UNIVERSIDADE DE SOROCABA PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti

ALINHAVANDO: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DESCONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE PRÁTICAS SOCIAIS, ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS.

Sorocaba/SP

2005

Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti

ALINHAVANDO: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DESCONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE PRÁTICAS SOCIAIS, ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

Sorocaba/SP

Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti

ALINHAVANDO: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DESCONSTRUÍDAS ATRAVÉS DE PRÁTICAS SOCIAIS, ARTÍSTICAS E PEDAGÓGICAS.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela banca examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass.

1° Exam. Mirian Celeste D. Martins
Doutora - Unesp

Ass.

2° Exam. Eliete Jussara Nogueira
Doutora - Uniso

Aos meus pais, Regina minha irmã querida sempre presente nas difíceis renovações,
Cláudio, Julia e Gabriela que traduzem a continuidade, sem nunca me deixar
esquecer de celebrar a vida.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Marcos Reigota por compartilhar um olhar artístico do meio ambiente e proporcionar um conhecimento mais profundo sobre as representações sociais motivando desconstruções altamente significativas.

À Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins por me instigar sempre de forma carinhosa e sensível impulsionado meu aprendizado.

À Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira pela oportunidade de aprender a respeitar parâmetros de organização e disciplina em meus trabalhos de pesquisa sem perder o inusitado.

À Escola Ânima, seus professores e funcionários, local dos primeiros estudos e do desejo de aprender sempre mais, especialmente Agueda e Marisa.

Aos professores e alunos do Espaço Pedagógico pelo aprendizado do primeiro texto e as reflexões possíveis.

Ao Grupo Mediação/Arte pela oportunidade de partilhar tanto as experiências quanto as dúvidas.

À Escola Cooperativa de São Roque, Escola Criarte e todas as demais escolas nas quais fui recebida: espaços de observação e olhar atento para a produção imagética.

Aos meus amigos interlocutores – presenciais e virtuais – Débora Veríssimo e Giuliano Inzis pelas opiniões e comentários.

Aos novos amigos de São Roque e aos antigos - Cecé - sempre atenta ao meu percurso.

À família, sogros e primos amigos em especial Renata Moretti.

À Cecília de Assis Ferreira pela colaboração em organizar a casa e relembrar meus compromissos.

Da remota linhagem deve ter vindo o novelo de fios que tramam alma e imagem, ninguém sabe de quando nem de onde. Nem sei se importa. Mais os trabalhos e a dor, a fantasia, a obstinada procura, alguma sorte, muita esperança na bagagem me construíram. Caminhões de falhas e de desacertos, sempre a renovação difícil.

Dissabores fazem parte: maior foi a celebração da vida.

Lya Luft

Resumo

As representações imagéticas sobre o meio ambiente e a utilização de esquemas gráficos adquiridos na repetição de estereótipos é o tema central deste trabalho. A pesquisa foi elaborada confrontando vários olhares da prática pedagógica: a atuação da coordenadora de uma escola de educação infantil, as professoras, a arte-educadora em espaços formais e não formais de educação; considerando os diversos processos de formação tanto em sua subjetividade quanto em seus múltiplos espaços/tempo. Direcionando o foco para essa trajetória contei com Inês Barbosa de Oliveira. O enfoque estabelecido na análise e concepções de meio ambiente foi pautado pela teoria das representações sociais proposto por Moscovici e das contribuições teóricas de Marcos Reigota. A intenção da pesquisa foi refletir sobre as representações de meio ambiente de crianças e adolescentes a partir de suas representações gráficas, baseada nas produções dos alunos e da contribuição teórica de Fusari & Ferraz, Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins foram realizadas as análises. O estudo demonstra a importância das imagens como precursora ou como fator de sedimentação de representações de meio ambiente e propõe ações de mediação, leitura e produção de obras artísticas como recurso facilitador para a desconstrução.

The image representations about the environment and the utilization of graphic schemes acquired by stereotypes repetition is the main theme of this work. The research was elaborated facing several looks of the pedagogic practice: a children education school coordinator's actuation, the teachers, the educative-art in formal and non-formal spaces of education; considering the many formation processes in their subjectivity as well as in their multiple spaces/time.

Directing the focus to this trajectory I have counted on Inês Barbosa de Oliveira.

The focus established in the analysis and conceptions of environment was ruled by the social representations theory proposed by Moscovici and by the theoretical contributions from Marcos Reigota. The purpose of the research was to ponder over the children and teenagers environment representation starting from their graphic representations, base don the students" productions and the theoretical contribution from Fusari & Ferraz, Ana Mae Barbosa and Mirian Celeste Martins the analyses were accomplished. The study demonstrates the importance of the images as a precursor or as environment representations sedimentation factor and proposes intermediation, reading and production of artistic works as a facilitating resource for the deconstruction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
A CESTA	7
MEIO AMBIENTE	25
LINHAS QUE BORDAM:PELO INTRINCADO DAS FORMAS PELOS	
ORNAMENTOS	41
AGULHAS DE BORDADO	50
BORDADOS EM FRENTE E VERSO	55
ENLAÇANDO A ARTE E O MEIO AMBIENTE	58
OLHAR DOS ALUNOS	75
ARTICULANDO O OLHAR PARA NOVOS PONTOS: APRIMORAR A	
COSTURA	86
NOVOS PONTOS: CRUZANDO OLHARES E ESTAÇÕES DO ANO	96
IDENTIFICAÇÃO E USO DAS DIVERSAS FORMAS DE COMPOR UM	
BORDADO	119
COMPOSIÇÃO: MINHAS ÁRVORES NA ESCOLA COOPERATIVA	.129
ESCOLHER A AGULHA E LINHA PARA COSTURAR A ARTE, MEIO	
AMBIENTE E COTIDIANO	141
OBJETOS INUSITADOS E SUA FUNÇÃO: COSTURANDO MEIAS COM OV	os
DE MADEIRA	155
CONCLUSÃO: COSTURANDO ÁRVORES	.160
REFERÊNCIAS	.168
ANIFYO	172

INTRODUÇÃO

Entremear as lembranças do olhar adulto e aquele da infância sobre os instrumentos de costura, alguns cuja função demorei anos para descobrir, é a metáfora escolhida para este estudo. A organização das agulhas não me sugere até hoje a especificidade de sua utilização: as menores para os mais finos tecidos? Para quais tecidos são as agulhas médias? Para o algodão qual tipo de agulha usar? Passador de linha é um recurso funcional?

A imagem da cesta presente, no imaginário de todos nós, faz com que a suposição de que todos reconheçam o seu conteúdo se transforme em verdade inquestionável.

O processo de construção desta dissertação, assim como a ação de experimentar cada um dos objetos da cesta de costura, descobre um percurso pessoal do ir e vir da agulha no tecido somado à poética pessoal em relação à linguagem de arte e do meio ambiente, registrando opções a princípio incompatíveis, como a escolha da costura como linguagem artística de um sujeito que não detinha qualquer familiaridade com a costura. O pensar nessa e em tantas outras incompatibilidades, pontos inconciliáveis permeiam o texto como ao enfatizar os aspectos presentes na costura feita à mão: a costura final, conforme o grau de habilidade técnica/manual da costureira mostra diferenças (mesmo que imperceptíveis). Acredito que reside exatamente nessas diferenças entre cada um dos pontos da costura o encantamento do feito à mão.

A cesta

Partindo daquela que me parece ser a mais funcional das agulhas – a de tamanho médio – inicialmente pretendo destacar minha experiência recente na Universidade de Sorocaba, precursora da orientação e construção desta dissertação conferindo ao trabalho toda singularidade:

Os deslocamentos presentes no momento atual contribuíram para oportunizar encontros: sair do espaço reconhecido – a cidade de São Paulo - e buscar novos desafios. Estar agora em Sorocaba aconteceu após a definição de retomar o estudo acadêmico, eu já havia concluído duas disciplinas na pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp: "Imagens e Novos Meios", com o professor Milton Terumitsu Sogabe e "Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos", ministrada pela professora Mirian Celeste Dias Martins.

O contato com a pós-graduação da Universidade de Sorocaba foi mediado por meu interesse em uma disciplina específica: "Imaginário e Conhecimento escolar" que, segundo meus pressupostos, vinculava através de seu nome meu interesse pela área de artes e educação. Imersa nos conteúdos da educação e das artes, eu desconhecia o professor responsável pela disciplina: Marcos Reigota. Resolvi arriscar e durante o primeiro semestre de 2002 participava de suas aulas como aluna ouvinte e descobria que a identificação gerada poderia ir muito além do nome da disciplina. Logo nas primeiras aulas eu constatava que estava diante de um especialista em ecologia e meio ambiente, ao mesmo tempo em que reconhecia em sua metodologia aspectos desafiadores e bastante similares aos que eu julgava como pertencentes à área de artes. As propostas de compreensão de conteúdos e as

oportunidades criadas para que os alunos e alunas estabelecessem contato com os mais diversos temas não usavam como únicos recursos as linguagens escrita e verbal. As imagens oferecidas eram responsáveis por reflexões escritas pelo alunos/alunas e eu muitas vezes respondia as propostas com novas imagens:



Xérox de capa de livro de Paulo Freire editado no Japão



Criação artística (monotipia) realizada por mim a partir da imagem apresentada

Aconteciam os primeiros contatos com textos sobre educação ambiental, ecologia e as representações sociais. Reconhecer que a maior parte das minhas opiniões sobre temas complexos era pautada basicamente pelo senso comum, incorporando informações dos principais meios de comunicação como a televisão causou-me surpresa e certo desconforto. Desconsiderava que apesar de alguns temas serem discutidos em quase todos os lugares do mundo, isso não ocorria sempre da mesma forma, a diversidade de idéias e o aspecto de certos temas como a Aids, criam representações em nosso imaginário que não levam em conta inúmeros fatores. Durante esse período eu trabalhava em uma escola particular de educação infantil situada em São Roque e também em uma Organização não Governamental

chamada Projeto Carmim, em São Paulo (mantendo o meu vínculo com a capital), cuja proposta é promover através das artes plásticas a restauração da dignidade e auto-estima das pessoas em ambientes de prevenção e recuperação de saúde como meio de promoção humana e revalorização da vida, estimulando e educando sua sensibilidade, seu potencial criativo, expressivo e artístico. Eu atuava como voluntária em hospitais de São Paulo e oferecia aos pacientes a possibilidade de, durante o período de internação, entrar em contato com a linguagem artística, tanto em produções plásticas quanto em imagens, livros e reproduções de obras.

Assim, determinava o foco da compreensão da teoria das representações sociais pautado por esse viés que também oferecia elementos fundamentais para a compreensão. A leitura do livro: "Textos em representações sociais", de Pedrinho Guareschi e Sandara Jovelovitch e de "Representações sociais: A teoria e sua história", de Rob M. Farr, foi pautada pelo meu desejo de conhecer as possibilidades de minha atuação com pacientes portadores de Aids, já que o hospital em que eu trabalhava era o Instituto de Infectologia Emilio Ribas, e entre seus pacientes a grande maioria é HIV positivo. Realizava a leitura procurando conexões entre a prática vivida no dia-a-dia do hospital e os conceitos apresentados, como por exemplo:

O medo do desconhecido motiva as pessoas a criar representações sociais de novos fenômenos (Moscovici, 1984; Kaës, 1984). Objetos sociais estranhos causam medo, porque eles ameaçam o sentido de ordem das pessoas e sua sensação de controle sobre o mundo. Uma vez representado sob uma feição mais familiar, o objeto social se torna menos ameaçador e tal processo nos ajuda a entender por que a Aids foi inicialmente ancorada a representações mais familiares, como a de praga.(JOFFE, H., P. 298)

Acreditava que o contato com a teoria poderia motivar transformações em minha prática, fato que com a leitura se revelava uma tarefa bem mais desafiadora do que o previsto:

As representações sociais da Aids são formadas através da ancoragem da Aids a ideologias que já circulam em determinada sociedade, e através da objetificação da Aids em certos lugares, práticas ou grupos(...) A predisposição das pessoas para endossar certas representações sociais de um acontecimento, e não outras, emerge das experiências da infância ligadas às experiências da vida adulta em constante desenvolvimento, que interagem com imagens mediatizadas pelos meios de comunicação, lendas e brincadeiras coletivas. .(JOFFE, H., P.317)

Talvez a característica de aluna ouvinte auxiliasse para que meu olhar sobre a teoria das representações sociais adquirisse rumos diversos, no entanto, a maioria dos alunos já mantinha um repertório comum sobre os novos conteúdos, momento em que foi sugerida a realização de seminários que envolveram a leitura dos seguintes livros: "Vidas Secas", de Graciliano Ramos, "Dois Irmãos", de Milton Hatoum e "Resumo de Ana", de Modesto Carone.

As imagens e a literatura não eram os únicos facilitadores utilizados para ampliar e alimentar nosso imaginário, compartilhávamos nossos olhares em relação ao filme: "Vidas Secas", de Nelson Pereira dos Santos, de 1962, vídeos: "Escola Bosque do Bailique" e "Parteiras do Amapá", com apresentação de Nilson Moulin, as referências às obras de arte que mantinham relação tanto com os períodos dos estudos literários quanto com os temas presentes.

No semestre, seguinte eu resolvi formalizar o meu vínculo com a Universidade de Sorocaba e efetuava minha matrícula como aluna especial. Minha opção foi cursar "novamente" a disciplina: "Imaginário e conhecimento escolar", já antecipando que seria uma experiência totalmente diferente. Dessa vez éramos um grupo de alunas – mulheres de diferentes formações, histórias e faixas etárias, fato que conferia uma das características especiais do grupo, oferecendo uma dinâmica diferenciada e construindo a trajetória do mesmo.

Durante as aulas entramos em contato com a escolarização de inúmeras mulheres, através de seus textos, que contemplavam indiretamente esse aspecto: nos romances — Mulheres de Tijucopapo (Marilene Felinto) e Mar de Dentro (Lya Luft), nos contos - do livro Filandras (Adélia Prado), de forma especial nos relatos das parteiras do Amapá (L. Jucá, Nilson Moulin) e também nos registros de vida de aluna/profissional contido nas trajetórias e narrativas através da educação ambiental (Reigota, M., Passos R., Ribeiro A.). A escolarização para a qual dirigimos nosso olhar não era aquela encontrada em documentos oficiais, porém a vivida intensamente por personagens de livros e filmes como: A Hora da Estrela - baseado em livro de Clarice Lispector e As Meninas — baseado em livro de Lygia Fagundes Telles.

As ações pelas quais eu buscava me apropriar dos novos referenciais eram traduzidas principalmente nas imagens que eu selecionava para compor minhas reflexões sobre o tema.

Começava a delinear-se na minha ação a proposta das aulas:

Tendo como base teórica os estudos culturais e a perspectiva ecologista de educação, pretende-se discutir a intervenção educativa relacionada com tal problemática, considerando a pratica pedagógica como processo de identificação, desconstrução e reconstrução de representações sociais. (REIGOTA, 2002)¹

Os principais acontecimentos da Rio + 10 foram discutidos e trouxeram à tona várias representações e tornaram-se elementos mediadores para o nosso olhar. As imagens fotográficas de inúmeros momentos em Johannesburg, feitas e selecionadas por Marcos Reigota indicavam diretrizes não somente para pensar as questões ambientais como também nortear nossas analises dos livros: Era apenas um exercício: relacionar um texto ficcional

_

¹¹ Rio + 10: Etnografia de uma prática pedagógica

com imagens de mulheres anônimas e desconhecidas". Assim acontecia nossa leitura dos livros, entremeada da imagens das mulheres africanas fotografas, a partir das quais escolhíamos trechos da ficção com os quais estabelecíamos relações.

Dedal: descobrindo funções

A proposta para a finalização da disciplina: Imaginário e conhecimento escolar foi um trabalho com o seguinte tema: Mulheres na Escola. Na época construí uma narrativa resgatando a história escolar das mulheres da minha família, um trabalho elaborado com todas as histórias dos contos e romances ainda aquecendo meu imaginário. As questões que mobilizavam minha atenção durante a leitura dos textos e livros sugeriam novas perspectivas para compreender os deslocamentos, inclusive a minha mudança de cidade – de São Paulo para São Roque. A personagem Rísia, do livro: "Mulheres de Tijucopapo", promovia identificações:

> Nem que eu perca as mil festas e as mil luzes de São Paulo, a rica. Nem que eu tenha que passar sem o meu gosto pelo brilho das luzes, sem esses sabores. Sem os licores dos milhares de bares. Sem as filas do cinema e sem os jantares nos restaurantes.(FELINTO, 1992, p.79)

> Estou saindo da cidade porque não agüento a cidade. A cidade me expõe aos mais perigosos perigos, delitos, crimes. Sinto muito saber que vou perder todas as festas, pois no fundo sou fascinada por luzes e brilho. Acontece que nas festas não há somente luzes e brilho. Nas festas há doces sofrimentos cortando corações como o meu. (idib, p. 85)

Os espaços, a representação sobre os ambientes naturais e construídos e também a diferenciação que eu estabelecia entre eles mesclando informações que pertencem ao mundo

² Idem

das ciências e a maneira como eu as internalizava mantinha sempre o caráter dual de oposição:

Coisa de louco. São Paulo. Precisei sair e vir. Aqui vou eu na minha trilha de terra. Há babaçus e canaviais. O canavial galga a serra, desce, torna a mostra-se mais longe, verdeclaro. São cores verdes, vou pela mata que margeia essa estrada. Quando me canso, pego meus lápis de cera e pinto outras cores na paisagem que desenho em papel branco. O canavial só é muito verde. Aqui vou eu. (idib. P. 55)

A construção da narrativa envolvendo o tema: Mulheres na escola e a minha opção de torná-la parte deste estudo vai ao encontro do que afirma Appiah:

Toda identidade humana é construída e histórica; todo o mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de 'mito', a religião de 'heresia' e a ciência de 'magia'. Histórias inventadas, biologias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente". (APPIAH, 1997, p. 243)

Na construção do texto, a escolaridade permeia muitas das questões e a articulação com os aspectos pedagógicos reside no fato de pretender "mostrar como cotidianamente, nossos conhecimentos são tecidos nos diferentes contextos e em diferentes tempos/espaços, e como nossos valores influenciam/influenciarão nossa maneira de ser professora" (Oliveira, Sgarbi. 2002, p:132).

Do trabalho original procurei fazer uma releitura resgatando os pontos que dialogam e provocam novas redes para a compreensão dos vários percursos e deslocamentos apresentados no decorrer do texto.

No processo de elaboração deste texto procurei partir de imagens fotográficas buscando escrever: "uma outra história de nossas tantas escolas a partir de sua variedade e multiplicidade na prática". (ALVES, N. CIAVATTA. M., 2004, p.128). A ação de selecionar e descobrir as imagens foi, em muitos momentos, motivadora de lembranças e conversas com

minha mãe (já que foi em sua casa que localizei todo o acervo) e fundamentais na construção da narrativa. Sobre lembranças recorro ao texto de Adélia Prado:

Hoje estou melancólica e suspirosa como minha mãe, choveu muito, a água invadiu este porão de lembranças, bóiam na enxurrada a caminho do rio. Deixo que naveguem, pois não as perderei. O rio é dentro de mim. (PRADO A., 2002, p.39)



Fotografias do arquivo pessoal

As fotos selecionadas conduziram o meu pensar sobre os deslocamentos que constituem parte da minha história. Minha mãe nasceu na cidade de Limeira, no interior de São Paulo, e realizou parte de sua formação na capital. Seu retorno ao interior acontece devido a sua opção pelo curso de medicina na Universidade de Ribeirão Preto. Meu pai nasceu na capital no bairro da Mooca, na época considerado quase um reduto de imigrantes

italianos. Estudou no grupo escolar (termo que mesmo quando eu era criança causava certa estranheza) e concluiu seu estudo em escola pública.

A primeira foto que selecionei mostra o casal de formandos que, ao mesmo tempo em que marca o final de um ciclo, traduz a continuidade da relação amorosa, nascida entre aulas de anatomia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.

Observando a foto do grupo de formandos mais detalhadamente, constatamos que são poucas mulheres presentes na formatura. Aparecem na primeira fila - são nove mulheres. De todas que ingressaram na faculdade somente uma desistiu. Na época, a opção por um curso superior começava a fazer parte das aspirações profissionais das mulheres, no entanto, o curso de medicina ainda representava uma escolha minoritária.

Apesar das conquistas obtidas por essas mulheres perduravam alguns preconceitos. Muitas mães não admitiam seus filhos envolvidos com o que classificavam como "mulheres independentes", com todo o teor negativo que o termo pode incorporar, entre elas minha avó paterna, que sonhava como esposa perfeita para meu pai uma pacata dona de casa. A família de minha mãe sempre apoiou sua decisão valorizando sua escolha. Após a formatura, a atitude quase pioneira de freqüentar um curso superior de medicina iria trazer novos desafios um deles relativo à inserção no mercado de trabalho. Para isso, o plano de maternidade deveria esperar um pouco, uma decisão hoje muito comum, mas até alguns anos atrás com caráter inédito.



Fotografias de arquivo pessoal

Ser mãe implicava novos desafios traduzidos principalmente nas ações de manter a carreira profissional e os cuidados com o bebê. Nessa época, a licença maternidade ainda era reduzida, por volta de três meses.

Ao resgatar minhas principais lembranças da infância, surgem os primeiros indícios da essência que eu procurava resgatar: da representação social de ser filha de doutores. Desde muito cedo eu convivia com o fato de minha mãe ser médica. O primeiro espaço escolar que eu freqüentei era localizado exatamente ao lado do local de atuação profissional de minha mãe — A clinica Infantil do Ipiranga. Rapidamente eu descobria como chegar até ela, ou como fazer com que alguma funcionária me conduzisse. O que poderia representar uma segurança adicional para uma criança de 4 anos, também era um diferencial, algo não aceito por meus pais. Como era uma creche gratuita, logo minha mãe percebia que existia um tratamento diferenciado, por eu ser a "filha da doutora". Assim deixava esse primeiro espaço escolar com poucas lembranças. Uma nova escola e um período longe de casa e longe de hospitais era somente uma escola, na qual eu era mais uma aluna e não a filha da doutora.

Logo eu deixava essa escola e começava a frequentar outra maior, devido também a nossa mudança de casa e bairro. Agora vivíamos perto do centro, região denominada Bela Vista, mas muito conhecido por Bixiga.

A estrutura familiar era organizada segundo os horários de trabalho de minha mãe, meu pai nessa época ocupava quase todo seu tempo entre vários empregos e plantões. Isso gerava a necessidade de estabelecer quem deveria ficar comigo durante as férias escolares de julho. Durante a maior parte da minha infância esse problema tinha uma solução simples: meus avós paternos viviam em uma fazenda. Meu avô, após muitos anos de atividade da Cia. Paulista de Estradas de Ferro como gerente do vagão restaurante, encantou-se por Ribeirão Bonito, pequena cidade do interior paulista e mudou de atividade tornando-se fazendeiro. Assim, era para lá que eu e minha irmã íamos todas as férias de julho, experimentando a vida rural.

Minha mãe tinha nesse tempo um novo emprego, no hospital Cruz Vermelha Brasileira e eu, novamente, uma nova escola. Existiu uma tentativa de continuar em escolas particulares próximas a nossa casa, porém não posso delimitar com clareza os motivos, mas durante esse período estive em várias escolas como, por exemplo: Maria Imaculada (escola católica) e o Pueri Domus (montessoriana). Novamente Lya Luft auxilia na percepção desses espaços escolares:

A segunda tentativa foi num colégio de freiras, e por alguma razão tudo foi mais fácil. Talvez a novidade um pouco misteriosa de tantas saias e véus, rosários, vozes mansas e o cheiro de incenso me fascinassem. Os quadros da sala de aula tinham olhos pacíficos, no pátio uma estatua com ar vago habitava a gruta com fontezinha. Havia ali algo apaziguador que não sei descrever. Seja como for, sobrevivi um ano inteiro. Mas o alivio de cada dia ainda era a hora em que alguém me vinha buscar, e finalmente eu podia ir para casa – e me sentir inteira outra vez. (LUFT, 2002, p. 78)

Acredito que todas as mudanças eram reflexo tanto do período – 1967, como de uma preocupação de meus pais em oferecer uma educação de qualidade e diferenciada. O sistema

encontrado por eles para pautar essas escolhas deve ter sido de tentativa e erro, dada a quantidade de escolas que frequentei.

Delimitar com clareza os momentos e funções da mãe, da profissional e da dona de casa não era uma tarefa simples. No lugar em que morávamos havia um escritório, espaço de estudo de meus pais. Existiam muitos livros de medicina, uma grande escrivaninha e duas poltronas (o lugar permanece inalterado, a única modificação é um computador sobre a escrivaninha). Sabíamos que, ao entrar nesse espaço, era preciso ficar em silêncio e não atrapalhar. Existia para mim algo de quase "sagrado" nesse ambiente. Muitas vezes havia outras pessoas no escritório, colegas de trabalho e juntos preparavam aulas. O mais fantástico para mim eram os slide, projetando na parede cenas das cirurgias do meu pai - pulmões, esôfagos e corações. Entre outros escritórios, existia na memória recente, aquele descrito por Lya Luft:

Sentavam-me numa daquelas poltronas de couros que me pareciam imensas, e meu pai colocava sobre meu colo (minhas pernas balançavam muito acima do assoalho) algum volume da grande enciclopédia alemã que ainda está comigo, e às vezes manuseio para fazer alguma pesquisa — ou simplesmente para sentir o mesmo prazer. O cheiro é o mesmo: de velhice e de infância, de nascimento e morte, de revelação. (...)

Se tinha tempo meu pai sentava-se perto de mim e me explicava tudo. Mas também ficava tranquilo escrevendo ou lendo, sem mostrar nenhuma irritação com minha presença. Eu não o incomodava. E era a plenitude, estar ao ali ao lado dele sentindome natural e aceita, sossegada num lugar onde haveriam de estar todas as respostas. (LUFT, 2002, P. 31)

Desde muito cedo eu convivia com o "mundo de informações", não somente do ponto de vista teórico, como também da práxis. O contato com a vida profissional de minha mãe acontecia sempre mediado por sua prática. Costumava acompanhá-la algumas vezes ao trabalho e logo descobri que existia uma classificação bem específica de crianças no ambiente hospitalar: aquelas com as quais eu poderia brincar e as "proibidas", que eram portadoras de doenças infecto-contagiosas.

Acostumei a conviver e respeitar alguns dos instrumentos de trabalho de minha mãe: estetoscópio e aparelho de pressão que sempre acompanhados do avental branco traduziam a hora de ir para o trabalho.

O interesse pelas informações formais e pelo mundo da ciência teve um ápice, que não durou muito tempo. Os fatores que desencadearam toda minha curiosidade foram dois presentes: A Enciclopédia ilustrada da Ciência e da Técnica – Programa de Ciências Exitus, e o maravilhoso microscópio, que guardo comigo até hoje.

Talvez inconscientemente era minha resposta para a demanda de valorização do conhecimento científico. Mais uma vez eu havia mudado de escola, agora era a vez do Vocacional Luis Antonio Machado. Acredito que São Paulo nessa época não apresentasse os terríveis problemas de transito, pois eu percorria todo o recém inaugurado Minhocão para chegar até a escola, que ficava em Perdizes.

