“O meu cotidiano

Eu não gosto de lavar e nem de passar roupas o que eu mas gosto de limpa a mia casa e também de cuida das crianças gosto de passar.” (Francisca F. de Souza).

“Minha vida

Eu amo a minha vida. Porque pode até não parecer, mais a minha vida é muito boa, porque hoje eu levantei cedo como todos os dias Olhei para o céu e dei graças a Deus pro mais um dia de vida. Hoje como todos os dias eu peguei minha baik e fui para o meu trabalho que não é perto Mais eu gosto de ir com ela Não gosto de ir de onibus porque não tenho paciência para esperar no ponto e tambem porque eu gosto de pedalar bem cedo.” (Salvador de Souza Santos).

“Minha vida praticamente acabou no fim do ano passado.

Eu fui casada durante 30 anos.

No dia 15 de outubro de 2005 meu marido faleceu.

Então minha vida mudou por completo tenho duas filha solteira que moram comigo e trez filhos casados tenho quatro netos.

Minha vida é triste sinto muito a falta dele mas minhas filhas me confortam sem falar de Deus que me da força para viver.

Por isso eu voltei a estudar para preencher a minha vida e pretendo também trabalhar esse é o meu dia dia” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Cotidiano meu é todos dias eu levanto para eu ir trabalha e liga meu son ouvi uma musica bem bonita para comesa u dia bem com a vida ligar a televisão para ver as nonticias do jornal como vai ser previsão do dia pele amanhã para a tarde” (José Ribeiro da Silva).

“hoje eu fiz mua coisa qué eu não gosto passei muita roupas é lavei é limpei casa é fiz comida é vim para a escola Eu gosto dé estudar” (Maria José Miranda).

“...meu diadia não tem nada de especial para mim meu bom mas dia foi legal por que eu fiz aula de artesanato estudei para o prova de ciências li a biblia mateus 4:4 trabalhei em casa e muito obrigada pela sua aula e acaba aqui meu dia” (Roseane Regina Gomes).

“gosto de passear com minhas amigas conversar com elas brincar com meus sobrinhos ajundar minha mãe a arrumar a casa ir para a escola esse e o meu contidiano” (Vânia Ferreira dos Santos).

“Todos os dias eu meu marido levantamos bem cedo para trabalhar

É ai que nós começamos um novo dia bem cedo, para a escola levo primeiro a Mônica depois a Patrícia e depois a Janaina.

E ai eu começo a limpar a casa fazer almoço e lavar, a roupa todos os dias

As domingos nos vamos todos para a igreja e depois vamos para a casa da minha cunhada.” (Alessandra Teixeira Miguel).

“Hoje eu trabalhei muito em casa mas eu gosto do que eu faço mas eu gosto de trabalhar com a família que eu trabalho eles também gosta muito de mim e isso para mim é o que importa tem gente que vive a reclamar do seu serviço pois eu sinto muito bem graças a Jeová e por isso que eu o agradeço a ele.” (Eliene Nunis dos Santos).

“Eu sempre trabalhei de doméstica mas hoje estou trabalhando, no escritório RH de uma empresa, no arquivo.

Estou tendo uma certa dificuldade no trabalho por me faltar o estudo.

Na minha casa eu lavo louça e preparo o jantar para a minha família: no fim de semana é dia de curtir um pouco os netinhos:

No domingo a tarde também vou a Igreja.

Esse é um pouquinho do meu cotidiano.” (Irene Benelli Quinup).

Um dos alunos escreveu um texto longo e confessional, ultrapassando largamente o tema proposto:

“Uma biografia própria e pessoal

Meu nome é Francisco Neto da Silva. Tenho 27 anos e sou solteiro não me casei ainda não por falta de oportunidade mas sim por não ter encontrado a pessoa certa.

Eu sou 100% negro e me orgulho muito da minha cor e da minha origem apesar de todos os preconceitos que eu já sofri

Preconceito é uma coisa que dói muito na gente, como pessoa e como ser humano.

Eu até hoje não consigo superar todos os preconceitos que eu já sofri, e pra dizer a verdade eu acho que eu nunca vou superar tudo que já passei com relação aos preconceitos.

Eu sou de uma família muito humilde e para ajudar meu pai eu comecei a trabalhar com ele na roça quando eu tinha 6 anos de idade, nessa época mesmo

eu ainda sendo uma criança eu já tinha dentro de mim meus sonhos e meus dons que Deus me deu.

Nessa época meu pai tinha um radinho muito veelhinho e tinha um senhor que apresentava um programa de madrugada que eu gostava muito de ouvir o programa deste senhor por que ele sempre incentivava os pais de famílias colocarem seus filhos para estudarem,,, por que lugar de criança era na escola.

E eu com 6 anos de idade por ouvir essa frase todos os dias nasceu em mim uma vontade e um desejo de estudar muito grande. Pedir a meu pai e a minha mãe para eles me colocar na escola eles até que atendeiro meu pedido, mas com 15 dias que eu tava estudando comesou um poblema muito grande na nossa casa meu pai e a minha mãe comesaram a brigar muito, todos os dias eles brigarão e tudo aquilo me deixava muito triste e para aumentar ainda mais a minha tristeza meu pai não deixou eu ir pra escola mas, eu já acordava com uma grande tristeza não ia pra escola e quando meu

pai me colocava na frente dele e falava vamos que já está na hora eu ia andando pelo caminho chorando em silêncio para meu pai não ver se não ele batia em mim.

E assim eu fui crescendo e vendo ficar para trais o meu sonho e a minha vontade e o meu desejo de estudar.

Quando eu tinha 10 nos eu comesei apercebe que eu tinha um dom para música,e comesei a criar algumas letras de músicas, com 14 anos de idade eu falei para meus pais que eu sabia fazer músicas e que eu queria estudar para ser um cantor, mas eles falaram para mim mas uma vez que era para trabalhar com eles na roça e não para estudar e nem ser cantor.

E outra vez a disiluzão tomou conta de mim, e quando completei 20 anos eu dessidir estudar mas eu não conseguir por que eu tinha 20 anos e fiquei com vergonha de estudar com crianças air eu parei, voutei a estudar com 26 anos, fiz um supretivo da 3º e 4º serie, hoje está fazendo um ano e 5 meses que eu estou aqui em São Paulo, graças a Deus estou trabalhando e ja estou fazendo a 6º serie e isso para mim é um orgulho muito grande e um sonho realizado, sinto um grande respeito e um grande consideração por cada um dos meus professoris..... o preconceito que mais me machucou e me machuca até hoje, foi quando eu me escrever no concurso de música para ser vocalista de uma banda de forró, eu fui lar passei em todas as etapas e vencer o concurso, mas algumas horas depois o dono e

o impresario da banda me chamou e falou pra mim que eu tinha muito talento mas eu não podia ser vocalista da banda deles porque eu sou negro ou melhor eles disseram que negro na banda deles não canta

Meu cotidiano e o meu dia-dia é meu trabalho.

Minha rotina é trabalhar e batalhar muito para eu conseguir meus objetivos por que no meu ponto de vista quanto mais você sofre para conseguir uma coisa mas você vai aprender a valorizar essa coisa.” (Francisco Neto da Silva).

“Eu sou uma pessoa muito feliz porque tenho uma família linda e muito alegre.

A minha vida é a minha família, o meu marido Vladimir e minhas filhas Ellen de dezoito anos e a Nayara de nove anos e a caçula Liliane de sete anos” (Elisângela dos Santos Sepúlveda).

“Sou Fabiana e foi traída por meu ex namorado” (Fabiana Ferreira de Barros).

Excetuando a biografia do aluno Francisco, que produziu um texto além do tema sugerido e fez uma autobiografia, e das alunas Aparecida, Elisângela e Fabiana, que fizeram narrativas afetivas, as outras produções têm características semelhantes às da proposta de escrever a partir do desenho do contorno da mão: os textos motivados pelo estímulo apenas verbal (escrever sobre seu cotidiano) são textos curtos, apresentam vocabulário limitado e repetido pelos alunos, estrutura textual semelhante (enumeração das práticas diárias, narração de fatos em ordem cronológica). Poucos alunos refletiram sobre os acontecimentos e possíveis desdobramentos do seu próprio cotidiano, suas causas e conseqüências. Ao contrário, a maioria dos textos se detém sobre ações rotineiras do dia-a-dia. Ainda se fosse possível se argumentar que os textos se parecem porque as rotinas são semelhantes, esta é uma turma de alunos muito heterogênea: as idades variam entre 16 anos a 51 anos, há várias ocupações e profissões - empregadas domésticas, marceneiro, cobrador, dona de casa, arquivista, desempregados. Há alunos que professam abertamente suas religiões, enquanto outros não comentam esse assunto e pessoas com origens geográficas diferentes e preferências culturais diversas.

Na aula seguinte, recortei fotos de jornal com cenas aleatórias: crianças na escola, trânsito congestionado, construção civil, propagandas de lojas mostrando mães e filhos (era fim de abril, próximo ao Dia das Mães), conflitos no Oriente

Médio, acidente entre veículos, meninos jogando bola na rua, pessoas em uma Missa. Pedi aos alunos que escolhessem cenas que tratassem do cotidiano e escrevessem sobre essa cena, que imaginassem como seria o cotidiano das pessoas envolvidas e redigissem um texto sobre suas suposições:



Figura 17

“chriasa esta bicano no Paque de divesão estou mutos feli tei biquedo para todo bicadeira que ele gonta de bica nuoque ele bica de balasa otos pasa pelo tunio esta covesados todos sicomunica cou as zouta chriasa ali nos parque da pasa esa prasa fica e São paulo tei mutos veide aria e peda” (Lídia Maria do Carmo Silva).



Figura 18

“Esse é o cotidiano dos alunos nesta escola eles estão estudando para ter um futuro melhor:

Cada um tem um sonho, o que vão ser quando crescer alguns sonhão em ser professor, outros médico advogado e tambem outras profissões

Tambem nessa escola tem supletivo para as pessoas que por algum motivo pararam de estudar depois de uma certa idade tudo fica um pouco mais

difícil: mas é bom volta estuda as pessoas sem estudo encontram muitas dificuldades para arrumar emprego.

O estudo é fundamental para todas as pessoas.” (Irene Benelli Quinup).

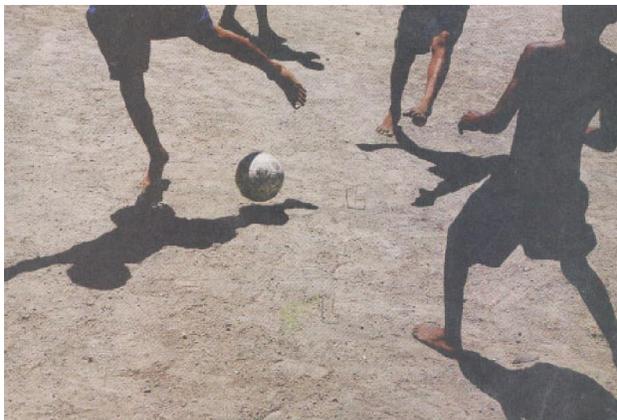


Figura 19

“O cotidiano dessas crianças eu penso que é assim, eles estudam, e gosta de brincar e nesse recorte eles jogam bola, acho que eles fazem isso todos os dias eles gostam de jogar bola Crianças a melhor fase de algumas crianças, estudar, dormir, comer, direitinho e jogar bola, acho que até que quando crescerem vão ser jogador.” (Luciana Freitas da Silva).



Figura 20

“Maria Carla é uma senhora que sofre muito porque tem um ioma na pariga e não tem contição de paga uma sirojia que e quatro mil é. disepregada viova tem dois filhos um tem quize e o outo tem dezoito e ela não poder crialos no momento e desidio colocalos na Febem ela esta passando pro muita dificuldade Não tem nada em casa os moveis estar muito velhos já rezou muito e acredita que vai sopera todo que esta passado tem muita fé em nossa senhora aparesida já feis uma promessa astar muito contente e ao mesmo tenpo estar triste pro que vai fica lonje dos filho mas e sou pelo tenpo porque ela reza muito muito e nassa senhora aparesida” (Fabiana Ferreira de Barros).



Figura 21

“Uma rotina movida pela fé e a esperança, a busca pela paz espiritual e sentimental. Cada um desses seres humanos têm um objetivo nnas suas vidas e uma rotina a seguir, a fé e a esperança dessas pessoas istão a cima de qualquer poblema que o mundo e a vida coloque nos caminhos delas, quem têm fé e esperança nunca é infeliz e sim sempre feliz, nunca perde, sempre ganha nunca é derrotado, sempre é um vencedor” (Francisco Neto da Silva).



Figura 22

“Meu cotidiano eram uma tarde de sexta feira vinha voltando do trabalho no meu carro derepente caiu uma chuva aí encostei um pouco para a chuva passa derepente quando eu olhei a água estava cobrino o capór do carro. Ai fiquei apavorado ai a chuva foi passando aí mim alcamei um pouco mas fiquei preocupado porque derepente a chuva palderia volta.” (Moacir Lima da Silva).



Figura 23

“O contidiano dessas pessõas elas vão trabalhar dodos os dias algumas dessas pessõas ainda estão procurado emprego e outras estão cantando papelão nas ruas de são paulo tem pessõas muito nesessitanda e ainda não arrumaram emprego por isso saem todos os dias antras de um emprego esse e o dia a dia de muitas pessoas estas pessoas estão na praça da sé algumas pessoas estão indo viajar e algumas estão indo para a fera para montar a suas barracas,” (Vânia Ferreira).



Figura 24

“Essa pessoa estão constúindo um preido.

La na cidade ou predeiro esta sigurando uma porta de madeira ou ajudantes esta com uma carrinho dé mão carregando meteriais para construir um preido lá na cidade de são Paulo

Eles tem qui terminar esta contrustão mais o meno no mês” (Maria José Miranda).



Figura 25

“Na minha opinião agente aqui estas perguntano para presidente Lula cadê o dinheiro do mensalão como vai fica Lula falou para agente compraneiro não sei do mensalão vai ficar dibaicho do coberto para acabar as imtriga dos meu colegas do PT muito forte

dia a dia agente luta todos dia ir carba dos prolinicos para ajudas as pessoas ter uma vidas mais belas não morar nas rua para ter um empregos mais melhor ter vida bela ter um salairos mais altos para agente viver confortados ter casa propriis residencia para morar para os homemes como os presidente intrende quepode abaixa os alimentos os aluges que da para viver” (José Ribeiro da Silva).



Figura 26

“Essas pessoas estão construindo um prédio tão põem ferros e fios parece mais com letreiros eles estão usando capacete luvas um está sentado rindo e outro está empurrando com fio nas mãos os outros dois estão colocando fios” (Francisca Ferreira de Souza).



