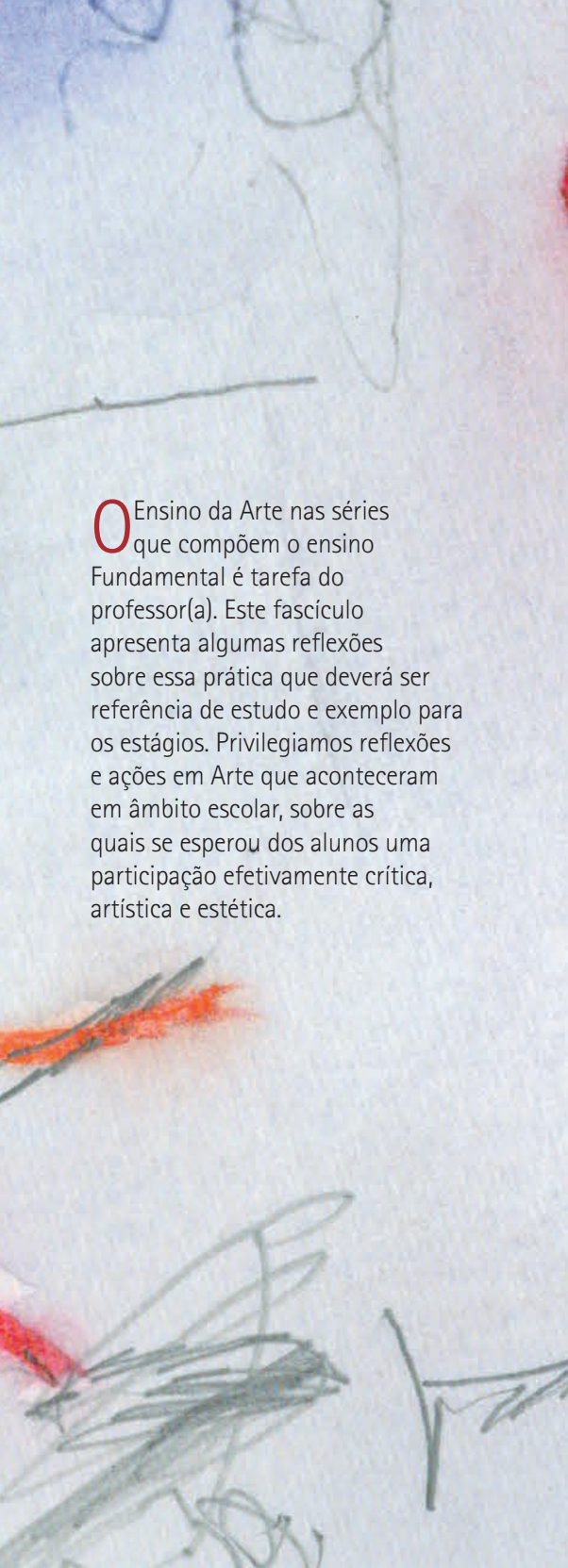





PRÁTICA DE ENSINO 2

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Artes Visuais
Licenciatura



O Ensino da Arte nas séries que compõem o ensino Fundamental é tarefa do professor(a). Este fascículo apresenta algumas reflexões sobre essa prática que deverá ser referência de estudo e exemplo para os estágios. Privilegiamos reflexões e ações em Arte que aconteceram em âmbito escolar, sobre as quais se esperou dos alunos uma participação efetivamente crítica, artística e estética.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Núcleo de Educação Aberta e a Distância

PRÁTICA DE ENSINO 2

Adriana Magro

Vitória
2011

Presidenta da República

Dilma Rousseff

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância

Carlos Eduardo Bielschowsky

DED – Diretoria de Educação a Distância Sistema Universidade Aberta do Brasil

Celso José da Costa

Reitor em exercício

Prof. Reinaldo Centoducatte

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Profª Maria Auxiliadora Corassa

Diretor-Presidente do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad

Prof. Reinaldo Centoducatte

Direção Administrativa do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad

Maria José Campos Rodrigues

Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Ufes

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Pedagógico do ne@ad

Julio Francelino Ferreira Filho

Diretora do Centro de Artes

Cristina Engel de Alvarez

Coordenação do Curso de Artes Visuais – Licenciatura na Modalidade a Distância

Maria Gorete Dadalto Gonçalves

Revisão de Conteúdo

Maria Regina Rodrigues

Revisão Ortográfica

Julio Francelino Ferreira Filho

Design Gráfico

LDI – Laboratório de Design Instrucional

ne@ad

Av. Fernando Ferrari, n.514 –
CEP 29075-910, Goiabeiras – Vitória – ES
(27)4009-2208

LDI coordenação

Heliana Pacheco

Hugo Cristo

José Otavio Lobo Name

Ricardo Esteves

Gerência

Susllem Meneguzzi

Editoração

Thiago Dutra

Imagem da Capa

Aquarela de Fernando Augusto, 2009

Impressão

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M212p Magro, Adriana Rosely, 1973-
Prática de ensino 2 / Adriana Rosely Magro. – Vitória : UFES,
Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
76, [4] p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN:

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte. 3. Prática de ensino. I.

Título.

CDU: 37.015.31:7



Esta licença permite que você faça download do livro e o compartilhe desde que atribua crédito ao autor, mas sem que possa alterá-lo de nenhuma forma ou utilizá-lo para fins comerciais.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.







■ SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO [06]

INTRODUÇÃO [08]

PRIMEIRA PARTE [13]

■ Mas e a arte? [15] ■ A fotografia como lembrança escolar: parecer e ser [31] ■ O espaço da escola [41]

SEGUNDA PARTE [49] << por Renata L. de Assis Gama

■ Uma proposta educativa [51] ■ Análise do texto realizado pelos alunos sobre o Congo da Glória [59] ■ desenvolvimento das práticas educativas [62] ■ Considerações [70]

CONCLUSÃO FINAL [74]

BIBLIOGRAFIA [76]



APRESENTAÇÃO MINISTRAR UMA DISCIPLINA NO CURSO DE ARTE VISUAIS MODALIDADE A DISTÂNCIA, É UM DESAFIO, E MAIOR AINDA SE TORNA ESSE DESAFIO QUANDO A DISCIPLINA É UMA PRÁTICA DE ENSINO, POIS A COMPLEXIDADE DAS SALAS DE AULA, DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGENS, DAS VIVÊNCIAS COM OS ALUNOS E TAMBÉM DOS DIFERENTES PERFS QUE ENCONTRAMOS EM NOSSAS SALAS É MUITO MAIOR DO QUE ESTE PEQUENO FASCÍCULO É CAPAZ DE ABORDAR. A PRÁTICA DE ENSINO II QUER AMPLIAR A DIMENSÃO DA ARTE E DE SEU ENSINO PARA A ETAPA A QUAL DENOMINAMOS “ENSINO FUNDAMENTAL”. ATUALMENTE, O ENSINO FUNDAMENTAL É COMPOSTO POR 9 ANOS REGULARES, SENDO DO 1 AO 5 E DO 6 AO 9 ANO. NESSA ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO, SURTIU A NECESSIDADE DE CRIAÇÃO DE DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO A FIM DE ATENDER A TODOS AQUELES QUE ■

INTRODUÇÃO SEMPRE QUE COMEÇAMOS a discutir o ensino de arte, ouvimos inflamados debates sobre o valor da arte, os benefícios de seu ensino e outras coisas mais. Mas nós sabemos realmente o porquê de ensinar arte? As crianças precisam ser apresentadas a arte? Como? Tendo em vista as questões acima, iniciamos esse texto com reflexões mais gerais a respeito do homem e da sociedade, para, enfim, tentar contribuir na construção das respostas. ■






The image features a black background with a white grid pattern at the top. A complex network of thick red lines is drawn over the grid, forming various shapes and patterns. There are also several white circular marks scattered across the red lines. The overall composition is abstract and expressive.

PRIMEIRA PARTE

Trabalho de Camila do 5º ano da Escola Nossa Senhora da Paz, Londrina PR. 2002.



[...] a ESCOLA NÃO DEVE CONVERTER-
SE EM UMA INCUBADORA DE PEQUENOS
MONSTROS AVIDAMENTE INSTRUÍDOS [...] a
CULTURA É UM PRIVILÉGIO. a ESCOLA É
UM PRIVILÉGIO. E NÃO QUEREMOS QUE
SEJA ASSIM. TODOS OS JOVENS DEVE-
RIAM SER IGUAIS PERANTE a CULTURA [...]

GRAMSCI.



MAS E A ARTE?

Como temos visto no Curso de Artes Visuais, modalidade a distância, as expressões artísticas sempre habitaram o cotidiano dos sujeitos, porém, quando entramos na era moderna (existem muitos debates acerca do início da modernidade, lê-se aqui “era moderna” aquele período iniciado antes do renascimento - século XV - e calcado nos séculos XII e XIII) grandes transformações começaram a ocorrer na sociedade como um todo, em especial, a ideia de lucro, disseminando-se a partir da mercancia que também influenciou e ainda influencia nosso modo de ensinar arte, pois não podemos esquecer que os materiais de arte plástica são, de modo geral, onerosos, o que nos leva sempre a procurar alternativas mais “baratas” para trabalhar com arte nas escolas.

Essa situação nos coloca também em alerta quanto à socialização dos saberes e práticas, que passam pelo uso de materiais mais sofisticados e que muitas vezes não podem ser adquiridos com frequência pela escola, professores ou alunos.

Mas, na esteira dessas mudanças, vemos o próprio tempo adquirir caráter numérico. Situações em que a vivência era dada pelo corpo ou nas passagens dos ciclos da natureza passaram a ser quantificadas e valorizadas a partir de uma necessidade prática.

Esta aí, portanto, uma das bases do mundo moderno: a negação do conhecimento sensível e a valorização de uma atitude quantificadora, própria do raciocínio abstrato.

Todas as questões que eram entendidas como “dúbias” ou passíveis de enganos e ilusões foram preteridas em favor de um outro modo de pensar, de um outro estilo de vida, cujo valor afastava o sujeito de seu próprio corpo e de suas sensações, emoções e estusias e os levava a uma crescente abstração. E como ficou a arte, então? A prática artística ou a obra em si permite ser entendida, apreendida ou apreciada somente por uma atitude quantificadora?

No século XV, tivemos três grandes marcos que reforçaram o pensamento da quantificação, são eles; primeiro: a invenção da imprensa com tipos móveis por Gutemberg. Essa invenção foi responsável pela propagação de ideias e com isso um novo entendimento da sociedade pela possibilidade multiplicação e popularização de registros feitos (textos, livros).

Segundo: a criação da perspectiva no âmbito de desenho. A perspectiva organiza e geometriza o espaço e transforma-o em “inteligível”. Notem que até hoje muita gente acredita que um desenho em perspectiva é a exata transposição daquilo que os olhos estão vendo e não se dão conta do caráter simbólico desse tipo de apresentação do mundo.

Terceiro: Brunelleschi foi considerado pai da arquitetura por ser o primeiro a projetar uma catedral num plano bidimensional antes de tentar erguê-la empiricamente, o que só foi possível, aliás, a partir dos estudos de perspectiva. Antes de Brunelleschi qualquer obra arquitetônica era um trabalho muito mais prático, sem rigores geométricos, cujos problemas que surgiam iam sendo resolvidos à mesma medida que as paredes se erguiam. Isso resultou também na matematização e geometrização do espaço em que o sujeito vive e se movimenta.

Diante desse cenário, começa a surgir então uma preocupação com o futuro e com a ideia de progresso, cria-se uma esperança de que a era moderna será muito boa. A era moderna, vale lembrar, também veio carregada de utopias num futuro cada vez melhor, como Kujawski afirma “[...] o progresso resume em si todo o sentido dos tempos modernos, ele é o Fiat da modernidade, sua causa eficiente, digerindo minuto a minuto o presente, em nome de um futuro melhor [...]”.

Tantos aspectos da vida hoje herdaram esse pensamento moderno e, em nome do futuro, consumimos o presente sem consciência do que fazemos e de como fazemos/vivenciamos o ensino, a arte e, enfim, a vida como um todo.

No ensino da arte assistimos a esse mesmo discurso, o aspecto prático, a dimensão inteligível em detrimento da sensível, enfim, uma crescente desvalorização pelos saberes sensíveis e uma valorização de

saberes históricos da cultura hegemônica. Não se defende aqui o não ensino da cultura erudita, mas sim um diálogo com as outras dimensões culturais da arte presentes na sociedade.

Esse pensamento da vida, da sociedade e também do ensino se reforçaram ainda mais com a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Com a Revolução Industrial operou-se alterações em todos os aspectos da vida humana, da criação de novos hábitos até a configuração de novas cidades, a Revolução significou para o sujeito basicamente um processo de reeducação do corpo humano e das relações sociais. Ele passou a viver, dormir, acordar e comer conforme uma racionalidade a ele exterior e cria-se, então, uma racionalidade produtiva ou também chamada de instrumental.

Já o Iluminismo aponta para a ideia, ainda que utópica, de emancipação do ser humano de todo e qualquer embaraço irracional. Assim, acreditava-se que o progresso das ciências e das técnicas emancipariam todas as pessoas da ignorância e da pobreza, fazendo com que todos se tornassem esclarecidos e autônomos para decidir seus próprios destinos.

O ensino da arte também sofreu (e ainda sofre) influência do pensamento moderno, embora ele se encontre inserido num contexto, o do universo pedagógico que, por sua vez, comporta visões de mundo, orientado por filosofias e submetido a políticas públicas que ainda dialogam, ou dialogaram, muito com o pensamento moderno discutido anteriormente.