A escola detinha muitas novidades além do conhecimento científico, como aulas de Yoga, teatro, artes industriais e esportes diversos, tínhamos aulas várias vezes por semana em dois períodos. Entrada na adolescência e tempo de descobrir o mundo, ou seja, festas e o primeiro cigarro. Realmente investi bastante nessas descobertas e muito pouco em acatar as regras, até que meus pais resolvessem que talvez a melhor escola para mim fosse algo mais tradicional, talvez procurassem compreender quais as questões de uma filha assim indisciplinada nos aspectos escolares. Mais uma vez retomo Lya Luft:

Mesmo podendo canalizar melhor na escola parte de minha curiosidade ardente, eu não seria uma aluna excepcional. Meus cadernos tinham orelhas, a maior parte dos assuntos não me atraía, minha letra era tão rebelde quanto eu, e o meu horror ao repetitivo e ao tedioso jamais se desfez.

Principalmente, eu continuava a ter problemas com a disciplina. Toda minha rotina escolar foi uma longa, constante e frustrada batalha com as regras e regulamentos.(LUFT, 2002, P. 129)

Foi assim que meus pais apesar de estarem lendo: Liberdade sem medo (Summerhill), de A. S. Neill, resolveram que eu deveria estudar no Liceu Pasteur.

O fato de esse livro ficar acessível na biblioteca da casa fez com que eu resolvesse ler também, essa leitura somente acentuou os traços de rebeldia e contestação típicos da adolescência ainda mais em uma escola bastante tradicional.

O resultado: inúmeras suspensões pelos mais variados motivos, repetência, até que a única opção que o diretor ofereceu foi a mudança de escola.

Então mais uma vez nova escola, dessa vez Objetivo, acho que meus pais estavam já cansados de seu sistema de tentativa e erro e talvez decepcionados com meu desempenho escolar. E *Summerhill*, já havia sido descartado para sempre.

Durante minha adolescência quase todos os conteúdos relativos a escola me pareciam pouco interessantes e desafiadores, ao contrário me atraia todo o conhecimento e informação que, do meu ponto de vista, pudesse estar muito distante do considerado acadêmico. Começava a ficar evidente que meus pais doutores somente valorizavam o conhecimento institucionalizado.

Era um tempo de realizar minhas próprias descobertas e longe, muito longe da escola. Meu olhar estava centrado em descobrir realidades diferentes, que com certeza não eram encontradas no meu ambiente escolar.

Finalmente eu encontrava minha própria instituição formal de ensino de teatro, que gerou tanto espetáculos como um grupo amador que se chamava: Da Noronha. Fazíamos experiências utilizando a linguagem de teatro de bonecos e depois usando também vídeo.



Fotografia de arquivo pessoal

A finalização do ensino médio aconteceu no Colégio Sagarana, uma escola particular situada no bairro da Vila Madalena, e depois, A Escola Estadual Professor Antonio Alves Cruz.



Colagem elaborada a partir de seleção de diversos materiais de arquivo pessoal como: folder, recorte de jornal, cartão postal, canhotos de ingressos etc.

A passagem do ensino médio para o superior ocorreu de foram tranqüila: fui aprovada na Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Essa Instituição alimentava meu imaginário e representação de um espaço destinado a ação de criar. Na verdade, encontrei um curso de licenciatura, destinado a formar professores de educação artística, o que na época incluía: música, plástica e teatro, que era a minha opção. Durante dois anos de duração do curso de licenciatura curta, a cada dia eu constatava que minha experiência em algumas das escolas nas quais realizei minha formação, era infinitamente melhor do que aquela vivida na faculdade. Sem um critério lógico ou fundamentado, eu questionava a maneira com que os professores conduziam suas aulas — o excesso de técnicas gerava grande incômodo. Mais tarde pude verificar que não se tratava somente de uma sensação, de acordo com Maria F. Fusari e M. Heloisa Ferraz:

Os cursos de Educação Artística vêm polarizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento de arte.(FUSARI, M. 1993, p. 43).

Acredito que o meu curso se enquadrava na primeira perspectiva e esse fato para uma aluna que havia convivido com a livre expressão era considerado inaceitável, pois se durante a formação de um professor de artes deveria exercitar somente as técnicas, o que faria com meu percurso criador? Aos poucos e ainda sem muita consciência eu verificava que o meu denominado percurso criador não era nada especial e eu era extremamente carente de habilidade técnica, mesmo para executar produções simples.

Concluir meu curso superior não foi absolutamente nada representativo, não participei de nenhum tipo de celebração: festa de formatura ou a colação de grau. Esses rituais marcam de certa maneira o final de um ciclo e eu não me sentia verdadeiramente formada.

Portanto, era preciso realizar esta narrativa como instrumento para desvelar e incluir na rede de subjetividade em que se dão as diferentes relações que formaram aquelas significativas para a minha formação. A relação da escola com a cultura cotidiana que apesar de não se mostrar evidente no texto demonstra, como afirma Meira, que:

Não o rosto, mas a face é paisagem, pois nela se imprimem as marcas do tempo e da experiência vivida pelo sujeito. Nem só as pessoas têm face, também as têm os lugares, marcados pelas ações de sua própria natureza, tanto quanto por ações humanas. Essas faces se miram entre si, assim como as imagens de hoje reconhecem imagens memoráveis como imagens desejadas e sonhadas para o futuro. (MEIRA, 2003, P.94)

Outro aspecto fundamental foi articular os conceitos da teoria das representações sociais com elementos presentes na narrativa, compreendendo sua estrutura segundo os processos de formação e transformação, nos quais são construídas. A imagem/colagem que remete a espaços determinados — registros nos quais a mediação nem sempre pode ser partilhada com o leitor — sugerem também os processos de mediação social, símbolos que

podem ser decodificados, e por isso, não podem ser consideradas como um agregado de representações individuais. Para algumas pessoas é possível efetuar a identificação de um detalhe, como, por exemplo, o logotipo do Cineclube Bixiga e a partir dessa ação retomar o significado dessa iniciativa no âmbito da época e local em que aconteceu estabelecendo novas redes. A fim de complementar a definição recorro a Spink:

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. (SPINK, 1997, p.118)

Meio Ambiente

Para responder aos desafios atuais e futuros, é tão importante unir-se na ação quanto valorizar a diversidade cultural.

Carta das Responsabilidades Humanas

Devo ressaltar as questões referentes à problemática ambiental que estabelecem um diálogo com o estudo proposto nesta dissertação. Muitos estudos já foram realizados sobre o meio ambiente e procuro resgatar as questões que são essenciais para a compreensão das representações apresentadas no decorrer do capítulo. Um ano que é considerado crucial para o movimento ambientalista mundial foi 1972, momento em que as discussões sobre o tema culminaram na Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo (Suécia). Segundo Tozoni-Reis: "Nessa conferência, a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos naturais disponíveis no planeta foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais". (TOZONI-REIS, 2004, p. 4). Outro evento de destaque foi o fato de a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) ter assumido a organização das discussões regionais e internacionais de educação ambiental, sendo também responsável pelo Seminário Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado (Iugoslávia) em 1975 e também pela Conferência Intergovernamental sobre Edcuação Ambiental em Tbilisi (Geórgia - URSS), EM 1977. Para contextualizar algumas das informações devo recorrer aos aspectos teóricos apresentados por Bárbara Prado:

Os princípios da educação ambiental foram se alterando ao longo do tempo, a partir de experiências realizadas, das reflexões teóricas promovidas coletivamente em diversas reuniões e também pela produção intelectual de pesquisadores em todo o mundo. A conferencia da Nações Unidas sobre Meio ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida como ECO-92, foi um marco, no que diz respeito à utilização racional dos recursos naturais e à incorporação das dimensões social, econômica, política, cultural e histórica. (PRADO, 2004, p. 30)

Qualquer reflexão mais aprofundada sobre meio ambiente acontecia mediada por acontecimentos contemporâneos que tratam do tema, como, por exemplo, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, que ficou conhecida como Rio + 10. Realizou-se um balanço dos dez anos da Agenda 21, um dos objetivos estabelecidos no Rio e constatou-se a permanência de determinados modelos econômicos e manutenção dos compromissos estabelecidos dando continuidade à luta contra a desigualdade social na defesa uma sociedade mais justa.

Meu olhar inicialmente era pautado exclusivamente pelas informações veiculadas pelos meios de comunicação que eram assimilados sob um ponto de vista pouco reflexivo. O repertório teórico atuava como facilitador no sentido de promover a dúvida e assim procurar outras opiniões. Assim, devo admitir que mesmo presentes ao mesmo evento os fatos observados pelo olhar de um jornalista que mantinha certo pessimismo ao enfatizar os aspectos negativos e pelo olhar de um pesquisador oferecem perspectivas bastante diversas. Na análise de Reigota, podemos observar que este considera tanto sua própria participação quanto a posterior leitura dos principais jornais brasileiros:

As minhas observações em relação à Rio+10 eram bem diferentes. Não considero a Rio+10 um fracasso, pois a sua realização após o atentado de 11 de setembro e na África do Sul já era digno de méritos. Talvez a Rio+10 tenha sido o último momento de credibilidade tentado pela ONU. A realização da mesma na África do Sul possibilitou a participação de inúmeros militantes do continente, evidenciando os seus conflitos cada vez mais sangrentos, miseráveis e esquecidos, assim como a resistência e possibilidade de luta dos anônimos. (REIGOTA, 2002, p. 4)

Quando no dia 9 de outubro de 2004, eu observava a fotografia de Wangari Maathai estampada em vários jornais e acompanhava a repercussão da sua premiação com o Nobel da Paz, tinha a sensação de que aquela não era uma mulher desconhecida. Lembrava do contato que tive durante as aulas da disciplina: "Imaginário e conhecimento escolar", com as imagens

fotográficas de mulheres anônimas em diferentes momentos em Johannesburgo, durante a realização da Rio +10, capturadas pelas lentes de Marcos Reigota. Muitos detalhes estavam presentes: o colorido das roupas, a maneira especial com que os tecidos eram colocados na cabeça, cabelos trançados de muitas formas, sorrisos abertos e expressões sérias. Reconhecia nas fotos de Wangari Maathai uma parte de cada uma das mulheres das fotos que observamos cuidadosamente — imaginando suas histórias, como viviam, seus nomes e procurando vincular cada uma ao textos ficcionais de outras mulheres: Marilene Felinto, Lya Luft, Adélia Prado, Raquel Possas Ribeiro, Francineide Pena e tantas outras. A representação que esse exercício gerou sobre as mulheres africanas obteve uma essência diferenciada. O deslocamento proposto que confere a possibilidade de conhecer cotidianos e culturas distintas e associá-las à narrativas literárias construía novas redes de significados, como no exemplo a seguir:



Criação artística (técnica mista) elaborada a partir de xérox de fotografia feita em Johannesburgo durante a realização da Rio+10.

28

Ao contrário da repercussão da Rio+10, a leitura das principais manchetes dos jornais

de outubro de 2004 remete somente aos aspectos positivos, como nos seguintes:

"Desenvolvimento sustentável - Comitê sueco dá nova dimensão ao prêmio ao contemplar

ambientalista Wangari Maathai

Queniana recebe o 1º Nobel da Paz "verde"

Folha de S. Paulo

"Chico Mendes também merecia"

O Globo

"Maathai, Nobel da Paz, tem histórico de causas sociais"

O Estado de São Paulo

Pela primeira vez o prêmio foi conferido à causa ambiental e, segundo o chefe do comitê Ole Danbolt Mjoes, esse fato estabelece uma nova dimensão ao conceito de paz. Acredito que a premiação finalmente contemple e formalize a atuação consistente daqueles que até então eram percebidos como minorias. Wangari Maathai, também conhecida como a "mulher- árvore", realiza seu trabalho desde 1970 e logo no início já foi preciso desconstruir

a ordem estabelecida. Segundo texto publicado no jornal Folha de S. Paulo(09/10/2004), o

jornalista Roberto Smeraldi, diretor da ONG Amigos da Terra Amazônia Brasileira realiza o seguinte comentário:

"Reflorestar as savanas do Quênia a partir de viveiros comunitários geridos por mulheres, quebrava a ordem estabelecida na família, na comunidade, na etnia Kikuyu à qual pertence e, principalmente no país".

A disposição de não aceitar as imposições e manter firme seus propósitos remete ao que Serge Moscovici denomina como minorias ativas, o autor nos apresenta o seguinte comentário do momento atual:

Vivemos numa época de minorias ativas. Grupos que eram passivos, que eram classificados (classés) por nós, tornaram-se muito ativos — formam-se em classe enquanto minorias. Esta é a grande diferença entre o inicio e o fim do século XX. Ortega y Gasset falava da rebelião de massas. Nós vivemos a rebelião das minorias. O que é interessante é que esse fenômeno não apenas se realizou mas foi reconhecido. (MOSCOVICI, 2004,p.14)

Retomando o texto de Roberto Smeraldi:

"Mais de 30 mil mulheres de várias etnias (fato incomum num país tribal) se envolveram nessas atividades, em um movimento que iria se espalhar por países vizinhos, como Uganda e Tanzânia. O movimento foi chamado de Cinturão Verde (Green Belt Movement), e tratava da conservação da água, hortas comunitárias, prevenção da erosão do solo, recuperação de áreas desertificadas, viveiros que se tornavam atividade econômica e defesa da posse tradicional da terra".

O movimento é de certa forma recente e pode traduzir da seguinte afirmação de Moscovici (idib, 2004, p.4)"Libertou-se uma parte da História que não tinha voz. Aquilo que

era considerado o resto da História entrou no presente, encontrou a sua linguagem, o seu modo de vida." As minorias enquanto sujeitos adquirindo cada vez maior visibilidade.

Na pesquisa feita no Jornal "O Globo" (09/07/2004), encontramos uma matéria que tem como título: "Chico Mendes também merecia". A introdução de uma entrevista começa com o seguinte comentário:

"Por seu trabalho a favor do meio ambiente, a bióloga queniana Wangari Maathai, de 64 anos, sofreu muito. Foi presa dezenas de vezes quando os ecologistas e atividades de direitos humanos na África eram vistos como subversivos. Wangari, doutora em biologia por uma universidade alemã, sofreu represálias na própria família por suas atividades atípicas para uma mulher africana. Seu marido pediu o divórcio, alegando que ela era "muito emancipada e bem-sucedida".

Assim como Wangari outras mulheres também se mostraram dispostas a quebrar e transformar algumas regras impostas há várias gerações e começaram a trabalhar, tornandose maioria no movimento e assim passando a incluir novas questões como o planejamento familiar e nutrição.

Na entrevista concedida destaco as seguintes respostas fornecidas por Wangari que complementam algumas questões, como quando é questionada pelo repórter sobre o início de seu trabalho:

"Foi com o trabalho com as mulheres que tudo começou. Eu sempre me preocupei com o que acontece ao meu redor e me concentrei em buscar soluções para os problemas que via. Quando falava com as mulheres simples do campo – aqui no Quênia as mulheres são as principais responsáveis pelo trabalho na agricultura – elas reclamavam que não tinham mais

-

³ Pesquisa online - http://arquivoglobo.globo.com/ (acessado dia 10/10/2004)

lenha para cozinhar porque não havia mais árvores. Aí pensei comigo: e se todos nós começarmos a plantar árvores? Resolvemos esse problema e melhoramos a qualidade do solo, combatendo a erosão e melhoramos também o ar que respiramos. Até hoje já conseguimos plantar 30 milhões de árvores, não só no Quênia, mas também em alguns países vizinhos que aderiram à nossa associação, chamada de Cinturão Verde".

A contextualização do vivido ganha força, a rotina e o dia-a-dia das mulheres africanas no olhar de Wangari oferece ao movimento um aspecto singular e diferenciado e assim, quando o repórter questiona sobre como foi a utilização e o intercâmbio no inicio do movimento ecológico entre os verdes africanos, os europeus e os ecologistas brasileiros, Wangari afirma:

"Não, porque cada país tinha seus próprios problemas. Em cada região do mundo, o objetivo da luta era diferente, mas em todos a preocupação era ecológica".

Wangari Maathai participou efetivamente de inúmeras atividades que contemplavam as questões ecológicas, como por exemplo a Eco- 92. Reconhecia o trabalho de Chico Mendes e diz: "acompanhava o trabalho de Chico Mendes, que lutava pela preservação das árvores na Amazônia. Ele também teria merecido o prêmio".

Concordo com a afirmação de Wangari e acredito que poderia incluir como merecedor do prêmio um grande amigo de Chico Mendes: Tomé de Souza Belo, responsável por inúmeras ações entre as quais destaco o trabalho desenvolvido pelas Escolas Famílias, entidades educativas que promovem o desenvolvimento sustentável no meio rural através da formação dos jovens. O trabalho da Escola Família situado na Comunidade do Carvão deveria obter não somente o reconhecimento internacional como também ser reconhecido pelo sistema oficial de ensino no Brasil. Divulgar as ações de Tomé de Souza Belo deveria

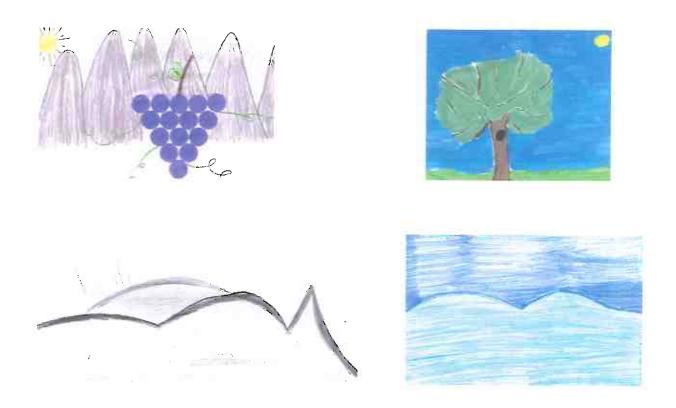
contribuir para a construção de novas propostas de articular a maneira de viver e as possíveis soluções.

O fato de Wangari acompanhar e manter-se informada sobre os principais acontecimentos mundiais não significa que ao realizar propostas devemos desconsiderar o contexto e basear as ações em pressupostos oferecidos, mesmo que fundamentados. Ainda na mesma entrevista Wangari diz que buscou inspiração para criar o partido verde africano, mas suas ações começam com o foco na experiência e na observação daquilo que está próximo: seus referenciais culturais, o modo de vida das mulheres e suas necessidades.

No processo de elaboração deste estudo, meu olhar esteve direcionado às formas de veiculação do tema meio ambiente por diversos meios de comunicação. Concordo com Reigota que, em sua caracterização do processo pedagógico, afirma que os indivíduos devem ter "como recursos conhecimentos (científicos e de senso comum) vindos de diferentes fontes, seja aqueles produzidos pelos cientistas, pelos grupos étnicos, movimentos sociais e populares, seja evidentemente as mensagens, discursos e representações veiculadas pelos meios de comunicação".(REIGOTA, 2002, p. 137)

Sem desconsiderar os conhecimentos pertencentes ao universo escolar acredito que efetivamente se possa articular uma proposta pedagógica inovadora, a análise de manifestações, que em um primeiro olhar possam parecer sem significado, vinculadas apenas ao apelo popular, devem ser consideradas, pois "por sua força de penetração e excesso de exposição conquistam "validade", mesmo que baseadas em dados falsos, posições políticas, científicas, ideológicas e eticamente questionáveis" (ibid, p. 137) e assim influenciam e ocupam grande destaque no cotidiano.

Meio ambiente e representações sociais: São Roque



Desenhos dos alunos da 6^a, 7^a e 8^a séries sobre a paisagem natural da cidade

Para que eu pudesse estabelecer com clareza quais e como interferiam na prática as representações de meio ambiente das professoras e dos alunos das escolas nas quais eu iria realizar a pesquisa e também daquelas com as quais eu estava atuando na época, era fundamental saber como articulá-las às minhas próprias representações.

A fim de estabelecer uma aproximação foi preciso reconhecer cada uma das escolas visitadas como pertencente a um contexto específico. Enquanto percorria a cidade descobrindo os espaços e escolas, tornava-se cada vez mais evidente a necessidade de

retomar as motivações que me levaram a viver na cidade de São Roque. Um desafio complexo, que inicialmente oferecia a possibilidade de confronto entre tudo aquilo que eu supostamente reconhecia do ponto de vista teórico/científico com as representações estereotipadas sobre qualidade de vida. Viver em uma pequena cidade do interior estava de acordo com um dos maiores estereótipos contemporâneos de qualidade de vida que remete a uma representação que envolve o conceito de área verde como sinônimo de qualidade. Reconhecer que foi com esse pressuposto que optei pela mudança de cidade - da capital para São Roque - foi em muitas situações bastante desafiador e motivador de reflexões que gostaria de evitar. A constatação e a verificação de como fui seduzida pelas campanhas publicitárias motivaram a recuperar esse tipo de informação em uma pesquisa feita através da WEB. Destacando os exemplos que demonstram investir e propagar esse tipo de representação:⁴:

O titulo da matéria é: A rota dos condomínios: O agito do mercado imobiliário na região.

O texto apresenta as seguintes informações:

"A crescente oferta de imóveis em loteamentos e condomínios na região da Castelo Branco em São Paulo, dá sinais de que este mercado está em plena ascensão. O principal deles é o aumento da procura por empreendimentos que atendam às necessidades básicas de quem procura algo para lazer na possibilidade de tornar a moradia definitiva. O ritmo acelerado de São Paulo em contraste com a tranqüilidade das cidades do interior aliado à busca pela melhoria na qualidade de vida, está fazendo com que cada vez mais um número

http://www.revistainteriorpaulista.com.br (acessado dia 13/0/2004)

maior de pessoas invistam em imóveis localizados em cidades próximas à capital resultando numa verdadeira revolução de costumes".

Um outro exemplo:5

"A 30 minutos de São Paulo o Vila Verde é o condomínio com a maior reserva ecológica da região, com 362 mil m² de área verde preservada, isto é, não serão loteadas no futuro. Além de ser um condomínio ecológico o Vila Verde está também próximo de tudo que você e sua família precisam, está a 10 min.dos principais bancos, hipermercados, hospitais e escolas".

Dirigir o olhar para essas informações também mobilizou pesquisadores como Maria Lucia A. Soares. Em seu artigo: "De semióforos, Motivo Hedênico e Educação Ambiental" analisa como o setor imobiliário apodera-se da natureza e seus componentes. Realiza uma reflexão sobre como o "setor imobiliário oferece através de jornais, revistas, folders o espaço verde, o equilíbrio entre habitante e habitat, a liberdade de uma casa a 5 minutos do Parque" (SOARES,2004, p:52), entre outras informações e ofertas. Maria Lucia conclui seu texto afirmando poder inferir que:

O setor imobiliário internacional e nacional, sabe o que é natureza, natureza brasileira e globalização. Enquanto mercadoria, a própria natureza é um todo que engole na virulência da sociedade de consumo, posturas e valores em relação à sua compreensão". (SOARES, 2004, p:53)

Alguns fatores auxiliaram a sedimentar as minhas sensações sobre os fatos apresentados, um delas ocorreu durante o curso: "A coordenação da escola: Repensando a importância entre observação, registro, planejamento e avaliação", coordenado por Edmilson de Castro, em julho de 2003. Entre as atividades desenvolvidas realizamos uma produção

⁵ http://www.g3i.com.br/cond_vilaverde.asp (acessado dia 13/0/2004)

coletiva na qual cada um dos participantes deveria começar o desenho de uma casa que seria complementado pelos demais.

Comecei meu desenho pela área externa — muitas árvores. Ao comentarmos o resultado das produções constatávamos que o imaginário, tanto o estereótipo para representar a casa, quanto ao uso de áreas verdes sempre presente, era encontrado em todos os desenhos. Segundo Edmilson, os sonhos eram de certa forma padronizados, ao intervir na lógica do outro (seu desenho) existiu um consenso na inclusão das áreas verdes.

A dicotomia entre urbano e rural precisou contemplar informações que pudessem realmente acrescentar dados nesse processo de construção/desconstrução. O meio rural estava presente em meu imaginário muito relacionado com as experiências de infância na fazenda de meu avô durante a década de 1960 até inicio dos anos 70 e era preciso verificar quais as transformações, segundo Bárbara Prado:

O meio rural urbanizou-se com a industrialização da agricultura e com o transbordamento do mundo urbano no espaço que tradicionalmente era definido como rural. Hoje o rural e o urbano formam um continuum, aproximado pela melhoria dos sistema de comunicação e transportes, incluindo linhas de telefone rural celular, pavimentação das estradas e presença de linhas de transporte coletivo.(PRADO, 2004, p. 47)

Em sua dissertação, Bárbara Prado afirma que ocorreu uma expansão de atividades que, apesar de vinculadas ao meio rural, não estavam relacionadas com atividades agrícolas, entre os empreendimentos citados estão o turismo rural (hotéis-fazenda), a própria "dinâmica imobiliária que conferindo uma segunda residência em condomínios de alto padrão, casas de campo e de veraneio". (idib, p. 47). Assim, continuar mantendo a mesma representação idealizada para a relação que o meio rural tem com a terra significa não considerar as múltiplas relações que atualmente existem nesse meio.

No exercício de construção de sentidos para a minha representação de meio ambiente outra experiência foi fundamental, o contato com repertório teórico, a produção acadêmica sobre o tema que aconteceu durante a minha participação no: "II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade", realizado na cidade de Indaiatuba em 2004.

Ampliava a qualidade de minha compreensão e contextualizava as informações recebidas segundo o vivido recente: a inserção em um novo espaço e as modificações que eram impressas ao fato de morar em São Roque. A recepção não provocava a mesma desestabilização anterior, mas gerava ruptura e transformações.

Acompanhar o debate na mesa redonda: "Urbanização, Cidade e Ambiente Urbano", coordenada por Francisco Mendonça e com exposição de: Pedro Jacobi, Arlete Moises Rodrigues, Adauto Lúcio Cardoso e Roberto Monte-Mor, agilizou o processo de conscientização critica.

Uma das propostas de debate foi pensar no urbano, na cidade em seus limites o que me levou ao livro: "Por amor às cidades", de Jacques Le Goff. Sobre a distinção entre o espaço urbano e o rural, Le Goff afirma:

Diminuída a diferença na realidade, ela se vê ampliada na imaginação. É assim que os ecologistas, procurando em vão o campo que se escorre entre nossos dedos, aproximam-se do ideal da floresta que, na Idade Media, era, ao contrario, lugar de repulsa. A floresta lhes parece de repente mais natural. Ela se torna, com uma imagem perfeitamente invertida, encarnação sedutora da natureza. (LE GOFF, 1998, p.148)

Outro elemento que foi objeto de reflexão é relativo à representação equivocada sobre as cidades do interior de São Paulo, que são caracterizadas e idealizadas como regiões nas quais alguns aspectos essencialmente urbanos são inexistentes. O contexto das pequenas

cidades surge através de uma ótica que as estabelece como regiões independentes de todo o cenário sócio-político e cultural dos grandes centros urbanos.

Retomar as experiências vividas e procurar ressignificá-las procurando informações atualizadas a fim de contextualizá-las detectando elementos presentes tanto nos textos de jornais como também nos publicitários oferece caminhos de avaliação que podem sugerir uma nova leitura do texto sobre as novas Rotas dos Condomínios:

"O ritmo acelerado de São Paulo, em contraste com a tranquilidade das cidades do interior aliado à busca pela melhoria na qualidade de vida, está fazendo com que cada vez mais um número maior de pessoas invistam em imóveis localizados em cidades próximas à capital resultando numa verdadeira revolução de costumes".