Figura 27

“Essa cena é o cotidiano dos policiais eles atendem todas as ocorrências muitos saem de casa para trabalhar mais não volta

A esposa e seus filhos ficam preocupados.

Ultimamente muitas tragédias tem acontecido muito policiais morreram” (Margarete Silvia).



Figura 28

“Por esse desenho eu fico imaginando o cotidiano dessas pessoas.

Aqui eu vejo um hospital e várias pessoas doentes.

As vezes uma pessoa tem uma consulta passa pelo hospital fica um dia depois vai embora tudo bem, quando e assim, mas aqueles que são mais graves o seu problema, como será que dever ser todo dia a mesma coisa.

As pessoas que estão internadas, elas tem horário para tudo, para comer, dormir, tomar medicação, tomar banho etc.

As vezes as pessoas fazem um tratamento curto, um mês dois meses, quando é longo um ano dois anos cinco anos depende da pessoa e do seu problema.

E aquelas pessoas que fazem um longo tratamento e procuram fazer tudo que os médicos mandão e mesmo assim não tem nenhum resultado e elas morrem eu imagino o seu dia dia , de espença de tristeza e chega uma hora , tudo acabou, mas a vida e mesmo assim, uns se vão outros vem e começam tudo de novo.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

Já nestes textos vemos que as reflexões voltaram (*“Essa cena é o cotidiano dos policiais eles atende todas as ocorrências muitos saem de casa para trabalhar mais não volta”* ou *“quem têm fé e esperança nunca é infeliz e sim sempre feliz, nunca perde, sempre ganha nunca é derrotado, sempre é um vencedor”*) inclusive as reflexões sobre sua própria condição de estudante (*“depois de uma certa idade tudo fica um pouco mais difícil: mas é bom volta estuda as pessoas sem estudo encontram muitas dificuldades para arrumar emprego”*) ou uma crítica política (*“cadê o dinheiro do mensalão como vai fica Lula falou para agente compranheiro não sei do mensalão”*). Há novamente a diversidade de construções formais (narrações, descrições, criação de personagens, dissertações e até um relato autobiográfico) e um vocabulário diversificado, onde algumas vezes percebemos o raciocínio do aluno para chegar a uma palavra cuja redação ele desconhece, mas se baseia na oralidade para tanto: *“ioma”* por *“mioma”*, *“chriasa”* por *“criança”*, *“aluges”* por *“aluguéis”*. Observamos como o estímulo visual desafiou os estudantes a buscar soluções para expressar suas leituras de imagem, enquanto o texto sobre o próprio cotidiano, que poderia ser facilitado por ser um tema da vivência do estudante ficou simplista e pouco expressivo.

Enquanto os alunos estão trabalhando, eles costumam vir à minha mesa e ler seu texto em voz alta. Durante a leitura, vamos reescrevendo palavras e trechos dentro da norma culta, como uma tradução para um outro idioma. Os alunos, na sua totalidade escrevem como se fala, numa transcrição literal da palavra falada para a escrita. Quando o texto está “corrigido”, adequado à norma culta, observo ao aluno que este é um tipo de escrita, mas não o único possível e praticado, mas que este padrão é o que a escola ensina e é o que é cobrado no mundo letrado no qual o aluno quer se incluir.

Segundo Soares (2001) o objetivo da escola é a eliminação dos dialetos não-padrão, que ela tenta substituir pelo dialeto padrão. Para a teoria das diferenças lingüísticas, há apenas um conflito funcional entre eles (o padrão é mais aceito que os demais) e não estrutural, e entre eles não há superioridade. São estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos.

A solução mais radical frente a esse conflito seria a mudança de atitudes de professores e da sociedade em geral que deveriam compreender que todos os dialetos têm o mesmo valor e que não há razões legítimas para discriminar quem usa dialetos não-padrão. Todos deveriam poder falar e escrever livremente seus dialetos, sem por isso ser considerados “errados”. No entanto, numa sociedade como a nossa, esta atitude é uma utopia: quem discrimina os falantes de dialetos não-padrão, na verdade está estigmatizando as condições sociais, étnicas, econômicas de quem os usa.

O que é mais aceito e ocasionalmente praticado nas escolas é o bidialetalismo: os falantes de dialetos não-padrão deveriam aprender o dialeto-padrão para usá-lo em situações em que ele é exigido, sem perder a consciência de que o dialeto-padrão só é “padrão” por fatores históricos e sociológicos, e não lingüísticos.

Esse conflito é diário na sala de aula: os alunos querem dominar o dialeto-padrão, a norma culta, e acabam por desvalorizar e se envergonhar da sua linguagem regional ou, então, aqueles com um certo domínio de uma linguagem mais urbana e aproximada na norma culta acabam por estigmatizar os colegas que falam e escrevem conforme seu dialeto⁷.

Voltando à pesquisa, na aula seguinte, levei reproduções de algumas obras e as projetei na parede da sala de aula, nesta ordem:

⁷ Quando ocorre uma situação de constrangimento na aula por conta das variantes lingüísticas regionais dos alunos, trabalho com a obra de Patativa do Assaré, em especial o poema “A triste partida”, que é escrito num dialeto regional e não padrão, e por isso mesmo é tão rico poeticamente. Peço aos alunos que escolham um trecho e o reescrevam seguindo a norma culta, e o que se vê são textos sem graça e esvaziados de significado. Aos alunos que têm uma visão empobrecida do próprio dialeto ou do dos colegas, peço que consultem um dicionário ao encontrar um termo considerado fora do padrão.

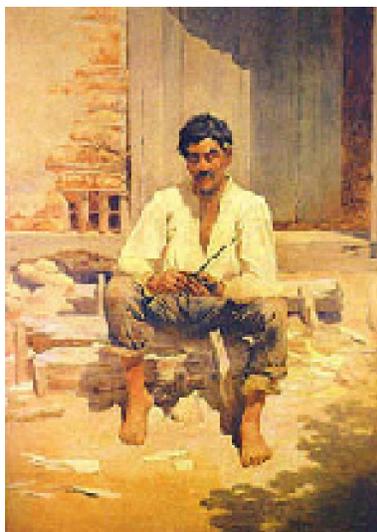


Figura 29: Caipira picando fumo
Almeida Jr. (óleo/tela, 1893)

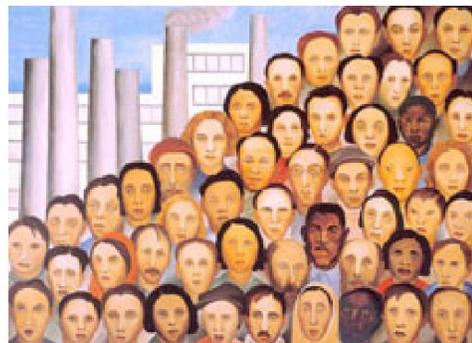


Figura 30: Operários
Tarsila do Amaral (óleo/tela, 1933)



Figura 31: Quarto de Hotel
Edward Hopper (óleo/tela, 1933)

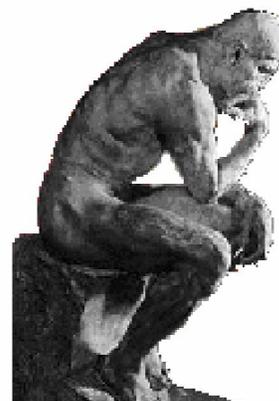


Figura 32: Pensador
Auguste Rodin (escultura em bronze, 1880)

Antes da projeção, avisei aos alunos que eles veriam algumas reproduções de obras de arte e que eu gostaria que eles as relacionassem às aulas anteriores. Os alunos não tinham acesso nem ao título da obra nem à data em que ela foi realizada.

Conforme as reproduções eram projetadas, os alunos falavam sobre o dia-a-dia daquela pessoa, que também podia ser o seu em algumas situações, em alguma fase da vida, que ainda era o dia-a-dia de muita gente (por exemplo, no quadro “Caipira picando fumo”, discutiu-se se as pessoas ainda moravam em casas de barro, se ainda hoje teriam essa rotina de fumar fumo de rolo sentadas na

soleira da porta, se esse quadro seria atual ou antigo, ou poderia ser as duas coisas). O mesmo se deu com os outros quadros, as mesmas certezas e indagações sobre se aquele cotidiano poderia ser o de alguém naquela sala de aula, ou se aquela cena já fazia parte de um passado.

Esse tipo de aula é muito apreciado pelos alunos: a sala na penumbra para possibilitar a projeção possibilita também que eles falem sem ser vistos, e sem precisar pedir a palavra, cada um vai falando no escuro quando percebe que o colega fez uma pausa. Quando já se falou bastante sobre as obras, deixo aparecer a projeção do título da obra e da data, o que dá ensejo a novos comentários.

Na aula seguinte, trouxe os livros com as reproduções para que eles as revissem, e novamente pedi que escolhessem uma delas e produzissem um texto relacionando a obra escolhida ao tema do cotidiano.

“Seu Manuel é um senhor de idade, já trabalhou muito em sua vida – ele nunca saiu de sua terra natal lá ele nasceu cresceu e vive até hoje criou ali seus quatro filhos Pedro Juliana Cristiane e Adão. quando eles ficaram de maior e responsáveis pelos seus próprios altos cada um seguia seu destino e foram em busca dos seus sonhos na cidade grande pois eles tinha certeza que lá será mais fácil de conseguir realizarem seus sonhos. Ali ficou seu Manuel no seu pequeno sítio sentindo muita saudade dos seus quatro filhos que estão muito longe dos seus olhos mais ao mesmo tempo muito presente no seu coração.

Seu Manuel por ser um homem muito trabalhador. Mesmo aos seus 62 anos passa o dia fazendo limpeza no seu pequeno sítio e em todo final do dia às 6 horas da tarde seu Manuel senta no seu banquinho de madeira com a cortina para fazer seu cigarro pra fumar

e enquanto ele corta o fumo ficar de cabeça baixa preocupado e pensativo pois sua maior felicidade está longe da sua pessoa seus quatro filhos

essa é o cotidiano e a rotina do seu Manuel, um caipira fumante e apaixonado pela sua terra natal...” (Francisco Neto da Silva).

“em uma cidade do interior de São Paulo tinha um campesino chamado Zé do fumo, era como a população o conheci na pequena cidade do interior Seu José passava a maioria do dia picando fumo no fudo do quitale de sua casinha ela açodava muito cedo para fazer o seu trabalho quando chega a hora do almoço o seu Zé vai até a sua cadeirinha para fumar o seu cigarrinho de fumo de corda que ele mesmo plantou e colhe e fazer o tabaco para ganhar o seu sustento e da sua família mesmo

sendo um serviso casaltivo o seu José está sempre prepara do para o outro dia que homem trabalhado que é o seu José” (Nadir Maria de Souza).

“Um caipira na cidade

Era uma vez eu estava em uma fazenda. Quando em flente uma casa bem antiga avistei um homem muito cansado sentado sobre um banco ele estava picando fumo para seu cigarro e ele estava querendo ir embora para cidade e então ele-me perguntou como era a vida na cidade.

Eu respondi a ele que não era fácil mas assim mesmo ele quis ir embora. chegando na cidade ele como não tinha leitura teve que enfentar uma grande multidão de pessoas que estavam fazendo uma manifestação.

Ele não sabia o porque emtão sem ter lugar para ir e até para dormir teve que ficar na rua dormindo e morando ali ele ficou atpe aranjear um dinheiro para voltar mas o tempo passou e ele não consegui voltar a sua terra. Mas consegui uma linda casinha para morar honde ele tinha que ficar em um lugar cheio de gente estranha para ele mas como era simpres ele não-se emportou” (Salvador de Souza Santos).

“Eles parese está numa reunião eles expressam o sofrimento estão cansados é conforme são pessoas sofridas o que ganha é muito pouco els precisa do salário melhor para que possa sustentar as suas família que possa da uma vida melhor de diguinidade” (Francisca Ferreira de Souza).

“Este e um caipira muitos sorridente que eles todo dia ele esta na batalha para vencer trabalho do dia a dia então ele todos dia ele fazer isto que ele gosta di picando fumo para ele fuma pelas manhã ao mei dia a tarde a noite ele e um trabalhador ele gosta de ficar numa somba bem legao para ele cantar um verso lar vem uma menina muito bonitinha eu vou casa com ela vem rindo que estou esperano você de braço aberto para você linda” (José Ribeiro da Silva).

“Eu estava trabalhando ai deu hora de amolço eu parei para amolçar ai eu amolcei é quando acabei de amolçar eu fui fazer um cigarro é eu fiquei fumando é olando as coisas pelo o ar aí eu descancei um poço ai comecei a trabalhar de novo eu trabalho 5 horas por dias.

Eu já estou muitos cansado então eu não posso trabalhar mais de 5 horas. Quando eu era muito jovem eu trabalhava mais agora eu parei um pouco” (Maria José Miranda).

“O caipira estava trabalhando aí ele parou para descansar sentou e começou a pensar na vida. aí ele pegou o fumo e começou a cortar para fazer um cigarro, ai depois que ele fumou o cigarro ele foi trabalhar de novo ai deu 3 horas da tarde ele voltou para o mesmo pedaco de maderá sentue efes outro cigarro e pensou muito na vida en quanto fumava. pensou que vida mas crul só trabalho pensou sen oportunidade de outro serviço melhor ele pensou era se eu tive se a oportunidade de ter estudado para ter tivo uma vida melhor e um serviço minhas vida de caipira nem * a única coisa que mim consola e o meu fumo.” (Roseane Regina Gomes).

“O dia a dia dos operários

Eles enfrentam trazintos e ainda quando chegan lá esta o tumulto de gente alguns dias tem greve e eles estão recebendo muito pouco e trabalhão muito algumas vezes recebem aumento algumas vezes não Eles estão muito casados dessa vida as vezes o chefe faz uma reunião e ficamos todos lá no sol escutando horas e horas algumas pessoas se conformam com a vida que leva algumas não então agente pensa se a gente tivesse estudado estaríamos em um emprego melhor e felizes e o dia a dia de um operário não é fácil não” (Vânia Ferreira dos Santos).

“Meu nome é Adriano tenho 45 anos moro no sítio de Saloar sou agricultor trabalho para sustentar os meus filhos fiquei viúvo quando tinha 32 anos depois de 8 anos arumei uma mulher e me casei ela ficou grávida e teve 2 gemos fiquei muito feliz o que o dinheiro que eu ganho não está dando para sustentalas quando os meus pais morrerem eu era o único herdeiro deste lar agradeço a Deus de ter uma família muito feliz quando chega o dia de eu receber pago as dívidas e o troquinho que sobra compro fumo para fumar quando estou um pouco nervoso gosto da onde morro. Fim (Fabiana Ferreira de Barros).