No século XVIII, no Brasil, o ensino das artes estava voltado para a formação da mão de obra, cujo aprendizado era dado com mestres em ateliês por meio de cópias, reforçando mais uma vez a ideia de quantificação, pois seria por meio da repetição e da cópia que o aprendizado se concretizava.

No século XIX, com a chegada da família real portuguesa e, na sequência, com a missão artística francesa é que se iniciou a primeira formalização no ensino da arte, mas, ainda sim, era voltado apenas para a elite, o que reitera mais uma vez a dominação econômica quanto aos materiais e técnicas utilizados, pois estes eram de valor aquisitivo muito elevado e as classes populares não os podiam adquirir. Há também nessa

situação uma posse ideológica, como se a arte fosse privilégio das elites e não um bem cultural pertencente a todos.

Já durante a ditadura militar no Brasil, o ensino da arte era de postura mais técnica e de reprodução de conceitos, o que acarretou, muitas vezes, num ensino pouco crítico, criativo ou ligado à estesia, à apreciação.

O ensino da arte foi considerado como supérfluo durante essa década de 70 e até nas décadas seguintes sofreu desvalorizações, entre os motivos podemos destacar: formação profissional dos docentes acelerada e polivalente, a diversidade de leituras e interpretações da lei 5692/71 e a pouca carga horária para artes.

Muitas pessoas ainda acreditam nessa ideia de que a arte serve a uma elite, e, por isso, afirmam que não vão ao museu ou não se sentem bem numa apresentação musical porque “aquilo não é para elas”. Essa afirmação é muito recorrente, mas devemos nos lembrar que esse sentimento foi disseminado ideologicamente para que as classes populares não se sentissem aptas a consumir e a produzir arte, uma estrutura social de hierarquização dos saberes e oportunidades ainda perdura sobre a ignorância dos direitos sociais e culturais da chamada classe popular.

A arte é considerada como supérflua também pelo viés do entendimento de que o Brasil tem outras necessidades primárias, como a alimentação e saúde, considerando as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país. Poderíamos levantar, ainda, outra perspectiva excludente da arte, aquela dada pela sua produção e consumo que demandam recursos financeiros, além do seu acesso formal (museus e galerias) ser restrito e espaços de exposições sofisticados e regidos por “regras de conduta” que inibem a visitação de um público mais amplo e, por fim, as obras são vistas como demasiadamente herméticas, não facilitando a plena fruição das classes menos preparadas para isso.

Neste enfoque, ganha impulso a ideia de que a arte é majoritariamente entendida como elitista. Afirmar que a arte a princípio é elitista, é transformar em natural e eterno algo que é historicamente determinado, portanto, sujeito a mudanças. Desse modo:

[...] ao invés de lançarmos indiscriminadamente nossas pedras sobre os produtos artísticos dos quais as classes opressoras econômica, política e culturalmente se assenhoraram, não seria mais revolucionário culturalmente fazer incidir um dos focos de luta contra valores estéticos que a classe dominante defende como eternos e imutáveis e através dos quais sua imposição de superioridade se perpetua? Caso contrário estaremos caindo no engodo mesmo do que pretendemos combater, dando posse ideológica e política ao que não passa de posse econômica, lendo os produtos artísticos através das lentes redutoras pelas quais as classes dominantes querem que eles sejam lidos (SANTAELLA. 1995, p.18).

Em síntese, alegar que a arte é supérflua fundamentando-a no entendimento que ela é elitista contribui para que a arte continue sendo instrumentalizada pelas elites dominantes. Isso: “não apenas não é justo, como também, e isso nos parece o mais importante, não é estratégico como forma de luta. Não se quer com isso afirmar que a arte pode, por si só, mudar o curso da história, mas pode, isso sim, constituir-se num elemento ativo desta mudança” (idem. 1995, p.51)

Em diálogo com as situações postas acima, ainda no século XIX, a arte para as camadas populares era de formação de artífices voltado para aspectos técnicos. Em 1870 o desenho geométrico, que era baseado somente em técnica e nada em expressão, passa a ser obrigatório no currículo das escolas, acreditando-se que a educação popular para o trabalho era o principal objetivo do ensino da arte. Ainda nessa época, os positivistas (que valorizavam o racionalismo e a exatidão científica) defendiam a copia de ornamentos para os ambientes.

No início do século XX, permanecem as diretrizes liberais no ensino da arte em consonância com as ideias de Rui Barbosa que acreditava no ensino do desenho para os fins da indústria, segundo esta diretriz, a escola devia preparar os indivíduos para o desempenho de papéis de acordo com as aptidões individuais dos sujeitos, enfatizando o aspecto cultural, mas

isso ocultava a realidade das diferenças sociais. Até então, no ensino da arte predominava as ideias da pedagogia tradicional com suas características reprodutivistas e sem respeito pelas diferenças individuais.

No Brasil, a partir da década de 20 do século passado, observa-se uma modificação na concepção de arte a ser ensinada, embora sob o domínio da pedagogia tradicional, a livre expressão, preconizada por V. Lowenfeld, passa a ser valorizada, não como atividade artística, mas como pesquisa dos processos mentais da criança. Nesse sentido, a livre expressão é importante porque se opõe ao ensino de arte baseado na cópia de modelos e permite à criança expressar-se livremente, porém, ainda assim, o ensino de arte fica relegado como mero instrumento para a compreensão do pensamento infantil.

Na sequência, foram criadas as escolinhas de arte sob orientação de Augusto Rodrigues, nas quais os cursos eram destinados às crianças e logo foi ampliado para atender a formação de professores de arte. As escolinhas de arte do Brasil foram muito importantes nesse período, pois com a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas, ela foi a primeira formadora de professores de arte.

Já a pedagogia tecnicista, que teve origem nos EUA, manifesta-se no Brasil, como já dito, nos anos 60 e 70, porém, ainda podemos detectá-la na atualidades de nossas escolas. Sua concepção é mecanicista e utiliza de muitos recursos tecnológicos e audiovisuais, visava à preparação de alunos para o mercado de trabalho. Em relação à arte, neste mesmo período, aconteceu a normatização da LDB da educação que não introduziu o ensino de arte nas escolas comuns, ficando esta apenas nas escolas particulares de prestígio e, ainda assim, ministrada segundo a metodologia das classes experimentais.

Após essas tendências que podemos agrupar e chamar de idealista-liberal, apresenta-se no cenário pedagógico outras tendências que vão influenciar o ensino da arte. Nessa transição de períodos, a arte teve um viés de desenvolvimento da criatividade, da percepção, da abstração e da capacidade crítica pelo foco social na pedagogia libertadora que, se

origina das ações de Paulo Freire no início dos anos 60, visando à consciência crítica dos educandos para a leitura de mundo e, ainda hoje, influencia muitos movimentos populares e a educação não formal.

A pedagogia libertária, que tem seu foco na autogestão e na autonomia de professores e alunos na gestão dos processos de ensino/aprendizagem, por fim, apresenta-se também a tendência histórico-crítica que revisita todas as tendências acima descritas e concebe os métodos de ensino a partir de uma relação direta com a experiência do aluno, da qual o professor é mediador entre essa experiência e o saber trazido de fora, com o objetivo de propiciar o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participante. Esse segundo grupo de tendências pedagógicas é denominado realista progressista.

Apesar dos avanços no ensino da arte com as escolinhas de arte, com a obrigatoriedade do ensino pela lei 5692/71 pretendeu-se lançar outro enfoque sobre o ensino de arte: a polivalência, que reduziu a qualidade das aulas, isso devido à formação dos docentes e à amplitude dos currículos propostos.

Nos anos 80, entra em cena a metodologia triangular baseada no tripé: fazer artístico, apreciação estética e história da arte. A pesquisadora Ana Mae Barbosa foi a responsável pela introdução dessa metodologia no Brasil e também pelos debates sobre o uso da imagem nas aulas de arte.

Nos anos 90, a arte nas escolas ficou mais voltada para o processo de produção dos alunos, ou seja, num fazer artístico não necessariamente consciente. Nessa década, temos também a presença do espanhol Fernando Hernandez com sua metodologia intitulada Cultura Visual, que propõe a organização do currículo por projeto e visa a abordar temas de interesse da comunidade.

Desse modo, podemos avaliar, ainda que brevemente, como se deu a história do ensino da arte no Brasil e perceber as conquistas que foram alcançadas pela motivação e entusiasmo de estudos de tantos pesquisadores e professores de arte para que o ensino da arte trilhasse outros caminhos até chegar à sua autonomia.

● QUE ISSO PODE NOS MOSTRAR?

Como vimos, ainda que brevemente, na história do ensino da arte podemos notar a presença de ideologias que reiteram os saberes técnicos e inteligíveis em detrimento dos saberes sensíveis. Não se quer com isso defender apenas o aspecto sensível da arte, mas chamar a atenção para o modo como organizamos nossas aulas, como elegemos os conteúdos que farão parte das ações pedagógicas que realizamos na escola, pois, como sabemos, as metodologias de ensino são encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos educativos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos educativos mais longos ou no próprio desenvolvimento das aulas de arte dia-a-dia. São ideias e teorias baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas educativas em aulas.

Estamos nos referindo a determinados métodos educativos, ou seja, trajetórias pedagógicas com procedimentos técnicos e proposição de ações educativas para os estudantes realizarem, e, ainda, às escolhas de materiais e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas. Sobre isso, é preciso atenção, pois, estamos falando então sobre encaminhamentos educativos/escolhas que visam a ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções, conceituações e habilidades culturais em arte.

A prática docente mostra quais são os compromissos, perspectivas e posicionamentos assumidos pelos educadores em seu trabalho escolar. Aquele professor que está empenhado na democratização dos saberes artísticos, procura conduzir os educandos rumo ao fazer e ao compreender as diversas modalidades artísticas e os contextos que envolvem os objetos da arte em estudo.

Como sabemos, esses posicionamentos tem sempre uma história e uma relação com as filosofias, tanto estéticas quanto pedagógicas, exemplificando: alguns professores, cujo ideário não preveja atitudes educativas diretas, entendem que basta organizar e coordenar os am-

bientes da sala de aula, provendo os alunos com materiais, para que o trabalho possa fluir espontaneamente. Esses professores assumem a perspectiva de pouco interferir nos processos de construção de saber do aluno, esta prática não é de todo incorreta, porém, pode tornar-se reduzida e incompleta pois falta-lhe acreditar que as interferências/ mediações do educador são também produtivas.

Outros professores assumem uma prática inversa, ou seja, quase que somente das intervenções no analisar, fazer e compreender arte.

A organização desse processo educativo supõe, então, a mediação do professor, com seu posicionamento prático e teórico. São posicionamentos que dizem respeito ao conhecimento em arte, de métodos e modos de comunicação. A mediação se completa quando esses aspectos se entrelaçam com o objetivo de propiciar a aprendizagem de saberes artísticos e estéticos essenciais e necessários para que os estudantes sejam capazes de analisar e compreender a cultura de sua região, as manifestações artísticas nacionais e internacionais, e, enfim, saibam atuar para, no exercício da sua cidadania, participar dessas manifestações e serem, além de consumidores de cultura, também produtores dela.

Todas essas ações devem ser analisadas, discutidas e continuamente avaliadas pelo professor durante seus planejamentos. Concomitantemente, precisam ser registrados ou anotados em roteiros que lhe ajudem nas reflexões para continuar o desenvolvimento do curso. O professor precisa ter consciência de como o pensamento da sociedade interfere em suas próprias escolhas, métodos e conteúdos a serem abordados em sala de aula. Por isso, é necessário que estejamos atentos em relação à nossa própria prática como professores, pois, segundo Luckesi, esse processo didático é de continuidade e ruptura pelo qual os educandos se elevam de uma situação ingênua, do ponto de vista do conhecimento e da cultura, para uma perspectiva crítica e universal. Esse procedimento didático em relação ao ensino é elemento essencial para aquele que está preocupado com o fato de os educandos elevarem seu nível de entendimento do mundo, da realidade e da arte.

Durante muito tempo a sociedade quis e acreditou que o desenvolvimento técnico e tecnológico seria um elemento emancipador, buscou-se uma racionalidade como meio de vida equilibrada, porém, essa razão levada aos extremos como a temos hoje, revela-se, em certo modo, até desumana e tem despertado crises que não são de ordem abstrata ou apenas dos “espíritos pessimistas”.

Todas essas situações de desconforto em relação ao fazer parte da cultura, da difusão e do consumo da arte que estava centrado em poucas mãos, o desconforto em ter que escolher entre o saber sensível e o saber inteligível para ter lugar e reconhecimento no cenário escolar e, enfim, todas essas situações e outras mais instalam-se em nosso dia a dia, e é em nosso cotidiano que devemos ver como as dificuldades de ensino da arte se apresentam aos nossos alunos. Kujawski afirma que:

[...] A crise é vivida primariamente no cotidiano, como crise biográfica produzida pela dificuldade de instalação da vida humana no mundo. [...] E a vida humana se articula primordialmente no cotidiano, que é onde a crise nos atinge em caráter radical e universal, a saber, como impossibilidade de viver. [...] Por isso a compreensão da crise do século XX tem que começar por onde nós a vivemos, na deterioração do cotidiano em si mesmo [...] (1991, p.54).