Desconsiderar não só o vivido como também a própria história não era a trajetória escolhida. Retomar muitas das minhas ações pedagógicas mantendo agora o foco em procurar detectar as representações de meio ambiente revelou-se um bom caminho. Revendo algumas das minhas apresentações de trabalho em congressos e seminários, evidenciava-se a ausência de conscientização sobre minha representação social de meio ambiente em minha ação como coordenadora de uma escola particular na cidade de São Roque. Minha prática como professora e coordenadora pedagógica era totalmente centrada em experiências urbanas. Desde o início de minha atuação, estive envolvida com escolas de classe média situadas em bairros completamente urbanizados da cidade de São Paulo, como Jardins e Moema. Durante a maior parte da minha prática procurava explorar as pequenas áreas externas que esses espaços ofereciam, algo que se aproximava a uma hiper-valorização de cada planta ou árvore. Foi com essa representação já totalmente arraigada que ocorreu minha mudança de cidade, agora disposta a aproveitar todos os espaços.

Muitas de minhas ações trazem implícitas e/ou explicitamente essas representações que imprimem um valor talvez excessivo do meio ambiente natural.

Um dos trabalhos foi realizado pela professora Simone Natarula Cerdeira, em 2003, com crianças de 4/5 anos, que eu coordenava na mesma escola já citada anteriormente. Segue uma síntese de um dos projetos realizados:

O desafio foi promover um equilíbrio entre as informações do universo cultural observadas no trabalho realizado sobre a obra de Claude Monet e o espaço da escola. O projeto que envolveu a linguagem visual foi concebido a partir do livro: Linéia no Jardim de Monet. Foi através das experiências plásticas que o grupo de crianças entrou em contato com as plantas que nascem em volta de um lago situado na França. Reconheciam, nomeavam e representavam flores, árvores e plantas aquáticas presentes nas ilustrações e fotos do livro, mas talvez desconhecessem o espaço do lago que fica próximo da nossa sala. Então realizamos vários momentos de nosso dia sentados em volta do lago da escola, observando suas plantas, os animais, o movimento e os sons. Alguns elementos já eram conhecidos das crianças como os insetos, em especial as libélulas, tema do projeto anterior, e também algumas árvores: a goiabeira da qual as crianças costumam comer os frutos, ameixeira e bananeira. Porém, havia muito a descobrir, plantas que não tinham frutos, flores de diversas cores e um problema: nenhuma planta na água do nosso lago. O foco do projeto foi procurar respostas para essa questão: perguntando ao caseiro, organizando pesquisas para serem respondidas por várias pessoas (envolvendo pais e outras crianças da escola), e consultando livros e enciclopédias. Finalmente descobrimos muitas novidades sobre plantas aquáticas, não somente as de água doce e também o motivo de nosso lago não ter nenhuma espécie: o casal de patos costuma usá-las como alimento.

Diante da impossibilidade de contarmos com as ninféias, decidimos construir as nossas próprias plantas aquáticas. Usando garrafas de plástico e muita tinta colorida, cada criança fez a sua própria releitura das ninféias, e o nosso lago ficou tão colorido quanto o de Monet.

O texto acima apresenta uma valorização do meio ambiente natural como precursor e facilitador da aquisição de conhecimento e deixa de realizar uma análise mais consistente das representações que tanto as professoras como os alunos possuem sobre esses mesmos espaços. Entre algumas das informações que eu desconsiderava na época, existia um fator importante, além da escola estar situada em uma chácara, muitas das crianças e mesmo a professora moram em sítios. O contato com a "natureza" em escolas situadas em zonas urbanas densamente construídas como é o caso do bairro de Moema no qual estava situada a escola na qual eu já havia atuado como coordenadora era realizado através de excursões. Essas atividades aconteciam pelo menos uma vez a cada semestre e visavam proporcionar o contato desses alunos com o meio ambiente natural e também com os animais domésticos em locais construídos ou especialmente adaptados especialmente para esse tipo de atividade.

Linhas que bordam: pelo intrincado das formas, pelos ornamentos e entrelaçamentos

Um dos desafios iniciais na formulação deste trabalho era estabelecer comparações, relações e percursos entre a formação recebida nos cursos de magistério, especialmente na disciplina Didática, e as transformações que ocorreram na forma de pensar as representações infantis. Outro desafio era compreender as diversas imagens produzidas no curso de formação de professores mantendo o foco naquelas relativas ao meio ambiente, constatando quais os conceitos e representações sociais incorporados. A produção de imagens que eu buscava compreender estava totalmente vinculada às representações gráficas, ou seja, especialmente ao desenho pedagógico que usualmente faz parte da disciplina Didática do curso de Magistério. No entanto, era fundamental saber com quais lentes eu entrava em contato com os pressupostos teóricos relativos às representações gráficas.

Quais eram as minhas representações sobre o desenho pedagógico? Quais eram as marcas que meu percurso de aluna e educadora imprimiam ao tema?

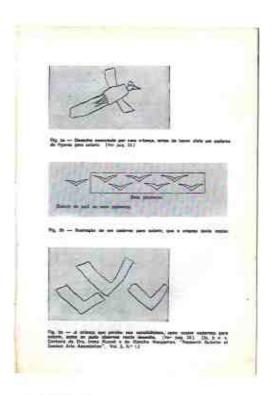
Eu deveria delimitar meu percurso e recordar como indica Thomson:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma historia. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado, e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.(THOMSON, 1998, p:57)

Algumas lembranças já redigidas, como no trabalho "Mulheres na Escola", auxiliavam essa reflexão, mas era preciso resgatar os primeiros contatos com as representações gráficas que ocorreram em uma escola particular de educação infantil na qual eu atuava como professora de crianças de 2 a 4 anos, articulando as experiências de aluna e educadora. Nesse local existia uma dinâmica especifica e metodológica que consistia principalmente em reuniões individuais e de grupo e muita informação teórica. Era o momento das primeiras transformações e de entrar em contato com conceitos que eu julgava totalmente apropriados e inovadores como os descritos por Viktor Lowenfeld. O livro com o qual eu mantive contato inicialmente: "A criança e sua arte", foi escrito para pais, como um guia. A publicação original é de 1954 e foi traduzido e publicado pela editora Mestre Jou em 1976. As informações que eu encontrava, mesmo considerando a diferença de período em que foram publicadas, eram absorvidas como algo novo em 1984.

A marca mais profunda se refere a um dos primeiros capítulos do livro nomeado: "De que maneira interferimos na Arte da criança?". A mesma abordagem é encontrada em uma outra publicação de Lowenfeld: "Desenvolvimento da capacidade criadora", publicação em espanhol de 1961, do original publicado em 1957.

A imagem:



LOWENFELD, 1977, P. 25

- A primeira imagem é de um desenho executado por uma criança antes de haver visto um caderno de figuras para colorir.
- A segunda imagem é de uma ilustração de um caderno para colorir que a criança deveria copiar.

A terceira imagem é uma produção da criança feita após copiar cadernos para colorir.

As imagens fazem parte de uma citação de Irene Russel e de Blanche Waugaman na tese: "O estudo dos efeitos das experiências de cópia dos cadernos de trabalho no conceito de criatividade das crianças", publicado na Universidade da Pensilvânia em 1954.

Segundo Lowenfeld as investigações experimentais têm provado que os métodos essencialmente imitativos produzem um efeito nocivo sobre a capacidade criadora infantil. Para o autor os desenhos para colorir geram dois efeitos:

 A criança deve deixar de lado suas hipóteses de como produzir determinada representação. Ao ter que respeitar contorno pré-estabelecidos as crianças deixam suas diferenças individuais. Para algumas crianças colorir pode ser desafiador, porém, logo constatam que jamais serão capazes de fazer um desenho semelhante ao que estão colorindo.

Para Lowenfeld, sempre que se tornam habituadas aos livros para colorir as crianças demonstram dificuldade quando são solicitadas a desenhar com liberdade e dizem não ser capazes. A ausência de oportunidade para experiências motoras vividas com liberdade compromete o desenvolvimento infantil. Segundo Lowenfeld (1961, p. 30), a simples referência objetiva às ilustrações são procedimentos inconvenientes para criar uma atmosfera que inspire a criação. Assim a auto-expressão é uma maneira adequada de expressão segundo a faixa etária, seu nível de desenvolvimento; a imitação, ao contrário, corresponde a um nível expressivo do adulto.

Os fatores descritos somados à leitura, agora mediada pela prática dos escritos de Arnheim, conduziam aos preceitos estabelecidos pela escola nova, mesmo com tantos anos de atraso, afinal o movimento foi introduzido no Brasil nos anos de 1940 e seu ápice ocorreu nos anos 70. Uma das principais diretrizes afirma que as experiências cognitivas acontecem

segundo motivações, interesses e iniciativas individuais dos alunos. Uma frase chave desse movimento é: aprender fazendo. Portanto, durante 1985/1987, eu pautava minha prática nas idéias desenvolvidas por esses autores. A concepção predominante era a de auto-expressão como meio de desenvolvimento do potencial criador do aluno.

Alguns dos pressupostos de Lowenfeld despertaram maior atenção, entre eles o conhecimento do autor das técnicas, que gera uma adequação do material à proposta feita para as crianças, ele descreve as adequações e inadequações de vários tipos de materiais, afirmando que existem relações fortes entre os meios usados na criação artística e a expressão infantil.

Ampliar o aprendizado ocorre sempre na inter-relação entre a teoria e a prática. A contribuição teórica é realmente efetiva quando acontece no grupo e gera a construção do conhecimento. Foi através de cursos com profissionais competentes que eu procurei socializar meu saber e entrar em contato com novos saberes. As diferenças individuais e os questionamentos auxiliaram, foram um valioso instrumento para a transformação da minha ação. Os registros escritos, que foram parte fundamental nesse processo, possibilitaram o movimento de retomá-los, um exercício de identificação de conceitos e essências.

Reler nossos documentos escritos traz à tona conteúdos anteriormente desconsiderados e outros atualmente questionados. Deixam evidente nosso percurso, não somente em relação aos conceitos, como também ao uso da linguagem, como no caso da reflexão sobre o desenho infantil elaborada como forma de avaliação para o seguinte curso: Artes plásticas na préescola e 1ºgrau – Fundamentos teóricos e oficinas práticas, coordenado por Rosa Iavelberg, na Escola da Vila (1989). Essa escola desde a sua fundação, em 1980, no bairro de Vila Madalena, em São Paulo, já possuía um centro de estudos cujo desafio era "buscar práticas

pedagógicas baseadas em teoria e pesquisas de cientistas e educadores deste século, que tivessem contribuído para uma mudança no tradicional⁶ processo de ensino-aprendizagem".

Durante o curso entrei em contato com outros teóricos como: Ana Mae Barbosa, Florence Meridieu, Rhoda Kellog e Luquet. Não tenho recursos para avaliar com clareza quais foram as motivações para a escolha de determinados teóricos, mas acredito que pela dificuldade de encontrar alguns livros - "O desenho infantil" de Luquet, publicado pela editora Porto, Barcelona e a Rhoda Kellog, obra com a qual só entrei em contato muitos anos depois e só pude ler em cópia xerografada, minha opção foi por Ana Mae Barbosa,um nome já bastante conhecido e consagrado na área e uma teórica responsável por importantes ações em arte-educação. O livro escolhido foi: "Arte-educação: conflitos e acertos", Editora Max Limonad, 1985. Ao reler essa obra, logo após a introdução em um capítulo chamado: "Situações históricas e contextuais", destaco o seguinte trecho:

> Traduções de livros estrangeiros praticamente não existem, exceção feita ao recente lançamento, em português, de dois livros de Viktor Lowenfeld escritos nos anos 40. Embora respeitadas como monumentos históricos, do ponto de vista conceitual são obras que perderam a validade em face das pesquisas sobre o processo de desenvolvimento, representação e simbolização da criança feitas nas três últimas décadas. Estão sendo, entretanto, a cartilha do arte-educador brasileiro. (BARBOSA, 1985, p.17)

O texto foi elaborado no ano de 1978, e acredito que Ana Mae enfatiza a defasagem entre a produção realizada na época e o acesso mínimo que os educadores tinham em relação às novas propostas, fator que acarretaria uma posição reducionista. Em minha busca de compreender melhor tudo aquilo que se articulava com Lowenfeld, eu mantinha a atenção voltada para seu nome. Recebi, através de uma lista de discussão veiculada na internet (da qual faço parte) chamada: "arte-educar", uma mensagem com o título: "Lowenfeld - uma

⁶ Informação capturada em 23/03/2005 no site: www.vila.com.br/pages/escola/histórico

entrevista". A mensagem foi enviada por Ana Mae, segundo solicitação de um participante. A entrevista pode ser encontrada nos arquivos do grupo arte-educar. Destaco a seguir sua apresentação da entrevista:

Nas minhas pesquisas sobre a História do Ensino da Arte um dos grandes achados dos últimos anos foi uma fita cassete com uma entrevista autobiográfica de Victor Lowenfeld, feita em 1958 por alunos de pósgraduação da Penn State Univ, onde ele ensinou e dirigiu o Departamento de Arte educação por 14 anos. Esta fita está nos arquivos de Arte Educação da Universidade de Miami em Oxford, Ohio (USA). Acredito mesmo que foi o impacto desta entrevista confessional e crítica, comovente e arguta que estimulou John Michael, chefe do Departamento de Art Education, hoje aposentado a criar em 1972 as Autobiographic Lectures que são a parte mais importante parte dos arquivos da UM.

Logo no inicio da entrevista, ao nos falar sobre o processo criador, Lowenfeld situa a intensidade desse momento como único, a partir do qual a resolução, ou seja, o produto é extremamente precioso, nas palavras de Lowenfeld:

Eu penso que cada um de nós que tenha estado envolvido tão profundamente em criar tenha tido uma vez ou outra esse sentimento, o desejo de contemplação porque isto me parece muito importante. Então retrospectivamente visto, tal produto criador parecerá, a você, de uma perspectiva muitos anos posterior provavelmente menos significante do que quando você produziu alguma coisa que ultrapassa esta experiência. Mas posso dizer: há sempre um primeiro amor, mas aquela primeira vez, quando você começou a sentir a centelha que atingiu você, é provavelmente um dos momentos decisivos em sua vida, embora você ame muitas vezes depois disso, embora não muitas vezes porque o verdadeiro amor não se repete freqüentemente, o primeiro amor, ainda permanece com você.

No processo de elaboração deste estudo promovi o resgate dessa sensação que me acompanhava – de primeiro amor, a partir do brilho do meu olhar eu também conseguia

⁷ http://br.groups.yahoo.com/group/arte-educar/

verificar alguns outros. Um dos focos que estabeleci foi reler outros livros adquiridos no mesmo período e procurar estabelecer uma rede de significações entre o processo criador e o percurso de formação de educadores que atuam na área de artes.

Um deles já foi citado anteriormente: "O espaço do Desenho: a educação do educador", de Ana Angélica Moreira, editado pela Loyola em 1984. Na página 85 encontro a mesma imagem escolhida por mim para sintetizar as marcas deixadas pelo contato com a teoria de Lowenfeld. A autora, ao analisar a influência descrita por Lowenfled dos livros para colorir na estereotipia dos desenhos das crianças, afirma:

Penso, hoje, que os livros em si não têm o poder de estereotipar o desenho. Se admitirmos que estereotipia é sintoma de submissão ao desenho de outro, um livro, em si, não teria o poder de subjugar. Porém, o valor que o adulto confere ao livro, e a maneira como este adulto estabelece a sua relação com a criança é que faz com que o livro se torne tão atraente, a ponto que ela abandone o seu desenho e adote o do livro. Não é o livro que influencia, mas o adulto. (MOREIRA, 1984, P:84)

Os conceitos propostos por Lowenfeld seguem sendo analisados mesmo por publicações mais recentes, como no livro: "O Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola", de Anamelia Bueno Buoro, editado pela Cortez em 2003. Ela faz os seguintes comentários sobre Lowenfeld em seu livro: "A criança e sua Arte":

Os cuidados prescritos pelo prof. Lowenfled, de não impor imagens às crianças; de não dar o trabalho de uma criança como exemplo para outra; de nunca deixar uma criança copiar qualquer coisa pronta; de não mostrar à criança como se pinta; parecem enfraquecer-se diante da força das imagens da mídia nesse final de século. Nossa experiência em sala de aula, a observação de desenhos infantis com grande quantidade de elementos de histórias em quadrinhos e as pesquisas dos professores Brent e Marjorie Wilson vêm confirmar ser impossível ignorar a realidade de que a expressão artística da criança de hoje está carregada de imagens veiculadas pela mídia: o mundo da imagem pronta, rápida, sem tempo para ser pensada. (BUORO, 2003, p. 37)

Um outro elemento fundamental na minha formação foi o espaço pedagógico, que é uma instituição voltada para a formação contínua de educadores, coordenado por: Madalena Freire,

Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Dias Martins. Eu mantive contato inicialmente, por indicação da coordenadora pedagógica da mesma escola já citada através das palestras oferecidas desde o final da década de 1980. Depois fiz parte de um grupo chamado: "Noitadas Pedagógicas", em 1992, coordenado por Madalena Freire. Como produto dos encontros foi publicado o primeiro caderno de reflexão: "Rotina - construção do tempo na relação pedagógica". Esse caderno foi o precursor de uma série chamada: "Cadernos de reflexão", uma publicação que reúne textos dos alunos da instituição. Esses textos são normalmente resultado do processo de estudo de um tema. No ano de 1996 ingressei no grupo de formação de educadores no 2º ano. Durante o curso foram criadas várias oportunidades de utilização das imagens, em propostas feitas pela professora Mirian Celeste Martins, no módulo chamado: "Prática estética", no qual havia o contato com situações de aprendizagem nas quais a compreensão da arte e seus códigos eram evidenciadas. Muitas vezes nossa avaliação dos encontros era elaborada através de metáforas visuais - um recurso que nos auxiliava a traduzir em uma única imagem tudo aquilo que poderia ser verbalizado. Outro instrumento para indicar o movimento de nosso olhar acontecia através da mediação e leitura de reproduções de obras de arte. Encontrava uma nova possibilidade do uso das imagens, distinta da familiaridade do tempo da faculdade, agora eram vinculadas ao conteúdo teórico oferecido segundo uma rede de significações totalmente inédita para mim.

Agulhas de bordado: espalhar cores e formas ornamentando o tecido

Articulando as representações que compõem todo meu percurso de educadora é que selecionei os teóricos a fim de contextualizar o desenho pedagógico. Inicialmente recorro ao livro: "Arte na Educação Escolar", de Maria F. de Rezende e Fusari e Maria Heloísa C. de T. Ferraz, no qual as autoras definem que:

O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados "linguagens" úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação(memória e novas composições), o gosto e o senso moral.

Entre os anos 30 e 70 os programas dos cursos de desenhos abordam basicamente as seguintes modalidade:

- desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis);
- desenho "pedagógico" nas Escolas Normais (esquemas de construção de desenhos para ilustrar aulas).

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição, buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora. (FUSARI, M. FERRAZ, 2001, P. 29)

Durante minha busca de informações encontrei outra definição que considero importante por ser um tipo de material que imagino ter sido utilizado no período (apesar de não constar data na publicação é possível inferir a data). Encontramos na introdução do livro de José de Arruda Penteado: "Manual de Desenho Pedagógico", da companhia Editora Nacional que a obra:

Pretende ser um guia prático para as normalistas que efetivamente lecionam nas escolas primárias a fim de que possam, com relativa facilidade e presteza, representar graficamente uma idéia, objeto, pessoa, animal ou cena no flagrante de suas aulas no curso primário, na falta de outros recursos ou meios de representação. Seria, enfim, considerar o desenho como um instrumento eficaz de ilustração do trabalho docente, na medida em que a atividade gráfica é um meio de expressão e de representação do mundo real. (PENTEADO)

O desenho pedagógico, para mim, vinculava-se ao estereótipo de forma direta. Logo que conclui minha pesquisa bibliográfica verifiquei que tanto o desenho pedagógico quanto o estereótipo não são objeto de muitos estudos. Nos trabalhos que tratam especificamente do tema, como a dissertação de mestrado de Maria Letícia Rauen Vianna: "Desenhos recebidos e Imageria Escolar – Uma possibilidade de transformação", de 1999, apresentada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de são Paulo, eu podia verificar coincidências sobre a forma de analisar e pensar os estereótipos. A autora comentando um artigo que escreveu em 1990, chamado: "Desenhos estereotipados, um mal necessário ou é necessário acabar com este mal" Vianna afirma que:

Desconhecia os motivos pelos quais a maioria das imagens escolares, bem como certas configurações que encontramos nos desenhos das crianças, adolescentes e adultos, eram denominadas de estereotipadas. O que eu sabia era que este adjetivo tinha uma conotação negativa, mas ignorava o porquê. (VIANNA, 1999, P.38)

No momento em que eu mantinha contato com essa dissertação, a minha reflexão teórico-conceitual era composta com base em informações dos estudos propostos por outras autoras sobre o mesmo tema, e que compunham minha memória e representação. Apesar do contato posterior com outros pressupostos, acredito que eram essas as informações que tinham um destaque maior e foi o que perdurou, como nos exemplos que seleciono a seguir e que, além de constituírem a leitura passada, fazem parte de minha biblioteca atual. Um dos livros é: "O espaço do Desenho: a educação do educador", de Ana Angélica Moreira, a autora afirma: "Se na relação como a criança o adulto é o que sabe e julga, então o seu desenho é certo e à criança só resta copiá-lo. Porém é apenas neste tipo de relação que tenho percebido acontecer a estereotipia". (MOREIRA, 1984, p. 86)

Sobre os desenhos pedagógicos a autora diz:

Os 'desenhos pedagógicos' — usados por alguns professores em aula — assim como muitos dos desenhos encontrados nos livros didáticos, são bastante simplificados, e atendem a uma idéia abstrata do objeto. Para o adulto eles são compreensíveis, mas não para a criança que muitas vezes copia sem entender. E assim o desenho vai perdendo seu significado para a criança.

Como em geral este adulto já perdeu seu próprio desenho, o "desenho pedagógico" se apresenta como um recurso, é para ele mera cópia. Fecha-se assim uma cadeia de desenhos sem significados. Desenhos que não são expressão de quem desenha e portanto, não são nada, pois a arte é sempre linguagem carregada de significados.(MOREIRA, 1984, P. 87)

Edith Derdyk em seu livro: "O Desenho da figura Humana" apesar de enfocar um tema bastante específico também apresenta análises sobre o assunto.

A autora situa o início da vida escolar, por volta dos 6 ou 7 anos, com o contato com as convecções e os códigos socioculturais das representações. As descobertas gráficas das crianças são então socializadas e dimensionadas pelo olhar cultural. Segundo Derdyk:

A criança não somente absorve, como também reproduz visualmente as informações. A imitação, a repetição, a automatização fazem parte do processo de aquisição de conhecimento. A imitação é um mecanismo humana de emprestar as coisas do mundo e traze-las para dentro de si, uma apropriação de conteúdos e identidades. (DERDYK, 1990, P. 125)

A autora pontua a interferência escolar que é feita de maneira criativa e enriquecedora e que contribui par a continuidade das descobertas e experimentos gráficos que a criança realiza nesse processo sem deixar que se cristalize e o que parece ter ficado para mim muito mais evidente é a outra possibilidade:

A interferência escolar, por outro lado, pode funcionar como uma barreira profunda para tal florescimento. Geralmente, a partir dessa idade, a maioria das crianças para radicalmente de desenhar. Para que tal situação não ocorra, faz-se necessária uma completa revisão conceitual, por parte dos educadores, de suas próprias noções de criatividade, vida e história.

A acomodação numa forma de pensar, tal como a acomodação num gesto gráfico, pode resultar na estereotipia, incorrendo-se no esvaziamento da linguagem e da comunicação. O signo gráfico destituído de significado, transforma-se num gesto repetitivo e amaneirado, beco sem saída, bem diferente da repetição enquanto ato de apropriação. . (DERDYK, 1990, P. 125)

Apesar de Edith Derdyk apresentar duas hipóteses, somente foi registrada em minha memória a segunda. Outras concepções que auxiliaram a compor minha representação estão presentes no "Caderno Idéias, 14", uma publicação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Governo de São Paulo de 1992, cujo título é: "Experiências de desenvolvimento

de pessoal na área do ensino pré-escolar no estado de São Paulo", do qual destaco o texto escrito por Isabel Galvão:

O professor espera que a representação do objeto seja fiel à forma que este tem na realidade. Valoriza-se o desenho "perfeito", que deve ser parecido como objeto pela definição dos contornos, pela utilização da maior quantidade de elementos e pela "correta" utilização das cores. O olhar voltado para a "perfeição" revela a cobrança de um modelo estético restrito (em que é muito rígida a determinação do "feio" e do "bonito") e resulta na limitação das possibilidades expressivas do desenho, reduzidas à reprodução dos modelos aceitos pelo meio escolar.(GALVÃO, 1992,p.. 55)

A autora também destaca a satisfação dos professores diante da reprodução de modelos divulgados pelos manuais de desenho pedagógico, mesmo que no final do seu texto afirme:

Professores insatisfeitos com sua própria prática, desencantados com o modelo chamado "tradicional", empenham-se em desenvolver um trabalho mais interessante com o desenho e com as artes plásticas em geral. Buscam superar as atividades de colorir modelos prontos ou de desenhar a partir de temas sem significado. Superando a idéia de que o desenho se desenvolve pela cópia de modelos, esses professores questionam o uso do mimeógrafo.(GALVÃO, 1992, p.60)

É importante observar que os conceitos que ressalto no texto acima, formavam minha representação sobre o tema e ao mesmo tempo fizeram com que eu vislumbrasse a possibilidade de não existir qualquer tipo de problematização. Assim era gerada certa insatisfação com o já-sabido, que de acordo com Corazza ocorre quando: "sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos". (CORAZZA, 2002, p. 111)

Corazza auxiliou para que a necessidade de estabelecer e investigar outras redes de significações fosse imprescindível e assim a insatisfação com o já-sabido pudesse ser positivamente criadora e aventadora de teoria. A autora afirma que:

Os movimentos de investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para desmantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas". (CORAZZA, 2002, p. 113)

Bordados em frente e verso

Bordadeiras de qualidade tornam seu trabalho belo em frente e verso. Observava meu tecido e descobria caminhos para torná-lo bem acabado.

Os pressupostos teóricos organizados e que já alinhavavam meu percurso deveriam deixar suas marcas - o perfurar da agulha, que mesmo pequeno não poderá ser "apagado". A maneira de arrematar cada um dos pontos com muito cuidado teve início com a minha participação no: "II Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia: Imagem e Cidadania", apresentando o trabalho: "Mulheres na Escola", oportunizando diálogos que se revelaram fundamentais na continuidade e mudanças desta dissertação. O seminário segundo sua apresentação: ⁸ "congrega, em sua organização e execução, grupos de pesquisa que têm a imagem como foco fundamental de seus estudos, objetivando interrogar as formas de criação de conhecimento no cotidiano, na relação com a tecnologia, a imagem e a cidadania; discutir as questões éticas e estéticas que se colocam na relação cotidiana com a tecnologia; compreender as relações das múltiplas redes dos contextos cotidianos com aquelas presentes no cotidiano escolar; e relacionar práticas cotidianas de uso da imagem na criação de processos de formação cidadã com teorias explicativas desses processos".