“Vou falar um pouco de um senhor que trabalha na roça ele é chamado de caipira. Ele acorda bem cedo todos os dias para trabalhar vida dura serviço pesado,

Depois que ela almoça senta para descansar um pouco e pega uma faca para picar o fumo para fazer o cigarro: na hora que o sol está muito quente ele descansa mais um pouco e lá vai o caipira picar mais fumo para fazer outro cigarro a tarde ele vai para casa tomar banho janta e logo vai dormir.

No outro dia novamente ele acorda cedo e começa tudo de novo aquele senhor parece já está um pouco cansado com o trabalho com a idade mais ele não desanima.

Esse é o cotidiano daquele homem que na história chamam de caipira” (Irene Benelli Quinup).

“Ele esta setado nua cama com cigaro e pesa navida e na família que esta distante esta setado numa cama decalso e sozinho” (Lídia Maria do Carmo Silva).

Uma das alunas, ao folhear o livro de Hopper, perguntou se poderia escolher uma outra obra diferente das que foram projetadas, pois ela havia gostado de “Sombras da noite” e gostaria de escrever sobre ela. Outra aluna também escreveu sobre essa obra.

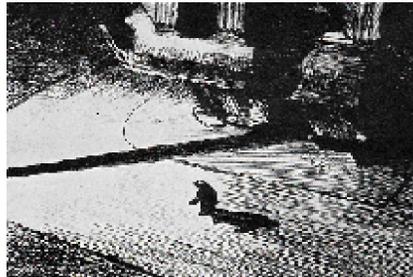


Figura 33: Sombras da noite
Edward Hopper (água-forte, 1921)

“Em primeiro lugar estou vendo um quadro escuro me parece que é noite tem uma pessoa no meio da rua está sozinho a rua está deserta eu não sei se esta pessoa tá com frio ou porque é noite esse homem está com roupas de frio.

Bom, parece que é um guarda-noturno.

Como dever ser a vida dele, trabalhar a noite inteira e dormir ao dia, porque todos nós temos que dormir e descansar é direito de todos os seres humanos.

Será que esse homem tem família? Mulher e filhos provavelmente deve ter.

Será que o salário dele é pouco ou será que dá para o seu sustento e de sua família?

Essa pessoa é um trabalhador esforçado, se não fosse assim não aguentaria o tranco.

Nós todos devemos trabalhar para nós sentimos úteis.

Bom, pelos salários de hoje essa pessoa não deve estar muito satisfeitas mas devemos levar a vida seguir em frente pois ela é curta , quando a gente vê la já passou.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Imagino que o homem do quador é um guarda-noturno, ele estava vigiando a rua e já era muito tarde, já era umas 2h00 da manhã e ele ia passando porque ele tinha escutado alguma coisa. esse trabalho dele e perigoso porque ele fica na rua a noite toda e a vista dos ladrões, a noite estava clara, por causa das luzes dos postes e a sombra dele apareceu, acho que ele é guarda, porque não tem outro serviço, acho até que ele não gosta porque e um trabalho muito perigoso isso e o que imaginei. (Luciana Freitas da Silva).

Novamente observamos que a maioria dos textos cresceu não só no número de palavras mas também em profundidade: em todos eles os estudantes refletiram sobre a situação dos personagens, enfocando principalmente a rotina do trabalho, como na primeira atividade sobre o próprio cotidiano. Enquanto naqueles os estudantes apenas constataavam acontecimentos do dia a dia sem refletir, criticar ou fazer uma antecipação do futuro, estes textos motivados pelas imagens artísticas - ainda mais que os recortes de jornal - inspiraram reflexões sobre as condições do trabalho e os aspectos psicológicos dos personagens, provocaram especulações sobre seus pensamentos. Alguns alunos criaram histórias muito mais ricas em detalhes que as suas próprias, que eles conhecem tão bem (*“Meu nome é Adriano tenho 45 anos moro no sítio de Saloar sou acricodor trabalho para chustentar os meus filhos fiquei viuvo qando tinha 32 anos tepois de 8 anos arumei uma mulher e mi casei ela figou grávida e tevi 2 gemios*). As reflexões sobre o trabalho também aparecem de uma forma que não se via nos textos anteriores (*“mesmo sendo um serviso casaltivo o seu José está sempre prepara do para o outro dia que homem trabalhado que é o seu José”* ou *“esse trabalho dele e perigoso porque ele fica na rua a noite toda e a vista dos ladrões”*).

Há um vislumbre de reflexões políticas acerca das condições de trabalho e dos direitos humanos (*“estão cansados é conforme são pessoas sofridas o que ganha é muito pouco eles precisa do salário menor para que possa sustentar as suas família que possa da uma vida melhor de dignidade”, “acho até que ele não gosta porque e um trabalho muito perigoso”, “pensou que vida mas crul só trabalho pensou sen oportunidade de outro serviço melhor ele pensou era se eu tive se a*

oportunidade de ter estudado para ter tido uma vida melhor” ou “algumas pessoas se conformam com a vida que leva algumas não”.

Também aparecem em alguns textos soluções criativas que fogem da homogeneidade dos textos sobre o próprio cotidiano: há descrições da vida dos personagens em terceira pessoa (*“Ele acorda bem cedo todos os dias para trabalhar vida dura serviço pesado”*), relatos em primeira pessoa, quando o aluno assume a personalidade da personagem (*“Quando eu era muito jovem eu trabalhava mais agora eu parei um pouco”*), e até uma interação entre o estudante e a personagem do quadro (*“ele estava picando fumo para seu cigarro e ele estava querendo ir embora para cidade e então ele-me perguntou como era a vida na cidade”*). Neste mesmo texto o aluno fez uma montagem com duas obras diferentes, e associou os dois universos retratados nas obras “Caipira picando fumo” e “Operários”, o rural e o urbano, cada qual com suas especificidades. Temos também a transcrição dos pensamentos dos personagens (*“para ele cantar um verso lar vem uma menina muito bonitinha eu vou casa com ela ou que vida mas crul só trabalho pensou”*).

A última dessa série de atividades foi uma sessão de cinema. Assistimos a “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Além de desejar aos alunos um bom divertimento, pedi a eles que não se esquecessem, durante a projeção, do objetivo de nossa pesquisa, e que assistissem ao filme buscando leituras do cotidiano, como quando apreciamos as reproduções de obras projetadas na parede.



Figura 34: Cena do filme “Tempos Modernos”

Este exercício foi feito durante os primeiros dezoito minutos do filme, até a cena em que Carlitos tem uma crise nervosa e é demitido. A cada cena os alunos, entre divertidos e comovidos, constatavam a força do cotidiano opressivo na vigilância do patrão, no ritmo desumano do trabalho, na coisificação da pessoa, no

desrespeito aos direitos mais elementares, na busca incessante por um trabalho ainda que penoso. Um cotidiano bem conhecido de todos ali naquela sala de aula.

Após esse primeiro trecho do filme, avisei que pediria um texto na aula seguinte, mas que a partir daquela cena podiam assistir despreocupadamente, sem compromisso com a pesquisa. Mesmo assim, a identificação dos alunos com as cenas foi tão forte que os comentários continuaram até o final.

“É um filme do Charles Chaplin, um filme mudo e antigo ele é lá pelos anos 30 e ainda é em preto e branco

O filme é sobre vários cotidianos e ele fala de um pai desempregado e de suas filhas que são orfãs de mãe e que precisam roubar para comer e ainda são de menores de idade.

No filme existe uma fábrica e muitos empregados eu pude ver que tinha na fábrica um relógio de ponto para bater cartão como ainda tem hoje em dia pode se encontrar por ai.

O que mais me chamou atenção, foi um operário que de tanto trabalhar ficou estressado chegando ao extremo que foi para um manicônio e também não bastava isso foi preso inosente.

Bom no decorrer do filme muitas coisas acontece esse operário conhece a menina orfã e ele quer ajuda-la, bom ele tenta né, eles vão trabalhar juntos em um restaurante ela dança ele serve a comida canta dança mas o Juiz de menor estava procurando essa moça e encontrou e tudo aquilo terminou, ai ela fugiu e os dois se encontraram e começaram os dois a sonhar que tinha casa e chegaram a encontrar uma casa abandonada tentaram ficar ali mas não deu certo e muitas coisas aconteceu nessa casa e nesse filme no final os dois vão andando por uma estrada sem rumo e com muitos sonhos e muitas esperanças de dias melhores.

Afinal sonhar não é proibido ainda podemos fazer isso.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Na minha opinião aqueles filmes foi muito importante que filmes fazer parte do dia a dia daquelas meninas que ia pega banana para comer com as família que não tinha dinheiro para comprar as comida aí ela foi rouba para si alimenta bem porque o pai delas estava desempregado foi para rua rouba para comer

Aqueles filmes fazem parte do dia de hoje porque fazer que agente aprende viver e aprende que faz que as impessa faz que agente entende como é para trabalha no... aprende as coisa bem legais” (José Ribeiro da Silva).

“Eu vi um filme na escola hoje

Esse filme era dos anos 30

O autor é o Charllim Chaprim

Esse filme é sobre um operário que trabalhou tanto, que até enlouqueceu, foi para o hospício e também chegou a ser preso

O dono da fábrica apareceu com uma máquina estranha que dava sopa para os operários assim eles não precisavam ter hora de almoço e trabalhar mais tempo mais parece que não deu certo

Eu imagino como eram aqueles tempos terríveis para esses trabalhadores” (Roseane Regina Gomes).

“Seu Gelvane sempre chegava cedo a fábrica mais ele não era um funcionário igual aos outros, por não ter a mentalidade normal. Ele começava a trabalhar e não parava mais, fazia mais coisas erradas do que certa! Até que um dia por ele fazer tanta coisa errada o seu patrão internou ele num hospital para loucos.

Não recebeu nada do patrão por causa do seu problema. Ele levava tudo na brincadeira mesmo estando preso em um manicômio para ele tudo aquilo era uma coisa normal e que aquilo era seu cotidiano e o seu dia-dia quando ele começou até um pouco de noção das coisas começou a procurar trabalho mais o seu currículo era tão ruim que algumas pessoas ao vê não queria conversa com ele e quando conseguia um trabalho logo o perdia e assim ele foi vivendo a sua vida” (Francisco Neto da Silva).

“Eu me lembro da cena da máquina da comida que era para não para na hora do almoço eu achei uma invenção orivo pois temos que ter hora para tudo trabalhar de mais da estresse pois o empregando até chapou pois estava trabalhando de mais coitado ficou louco.” (Nadir Maria de Souza).

Estes textos parecem completar os anteriores motivados pelas pinturas. Os alunos apresentam reflexões mais críticas sobre as condições de trabalho do personagem de Charles Chaplin (*“Eu me lembro da cena da máquina da comida que era para não para na hora do almoço eu achei uma invenção orivo”, “o seu patrão internou ele num hospital para loucos. Não recebeu nada do patrão por causa do seu problema” ou “foi um operário que de tanto trabalhar ficou estressado chegando ao extremo que foi para um manicômio”*). Também há comparações com as rotinas de trabalho atuais (*“um relógio de ponto para bater cartão como ainda*

tem hoje em dia” ou “pois temos que ter hora para tudo trabalhar de mais da estresse”. Por fim, há a projeção de um futuro melhor (*“Finalmente sonhar não é proibido ainda podemos fazer isso”*).

3. 4. Mudança de cotidiano.

*“...Bala que mata gatuno
Também serve prá furtar
A vida de nosso irmão...”
(Carlos Drummond de Andrade)*

Em meados de maio de 2006, houve uma primeira série de atos violentos na cidade de São Paulo, atribuídos à facção criminosa Primeiro Comando da Capital – PCC. Incêndios de ônibus, ataques a postos policiais e bancos, execuções de policiais e civis, entre outras violências. Na segunda-feira, dia 15 de maio, na escola em que realizo minha pesquisa, não houve aulas no período noturno devido a uma espécie de “toque de recolher” não declarado. Nos outros dias da semana, os alunos tiveram as primeiras aulas dos períodos e foram dispensados às 21h.

Na semana seguinte, quando a situação parecia mais calma, o professor de História mediou entre o grupo de alunos da minha pesquisa um debate sobre os acontecimentos recentes e pediu aos alunos que escrevessem um texto sobre os fatos ocorridos, com o título: “Como foi o ‘Dia das Mães’ dos paulistanos?”

Os alunos escreveram bastante sobre o tema ligado aos ataques violentos, menos uma delas que, contrariando as expectativas, escreveu sobre o feliz reencontro com sua família após dez anos de separação, sem abordar o tema em questão que já havia sido amplamente discutido:

“para mim foi um dia maravilhoso para mim pois relhecontre meus irmão minha mãe depois de deiz anos sem ver minha família foi um dia mais feliz da minha vida pois estou em lirbedade e isso e maravilhoso para mim encoto os atetados não tenho o que cometa” (Nadir Maria de Souza)

“Eu acho que foi um absurdo morreu muitas pessoas inocentes mas os policiais deveriam pessar no que eles estavam fazendo porque no dia as mães muitas estavam sofrendo oi muito ruir muitos estavam felizes apesar de tudo e

outras estavam sofrendo muito pelo o que aconteceu foi horrível” (Vânia Ferreira dos Santos)

“Marcola amigo de Macarrão líder de uma parquisão chamado PCC. Em todos os Estados Brasileiros.

Dia 12 de maio dias da mães era para ser um domingo família mas uma tragédia estava para acontecer em todos Estados Brasileiros.

O PCC atacou principalmente São paulo matando 44 policiais e 110 bandidos da quadrilha.” (Moacir Lima da Silva).

“um dia das mãe paulistana e de todo Brasil muito preocupante para o nosso pais. eu acho tudo isso uma pouca vergonha para os nossos políticos e os nossos governantes. que futuro terem os nossos filhos e netos e a nossa geração.

Para mim violencia gera violencia e tudo isso vem dessa vergonha de políticos que o Brasil e a gente tem.” (Francisco Neto da Silva).

“Olha na minha opinião isso que está acontecendo é um absurdo por que está morendo muitas pessoas inocente?” (Eliene Nunis dos Santos).

“Acho que não principalmente essas mães que tem seus filhos envolvidos com o PCC e mortos pela policia a minha opinião é que a policia e mais bandido que os bandidos. As mães e que sofrem ver seus filhos mortos ou no meio do PCC. Mãe sempre sofre pelos seus filhos e as vezes são mortas por causa deles. Muitas pessoas criticam as mães deles. Como se elas fossem a culpada. Qual é a mãe que quer o mal de seu filho, nenhuma. Por isso que na minha opinião quem mais sofre e as mães.” (Luciana Freitas da Silva).