As dificuldades encontradas no cotidiano (que aqui Kujawski chama de crise), nós, como professores, podemos enfrentar de diferentes modos: um deles seria a constatação de que nossos alunos tem pouco, ou demonstram ter pouco projeto de vida, poucas expectativas quanto ao que o ensino formal pode lhe oferecer, demonstram também terem poucos anseios e desejos pelos saberes historicamente construídos e até mesmo alguns demonstram ter poucos planos para suas vidas. A preocupação com a aprendizagem perde espaço para a ostentação de aparelhos eletrônicos e buscas incessantes de novidades tecnológicas. A

dimensão do protagonismo juvenil, que tanto já se discutiu, também fica obliterada em detrimento de uma falta de entusiasmo com as dimensões de enfrentamento da vida. É como Kujawski afirma acima, torna-se quase uma “impossibilidade de viver”.

Em relação a área de arte, nós professores tivemos que nos concentrar em tornar a disciplina uma área de conhecimento com saberes específicos e, mesmo assim, outra característica povoa nossos alunos: a do funcionalismo. Não raras vezes sofremos a seguinte questão: “prá que serve isso que estamos vendo?” ou “Arte tem alguma função?; Prá que ela serve?”

A ideia da funcionalidade tornou-se uma espécie de identidade das coisas do mundo. Primeiro queremos saber para que serve tal coisa e depois acabamos por nos tornarmos nós mesmos “funcionais” e nos identificamos como pessoas a partir do que fazemos, em termos profissionais.

A essa “funcionalidade” de coisas e de pessoas chamamos “eficiência”, mas qual é a “eficiência” da arte? De seu ensino?

Diante dessas questões, é que nos enfrentamos cotidianamente com nossos alunos e com o desejo de ensinar arte de modo significativo, questionando os valores de funcionalidade e eficiência para levá-los a apreciar, a consumir e a produzir arte, para além do que a arte pode ser “funcional” ou “eficiente”.

A ideia de eficiência na contemporaneidade está intimamente ligada à racionalidade e para tornar o corpo racional foi preciso um processo de “deseducação” dos sentidos. Tal deseducação foi sendo construída gradualmente. Primeiro tivemos que adequar nosso corpo às necessidades da indústria, nossas casas passaram a ser um “espaço standart”, com ambientes planejados e organizados em pequenas medidas, também tivemos que “acostumar” nosso olhar com as novas paisagens, de modo que elas não nos dispersassem ou nos assustassem, e, por fim, estabelecemos uma rotina diária para nossas ações, cujas características foram, ao longo dos dias e meses, perdendo o

sentido e sendo “executadas” de modo mecânico, dessemantizando as ações que repetimos cotidianamente.

A rotina é encarada, de modo geral, como um aspecto de nossas vidas, que não tem sentido nenhum, ou melhor, que perdeu sentido. Todos os dias repetimos as mesmas ações, utilizamo-nos do mesmo discurso em sala de aula até que ele se transforme tão comum para nós que se torne incapaz de apresentar algum tipo de encantamento, o que nos leva a uma prática diária de ensino de arte também dessemantizada. Nossos alunos começam a perceber essa aparente falta de sentido começam a atribuir menos valor ao que fazemos e dizemos durante nossas aulas.

Está montado o ciclo vicioso da “rotina”. E então? O que fazer? Será mesmo que nosso dia a dia na escola não tem sentido? Ou ele ficou apenas encoberto por tantas ações que devemos dar resposta a todo momento? Como atribuir novo sentido (ou apenas sentido) à prática de ensino de arte?

Sem a reflexão necessária, sem planejamento e sem o desejo e o olhar pesquisador do professor, o ensino da arte acaba por ficar pausado também em procedimentos mecânicos em que são privilegiados aspectos mais da ordem do inteligível do que do sensível, ou até mesmo apenas da ordem do “fazer” ou da “eficiência”, sem que se estabeleçam reflexões de qualquer ordem.

DIANTE DE TAL SITUAÇÃO, QUAL É NOSSO PAPEL?

Para pensar esta questão, devemos recorrer a um termo que parece já há muito gasto, a palavra “estética”: palavra esta derivada do grego *aisthesis* que significa sentir. Se buscarmos na raiz grega encontramos *aisth*, no verbo *aisthanomai*, que quer dizer sentir, mas não com o coração ou com os sentimentos, mas com os sentidos, com toda nossa rede de percepções físicas.

Temos, então, o termo “estética” sempre em nosso vocabulário, falamos de “estesia” e não nos damos conta de que vivemos o contrário da estesia. Ora, se estética é sentir com toda a nossa rede de

percepções físicas, como vimos acima, seu contrário é a “anestesia”. A anestesia é o estado em que não podemos sentir nada, estado em que nos é vetado sentir.

Em alguns momentos, a rotina em que nos encontramos está pausada na anestesia e não na estesia. Nosso papel seria, então, atribuir sentido (estesia) às nossas ações.

Neste enfoque, Gourhan (1983, p.18) afirma que o homem só é homem enquanto convive num contexto de significações.

[...] O homem só é homem na medida em que está entre outros homens e revestido dos símbolos representativos de sua razão de ser. Nus e imóveis, tanto o grande sacerdote como o vagabundo não passam de simples cadáveres de mamíferos superiores num tempo e num espaço destituído de significação, pois deixaram de ser o suporte de um sistema simbolicamente humano [...].

Desse modo, podemos afirmar que a emoção e os sentimentos, de modo geral, não são acidentes, mas um modo de existência da consciência, uma das formas pela qual se compreende o seu ser-no-mundo. Os sentimentos não são impulsos isolados, mas evidências da realidade que surgem da interação do/no ambiente para o qual não existe nenhuma outra evidência direta a não ser o sentimento.

A esta altura, convém frisar também a insistência de muitos autores na valorização do conhecimento sensível. Como diz Kujawski: “o conhecimento tem que voltar à raiz erótica de que provém: conhecer é estabelecer laços de amor com as coisas” (1991, p.181).

Por isso, a arte e a percepção estética são fundamentais para a percepção do mundo, pois elas são parceiras na construção de novos modos de conhecer o mundo e, assim, de estabelecer relações de conhecimento que vêm sendo negadas ao longo de anos.

Mesmo correndo o risco de fazer uso excessivo de citações, é impossível resistir às reflexões de Eduardo Subirats, que busca evidenciar a

preocupação com a inclusão da percepção e da estética na elaboração de novos parâmetros para a construção do conhecimento:

[...] Palavras como função ou necessidade da arte, seu valor normativo, seu papel socializador, sua dimensão crítica, antecipatória e utópica, tão caras à linguagem sociologista de nosso tempo, podem ser provavelmente consideradas como vagas aproximações a essa qualidade interior que eu desejaria chamar de misteriosa, talvez porque de outro modo não a poderia explicar. A educação estética tem a ver com isso e, sobretudo, com essa dimensão da experiência interior próxima da fantasia e do gozo das aparências, e próxima também daquele vínculo não racional, mas mimético, no sentido antigo desse conceito, que une o ser humano às coisas [...] (1988, p.155).



Trabalho de André do 5º ano da escola Nossa Senhora da Paz, Londrina PR.

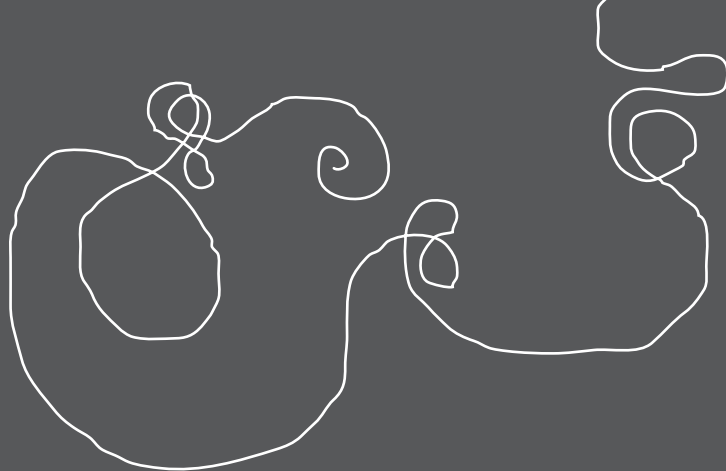
SAINDO DA ANESTESIA

Em termos práticos, sair da anestesia é bem mais simples do que parece, basta que atentemos às ações pequenas e simples das/nas coisas e a objetos e assuntos nos quais temos interesse. Olhar para um objeto ou situação, colocar-se diante deles e iniciar um processo de perguntas e possíveis respostas que possam surgir do próprio objeto ou situação é um modo de recuperar/dar significação a eles. O observar atento às pequenas coisas e aos pequenos nuances contribuem para que encontremos sentido nas coisas. Em relação ao ensino de arte, uma possibilidade de trabalho que também já foi muito discutida, mas que nem sempre é recurso disponível em sala de aula, é o uso da imagem para o ensino.

O caminho seria reconhecer a importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação em geral. Imagens que podem surgir do universo da arte e da cultura de modo geral e também de uma herança artística e estética dos alunos, com base em suas vivências pessoais.

Destaca-se também a urgência do trabalho com imagens da mídia e imagens diversas que povoam o cotidiano de nossos alunos (e até mesmo o nosso). A leitura de imagem destaca-se como uma possibilidade de trabalho significativo em arte, a fim de tirar muitos de nós da anestesia e lançar sobre nossa rotina um olhar de significação e sentido.

O texto a seguir, como se verá, é um estudo sobre a significação da imagem, para tal foi utilizado o escopo teórico da semiótica discursiva. Não se pretende com isso que o professor faça uso de tal vocabulário em suas aulas na educação básica, mas que perceba como as imagens são carregadas de discursos muitas vezes velados e que, de certo modo, educam aqueles que a consomem. O que vale ressaltar é que devemos nos apropriar da leitura da imagem para que ela se torne uma prática estética, logo, consciente de seu poder educativo.



SOBRE a IMAGEM O TEXTO a SEGUIR
FOI ORIGINALMENTE PUBLICADO NO 18º EN-
CONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES
EM ARTES PLÁSTICAS - TRANSVERSALIDA-
DES NAS ARTES VISUAIS, REALIZADO EM
SALVADOR, BAHIA, DURANTE OS DIAS 21 a
26 NOVEMBRO de 2009.

*Autoras: Adriana Magro
Larissa Fabricio Zanin*

A FOTOGRAFIA COMO LEMBRANÇA ESCOLAR: PAROCCER E SER

A imagem fotográfica é carregada de estratégias enunciativas, com o intuito de fazer crer ao leitor que é um simulacro da realidade que apresenta. Essas estratégias que nos fazem acreditar no discurso enunciado são definidas pela semiótica como contrato fiduciário.

Segundo Greimas e Courtès (2008; p.208)

[...] contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo de parte do destinatador e, em contrapartida, a adesão do destinatário: dessa maneira, se o objeto do fazer persuasivo é a veridicção (o dizer verdadeiro) do enunciador, o contra-objeto, cuja obtenção é esperada, consiste em um crer-verdadeiro que o enunciatário atribui ao estatuto do discurso enunciado [...]

A fotografia é compreendida historicamente como um simulacro do mundo natural. Desde a criação da câmara escura, o homem utiliza o auxílio tecnológico para a formação de imagens que se assemelham ao real. Com a invenção da fotografia, a produção da imagem semelhante real torna-se fato e sem a necessidade da mão do homem para elaborá-la.

A fotografia passa a ser vista no senso comum como um meio pelo qual é possível reproduzir com fidelidade o mundo natural e os acontecimentos sociais ali inscritos sem a construção do homem, apenas a partir dos princípios químicos e físicos.

A fotografia assume o caráter de “verdadeiro” e passa a ser associada como a reprodutora da realidade, como afirma Dubois (2006, p.27).

[...] a fotografia é considerada a imitação mais perfeita da realidade. E, de acordo com os discursos da época, essa capacidade mimética procede de sua natureza técnica, de seu procedimento mecânico que permite fazer aparecer uma imagem

de maneira “automática”, “objetiva”, quase “natural” (segundo tão somente as leis da ótica e da química), sem que a mão do artista intervenha diretamente [...].

Entretanto, o olhar fotográfico é construído a partir de escolhas. Essas escolhas podem se dar a partir do enquadramento, recortes, ajustes focais, iluminação, cenografia, entre outros detalhes que fazem com que ela não seja a reprodução do mundo natural, mas revela traços da realidade que apresenta.

Partindo da semiótica discursiva, o enunciador coloca-se como manipulador dos discursos enunciados levando o enunciatário a crer nos valores ali colocados. Trata-se de um discurso que produz um efeito de verdade, construído para fazer parecer verdade. Nesse sentido, afirma Landowski (2002, p.165-166)

[...] “os sujeitos enunciantes”, ao enunciar (isto é, entre outras coisas, ao produzir “textos”), constroem o mundo externo enquanto mundo significante [grifos do autor]. Correlativamente, apreender o sentido de um discurso enunciado, o “ler”, será refazer o mesmo percurso em sentido inverso, remontando, se assim se pode dizer, do plano discursivo manifesto em direção às operações semióticas que sua produção pressupõe, e que, uma vez o enunciado produzido, o torna interpretável [...].

No caso da fotografia, ao fazer escolhas, o enunciador estabelece um fazer persuasivo, fazendo o enunciatário crer em seu discurso e, em sua interpretação, persuadindo-o ao que lhe foi apresentado. O contrato recebe esta denominação por ser estabelecido com base na confiança e crença.