O encontro oferecia a concretude de um pensar as imagens não somente como ilustrações explicativas de um texto ou como recurso para reforçar a linguagem escrita. Tanto a presença nas palestras e comunicações, quanto a leitura posterior dos trabalhos foram momentos de profunda identificação. Entre os trabalhos destaco: "Contando Imagens" – Denise Rezende,"A formação da visualidade" – Paola Basso Gomes, "Fotografias, recortes e adesivos": uma análise sobre as imagens nas agendas de adolescentes – Christiane M. Santos,

⁸ caderno de resumos

"Os Freakshows na contemporaneidade: os "deficientes" em imagens e a "inclusão" escolar"
— Monique Franco, "Os quadrinhos me levaram à pedagogia, mas a pedagogia não me afastou dos quadrinhos" — André Brown e "A mulher figural, a rua e a escola" — Aldo Victorio Filho.

Assim, eu vislumbrava os próximos pontos desfeitos dessa costura. A sensação de dialogicidade auxiliava para que eu estabelecesse uma nova rede de significados com o distanciamento necessário para rever a prática e realizar uma leitura teórica na qual priorizava autores que me acompanharam em momentos fundamentais de minha formação e estão refletidos no tempo presente, como diz Mirian Celeste Martins:

O olhar se amplia quando tomamos distância e revemos nossos próprios percursos, iluminados pela luz diurna e também sentidos nas sombras noturnas. Cercados pelos desenhos das trilhas no mapa da nossa realidade, cartografar caminhos é perceber as marcas do passado refletidas no presente. É também projetar o futuro na percepção de escolhas e limites, na busca de desejos. (MARTINS, 1999, p. 4)

A trajetória pessoal como precursora de representações que incluem o meu olhar para o desenho infantil continuava a ser tema de reflexões, vivendo no ato de escrever um movimento de ir e vir incessante que lembra o som das grandes máquinas de costura industriais. Da mesma forma que escrevera sobre o meu percurso, as etapas nas quais construí minha opção por ser professora no texto anterior: "Mulheres na Escola" e recuperando a história da educadora, agora era o momento fundamental para desconstruir e reconstruir todos os pressupostos sedimentados tanto pelo contato com a teoria quanto pelos aspectos diferenciados da minha prática e que conferiam um caráter singular de meu vivido na escola e em outras situações de aprendizado.

Quais os outros elementos que poderiam contribuir para trilhar um caminho de desconstrução?

Quais as outras visualidades que auxiliariam a verificar novas condições "de dialogicidade, onde seus erros, clichês, crenças, conhecimentos, vivência, herança cultural

têm espaços para serem expostos e discutidos, desconstruídos e recriados, desfeitos e refeitos, acolhidos ou banidos".(REIGOTA, 2002,p.136)

Enlaçando a arte e o meio ambiente

As primeiras relações que estabelecemos quando pensamos em arte e meio ambiente se referem às representações e figurações da natureza. Os registros das pinturas de paisagem logo surgem como aqueles mais representativos. Desde os artistas viajantes, o fascínio da pintura de paisagem faz parte de nossa cultura visual. Segundo Franz:

Um olhar cultural supõe considerar a arte dentro do sistema geral de representações simbólicas que os indivíduos constroem como parte desses sistemas a que denominamos cultura. Isso implica assumir que:

- A arte e a cultura visual atuam como mediadoras de significados, o significado pode ser interpretado e construído, os objetos artísticos se produzem em um contexto de relação entre quem o realiza e o mundo e os artefatos visuais podem informar a quem os vêem sobre eles mesmos, e sobre os temas relevantes do mundo.(FRANZ, 2003, p.133)

Apesar de certa familiaridade relativa ao hábito de decodificação das imagens visuais, eu não demonstrava compreendê-las de forma ampla. As interpretações não eram independentes das formulações teóricas relativas à pintura de paisagem e assim mantinha um olhar reducionista.

O percurso de desconstrução foi longo e caracterizou-se pela busca de maior flexibilidade a fim de conferir um grau mais alto de complexidade

Um recurso essencial nessa trajetória foi minha participação no grupo de pesquisa: Mediação Arte/Público, no Instituto de Artes/UNESP desde o segundo semestre de 2003. A proposta do grupo visa aprofundar os estudos sobre a mediação e suas ações provocadoras, que exigem saberes a serem investigados em suas múltiplas relações: a ativação cultural de obras e artistas, a curadoria educativa, os fruidores, o ensino e a aprendizagem de arte na escola e em instituições culturais. Entre os textos e produções coletivas destaco a

comunicação apresentada no "Seminário Mediação Social e Cultural: arte como experiência" em outubro de 2004 denominada: "Curadoria Educativa: uma pesquisa em andamento", ao trazer consigo a metáfora da gaveta dos guardados. Segundo texto elaborado pelo grupo:

Olhar para si mesmo, pensar a nossa prática, olhando também para a prática do outro tem sido um exercício de reflexão, que alimenta o nosso trabalho como educadores de arte e pesquisadores Na discussão do uso da imagem o grupo revela suas ações e seu repertório, os nossos guardados são expostos e contam a trajetória dos nossos olhares e interesses, quem somos e como lidamos com o mundo da cultura visual.

Descobrindo os guardados do fundo da gaveta

Assim, eu abria minha gaveta procurando observar cada imagem, texto, anotação e registro, principalmente aqueles lá do fundo, quase inacessíveis, e desta forma procurar recuperar as informações que estiveram presentes durante a minha formação. Inicialmente implementei como foco principal a cronologia — o tempo. Nesse sentido, uma retrospectiva que começa no curso de graduação em Educação Artística. A opção foi oferecer destaque aos principais guardados desse período: os livros, entre os quais seleciono os seguintes: "História da Pintura Moderna" de Herbert Read e "História da Arte", de Gombrich.

Retomo Herbert Read(1980, p. 314), ao situar a arte conceitual que poderia estabelecer o desaparecimento do objeto de arte como tal, os artistas passando a recorrer a outras formas de registros como a fotografía, realiza a seguinte definição de Land art: "Atividades afins estendem-se à Paisagística, expansão lógica da grande escala do Minimalismo na América, dedicada à modelação da própria paisagem, tal como foi praticada durante vários anos por Robert Morris, Robert Smithson e Dennis Oppenheim."

⁹ Coordenação Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Martins, 2004.

O autor cita também artistas ingleses, como Richard Long e Hamish Fulton, nos quais a atividade artística está realmente concentrada em torno da natureza: "De certo modo, pode ser vista como uma forma contemporânea da pintura dos paisagistas, e a sua motivação e estado de espírito estão certamente na tradição romântica".(READ,1980, p. 314). Reforçando a busca de romper com as fronteiras da pintura, o recurso fotográfico também era a forma de obter um resultado do envolvimento do artista na paisagem, como nos casos a seguir:

Quebra-mar em espiral, de Robert Smithson, construído em Salt Lake City; a Cortina no vale; de Christo, engenharia civil aplicada como arte a fim de estender uma gigantesca cortina laranja de um lado de um canyon; ou a Montanha holandesa, de Jan Dibbets, uma aceitação entusiástica do potencial comercial da manipulação da terra plana, convertendo-a em terra acidentada através de meios fotográficos. (READ, 1980, p. 321)

Muitos dos artistas são familiares, entre eles destaco as obras de Christo que, em 2005, transformou a paisagem de Nova York com uma instalação chamada: *The Gates*. Christo e sua mulher, Jeanne Claude, foram também responsáveis por diversas outras obras nas quais envolviam, usando diversos tipos de materiais, tanto prédios (como o parlamento alemão), árvores e até mesmo ilhas(no arquipélago da Flórida).

Além dos livros, outro material importante localizado em minhas gavetas foram os catálogos de exposições e folhetos. Normalmente os textos que compõem esses materiais são redigidos pelos curadores das exposições e representam uma alternativa para as situações nas quais não é possível adquirir livros. Cada vez mais a qualidade gráfica desses materiais auxilia para que informações visuais sobre as exposições adquiram um lugar de destaque em nossa memória visual e possam até mesmo atuar como facilitadores, quando pretendemos estabelecer relações imagéticas. Dentre os inúmeros materiais observados destaco os seguintes: "Paisagens", exposição na galeria São Paulo entre dezembro e janeiro de 1994,no qual o curador João Candido Galvão, autor do texto, afirma que na produção contemporânea é

possível dizer que há tantos tipos de paisagem quanto os artistas que a praticam. Propõe uma classificação da qual seleciono os seguintes trechos:

- Paisagem reconhecida: trabalhos nos quais é possível reconhecer elementos da tradição paisagística, ou seja, os cânones tradicionais podem ser percebidos de alguma forma. Situa aqui os artistas Roberto Magalhães e Siron Franco.
- Paisagem recortada, que reúne artistas que da paisagem realizam uma seleção pessoal que foca alguns elementos, entre esses artista estão Leda Catunda, L.P. Baravelli,
- Paisagem da memória, reúne os artistas Leonilson, Antonio Dias, entre outros, que ao buscarem como elementos definidores de seu trabalho "preferem voltar os olhos para seus mundos pessoais, até para o inconsciente coletivo, procurando nas suas emoções, vivências e experiências a imagem desejada".
- Memória da paisagem Osmar Pinheiro, Celso Renato, entre outros.

Outro catálogo é de uma exposição realizada no MASP, entre outubro e dezembro de 2001, chamada: "Landscape: Paisagem – uma visão contemporânea". A curadoria foi de Ann Gallagher que, em seu texto de apresentação, nos oferece uma reconstituição histórica da pintura de paisagem, conceituando-a:

O termo 'paisagem' contém uma ambigüidade: refere-se tanto à percepção de uma cena quanto à representação da mesma — ao ambiente encontrado, assim como sua interpretação em imagens, palavras ou sons. Estas duas definições distintas são também, em grande parte, interdependentes. (GALLAGHER, 2001, p. 2)

A curadora enfatiza as mudanças na própria percepção da paisagem e dos meios utilizados para registrá-la. Apesar das mudanças nas convenções desse gênero de arte é possível verificar que ainda hoje os artistas têm a paisagem como objeto de trabalho. Para Gallagher pode ter ocorrido uma mudança em nossa percepção de um ambiente mundial influenciada e reforçada pela diversidade de mídias, no entanto, ela acredita que a nossa experiência real com a natureza vê-se cada vez mais restrita.

Portanto as relações que eu estabelecia em uma primeira análise entre os meus guardados e o meio ambiente estavam centradas na *Land Art* e na pintura de paisagens. Um dos primeiros indícios da desconstrução aconteceu ao procurar representações de ambientes construídos, como que ao delimitar um contraponto ao que indicava meio ambiente como sinônimo do natural. Para novas visitas às exposições, eu selecionava aquelas que ofereciam a possibilidade desse contraponto. No caso foram duas: uma da artista Rochelle Costi, em exposição na Galeria Brito Cimino em São Paulo, na qual reunia onze fotografias apresentando formas espontâneas de estética que ela observou e registrou da paisagem urbana, e o outro artista escolhido foi Rodrigo Cunha com suas pinturas figurativas que retratam cenas cotidianas da burguesia nos interiores de apartamentos.

A fim de ampliar os meus referenciais era preciso conhecer a obra de artistas brasileiros com produção significativa nos últimos anos e com os quais eu pudesse estabelecer uma conversa sobre meio ambiente, presencialmente ou através de catálogos. Entre várias exposições, acredito que merecem destaque aquelas realizadas pelo Instituto Tomie Ohtake no projeto: "A recente trajetória da Arte Brasileira", com curadoria de Agnaldo Farias, em especial: "Do conceito ao espaço – com obras de Regina Silveira e Eduardo Coimbra" e "Territórios", com obras de nove artistas que, através dos trabalhos exibidos – esculturas, instalações, pinturas, filmes e performances – abordam o corpo, a paisagem e a linguagem. Ao falar sobre a obra de Eduardo Coimbra o curador Agnaldo Farias faz os seguintes

questionamentos: "De que trata o artista quando trata da paisagem? Trata dela mesma ou dos recursos da linguagem, isto é, das representações – sejam elas fotografias, desenhos, pinturas – de que dispomos para tratar dela?" (2002, p. 16). Sobre as idéias do artista e a paisagem são tecidas considerações que promovem um grau maior de complexidade, nas palavras de Agnaldo Farias:

O artista defende a idéia de que tanto é tangível a paisagem exterior, aquela pela qual se passeia ao mesmo tempo em que se vai colhendo com os olhos, quanto as representações da paisagem. Mais do que isso, trata-se de dois termos indissociáveis. Isto porque a pele do mundo é igualmente constituída pelas idéias e imagens que lhes são extraídas. Aquele que passeia pelo mundo é simultânea e inevitavelmente centro desse mundo; é ele quem o funda. Trata-se tanto de um problema de posição quanto de um problema da ordem do sentido; aquela para quem a paisagem se dispõe ao redor é o mesmo que despeja significados nela. É quem a lê. É quem dela se utiliza para não se perder. (FARIAS,2002, p. 17)

Aos poucos começava a guardar as informações nas gavetas sem, no entanto, classificá-las. Estavam em vários tipos de gavetas e a qualquer momento mudavam de espaço, conforme a necessidade de construção da representação sobre paisagem – gavetas maiores ou menores que pudessem acomodar as respostas e novas perguntas.

Era o momento abrir mais espaço em minhas gavetas e buscar outros elementos para compor o meu acervo de representações sobre arte e meio ambiente. A pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica me levou ao encontro sistematizado que traduziu a organização necessária para todas as demais fontes que já compunham meu acervo. Os trabalhos que tratam especificamente da relação entre arte e meio ambiente na época em que realizei a pesquisa eram poucos, um deles é: "Artes visuais, meio ambiente e educação escolar: um estudo sobre professores e aulas de arte em 3° e 4° ciclos de escolas de ensino fundamental em São Paulo", de Maria Luiza Ramos Sene, dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1998. Além da imediata identificação com o tema a orientadora da dissertação — Maria F. de Rezende e Fusari — era autora de muitos

textos que eu tenho sobre arte na educação escolar. Maria Luiza Sene procura compreender o que os professores de arte pensam sobre a proposta de relação entre a arte e o ambiente. A autora busca demonstrar quais são as evidências de como o ensino e aprendizagem de arte podem contribuir para a consciência ambiental dos alunos e propiciar um senso de participação social. Ao destacar em seu estudo quais são os elementos de articulação entre o ensino da arte e o meio ambiente, aprofundou as questões referentes à contextualização desses dados. Da relação que Sene realiza sobre a poética dos artistas envolvidos com o meio ambiente tendo como base os autores: Susy Gablic, D. Blandy e E. Hoffman, destaco as seguintes classificações:

- Experiências e também a obra que atuam no sentido de demonstrar o próprio relacionamento simbólico com a natureza usando para isso materiais naturais como os artistas: Andy Golsworth, Fern Shaffer e Lynne Hull;
- Artistas que trabalham as ações comunitárias e a linguagem artística têm a função de envolver/facilitar o diálogo com o público, usualmente os temas são a natureza, defesa de reservas indígenas, preservação etc. Os artistas: Dominique Mazeaud, Bené Fonteles;
- Aqueles que, através da arte manifestam uma posição ao mesmo tempo estética e crítica sobre o meio ambiente, podem alertar o espectador sobre determinada problemática ambiental, caso dos artistas: Frans Kracjberg, Otávio Roth e Bene Fonteles.

Ao finalizar sua análise, Maria Luiza Sene cita outros exemplos de artistas que atuam na cidade de São Paulo e entre eles Rubens Matuck, assim, oportunizou a abertura de mais uma das minhas gavetas de guardados.

Articulando guardados antigos e postais recentes: a obra de Rubens Matuck

A obra de Rubens Matuck articula tanto o meu vivido em relação à área de artes quanto a experiência profissional em uma das primeiras escolas que lecionei. Ao lado de crianças pequenas de 3 a 4, é exatamente nesse período que entrei em contato com as primeiras publicações do autor — os livros que falavam sobre os animais e os locais e espaços em que eram encontrados. Uma das coleções chama-se: "Animais em extinção", da Editora Cedibra, 1982 e outra da mesma época: "Coleção nossa Terra", Editora Ática, 1984 com os livros "A Amazônia", "O cerrado" e "A mata Atlântica" (já esgotado). Outra coleção da Ática se chama Histórias da Floresta com o livro: "O gavião". Atualmente uma nova editora — Biruta, publica vários trabalhos de Rubens Matuck em sua coleção: "A natureza brasileira", com os títulos: "Beija-flor de topete", "Lobo guará" e "A baleia corcunda".

Eram livros que já deixavam evidente o cuidado do artista com as imagens e também o diferencial ao apresentar o espaço no qual os animais estavam inseridos. Era importante a mediação que eu fazia sobre a utilização das cores enfocando a técnica da aquarela em contraposição as cores chapadas e sem nuances presentes em muitos livros infantis, principalmente na época em que eu atuava como professora na educação infantil no inicio dos anos 80. Enfim, os meus conhecimentos sobre a técnica permitiam uma qualidade maior no momento de traduzir para os meus alunos pequenos as diversas linguagens artísticas. Os livros foram um valioso instrumento para procurar evitar o condicionamento imposto pelos

produtos destinados especificamente ao público infantil, normalmente sem a delicadeza das aquarelas do artista.

No caso das questões ambientais somente atuar com a observação do meio natural, fazer uma horta ou coleta seletiva, de acordo com Segura (2001p.91) são estratégias ricas desde que estejam vinculadas a um projeto que articule ações e intenções para aprofundar o conhecimento e mudar os aspectos negativos da realidade.

Em junho de 2004 recebi de meu orientador um postal que comunicava o lançamento do livro: "A caatinga", na livraria da Vila em São Paulo. Aproveitando um espaço em branco do postal ele escreveu um recado: "Não esqueça de nas férias(!!) preparar o artigo para a revista". Logo a seguir eu organizava as informações presentes na dissertação de Maria Luiza Sene, aquelas da minha vivência como professora e começava a articular as informações — imaginando como cada criança recebe as ilustrações dos livros infantis - começava a escrever um novo texto: "Dos contos de fadas à poética de Rubens Matuck: Uma trajetória de representações sobre meio ambiente e educação".

Procurei, ao elaborar esse texto, manter como pressuposto o aprendizado em relação aos questionamentos que deveria efetuar, aos livros que faziam parte tanto de meu convívio quanto do espaço sociocultural no qual eu estava inserida, ampliando e diversificando a perspectiva sobre as possíveis representações, como no trecho que escolhi para exemplificar:

"Durante o processo de elaboração deste texto, realizei visitas às grandes livrarias de São Paulo, pesquisei na internet e também resolvi verificar quais as publicações de Rubens Matuck eu poderia encontrar na biblioteca da minha cidade – São Roque. Ao acessar as informações sobre as publicações

a respeito de meio ambiente, selecionei todas aquelas que eram restritas a literatura infantil e infanto-juvenil. Alguns livros eu já havia utilizado com meus alunos como os de Liliana Iacocca ilustrados por Michele Iacocca: Caça ao tesouro – viagem ecológica e Eu, você e tudo que existe.

Foi nesse processo que comecei a refletir sobre os deslocamentos. Eu havia mudado de cidade há pouco tempo e ainda mantinha o mesmo imediatismo característico ,dos habitantes dos grandes centros. Percorrer a cidade de São Paulo em busca livrarias especializadas é uma tarefa simples para uma pequena parte de seus habitantes, em especial para aqueles que vivem em regiões centrais. Ao mesmo tempo verifiquei que em uma pequena cidade como São Roque, essa ação não era tão simples. Na cidade existem somente duas livrarias e precisei incorporar a ação de encomendar os livros, ou seja, preencher um cadastro, verificar o nome do autor e editora e acima de tudo aprender a esperar. Ao mesmo tempo acreditava que a internet era capaz de resolver todo esse tipo de espera ou pelo menos agilizá-la. Através de um computador somente precisamos digitar o assunto ou nome dos autores e logo podemos observar inúmeras listas que incluem informações adicionais e também fotos das capas dos livros, entre os serviços encontramos breves comentários a respeito dos livros, porém esse fator não parece por enquanto a melhor solução. Observei que a facilidade de aquisição de livros é um fator muito importante e assim os representantes de grandes editoras que desejam comercializar seus livros encontram nas professoras da cidade seu mercado consumidor. Pela facilidade de comprar os livros, somada aos elementos vinculados pelos vendedores, o mercado se revela atraente. Os livros são usualmente oferecidos em coleções (quatro ou mais volumes) e em embalagens bastante coloridas fatores que, aliados à facilidade de poder manipular e observar os livros, torna a aquisição uma possibilidade bastante envolvente. Outro aspecto sedutor é relativo ao baixo custo dessas publicações: normalmente o conjunto de publicações têm o valor aproximado de um único exemplar de alta qualidade gráfica e de conteúdo encontrado nas livrarias.

Foi assim que estabeleci diretrizes para minha pesquisa na biblioteca da cidade, focando não apenas o tema meio ambiente ou educação ambiental como também procurando pelo nome do autor: Rubens Matuck, mas encontrei apenas: Os viajantes de Gleb, que consta no índice de catálogo sistemático como ficção científica. O autor usa nessa publicação cores mais intensas para criar lugares imaginários e seus habitantes que viajam pelo espaço sideral. Não convencida sobre a existência de livros que tratavam sobre meio ambiente e a certeza de alguns autores que eu julgava importantes estavam ausentes da lista, resolvi observar todas as estantes. Foi uma boa opção, assim encontrei o livro: O menino de olho d'água, prosa e versos de José Paulo Paes e argumentos e desenhos de Rubens Matuck, que foi premiado em 1991(Prêmio Jabuti),cujo enredo é compartilhado, na brilhante parceria que oferta a poesia de José Paulo Paes em diálogo tanto com as ilustrações quanto com o autor delas — Rubens Matuck. Infelizmente se o educador se ativer às informações recebidas e catalogadas, não poderá utilizar essa ótima publicação para um trabalho de educação ambiental. No trecho selecionado, já podemos intuir a complexidade de aspectos abordados no livro e os caminhos que podem deflagrar:

Era mesmo um paraíso

quando aqui fiz minha casa

entre as árvores. Não quis

derrubá-las, pois me davam

tudo de que eu precisava:

sombra para o meu repouso

frutos para minha fome

música de passarinhos

para alegrar meus ouvidos

Eu estava bem servido

Logo a seguir a narrativa nos fala sobre as máquinas de terraplanagem situando que após a passagem delas só sobra um imenso descampado – lotes que as pessoas compram e

cercam com um muro, enfatizando que ninguém se preocupou em de novo plantar as árvores.

Entre o resultado da mobilização das pessoas está a criação de um parque.

Outro livro dessa mesma parceria é: "Olha o bicho", recomendado pela FNLIJ em 1989.

Estes não são os únicos trabalhos de Rubens Matuck que oferecem o contato com a poesia, pois ele também ilustrou o livro de Mario Quintana: Sapato furado.

Cada vez mais as características marcantes da obra de Rubens Matuck ganham destaque. Os cadernos de desenhos e anotações, que nas publicações dos anos 1990 recebem somente uma pequena nota, como acontece na contracapa do livro: *Pescaria*, agora são um completo diário de viagem, parte integrante do livro: *A caatinga*. Podemos participar de cada uma das etapas de seu processo, tanto da ação de desenhar quanto de suas inclusões e escolhas sobre o quê e como observar. Chegamos o livro mais perto para olhar com atenção o traçado feito com lápis preto — um grande tronco e muitas folhas, algumas já coloridas de verde. Além do diário somos contemplados com um guia do viajante, com importantes informações sobre o que levar e fazer em uma viagem, como, por exemplo: sempre aprecie e sinta os perfumes, olhe as paisagens e as cores das viagens. Bem, não poderíamos esquecer que tudo isso acompanha o livro, que nos oferece a oportunidade de desconstruir a nossa representação social sobre a Caatinga. Para muitos, um local onde parecem inexistir as estações do ano, sempre seco e desprovido de cores, no livro de Rubens Matuck não é mostrado assim: além de existir a chuva, existe também uma profusão de cores: nas plantas, flores e nos azuis — do céu e da ararinha.

A partir de 2000, a produção de Rubens Matuck conta com novas parcerias. Uma delas foi feita com o fotografo Guilherme Maranhão, que além de fotografar as árvores que ilustram o livro: Árvores das cidades, é um profissional que procurar incluir em seu trabalho a questão do reaproveitamento de materiais recicláveis, entre eles os próprios filmes que começou a

experimentar, mesmo que com a data de validade vencida. No livro as árvores surgem tanto das fotos quanto das aquarelas de Rubens Matuck, algumas vezes sobrepostas e outras complementando os próprios cadernos de viagem- seus diários visuais, mais uma vez compondo e registrando o aspecto singular de sua obra.

Outra parceria importante foi feita com o escritor Nilson Moulin, que também é tradutor e educador ambiental, razão de especiais encontros: os desejos e experiências consistentes em relação ao meio ambiente. A coleção se chama: Bicho-folha e traz os principais ecossistemas do Brasil, contando com o olhar apurado das imagens e do texto. Encontramos os livros: *Por dentro da mata Atlântica* e *Por dentro dos Cerrados*.

A mesma parceria produziu livros sobre os artistas Portinari e Aldemir Martins. Para olhares atentos, logo na primeira página do livro: *Aldemir Martins: no lápis da vida não tem borracha*, estão informações suficientes para reconhecer as articulações ético-políticas possíveis entre o registro das relações sociais, do meio ambiente, da subjetividade e da arte.

Agulhas têm tamanho e linhas números: Descobrir Oiticica

Apesar de todas as articulações, permanecia certa insatisfação e eu me deparava com a tarefa de delimitar com clareza com qual número de linha eu poderia costurar as informações encontradas nas minhas gavetas de guardados – e durante tanto tempo esquecidas – e os novos tipos de linhas e agulhas que agora eu encontrava em modernas embalagens plásticas que substituíam a cestinha de papel - então eu mantinha o desafio. Continuava revirando as gavetas e finalmente encontrava um exemplar bastante especial: "Arte em revista". A edição de número 3 do ano de 1983 tinha como título: "Pós-moderno". A revista era uma publicação do CEAC – Centro de estudos de arte contemporânea, localizado em São Paulo e coordenado por Otilia B. Fiori Arantes, Celso F. Favaretto, Iná Camargo Costa e Walter C. Addeo. A leitura dos seguintes textos revelou-se fundamental para que eu encontrasse linha e agulha ideais para minha costura: "Hélio Oticica: bases fundamentais para uma definição do Parangolé aparecimento do supra-sensorial na arte brasileira" depoimento e "Mário Pedrosa diante da pós-modernidade" textos selecionados por Otilia B. F. Arantes. Da leitura destaco os seguintes trechos:

Arte ambiental é como Oiticica chamou sua arte. Não é com efeito outra coisa. Nela nada é isolado. Não há uma obra que se aprecie por si mesma, como um quadro. O conjunto perceptivo sensorial domina(...) Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para uma experiência do tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade. (ARANTES, 1983, p. 84)

O meu encontro com Hélio Oiticica foi complementado através de conversas com amigos que ofereceram mais material – novos/antigos catálogos e visitas a outras exposições, como: "Cosmococa – Programa in Progress". Da exposição: "Grupo frente e metaesquema"

que aconteceu entre 20 de março e 21 de abril de 1989 destaco o trecho inicial e o final de texto escrito por Oiticica, chamado "Experimentar o experimental¹⁰":

Sentença de morte para a pintura começou quando o processo de assumir o experimental começou

em suma o *experimental* não é "arte experimental"

os fios soltos do experimental são energias q brotam para um número aberto de possibilidades

no brasil há fios soltos num campo de possibilidades: porque não explorá-los

Para compreender e contextualizar a produção de Hélio Oiticica foi importante o meu contato com o livro de Maria José Justino: "Modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica". O autor pontua o momento em que Oiticica procura enriquecer seus projetos incluindo a participação ativa do espectador esse fato confere o germe da arte ambiental de da performance. Segundo o autor: "Trata-se da inauguração de um espaço criativo, e não apenas

¹⁰ Como no original no catalogo da exposição.

de instalação. É a participação alargada: o ambiental cria-se pela visão, pelo toque, pelo olfato, pelo pensamento". (JUSTINO, 1998 p. 32).