“não tem palavras na minha opinião.” (Lídia Maria do Carmo Silva).

“Na segunda feira foi um dia mais triste – a gente foi trabalhar não tinha condição foi um dia muito terrive todo mundo com meido mais graça a Deus agora já esta tudo mais caumo ci Deus quiser não vai ter mais nada vai parar por aqui” (Maria José Miranda).

“Na minha opinião no dia 14/05/2006 foi dia muitos inportante para eu porque eu queria estar bem do lando da minha mães mais é como deus quer assim vou bem mães ti amo de longer. Porque de perto só qando Deus quiser feliz dia das mães para todas mães do mundo. Foi um domingo bom. Só que na segunda feira foi muitos rui para as agentes que tabalha que pega oniubos foi terro de pânico para agentes trabalha esperamos voltar todos normais.” (José Ribeiro da Silva).

“Domingo foi um feliz dia das mães, para as mães paulistas mas na segunda feiras foi dia de desespero tenção e muito méndo que eu fiqui pençanco nos meus felhos que estavam na escola” (Francisca Ferreira de Souza)

“Infelizmente não podemos dizer que foi um feliz dia das mães.

A cidade estava um terror.

Eu não vou negar fiquei assustado e preocupada até mesmo com as pessoas que não conheço.

Eu particularmente faz 12 anos que eu não comemoro o dia das mães nesse ano então muito menos.

Me choquei muito com as cenas das mães chorando pelo seu filho.

Fiquei tambem preocupada com todos aqueles que saíram na segunda feira para trabalho.

Pensei no meu primo que está preso mais graças a Deus está tudo bem. Agora só nós resta pedir para Deus quen tudo se aclame Amém. (Margarete Silvia Rodrigues).

“Domingo não foi um dia feliz porque teve muita coisa ruim muita marginalidade muita ruasa.

Foi um dia de desespero para todas as mães.” (Elisângela dos Santos Sepúlveda).

“Bom eu não entendo quase nada sobre isso que estava acontecendo.

Mas confesso que fiquei com medo.

Eu não deixei de fazer as minhas, coisas só não vim para a escola porque não teve aula, se tivesse eu teria vindo, trabalhei na segunda, na terça normal, mas porcausa das reportagens eu parava e pensava será que é tudo isso que êles estão falando mesmo mas pelo sim ou pelo não, a gente confia desconfiando.

Eu não sei o que fazer nem o que pensar só sei que não está nada certo ta tudo errado tanto de um lado como do outro mas como diz o velho ditado.

A esperança é a ultima que morre. e eu tenho esperança” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Dia 14 de maio que vergonha dia 15 de maio era para ser um dia feliz mas não estou com muita vergonha porque morreu muitos policiais inosente e o nossos políticos governador que são todos buda mole se entregarão deicharão os bandidos fazer o que eles bem queria quando é um pobre coitado eles fazem o que bem quer

mas os grandes eles nem tem vergonha na cara que deixaram fazer que eles queriam Que vergonha do meu Brasil” (Salvador de Souza Santos).

Como “violência urbana” era o tema com que eu pretendia dar continuidade à pesquisa, pedi ao professor de História que me cedesse os textos e iniciei uma nova série de atividades, já a partir do estímulo artístico.

Em uma noite seguinte, preparei a sala de aula com as cadeiras próximas umas das outras e em semicírculo. Levei uma reprodução grande da obra “Guernica” de Pablo Picasso (1937), mostrei aos alunos sem declarar o autor, nem o título da obra ou a data e pedi que eles a observassem, como já havíamos feito em outras aulas.

Destaco que nesta fase da pesquisa os alunos já estavam se sentindo muito à vontade para expressar suas opiniões sem precisar do meu estímulo ou aprovação.



Figura 35: Guernica, Pablo Picasso (óleo/tela, 1937)

Então, depois de um primeiro momento de observação, pedi que eles relacionassem o quadro ao trabalho que estávamos realizando. A primeira aluna a se manifestar disse que aquela era a cena de uma festa ou um carnaval e que isso estava ligado ao cotidiano. No entanto, um outro aluno retrucou que aquilo não poderia ser uma festa, porque estava muito escuro e esquisito demais para ser uma festa (é importante notar como a leitura da obra de arte é global e sintética, ao contrário do texto escrito que se lê em partes para se chegar ao todo: os alunos viram o quadro como um todo e só então começaram a analisá-lo em suas partes).

A partir da observação do último aluno, os demais foram descrevendo os elementos do quadro e constatando que realmente ali não estava representada uma festa, mas poderiam ser cenas do cotidiano, com certeza: a morte, o medo, as pessoas feridas, objetos quebrados, alguns animais fazem parte do nosso

cotidiano, também. Pedi a eles que continuassem com a leitura, até que um deles se lembrou dos ataques do PCC que haviam ocorrido há duas semanas, e disse que aquele quadro não era de forma alguma o retrato do cotidiano, pelo contrário, era uma representação de uma coisa muito ruim, que causou muita destruição e pânico, como os ataques que transformaram a rotina de toda a cidade.

A partir desse comentário, alguns alunos lembraram que o tema da violência era o que estávamos trabalhando no momento e as análises passaram a ser comparativas, relacionando à obra aos acontecimentos recentes: o cavalo à polícia, as pessoas deformadas às vítimas, a mãe com o filho morto às próprias mães que perderam seus filhos, mas também ao dia das mães repleto de ocorrências graves, a fumaça aos incêndios, o ambiente do quadro aos presídios, a lâmpada porque grande parte dos atentados foi à noite.

- Mas, e o boi?

- É boi ou touro?

- É tudo a mesma coisa...

- O que está fazendo esse touro aí no meio?

O touro estava atrapalhando a leitura... Nesse momento, contextualizei a obra, disse quem era o autor, em que época aquele quadro havia sido feito e em que condições, falei brevemente sobre a Guerra Civil Espanhola e do boicote que o próprio Pablo Picasso havia imposto sobre a exposição de sua obra na Espanha. Em seguida mostrei também uma reprodução da obra “Os fuzilamentos de três de maio de 1808”, mas já a relacionando com a ocupação de Madri pelo exército de Napoleão e pedindo aos alunos que observassem o personagem que aparecia nos dois quadros e que parecia se repetir.



Figura 36: “Os fuzilamentos de três de maio de 1808”
Francisco Goya (óleo/tela, 1814)

O mesmo aluno que anteriormente havia contrariado a turma ao dizer que a cena mostrada em Guernica não retratava o cotidiano, foi o primeiro a observar que a situação de violência e morte de inocentes não tinha data certa nem lugar para acontecer: podia ser na Espanha ou em São Paulo, no passado distante ou na semana passada ou até hoje mesmo, e no futuro também.

E esse foi o assunto das redações que pedi aos alunos que escrevessem.

“eu imaginei que era uma guerra de animais ou briga ou uma luta ai um boi veio quebrando todo pissando em todo mundo deu uma cabeçada em um homem si o homem caiu o boi pisou no homem ai veio o homem com uma lanterna para socorrer e a pomba é sinal de paz. Mi una conclusso so foi isso.” (Roseane Regina Gomes).

“Bom olhando esse trabalho de Pablo Picasso muitos pensamentos vem a minha mente vejo varias coisas diferentes estranha e tento entende-las, bom parece que se trata de uma gerra.

Pablo Picasso quer nos mostra que não importam os tempos, as épocas em que vivemos porque a violencia existiu e vai sempre existir.” (Aparecida Thomé Pires da Silva).

“Guerras

Eu acho que as guerras é uma coisa muito ruim para os paisis envovidos e para todo planeta terra porque faz mal a toda humanidade engeral. vidas são perdidas muito sangue derramado e muitas pessoas amedrontada e com pavor dessa coisa chamada guerra.

A guerra sempre suje por causa dos chamados poderosos ou seja por causa do poder humano coisa que só Deus pode da jeito

quem sabe um dia agente tenha um mundo livre das guerras” (Francisco Neto da Silva)

“Vou falar sobre a guerra 1937 nessa guerra avia touro cavalo a mãe stava com a criança no color a mãe chorava desseperada pedindo socorro avia pessoas mortas uma luz de Deus no meio desta guerra chegou um soudado” (Francisca Ferreira de Souza).

“3 de maio foi uma tragelda muito violencia já tinha matado umos e outros pedindo paz mais eles não tinha acordo aí disparam os almos e começou atirar meu Deus que tanta violencia vamos acabar com isso nós tem que pesar em coisas boas” (Maria José Miranda).

Vemos que os alunos já na primeira fase da atividade mantiveram as características positivas dos textos anteriores: os textos não são apenas narrações resumidas dos fatos, mas apresentam reflexões pessoais sobre temas como a cobertura das ações pela imprensa (*“mas por causa das reportagens eu parava e pensava será que é tudo isso que eles estão falando mesmo”*), questionamentos sobre a ação dos policiais (*“só sei que não está nada certo de tudo errado tanto de um lado como do outro”*), críticas à situação política (*“o nossos políticos governador... se entregarem deixarão os bandidos fazer o que eles bem queria”* ou *“para mim violência gera violência e tudo isso vem dessa vergonha de políticos que o Brasil e a gente tem”*). Vemos como os alunos apresentam um texto opinativo e direto, usando a linguagem escrita como meio de expressar insatisfação e indignação pela situação aflitiva vivida por todos, inclusive os que estavam presos (*“Pensei no meu primo que está preso mais graças a Deus está tudo bem”*).

A seqüência de atividades sobre o tema violência urbana foi breve. Todos estávamos angustiados com a situação de perigo e violência próxima e diária, então, de comum acordo, encerramos a série de exercícios com uma atividade na sala de informática. Pedi aos alunos que, com a ajuda de um buscador, pesquisassem na Internet imagens do quadro “Guernica” e em seguida digitassem um pequeno texto sobre a obra e a discussão da última aula. Essa atividade durou três aulas de 45 minutos, pois além de criar e escrever o texto, os alunos ainda tinham que superar as dificuldades que o uso do computador lhes trazia para realizar a pesquisa e a digitação. Por estes motivos os textos produzidos ficaram muito aquém das produções anteriores dos estudantes e não serão transcritos.

3.5. O gosto e a arte

Em uma aula do final de setembro de 2006, pedi aos alunos que se reunissem em grupos de dois ou três alunos e distribui aos grupos livros variados sobre arte. Entre os títulos, obras de artistas brasileiros e estrangeiros, abstracionistas e figurativistas, homens e mulheres, mortos e vivos, de épocas e estilos diferentes - livros pertencentes ao acervo da sala de leitura da escola. Orientei-os a folhear os livros, apreciar as obras e a fazer um levantamento das obras que lhes agradaram ou desagradaram e discutirem com os colegas os motivos de suas escolhas.

Os grupos trocaram os livros entre si até que todos os alunos tivessem manuseado todos os livros.

Após esse primeiro contato, conversamos sobre as imagens favoritas dos alunos (as mais citadas foram as obras de Renascimento) e os motivos das preferências (os mais citados foram a verossimilhança das imagens com a realidade e os assuntos religiosos).

Recolhi os livros e distribuí aos alunos cópias de um trecho do livro *Universos da Arte*, de Fayga Ostrower:

“O gosto de uma pessoa realmente não se discute. Todo mundo tem pleno direito de gostar daquilo que gosta e não precisa explicar ou se justificar. Gosta porque gosta, simplesmente. É questão de afinidades, de simpatias. É como querer bem a alguém, sentir-se atraído por uma pessoa. Não há necessidade de racionalizar, nem seria possível, pois entram fatores íntimos, afetivos, alheios à racionalização. É assim também com a arte. (Aliás, só se deveria querer ter um quadro ou uma obra de arte, colocá-la na parede e olhar para ela todos os dias, por gostar dela. É a única motivação legítima para alguém se relacionar com a arte.)

Mas se o gosto condiciona o convívio de cada um com obras de arte, não constitui, em si, critério de avaliação da obra. Necessariamente, o gosto é uma reação individual e subjetiva. Já os critérios de avaliação devem ser objetivos, abrangendo qualidades válidas para todos. Tais critérios são os próprios princípios da linguagem artística...

...Além do aspecto do ‘feio’ e ‘bonito’, não haveria outras considerações, qualificações que evidenciassem a validade de uma obra de arte? Por exemplo, um quadro que tem como assunto a Crucificação, mostrando a figura de Cristo morto, todo deformado e pregado na cruz, seria um quadro feio ou bonito? Daria prazer ou desprazer? Ou isso nem vem ao caso, porque jamais nos ocorreria olhar o quadro desse ponto de vista?”(1984, p. 62).

Em seguida, pedi aos estudantes que fizessem uma primeira leitura do texto, individualmente, e levantassem dúvidas em relação aos significados das palavras e ao contexto. Num primeiro momento, apenas um aluno relatou desconhecer o significado da palavra “racionalização”, os demais afirmaram não ter dúvidas sobre o texto. Ao aluno que questionou o significado de “racionalização” argumentei que ao lermos juntos o texto, possivelmente ele mesmo esclareceria a

dúvida. Perguntei aos estudantes qual era a idéia central do texto. A quase totalidade de respostas baseou-se no primeiro parágrafo – o gosto pessoal. Discutimos se eles concordavam com as palavras da autora e se eles haviam identificado suas experiências visuais com a idéia central do texto citada por eles. Iniciamos então uma leitura compartilhada na qual três voluntários leram cada qual um parágrafo do texto. Durante a leitura, fui questionando o significado de algumas palavras do texto (pleno, afinidades, racionalizar, racionalização, legítima, condiciona, individual, subjetiva, objetivos, critérios, qualificações, evidenciassem). Pelo contexto, os próprios alunos foram levantando possibilidades de significados para as palavras, relacionando-as com situações do cotidiano em que elas aparecem. Por exemplo, a palavra “condiciona” foi identificada como “liberdade, liberta” por causa da “liberdade condicional dos presos”, o que foi rebatido por outro aluno que entendia que “liberdade condicional” não é liberdade total, mas sim a falta dela, e que portanto “condicionar” significa “prender” e não “libertar”. Voltamos ao texto, então, para conferir qual seria o sentido mais adequado à frase “o gosto *condiciona* o convívio de cada um com obras de arte”.

O mesmo ocorreu com alguns outros termos destacados, com os alunos relacionando as palavras aos seus usos do dia a dia. A única palavra que não resultou num consenso, nem em uma construção do sentido pelos alunos foi “subjetiva” na frase “o gosto é uma reação individual e *subjetiva*”. Após várias hipóteses, pedi a eles que opusessem o termo “subjetivo” a “objetivo” que aparece logo após e dei alguns exemplos de situações objetivas para que eles pensassem numa situação “não-objetiva”, e por fim adequassem o sentido ao texto lido.