Desse modo, este trabalho tem sua origem nos debates sobre o “contrato de veridicção”, que, em si, pretende estabelecer uma convenção fiduciária entre o enunciador e o enunciatário. O estatuto veridictório quer

dizer verdadeiro o discurso enunciado. Assim que se estabelece esse contrato, quer-se instaurar uma evidência, uma certeza imediata que deseje um fazer-crer do enunciador e um crer, um fazer interpretativo, da parte do enunciatário. Porém, pretende-se, nesta esteira, avançar na ordem da significação de modo que ultrapasse o fazer crer do contrato fiduciário.

Todavia, o contrato fiduciário quer fazer-crer, o que não significa ser o que se apresenta. Desta feita, o percurso metodológico aqui adotado, percorre pelo semissymbolismo nas relações entre os planos de expressão e conteúdo que o caracteriza.

A partir da semiótica discursiva, pretendemos elucidar essas estratégias enunciativas do discurso enunciado nas fotografias de lembrança escolar.

Uma das razões de pesquisar semiótica é interrogar situações do mundo e, fazer-ver num quadro geral, o campo de significação que se encontra a manifestação em estudo. Os efeitos de sentido podem ser os mais diversos, dependendo do escopo teórico do analista, mas nada absurdamente distante dos planos de expressão e de conteúdo imanentes na própria manifestação analisada.

Nosso estudo será de base analítica, compreendendo a imagem como um todo de sentido. Assim, a fotografia será analisada pela sua apresentação visual.

Para compreender o texto como objeto de significação é necessário que se faça a análise interna do texto, e, para compreendê-lo como objeto de comunicação, é preciso fazer a análise externa dele. Assim, o texto só pode ser concebido dentro dessa dualidade.

Logo, o estudo do texto só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação de sentido.

Assim, a semiótica procura conciliar as análises internas e externas do texto, buscando explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Examina a organização do texto e seus mecanismos enunciativos de produção e de recepção, para tanto, um texto pode ser verbal ou não verbal, ou seja, pode ser oral, escrito, visual, gestual, imagético ou reunir vários

desse elementos em uma só manifestação, o que chamamos de sincrético.

Para a compreensão do sentido do texto, a semiótica propõe a análise dos seus mecanismos internos e externos. A análise interna, ou seja, a análise do plano de conteúdo e a análise externa, o plano de expressão.

A análise do plano de conteúdo é concebida a partir do percurso gerativo de sentido proposto por Greimas. A partir daí, analisamos apenas o seu discurso, ou seja, o conteúdo imerso no texto.

Dentro do percurso, são estabelecidas três etapas nas quais cada uma é descrita independentemente, mas o sentido do texto depende da relação entre as três etapas ou níveis, que vão das estruturas mais simples às mais complexas.

O primeiro nível é chamado de nível fundamental e compreende as categorias semânticas que ordenam os diferentes conteúdos do texto. As categorias semânticas estabelecem-se por oposições que tenham algo em comum, que possuam relação de contrariedade. Ex.: vida *versus* morte; masculinidade *versus* feminilidade.

O segundo nível do percurso gerativo de sentido é denominado de nível narrativo e define-se pela transformação de estado do sujeito. A transformação de estado do sujeito se dá em quatro fases: manipulação, competência, *performance* e sanção.

O terceiro nível do percurso gerativo de sentido é chamado de nível discursivo. É nele que as formas abstratas do nível narrativo são concretizadas por meio de figuras e tematização.

No plano de expressão (visual, verbal ou sincrético), o texto volta a ser discutido em seu processo de significação e observado como objeto de comunicação. Nesse momento, perceberemos como a significação é expressa pela materialidade, cor, formas no espaço, de maneira a comunicar a mensagem.

A análise do plano da expressão acontece à medida que se dá a descrição dos seus elementos constituidores, e, a eles, aplicamos as categorias plásticas que são: cromático, eidético, topológico e matérico, este último, agregado à semiótica plástica, pensada originariamente por

Greimas para atender principalmente as demandas de análise da arte contemporânea, que utiliza o recurso de compor à obra elementos de diversas ordens matéricas. Identificadas as categorias de cada formante, que se dá em contrariedade na formação do nível profundo da expressão, considerando o percurso gerativo de sentido, deve-se ainda estabelecer as combinações dessas categorias em combinações maiores.

Em composições plásticas às relações de sentido, são estabelecidas a partir do plano de expressão (significantes) que se relaciona diretamente ao plano de conteúdo (significado). “A linguagem pictórica se constrói a partir de uma peculiar semiose que se estabelece entre os dois planos constituintes de sua estruturação, a saber, o plano de expressão e o plano de conteúdo” (OLIVEIRA, 2004, p.116).

O conteúdo, na fotografia, está manifestado na organização das figuras no espaço, nas expressões, no gestual e nas escolhas de enquadramento. Esse texto visual é estruturado pelo enunciador, de modo a produzir significado para o enunciatário, ou leitor, da fotografia.

A fotografia, objeto desse estudo, é um texto visual. Os textos visuais estão inclusos nos sistemas semissimbólicos. O semissimbolismo pertence ao sistema semiótico, solicitando do analista tomar em análise separadamente os planos de expressão e conteúdo, impedindo, assim, qualquer redução da manifestação textual, mas que, por outro lado, foca uma análise dela, permitindo que também outros analistas, para além do plano da expressão, construam outras análises. Nesta afirmação de Rebouças (2003, p.13)

[...] não existe um direcionamento para o olhar, como na escrita, indicando que começamos da esquerda para a direita, do alto para baixo, da parte para o todo. A maneira de ver, de conduzir o olhar pela plástica da obra é, como a obra, uma construção [...].

Finalmente, o texto visto em sua totalidade, formando um conjunto sincrético, terá a semiótica greimasiana, especialmente a sociosemió-

tica, como escopo necessário para a apreensão dos mecanismos discursivos contidos no texto a ser analisado, que se trata de uma fotografia.

Para a sociossemiótica, as práticas sociais, ou seja, fazeres do cotidiano, estilos de vidas, a vida social em si nas suas mais diversas formas de apresentação, são processos significantes.

Essas práticas são estabelecidas pelos atores sociais através dos regimes de visibilidade: *poder, querer, dever, saber ver e ser visto e querer, dever, saber, poder “ver”*, respectivamente os actantes que são vistos vêm e os que vêm. (LANDOWSKI, 1992).

A LEMBRANÇA ESCOLAR

Denominamos aqui de fotografia de lembrança escolar as imagens feitas na maior parte por fotógrafos profissionais, que tenham como objetivo registrar um período escolar, geralmente aquele correspondente à finalização de uma etapa da educação formal.

Essas fotografias apresentam intencionalidades de fazer crer ao enunciatário de que se trata de um momento solene, significado-o a partir dos elementos ali presentes à conclusão de uma etapa escolar, à consolidação do saber, fazendo parecer “verdadeiro” o discurso que apresenta. Nesse sentido, afirma Rebouças (2001, p.137)

[...] Como não se trata da produção de um discurso “verdadeiro” pelo sujeito da enunciação, mas de um discurso que produza um efeito de “verdade”, ele tem de ser construído para fazer-parecer-verdade, sendo assim, a sua função não é de dizer- verdade, mas de parecer-verdade. Desse modo, o discurso constrói sua própria verdade, não existindo uma verdade discursiva mas um parecer-verdadeiro. Para que se estabeleça o contrato, o enunciador deverá empregar meios de persuasão para que o enunciatário, em seu fazer interpretativo, encontre as marcas da veridicção e reconheça-as. Nesse movimento, o enunciatário deverá se valer de “contratos de veridicção anteriores, próprios de uma cultura, de uma formação ideológica e da concepção [...].

São as marcas da enunciação que pretendemos encontrar e, a partir delas, elaborar uma análise de uma fotografia de lembrança escolar, encontrando os contratos de veridicção estabelecidos pelo enunciatário.



Fonte: Imagem de Maira Pego de Aguiar, cedida para fins de publicação acadêmica.

A fotografia apresenta um retrato de uma menina sentada à mesa rodeada de objetos que remetem à vida estudantil. Em primeiro plano, uma menção à série cursada pela aluna (4ª série), ou seja, uma referência à etapa concluída, o antigo ensino primário. Do lado esquerdo da imagem temos uma referência à cidade onde provavelmente a foto foi feita, a bandeira do Brasil, a data e o número da sala de aula.

Ao fundo, apresentam-se parte da bandeira do Brasil, a palavra Brasil repetida duas vezes e uma forma geométrica.

A fotografia é em preto e branco, uma característica das fotografias da época. Revela-se na imagem o discurso da educação e do nacionalismo. O enunciatário manipulador ao propor o cenário para este retrato revela um querer mostrar a importância da etapa educacional concluída pela menina e a relação do Estado com essa formação.

O tema educação aparece figurativizado pelo livro, colocado abaixo das mãos da menina, ao lado direito e ao fundo da imagem, o tema nacionalismo aparece figurativizado pela bandeira nacional e pela palavra “Brasil”.

Há um sujeito (menina) em conjunção com o objeto valor (formação escolar). No discurso apresentado pelo enunciador, o sujeito faz crer ao destinatário em sua posição no retrato. As mãos sobre o livro leva o destinatário, em seu fazer interpretativo, a crer ser verdade o discurso apresentado. A fotografia passa a ser afirmação da formação escolar do sujeito, e, também, uma presentificação da situação apresentada.

Ao apoiar as mãos sobre o livro, o sujeito aparenta um poder sobre esse objeto, reforçando o contrato fiduciário da imagem que no faz parecer-verdade o domínio do sujeito em relação ao objeto livro (saber).

O enquadramento proposto pelo enunciador nos coloca em contato direto com o sujeito apresentado, que nos olha de frente e nos apresenta sua formação (4ª série).

A partir dos elementos que compõem o cenário da fotografia, reconhecemos a alusão ao mérito do estado na conquista do sujeito apresentado. A repetição da bandeira e das palavras “Brasil” afirmam este discurso.

As fotografias de lembrança escolar são comuns até hoje, principalmente as que remetem à conclusão de etapas da vida estudantil. Durante muitos anos eram comuns os retratos de conclusão da educação primária, hoje correspondente à primeira etapa do ensino fundamental.

Ao buscar o contexto no qual a fotografia foi produzida, temos a marca 1978 como direcionamento. Período final da ditadura militar e início do processo de democratização do Brasil com o fim do AI-5. Compreende-se, a partir daí, a presença da bandeira e da palavra “Brasil” no cenário da fotografia.

Este tipo de fotografia apresenta uma oposição básica ausência/presença. A imagem presentifica o momento ausente, construindo uma verdade discursiva, um parecer-verdadeiro. A partir dos elementos de persuasão apresentados na imagem, tais quais os livros e a própria placa com referência à série concluída, o enunciatário encontra as marcas da verificação e as reconhece. É um simulacro da realidade. É o momento de formação.

Porém, ao olhar atentamente a imagem, percebemos nos objetos com as seguintes inscrições: “rasilia”, o desenho da bandeira nacional brasileira, a placa do ano de 1978 e, na base justaposta verticalmente, a indicação da sala em que a aluna provavelmente estudou, “sala 7”, uma sombra projetada na mesa e no braço da criança, e também vemos o reflexo branco que, provavelmente, o flash da máquina fotográfica causou, no fundo da parede, indicando que aquela situação ali dada é composta por algum tipo de material plástico ou papel, o que nos remete a um cenário montado especialmente para a realização da foto. Ou seja, aquela cena não existiu ali cotidianamente, foi montada, forjada, para que se pudesse realizar um “registro imagético” convincente dos valores apresentados acima.

É criado um cenário que quer se mostrar como patriótico, como servil à pátria. Esses dados se reiteram na repetição da bandeira nacional e na palavra “Brasil” duas vezes na cena. A palavra cortada “rasilia” nos remete à capital nacional “Brasília”, inaugurada há dezoito anos na ocasião daquela fotografia, e então, nos perguntamos: a insistência em reafirmar a identidade nacional (na bandeira e na palavra Brasil) seria uma escolha do sujeito inscrito na cena?

Entre o “fazer-criar” do contrato fiduciário e o “parecer” próprio da sociossemiótica, instala-se um hiato. A fotografia quer dizer-se verdadeira e fiel em seus valores patrióticos, porém, indica uma fragilidade aparente na criação de um cenário fantasioso e principalmente cuidadoso em fechar a cena fotografada com todos os símbolos capazes de gerar um discurso convincente, como o globo terrestre à direita inferior da imagem e a figurativização de um “avião de papel” na parte superior esquerda da fotografia que parece alçar voo.

Desse modo, a lembrança escolar aqui apresentada parece ser um discurso em conjunção com o saber e com a pátria, porém, denota em si mesma uma fragilidade de ser criada como máscara da qual o actante mais presente é a ideologia política veiculada no ano inscrito na cena: 1978.



O ESPAÇO da ESCOLA DEPOIS DE VERIFICAR COMO UMA SIMPLES IMAGEM FOTOGRÁFICA COMPORTA EM SI SIGNIFICAÇÕES, PARTIMOS AGORA PARA UM ELEMENTO MAIS COMPLEXO, O ESPAÇO da ESCOLA. A ESCOLA É UM DOS AMBIENTES DE MAIOR PERMANÊNCIA das CRIANÇAS e DOS ADOLESCENTES, NELE, VEMOS COMO Nossos ALUNOS SE TRANSFORMAM SOCIALMENTE, MODIFICAM-SE BIOLÓGICAMENTE e COMO ESSE ESPAÇO CONTRIBUI PARA ESSA MUDANÇAS.