Algumas das propostas de Hélio Oiticica são mais conhecidas, entre elas os penetráveis e Parangolés, e para falar deles recorro novamente ao texto de Justino:

Tropicália é um grande penetrável — ou vários penetráveis — onde Oiticica associa materiais rústicos e insólitos(areia, folhas, pedras, palha, etc.) a elementos tecnológicos como a TV ou coisas vivas, pertencentes ao cotidiano popular, como no caso das araras. Nessa obra, passeando entre poemas escritos em tijolos enterrados na areia ou escondidos entre as folhas, o participante alcançava, no fim do labirinto, um aparelho de televisão continuamente ligado. O artista conseguiu, assim, tornar manifesta a aldeia global, embora o ambiente fosse deliberadamente antitecnológico. (JUSTINO, 1998, p. 98)

A leitura fornece alguns indícios de como é tênue a linha que separa a compreensão de um artista que realmente trata de arte e natureza em sua obra de outros que apenas utilizam materiais naturais, como indica Justino ao comentar a obra *Tropicália*: "Entretanto, o propósito do artista sofreu algumas deturpações. A partir de Tropicália, vários artistas brasileiros começaram a fazer uma arte que se resumia em pintar araras, folhas de bananeiras, enfim, a representar a ilustração tropical". (ibid, p. 99)

Outro elemento importante que faz parte de meu imaginário sobre arte e em especial da obra de Oiticica faz parte do trabalho: "Mulheres na escola", compondo as minhas representações sobre o caráter lúdico que essas manifestações podem assumir. Na minha infância meus pais me levaram a uma Bienal de Artes em São Paulo, local em que, além de observar inúmeras obras, lembro-me de participar ativamente de algumas delas. Ao lado de minha irmã e dos filhos de um casal amigo de meus pais (também médicos) percorríamos sem sapatos um incrível labirinto com passagens mágicas compostas de vários materiais, como cordas e panos. Era imensamente divertido, o desejo era permanecer explorando esse espaço por horas.

Guy Brett também compartilha as sensações que experimentou ao observar os *bólides* na Bienal de São Paulo em 1965. Escolhido para abrir, este capítulo finalizo com a seqüência de seu texto ao nos falar sobre o uso das cores na obra de Oiticica:

As cores de Oiticica tinham uma qualidade especial: elas não eram nem puras ou primárias nem rebuscadas e decadentes, nem tampouco mundanas, místicas ou estereotipadas como tropicais. Elas davam a sensação de caminhar sobre a terra pela primeira vez. (BRETT, apud JUSTINO, 1998, p. 37)

Assim, partilhei desse olhar para tantas outras produções artísticas no decorrer da elaboração deste estudo.

E uma nova questão mobilizava minhas reflexões: como era o olhar dos alunos sobre as produções artísticas? Quais as relações e hipóteses?

O olhar dos alunos para a arte e meio ambiente

A continuidade fragmentada de meu olhar de dentro e de fora que imprime focos distintos desconsiderando a idéia de temporalidade, motivou a descrição de minha ação como professora de artes na Escola Cooperativa de São Roque. Procurei incluir em meus projetos momentos de trabalho envolvendo análises e discussões nos âmbitos estético, artístico e cultural. Diante da possibilidade das produções visuais articularem outras investigações existiu a oportunidade de inclusão de um estudo sobre as representações dos alunos sobre as imagens e o meio ambiente.

Considerando o repertório imagético e os dados que tinha disponíveis sobre o processo de sua construção, em um período anterior à minha ação como educadora nessa mesma escola, realizei algumas propostas de observação de imagens. Para cada uma das faixas etárias fiz uma proposta e seleção de imagens diferenciada. A seleção das imagens foi pautada pelo material imagético que faz parte do acervo da escola, por acreditar que ele oferecia a possibilidade de um contato prévio, ou seja, o fato de reconhecer a ação anterior dos professores responsáveis pela área de artes permitia intuir alguma familiaridade dos alunos com esse acervo. Em um primeiro momento, o contato com reproduções que mobilizassem um resgate do repertório iconográfico poderia suscitar maior segurança em sua análise do que imagens que provocassem estranhamento.

A proposta não foi realizada de forma linear, no sentido de estabelecer diretrizes e encaminhamentos vinculados as faixas etárias – iniciar pelo ensino fundamental I e prosseguir com as demais – assim a cada nova ação era possível realizar inclusões e exclusões de imagens, trazendo maior complexidade e desafios. Diante desse fato minha opção foi registrar as ações oferecendo como seqüência o tempo em que foram realizadas.

A primeira ação envolveu os alunos da 5ª série durante uma aula de 50 minutos. As imagens foram fixadas previamente em vários espaços da sala ambiente de artes: lousa e paredes. Elaborei questões bastante amplas que foram escritas na lousa assim como as diretrizes para sua realização:

Observe as reproduções de obras fixadas no espaço da sala e responda:

- 1. Qual a representação de natureza acha mais interessante? Por quê?
- 2. Qual a representação que não acha interessante? Por quê?

Algumas explicações adicionais como enfatizar que uma justificativa vai além de registrar em poucas palavras como, por exemplo: Porque é legal ou porque é feia, foram feitas.

Os alunos observaram as seguintes reproduções:

- "A dança dos camponeses", de Rubens;
- "Lago das ninféias", de Claude Monet;
- "A grande floresta", de Max Ernest.

Analisei um total de 13 repostas e classifiquei-as como preferências e não preferências: a reprodução de Monet mobilizou 9 preferências, a de Rubens somente 1 assim como a de Max Ernest. Como não preferências a reprodução de Max Ernest foi citada por 8 alunos, Monet aparece no olhar de 3 alunos e Rubens para 2.

Ao classificar as motivações da escolha dos alunos, utilizei os estudos sobre os níveis de compreensão estética pelos quais passam os indivíduos de Abigail Housen presentes no texto de Maria Helena Wagner Rossi (DUTRA, Pillar. 1999 p. 23). Para a autora, um dos primeiros estágios no qual se encontram pessoas com pouco contato com as artes é denominado narrativo. Os indivíduos, quando estão diante de uma obra, baseiam suas impressões no gosto pessoal, as possíveis significações acontecem entre elementos como: a cor, a forma e tema.

Segundo Maria Helena Rossi, uma das questões básicas desse estágio pode ser traduzida na seguinte pergunta: O que é isto? Os leitores desse estágio também costumam relacionar algum detalhe ou o tema da obra com suas experiências pessoais criando associações.

Também verifiquei que não utilizaram como critério de escolha os recursos técnicos que aproximavam a representação da natureza do real – como um espelho da natureza – fato que poderia estar caracterizado pela reprodução de Rubens. Essa hipótese pode ir ao encontro do segundo estágio da leitura de obras – construtivo – que é descrito por Maria Helena Rossi com as seguintes características:

O leitor já relaciona as partes da imagem com sua totalidade, demonstrando a percepção de uma hierarquia nos elementos. Os indivíduos usam além de suas referencias pessoais, o conhecimento do mundo natural, os valores morais, sociais e as visões convencionais do mundo. A grande questão agora é: Como isso é feito? Inicia-se um interesse pelas propriedades formais da obra, considerada agora, como um objeto de arte. A capacidade do artista em copiar o ambiente visual com precisão quase fotográfica, a habilidade, o domínio técnico, o trabalho árduo e o tempo despendido, são critérios para julgar o objeto estético. O leitor compara a pintura com o mundo que vê e conhece, com sua própria experiência, e por isso quer que a obra seja realista. A arte é concebida como tendo uma função utilitária e funcional.

Na análise realizada as motivações e justificativas de preferência pela obra de Monet foram classificadas como:

1. Gosto pessoal, nas seguintes frases dos alunos:

"Porque tem cores mais vivas"

"Porque além de ter vários tipos de plantas as cores são muito vivas"

2. As relações entre a imagem e o que conhecem sobre meio ambiente:

"Porque tem uma única coisa que não é da natureza que é a ponte"

"Representa a verdadeira natureza porque tem muito verde"

"Porque tem mais flores e árvores bem parecido com a natureza"

Em relação à não preferência, também encontramos o fator gosto pessoal:

"Porque não tem cores vivas"

"Porque não tem muitos detalhes"

Outros fatores delimitam o fato da imagem estar distante de elementos que julgam pertencer à natureza:

"Porque não representa matas e nem alguma coisa que demonstra a natureza"

"Porque de natureza só tem a lua"

"Porque eu não acho que essa floresta existe no mundo e também não gostei das cores"

A ação seguinte envolveu os alunos da 6ª série em novas questões e propostas. Apesar do foco da ação estar relacionado às representações da natureza que as imagens podem suscitar a proposta feita para essa sala articulou tanto o texto escrito sobre a imagem quanto uma ação prática de releitura. A releitura é uma proposta que apresenta as seguintes características descritas por Ferraz: "na qual existe transformação, interpretação, criação com base num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final." A releitura é compreendida pela autora como um diálogo entre textos visuais.

Apesar de os alunos reconhecerem tanto o significado dessa ação cognitivamente quanto em ações plásticas, pela vivência em projetos anteriores realizados na escola, o fato de, em minha ação como professora da sala, não ter solicitado nenhuma releitura motivou uma nova conceituação. A explicação foi breve e usando somente a linguagem verbal, o que pode ser insuficiente para a desconstrução de esquemas já incorporados pelos alunos, no entanto, como já afirmei, a essência de minha ação esteve centrada nas motivações de escolha das reproduções.

A organização do espaço foi semelhante àquela feita para o outro grupo já citado e algumas modificações nas reproduções escolhidas:

- "Lago das ninféias", Claude Monet;
- "A grande floresta", de Max Ernest.
- "Café" Candido Portinari;
- "Estrada com ciprestes" Van Gogh

A obra de Monet motivou a maioria das escolhas segundo as seguintes justificativas:

1. Gosto pessoal

"Por que é a que mais me agradou é o mais bonito"

"Porque ela é leve, meiga e também porque adoro pinturas com lagos"

"Pois é muito colorido e feliz"

"Achei o verde mais bonito que os outros"

2. As relações entre a imagem e o que conhecem sobre meio ambiente:

"Porque eu gostei muito da paisagem, bem natural e tranquila, bem bonita, bastante verde"

"Escolhi essa por que é bem verde"

A obra de Van Gogh, que, entre as imagens selecionadas, acredito possuir grande divulgação tanto no ambiente escolar quanto em situações cotidianas, gerou justificativas que exibem uma aproximação com as características do terceiro estágio descrito por Maria Helena Rossi, denominado Classificatório: "o indivíduo, para compreender a obra, busca tanto as informações presentes na própria imagem, suas formas, cores e linhas, bem como informações da história da arte". (Dutra, Pillar, 1999:29), como a seguinte:

"Porque gosto de Van Gogh, principalmente a obra que ele fez do seu quarto"

No entanto as outras escolhas são baseadas no gosto pessoal:

"Escolhi porque me identifico com as obras do Van Gogh"

"As cores são bonitas e combina comigo"

Uma das alunas produziu a releitura abaixo:



Em seguida justificou sua escolha: "Escolhi essa obra para representar a evolução e o que estão fazendo com o meio ambiente". A escolha da obra foi um recurso para que ela pudesse registrar sua representação de meio ambiente.

A ação com os alunos da 4ª série contou com novos artistas que incorporei para gerar novas hipóteses que auxiliassem na análise das escolhas. Foram as seguintes reproduções:

- "Café" Candido Portinari;
- "Paisagem brasileira" Lasar Segall;
- "Estrada com ciprestes" Van Gogh
- "Norwood sob a neve"- Pissarro;
- "Sem titulo" Frans Krajcberg;
- "Rocinha" André Cypriano(fotografia);
- "Paisagem de Krumau" Egon Schiele.

Novamente devo ressaltar a importância da organização das imagens no espaço da sala, fator que demonstrar grande importância na ação dos alunos de selecionar e escolher as reproduções. A sala conta com três grandes mesas e bancos e a organização dos alunos nesse espaço faz com que algumas reproduções de obras possam estar mais próximas e/ou distantes de seu campo visual. Mesmo que minha seleção de imagens tenha procurado alternar, no espaço da sala, produções de arte contemporânea e aquelas de artistas já consagrados, os grupos de cada uma das mesas, no momento da escolha, socializam suas opções e contagiam os demais. A mediação foi breve destacando o nome de cada artista, origem e data em que foram feitas as obras, procurando não interferir no contato inicial dos alunos com as obras. A proposta contou também com uma releitura que deveria ser feita no momento posterior à escolha da imagem e da escrita de uma justificativa. Como já afirmei, permanece o equívoco de que a produção plástica feita a partir de uma reprodução de obra é similar à cópia, fato que faz com que muitos alunos escolham o que para eles representa a imagem mais fácil, segundo seus pressupostos. Considerando essa opção, a escolha da obra de Frans Krajcberg para alguns alunos foi pautada por essas questões, segundo as justificativas apresentadas:

"Eu acho a cor diferente e muito bonita"

"É legal porque é bonita e parece uma cidade"

Outros alunos escolhem a obra apontando nas justificativas o caráter inusitado:

"Eu escolhi porque é muito interessante e curioso"

"A imagem que eu achei bonita e interessante se chama "sem titulo" porque parece um bife"

"Porque é do mau"

A obra de Van Gogh motivou muitas escolhas que foram justificadas da seguinte forma:

1. Relação direta entre a obra e a natureza:

"Porque demonstra a natureza"

"Porque mostra uma paisagem do meio ambiente e demonstra a natureza"

"Ela tem mais paisagem do que as outras. Eu achei que ela tinha mais cara de paisagem"

3. Relação entre a obra e as experiências pessoais:

"Eu a escolho pois é bonita, simples e imita um pouco as fazendinhas"

Justificativas semelhantes aparecem na escolha da fotografia de André Cypriano:

"Porque eu gostei e é bonito e é de surfistas"

A escolha de outras reproduções conta com as preferências pessoais:

"Porque ele é bonito e foi o que mais me chamou atenção" (Obra de Portinari)

"Eu escolhi essa paisagem porque eu gostei e achei ela bem colorida" (Egon Schiele)

Os alunos da 1ª série formam um grupo pequeno o que possibilitou uma maior aproximação e a organização de todas as obras selecionadas no campo visual das crianças, foram utilizadas as seguintes reproduções:

- "Café" Candido Portinari;
- "Paisagem brasileira" Lasar Segall;
- "Estrada com ciprestes" Van Gogh
- "Rocinha" André Cypriano(fotografia).

A proposta foi semelhante e as justificativas de escolha foram registradas por mim. A motivação apresentou a seguinte análise sobre a obra de Van Gogh:

1. Relações entre os elementos que julgam pertencer ao meio ambiente:

"Escolhi porque tem mais natureza, no outro (obra de Lasar Segall) tem só casa"

"Porque tem casa, grama, pessoas e o céu é colorido"

"Porque tem um monte de coisa, árvore, mato e é o único quadro que tem uma casa só"

A escolha de Portinari também foi motivada pela quantidade de árvores que aparecem na imagem. A fotografia de André Cypriano foi escolhida pela identificação com alguns elementos presentes como na resposta de uma aluna:

"Escolhi porque tem cachorro e eu gosto dele"

Alguns alunos questionaram sua escolha afirmando que deveria escolher algo da natureza, no entanto, ela não modificou sua opção.

Procurando estabelecer vínculos entre os projetos desenvolvidos na escola e a proposta deste trabalho, pretendo destacar um deles realizado pelos alunos da 5ª série que mobilizou novas leituras de imagens. Após o contato com o conceito de Artistas viajantes no qual utilizei o material disponibilizado pelo Instituto Cultural Itaú, por meio de CDROM, realizamos outras leituras de imagens.

Em um dia muito quente, levamos o material para o parque e, sentados na grama iniciamos o primeiro momento de olhar as obras reproduções do livro: "O Brasil na visão do artista: A natureza e as artes plásticas". Inicialmente não existia a intenção de fornecer informações adicionais sobre as reproduções apresentadas e as questões conduziam a uma observação atenta e à socialização dos olhares dos alunos em cada uma das referências pessoais e culturais. As anotações foram realizadas no ato sobre a obra de Manuel de Araújo Porto Alegre, "Floresta Brasileira":

O aluno que associou a imagem a uma música não lembrava o nome e cantou uma parte, ação em que foi acompanhado pelos demais:

[&]quot;É meio estranha, esquisita, tem um monte de árvore quebrada parece uma floresta".

[&]quot;É uma floresta cheia de árvores, de pessoas passeando, tem árvores centenárias".

[&]quot;É uma floresta velha, parece que tem um caçador e um estudioso que estudas as árvores, deve ter acontecido uma tragédia porque ta tudo quebrado, tá escrito alguma coisa nessa árvore".

[&]quot;Essa imagem me lembra uma música".

"Além do horizonte existe um lugar Bonito e tranqüilo Pra gente se amar

Além do horizonte deve ter Algum lugar bonito pra viver em paz Onde eu possa encontrar a natureza..."

A seguir houve uma discussão sobre a autoria da música que foi regravada recentemente e é de autoria de Erasmo e Roberto Carlos.

Após esse fato apresentei a segunda imagem, de Frans Krajcberg "Esculturas", que suscitou os seguintes comentários:

"Parece uma tocha, parece uma cabana de índio também, eles estão acampando no mar".

"Lá dentro parece que tem uma fogueira, tem um monte de negocio de árvore".

"Parece um lança foguete, parece também que tem um monte de bambu, o do meio parece um polvo".

"Isso daqui parece uma fogueira, vários cactos, cipó, um negócio de tirar petróleo".

"Estranha, parece que ali teve uma queimada porque o mato que está ali perto está preto, a queimada é causada pelos raios".

A seguir formulei a questão: "O que será que cada artista pensou para representar o Brasil em cada uma das imagens e a escolha de cada um dos jeitos?"

A minha hipótese era estabelecer uma análise comparativa, no entanto, ao fornecer alguns dados sobre cada uma das obras, os alunos imediatamente vincularam as informações ao projeto desenvolvido no bimestre sobre os artistas viajantes, como apresentadas abaixo:

"Pensou em expressar as paisagens do Brasil, as coisas mais bonitas".

"Eu acho que ele pensou no descobrimento do Brasil...Essas cabaninhas é onde os índios moravam. Na primeira acho que o artista viu as paisagens que tinha no Brasil e viu que tinha muita árvore, na outra viu que tem bastante praia".

"Ele olhou as imagens e se inspirou e fez sua própria floresta".

Os momentos de mediação envolvem vários fatores, segundo Mirian C. Martins:

Propiciar encontros entre pessoas e obras requer mais do que metodologias, pois requer sujeitos mediadores capazes de ouvir e fazer falar um outro, que através de suas próprias palavras e de informações oferecidas em doses condizentes com suas potencialidades no momento, podem viver experiências estéticas significativas.

O elemento interditor nesse caso foi o tempo de aula para a ação (50 minutos) e desconsiderar a maneira com que os alunos poderiam articular as informações prévias às imagens que selecionei.

Articulando o olhar para novos pontos: aprimorar a costura.

Algumas vezes continuamos a costurar sem perceber que as agulhas ou as linhas usadas não estão adequadas ao tecido ou realizamos a mesma costura insistindo em manter a linha nas pequenas marcas do entrar e sair da agulha feitos anteriormente.

Novos desafios para reaprender como observar a costura e conhecer novos pontos. Era preciso pensar, como diz Manhães (2001, p. 73), em quantos fios são necessários e assim verificar "a possibilidade de interação de diversidades, isto é, em buscar formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, ou seja, entre cada escola e a rede escolar".

Após verificar as minhas representações sociais e considerar os meus processos de formação, tanto em sua subjetividade, quanto em seus múltiplos espaços/tempo, constatava, como afirma Oliveira (2003, p. 55) "o potencial que elas incluem, bem como a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação".

Somente depois de algum tempo é que conseguia observar todos juntos os tecidos costurados lado a lado e pensar nas composições.

Em alguns momentos observo as combinações de cores formadas, ao refletir sobre os fatos e acontecimentos vinculados à minha vivência na função de coordenadora de uma escola particular de educação infantil. Olhar distinto daquele que já relatei sobre a leitura de imagens feita pelos meus alunos.

Ao contar sobre esse olhar, constato que foi um longo percurso até conferir a existência de certo olhar desqualificador e controlador na minha ação cotidiana. Ao mesmo

tempo mantinha a suposição daquilo que imaginava ser um olhar cristalino e motivado para buscar uma ação contextualizada, no entanto, ainda mantinha resquícios de meus pressupostos transformadores descontextualizados do *espaçotempo* no qual eu estava inserida.

O processo de ressignificação da minha prática em relação tanto ao desenho infantil quanto às demais representações imagéticas contou com uma ação reflexiva mais efetiva. Procurei retomar o pensamento das professoras sobre as representações gráficas infantis através das informações que elas organizavam para transmitir aos pais. Isso foi feito através da leitura de relatórios individuais dos alunos (elaborados por professoras entre 1998 e 2000), que eram redigidos semestralmente e enviados aos pais. Dos relatos sobre as produções gráficas das crianças entre 2 a 7 anos seleciono os seguintes:

- Os desenhos evoluíram muito, estão mais detalhados e elaborados.
- Seus desenhos continuam organizados e criativos, preocupa-se com os mínimos detalhes.
- São satisfatórios, procura caprichar nas cores e nos detalhes.
- Seus desenhos continuam mostrando criatividade, detalhes e capricho, tornando-se mais ricos e elaborados.
- Preocupando-se com a perfeição das formas e da pintura.
- Encontra-se no pré-esquema e começa a exprimir algo mais próximo do real.
- São realizados cada vez mais com capricho e envolvimento.
- Estão cada vez mais elaborados, só procuro intervir no momento de pintá-los de modo que capriche mais.
- Procura realizar com capricho e cuidado.
- São apresentados de forma organizada e bem feita.

Apesar da intenção de compreender, o processo mantinha o teor crítico, revelando somente a inapropriação das ações das professoras diante de qualquer manifestação de ausência de criatividade. Restringia o uso das imagens ao aspecto pedagógico sem acatar a complexidade do tema, e segundo Oliveira:

O tema da visualidade como instância privilegiada do sensível não se detém no plano artístico. Perpassa, com efeito, a própria dimensão cognitiva. E isso de maneira fundamental, evidenciando-se portanto na própria condição humana. Em outras palavras, é próprio do homem ter a visão como o órgão sensório mais adequado para adquirir conhecimentos — mesmo porque trata-se de uma prerrogativa de ordem fisiológica, e não de uma tendência nascida de um determinado contexto cultural.(OLIVEIRA, 2003, P. 55)

Participava e vivia o cotidiano sem realmente olhar a minha volta, mantinha a visão condicionada para observar e considerar determinado fatores eleitos.

Uma nova questão se colocava em minha prática pedagógica que a cada nova leitura de meus próprios textos era evidenciada: refletir se meus textos continham realmente a capacidade de intervir e superar a proposição de métodos, receituários pedagógicos ou a linguagem da crítica era mantida. (Macedo, 2002, p. 94).

Era preciso fazer uma releitura de meus textos apontando para novas reflexões que remetem ao cotidiano, Oliveira afirma que:

O cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com as quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos. (OLIVEIRA,2003, p.55)

Complementando sua definição, Inês Oliveira diz:

Ao trabalharmos os múltiplos espaços/tempos do viver cotidiano e as articulações entre eles, temos que considerar os vínculos que estes mantêm com as macroestruturas que, além de lhes circunscreverem possibilidades, atuam permanentemente produzindo modificações que não podem ser negligenciadas.(...) o cotidiano é o espaço no qual se realizam as articulações entre as macroestruturas

sociais e os fazeres relativamente autônomos e adequados às circunstâncias, dos sujeitos sociais reais.(ibid, p. 62)

O trabalho¹¹ que mobilizou de forma tão significativa meu olhar modificando e estabelecendo novas diretrizes aconteceu durante o ano de 2003, na mesma escola citada anteriormente situada na cidade de São Roque. Foi um projeto realizado com crianças de 6 a 7 anos e conduzido por uma professora com formação no curso de magistério (nível médio) e também pedagogia (nível superior).

Seleciono alguns trechos, que algumas vezes surgem acompanhados de meu novo olhar e as possíveis releituras:

A descrição das ações acontece mediada pelo meu olhar, na função de coordenadora e se configura como uma prática sempre reavaliada e replanejada, objeto de reflexão contínua, com intenção de contribuir para a formação da educadora.

Um eixo central estabelecido foi o trabalho com identidade, entre vários conceitos desafiados verificamos o dia, mês, ano e horário de nascimento de cada uma das crianças. A própria dinâmica do trabalho com projetos instigou para algumas rupturas na forma de desenvolver os conteúdos inicialmente propostos. Conforme o destaque para o período de nascimento das crianças, a proposta de trabalharmos as estações do ano se evidenciou. Esse tema é bastante comum nas escolas de educação infantil, usualmente motivo de inúmeras representações gráficas. O próprio espaço no qual a escola está inserida - uma chácara com 4.000 m2 de área verde, horta e lago - foi um facilitador para uma aproximação com o meio ambiente natural. Os alunos experimentavam e verificavam as modificações no meio através de ações interativas, ou seja, subindo nas árvores, comendo seus frutos e cuidando da horta.

¹¹ Trabalho apresentado no: "VI Encontro de pesquisa da região sudeste" e no "XII Endipe – Conhecimento Local e conhecimento universal", ambos em 2004.

Essa possibilidade conferiu a esse conteúdo do projeto uma ênfase maior, as estações do ano e sua relação direta com a época de plantio, flores e frutas nas árvores.

Para delimitar e registrar os novos rumos do projeto foram realizadas reuniões individuais com a professora, ampliando as investigações e hipóteses das crianças. Um dos conceitos que eu procurei desafiar durante o processo de coordenação foi a articulação entre as observações e constatações sobre as modificações das árvores e a área de artes, criando uma nova rede de significados. Para investir nesse foco era preciso avaliar as faltas e necessidades da professora e traçar caminhos que pudessem contribuir para sua formação. Promover avanços na formação contínua dos educadores não depende apenas de possibilitar o acesso à fundamentação teórica, algumas intervenções devem ser pontuais. Uma das funções da coordenação é selecionar e oferecer materiais que contribuam efetivamente com as diretrizes do projeto, procurando ressignificar conteúdos e romper com esquemas de ação que possam estar cristalizados.