Na aula seguinte, redistribuí entre os estudantes os mesmos livros de arte que eles já haviam manuseado. Pedi também que eles olhassem as obras pensando no texto lido na aula anterior: se eles poderiam avaliar algumas obras de arte sem considerar apenas o gosto pessoal como critério, mas também elementos formais e não-formais: cores, linhas, composição, características das personagens e das paisagens, o assunto da obra, a maneira como a obra foi realizada.

A seguir pedi que escolhessem uma obra e a analisassem, escrevendo suas impressões:



Figura 37: Invenção coletiva , René Magritte, 1934

“Apesar que não achei ele bonito ele é muito feio mais porque ele é alte
Eu não gostei porque ele tem as pernas de gente i a cabeça de peixe
Ele parece que esta deitado na praia” (Maria José Miranda).



Figura 38: Um bar aux Folies Bergères, Edouard Manet, 1881/82

“Na minha opinião não gostei porque eles estar muito feio porque esta
mullher esta na beira dar esquina ao lado do meio do bar nonde não fazer parte do
meio ela esta tomano vinho misturado com chalaças com limão feio mais esta
bonito na redor do bar cheio de litros de pinga tem um homens que esta quereno
dançar com esta caído que esta na parede esta muito rui para eles dança” (José
Ribeiro da Silva).

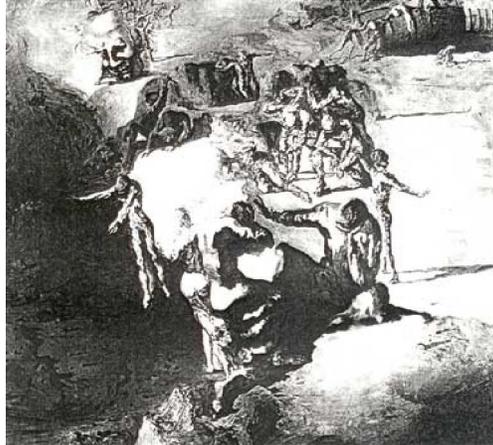


Figura 39: O grande paranóico, Salvador Dali, 1936

“Ele é feio e tem a cor feia gente feia não gostei porque tem cara feia gente pelada e tudo feio o quadro não tem cor e so uma cor só eu não gosto da cor preta porque ela é a cor da escuridão não gostei porque ele é ororoso

Ele é uma artes porquausa do desenho das pedra da cor do chão so tem uma cor que é amarelo escuro feio não gostei por causa das pessoas que tão desesperadas e é uma artes” (Ângela Neuza da Conceição Barbosa).



Figura 40: Mulher sedutora, Fernando Botero, s/d

“Eu não gostei de foto porque um muito gordo e esquisito sem roupa de mulher e de pernas cruzadas eu não achei nem um pouco bonito é muito feio.

Olha só que feio ele ainda olha no espelho com as unhas feitas com está com pulseira eu achei muito feio

Eu mesmo não queria ter em minha casa esse tipo de quadro.

Eu acho que é um quadro de arte que ele fez. Ele é bem isplicado um homem diferente na arte com um olhar melacólico que está com melacolia é uma arte diferente é estranho mas é assim que é a arte.” (Alessandra Teixeira Miguel).

Coincidentemente, os únicos quatro alunos que concluíram a atividade escrevendo o texto optaram por obras que julgaram feias. Todos analisaram as obras baseando-se no gosto pessoal, que já era seu critério principal adotado no início da atividade (a observação inicial das obras nos livros), não considerando as discussões promovidas pelo texto. No entanto, podemos observar que apesar de não terem gostado das obras, os alunos não as deixaram de considerar “arte” (*“é uma arte diferente é estranho mas é assim que é a arte”*) e articularam uma explicação para o seu julgamento, argumentando com elementos apresentados nas imagens: o tema (*“Eu não gostei porque ele tem as pernas de gente i a cabeça de peixe”*), a cor (*“eu não gosto da cor preta porque ela é a cor da escuridão”, a estranheza na representação humana (“Eu não gostei de foto porque um muito gordo e esquisito”), a divergência moral (“Na minha opinião não gostei porque eles estar muito feio porque esta mullher esta na beira dar esquina ao lado do meio do bar”).*

3.6. As biografias

*“Me procurei a vida inteira
e não me achei
— pelo que fui salvo.”
(Manoel de Barros)*

Esta atividade foi iniciada em julho de 2006, após o recesso escolar, com a mesma turma que estava no 1.o termo no primeiro semestre e alguns alunos ingressantes.

Comecei a aula recordando nossa pesquisa aos alunos que já estavam juntos no último semestre, e contando aos alunos novos como seriam as aulas, que trabalharíamos além dos conteúdos próprios das aulas de Artes, também a leitura e a escrita.

Como uma forma de apresentação dos novos alunos aos antigos, pedi que se reunissem em duplas, preferencialmente entre pessoas desconhecidas, e que se entrevistassem mutuamente. Esclareci que o teor das perguntas era de responsabilidade do entrevistador, que perguntaria o que achasse pertinente para compor uma boa biografia de seu colega. Também avisei que o entrevistado poderia se recusar a responder qualquer questão que julgasse inadequada.

Os alunos escreveram textos curtos e telegráficos com os dados, como se estivessem preenchendo um formulário. Pedi então que eles elaborassem um texto com os dados, contando uma história da vida do colega: a biografia.

Optei pelo tema da biografia, e posteriormente da autobiografia, por esse tema ser de interesse universal - a vida dos outros é sempre tão interessante - enquanto que falar de si mesmo é o assunto principal para a maioria dos seres humanos. Além disso, quando alguém fala de si mesmo, essa pessoa faz um registro de sua história, discute a história do outro em relação a sua e se percebe parte dessa história.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 1999, p.60).

Após os alunos entregarem os textos finalizados, pedi que cada um deles pensasse em um objeto de sua propriedade que representasse algo de importante nas suas vidas, que fosse significativo de um momento, de uma fase de suas vidas, de um projeto realizado ou a se realizar, de algum valor afetivo, enfim, um objeto que pudesse ser incluído significativamente à sua biografia. Discutimos alguns possíveis objetos: uma chave, a foto de um filho, o telefone celular, a foto da amiga, um desenho feito pela aluna, o boné, uma Bíblia, um ursinho de pelúcia, um guia de ruas, a foto de uma cantora, um livro escolar, os brincos, a máquina de lavar roupa. Este último objeto foi motivo de brincadeiras por parte dos colegas, ainda mais depois de eu avisar que o objeto deveria ser trazido para a sala de aula em uma aula seguinte.

Nesse momento, teve lugar a explicação do termo "signo": segundo Pierce (apud Santaella, 1994, p.157), um signo é "qualquer coisa que seja, esteja ela no

universo físico ou no mundo do pensamento, que corporifique uma idéia de qualquer espécie”, isto é, uma coisa que represente outra.

Assim, os objetos escolhidos seriam signos da vida do aluno ou de uma pequena parte dela. A aluna da máquina de lavar decidiu que traria então a caixa de sabão em pó como signo da máquina de lavar.

“Francisca tem 28 anos Naceu Assaré Ceará ela é casada e tem dois filho ela não tem prano de morar aqui so que morar no ceará ela vai trazer a chave da casa o seu singo é sagitário ela gosta de alimpar a casa ela troche a chave porque la gosta muito da casa nova ida rua que ela mora em um lugar muito sosegado não tem bangunsa ela adora a casa dela” (Maria José Miranda)

“Maria José Miranda 35 anos Naceu em tucano na Bahia casada aos dez anos tem plano de morar em São Paulo e formar uma familia felis seu sonho é comprar a sua casa sair do aluguel ela tem treze irmãs aqui em São Paulo cente o obegetivor dela é terminar os seus estudos para com seguir um trabalho melhor obgento de importante dela é o celular é um meio de secomunicar liga para o marido trabalho e sua mãe na Bahia todas a família. (Francisca Ferreira da Silva).

“Este semestre conheci uma linda jovem chamada Ângela esta jovem é muito especial e descobri que ela é estudante Apesar que a nossa idade é muito diferente, ela nasceu em Alagoas dia 12 05 94. hoje ela esta com 15 anos mas ela também gosta de dançar muito más ela e ivangelica e morra no bairro na vila maria. Esta moça tem um grande defeito, qual é, ela é palmerence, o seu prato preferido é macarronada, tem o signo de gemios.

Ela também gosta muito de seus pais, onde é uma linda beleza e adimiro muito isso que a Agela seja iluminada por Deus e continue assim que vai cativar outras pessoas” (Salvador Souza e Santos).

“Logo no início da entrevista a Irene falou com muito orgulho do amor e do carinho que ela sente pela sua família palavras da Irene a minha família foi e é e sempre vai ser o meu maior bem para mim a família é a base e conforto de qualquer ser humano pena que no mundo que agente vive hoje impleno século XXI muitas pessoas não pensa assim como eu, essas pessoas que pensam ao contrário de mim não noção do que estão perdendo mais concerteza um dia Deus vai tocar no coração dessas pessoas e elas vão pensar na família assim com eu penso, um dia cendo assim com certeza toda humanidade terar um mundo bem

melhor se viver e de se realizar seus sonhos e seus objetivos” (Francisco Neto da Silva)

“nome: Salvador

Data de nascimento 10/07/77

Idade 29

Natural: Paraná

Estado cível solteiro

Profissão marceneiro

Tem filhos 0 quantos 0

O que você gosta de fazer ciclismo

Qual a sua religião batista

Você estuda sim

De que comida gosta feijoada

Bairro onde mora Vila Maria

Qual o seu time Corinthians

Qual o seu signo câncer

Objeto que você gosta bicicleta

Qual a matéria que você mais gosta matemática

O que você vai trazer na sexta:

Ele vai trazer o martelo (ou livro) que é objeto de trabalho que ele usa para trabalhar

Bem é um pouco triste que uma semana depois do seu aniversário ele perdeu o seu padrasto.” (Alessandra Teixeira Miguel).

“Nome: Aparecida = 46 anos viuva nasceu no paraná tem 5 filhos foi casada por 30 anos e foi muito feliz nasceu em 1959/9 de outubro A Aparecida e muito inteligente e legal também gosta de assistir tv ela é evangélica por isso não gosta muito de sair sua comida preferida e arroz feijão e maçarão ela quase não fala muito mas é uma pessoa maravilhosa Ela não gosta muito de fazer exercícios físicos ela e uma mulher batalhadora ela e uma pessoa especial gosto muito dela ela se da bem com todo mundo eu admiro muito ela ela gosta de sua bíblia porque ela vai para a ingreja” (Vânia Ferreira dos Santos).

“Olha cara amiga Rosiane ela e muita bonita ela tem 25 anos tem uma caracterista para vive ela faze uma receita muita boa de bolo bem faz um pudi muito legrao a Rosiana ela muito bonita alegre sinpatica e romanca intreligente

Rosiane voce seja esta menina que você e quero que você seja minha amiga para resto da vida para sempre” (José Ribeiro da Silva).

“Vânia é minha amiga apesar da pouca idade nos damos muito bem...

Ela tem 16 anos e nasceu em Minas Gerais no dia 24 de junho de 1990.

A Vânia é a filha caçula de seis irmão

Ela gosta de cinema de televisão gosta de ouvir musicas etc.

A Vânia é evangélica como eu e seu prato preferido é arroz feijão e bife

A Vânia namora com um rapaz da escola o nome dele é Laércio.

A Vânia se da muito bem com todo mundo aqui na escola e também fora.

A Vânia é orfam de pai ela o perdeu ao 10 anos de idade. Ela gosta de viver de brincar de passear mas tem uma coisa que ela mais gosta que é o seu ursinho.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Eu vou fazer a entrevista com essa pessoa maravinhosa que é alesandra eu gostei de entrevista-la porque eu gostei muito dela adorei de saber que ela é mãe de família gostei tambem da pessoa que ela é adorei de saber tudo sobre ela, ela tem 3 filhas linda ela e corintiana ela mora em São Paulo ela gosta de rapazes bonito ela e muito carinhosa com os amigos eu gostei muito de saber sobre ela ser uma pessoa alegre e feliz adorei a pessoa que ela é em fim gostei de tudo alesandra adorei saber que você e muito simpática” (Ângela Neuza da Conceição).

“O que dizer dessa mulher que me ajuda a vencer batalhas está comigo em todos momentos sabe quando estou triste ou feliz amiga para todos momentos não sei o que dizer dela só sei que quero que ela seja feliz. Que deus abencoe a vida dela pois amigo não é só aquele que bate nas suas costas e diz você está bem? mas amigo de verdade é aquele que quando está triste te acolhe: não deixa suas lágrimas caíram amiga que te faz feliz pois não está com você só nos bons momento tambem!

Minha amiga verdadeira amiga fiel! Pois não está com você só nos bons momentos mas nos ruins também! Agradeço a deus por ter você como minha amiga e espero que quando voce mais precisar de mim possa contar comigo para senpre serei sua amiga” (Roseane Regina Gomes).

“Elaine tem 27 anos nas céu na cidade de Rio Real Bahia e casada a quantor anos e é feliz no casamento ela gosta de lasanha e a sua comida preferida e lasanha o objeto que a mais identifica e o seu celular, Elaine e uma pessoa super legal extrovertida seu signo é de peixes e tem 6 irmãos ela detesta o racismo ela

acredita muito em Deus o que deixa ela irritada e a mentira e a falsidade e ela falou que já foi traída e o filme que ela gosta e de comedia ela e uma pessoa maravilhosa super gente fina, essa e a Elaine, pessoa 100% “ (Luciana F. da Silva).

Numa aula seguinte, os alunos fizeram uma sessão de fotos com os objetos-signos. Cada entrevistador deveria fotografar seu entrevistado duas ou três vezes e os alunos escolhiam a foto que mais os agradara para posterior cópia em papel. A câmara fotográfica digital é um instrumento valioso na sala de aula: em primeiro lugar, as fotos podem ser apagadas se assim se desejar e ninguém corre o risco de sair numa pose ridícula ou constrangedora; depois, o erro é visto como estratégia de acerto para se encontrar a melhor imagem, o melhor enquadramento, o melhor fundo. Pode-se errar à vontade, não há nenhum custo nisso, não há “desperdício” de dinheiro nas reproduções virtuais e o produto pode ser verificado e compartilhado instantaneamente. Isso para ficar apenas nas possibilidades mais simples da câmara, sem mencionar efeitos de recorte, cor, enquadramento, que não foram explorados nessa atividade.