Trabalho de aluno realizado durante o projeto
"A cidade que mora em mim" no bairro Bomfim, Vitória ES. 2007.

● ESPAÇO DA ESCOLA

Mas para falar do espaço precisamos nos reportar a alguns autores que discutem o elemento que é fundamental para pensá-lo: o tempo.

Não apenas Santo Agostinho, Milton Santos e J. L. Fiorin acreditam que o espaço e o tempo são dois sistemas de referência que nos permitem pensar as relações sociais, também Lévi Strauss concorda com este pensamento. Criar um ambiente e habitá-lo é transformar esse ambiente, então visível, em algo invisível. Essa visibilidade está presente em toda parte como um sistema de referências culturais, logo, invisível.

Para todos os autores acima referidos é pela relação tempo-espaço que acontece a transformação do lugar para espaço e do espaço em tempo. Esse é o caminho que o pensamento faz para permitir que a memória trace "recordações" e "sentidos", não somente sobre o tempo ou sobre o espaço, mas, sobretudo, sobre o contexto, ou seja, sobre as relações, as interações e os sentidos ali estabelecidos.

Na organização da linguagem, o tempo pode ser medido. Falamos em antes e depois, tempo que passa rápido e tempo que se arrasta, comparamos situações temporais entre si, dizemos que algumas situações passam duas vezes mais rápido do que outras. Porém, isso só é possível de dizer à medida que já passou, é assim, como passado, que podemos sentir e medir o tempo.

No capítulo IX do livro *Confissões*, Santo Agostinho disserta sobre o passado, o presente e o futuro, e coloca em dúvida a existência do passado porque não é mais, também duvida do futuro porque ainda não é. Ainda inquieto com questões referentes ao tempo, Agostinho se pergunta então onde está o passado e o futuro, e afirma “[...] estejam onde estiverem, aí estão como presente [...]” (XVIII, 23).

Nossa memória (lembranças-passado) não traz à realidade dos fatos e situações que vivemos, mas sim leituras, simulacros, que fazemos desta realidade e as colocamos em ato novamente. Bem como com o desejo (futuro), a mesma coisa acontece, prevemos nossas ações à frente, como futuro, mas essa previsão também se dá em ato, ou seja, no presente.

Assim, é impreciso para Agostinho que exista três tempos, passado, presente e futuro, pois o que há, na verdade, são as participações do passado como memórias no presente, e do futuro também no presente como manifestações de desejo. Assim, ambos se apresentam como “modalidades do presente”.

Uma vez que o presente não tem extensão, que comporta em si dimensões da memória e do desejo e que é na linguagem que se pode medi-lo, podemos, então, avançar na ideia de que a manifestação textual espacial, por se constituir também como linguagem, comporta o tempo em sua complexidade semântica dada por Agostinho.

O espaço se constitui de múltiplos sentidos, sendo polissêmico em cada vivência da espacialidade que mantém correlação entre os sujeitos e o ambiente. A vivência e a significação da espacialidade e dos modos de interação podem acontecer de diferentes formas. Durante os dias chamados “úteis” da semana, a escola tem um significado determinado

para seus habitantes, já durante os finais de semana essa significação muda e cria-se um outro sentido para aquele mesmo espaço.

Mas, em igual medida de dependência, a monossímia também comporta a significação do espaço escolar. Essa vertente é identificada na função “oficial” da escola (ensino e aprendizagem) e também na projeção de um “prédio ideal” para o aprendizado.

Mas nós podemos notar na escola alguns elementos que modelam o espaço, como, por exemplo: o pensamento racionalista ligado à linearidade de sentidos e à perspectiva geométrica-matemática, que fundamentam ainda muitos espaços de relações dentro da escola. Mas sabemos que existem modos de interações diversificadas passíveis de habitar os mesmos espaços. Essa variação é possível, dado aos modos de interações e sentidos ali estabelecidos.

Ao nos debruçarmos sobre o espaço escolar, podemos verificar que há uma relação entre como o espaço é e como ele se apresenta a partir dos princípios de Wölfflin quando ele formula uma espécie de “gramática” para o entendimento do Renascimento (enquanto estilo artístico) em contraposição ao Barroco.

Utilizando o mesmo princípio de debates de Wölfflin, apresentamos agora os cinco aspectos que fazem contraposição ao Renascimento artístico e como eles acontecem numa ponte direta entre o Barroco e o espaço escolar.

Apenas para lembrar ao leitor, que já estudou esses mesmos conceitos na disciplina de História da Arte, retomamos aqui os referidos conceitos, a saber, para o renascimento: o linear, os planos de representação, a forma fechada, unidade múltipla, a clareza absoluta. Para o Barroco: o pictórico, a representação em profundidade, a forma aberta, unidade e clareza relativa ou obscuridade.

Mas o que se verá aqui são esses conceitos aplicados às vivências daqueles que, de um modo ou de outro, fazem da escola um espaço para além da sua formalidade, fazem da escola um espaço para a significação do sujeito.

Na escola, vemos o conceito de forma aberta no pátio e nas quadras, mas a ele se liga o conceito de “não-contínuo” no espaço escolar. Práticas sociais mais evidentes em que pudemos observar essa “forma aberta” ou o “não-contínuo” são os momentos de entrada, de saída e nos intervalos, nos quais se dá um fazer-sentir próprio da liberdade.

No Barroco, não há um foco central na composição, a obra deixa de se equilibrar em horizontais e verticais, e a diagonal passa a ser uma direção importante. Poderíamos chamar essa diagonalidade de atravessamento, cuja simetria ganha importância, deixando o espectador “passar” mais livremente pela obra.

Desta forma se dá também o “não-contínuo”, que não deseja uma sanção, mas coexiste ao lado da linearidade, da ideia de sanitização e até de fechamento que o espaço escolar propõe e o semantiza como interação aluno-espaço- aluno- por ajustamento. E as qualidades que se apresentam nessa interação são da ordem do sensível.

Outro conceito pertinente ao espaço descontínuo, visto a partir de Wölfflin, é o “pictórico”. Nesse conceito, os contornos deixam de ser valorizados em detrimento das massas cromáticas, o movimento da obra de arte é enfatizado para dar um efeito “teatral”. Os elementos da composição tornam-se instáveis para evidenciar a apreensão do mundo como uma imagem oscilante.

Por analogia, acontece a mesma coisa no pátio/quadra. A linearidade, o contorno definido e, conseqüentemente, as linhas de limite se rompem para dar a ver outra organização: a pictórica.

O conceito de unidade refere-se à junção de todos os elementos subordinados pelo motivo principal da obra, ou seja, os objetos secundários perdem seu sentido fora da obra. No espaço do contínuo, todos os outros elementos que poderiam ser constituidores da interação sala de aula-aluno são postos de lado em detrimento do “motivo principal” de se estar ali: estudar. A sala de aula é o espaço da obediência. Lá não cabe outro fazer, o sentido ali estabelece uma unidade própria da necessidade.

A clareza relativa. Esse é mais um conceito referente ao Barroco, que busca a inconsistência e oferece apenas pontos básicos para visualização da obra, deixando os detalhes ocultos ou a cargo da imaginação do espectador. Ele apresenta-se a nós de modo similar à clareza relativa, constituído pela biblioteca e laboratórios de informática, ciências e artes, somente se aproxima desses espaços o aluno que é levado pelo professor. Assim, esse espaço, como no conceito de clareza relativa, oferece apenas momentos específicos, para se interagir.

A percepção espacial, o último conceito discutido por Wölfflin, refere-se diretamente à representação da luz e à imprecisão do contorno. Assim, verifica-se a imprecisão de contornos, ou seja, o que não se regula: algumas situações que fogem da programação oficial da escola e alguns usos do espaço que não haviam sido previstos. É o inesperado que surge, e quando ele se dá é preciso optar, lançar um olhar diferenciado e decidir, também inesperadamente, o quê e como fazer, pois o que se coloca é o fazer acontecer.

Numa perspectiva mais ampliada, os conceitos aplicados ao barroco por H. Wölfflin poderiam ser discutidos em outros aspectos dos espaços de interação e sentido na escola.

E é o que ocorre em relação ao fazer educativo que poderia ser visto a partir dos cinco conceitos renascentistas que se contrapõem em relação ao Barroco na teoria desenvolvida por Wölfflin, também já discutidos em disciplinas da História da Arte.

A linearidade é observada em diversos aspectos, o mais evidente trata da seleção e organização de conteúdos curriculares, que, de modo geral, obedecem a uma linearidade lógica pautada no livro didático ou na ideia de complexidade que se dá do simples ao complexo, do concreto ao abstrato. Esse dado se observa em várias ocasiões na escola. Sabemos que as práticas de alguns professores ainda privilegiavam a linearidade de conteúdos referenciada acima.

Não somente nas relações entre sujeitos ocorrem essa linearidade ou “dessimetria”, mas também no espaço escolar, assim, outro aspecto

da linearidade observada no espaço escolar é aquele da organização das salas de aula.



Nessa imagem, podemos ver a justaposição das portas de entrada das salas de aulas organizadas na face do corredor principal e as linhas da arquitetura que obedecem ao clássico paralelismo sintático das retas. Arquivo: Adriana Magro.

Cada sala é justaposta à outra e todas basicamente seguem o mesmo padrão de organização: as mesas são retangulares e organizadas em filas, em frente, a mesa do professor, em tamanho maior do que aquelas disponíveis aos alunos e, imediatamente, atrás da mesa do professor está a lousa. Entre cada fileira de mesas e cadeiras fica um corredor de passagem que dá acesso aos lugares previamente combinados e à porta de saída da sala.

A representação por planos na pintura renascentista acontece quando nosso olhar não é capaz de repousar somente em um aspecto ou momento da obra de arte, mas “caminha” pelo quadro, desvelando todos os planos postos nela. Reforçamos a citação de Rebouças que afirma a instalação de um enunciatário fora, distanciado pela perspectiva ali presente nos vários planos da pintura, mas “[...] que pode ver de um lugar ideal [...]” (REBOUÇAS, 2001, p.140).

No espaço escolar, o primeiro plano é a entrada oficial da escola, o “portão da comunidade”, que nos leva à quadra coberta e aos pátios descobertos. O segundo plano é alcançado à medida que caminhamos em direção ao prédio e entramos nos ambientes fechados, por exemplo: o pátio coberto, o refeitório e a cantina. Assim, temos os demais planos dessa “pintura-espaço”.

À medida que se entra no espaço escolar, mais se segmentam os ambientes e dividem-se as pessoas. Assim, verificamos a presença do terceiro aspecto abordado por Wölfflin quando se refere à forma fechada ou tectônica. É possível encontrar na escola espaços onde somente uma pessoa tem acesso ou trabalha, ou até mesmo nenhuma pessoa povoa aquele espaço de modo frequente.

Os limites rigorosamente definidos da pintura renascentista são também encontrados na escola. A forma fechada acontece não somente nos espaços de dimensões menores, mas também no modo com o qual os sujeitos interagem na escola.

A pluralidade ou unidade múltipla é o quarto aspecto discutido por Heinrich Wölfflin. É preciso dizer que há temas que exigem uma unidade, porém, com vários elementos, ou com uma multiplicidade de elementos que os une. A escola se faz também desse modo, cada espaço habitado dentro e no entorno apresenta suas pluralidades, cada qual conforme os usos, funções e interações existentes.

O último aspecto discutido por Wölfflin, trata da clareza absoluta (clássica), que, nas obras de arte, são vistas pela difusão homogênea da luz que incide sobre a cena apresentada. Na escola, podemos verificá-la no imperativo dado no fazer institucional. Sua função formal, muitas vezes pautada no ensino e, algumas vezes, negligenciando até o aprendizado. Essa clareza absoluta também pode ser traduzida pela ênfase (que poderíamos chamar de “foco”) presente no discurso dos professores como sendo este considerado mais legítimo para o espaço escolar.

Aqui, vê-se uma regularidade, uma segurança, cujas ações são ordenadas. Aqui as rotinas são estabelecidas com uma finalidade: a da


certeza de que a prática docente é sempre a mais adequada. E ressaltamos que a previsibilidade (a clareza absoluta acima discutida), bem como a imprevisibilidade não são indiscutíveis quando se trata do espaço escolar, os papéis temáticos que os sujeitos assumem na escola são cambiantes e não se fecham nesse ou naquele regime de interação e sentido, mas transformam-se e colocam-se em outros lugares, com outros papéis temáticos.

Com esta simples análise do espaço escolar podemos verificar como nosso aluno, professor e colaborador se faz e é feito pelo espaço escolar, ou seja: como acontece um processo de educação dos sentidos sem que não necessite nenhum discurso verbal.



SEGUNDA PARTE

Projeto "A cidade que mora em mim", no bairro Bomfim, Vitória ES. 2007.