Os esquemas de ação que deveriam ter novos significados na verdade, revelavam um desejo meu, e não como afirma Oliveira:

Buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e de suas múltiplas formas de manifestação, para as quais precisamos lançar mão de outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que dele derivam e dos sujeitos que dele se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. (OLIVEIRA, 2003, p. 53)

Existia, mesmo que não explicitamente, a valorização de um saber distante em relação às propostas apresentadas. Apesar da intenção de buscar avaliar quais as faltas e necessidades da professora, isso ocorra essencialmente do ponto de vista cognitivo, ou seja, eu aparentemente não considerava toda uma rede de conhecimentos que faziam parte de seu

processo. Na sequência do texto aparecem os conhecimentos científicos relativos a aquisição de instrumentos para realizar um trabalho com imagens:

Ao selecionar as imagens que deveriam auxiliar a professora em sua prática, principalmente na articulação entre as estações do ano e a área de artes, eu procurei evitar as imagens que tratam das estações do ano mais difundidas e influenciadas por uma determinada representação social e, ao mesmo tempo, ofertar um material que pudesse ser incorporado ao repertório da professora, optei pela utilização de fotografias (do espaço da escola) e também por obras figurativas. Um dos principais materiais foi o livro: "Os impressionistas e as estações do ano", de Russel Ash, que contempla o tema através de reproduções da obras de vários artistas.

Ao apresentar o material eu desconsiderei o tempo de fruição da professora diante de algo novo: observar, conhecer, perguntar e questionar. Apesar dos momentos em que ela deixou explícitos seus desejos, ao dizer que tinha gostado muito, não conhecia as obras e muitos dos artistas apresentados e para ela era tudo muito bonito. O espaço da descoberta era partilhado com seus alunos e em poucos momentos com a coordenadora. Ofertar o material e não oportunizar a mediação me colocava em situação de contradição entre os pressupostos que eu mesma acreditava e defendia.

No processo de coordenação (reuniões individuais, registros escritos, planejamentos e grupos de estudos), não foi possível avaliar ou deduzir que alguns esquemas de ação da professora se mostravam arraigados. A representação da professora de um projeto sobre as estações do ano era construído tendo como base sua experiência anterior, que incluía como fator importante a utilização de livros didáticos. A assimilação e posterior avaliação de conteúdos pelas crianças sobre o tema mantinham uma relação direta entre a

capacidade deles de nomear as estações do ano e relacioná-las aos meses correspondentes. As informações contidas nos próprios elementos da natureza observáveis no espaço da escola, bem como na apreciação de imagens (fotos e reproduções de obras de arte), pareciam ser insuficientes para que a professora julgasse existir aprendizado. Analisando alguns aspectos, eu constatava a existência de um descompasso entre a prática da professora, as informações teóricas e os encaminhamentos para o projeto oferecidos. Sua postura alternava momentos de envolvimento, principalmente referente à linguagem de artes e manutenção da desconfiança diante do desconhecido. O conjunto formado pelo material imagético da professora era constituído pelas representações presentes em livros e materiais didáticos, muitos deles de baixa qualidade. Suas referências teóricas e práticas em relação ao trabalho de leitura de imagens correspondiam a um acervo restrito a poucas obras, normalmente composto por três ou quatro artistas: Monet, Picasso, Miró e Van Gogh. Na época da realização do projeto a professora ofereceu alguns indícios de sua insegurança na apreciação de novos elementos presentes nas reproduções de obras de artistas que não conhecia. O modelo de leitura de imagens interiorizado pela prática se refere muito mais aos dados da biografia do artista do que aos aspectos de poética ou do processo de criação, que são verdadeiramente pertinentes à própria construção da linguagem de arte.

A complexidade era percebida por um viés mais imediato, pois eu estabelecia o foco sempre fora das experiências cotidianas procurando inserir prioritariamente conceitos desarticulados com o espaço em que eu estava inserida e que correspondiam somente à minha cultura de origem. A vivência anterior da professora, que atuava na escola há muitos anos, e mesmo a adequação como seu trabalho era avaliado pela direção não foram objeto de análise.

Outro fator de interdição foi a representação que estabelece que a eficiência na atuação de uma professora de crianças dessa faixa etária está diretamente relacionada à assimilação e domínio da linguagem escrita, o que faz da alfabetização visual um conteúdo secundário. Foi na relação entre o uso de imagens e a necessidade de sistematização da escrita que a professora deixou explícitos os esquemas disponíveis e conseqüentemente sua representação social sobre as estações do ano.

A continuidade desse exercício de reler sempre direcionava meu olhar para determinados elementos, para que assim, de acordo com Oliveira, eu pudesse:

Pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na dimensão da formulação de propostas, na medida em que podemos, com essas noções, compreender a necessidade e a possibilidade de expandir as práticas emancipatórias já existentes, não apenas no que se refere aos conteúdos de ensino, mas sobretudo no que se refere à multidimensionalidade do fazer/saber escolar, em vez de imaginarmos, a partir de um ideal qualquer, modelos de práticas incompatíveis com as capacidades e desejos dos professores e alunos a quem se destinam. (OLIVEIRA, 2003, p. 135)

Foi necessária uma devolução bastante explícita da professora para que eu finalmente percebesse a incompatibilidade entre a prática que eu idealizava e aquela para a qual eu mantinha meu "olhar costurado", como é possível observar na següência do texto:

Foi na relação entre o uso de imagens e a necessidade de sistematização da escrita que a professora deixou explícitos os esquemas disponíveis e consequentemente sua representação social sobre as estações do ano.



No confronto com estas imagens pude constatar quais os esquemas alojados, que instauram como a principal linguagem gráfica a mesma aprendida durante o curso de magistério, em especial na disciplina "Didática", na qual são confeccionadas as pastas de datas comemorativas. O repertório imagético construído durante o processo de formação, em especial no curso de magistério, revela-se na prática de forma arraigada. As imagens oferecidas e visualizadas pelas crianças na forma de lições, nas quais apareciam como desenhos mimeografados, colaboravam para a difusão e consolidação de representações questionáveis sobre as estações do ano, considerando o contexto no qual estão inseridas. Os desenhos fornecidos não contribuem para a compreensão de questões ambientais e podem ser considerados reducionistas.

A importância de uma ação eficaz referente ao processo de alfabetização dos alunos faz parte tanto da expectativa da direção da escola quanto dos pais. Segundo Derdyk: "É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a

continuidade da experimentação gráfica"(1989, p:104). A análise de Derdyk permanece atual mesmo depois de quase quinze anos da publicação de seu livro, pois conforme Buoro apresenta em sua pesquisa de mestrado, na qual relata uma experiência em Arte-Educação em uma escola de ensino formal da cidade de São Paulo, registra hipótese semelhante:

Nessa fase a escrita, grande novidade para a 1ª série, é mais valorizada do que os trabalhos em desenho e pintura, que acabam perdendo muito de sua liberdade de expressão e significação. Também os pais colocam o trabalho de Artes Plásticas na escola em segundo plano, pois sentem-se ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de Artes. Por esses motivos, o aluno em processo de alfabetização mostra menor interesse e capacidade de expressão por meio da Arte. (BUORO, 2003, p. 36)

Novos pontos: cruzando olhares em direção das estações do ano

Ampliando as possibilidades de meu movimento de ir e vir surgia uma nova questão, como eram as representações sobre as estações do ano de sujeitos de várias faixas etárias? Quais as diferenças e semelhanças? Como os estereótipos eram apresentados?

Nada como poder visualizar através de imagens tantas respostas. Obtive desenhos de alunos da 1ª série do ensino fundamental I até o 1º ano do ensino médio que apresento a seguir.

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE

O procedimento de análise escolhido desconsiderou as etapas de construção das representações gráficas vinculadas a cada uma das faixas etárias por considerar que outros fatores são mais evidentes entre eles:

- A postura e disponibilidade dos sujeitos diante do tema;
- A maneira como a proposta foi apresentada ausência de mediação e utilização de outras fontes imagéticas;
 - Utilização de esquemas visuais

Observando as produções constatei que algumas vezes o critério não poderia ser usado, como nas imagens abaixo:



Aluno da 7ª série



Aluno do 1º ano Ensino Médio



Aluna da 4ª série

Para Darras (apud. Vianna) a denominação desse tipo de imagem que foge ao critério de classificação por idade é: imagens iniciais. Segundo o autor:

Nós decidimos propor um nome novo para agrupar tanto as produções adultas tendo características infantis como as produções adultas e infantis parecendo escapar às categorias de idade(...) O problema vinha essencialmente da dificuldade de escolher um termo que dissesse, sem lhes desvalorizar, que as produções de adultos, de adolescentes e das crianças, poderiam se agrupar sob uma mesma etiqueta.(VIANNA, 1999 p.74)

O primeiro passo foi estabelecer que os critérios quantitativos não eram significativos ao considerar a grande diferença de respostas obtidas sobre as produções dos alunos.Os desenhos não obtiveram um total homogêneo que permitisse a quantificação por série.

É importante ressaltar o contexto nos quais as produções foram realizadas. Logo no início do 2º semestre de 2005 (com exceção da 6ª série) o pedido de um desenho sobre as estações do ano foi feito através de indicação escrita na lousa:

Desenho

Tema: "A estações do ano: Primavera, verão, outono e inverno"

As explicações adicionais ficaram restritas aos seguintes itens:

- Obrigatoriedade de representar todas as estações do ano;
- A opção pela diagramação da folha é livre;
- O material escolhido fica a critério dos alunos.

Diante das questões formuladas pelos alunos como, por exemplo:

- Precisa dividir a folha?
- Tem que desenhar todas as estações?
- Precisa ter margem?

Forneci as respostas e já identificava a socialização das diferentes formas de registro entre os grupos.

Alguns diálogos entre os alunos fornecem material para que elaborem as suas composições como:

Alunos da 3ª série

"Qual é a estação mais fria?"

"É o inverno claro! e a mais quente o verão"

"A primavera é mais ou menos"

"Outono lembra neve não é?"

"Lembra nada!"

"Pra mim lembra"

Alunos da 5ª série

"O que desenha na primavera? Pode desenhar flor?"

"O que eu posso desenhar no inverno?"

"Gelo"

"AH! Frio"

Entre os alunos da 1ª série aconteceu uma troca mais efetiva que envolveu suas representações gráficas. A conversa entre os alunos e também minhas intervenções foram anotadas no ato:

Criança1: - É uma árvore assim sem nada o inverno? (mostrando o seu desenho)

Criança 2: - Meu boneco de neve está muito esquisito olha. O que é o verão?

Prof.: - Alguém sabe explicar?

Criança 1: - É um dia que tem muito sol e não tem vento.

Criança 2: - É ao contrário do inverno!

Criança 3: - Olha tem chuva...(apontando o desenho da criança 2 relativo ao inverno)

Criança 2: - Não é chuva é nuvem!

Criança 4: - No inverno é bom ficar em casa tomando um chá bem quentinho.

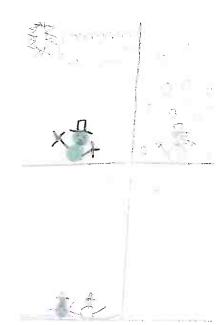
A criança 2 observa seu próprio desenho e ao verificar como poderia representar o verão diz em voz alta:

- Boneco de neve é inverno então vou fazer um boneco de grama!

Seu colega gostou da idéia e acrescentou em seu desenho:



Desenho do boneco de neve feito pela criança 2:na parte superior O boneco de neve e boneco de grama na inferior



A idéia traduzida por outra criança: o primeiro é o boneco de grama

Enquanto desenhavam continuava o diálogo:

Criança 2: - O que é o outono?

Prof.: - Pode ser um período em que não está muito quente e nem muito frio.

Criança 2: - Um pouquinho de cada um? Já sei! Vou fazer um boneco de neve e um de grama.



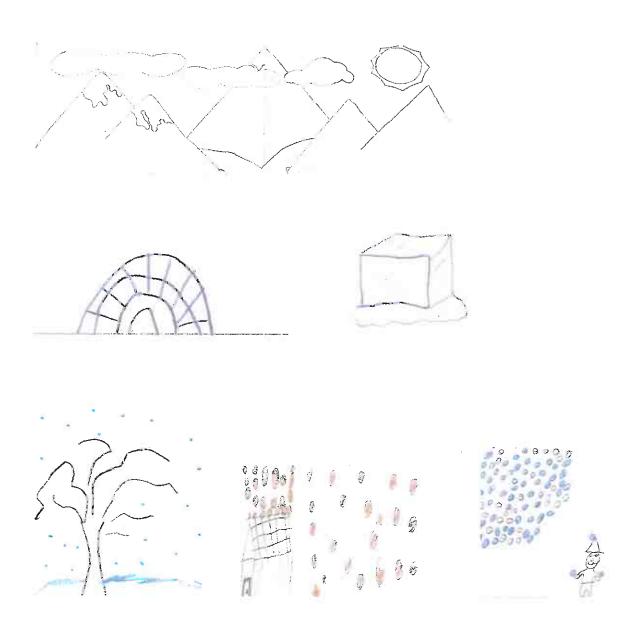
INVERNO

BONECOS DE NEVE



NEVE

GELO



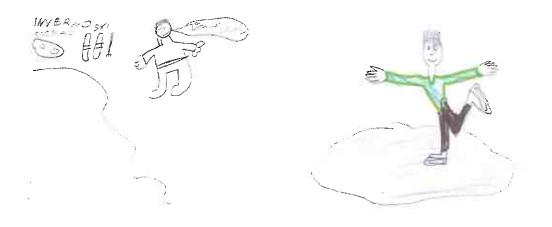
VENTO



CHUVA

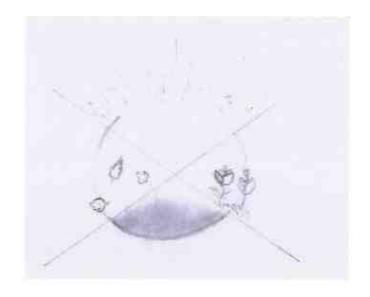


ESPORTES DE INVERNO



OUTROS OLHARES PARA O INVERNO



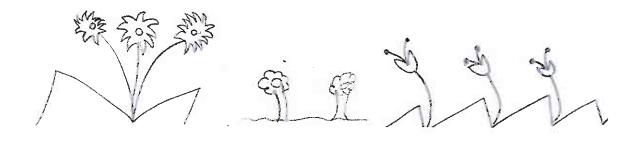




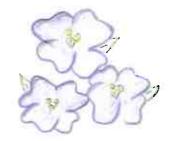
PRIMAVERA

FLORES









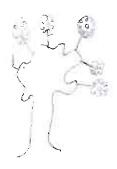


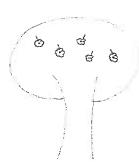
FLORES E ÁRVORES





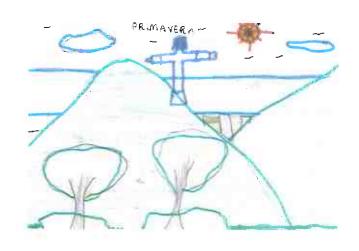


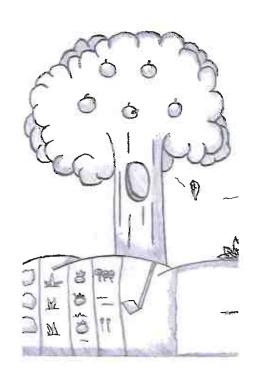






PRIMAVERA OUTROS OLHARES





VERÃO

SOL

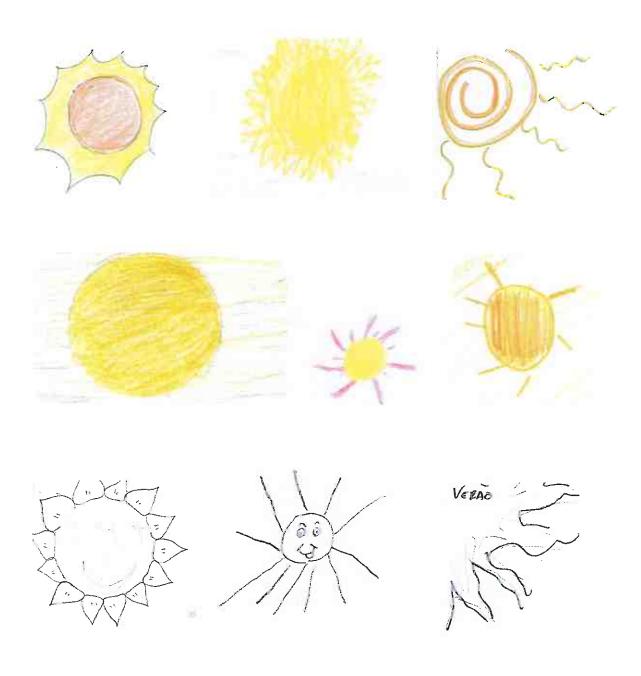




Imagem e texto

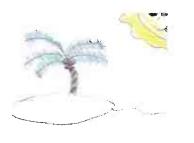
MAR/PRAIA

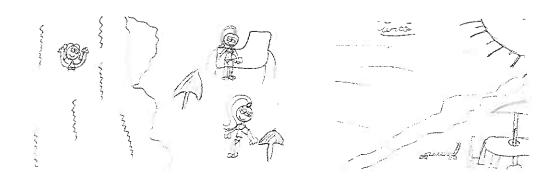
PISCINA



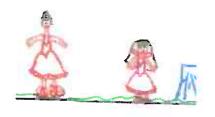


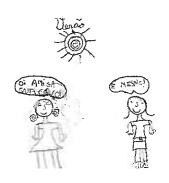


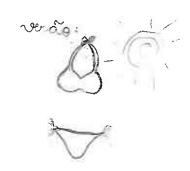




VERÃO OUTROS OLHARES



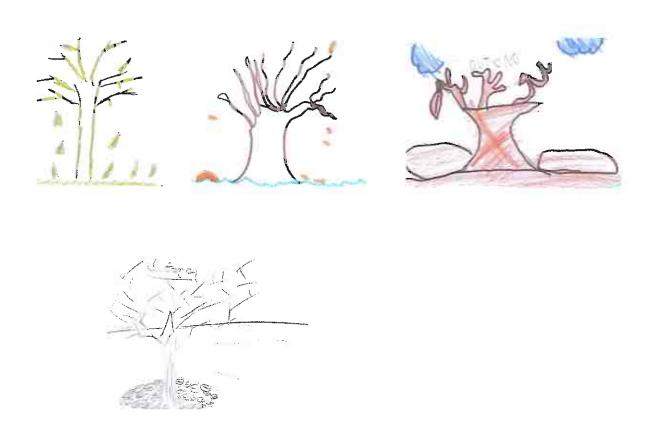






OUTONO

ÁRVORES SOMENTE OS GALHOS



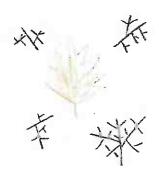
ÁRVORES: COPAS E FOLHAS







FOLHAS



OUTROS OLHARES PARA O OUTONO

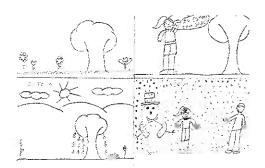


COMPOSIÇÃO NO SUPORTE: papel sulfite tamanho A4

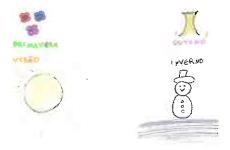
Todas as estações sem divisão no suporte:



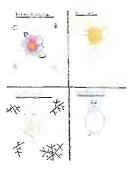
Divisão do suporte em quatro/ paisagem:



Divisão do suporte em quatro/ paisagem sem delimitar as linhas:



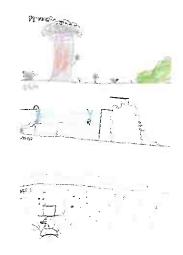
Divisão do suporte em quatro/retrato:



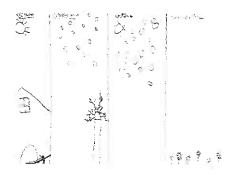
Divisão do suporte em quatro/retrato sem delimitar linhas:



Divisão do suporte em quatro retrato/horizontal:



Divisão do suporte em quatro paisagem/vertical:



Utilização do suporte frente e verso:



O que os alunos disseram sobre as imagens das estações do ano

Sobre o inverno:

"É assim que eles imaginam o inverno" 4ª série "No inverno aqui é gelado, é vento, é muito frio, só que não tem neve" 3ª série

Quais as fontes imagéticas para a representação da neve:

"Eu vi num livro da minha mãe" 1ª série

"Eu vi numa fita de vídeo" 1ª série

"Ah, eu já vi em filme de natal" 1ª série

"Na maioria dos lugares o inverno é rigoroso, quando a gente assiste filme, a maioria dos filmes são americanos, então tem neve, boneco de neve" 4ª série

"Lembrei um desenho que assisti que o menino fez boneco de neve" 4ª série

"Tem um desenho 'Os cavaleiros do zodíaco', que eles são os cavaleiros dos signos né, eles lutam na neve" 4ª série

"No inverno todo mundo faz boneco de neve porque vê na televisão, hoje tem muita informação a internet" 5ª série

Os filmes foram citados muitas vezes, algumas vinculando ao fato de serem produzidos nos Estados Unidos. A cultura visual compreendida "como um lugar em que se criam e discutem os significados" (MIRZOEFF, 2003, P. 24). Assim as informações que aparecem nos levam ao encontro de algumas das características dos trabalhos envolvendo a cultura visual, segundo Mirzoeff:

A cultura visual consiste em compreender de que modo podem se associar essas complexas imagens que, ao contrário do que sustentavam as divisões acadêmicas, não foram criadas em um meio ou um lugar. A cultura visual distancia nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema e os museus e os centra na experiência visual da vida cotidiana. (MIRZOEFF, 2003, P. 24)

As experiências descritas pelos alunos acontecem em situações de lazer, quando assistem televisão ou vídeos. Do mesmo modo que os estudos culturais buscam compreender de que maneira os indivíduos oferecem sentido à cultura de massa, a cultura visual oferece prioridade à experiência visual cotidiana que é verificada nas diversas formas de articular imagens ao inverno apresentadas pelos alunos.

Outro aspecto importante é descrito por Arthur Efland¹²:

A indústria cultural pode ter apelo instantâneo, mas seu público pode ser totalmente inconsciente de como ele pode ser manipulado por tantas indústrias culturais como MTV, Time-Warner e Disney, que impõem formas e ideologias culturais para integrar audiências numa ordem social existente.

Arthur Efland, em sua palestra *Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno*. Sesc Vila Mariana 1998 (disponível em http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm) acesso em 4/11/05

Não oferecer condições para que os sujeitos possam avaliar como a exposição diante dos apelos da indústria cultural que tem uma lógica caracterizada pela padronização, uniformidade e passividade significa anular a capacidade de reflexão. Segundo Efland "Tornando-os cientes dos efeitos, eles teriam a liberdade de submeter-se ou de resistir ao abuso da sua identidade cultural e individualidade". (idib)

Sobre a opção pela neve e bonecos de neve:

Validar somente o inverno "de outros países" é também um reflexo de como as imagens interferem na cultura cotidiana, aquilo a que as crianças assistem na TV, em filmes, cria um impacto direto sobre elas, formando valores e crenças, que faz com que acreditem que "um dia ensolarado" não pode ser de inverno. Ao mesmo tempo em que entram em contato

[&]quot; Porque fica mais bonito" 1ª série

[&]quot;Porque é melhor poder fazer boneco de neve" 1ª série

[&]quot;Porque normalmente quando a gente vê os filmes de inverno ele é cheio de boneco de neve" 2ª série

[&]quot;Ah! Porque ele é o principal do inverno" 2ª série

[&]quot;Devem gostar muito da neve, achar que neve é legal" 2ª série

[&]quot;Combina essas coisas de neve, então entendeu? Não tinha como a gente fazer um dia ensolarado no inverno, porque na maioria das vezes aqui no inverno faz muito calor e lá sempre faz muito frio" 3ª série

[&]quot;As pessoas vão ver direito que é inverno, porque se a gente fizer um dia ensolarado vão pensar que é verão" 3ª série

[&]quot;Pensamos em um inverno de um outro país" 3ª série

[&]quot;Porque em mais lugares neva do que em outros" 4ª série

[&]quot;Eu já morei no Japão então já vi neve e quando você falou inverno eu lembrei da neve" 4ª série

[&]quot;Todo mundo quando faz inverno imagina uma bola de neve, boneco de neve" 5ª série

[&]quot;Porque ele chama atenção (o boneco de neve) é um elemento da neve" 5ª série

com novos códigos visuais, necessitam determinar e procurar incluir um sentido de valores que resgate a representação da realidade na qual estão inseridos.

Identificação e utilização das diferentes maneiras de compor os bordados

Reler, reavaliar e retomar o trabalho me levou ao encontro do que Boaventura Santos descreve como "uma ação de inventar alternativas de realização pessoal e coletiva que de nada adiantam se as mesmas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam". (apud. OLIVEIRA, 2003, p. 136).

Minha proximidade com os desenhos pedagógicos estava centrada em meus conhecimentos teóricos que fundamentavam sua inadequação. Durante minha prática tanto como professora, quanto como coordenadora pedagógica, em nenhum momento havia me deparado com esses desenhos. Esse fato confere uma observação especifica sobre os desenhos e as pastas de datas comemorativas. Para compreender, recorro a Stuart Hall em texto no qual nos fala sobre cultura e suas formas de produção e circulação e sobre cultura popular:

Mas, simplesmente menosprezá-la, chamando-a de 'o mesmo', não adianta. Depreciá-la desse modo reflete meramente o modelo específico das políticas culturais ao qual continuamos atados, precisamente o jogo da inversão — nosso modelos substituindo o modelo deles, nossas identidades no lugar das suas.(HALL,2003, p. 339).

Para a continuidade foi fundamental encontrar e caminhar em dois movimentos: um deles foi procurar também resgatar o sentido que a confecção das pastas de datas comemorativas poderia adquirir quando distanciado dos pressupostos teóricos e pedagógicos e outro, refletir e analisar elementos da cultura. Assim, frente à complexidade que eu imprimia a essas imagens, vislumbrava alguns caminhos:

teremos que levar em conta não só que estamos vendo as coisas de certa perspectiva, mas também que filtramos a informação visual ao focalizar a atenção em certas coisas, que nossos conhecimentos prévios sobre 'o que devemos ver ali' guiarão em boa parte do processo perceptivo e que aquilo que vimos só pode fazer parte de um conhecimento público através da linguagem. (NAJMANOVICH, 2001, P:87)

Em uma tentativa de aproximação com as pastas e seu conteúdo, resolvi pedir a pasta da professora e assim pude conferir como eram as imagens que faziam parte de seu repertório, como as apresentadas abaixo:





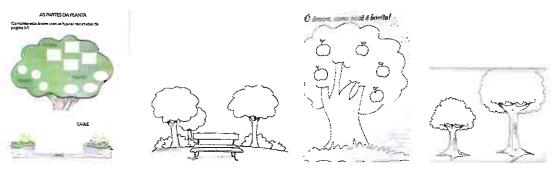
A pasta é como um fichário, encapado com um papel estampado com pequenos corações vermelhos (plastificado), com todos os desenhos em plásticos transparentes organizados conforme a seqüência de datas comemorativas. Essa pasta recebe informações diversas e das mais variadas fontes. Isso acontece porque a cada nova idéia para confeccionar um cartão, convite, sugestão de colegas ou nova atividade considerada interessante, ela é imediatamente confeccionada e guardada nessa mesma pasta que vai sempre ficando mais recheada e enorme.