Após as fotos escolhidas serem impressas, cada entrevistador recebeu então a tarefa de escrever a história do colega a partir da leitura da foto, dando ênfase na significação do objeto escolhido, mas também escrevendo sobre os elementos da imagem representada, signo da pessoa real. Da produção fotográfica ao texto final foram usadas três aulas não-consecutivas de 45 minutos. Nesse intervalo, alguns alunos que iniciaram a atividade deixaram de freqüentar a escola, e outros se matricularam, e o processo foi feito com algumas duplas.



Figura 41: Retrato de Ângela, autor: Salvador de Souza Santos

“Ângela é uma pequena garota esperta e muita bonita ela é estudante com quinze anos e ainda não abandonou os estudos ela gosta de bichinhos de pelúcia é uma garota esperta e animada tem uma boa aparência como vemos a foto ela é bem sadia e é muito amiga de todos que é bom para com ela ela tem cabelos castanhos claros e olhos da mesma cor ela é sorridente é muita animada e inteligente amiga assim e muito bom ter ela é obediente pelo que vejo” (Salvador de Souza Santos)



Figura 42: Retrato de Maria José, autora: Francisca Ferreira de Souza.

“Escrevendo sobre foto da Maria ela está com celular a cor da roupa uma blusa desimar preta com laranja adebaixo branca causa dinze sapato social a cor preto esta esta pesrto da louza tem uma faixa verde” (Francisca Ferreira de Souza)



Figura 43: Retrato de Francisca, autora: Maria José Miranda.

“Esta foto saiu muito bonita ela esta com a chave empedurada e saiu com uma posição muito bonita ela trouxe a chave porque a chave é muito importante.

Eu gosto muito dela ela é uma pessoas muito legau o dia que ela não vem para a escola é muito ruim para mim eu estou juntas com ela desmo da quarta seres então e uma pessoas muito legau para mim.” (Maria José Miranda).

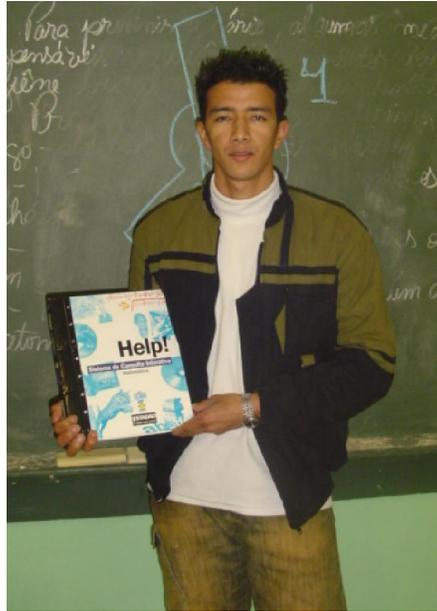


Figura 44: Retrato de Salvador, autora: Alessandra Teixeira Miguel.

“Meu amigo Salvador

Ele é um rapaz que gosta muito de ler livro, ele é muito istudioso gosta de fazer os seus deveres. Nas horas de foga de ele gosta muito de ler livros.

Ele é um rapaz alto, que tem 29 anos solteiro.

Ele trabalha de marceneiro e é puriço que ele precisar terminar o seus estudos para ele ser um arquiteto.

A matéria que ele gosta mais é matemática e gosta de uma boa feijoada

Esse é o meu amigo Salvador.

E nessa foto ele está lindo.” (Alessandra Teixeira Miguel).



Figura 45: Retrato de Aparecida, autora: Vânia Ferreira.

“A Aparecida é uma pessoa muito legal ela gosta muito da sua bíblia ela vai muito a igreja ela também gosta muito da escola ela faz toda a lição e gosta muito de seus colegas ela é uma pessoa muito respeitável e inteligente esse garoto que esta atrás dela com os dedos para cima ele é muito legal e amigo e ele também é amigo dela e especial ela esta na escola que é um lugar muito legal agente aprende e se diverte é só isso” (Vânia Ferreira dos Santos).



Figura 46: Retrato de Rosiete, autora: Rosiane.

“Essa é a minha amiga. Este desenho representa muitas coisas para e la ela é uma artista eu peguei a foto dela porque acho ela muito inteligente e muito linda eu escolho essa foto por que é muito especial isso foi maior presente é uma grande e obseraro é uma grande pessoa em todos os sentidos ela é uma grande amiga de verdade verdadeira terminei esses detalhes sobre a minha amiga com

muito amor e carinho a Rosiete tem um grande carinho pela arte” (Rosiane Regina Gomes).



Figura 47: Retrato de Francisco, autora: Ângela Neuza da Conceição Barbosa.

“Francisco é uma pessoa muito legal ele tirou a foto mostrando o seu guia porque ele é novo na cidade e como o guia é para isso ele representou seu guia ele é uma pessoa muito importante ele é simpático eu quando vi ele eu já percebi que ele é uma pessoa muito legal ele não é de falar muito ele é tímido mais ele é especial para sala ele é um rapaz solteiro e muito simpático gosto dele como amigo em fim gosto do jeito dele tem gente que não gosta de pessoa mais preta para mim preto, moreno galego branco e a mesma coisa são todos gente legal em fim ele é muito simpático” (Ângela Neuza da Conceição Barbosa).

“Este é o meu cara amigo Francisco ele é muito alegre simpático ele tem uma característica muito bem entendida pela biografia eles estão com este guia porque ele gosta para saber as ruas os n.ºs de telefone ele gosta muito do guia e acho que ele vai ser um mestre de música de rit rock de teatro quero que para ele dar muitas aulas para agente senão ele vai ser um carteiro do correio.” (José Ribeiro da Silva).



Figura 48: Retrato de Vânia, autora: Aparecida Pires Thomé da Silva.

“Essa é a minha amiga que está nessa foto.

O seu nome é Vânia.

Vânia tem 16 anos como vocês podem ver ela é uma menina morena.

Bom a Vânia é uma pessoa boa.

Ela é simpática e fica muito bem na foto.

A Vânia é inteligente e estudiosa, apesar de ter passado um bom pedaço.

A Vânia é filha caçula de 6 irmãos ela é orfã de pai.

Como ela ficou bem nessa pose com os seu ursinho, a Vânia me disse que ela gosta muito desse ursinho e esse ursinho é muito importante para ela.

É muito bom ter amigos assim, que podemos confiar.

Vânia, amiga de todas as horas, gosto muito de você.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

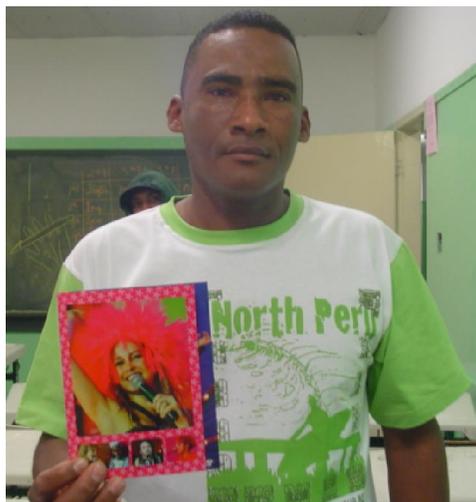


Figura 49: Retrato de José, feita por Francisco Neto da Silva.

“Esse é meu amigo José ele e uma ótima pessoa é um cara muito esforçado sabe correr atrás dos seus objetivos e com certeza ele vai conseguir

Por que ele tem muita força de vontade e sabe lutar pelo que quer

Ele é filho de uma cantora muito famosa que é a Cláudia Leite uma cantora baiana” (Francisco Neto da Silva).

Nas duas situações motivadoras, os textos não apresentaram mudanças significativas, apesar dos últimos textos apresentarem um tom mais elogioso que os primeiros (*“Ela é simpática e fica muito bem na foto”, “ele é especial para sala” ou “e nessa foto ele está lindo”*). Percebemos que os alunos demonstram uma fluência inédita ao falar dos colegas, inserindo nos textos observações espirituosas (*“Esta moça tem um grande defeito, qual é, ela é palmerence”*), afetuosas (*“o dia que ela não vem para a escola é muito ruim para mim” ou “agradeço a Deus por ter você como minha amiga”*) e também analisam as atitudes de seus colegas e através delas traçam um perfil psicológico dos mesmos (*“sabe lutar pelo que quer” ou “ele não é de falar muito ele é tímido”*).

No entanto, o objetivo da segunda atividade que era relacionar simbolicamente um objeto trazido pelo aluno à sua biografia foi abordado superficialmente, e o resultado não se diferenciou muito da biografia sem o estímulo visual. O objeto como signo da pessoa apenas foi citado, mas não relacionado simbolicamente à biografia, como havia sido a proposta da atividade.

A terceira fase da atividade foi realizada a partir de reproduções de autorretratos da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Sua vida sempre foi marcada por grandes tragédias; aos seis anos contraiu poliomielite, que lhe causou uma deficiência nas pernas. Já havia superado essa deficiência quando o ônibus em que passeava chocou-se contra um bonde. Ela sofreu múltiplas fraturas e uma barra de ferro atravessou-a entrando pela bacia e saindo pela vagina. Por causa deste último fez várias cirurgias e ficou muito tempo presa em uma cama. Começou a pintar autorretratos durante a convalescença, quando a mãe pendurou um

espelho em cima de sua cama. Seus temas eram suas angústias, vivências, medos e seu amor conturbado pelo marido Diego Rivera, pintor muralista mexicano.⁸

Levei para a aula fotocópias coloridas de vários auto-retratos de Frida Kahlo, especialmente aqueles compostos também por objetos, animais, plantas - signos de fases de sua vida.



Figura 50: Hospital Henry Ford

(óleo/tela – 1932)



Figura 51: As duas Fridas

(óleo/tela – 1939)

⁸ A pintura mural latino-americana, praticada desde a era pré-colombiana por algumas culturas, ressurgiu no início do século XX no México, como uma arte nacional popular e engajada politicamente simultânea a um movimento revolucionário. Como manifestação genuinamente nacional, o muralismo mexicano destacou-se na cena artística internacional. São painéis de grandes dimensões e além dos temas, políticos até na exposição, aberta e popular. Seus representantes revalorizaram a cultura pré-hispânica destacando-se além de Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros e José Clemente Orozco.

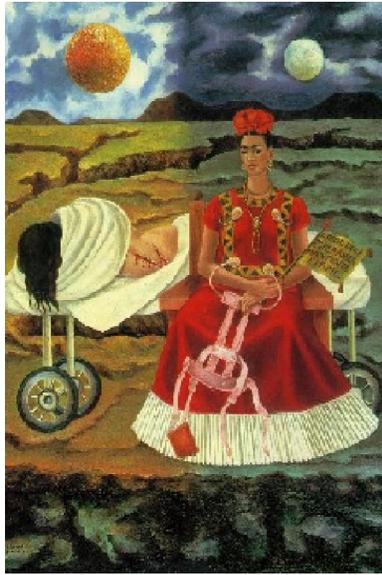


Figura 52: Árvore da esperança

(óleo/tela – 1946)

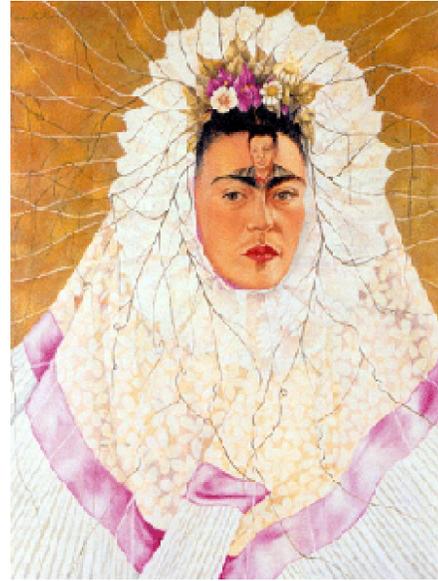


Figura 53: Auto-retrato com Diego no meu pensamento

(óleo/tela – 1943)

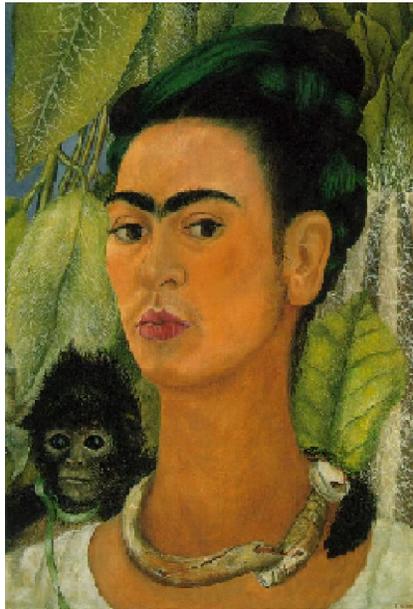


Figura 54: Auto-retrato com macaco

(óleo/tela – 1938)

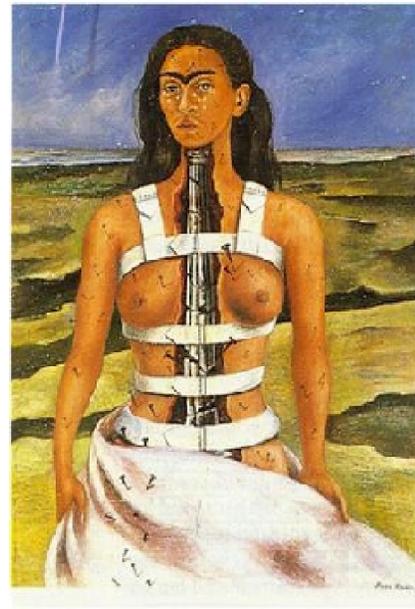


Figura 55: A coluna quebrada

(óleo/tela – 1944)

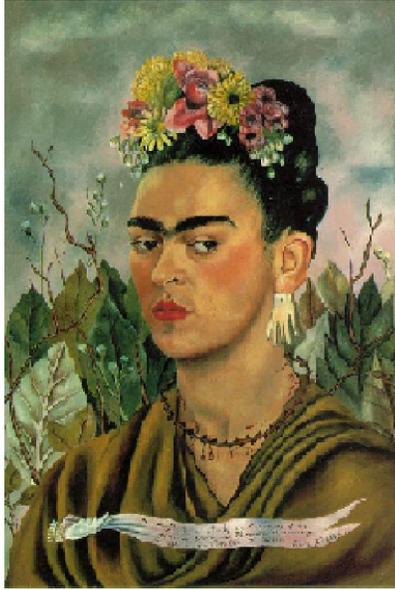


Figura 56: Auto-retrato II
(óleo/tela – 1940)

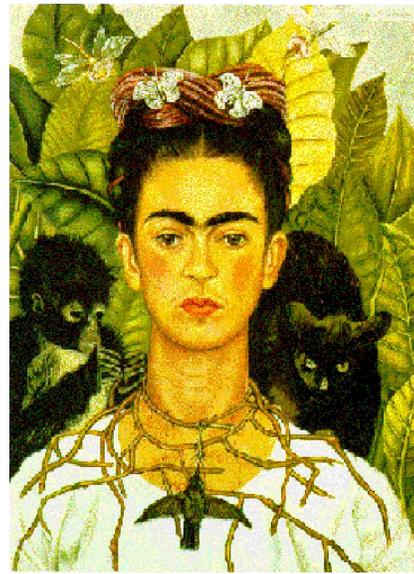


Figura 57: Auto-retrato com colar de espinhos e colibri
(óleo/tela – 1940)



Figura 58: Auto-retrato dedicado a Trotsky
(óleo/tela – 1937)



Figura 59: Auto-retrato com Dr. Farril
(óleo/tela – 1951)

Expliquei que eram retratos de uma artista que, como eles, havia selecionado objetos significativos de sua vida, mas não entrei em detalhes sobre o significado dos objetos ou sobre a vida da artista.