A REBELDIA É A PRESSUPOSIÇÃO BÁSICA DE QUALQUER ATO CRIATIVO. AO ORDENAR E PLANTAR UM JARDIM, NOS REBELAMOS CONTRA A ARIDEZ DA NATUREZA. AO LUTAR CONTRA A ENFERMIDADE, NOS REBELAMOS CONTRA O SOFRIMENTO. DIZEMOS UMA PALAVRA DE ALENTO, PORQUE NOS REBELAMOS CONTRA A SOLIDÃO. ACEITAMOS A PERSEGUIÇÃO POR CAUSA DE UMA RAZÃO JUSTA PORQUE NOS REBELAMOS CONTRA A OPRESSÃO E A INJUSTIÇA. OS ANIMAIS NÃO PODEM REBELAR-SE. PRECISAMENTE POR ISSO, TAMPOUCO PODEM SER CRIADORES. SOMENTE O QUE DIZ O SEU NÃO ÀS COISAS COMO SÃO, MOSTRA O DESEJO DE SOFRER PELA CRIAÇÃO DO NOVO. O MUNDO DA CULTURA SERIA, LITERALMENTE IMPENSÁVEL, SE NÃO FOSSE PELOS ATOS DE REBELDIA DE TODOS AQUELES QUE FIZERAM ALGO PARA CONSTRUÍ-LA.



Rubem Alves. Hijos del mañana (p. 149-150).



UMA PROPOSTA EDUCATIVA

A proposta educativa que se segue foi pensada e desenvolvida por Renata Gama de Assis. Durante o ano de 2007, a educadora elaborou o projeto e, junto dos seus alunos da Escola Luiz Camilatto, em Vila Velha, provocou reflexões que partiram de conceitos já definidos e de vivências pessoais sobre o tema “folclore” com ênfase em Congo.

Sua ação educativa cresceu, tomou as dimensões da escola e culminou na participação de todos os alunos e não somente daqueles com quem ela iniciou os trabalhos.

O trabalho de Renata Gama de Assis compõe este texto com o objetivo de contribuir para o fomento de diferentes práticas educativas em arte. Não se espera que ele seja desenvolvido tal e qual a educadora fez, mas sim para abrir espaço para a reflexão de como um trabalho educativo

pode se desenvolver e ganhar diferentes dimensões de reflexão e prática quando é realizado com compromisso e com postura investigativa.

FOLCLORE - UMA PROPOSTA INTERCULTURAL

ENTREVISTANDO AMIGOS E FAMILIARES Para dar início à proposta do Folclore dentro da sala de aula, nas turmas de 4º a 7º série, comecei questionando aos alunos quanto às suas opiniões sobre o assunto. Perguntei o que era folclore. Muitos me responderam que eram lendas de Saci-Pererê, lobisomem, histórias antigas, “coisas antigas”, do passado.

Expliquei que folclore é muito mais que “coisas antigas”, pois seu conceito está presente em nosso dia a dia. Por exemplo, a maneira como nossas mães cozinham e que aprenderam com nossas avós que nos ensinaram possuem aqui uma tradição peculiar daquela família, como o costume de se colocar aquele tempero especial na comida, que chamamos “as receitas da vovó”. Além disso, ao se cuidar de bebês, algumas pessoas têm o costume de colocar linha na testa da criança contra mal olhado, ou de se colocar moeda no umbigo para este cair mais depressa. Outros costumes são os ritos de passagem como a comemoração de aniversários, casamentos e enterros. Tudo isso faz parte do folclore e estão bem vivos em nossas vidas.

Para que os alunos compreendessem melhor a abrangência do folclore em suas vidas foi aplicado um questionário nos quais os mesmos entrevistaram um membro de sua família ou amigos próximos. E que seria discutido mais tarde em sala de aula. Eis as questões:

- Nome do entrevistado.
- É nascido no Espírito Santo? Qual município?
- Quando criança brincava de roda?
- Que música cantava?
- Quem ensinou?
- Participa ou já foi a alguma festa tradicional de sua região? Qual?
- Já comeu Moqueca Capixaba?

- Conhece as panelas de barro?
- Sabe algum ditado popular? Qual?
- Conhece alguma receita de remédio caseiro?

O questionário ainda teve como propósito o de auxiliar na compreensão do aluno em relação à palestra sobre a Banda de Congo da Glória. Desta maneira o discente pôde contextualizar o assunto, fazendo uma ponte entre o que foi visto na aula anterior com a entrevista. Dessa maneira, percebeu que o Congo também é uma manifestação folclórica do nosso estado assim como outras manifestações folclóricas conhecidas por ele e sua família.

Esta contextualização foi proporcionada em uma aula antes da palestra, em que analisamos os questionários e introduzimos o assunto sobre o Congo. A continuidade do trabalho veremos mais adiante.

PALESTRA COM JULIO CÉSAR GOMES, MEMBRO DA BANDA DE CONGO DA GLÓRIA.

A palestra foi realizada na quadra da escola com todas as turmas de 4º a 7º série, acompanhadas de seus professores. Estávamos em aproximadamente 45 pessoas entre docentes, funcionários e estudantes. Os alunos sentaram-se em círculo, e assistiram à palestra, anotando dúvidas e o que achavam importante.

Julio, o palestrante, falou sobre conceito de folclore, sobre o congo, sua origem, o porquê do nome Congo, como era a Glória antes de se tornar um bairro populoso, os instrumentos que fazem parte da banda e, no final, tocou um pouco de tambor e casaca, o que atraiu bastante a atenção dos alunos. A palestra teve a duração de 1 hora e meia.

Posteriormente à palestra, retornamos à sala e pedi que relatassem o que haviam aprendido e o que lhes havia chamado atenção. Muitos acharam interessante saber como era o bairro deles tempos atrás. As ruas que hoje são calçadas e asfaltadas, antes, eram mato e, muitas vezes, cobertas de água, sendo a canoa o principal transporte.

A dúvida levantada pela maioria dos estudantes era a de saber se o grupo musical capixaba chamado Casaca, e que havia tocado na escola no ano anterior, era uma banda de congo tradicional. Esclareci que não, pois essa banda se influenciava do ritmo do congo para compor suas músicas, assim como outras bandas de rock do estado, como o Manimal. A banda tradicional tem anos de existência, sendo ensinada por seus membros por gerações e não possui nenhum fim lucrativo. Pedi então que elaborassem um texto com as anotações e me entregassem na próxima aula.

Para finalizar esta sequência de informações sobre o congo, passei, na aula seguinte, para todas as turmas um DVD: Casaca – O reco-reco de cabeça esculpida, um documentário sobre o congo que havia passado na *TV Gazeta*”, com duração de 24’18”. Alguns alunos nunca haviam visto uma banda de congo tocando, e tiveram a oportunidade de assistir nesta aula uma apresentação.

Achei interessante que alguns alunos fizeram comentários do tipo “é macumba”, apesar de já termos conversado sobre o que é uma banda de congo. Disseram isso pelo fato de se ter o tambor e mulheres vestidas de branco, (fazendo, assim, uma relação com as mães-de-santo), mas quando assistiram à palestra na aula anterior foram os primeiros a quererem tocar os instrumentos.

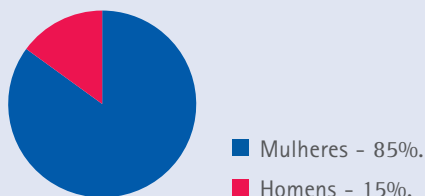
Conversamos um pouco sobre cultos afro-brasileiros, e sobre a religiosidade das bandas de congo aos santos de sua devoção, que, em sua origem, foi uma forma dos portugueses catequizarem os índios e os negros. Falamos também sobre a diversidade de religiões existentes no Brasil: católica, protestante, evangélica, afro, budista, entre outras. Todas professando seus ideais e principalmente o respeito ao outro.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

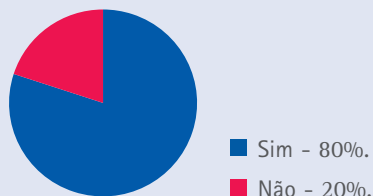
A seguir, a sequência do levantamento quantitativo das perguntas fechadas existentes no questionário e análise das mesmas.

Programa da Rede Gazeta de produção local. Agosto de 2003.

1. NOME DO ENTREVISTADO



2. É NASCIDO NO ESPÍRITO SANTO?



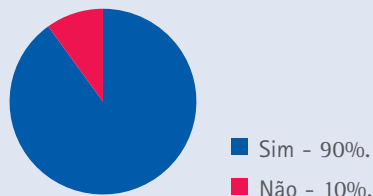
3. QUAL MUNICÍPIO?

Entre os que nasceram no estado do Espírito Santo, a maioria nasceu na Grande Vitória com 45%, Santa Tereza 10%, Cachoeiro de Itapemirim 5%, Castelo 5%, Itarana 2,5%,

Ibiraçu 2,5%, Domingos Martins 2,5%, Colatina 2,5%, Marechal Floriano 2,5%.

Os que não nasceram no Espírito Santo, pertencem aos estados de: Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco.

4. QUANDO CRIANÇA BRINCAVA DE RODA?



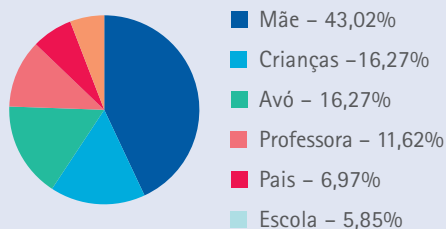
brincava músicas de roda porque jogava futebol; Simplesmente não cantava e nem brincava de roda; Não brincava de roda, mas cantava as músicas.

Podemos verificar nessas respostas um discurso pautado pelo machismo no qual meninos brincam de bola e meninas de roda e de boneca.

Entre os 10% dos indivíduos que responderam que não brincavam de roda 75% são do sexo masculino. Entre as justificativas dadas encontramos: Não cantava nem

A única do sexo feminino do grupo que afirmou não brincar de roda quando criança justificou dizendo que desde criança tinha que tomar conta dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalhavam.

5. QUEM ENSINOU?



Apesar de ser grande o número de familiares que ensinam músicas e brincadeiras de rodas às suas crianças, percebe-se um grande percentual que aprende estas brincadeiras somente na escola com os professores. Isso é preocupante, pois este lazer é um momento de aproximação da família, de se estar fortalecendo seus laços de união e amizade.

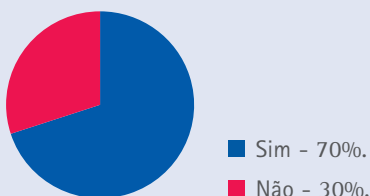
6. QUAIS MÚSICAS CANTAVAM?

CIRANDA CIRANDINHA é a mais lembrada, registrando 28% dos entrevistados. Seguida de ATIREI O PAU NO GATO com 26%.

Ao todo foram lembradas 21 canções, como: Se eu fosse um peixinho, boi da

cara preta, se esta rua fosse minha, Cai, cai balão, maria comeu pimenta, pai francisco, baratinha, o cravo e a rosa, Terezinha de Jesus, escravo de Jó, sou pobre de marré decy, dona mariquinha, penedo, passar o anel, dona aranha, rebola chuchu, na fonte do tororó.

7. PARTICIPA OU JÁ FOI A ALGUMA FESTA TRADICIONAL DE SUA REGIÃO? QUAL?



As Festas Juninas foram as mais citadas com 32,55%, com destaque para a Quadri-lha, Festa de São Pedro e São João. Seguida

da Festa da Penha, incluindo a Romaria, com 23,25%. A Festa da Polenta ficou com 13,95%, o Congo com 9,30%, incluindo a Festa de São Benedito e Corpus Christi com 6,97%. As demais festas lembradas foram: Festival de Inverno de Domingos Martins, Festa do Morango, Festa do Vinho, Festa da Primavera e Festa do Boi, este último em Minas Gerais. Das respostas 39,53% está relacionado a festas religiosas, o restante são festas não religiosas.

8. JÁ COMEU MOQUECA CAPIXABA?



9. CONHECE AS PANELAS DE BARRO DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS?



10. CONHECE ALGUMA RECEITA DE REMÉDIO CASEIRO? QUAL?

100% dos entrevistados conhece alguma receita de remédio caseiro, sendo que 80% citaram receitas.

Entre as receitas de remédios caseiros foram citadas: Chá de limão e xarope de ce-

bola, Chá de hortelã para "acalmar os vermes", Remédio para artrite, Mel e agrião e abacaxi com mel para tosse, Remédio para asma, Xarope de maçã para gripe, Cebola com mel para bronquite e Chá de cidreira.

11. SABE ALGUM DITADO POPULAR? QUAL?



Entre os ditados citados registraram-se: Água mole em pedra dura tanto bate até que fura", "Casa de ferreiro, espeto de pau", "Quem entra na chuva é para se molhar", "Filho de peixe, peixinho é", "Rapadura é

doce, mas não é mole não", "Deus escreve certo por linhas tortas", "Quem o alheio veste, na praça o despi", "Quem tem boca vai à Roma", "Deus ajuda a quem cedo madruga", "Mais vale um pássaro na mão do que dois voando", "Quem não arrisca não petisca", "Quem fala o que quer, ouve o que não quer", "Quem gosta de rosas tem que suportar os espinhos", "Uma mão lava a outra", "Boca fechada não entra mosquito", "Pau que nasce torto morre torto", "Cavalo dado não se olha os dentes", "Diga com quem anda que eu te direi que és", "Quem se junta com porcos come farelo".

Com a entrevista, os alunos puderam perceber que de alguma maneira o folclore está presente em suas vidas. O que foi essencial para dar continuidade ao projeto antes de abordar o Congo como manifestação folclórica.

Após ler o questionário, perguntei quem conhecia alguma daquelas festas tradicionais que foram respondidas nas entrevistas. A festa da Penha e as festas juninas ganharam em disparada, pois a maior parte dos pais ou familiares entrevistados participam de atividades religiosas de seu bairro, inclusive, muitos já haviam visto as bandas de congo tocando nesses eventos. A partir daí, ficou mais fácil introduzir o assunto em sala de aula, pois, além de serem festas realizadas na cidade onde moram, Vila Velha, estas festas são próximas à realidade da família dos alunos por fazerem parte de suas tradições religiosas.