Abrindo uma nova perspectiva para observar os mesmos desenhos e imagens sobre os quais de acordo com Gallo "Precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, mesmo no contexto educacional mais amplo". (GALLO, 2003, p. 86).

Retomar o sentido das produções que se aproximam da produção imagética daquelas disseminadas por todo o material que compõe as pastas de datas comemorativas e também presentes em grande parte dos cadernos para colorir está vinculada a inúmeros fatores, gostaria de ressaltar a importância de alguns elementos, de acordo com Hall:

De fato, há dois processos opostos em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização, o que é em si mesmo algo fundamentalmente contraditório. Existem as forças dominantes de homogeneização cultural, pelas quais, por causa de sua ascendência no mercado cultural e de seu domínio do capital, dos 'fluxos' cultural e tecnológico, a cultura ocidental, mais especificamente a cultura americana, ameaça subjugar todas as que aparecem, impondo uma mesmice cultural homogeneizante. (HALL 2003p:45)

Infelizmente o caráter que podemos denominar "artesanais" das pastas e desenhos pedagógicos cada vez mais é substituído por publicações veiculadas especialmente entre os profissionais da educação com finalidade semelhante daquela usualmente incorporada pelas pastas. Esse fator confere grande homogeneização a essas representações visuais. É o caso das seguintes publicações: "Dia-a-dia do professor" e "Educação artística no cotidiano escolar",ambos publicados pela editora Fapi e "Educação Didática", pela editora Claranto. A semelhança entre as imagens do início do capítulo e as selecionadas a seguir são evidentes:



Lápis na mão 13

Para Gente Importante¹⁴

Esse tipo de material é oferecido por representantes das editoras nas escolas e até mesmo em faculdades e amplamente utilizado, assim o aspecto artesanal e criativo que anteriormente constavam da confecção das imagens das pastas e, de certa forma, contribuíam para que as professoras entrassem em contato com a técnica ao elaborar seus desenhos, como por exemplo: utilização de lápis de cor, canetas e as técnicas de colagem. Os livros apresentam as "sugestões" de atividades sem que exista qualquer necessidade de experimentá-las previamente, afinal, se fazem parte de um livro, adquirem o status de qualidade. Não é mais preciso experimentar e incorporar certos elementos que auxiliam no momento de selecionar este ou aquele procedimento para os alunos – nesse tipo de material todas as atividades vêm com indicação de faixactária.

Essa constatação foi feita no momento em que eu capturava e registrava imagens, quando percorri algumas escolas municipais da cidade de São Roque, escolhendo uma data que poderia indicar a presença de manifestações gráficas relativas ao meio ambiente: "O dia da árvore". As imagens que registrei fazem parte de painéis que ficam nas salas de aula e também nos corredores e outras que permanecem nos locais destinados a guardar os desenhos de cada aluno.

¹³ Gondim, Maria da Salete Alves. São Paulo, FTD, 2001.

¹⁴ Saldanha, Raquel Rodrigues de Moraes. Curitiba: Arco-Íris, 1994.

A escolha desse tema é pontuada pela minha experiência no curso de formação de educadores do Espaço Pedagógico (já citada anteriormente neste trabalho). Durante alguns meses de trabalho no nosso grupo partilhei do processo vivido por Ana Lúcia de Camargo em um projeto cujo tema central eram as manifestações imagéticas de seus alunos da 1ª série sobre as árvores e que está presente no livro: "Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte".

Assim, em cada representação de árvore que eu observava procurava indícios sobre a sua confecção, acreditando que iria encontrar os modelos presentes nas pastas de datas comemorativas. A cada vez que eu questionava as professoras sobre as fontes nas quais adquiriam as imagens, perguntando sobre as pastas de datas comemorativas escutava como resposta:

- Ah, eu nem tenho mais, agora pego tudo dos livros.
- Acho que aqui na escola ninguém tem mais a pasta, os livros são a mesma coisa.
- Tenho a pasta, mas quase não uso, o livro é mais acessível.

Muitas das representações de árvores que eu fotografei são bastante semelhantes, como se tivessem sido retiradas da mesma fonte:



Os elementos que compõe a copa das árvores foram mimeografados e coloridos Educação infantil



Árvores feitas com desenho, recorte e colagem pela 3^a série



Desenhos mimeografados com colagem de terra e papel – Educação infantil





Árvores mimeografadas sobre as quais os alunos realizaram colagens – a primeira feita por alunos de classe de alfabetização com papel crepom e a segunda por alunos da 2ª série do ensino fundamental I com folhas.



Desenhos mimeografados coloridos pelos alunos de Jardim II



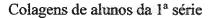
Árvore presente no alfabeto de sala de 1ª série



Desenhos mimeografados e coloridos por alunos da 1ª série

Encontrei trabalhos diferenciados que refletem a autonomia do professor no momento de elaborar e incluir imagens para compor o painel: colagens, pinturas e desenhos, que nos mostram a diversidade que pode ser encontrada na mesma escola:







Pinturas com tinta guache feitas por alunos da 3ª série

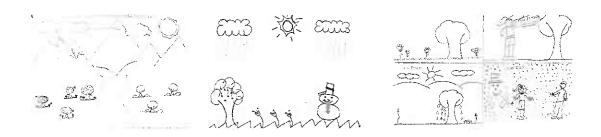
Usualmente a própria direção e/ou coordenação das escolas contribui para sedimentar tanto para os alunos quanto para a própria comunidade escolar a representação de que os desenhos pedagógicos são melhores do que outros. Durante o início do ano letivo e período de matrículas, principalmente nas escolas de educação infantil, existe a preocupação de tornar o ambiente atrativo. Suzana Rangel, em seu estudo: "Educação e cultura visual: Uma trama entre imagens e infância", nos alerta para a complexidade dos cenários da educação infantil. Os espaços escolares são modificados muitas vezes com o intuito de embelezar, ou seja, decorar o ambiente para torná-lo agradável. O estudo de Rangel aponta que essas composições imagéticas são carregadas de significados e assim criam também narrativas. Para a autora: "Os cenários da infância não têm apenas a finalidade de estetizar as escolas infantis, mas funcionam como uma forma discursiva, como um texto visual, que concorre com outros modos de ensinar e produzir saberes sobre a infância e sobre como educá-la". (RANGEL, 2004, p:79)

Pessoalmente eu acreditava que o fato de as crianças estarem expostas a esses cenários deveria contribuir negativamente para a construção de suas representações visuais. Em minha

atuação como coordenadora na escola em vários momentos, tanto em reuniões de caráter formal como em conversas, manifestava explicitamente minha contrariedade, poucas vezes procurava outros recursos para deixar evidente meu desagrado quanto ao uso desse tipo de cenário.

O que os meus alunos pensavam sobre a própria produção? Qual era o olhar das crianças em relação às representações de árvores presentes nos desenhos das estações do ano?

A partir dos desenhos selecionados que abrangiam algumas das faixas etárias como, por exemplo:



foi proposta uma conversa com os alunos de 1ª a 5ª série gravada da qual selecionei algumas passagens. Inicialmente buscamos encontrar nos desenhos as semelhanças e logo após começamos a discutir quais eram as motivações dos autores ao optarem pelas representações. Cada grupo de alunos falou sobre os desenhos expostos e também retomou sua própria experiência:

[&]quot;A gente sempre faz do jeito que sempre lembra" 4ª série

[&]quot;Porque as pessoas se acostumaram a fazer esse tipo dessa árvore" 2ª série

[&]quot;É igual boneco de neve...já vem na hora na cabeça" 2ª série

[&]quot;Porque essa árvore sempre tem em algum lugar" 2ª série

[&]quot;Eles fazem do mesmo tipo que eu faço" 3ª série

[&]quot;Se for mais fácil de fazer fica tudo igual se for alguma coisa mais difícil, complicada eles desenham diferente(se refere as diferentes propostas feitas pelo professor)" 5ª série

"A árvore não é assim, ela não é redonda, não é formadinha assim, ela não tem o tronco assim...pode ter o tronco caído pra cá, pra lá, pode ser reto...eles nunca tentaram fazer uma árvore de outro tipo e vão fazendo redondinha" 5ª série

Maria Lúcia Batezat Duarte¹⁵, ao apresentar a concepção sobre a ação de desenhar da criança, nos diz:

Darras entende que alguns esquemas gráficos seriam mentalmente acessados com a mesma rapidez e o mesmo automatismo. Ele verificou a presença relevante desses esquemas usuais em desenhos de crianças e também de adultos. Denominando esses esquemas "tipo" com a palavra "iconotipo", e definindo-os como um esquema generalizante e de fácil acesso mental, Darras indica a importância cultural e comunicacional desses esquemas.

Os alunos acessam seus "iconotipos' imediatamente como no comentário do aluno da 2ª série que fala: "É igual boneco de neve...já vem na hora na cabeça". Esse automatismo deve ser considerado sem excluir ou reduzir outras maneiras de interpretar outras formas de linguagem.

O repertório prévio provocador de lembranças na seguinte questão: Por que vocês sempre se lembram dessa árvore?

"Cada flor tem um tipo, tem árvore que só tem galho mas a maioria das árvores que a gente vê em desenho, em filme é todas redondinhas" 2ª série

"Essas árvores que eles desenharam são as mais simples que eles já viram e não com tronco, galho, flor amarela...com o tronco e com as folhas meio redondinhas" 2ª série

"Eles pensaram em fazer igual porque já viram, daí se acostumaram a fazer assim um monte de vezes" 2ª série

Diante da questão: "Por que quando pedimos para que façam um desenho todo mundo escolhe o mesmo tipo de árvore?", encontramos respostas como:

¹⁵DUARTE, Maria Lúcia Batezat – UDESC, GT: Educação e Comunicação

"Porque essa é a mais fácil e a mais normal de fazer que todo mundo conhece bem, que quem desenhou não fez cheio de galho, de flor diferente e aí ficam perguntando o que é...essa todo mundo sabe que é uma árvore" 2ª série

O comentário feito pela aluna da 2ª série nos remete novamente a leitura de Maria Lúcia Batezat Duarte(op.cit.) sobre a pesquisa de Darras, que vai ao encontro da necessidade descrita pela aluna na qual:

evidenciam uma outra modalidade de desenho, entrelaçam o ato de desenhar ao diálogo humano, à necessidade de comunicação. Trata-se aqui da comunicação sígnica, aquela cujas regras seguem uma determinada "lei" que dirige, especifica um sentido, permitindo assim a leitura exata, pelo outro (o receptor), da fala de um "primeiro" (o emissor) na relação dialógica.

Novas questões surgiam mediadas pelas diversas práticas que começavam a compor meus instrumentos de costura. Agora existia enorme variedade de agulhas, com formatos e funções diferentes.

Como o aprendizado e contato com outros tipos de agulha poderia contribuir para a amplitude de meu olhar para as representações imagéticas descritas neste trabalho?

Como articular mais uma vez as descobertas de meu olhar distante com aquelas que observava de dentro?

132

Composição: minhas árvores da Escola Cooperativa

Articulando as representações de árvores de meus alunos - mais uma vez as

descobertas de meu olhar distante com aquelas que vejo de dentro - organizei as informações

que adquiri sobre as representações e uso de estereótipos. Os esquemas gráficos com os quais

as crianças entrem em contato desde o início de sua vida escolar impõem representações que

permanecem na memória. Mostram como o meio ambiente deve ser representado através de

um repertório inúmeras vezes repetido.

A partir dos desenhos realizados sobre as estações do ano e de sua avaliação, procurei

organizar novas atividades e desafios. De acordo com Mirian Celeste Martins os educadores

oportunizam a ressignificação do mundo por meio do contato com a arte. Trabalhando sua

especificidade é possível ampliar o poder de percepção sensível, memória significativa e

imaginação criadora e assim conscientizá-lo de si mesmo e do mundo.

Era fundamental criar instrumentos para definir em quais situações as representações

do meio ambiente natural apresentavam simplificações e estereotipia e quais as motivações

que geravam um produto no qual se evidenciava os esquemas gráficos usuais.

OBSERVAR E PINTAR: EXPERIÊNCIAS COM TINTA GUACHE

Para o desenho de observação o ponto de partida foi buscar instrumentos para

confrontar o pressuposto de que as crianças mais novas desenham não o que elas vêem, mas o

que elas imaginam saber sobre a natureza. Nos dias em que foi feita a proposta encontrei um

poderoso aliado: O Ipê amarelo, que fica muito perto da sala de artes e estava totalmente florido. Diante de tantas flores de um amarelo muito vivo a mediação e observação dos detalhes da árvore constituiu uma tarefa fácil. O IPÊ se apresentava muito diferente do esquema que a maioria havia incorporado como a representação ideal de uma árvore, afinal o tronco não era frondoso, não existia nenhuma folha verde, Embora houvesse muitas flores.

A mediação proporcionou um olhar mais atento para as características da árvore: as cores de cada uma das partes: o amarelo das flores, marrom do tronco e até mesmo a pintura de proteção contra insetos na base do tronco foi observada. Além das cores que eu tinha preparado previamente, outras foram incorporadas por sugestão dos alunos, assim procuraram outros tons de amarelo e a tinta branca.

No papel canson e também cartolina não era necessário fazer qualquer tipo de margem e a regra essencial para a produção do trabalho era somente desconsiderar tudo que fosse construído, assim as representações não estavam condicionadas ao Ipê amarelo, existiam também algumas palmeiras, cedrinhos e outras espécies de árvores, mas não poderiam inserir o muro ou o brinquedo do parque (regra que gerou certa frustração).

Para os alunos da 5^a série a proposta foi bastante similar, no entanto a atenção do grupo no momento da mediação foi menos efetiva do que a apresentada pelas outras séries (1^a, 2^a e 3^a e 4^a). Os alunos desse grupo, devido aos aspectos referentes a socialização, dividiram-se em grupos mais por laços afetivos do que por interesse em representar algum tipo de árvore especificamente.

O primeiro passo depois dessa produção foi procurar levantar critérios sobre os desenhos de observação para criar uma base que permitisse tanto organizá-los segundo uso de esquemas repetidos mecanicamente – desenhando aquilo que conheciam e sabiam sobre as árvores – aos quais Darras denomina "iconotipos", quanto para elaborar as próximas

atividades. Acredito que reside na forma distinta de propor a ação de registro de imagens aos alunos o fato de os alunos acessarem ou não seus "iconotipos".

É possível constatar que a mediação foi um dado importante para refinar a observação das crianças: cada detalhe, a forma dos galhos, a ausência de folhas são fatores que estão presentes nas representações muito diversificadas nas quais podemos verificar pesquisas pessoais envolvendo inúmeros fatores como a pincelada e suas marcas, as opções de composição, relações topológicas e as soluções encontradas, elementos de proporção entre as árvores e plantas e a disposição no papel, entre outros, como podemos observar nas seguintes imagens:



Ipês da 1ª série



Ipês da 2ª série



Ipês da 3ª série elaborados em uma manhã nublada



Ipês da 4ª série



Ipês da 5^a série

O procedimento de análise escolhido não foi quantificar as representações estabelecendo como critério aquelas que se aproximavam mais das árvores e plantas observadas, pois " a percepção consiste não no registro 'fotograficamente fiel' mas na apreensão das características estruturais globais" (ARNHEIM, 1980 p. 159).

 \acute{E} o que os próprios alunos nos dizem sobre as várias formas de olhar o mesmo ipê:

"Cada um usa a sua cabeça para ver, nenhum desenho fica idêntico" 3ª série

"Ninguém usa a imaginação do outro" 3ª série

"Cada um pintou de um jeito" 3ª série

"Quando a gente tá vendo é diferente" 4ª série

"Cada estava de um lado (sobre os vários ângulos de observação da árvore)" 4ª série

Como os alunos compreendem o uso ou não dos esquemas descritos por Darras? Ao confrontar imagens produzidas pelos alunos nas quais existe o uso de tais esquemas e outras nas quais não é possível identificá-los o que podem nos dizer:

"As árvores originais...as árvores ficam diferentes, é mais dificil de fazer"

Outro dado importante como verificar e quantificar as crianças que repetem em uma pintura de observação os modelos interiorizados também poderia ser inconsistente, pois como observei inúmeros fatores interferem no momento da produção. No entanto crianças expostas as mesmas condições descritas recorrem aos esquemas já incorporados:



Aluno da 4ª série



Aluna da 5ª série



Aluna da 4ª série

Em algumas das imagens verificamos que o esquema é repetido em todas as árvores observadas como nas duas primeiras imagens, em outros casos o esquema funciona como recurso para complementar o espaço, como utilizado pela aluna da 4ª série.

O fato de reconhecer o percurso criador dos alunos poderia tornar possível inferir quais as razões para que recorram ou não aos modelos e esquemas.

O fundamental foi perceber como a mediação utilizada como instrumento de análise das formas, das cores, da estrutura das plantas e árvores contribuiu para enriquecer e modificar as representações dos alunos, sempre comparando com o tipo de proposta apresentado ao desenho das estações do ano, já relatado anteriormente neste trabalho.

As modificações que ocorreram com o ipê da escola foram rápidas e significativas o que viabilizou novas propostas ainda com essa árvore como tema. De repente não existiam mais flores, nenhuma flor amarela e os galhos ganhavam algumas folhas bem verdes e vagens com as sementes. Como seria a produção plásticas dos alunos sobre esse novo aspecto de nosso ipê?

Novamente a mediação e observação geraram produções de grande delicadeza e diversidade, quando os alunos imprimiam singularidade ao traçado dos galhos e folhas:



Produções de alunos da 3ª série feitas com lápis de cor.



Produções dos alunos da 1ª série feitas com lápis de cor

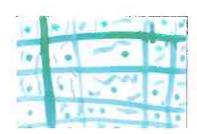
DESCOBRIR A TRANSPARÊNCIA E A OBRA DE RUBENS MATUCK: EXPERIÊNCIAS COM AQUARELA

Nas propostas posteriores ao trabalho de pintura de observação procurei apresentar de forma concomitante uma nova técnica e a mediação da obra de um artista. A produção escolhida foi de Rubens Matuck, em especial sua produção literária destinada ao público infantil. O planejamento das aulas não foi exatamente idêntico para as salas do ensino fundamental I, pois procurei considerar vários fatores como: a diferença de faixa etária, características de cada um dos grupos, ritmo de trabalho, quantidade de alunos por sala etc.

O fato de já conhecer os grupos por atuar na escola desde o ano anterior(2004), também possibilitou um refinamento maior no momento de planejar cada proposta em relação à dinâmica específica para realmente ampliar e proporcionar que os alunos incorporassem novas informações visuais.

A primeira etapa foi destinada ao contato com a aquarela, pois "através do 'fazer artístico' torna-se mais fácil a compreensão de conceitos teóricos e da própria linguagem artística". (FUSARI, 1993, P.71). A própria apresentação da tinta em pequenos tubos já encantou os alunos que experimentaram linhas e traçados em folhas de papel canson tanto secas quanto úmidas, percebendo as variações e possibilidades:







Ao apresentar para os alunos o trabalho de Rubens Matuck, a opção foi realizar a mediação através dos seguintes livros:

- A caatinga;
- A Amazônia;
- Pescaria.

Ao observar as ilustrações os alunos reconheciam a especificidade da aquarela, afinal detinham recursos para comparar suas próprias produções e estabelecer relações entre a obra do artista e sua experiência com a técnica. Estabeleci alguns aspectos que foram enfatizados no momento da mediação, como ao focar elementos presentes em algumas ilustrações como a atenção do artista aos detalhes e diversidade como apresento abaixo:





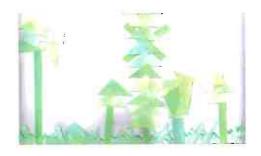


A imensa variedade de tipos de folhas, troncos e galhos com que o artista constrói as suas árvores tanto analisando a forma quanto ao uso das cores foi objeto central da mediação. No momento seguinte destinado a produção plástica dos alunos, os livros continuaram disponíveis, mesmo que poucos alunos tenham consultado após a mediação. Estas são produções realizadas pelos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries:



No projeto envolvendo o grupo de alunos da 4ª série, a mediação também envolveu a produção do artista Rubens Matuck em uma produção diferente. Utilizando folhas de cartolina nas quais os alunos experimentaram tanto a técnica de aquarela quanto os recursos de anilina para a proposta de construção de mosaicos. Os livros usados foram os mesmos já citados e como existiam vários exemplares, eles puderam circular entre as crianças enquanto observamos as ilustrações especialmente das árvores e plantas. A proposta agrupava dois desafios distintos: procurar ampliar os esquemas de representação do meio natural através da mediação e contato com a obra de Rubens Matuck e também entrar em contato com uma nova técnica: o mosaico.

Algumas imagens das produções realizadas:









Detalhes

As crianças foram além dos desafios propostos elaborando novas formas de organizar os pedaços de papel no suporte como podemos observar nos detalhes: pequenas partes que enrolavam ou dobravam ao meio para novamente dobrar ao colar. A invenção e de novas técnicas conferia às produções maior singularidade e movimento.

Escolher a agulha e linha para costurar a Arte, meio ambiente e cotidiano

Entre tantas agulhas, aquelas que fazem parte de minha cesta e tantas outras já incorporadas - como as agulhas de bordar -, era o momento de definir com qual delas iria começar a costurar esses elementos. Pensando em pontos de partida, escolho o texto de FUSARI, M. FERRAZ no livro: "Arte na educação escolar" no qual encontro essa denominação e que apesar de tantas vezes consultado por mim adquiria um novo sentido: "conhecer a prática social e cultural vivida pelos alunos com relação aos aspectos artísticos, estéticos e históricos abordados e procurar identificar aquilo que ainda lhes falta conhecer sobre o assunto". ((FUSARI, M. FERRAZ 1993, p. 73). Para as autoras, esse ponto de partida, é imprescindível no qual os sujeitos que pretendem realizar um trabalho que possa efetivar uma assimilação e apreensão de informações na área de artes, realizem uma espécie de mapeamento cultural. Isso pode ser feito na região em que se atua e também nas demais, tanto próximas como as distantes. Dois fatores contribuíram para que o mapeamento realizado por mim se mostrasse ineficaz, um deles é referente à proximidade entre São Roque e São Paulo: 60 quilômetros. Isso gerava uma representação equivocada que atribuía à pequena distância geográfica total facilidade e desejo de acesso para as inúmeras oportunidades oferecidas na capital: música, artes cênicas, artes plásticas cinema etc. O meu período de encantamento com o meio natural - e todas as denominadas atrações turísticas de São Roque - aliado ao fato de sempre sair da cidade para a maioria das atividades culturais, foram interditores, tanto para que eu não verificasse quais eram as manifestações culturais da cidade, quanto para deixar de perceber qual a relação das professoras com esse tema. Foi preciso resgatar, na memória, momentos preciosos que deixei passar e que apontavam para fatores importantes. Foi durante uma de

nossas reuniões pedagógicas, com todo o grupo de professoras da escola presentes que se abriram novas perspectivas, entre uma discussão sobre aspectos conceituais sobre a área de artes começamos a conversar sobre quando e quais obras e/ou museus cada uma já havia visitado. E assim, somente após quase dois anos de convivência nesse mesmo espaço é que eu verificava que o meio cultural no qual estamos inseridas não oportuniza o contato com uma grande variedade de manifestações estéticas e artísticas. Atividades como visitar um museu ou exposição de arte não é comum ou só tinham acontecido uma ou duas vezes em todo o período em que a maioria das professoras lecionava na escola, em torno de 8 anos. Algumas não conheciam nenhum museu ou galeria de arte.

Ampliava o tempo de estudo e também imprimia outra qualidade em minha condição de moradora de São Roque. Foram modificações que geraram alterações significativas para este estudo, uma delas compreender que distâncias não podem ser definidas somente através de quilômetros — o que está muito perto pode ser também muito distante — atribuía outro sentido para os mesmos 60 quilômetros que separam São Roque de São Paulo. A partir desse novo olhar procurei inferir quais eram os aspectos importantes sobre a representação social que as professoras que me receberam como coordenadora da escola detinham e como os mesmos poderiam ter sido modificados.

No capítulo: "Articulando o olhar para novos pontos", eu exercia a função de coordenadora pedagógica e em diversas situações sobre as quais poderia se configurar como de observação existia também a orientação, pois era muito difícil estabelecer os limites que envolviam minha ação. Quando o pedido de sugestão ou orientação da atividade que eu estava observando não partia da professora, surgia de uma solicitação das crianças do grupo.

Na sequência do trabalho que relato a seguir eu não estava mais vinculada à escola, no entanto, a ação de pesquisar — o ser pesquisadora — já ocorria mesclada de outros fatores: memória profissional e o vínculo afetivo.

O convite para me acompanhar a uma exposição foi feito com a perspectiva de criar situações de enriquecimento mantendo o desafio de problematizar ao mesmo tempo em que poderia envolver a professora em novas linguagens, artistas e espaços. Elegia como elemento transformador e questionador – as imagens. Segundo Reigota:

O emprego das imagens facilita o encaminhamento da dialogicidade, desconstrói (ou abala) verdades individuais e coletivas, amplia o leque das possibilidades, multiplica as interpretações e relativiza o conhecimento, apontando para a necessidade do estabelecimento de outras situações de dialogicidade e a busca de novos conhecimentos que possam nos auxiliar para refazer, reconstruir, retrabalhar nossas ações e intervenções cidadās, talvez na mesma direção, ou ainda em direções opostas, ou paralelas à inicial. (REIGOTA, 2002, p. 136)

Procurando conferir uma situação de diálogo, na qual através da experiência estética poderia oportunizar que as representações sobre meio ambiente fossem foco de reflexões, fiz uma proposta de visita a uma exposição para a professora. A exposição escolhida foi: "Paisagens, Paisagens, Paisagens...". Denise Mattar define o evento como uma proposta de reunir diferentes formas de investigação da matéria e do espaço, e que têm em comum a alusão a uma poética orgânica. A escolha dos artistas é fundamentada sem a intenção de promover o fácil acesso aos esquemas referenciais já incorporados. O fato de os artistas produzirem obras tridimensionais que ocupam o espaço colabora para a desmitificação da representação como reprodução do real.

Em um sábado logo cedo estávamos no carro rumo a São Paulo, as conversas durante a viagem tiveram como tema a escola. Na chegada à cidade logo o rumo da conversa mudou para os relatos de muitas lembranças de outras vezes em que esteve em São Paulo. Conforme reconhecia os locais, identificava os programas feitos há muitos anos, eu mostrava os locais que conhecia e partilhava também minhas lembranças. Enquanto descíamos a avenida da Consolação elegíamos os destaques: o cinema Belas Artes e o bar Riviera, o Sujinho, o bairro do Bixiga que fica nas imediações e assim a memória de madrugadas regadas a cerveja com

os amigos se tornava presente. Deixamos o carro no estacionamento e fomos de Van(serviço gratuito do Centro Cultural Banco do Brasil) até o local da exposição, uma outra novidade. O espaço contribui muito para que a visita a uma exposição se transforme num evento, pois além da grandiosidade, nosso imaginário sobre bancos é muito alimentado.

Os primeiros momentos da visita, acredito que por eu usar um gravador, não foram muito espontâneos, de qualquer forma é o registro de sua fala que deverá fazer parte de um trabalho de pós-graduação, então eram dois os elementos que contribuíram para que surgissem representações que causavam receio ou a necessidade de dizer tudo aquilo que ela imaginava que eu quisesse ouvir.