Distribuí as reproduções sobre uma mesa e pedi aos alunos que escolhessem aquela com o qual se identificaram, e repetissem a atividade realizada com a foto do colega: deveriam escrever a história de Frida a partir da leitura da imagem do seu retrato. Essa primeira leitura de imagem foi planejada para ser feita individualmente, com posterior produção de texto a partir das impressões pessoais. No entanto, a essa altura do curso, os alunos já têm a prática dialógica obtida nas aulas de leituras de imagens, nas discussões dos significados, na emissão de opiniões: foi praticamente impossível impedir que eles trocassem informações entre si, fizessem relações entre as imagens, estabelecessem uma cronologia das obras, relacionassem alguns retratos a situações experimentadas no dia-a-dia. Eles não apenas rejeitaram a indicação para fazer o trabalho individualmente: simplesmente a ignoraram. “O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (Freire, 2003). A partir do diálogo os alunos construíram uma biografia para uma pessoa desconhecida, coletivamente criaram soluções.

“Ela está grávida e teve um sonho muito estranho que estava perdendo seu bebê e ele estava voando no ar como um balão e tinha varias coisas que parecia com um balão uma flor muita um bariga e outras coisas

Ela só está sonhando com coisas triste acho que ela está muito triste por causa que não queria perder o bebê por isso ela chorava muito” (Vânia Ferreira)

“Frida Kahlo ela era uma mulher de muita personalidade forte e gostava de ir as matas principalmente, na África para ver os animais por exemplo. Um mico leão ao seu lado que ela gosta muito. E também ela gostava de artesanato de lá da África como o colar que ela está usando. Bem ela era muito inteligente Olhando bem para ela agente vê que ela era muito misteriosa com as suas sobrancelhas fechadas, com seu cabelo preso com o seu olhar misterioso.” (Alessandra Teixeira Miguel)

“Eu vou escrever sobre uma velha pintora ela era um mulher muito triste porque ela não tinha amigos porque ela não saia de casa por trás desse rosto

bonito ela tinha um grande segredo que era é do seu grande amor ela aos seus 15 anos conheceu um rapaz que o seu pai matou porque não queria que ela casasse com ele porque ele era pobre ela nunca disse que foi seu pai que o matou ela esconde esse segredo ela ficou na sala por trás das cortinas com uma carta que foi o que sobrou no seu grande amor ela não largou a carta do seu grande amor ela vestiu roupa esquisita não saiu de casa um dia ela pensou eu fico só em casa vou fazer algo ela começou a pintar e ficou muito famosa na vida dela e ela foi esquecida aquele amor que machucava ela” (Ângela Neuza da Conceição Barbosa).

“Ela está grávida e teve um sonho que estava provocando um aborto e a criança estava voando numa roupa branca muito luminosa e uma flor muçumosa e a sua barriga sangrava muito entre seu ventre e quando acordou estava dando a luz a uma grande criança linda e saudável porque ela estava triste por causa que não queria perder a criança.” (Moacir Lima da Silva).

“Eu, Aparecida, tenho em minhas mãos um quadro pintado de uma mulher, eu vou contar sua história.

Essa mulher tirou essa foto em frente a uma árvore nós podemos ver as suas folhas atrás dela.

Essa mulher era pintora e ela já morreu em 1954 já faz um bom tempo.

Pelo que a gente pode ver no quadro essa mulher tem um olhar triste e um tanto sofrido.

Bom porquê será? Que Frida tem um desenho de uma caveira bem no meio de sua testa,

Bom essa mulher tem vários quadros pintados diferente eu acho que ela colocava essas coisas só para as pessoas ver que dá para fazer uma mesma coisa mas de modo diferente, vai entender.” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Na minha opinião esta biografia: esta foto esta representando uma mulher ela esta com um foto de um homem e acho que ela esta muito bem porque ela esta

velho i agnalda ela vai casa hoje então esta muita feliz estar muita alegre que esta realizano um sonho que e muita importante para ela ter uma família muito bom para ter filho que ela sonho muito bom elas esta muito perfeita este foto bonita linda e acho que ela esta num lugar muito lindo ela esta muita romanca ela tem um olho lindo muito claro rosto dela lariz dela muito bonito boca dela tem um bom rissa lindo as flores dos ramo dela muito bonitinha os cabelos dela moreno escuro elas esta num luga e acho que ela esta no novo york e ela vai viagam para Romas” (José Ribeiro da Silva).

“Ela é uma artista muito competente e conhecida no mundo inteiro seus trabalhos são todos muito realista ela sempre busca uma realidade pra fazer um trabalho

As vez ela pintava o que via e o que não via seus olhos lê dava espiração de tudo aquilo que ela via e seus pensamentos lê dava espiração de tudo aquilo que ela pensava assim” (Francisco Neto da Silva).

“Pelo o que eu entendi de Frida Kahlo ela é uma mulher muito estranha e triste também. Essa mulher pelo que eu entendi é uma grande pintora, mas o que eu posso perceber em sua própria foto é um olhar de tristeza e um semblante muito sofrido

Na minha opinião ela está em um parque ou uma floresta não sei bem explicar o que eu sei é que ela tem um macaco de estimação um bichinho que ela gosta muito, sei também que sua vida é muito sofrida” (Elaine de Souza Santos).

Nessa atividade os textos dos alunos se detêm sobre os elementos que acompanham os auto-retratos e há um início de uma análise simbólica dos mesmos (*“estava perdendo seu bebê e ele estava vuando no ar como um balão”*) e também de outros índices presentes nas obras (*“Olhando bem para ela agente vê que ela era muito misteriosa com as suas sobranceiras fechadas, com seu cabelo preso com o seu olhar misterioso.”*) Observamos também que os alunos, em seus textos, expressam devaneios (*“ela vai casa hoje então esta muita feliz estar muita alegre que esta realizano um sonho que e muita importante para ela ter uma família”*), criam histórias para a personagem (*“aus seus 15 anos conheceu um rapaz que o*

seu pai matou porque não queria que ela casasse com ele porque ele era pobre levantam hipóteses para a tristeza da artista, que é citada em vários textos (*“eu posso perceber em sua própria foto é um olhar de tristeza e um semblante muito sofrido”* ou *“acho que ela está muito triste por causa que não queria perder o bebê por isso ela chorava muito”*) e também refletem sobre o processo de produção da artista (*“As vezes ela pintava o que via e o que não via seus olhos”* ou *“eu acho que ela colocava essas coisas só para as pessoas ver que dá para fazer uma mesma coisa mas de modo diferente”*).

Após a entrega e leitura dos textos, fizemos então uma leitura das obras, desta vez acompanhada dos respectivos contextos. Depois das discussões relacionando os auto-retratos à biografia da artista e os objetos a possíveis simbologias, encerramos a atividade e o semestre letivo com uma sessão do filme “Frida Kahlo”.

3.7. As obras e seus títulos

Este foi um trabalho realizado na disciplina “Mediação Arte-Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos”, ministrada pela Prof.a Dra. Mirian Celeste Martins. Este trabalho final foi fruto de um semestre de reflexões sobre o papel do mediador nas artes: sua importância, suas atitudes, seus equívocos, seus métodos e instrumentos.

Após leituras de textos e apreciação de obras de arte, o grupo de alunos que cursaram a disciplina decidiu finalizar o curso construindo jogos como objetos de mediação denominados "objetos propositores", por não se limitarem apenas a jogos, mas também quaisquer outros tipos de objetos possibilitadores de atividades de mediação. Já que minha área de trabalho e minha pesquisa são relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, escolhi esse público na hora de construir meu objeto propositor.

Como já relatei no início da introdução, as classes de EJA são, geralmente, heterogêneas em diversos aspectos: origem, raça, gênero, religião, orientação sexual, idade, nível de aprendizagem, ocupação profissional. Essa

heterogeneidade enriquece as aulas e o processo ensino-aprendizagem, pois não se constrói o conhecimento apenas com os conteúdos trabalhados na aula, mas também com a troca de experiências entre os alunos. Uma grande maioria dos alunos é migrante de Estados do Nordeste ou de cidades do interior de São Paulo ou Paraná. Todos vieram para São Paulo pelo mesmo motivo: trabalho. Trabalhos, os mais variados: os homens, muitos são trabalhadores de construção civil, muitos do comércio formal e informal, muitos ainda desempregados apostando numa melhor escolaridade como facilitadora do ingresso no mercado de trabalho. As mulheres: quase totalidade de donas de casa ou domésticas, que chegam às aulas com as mãos recendendo à limpeza e à água sanitária. Mulheres que ainda enfrentam proibições dos maridos, falta de quem cuide dos filhos pequenos à noite, dupla jornada de trabalho. Uns 30% de adolescentes que foram rejeitados da escola regular por terem que trabalhar precocemente, por não se adaptarem à rotina escolar, por não "gostarem de estudar" e que agora sentem necessidade da escolaridade pelo mesmo motivo dos mais velhos: trabalho. Mas dois aspectos são comuns à maioria dos alunos de EJA: o fato de pertencerem à cultura popular, como fruidores ou produtores, e a grande dificuldade na leitura interpretativa tanto de textos verbais como não verbais. Considerando o primeiro aspecto, optei por usar um jogo muito popular e jogado democraticamente por todos os alunos: o jogo de damas. Escolhi também esse jogo por ser rápido, mesmo usando estratégias de raciocínio, e também por ser um jogo de regras simples, fáceis de serem ensinadas a quem ainda não as conhece.

E como forma de estimular a leitura interpretativa, acrescentei uma regra a mais às damas e dirigi o jogo à leitura de obras de arte, relacionando-as a seus títulos. Acredito assim que os alunos terão uma forma lúdica de contato com obras de arte, de exercitar a interpretação do texto verbal relacionando-o a um texto não verbal (título/obra), de praticar a leitura da obra a partir de uma indicação do próprio artista, de discutir significados e ampliar seu repertório na área do letramento.

A curiosidade na aprendizagem

Paulo Freire nos diz que a curiosidade está na base na experiência formadora. A educação que estimula a pergunta, a descoberta, a pesquisa deve ter como base a curiosidade dos alunos. Não a curiosidade que silencia outra,

negando-se a si mesma, nem aquela que invade a privacidade do outro. Não a curiosidade "domesticada", mecanizada, mas aquela que implica a "capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar". Paulo Freire (1999, p.95) afirma que o exercício da curiosidade a faz metódica, uma verdadeira epistemologia curiosa. Pensando assim, acredito que o desafiar os alunos de EJA a relacionar títulos e respectivas obras de arte, interpretando-os, procurando seus significados conotativos, relacionando suas próprias experiências com as palavras às experiências dos artistas, estimula a curiosidade e não apenas fornece respostas prontas a perguntas talvez nem ainda formuladas.

História do jogo de damas

Antes de apresentar a história do jogo de damas e de suas regras, um breve histórico dos jogos em geral:

Os jogos fazem parte da essência humana, enriquecendo-a com sua gama de peças, cenários, detalhes, personagens, enredos, segredos... (apesar de também os animais brincarem e jogarem, às vezes organizadamente). Huizinga (1980) construiu uma abordagem filosófica do jogo na sociedade humana. Ele afirma que o que leva o ser humano repetidamente a jogar é um tipo de fascinação, um prazer que vem de uma atividade aparentemente desnecessária, gratuita, desligada da vida cotidiana. Ele vê, nos jogos em geral, a união entre a beleza e a diversão, uma face da cultura humana que transcende a racionalidade, mesmo quando os jogos se utilizam de estratégias mentais.

Dentro da psicanálise também há correntes de pensamento que analisam os jogos na humanidade. J. Henriot (1969) cita Freud e Melanie Kleinn, a respeito de jogos e psiquismo humanos: para Freud, o jogo possibilita que o inconsciente se manifeste enquanto o consciente trabalha; para Melanie Klein, o jogo seria uma forma de equilíbrio entre o mundo externo e o interno: o jogo permitiria a realização simbólica de desejos impossíveis na realidade.

Essa simbologia presente nos jogos remonta a civilizações antigas: Nigel Pennick (1992) afirma que alguns jogos de tabuleiro derivam de desenhos de plantas de templos, claustros e cidades santas, como a capital da China antiga que

teria o formato de um tabuleiro de 64 casas, ou a cidade de Thamugadi, na Argélia, que tem a forma de uma grade de 12x12 quadrados. Há ainda a simbologia do quadrado enquanto símbolo da terra na iconografia cristã, a estabilidade, os limites. O círculo, por sua vez, representa o dinamismo, o movimento, a vida, o infinito.

Será apenas uma coincidência o formato dos tabuleiros e das pedras do jogo de damas?

Este jogo surgiu na Europa medieval, sem que se possa precisar local e data. É descendente do jogo egípcio Alquerque (jogo que tem Trilha como uma de suas variantes), de quem herdou a captura ao pular uma peça do adversário. O jogo também recebeu elementos do xadrez, como o tabuleiro, a promoção de peças ao alcançar a última linha e talvez o próprio nome. Há uma versão machista para o nome "damas": seria uma versão mais fácil para o xadrez, mais adequada às mulheres... Assim com a maioria dos grandes jogos tradicionais, Damas não é simplesmente um jogo, mas uma família de jogos aparentados que apresentam variações históricas e regionais. Diferentemente de muitos outros, porém, é um jogo de desenvolvimento puramente europeu, embora tenha se difundido pelo globo como consequência da expansão européia. Não há uma forma única do jogo estabelecida como padrão internacional.

Regras do jogo de damas tradicional

Elementos:

Um tabuleiro de xadrez (8x8), 12 peças claras, 12 peças escuras.