Outro aspecto abordado com os alunos foi de que todo mundo já tomou ou sabe uma receita de remédio caseiro, e este conhecimento não foi aprendido na escola, mas com seus pais, vizinhos e amigos, assim como os ditados populares.

A entrevista também resgatou memórias de canções aprendidas pelos mais velhos, como o "Penedo", as receitas e os ditados populares.



ANÁLISE DO TEXTO REALIZADO PELOS ALUNOS SOBRE A PALESTRA SOBRE O CONGO DA GLÓRIA. O TEXTO QUE SEGUIE CONSTITUI-SE DE RESPOSTAS ABERTAS, COLETADAS A PARTIR DE UM QUESTIONÁRIO EM QUE PREVALECEU A VISÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO À PALESTRA DADA. FORAM DESTACADAS NESTA ETAPA AS RESPOSTAS MAIS RECORRENTES NOS TEXTOS ANALISADOS. PARA MELHOR ANÁLISE, FORAM SEPARADAS AS FALAS DOS ALUNOS EM CATEGORIAS NAS QUAIS ENFATIZARAM SEUS PONTOS DE VISTA.

PRINCIPAIS FALAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A PALESTRA SOBRE O CONGO DA GLÓRIA

A pergunta para a elaboração do texto foi:

● QUE ACHOU DA PALESTRA?

"Gostei muito da palestra, pois aprendemos um pouco mais sobre a nossa cultura e como é importante valorizar o congo capixaba."

"Eu achei a palestra legal e bem explicada. Eu acho o congo um ritmo legal e engraçado, pois usa o tambor e a casaca que tem um som diferente."

"O que eu mais gostei foi que o cara falou que o congo, melhor, a casaca, tem lá em Miami e a gente não dá valor ao que tem, o congo é importante por que mostra a cultura do ES, RJ, SP."

"O mais interessante é que a roda é aberta e todos podem dançar do jeito que quiser."

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

A curiosidade com aspectos geográficos, dados históricos que saem dos livros e apresentam-se a eles.

"O Congo era um rio de vale na África, de onde saíram os primeiros escravos."

"Aprendi que o nome Congo vem de um vale lá na África"

"O congo tem o significado de um vale do rio da África, ele faz lembrar os reis negros da África, o tambor de congo era chamado de guarará."

ENCONTRO DE ETNIAS

O reconhecimento da miscigenação étnica na formação da nossa cultura.

"O que diferencia o congo capixaba de outros congos de outros estados são as nossas etnias."

"O congo foi gerado pela mistura de índios com negros africanos".

"O congo é uma cultura capixaba formada por europeus, negros e índios".

INSTRUMENTOS

Aqui percebe-se a riqueza dos instrumentos e suas particularidades

"Eu também gostei muito é do ritmo e dos instrumentos da banda e o sotaque é diferente" (grifo nosso).

"Eu gostei do congo por seu estilo, a música da casaca, tambor, chocalho e outros." "O tambor de congo era chamado de guararás".

"Eu gostei do reco-reco por causa do barulho engraçado." "O re-recoque é que nem a casaca mas não tem a cabeça esculpida".

*"Os tambores de congo antigamente se chamava guarará".
"Muitos anos atrás, muitas pessoas tinham o instrumento de congo em suas casas, mas com o surgimento de certos aparelhos como rádio, nossa tradição começou a desaparecer".*

"Eu gostei muito, porque ele explicou direito de como se usa o instrumento, etc, e o nome dos instrumentos".

"Ele nos ensinou que a casaca é um instrumento indígena, ele nos explicou a diferença da casaca entre o reco-reco: que a casaca tem uma cabeça, o reco-reco não tem uma cabeça".

CONGO COMO MANIFESTAÇÃO FOLCLÓRICA

A descoberta de uma manifestação folclórica e suas relações com o dia a dia dos seus integrantes expressadas em suas músicas.

"O congo é um ritmo musical capixaba e usam um instrumento musical chamado casaca".

"Os músicos do congo expressa seu modo de vida: o que come, brincadeiras, histórias etc. O congo é uma manifestação que não ganha dinheiro".

"O congo se manifesta em várias festas como a de São Benedito, Nossa Senhora da Penha".

"Que o congo faz parte de nossa cultura".

"É formado por grupos de homens e mulheres que fazem coro, cantando velhas e tradicionais toadas em que há referências à escravidão, à guerra do Paraguai, aos santos de devoção popular, às sereias do mar, ao amor e à morte".

ANÁLISE DO TEXTO

Podemos perceber através das respostas obtidas, devido à quantidade de questionamentos, que o que mais chamou a atenção dos alunos foi os instrumentos da banda de Congo, principalmente a casaca e o nome guarará, palavra indígena para denominar os tambores.

Outro aspecto foi a descoberta que o nome Congo relaciona-se à África, de onde vieram os primeiros negros em condições de escravos ao Brasil.

Ficou claro para os alunos que o Congo é uma manifestação folclórica, assim como as manifestações encontradas por eles nas entrevistas realizadas junto a seus familiares. Em nenhum momento houve menção à macumba, ou outras alusões preconceituosas. Pelo contrário, enfatizaram o fato de que se deve dar valor à cultura local.

O equívoco mais frequente foi o de que o Congo veio da África, sendo que o nome Congo é que vem da África. Talvez esta confusão se dê pelo número de informações obtidas na palestra, mas que foi esclarecida em aula antes de dar continuidade ao trabalho.

Outra situação também similar àquela posta acima é às de aludir às bandas locais de rock, tipo “Casaca” e “Manimal” como bandas tradicionais de Congo. O erro é compreensível, pois as mesmas se mostram assim para seu público. O ritmo do congo é uma característica marcante dessa manifestação folclórica, envolvem as pessoas com seus instrumentos vibrantes, principalmente o tambor e a casaca, e seu compasso incomum. A partir do momento que estes grupos de rock se apropriam desses elementos, se confundem com as batidas dos congos tradicionais.



DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DIANTE DOS DEPOIMENTOS E RELATOS DOS ALUNOS PODEMOS OBSERVAR QUE MUITOS JÁ HAVIAM TIDO CONTATO COM FOLCLORE, ESPECIFICAMENTE O CONGO NO ESPÍRITO SANTO. ENTÃO NOS PERGUNTAMOS: COMO MATERIALIZAR ESSA EXPERIÊNCIA VIVIDA AFIM DE QUE ELA SE TORNASSE REALMENTE CONHECIMENTO? FOI ASSIM QUE INICIAMOS NOSSAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS.



PINTANDO QUADROS

Trabalhei com a 4ª série (atual 5º ano) a técnica de pintura em tela com tinta guache. Esta atividade teve a duração de 4 aulas de 50 minutos. Pedi para que eles ilustrassem no papel, utilizando o material que preferissem como lápis de cor ou pincel e tinta, os instrumentos da banda de congo que mais lhes chamaram a atenção e em seguida passassem para a tela, elaborando assim uma composição.

Os alunos tiveram muita dificuldade nesta atividade. Sentiram-se inseguros em estar trabalhando na tela. Tanto que a maioria fez o mesmo desenho, a casaca.

A todo o momento, perguntavam se o desenho estava feio, se um aluno desenhasse de um jeito, todos queriam fazer igual. Até que, com muita conversa, começaram a se soltar mais. A parte mais espontânea da atividade foi a pintura do fundo da figura, onde cada um se sentiu mais à vontade para fazer à sua maneira. Somente uma aluna pintou outros instrumentos além da casaca.

Foram trabalhadas nesta ação noções de cor, mistura de cores primárias e secundárias, e trabalhamos figura e fundo.

Analisando esta etapa, penso que poderia ter explorado mais este momento. As ações foram muito direcionadas e os alunos se sentiram presos à questão de ter que representar um instrumento.

DESCOBRINDO TEXTURAS

Na 5ª série, foi trabalhada composição com a técnica de pintura em relevo. Mostrei aos alunos uma transparência com a obra do artista capixaba Tião Fonseca, que se encontra no Hotel Nova Almeida, Serra. A obra é um painel feito na parede com cimento em alto relevo com o título Banda do Congo, suas dimensões são: 9X2,5m de altura, ano 1990, na qual aparecem vários congueiros tocando instrumentos e a bandeira de São Benedito.

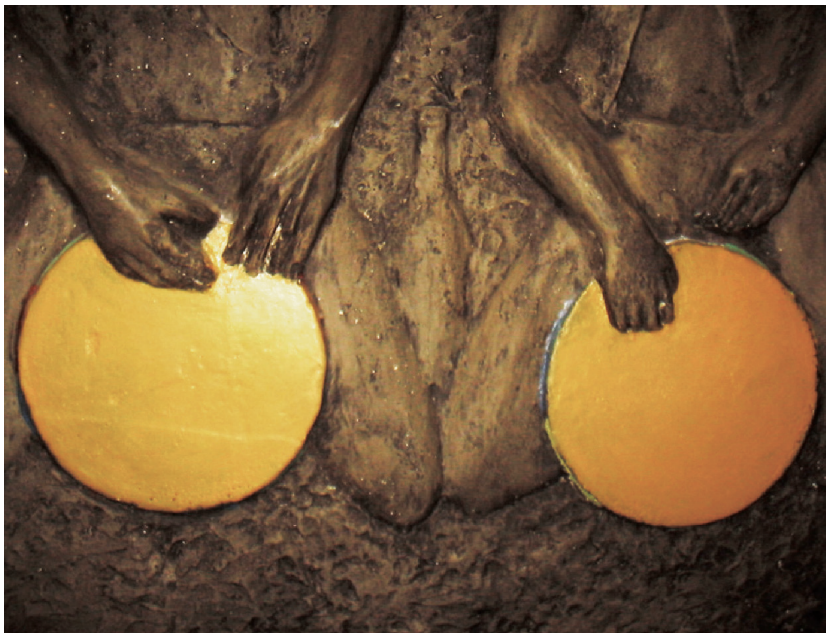


Banda de Congo. 9X2,5 M, 1990. Detalhe 1.

Analisada a imagem, perguntei aos alunos o que eles achavam que estavam vendo, se percebiam texturas, cores, que tipo de material parecia ter sido feita a obra e como eles fariam.

Identificaram as figuras dos congueiro e seus instrumentos, perceberam as texturas e os relevos e ficaram impressionados com o tamanho

da obra que ocupava uma parede de aproximadamente 3 metros. As transparências apresentadas mostravam apenas partes do painel.



Detalhe 2.

Falei-lhes também sobre o artista, sua trajetória e um pouco de suas obras. Na aula seguinte dividimos a sala em 3 grupos, e cada aluno trabalhou numa composição em suporte de madeiras de 50 x 50 cm e massa corrida.

Trabalhamos conceito de textura, alto e baixo relevo. A experiência em modelar a massa corrida sobre a madeira e criar relevos mostrou-se bastante divertida para os alunos.

O passo seguinte, já na quarta aula, com a massa seca sobre a madeira foi o de pintar as composições e conversar sobre os trabalhos realizados.

Da obra de Tião Fonseca “Composição”, o grupo relatou sobre os elementos que a compõem. Fizeram referência ao navio em que trou-



Detalhe 3.

xeram os africanos ao Brasil, o mastro da lenda de São Benedito e os instrumentos: o tambor e a casaca, que fazem parte da banda de Congo.

Nesse grupo, a casaca ganha destaque entre os tambores e o triângulo. Interessante os alunos representarem o triângulo, que, apesar de fazer parte dos instrumentos de algumas bandas de Congo, quase não foi falado, seja na palestra ou nos relatos dos alunos.

MOSAICOS

A 6ª série trabalhou com a técnica do Mosaico. Apresentei para a classe imagens em transparência de uma banda de congo de Caieiras Velha, aldeia tupiniquim de Aracruz.

Perguntei aos alunos se eles conheciam Aracruz, e se já haviam visitado alguma aldeia indígena. Responderam que em anos anteriores haviam ido, pela escola, visitar a aldeia Guarani no dia do índio. Pedi para que identificassem alguns instrumentos conhecidos e reforçamos a união de índios, negros e brancos na formação do congo capixaba.

Mostrei-lhes então uma outra obra de Tião Fonseca abordando o mesmo tema: o Congo. Trata-se agora de um muro feito com a técnica do mosaico em uma pousada em Santa Cruz.

Pedi para a turma que relatassem o que estavam vendo. Mais uma vez, houve referência à macumba. Por verem na obra imagens de mulheres vestidas de branco, logo, relacionaram-nas às baianas e às mães-de-santo.

Expliquei que se tratava das roupas das “rainhas” da banda de Congo. São elas que seguram as bandeiras de São Benedito e que dançam à frente da banda.

Perguntei-lhes o que mais eles viam na imagem, e, então descreveram o barco, o mar, e fizeram referências desses elementos com a comunidade de pescadores e letras das músicas cantadas pela banda.

Por último, dividimos a turma em grupos e pedi que criassem uma composição para mosaico com o tema Congo. A base seria papel MDF medido 50x50cm, e poderiam utilizar para colagem papéis coloridos, revistas, e.v.a, areia, etc.

Foi interessante acompanhar as etapas de elaboração do mosaico, os alunos começaram um pouco perdidos, sem saber ao certo o que fazer, até desenharem o primeiro risco no papel.