O espaço da exposição e as obras:







Imagem 3



Imagem 2

Destaco os seguintes fragmentos da entrevista como exemplos da compreensão das obras:

Ah...parece uma fogueira, um resto de fogueira, cheio de carvão. Isso aqui parece uma planta no meio do tronco de uma árvore queimada, um pouco de tinta marrom no meio da árvore...o tronco tá assim rachado ao meio e uma planta parece que saindo do centro do tronco.

Só a parte da frente que é aberta, a parte de trás já tá toda fechadinha, cheia de buraquinhos, dá a impressão que é um tronco antigo, bem antigo eu acho...atrás também têm vários carvões em volta, ao redor, vários pedaços de carvão.

Imagem 1

Ah, eu achei muito bonito, tem uma idéia legal, se foi isso mesmo que ele quis passar eu acho legal.

Imagem 1

Essa aquì é estranha...eu não sei o que é isso! Parece com nada (risos), não tem formato de nada, prá mim, isso.

Imagem 2

A seguir os fragmentos que tratam das representações sobre meio ambiente:

Ah, eu acho que dá uma sensação não muito boa, eu acho, dá impressão de desmatamento, não sei...queimada, destruição do meio ambiente...não sei.

Imagem 1

Ah! Árvore do nordeste (risos) parece aquelas árvores secas do nordeste, seca sem folha sem nada(risos). Ah! Sei lá que impressão que dá.

Ah...uma coisa estranha...não sei, parece uns troncos saindo de um lugar pra outro, não tem galho, não tem nada.

Imagem 2

Acho que sim, os dois estão representando paisagens, vegetação, alguma coisa de árvore, não é? Relacionada com árvore, alguma coisa que faz parte de uma paisagem de algum lugar.

Ultimamente eu acho que a questão do meio ambiente, uma coisa que está marcando nossa época, essa coisa de preservar...eu acho que ele está demonstrando através das obras dele. Eu acho que ele demonstra que o povo brasileiro, não só a população, não está sabendo cuidar da natureza, eu acho que ele tá demonstrando isso que acontece com a natureza. O próprio desmatamento que ele mostrou ali, que ele tentou mostrar...não sei se é isso e também a utilidade né? Quanta coisa que dá prá fazer com o meio ambiente e não se sabe aproveitar, só destruindo, destruindo.

Imagens 1 e 2

Existe uma adequação na leitura da obra de Frans Krajcberg, o próprio material usado – troncos, cipós e destroços carbonizados pelas queimadas – remete para a questão do desmatamento, o que gera observações sobre o ambiente descritas quase como sinônimo de preservação. O acesso aos conceitos sobre meio ambiente faz parte de sua formação fato que sustenta as representações de acordo com a legislação de educação ambiental: "Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade

constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sustentabilidade." Os princípios básicos se repetem mesmo quando desafiada a pensar na utilização das obras em um trabalho com seus alunos:

Acho que usar o próprio meio onde ela (aluno/criança) está vivendo, os cuidados básicos com o lugar em que ela está inserida, a escola o próprio meio em que ela vive, não é? Ter os cuidados básicos com a natureza, não estar destruindo, cuidando e preservando.

A estrutura de leitura das obras é formada por reflexões acerca de sua própria vida, ela tenta descobrir como o trabalho de artes se encaixa naquilo que ela já conhece sobre o mundo. Quer saber o que a obra significa, dentro de certos padrões, como habilidades, competências e valores.

Como nas reflexões que a professora faz após a fundamentação, ao ler e conversar sobre a obra de Frans Krajcberg:

Na hora em que eu vi isso aqui, antes de ler, eu pensei alguma coisa da natureza, alguma coisa lembra queimada, o tronco preto, já me deu essa impressão...Agora se tivesse só aqueles lá (imagens 2 e 3), daí eu acho que não sei(risos), se faria alguma coisa.

Prå mim då impressão que tá brotando uma planta de dentro do tronco da árvore, daí rachou e...sei lá! Mas esses buraquinhos, o cupim não faz um buraco tão grande.

É, não é uma coisa acabada, tem uma coisa florescendo de uma coisa que não acabou, vida nova, uma coisa nova. Legal ele ter mostrado isso, tinha de ser central mesmo.

Imagem 1

Outra representação presente é de que somente nos grandes centros urbanos é possível produzir arte, como ressalta sua observação de que manifestações estéticas são encontradas nos mais diversos locais:

Ah, ele deve viver assim né, num lugar tão gostoso e olha as coisas que ele faz, tudo ali em volta de onde ele mora...vê que têm ali uma árvore cheia de flor saindo do meio?

"Eu recolhi troncos mortos nos campos mineiros e com eles fiz minhas primeiras esculturas, colocando-os com a terra. Eu queria lhes dar uma nova vida".

"O artista não deve apenas ir de encontro à natureza, mas participar de sua época. O artista vive na sociedade e exprime o que ele vive".

Frans Krajcberg

Durante o contato com as obras de Eduardo Frota, a mediação obteve uma forma mais tranquila, as respostas menos calculadas segundo um parâmetro da professora sobre a pertinência conceitual de questões sobre o meio ambiente. Durante essa parte da entrevista diminuíram consideravelmente as afirmações como por exemplo: não sei, eu acho... não sei. As sensações, dúvidas e afirmações foram descritas espontaneamente:

Isso parece peça de dominó, vai encaixando, encaixando...Imagine o trabalhão que deu fazer

isso? Quantos anos ele levou? Será que ele fez tudo sozinho? Precisou de quantas pessoas?

Que trabalhão...eu acho que primeiro ele emendou tudo e depois fez os furos. Tem que

montar tudo pra depois furar e fazer essas voltinhas.

Eu acho que ele utilizou madeira igual ao Frans.

Eu acho que é mais voltado para o infantil, é o lúdico, a brincadeira, não sei. O outro tem a

coisa da queimada e esse é mais lúdico mesmo acho...pela própria montagem ser uma

cobrona, não parece uma cobrona?

Imagem 3

O envolvimento e também o fato de se sentir mais descontraída permite que a

mediação adquira um caráter diferente:

Dá pra brincar com o som que nem telefone sem fio. Ele pensou bem no lado lúdico de

ficar brincando, olha aí...aquele lá nós começamos a andar como se fosse um labirinto e esse

tem o som pra lá e pra cá.

Imagem 3

"O percurso da obra revela um vínculo com as características dos espaços nos quais é

apresentada".

"A mudança de espaço oferece dimensões diferentes à obra".

Eduardo Frota

A professora no final da entrevista faz uma avaliação da experiência na exposição e também uma comparação entre seu contato anterior com reproduções de obras:

AH! Totalmente diferente, aqui você tem contato com a obra, você pode tocar, você pode sentir e acho que no livro já não passa essa impressão né...no livro você só fica imaginando tudo, como seria no real, concreto, que material será que ele usou...mesmo sendo descrito não é a mesma coisa de você chegar olhar, tocar, estar presente ao lado da obra...até você sente, ah, como será que ele se sentiu fazendo tudo isso, como foi o trabalho dele.Ah, não sei acho que marca mais do que só o livro.

A possibilidade de traçar novos caminhos para a compreensão da arte começa no contato com as obras presentes na exposição, uma parte fundamental no processo, mas a sensibilidade artística requer um processo maior, segundo Franz:

Para encontrarmos significados coerentes e da mais alta complexidade sobre a obra, não bastam os dados da experiência pessoal que os estudantes possuem. É dever do educador conhecer e avaliar em primeiro lugar, qual é o significado que seu estudante está conseguindo extrair da obra com o marco de conhecimentos pessoais que já possui, para, a partir dessa primeira compreensão, que pode ser parcial, ingênua, equivocada, incoerente, desorganizada ou parcialmente correta, inferir com as estratégias didáticas apropriadas, que levem os estudantes a passar de suas concepções simples a outras mais complexas". (FRANZ, 2003, p: 153)

Existia, tanto no próprio espaço como na curadoria da exposição, certa singularidade que tornava a experiência de certa forma diferenciada da representação de um museu convencional. Segundo Bourdieu:

De fato, ao designarem e consagrarem certas obras ou determinados lugares (tanto o museu quanto a igreja) como dignos de serem frequentados, é que as instâncias investidas de poder delegado de impor um arbitrário cultural – ou seja, no caso particular, uma certa delimitação entre o que é digno ou indigno de ser admirado,

amado ou reverenciado – podem determinar a frequência no termo do qual essas obras aparecerão como admiradas ou saboreadas. (BOURDIEU, 2003, p. 164).

Em sua pesquisa sobre os visitantes dos museus em países como: França, Espanha, Grécia, Itália, Holanda e Polônia realizada entre 1964 e 1965, Bourdieu considera que uma parte importante da transmissão cultura artística cabe à família, alguns fatores estão diretamente vinculados ao capital cultural como a própria prática cultural, a competência artística e as atitudes em relação às obras culturais. Uma parcela desses fatores é muitas vezes relacionada com a representação de que existe um gosto inato, que não teria qualquer tipo de restrição devido às aprendizagens ou influências e seria dado desde o nascimento. Sobre a ação da escola, Bourdieu nos falou que:

A existência de uma relação tão forte entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular que, considerando os pressupostos implícitos que a comandam, a ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre os indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte: daí, segue-se que a ação da Escola — exercida de forma bastante desigual sobre crianças oriundas das diferentes classes sociais junto àqueles que ela atinge — tende a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2003, p: 54)

Apesar de o texto ter sido publicado há mais de 35 anos e tratar de um contexto diverso do brasileiro, é possível constatar a existência de pontos semelhantes como os identificados por Gerd Bornheim ao tratar da cultura: "as culturas se desenvolvem em função dos valores que exploram. Os valores se distribuem de forma heterogênea entre as sociedades e seus membros. (Justino, 2003, p. 105).

Depois de horas (que nem sentimos passar) saímos da exposição e fomos caminhando pelo centro da cidade em direção ao viaduto do Chá. Paramos em frente ao Teatro Municipal

e aproveitamos o filme na máquina: fotos do espaço e também da estátua viva(espécie de performance em que uma pessoa vestida normalmente de branco com o rosto também pintado sugere ser uma estátua, e que usualmente aceita contribuições em dinheiro), essa além da possibilidades de fotografias oferecia um pequeno cristal, para dar sorte. Já com muita fome resolvemos conhecer o prédio em que funciona um Shopping em uma construção antiga. Descanso. E o assunto agora eram preferências gastronômicas. No espaço, apesar de amplo, verificamos a inexistência de janelas através das quais poderíamos saber o que acontecia do lado de fora, existiam muitas lojas, o que sempre desperta o desejo de consumo — então presentes para o afilhado e mãe. Para mim que mesmo depois de três anos vivendo em São Roque ainda mantenho uma freqüência alta de visitas à cidade, tudo adquiria um tom de viagem de turismo. Mais cansadas ainda e já no final da tarde começamos o nosso percurso de volta, mas, apesar do cansaço, não resistimos a uma rápida parada na biblioteca Municipal.

A experiência mobilizou a continuidade da busca de "equilíbrio e da revalorização dos diversos saberes a partir do momento em que reconhecemos em todos incompletudes e potencialidades".(Oliveira, 2003, p. 53).



A cultura visual pode não estar restrita ao espaço do museu e as experiências de vida são um valioso instrumento de transformação. Sair do cotidiano, das experiências visuais que já não despertam atenção é favorecer um olhar atento para as mudanças que novas informações imprimem.

Objetos inusitados e sua função: costurando meias com ovos de madeira, uma avaliação dos instrumentos de inserção

Aos poucos eu começava a incorporar e ser incorporada pelo que anteriormente existia somente teoricamente como algo distante aquele tal contexto: era e não era o meu.

Uma das primeiras formas de inclusão ocorreu devido a um convite de um amigo do mestrado da Universidade de Sorocaba – Leodir, que também vive em São Roque. Durante a nossa viagem de retorno de Sorocaba para casa as conversas eram sempre permeadas por informações sobre nossas dissertações, como ele conhecia o tema de meu estudo me convidou para participar do encontro de avaliação das oficinas de meio ambiente das quais ele era o coordenador. Logo cedo eu estava na Brasital com meu caderno de registros e Leodir me recebia com atenção, apresentando o espaço e as pessoas que trabalhavam com ele. Essa era a terceira etapa do processo que incluiu também um fórum e outras reuniões divididas por setores nas quais os educadores puderam discutir em grupos menores. O espaço estava cuidadosamente preparado para o evento e isso abrangia além das cadeiras direcionadas para o palco, os locais de trabalho de cada um dos grupos e as produções plásticas – nesse encontro foi proposto que cada grupo elaborasse uma redoma contendo os cinco elementos: terra, água, ar e fogo. Cada grupo também havia confeccionado em tecido uma composição sobre o meio ambiente e inicialmente meu olhar esteve centrado nas representações plásticas, observando cada detalhe, procurando indícios que sinalizassem a maneira com que foram elaborados. A maioria mostrava grande cuidado e eram diversos os recursos técnicos: mosaicos, pinturas,

colagens e até mesmo bordados e fuxicos. A primeira atividade do encontro era socializar essas produções nos grupos e essa ação proporcionava também o resgate do processo, pois muitas das produções registravam em imagens as histórias de cada escola:



Meu olhar tinha um distanciamento de quem não estava envolvida em todas as etapas da produção que era compartilhada, minha interpretação era movida tanto pela teoria quanto pela lembrança de outras atividades semelhantes. Enquanto eu realizava uma "leitura" dos trabalhos expostos e observava cada uma das redomas, meus referencias teóricos e práticas eram colocados à tona. Para construir sentidos, mobilizava minha atenção procurando desvelar os conceitos de arte e meio ambiente de cada uma das redomas. Intuía as conexões feitas em cada sala de aula, por cada professor e professora e pelos alunos. Qual era a mensagem, o que realmente gostariam de comunicar?

Caminhando entre as redomas eu verificava uma enorme quantidade de conceitos, de poéticas que surpreendiam cada vez mais: a possibilidade de interação com a obra apresentada — girando e lendo as mensagens de um baleiro, a contextualização dos cinco elementos e o folclore, a criatividade na escolha e utilização de materiais, enfim tudo parecia transcender a perspectiva que inicialmente me acompanhava.

Durante a segunda parte do encontro houve uma divisão por setores e cada um socializou sua prática. O ponto de partida para que cada escola verbalizasse seu trabalho foi a produção plástica feita através de um tecido. Cada pedaço de pano trazia consigo uma história, um projeto totalmente apropriado por seus autores: professores(as), diretores(as) ou alunos(as). A experiência vivida era relatada com detalhes e a intenção primordial foi registrar com imagens todo o processo. Aos poucos cada produção era cuidadosamente costurada e começava a delinear-se uma nova composição: inicialmente com seus pares e ampliando cada vez mais. Eram colocadas lado a lado as mais diversas técnicas plásticas: pintura, bordados, fuxico, colagem, fotografias, desenhos, acompanhados ou não de texto escrito.

Após cada um dos setores apresentar a síntese, socializar através de um porta-voz a essência não somente do encontro e sim de todo o processo é que pudemos visualizar o encontro de todas as práticas: a enorme colcha.

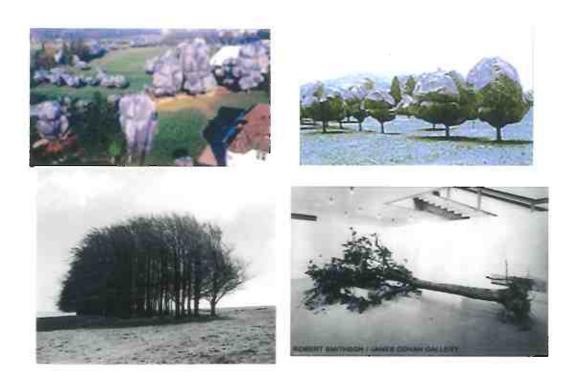
Inúmeros conteúdos eram apresentados: horta e temperos, plantas medicinais, coleta seletiva, consumo de energia (racionamento), plantio de mudas diversas, mapeamento de árvores, instrumentos para o cultivo, reflorestamento e plantas nativas, estações do ano, animais, poluição (rios), lazer, adubo orgânico, jardins e paisagismo, desmatamento, patrimônio, nutrição/alimentação, doenças (dengue), preservação, ecologia, debates, pesquisa, leitura, eleições, consumo consciente, desenvolvimento sustentável, realidade social/desigualdade, projeto político, arte (teatro, poesia), cidadania, amor/natureza/união e humanização.

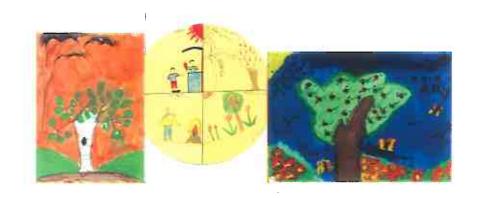
E um registro visual da finalização do encontro, com Leodir nos contando sobre a complementaridade que envolve as questões visíveis e as invisíveis – as sociais e culturais – do meio ambiente:



Refletir sobre as experiências recentes mobilizou minha ação de ir ao encontro de outros meios para configurar de fato a sensação de estar inserida nesse novo espaço. Os deslocamentos são um recurso importante, porém não a única maneira de entrar em contato com manifestações culturais de qualidade. Comecei a participar de um grupo chamado: "Adega cultural" que tem como proposta envolver os habitantes de São Roque em diversas atividades, como por exemplo: palestras, fórum de debate, filmes, poesia e música. Entre as iniciativas promovidas pela Adega Cultural destaco a mobilização que foi feita para a Agenda 21.

Costurando árvores





No momento de finalmente costurar – arrematar o último ponto da costura – recorro as imagens das árvores. Aquelas produzidas pelos artistas e outras que situo como metáforas para todo o meu percurso em busca das representações visuais que envolvem o meio ambiente.

A delicadeza do olhar para cada uma das imagens remete a inúmeros sentidos: de sua produção, divulgação, poética e do vivido. As reproduções de desenhos foram feitas por crianças de 3ª e 4ª série de uma escola rural de São Roque em um projeto coordenado pela mesma professora que me acompanhou nas principais reflexões propostas neste estudo auxiliando a constatar como afirma Derrida que a significação somente se forma no vazio da diferença.

A importância das imagens como precursora ou como fator de sedimentação de representações de meio ambiente pode ser também verificada em outros trabalhos. No estudo publicado pela "Revista de ciências humanas" da Universidade Federal de Santa Catarina, encontramos o seguinte fitulo: "Representações sociais de meio ambiente de alunos que cursam Engenharia Ambiental". No estudo proposto os autores apresentam sua metodologia de pesquisa e as como etapas a solicitação de que os alunos do curso escrevam em uma folha de papel sulfite branco as primeiras dez palavras referentes aos seguintes temas nessa ordem:

1) Meio ambiente e o Ser humano; 2) Meio ambiente e sociedade; 3) Meio ambiente e engenharia Ambiental; e 4) Meio ambiente e você. Em seguida em uma outra folha em branco foi sugerido que pensando em meio ambiente fizessem um desenho, dando-lhe um título. Das conclusões dos autores gostaria de ressaltar a seguinte:

Quanto aos desenhos, percebeu-se a incoerência de idéias e de conceitos, como, por exemplo, o uso incorreto dos termos "preservar" e "recuperar", fazendo-se uso

invertido desses conceitos. Também há incoerência entre muitos dos desenhos e seus títulos e, em alguns desenhos, principalmente nos desenhos realizados por alunos do primeiro ano, destaca-se uma visão romântica, idealizada, do meio ambiente. (...)

Quando se pretende demonstrar, por intermédio do desenho, como seria um meio ambiente ideal, evidencia-se a eliminação do ser humano, elemento cuja presença impossibilita a existência de um mundo ambientalmente correto.

Na maioria dos desenhos, meio ambiente e vida são descritos pela natureza, ou seja, revela-se uma visão que se pode determinar "visão naturalista" de meio ambiente. (DINIZ, D., STANO, R., 2004, p. 99)

Devo considerar não somente as representações sociais presentes nos desenhos, como também, refletir sobre o processo de alfabetização visual em que esses sujeitos estiveram envolvidos, não somente durante a sua vida escolar. É o momento de questionar os instrumentos utilizados para compor as representações gráficas que os sujeitos acessam a fim de elaborar suas composições. Usualmente recorrem aos clichês sem a consciência de que se trata de fórmulas reducionistas de reconhecimento e tratam de aplicá-la sem a complexidade necessária. Os referenciais já conhecidos atuam como facilitadores no momento de selecioná-los para compor um desenho mesmo que ao escolher as melhores palavras o resultado possa ser diferente. Segundo Deleuze:

As imagens têm também um *dentro*, ou certas imagens têm um dentro, e são sentidas por dentro. São sujeitos. Há com efeito uma *defasagem* entre a ação sofrida por essas imagens e a reação executada. É essa defasagem que lhes dá o poder de estocar outras imagens, isto é, de perceber. Mas o que elas estocam é somente o que lhes interessa nas outras imagens: perceber é subtrair da imagem o que não nos interessa, sempre há *menos* na nossa percepção. Estamos tão repletos de imagens que já não vemos as imagens que nos chegam do exterior por si mesmas. (DELEUZE, 1992, p. 57).

Incluir as imagens que nos chegam e refletir sobre os critérios com os quais poderemos estocá-las para compor as nossas representações de meio ambiente é a perspectiva apresentada e que começou a ser alinhavada na desconstrução das diversas práticas sociais, artísticas e pedagógicas. Descrever olhares e apontar o uso dos "iconotipos" descritos por Darras nas diversas situações deve alimentar o desejo de compreensão e transformação.

Efland nos fala sobre como a arte pode construir representações do mundo, tanto sobre o mundo real quanto sobre o imaginário, ressaltando que a inspiração humana continua podendo criar uma realidade diferente para cada um deles.

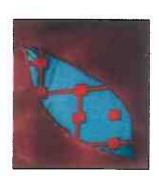
Os estudos da cultura visual oferecem elementos para interpretar o mundo visualmente oportunizando um espaço de discussão sobre a criação e os significados das imagens. A ação de refletir sobre as convenções utilizadas para representação do meio ambiente, tanto aquelas já consagradas quanto as imagens visuais apresentadas pelos meus alunos, gerou a constatação de que estas não podem ser pensadas como superiores ou inferiores é fundamental resgatar ações que articulem a perspectiva da história da arte e as experiências visuais cotidianas.

As imagens que apresento para finalizar este estudo fazem parte de um projeto desenvolvido pelos meus alunos da 7ª série. Entre as escolhas de linguagens contemporâneas na arte realizamos pesquisas sobre a artista Leda Catunda. Um aspecto central foi o uso original que a artista faz de suportes não convencionais cujas imagens preexistentes ela aproveita. Os suportes escolhidos pelos alunos foram retalhos de tecido dos quais selecionaram alguns para transformar:



Tecido original







Flores do cotidiano com nova leitura a partir de inclusões e exclusões pessoais

Referências

APPIAH, Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.São Paulo: Pioneira, 1980.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. Arte-educação:conflitos/acertos.São Paulo, Max Limonad, 1985.

BOURDIEU, Pierre. O amor pela arte. São Paulo: Zouk, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARONE, Modesto . Resumo de Ana. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. A leitura de imagens na pesquisa social. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo; BUJES, Maria Isabel Edelweiss, et al. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de

Janeiro: DP&A, 2002.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.

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

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DINIZ, David José; STANO, Rita M. T. Representaçõe sociais sobre meio ambiente de alunos que cursam engenharia ambiental. **Revista de Ciências Humanas**. Santa Catarina, nº 35, p. 01, abr 2004.

FARR, Robert M.. As raízes da psicologia social moderna (1872-1954). 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FELINTO, Marilene. As mulheres de Tijucopapo. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo.

Arte na educação escolar. 2. ed., rev. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALVÃO, Isabel. O desenho na pré-escola: o olhar e as experiências do professor. Idéias, São Paulo, v. 14

GUARESCHI, Pedrinho A. Textos em representacoes sociais. 3 ed. Petropolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv. **Da diáspora** : identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HATOUM, Milton. Dois irmãos. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JUSTINO, Maria José. Modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica. Curitiba: Editora da UFPR, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques . **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.

LOWENFELD, Viktor. El nino y su arte. Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

LOWENFELD, Víctor. A criança e sua arte. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo : Mestre
Jou, 1977.
LUFT, Lya. Mar de dentro: (memorial da infância). 2. ed. São Paulo: ARX, 2002.
MARTINS, Mirian Celeste Dias. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
Mediação arte público: Compartilhando um Exercício de Pesquisa. São Paulo: Unesp, 2001. Arte e seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a
celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. 1999, 299f. Tese (Doutorado em
Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
MEIRA, Marly. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre:
Mediação, 2003.
MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São
Paulo: Loyola, 1984.
MOULIN, Nilson, Jucá L. Parindo um mundo novo: Janete Capiberibe e as parteiras do
Amapá. São Paulo: Cortez, 2002.
NAJMANOVICH, Denise . O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.
Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
NEILL, Alexander Sulherland. Liberdade sem medo . 14 ed. São Paulo: IBRASA, 1973.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo:
Cortez, 2004.
Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro:
DP&A, 2001.
As redes de conhecimento e a tecnologia: Imagem e cidadania. Rio de Janeiro:
Vozes, 2003.
OTT, William Robert. Ensinando critica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo.São Paulo: Cortez, 1987.

PENTEADO, José de Arruda. **Manual de desenho pedagógico**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, (s.d.)

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PRADO, Adélia. Filandras. 2. ed. Rio de Janeiro: Record. 2002.

PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. Educação ambiental no cotidiano de escolas rurais de Itapetininga: a recuperação de matas ciliares. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2004.

RAMOS, Graciliano, 1892-1953. Vidas secas. 72 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

RANGEL, Suzana Vieira Cunha. **Educação e cultura visual**: uma trama entre imagens e infância. 2004, 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

READ, Herbert. Historia da pintura moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

REIGOTA, Marcos. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto. Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

 . U qu	e e rouca	cao	ambientai. S	ao Paulo): Br	asiliens	e, 1994.	
 . Meio	ambiente	e R	lepresentação	Social	São	Paulo:	Cortez,	1994.

RODRIGUES, Cristina. Frans Krajcherg: o interprete da natureza. Rio de Janeiro: Maanaim, 2002.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra(org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública.** São Paulo: Annablume, 2001.

SENE, Maria Luiza Ramos. Artes visuais, meio ambiente e educação escolar: um estudo sobre professores e aulas de arte em 3° e 4° ciclos de escolas de ensino fundamental de São

Paulo. 1998, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. De semióforos, motivo endêmico e educação ambiental. **Quaestio**: revista de estudos em educação, Sorocaba, São Paulo, v.6, p. 47-54, maio 2004.

SPINK, Mary Jane P. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TOZONI-REIS, Marilia Freitas de Campos. Educação ambiental: natureza, razão e historia. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIANNA, Maria Letícia R. Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação. 1999, 201f. Tese (Doutorado em artes plásticas) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1999.



"A dança dos camponeses", de Rubens



"Paisagem de Krumau" - Egon Schiele



Vincent Van Gogh "Ciprestes e duas figuras



Max Ernest - "A Floresta"



Frans Krackberg - "Sem titulo"



André Cypriano – "Rocinha" Fotografia detalhe

Anexo Imagens



"Lago das ninféias", de Claude Monet



"Paisagem brasileira" - Lasar Segall



Norwood sob a neve"- Pissarro



"Café" – Candido Portinari