Objetivo:

Capturar ou imobilizar todas as peças do adversário.

Preparação:

O tabuleiro é posicionado de modo que cada jogador tenha uma casa clara no canto direito. Cada jogador coloca suas peças nas casas pretas das primeiras três linhas do tabuleiro. O jogador com peças escuras começa.

Como jogar:

Movimentação

As jogadas são alternadas. Deve-se mover uma peça por jogada, em diagonal e para frente, para uma casa adjacente. Só as casas pretas são usadas e

não é permitido recuar peças. Uma casa só pode ser ocupada por uma peça de cada vez.

Captura

A captura é feita quando uma peça pula sobre uma peça adversária que esteja em uma casa adjacente a ela, e pára na casa seguinte a ela. Ela pode na seqüência continuar pulando outras peças a fim de capturá-las. A jogada termina quando ela não tiver mais peças adversárias para pular.

Note que o primeiro movimento de captura deve ser sempre para frente, mas a partir daí é permitido na mesma seqüência capturar também para trás. As peças capturadas são retiradas do tabuleiro.

A captura é obrigatória, isto é, sempre que uma peça tem condições de fazer uma captura, deve fazê-la. Caso o jogador se esqueça de fazer a captura, seu adversário pode tomar a peça ("soprá-la").

Promoção

Se uma peça alcança a última linha, ela se torna uma dama. Para marcar a promoção, costuma-se colocar uma segunda peça sobre a peça promovida. Várias peças podem ser promovidas na mesma partida.

Uma dama pode se mover tanto para frente como para trás, e pode andar mais de uma casa.

Final de Partida

A partida termina quando um dos jogadores não tiver mais peças ou não puder mover nenhuma de suas peças. O outro jogador é declarado vencedor. O jogo também termina se um dos jogadores, acreditando não ter mais condições de vitória, abandona a partida. É ainda possível que os dois jogadores, de comum acordo, decidam parar a partida e considerar o resultado como empate.

Adaptações para o objeto propositor:

Componentes:

Dividi a moldura do tabuleiro de forma que quatro linhas ficaram com moldura preta e quatro linhas com moldura branca. Substituí as casas pretas do tabuleiro por reproduções de quadros de artistas reconhecidos. Essas obras deveriam ter títulos anedóticos, mas não óbvios. Os títulos das obras foram relacionados em fichas brancas e pretas, conforme a localização das obras no

tabuleiro - moldura preta ou branca. (essas fichas poderão ser usadas em outro jogo sem o uso do tabuleiro: as obras relacionadas são reproduzidas em tamanho maior - A3, por exemplo - e os alunos devem identificá-las com os títulos, defendendo sua escolha com argumentação). Há ainda um outro tabuleiro menor, onde as casas pretas são janelas que permitem aos jogadores conferir o título com as obras.

Doze peças circulares brancas e doze pretas.

Objetivo:

Alcançar a casa com a obra referente ao título sorteado.

Preparação:

O tabuleiro é posicionado como no jogo tradicional. Se o jogador está do lado do tabuleiro com moldura preta, deve sortear uma ficha de título branca: se estiver do lado da moldura branca, deve sortear uma ficha preta. As obras sorteadas são as casas a serem alcançadas. Antes de se disporem as peças no tabuleiro, os oponentes terão um tempo para identificar a obra cujo título foi sorteado, já que as casas serão cobertas pelas peças.

Movimentação

A movimentação é igual ao jogo tradicional. Pode-se jogar declarando as casas a serem alcançadas ou ocultando-as. Isso será previamente combinado entre os oponentes. Quando o jogador alcançar seu objetivo, declara-o ao oponente e confere o título no tabuleiro menor.

Essa movimentação é uma sugestão, podendo ser acrescida de inovações dos próprios jogadores, que podem combinar regras a fim de tornar o jogo mais divertido.

Obs: podem-se mudar as imagens das casas pretas, variando as linguagens: esculturas, pinturas contemporâneas, gravuras, ou usar conteúdos de outras disciplinas (geografia, ciências naturais, etc.) com o mesmo objetivo de estimular a leitura simbólica.

Imagens utilizadas: Torso /Ritmo, Anita Malfatti – 1916; Personagem atirando uma pedra num pássaro, Joan Miró – 1926; Duas figuras, Lasar Segall – 1933; Pescadores, Oswaldo Goeldi – 1950; Minha mãe morrendo, Flávio de Carvalho – 1947; Aldeia sobre abismos, Otto Pankok, 1952; Rio, Lívio Abramo – 1953; Carretéis, Iberê Camargo – 1959; Mostrando a língua, Pierre Alechinsky – 1960; Grupo em fuga, Mário Zanini -1960; Madona, Antonio Henrique do Amaral -

1960; Viaduto à noite, Gregório Gruber - 1977; Kátia e seus brinquedos, Arcângelo Ianelli – 1915; Mulher na sacada,

Cícero Dias – s/d; Menino com flecha, Clóvis Graciano – 1973; Carrossel,

Milton Dacosta – s/d; Praia do Leme, Cândido Portinari – s/d; Geométrico, Lygia Clark – 1956; Parque de diversões, Burle Marx – 1992; Mar de Itanhaém, José Pancetti – 1946; Mãe e filhos, Cândido Portinari – 1946; Criação do mundo, Vicente do Rego Monteiro – s/d; Paisagem III, Carlos Scliar – s/d; Jarra com flores, Carlos Bracher – 1999; Batendo arroz, Cândido Portinari – 1955; Joana D’arc, Alberto da Veiga Guignard- s/d; Serenata, Cícero Dias – s/d; Frutas brasileiras, Henrique Bernardelli- 1917; Atleta, Pablo Picasso – 1905; Espelho falso, René Magritte – 1935; Saltimbanco, Paul Klee – 1930; Floresta e veados, Cândido Portinari – s/d.

Uma aula com o jogo.

Essa aula, entre outras em que o jogo foi usado, aconteceu no dia 25 de maio de 2005, na Escola Municipal de Ensino Fundamental D.Pedro I, na Vila Maria, zona norte de São Paulo. A turma foi uma 5.a série de Educação de Jovens e Adultos, a mesma que participou da experiência com o tema “decadência invisível”.

Nessa quarta-feira houve várias enchentes e alagamentos em São Paulo e muitos alunos faltaram, comparecendo apenas cerca de dez alunos. Alguns deles não sabiam as regras do jogo tradicional, então dividi a turma em dois grupos heterogêneos, com quem sabia as regras ensinando a quem não sabia.

Foi uma aula muito produtiva, pois os alunos discutiam os títulos no seu grupo, antes de se decidirem por uma figura. O fato de o objetivo do jogo ser chegar a uma determinada casa às vezes fazia o grupo que estava perdendo peças ganhar de repente, para surpresa dos adversários. Quando se chegava a uma casa errada, com o título trocado, os alunos argumentavam contra o título correto, que consideravam inadequado. Nessa hora eu intervinha, pedindo a eles que explicassem o porquê daquela escolha, e porque não outra. Pedia que olhassem novamente as figuras e escolhessem outra, eliminando as que não se encaixariam no título, e justificando a escolha. Houve várias discussões sobre os significados de palavras desconhecidas, e o fato de os grupos serem relativamente grandes (cinco

alunos em cada), foi algo que eu não previra, mas funcionou bem, porque os alunos entravam em um acordo sobre o título usando argumentações e não apenas "chutando" uma figura.

Considerações Finais

Como já relatei na introdução, trabalho há muitos anos com alunos de Educação de Jovens e Adultos, na época em que esse curso era chamado MOBREAL e eu, uma professora leiga, isto é, sem ter sido certificada para o magistério.

Desde que obtive a licenciatura em Artes e comecei a trabalhar em cursos regulares para adultos, sempre pratiquei a interdisciplinaridade associando a fruição ou produção artística à leitura e/ou à escrita de textos, por entender que essa associação seria enriquecedora para alunos com pouco domínio do mundo letrado, apesar de já estarem alfabetizados.

No entanto, esse meu entendimento de que a arte poderia interferir positivamente no letramento dos alunos se originava em uma constatação informal, uma observação descompromissada, já que eu não utilizava nenhum método ou procedimento um pouco mais organizado para mensurar os possíveis resultados da prática.

Assim, ao iniciar o programa de Mestrado da Unesp, tive a possibilidade de verificar minhas hipóteses experimentando e utilizando métodos de pesquisa qualitativa, especificamente a pesquisa-ação, que se mostrou o mais adequado aos meus objetivos.

Em minha pesquisa eu pude verificar que realmente o contato com as artes visuais ampliava o universo letrado do aluno, não apenas no sentido de domínio das técnicas de leitura e escrita, mas sim no sentido da leitura e escrita de mundo, definidas por Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (1989, p.9).

Lendo, analisando e comparando os vários textos produzidos pelos alunos ao longo de dois semestres letivos de atividades que envolviam – ou não – o contato com imagens, vi as palavras se materializando nas folhas de caderno que os alunos arrancavam para me entregar. Palavras que não eram apenas sinais gráficos mas sim expressões de sentimentos, idéias, sonhos de um futuro melhor, de uma melhor condição para si próprio, para sua família, para o país.

Por trás das letras trocadas, dos acentos omitidos ou inventados, da pontuação irregular, das concordâncias truncadas, das palavras inventadas a partir da linguagem oral, vi textos surgindo. A principio tímidos e contidos, se escondendo atrás das palavras simples e conhecidas: aquelas palavras que de tanto serem repetidas ofereciam poucos riscos de exposição. Aquelas mesmas palavras nascidas de uma escrita envergonhada e contida, envergonhada por não pertencer à norma de uma classe social bem mais favorecida que a sua, contida pelos limites de uma gramática quase inacessível. Vi surgir desabafos, reflexões sobre o ato de estudar, críticas à situação política do país, histórias de vida, declarações de amor e amizade, reflexões sobre o difícil mundo do trabalho e o mundo mais difícil ainda de quem não tem um trabalho.

Vi que os estudantes podem e devem, sim, partir de sua realidade para construir novos conhecimentos, como afirma Paulo Freire:

quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (1986,.p.131).

Mas percebi também que quando a pessoa é surpreendida por uma imagem emocionante, por uma situação inusitada, por uma forma perturbadora, enfim, por tudo aquilo que a arte oferece, ela é desalojada do lugar comum das rotinas diárias. E essa situação propõe um desafio: criar uma palavra nova para escrever esse novo mundo.

Segundo Ana Mae (1991), o ser humano, independente de sua classe social, busca a solução de seus problemas através de duas soluções: a pragmática e a estética. E ler e escrever bem é um problema a ser resolvido de forma pragmática

por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 2001, p. 67).

.Mas a construção da escrita e da leitura significativas e transformadoras pode passar também pelas imagens da arte, pela beleza ou pelo estranhamento, pela poesia e pela imaginação. “A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real de objetos e situações” (Vygotsky, 2001b, p.352)

E nas palavras de Gaston Bachelard “sempre, imaginar será mais que viver” (s/d, p.76).

Bibliografia

ABDALLA, Maria de Fátima B. Linguagem. *Educação e Formação de Professores* in Pedagogia cidadã - Cadernos de formação - Módulo Introdutório, São Paulo, Unesp, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1945.

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis: Vozes, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e Prática da educação artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo, Perspectiva, 1991.

_____. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo. Perspectiva. 1978.

BARROS, Manoel e RANGEL, Pedro Paulo. *Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Luz da Cidade , s/d.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar*. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. Cuba: Ediciones Revolucionarias, 1972.

BRUSCKY, Paulo; LEITE, Ronildo Maia (Org.). *Abelardo de todas as horas*. Recife: Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, 1988.

CALLIGARIS, Contardo. *Saber ler e escrever* in Folha de São Paulo, 27 de outubro de 2005.

_____. *Para que servem as ficções?* in Folha de São Paulo, 18 de janeiro de 2007.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. *Educação de jovens e adultos, pontos e contrapontos*. Bauru, SP: Edusc, 2003.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*, SP, Mestre Jou, 1972.

CHARNEY, Leo e SCWARTZ, Vanessa R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cossac&Naify, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *O universo das artes*, in Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação, Artes/ Dorotéa Machado Kerr, org. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

_____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. *A obra de arte da sala de aula: uma questão de leitura*. in Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação, Artes/ KERR, Dorotéa Machado, org. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Editora Abril, 1974.

DUARTE JR, João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo, Cortez: Autores associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981,

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

_____. *Obra Aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

EGAS, Olga Maria Botelho. *Cultura Visual – fios e desafios no ensino da arte*. Dissertação de Mestrado em Artes, IA-UNESP, São Paulo, 2004.

FREIRE, PAULO. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUSARI, Maria F. De Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. De T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez. 1996.

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: EDUSP, 1996.

GRINSPUN, Denise e JAFFE, Noemi. *Ver palavras, ver imagens: literatura e arte*. São Paulo: Global: Ação educativa, 2003.

GUILLAUME, Paul. *Manual de psicologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

HENRIOT, J. *Le jeu*. Paris. PUF, 1969 in Revista Brasileira Ciência e Movimento. Brasília, UCB, abril de 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes médicas - sul, 2000.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KETTERNMANN, Andréa. *Frida Kahlo, 1907-1954: Leid und Leidenschaft*. Köln: Taschen, 1999.

LANGER, Susanne K. *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LATAILLE, Yves et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEAL, Leiva de F. Viana. *Biblioteca Escolar como eixo estruturador do currículo escolar*. In: ROSING, Tânia e BECKER, Paulo. *Leitura e Animação cultural – repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. *Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade*. Caderno Temático de Formação, São Paulo, 2003.

LEMINSKY, Paulo. *O ex-estranho*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba; São Paulo: Iluminuras, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eda. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M.Teresinha.
Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesias Completas (1940 - 1965)*. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MORAES, Vinícius de. *Nossa Senhora de Paris*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

NORMAS para Publicações da ABNT 2002.

OSTROWER, Fayga. *A grandeza humana*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

_____. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1991.

PENNICK, N. *O jogo dos deuses*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

RIBEIRO, Vera Masargão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROGERS, C. R. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa. *Que é e como é necessário aprender*. Campinas: Papirus, 2001.

UNESCO. *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris: UNESCO, 1958.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAMBONI, Sílvia. *A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência*.
Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ZUÑIGA, R. *La recherche-action et le contrôle du savoir*. In: *Revue
Internationale d'Action Communautaire*, 1981.

Filmografia

Busby, de Anna Henckel, Alemanha, 1997.

Frida Kahlo, de Julie Taimor, EUA, 2002.

Quero ser John Malkovich, de Spike Jonze, EUA, 1999.

Tempos modernos, de Charles Chaplin, EUA, 1936.

.

.

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](#)