Os grupos fizeram alusão à bandeira do Espírito Santo e às bandas de Congo como uma manifestação folclórica do estado, pela sua formação étnica, e pela presença da casaca do reco-reco de cabeça esculpida. Também se apropriaram de elementos das obras do artista anteriormente trabalhado.

Os estudantes apresentam em seus trabalhos as relações concebidas por eles através dos conhecimentos que trazem consigo e o que foi vivenciado sobre o Congo, dentro da escola, seja nas palestras, vídeos ou conversas.

Em suas obras, percebemos como veem o Congo, sua interpretação, e o que mais foi significativo. Os instrumentos, principalmente a casaca, fazem menção ao som “diferente” e “engraçado”, presentes nos relatórios e questionários. Outros aspectos presentes nas composições e falas dos alunos são: a lenda do navio naufragado, a referência ao mar e aos pescadores, elementos presentes nas letras das músicas da banda.

● CONGO Vai à ESCOLA

Retomando os passos desenvolvidos por esse projeto, percebi que a proposta não alcançaria seus objetivos se os alunos não assistissem de

perto a uma apresentação da banda de Congo da Glória, e, se a banda não tocasse dentro da escola.

A razão para tal é o fato de termos como um dos objetivos do projeto a aproximação e o conhecimento do universo cultural da banda de Congo da Glória presente na comunidade em que se insere a escola e o aluno. Apesar de termos contado com a presença de um dos integrantes dentro do espaço escolar para a realização da palestra, não haveria uma inter-relação se os alunos não presenciassem a apresentação da banda em si, pois é esta sua maior expressão.

Esta oportunidade surgiu no ano seguinte, em 2006, durante a Feira Cultural do colégio, na qual os alunos puderam vivenciar esta experiência. Antes do evento, porém, um grupo de 10 alunos se organizou para entrevistar, junto à professora, o Senhor Djalma, um dos mais antigos integrantes da banda de Congo da Glória. A entrevista foi realizada na escola, em horário extraclasse. Os alunos elaboraram algumas perguntas que foram complementadas com outras. O resultado da entrevista, sua transcrição, foi anexado no estande da feira Cultural e mostrado aos outros alunos.

DANÇANDO E TOCANDO CONGO NA ESCOLA

A banda de Congo da Glória chegou à escola e se posicionou no centro da quadra com os alunos ao seu redor, guardando certo distanciamento. No princípio, os estudantes ficaram tímidos, mas logo que a banda começou a tocar, todos se aproximaram. Os professores foram os primeiros a dançar, seguidos pelos alunos que dançaram e tocaram instrumentos como a casaca e o tambor. A apresentação teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Neste momento, houve a inter-relação do universo cultural da banda de congo com o do aluno. Os mesmos participaram da manifestação não como espectadores distantes, mas interagiram com a banda, cantando, dançando e tocando seus instrumentos. E, por sua vez, o conhecimento deste grupo cultural foi valorizado e reconhecido pela escola.

DEPOIMENTO DOS ALUNOS

Retornando às aulas na semana seguinte, perguntei aos alunos o que acharam da apresentação, se conheciam, ou já haviam assistido a alguma apresentação do Congo.

A maioria dos alunos respondeu que conheceram a banda de Congo na escola, outros já a conheciam como foi constado anteriormente em outros questionários. Porém, como havia nesse ano novos alunos que não participaram do projeto no ano anterior, julguei pertinente repetir a pergunta.

Recolhi alguns depoimentos e os agrupei de acordo com as respostas.

1. VOCÊ JÁ ASSISTIU UMA APRESENTAÇÃO DE BANDA DE CONGO ANTES DA FEIRA CULTURAL? ONDE?

"Sim aqui na escola. A banda de Congo era da Barra do Jucu".

"Não, só na feira Cultural".

"Não, nunca vi, só na escola".

"Sim. Já fui em shows na Páscoa, e muitos ensaios na Barra do Jucu".

"Sim, na Barra do Jucu, no carnaval".

"Sim, no convento".

"Não, nunca vi, nem na escola".

"Da Glória (na qual conheço da pracinha onde tocam)".

"Eu já conhecia a banda de Congo da Glória, pois já a vi tocar em vários lugares."

2. O QUE ACHOU?

"Muito interessante, o jeito que eles dançam é bem legal e as músicas também são legais".

"Divertido, pois é um ritmo alegre".

"Legal, engraçada e divertida, porque ela é animada e diferente das outras músicas".

"Interessante, todos muito animados, muita alegria".

"Interessante, porque eles têm o jeito deles de fazer a música, eles têm a cultura própria deles".

"Foi uma experiência inesquecível pois tocar casaca e tambor é bom de +".

"Gostei de tocar a casaca, o tambor, que é um dos principais instrumentos do congo."

O som e o ritmo é o que mais chamava a atenção da garotada. Os instrumentos produzem sons diferentes do que a maioria está acostumada a ouvir, principalmente a casaca. Nesse evento os alunos puderam não só dançar ao ritmo do congo, mas também tocar seus instrumentos. O que proporcionou uma participação ativa nesta manifestação.

CONSIDERAÇÕES

Ao dar início a ação pedagógica: “Folclore - Uma Experiência Intercultural”, não fazia ideia de encontrar a quantidade de informações que recolhi através dos questionários e entrevistas. Penso que os próprios alunos também não faziam ideia de tantas manifestações folclóricas presentes em seu cotidiano.

Partindo da realidade cultural do aluno, é trabalhado na escola o conceito de folclore, especificamente o Congo, que, ao término da proposta, percebemos não ser esta manifestação tão desconhecida assim por parte dos estudantes. Muitos já conheciam, pois já viram a banda tocando na pracinha do bairro, outros, viram o Congo ser tocado nas festas da Penha e de São Benedito, ou até mesmo no carnaval na Barra do Jucu. Alguns só foram conhecer essa manifestação cultural dentro da escola. Porém, foi por meio do projeto que tiveram uma maior compreensão dessa manifestação. Sua origem e história, dentro do estado e de sua comunidade.

A interculturalidade, interação entre as diferentes culturas, estabeleceu-se não só pela aproximação do universo dos estudantes da escola Luis Camilato e a tradição popular do Congo, mas também pela valorização e conhecimento do universo cultural dos alunos e o de seus familiares pela escola, e, principalmente, pelo reconhecimento por parte dos discentes de suas próprias tradições folclóricas. Houve uma aproximação da comunidade e da família para dentro do ambiente escolar.

Em muitos relatos, percebemos a estranheza que a banda de Congo, com seu ritmo, som, dança e principalmente os instrumentos, causou aos alunos. Mas assumiram a importância do Congo como uma manifestação cultural do estado do espírito Santo.

Creio que quando os alunos mencionam “macumba”, relacionado-a ao vídeo no qual aparecem as bandas de Congo, como aconteceu em sala de aula, apenas reproduzem o que ouvem e o que se está enraizado em nossa sociedade. Às vezes nem sabem o porquê dessas afirmações. É importante esclarecer essas questões dentro do espaço escolar, e como elas podem levar conhecimento e compreensão a respeito das manifestações culturais do estado, agindo como modo de combater este olhar preconceituoso.

Trazer a banda de Congo da Glória para dentro da escola, fazer entrevistas e palestras com seus integrantes, foi também uma forma de valorizar o grupo, de mostrar sua importância e prestigiar seu conhecimento. Através dessa ação, os alunos puderam vivenciar momentos de uma realidade distinta da sua, e isso contribuiu na forma de eles perceberem o mundo, de expandirem seu universo cultural. Nos trabalhos artísticos realizados por eles, pudemos perceber o que lhes foi mais significativo, o que mais lhes chamou a atenção e suas interpretações do que vivenciaram.

Através das manifestações populares, podemos trabalhar muitas questões polêmicas dentro de nossa sociedade. Um exemplo disso foi a fala de uma aluna no momento em que debatíamos a contribuição das etnias na formação do Congo. Esta nos afirmou “serem vistas nas escolas e na mídia em geral apenas coisas ruins da escravidão e fome e miséria na África”. Devemos mudar esta atitude. E mostrar a riqueza cultural dos povos indígenas e negros e não apenas a europeia.

Chamou-me a atenção também a identificação do aluno, a princípio pela imposição da mãe, com a figura do congueiro negro. Geralmente, muitos alunos não se assumem negros, e em suas representações tentam camuflar o tom da pele com tons terrosos, no máximo um marrom. Nesse trabalho, o grupo não só representou a figura em questão, como também se auto-afirmou negro. Esses são exemplos de valores que devem ser afirmados na escola. É um processo mesmo de se reconhecerem dentro da história, não somente de um passado de dor e


sofrimentos como a escravidão. Mas de uma história cultural e artística rica e bastante viva.

Acredito que o projeto contribuiu como uma forma de despertar nos alunos um novo olhar; o olhar para o outro, com suas diferenças culturais, de um país multicultural, rico em suas manifestações simbólicas; e um olhar para si, para suas tradições, seus costumes compartilhados no ambiente familiar e na sociedade que convivem.

Como professora, esta experiência foi bastante enriquecedora, pois pude unir o saber teórico à prática. A partir do momento em que comecei a aplicar o meu conhecimento sobre folclore dentro da sala de aula, deparei-me com as vivências dos alunos, as informações que eles traziam, o que gerou uma troca de aprendizagens e estímulo para aprofundar meus conhecimentos em relação às manifestações populares e sua inserção na educação escolar.



CONCLUSÃO FINAL CHEGANDO A MAIS UM MOMENTO FINAL DE ESTUDO, NESSE CASO ESPECÍFICO, AO FINAL DE UMA PRÁTICA DE ENSINO, ESPERO QUE O MATERIAL TENHA SIDO UM REFERENCIAL PARA AS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE. SALIENTO QUE AS QUESTÕES SOBRE ARTE E ENSINO DE ARTE ESTÃO SEMPRE EM MOVIMENTO, EM PROCESSO, POIS É PELA ATUALIZAÇÃO INTELIGÍVEL (E SENSÍVEL!) DO PROFESSOR QUE A PRÁTICA DE ENSINO AMADURECE. VIMOS NESSE MATERIAL A IMPORTÂNCIA DO ENFRENTAMENTO COM A IMAGEM E COMO ELA PROPORCIONA ELEMENTOS PARA NOSSAS AULAS. VIMOS TAMBÉM COMO O ESPAÇO ESCOLAR É CAPAZ DE NOS EDUCAR. ESSA REFLEXÃO É MUITO IMPORTANTE PARA NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA POIS É NO DIA A DIA QUE PERMITIMOS QUE A ROTINA OU O CANSAÇO NOS FAÇAM MENOS ATENTOS A



ESSAS QUESTÕES QUASE INVISÍVEIS da/ NA ESCOLA. O FINAL DESSE FASCÍCULO, TIVEMOS a OPORTUNIDADE DE TER UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE COMPARTILHADA PELA PROFESSORA RENATA. ESSA EXPERIÊNCIA DEVE SER VISTA POR NÓS APENAS COMO UM MODO DE SE TRABALHAR ARTE, FOLCLORE E CULTURA. SABEMOS QUE EXISTEM DIFERENTES MANEIRAS E ABORDAGENS PARA O MESMO ASSUNTO E QUE NÃO DEVEMOS TOMAR COMO RECEITA ABSOLUTA AS EXPERIÊNCIAS QUE COMPARTILHAMOS. POR HORA DEVEMOS ENCERRAR, MAS OS DEBATES SOBRE O ENSINO DA ARTE CONTINUARÃO EM OUTRAS INSTÂNCIAS DE APRENDIZADO AINDA DURANTE O CURSO DE ARTES VISUAIS, MODALIDADE A DISTÂNCIA, E EM OUTROS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZADO. UM ABRAÇO E BOA JORNADA DE TRABALHO A TODOS!

Adriana Magro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Hijos Del mañana**: imaginación, creatividad y renacimiento cultural. Salamanca: Siguime, 1976.

BARROS, Diana de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE JR., João Francisco. **Porque Arte-educação?**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FIORIN, José Luiz. **A noção de texto na semiótica**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 23. Porto alegre: UFRGS, 1995.

_____. **Elementos da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.

KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **A crise do século XX**. Atica, 1991.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **A sociedade Refletida**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

LEROI-GOURAN. **O gesto e a palavra**: Memória e ritmos. Vol II, Lisboa: edições 70, 1983.

OLIVEIRA, Ana Claudia. (Org). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hackers Editores, 2004.

REBOUÇAS, Moema M. **O discurso modernista na pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

_____. **Contratos na Pintura**: O caso Volpi. In: **Galáxia**: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura / Programa Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. — n. 2 (2001). — São Paulo : EDUC, 2001, p. 137.

ROUANET, Paulo Sérgio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: companhia das Letras, 1987.

SABATO, Ernesto. **Entre La letra y La sangre**. Buenos Aires: seix Barral, 1988.

SANTAELLA, Lucia. **Arte e Cultura: Equívocos do elitismo**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUNDERS, Robert J. (in) Teixeira Coelho. (Org). **Dicionário crítico de política cultural**. (p.56 Arte-educação (1)).

SUBIRATS, Eduardo. **A cultura como espetáculo**. São Paulo, Nobel, 1989.



Adriana Magro

É professora do Departamento de Linguagens Cultura e educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina/Paraná (UEL), mestrado e doutorado em Educação. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino de arte, artes plásticas e semiótica discursiva.



Aquarela de Fernando Augusto, 2009

www.neaad.ufes.br
(27) 4009 2208

