

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARTE EDUCAÇÃO - DIREITO SOCIAL E PRODUÇÃO DE
SENTIDOS: um estudo com adolescentes

LAUDO RODRIGUES SOBRINHO

PIRACICABA, SP

2003

**ARTE EDUCAÇÃO - DIREITO SOCIAL E PRODUÇÃO DE
SENTIDOS: um estudo com adolescentes**

LAUDO RODRIGUES SOBRINHO

ORIENTADORA: Prof^ª Dr.^a. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

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

PIRACICABA, SP

2003

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: PROF^a. Dra. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

PROF^a. Dra. MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

PROF^a. Dra. ROBERTA PUCETTI POLIZIO BUENO

**à Mary, Kauê Parú, Israelzinho,
Carol, Bia, Tete, Kibe e Meusa,
dedico.**

AGRADECIMENTOS

À **Anna**, minha orientadora, parceira deste trabalho. Primeiramente pela orientação, competência, respeito e compreensão pelas minhas dificuldades, idéias e crenças. Sempre sensível as minhas angústias, dúvidas e ao meu tempo escasso, sabendo sempre a hora certa de avançar, recuar, refletir e, principalmente, a de exigir.

Às **crianças e adolescentes do Projeto Criança 2000**, pelos anos de trabalho compartilhado e, principalmente, pelo seu jeito simples de alimentarem minhas utopias de vida e educacionais.

À **minha Família** sempre presente, valorizando e incentivando meus passos, sempre tão sacrificada de meu convívio, bem como àqueles que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

À **Meusa**, aquela que tive a Graça de escolher como avó. Com quem compartilho todos os momentos de minha vida e de meus familiares. Pelo incentivo e, principalmente, por sua torcida incondicional pelos meus estudos.

Ao meu **filho, meus sobrinhos e sobrinhas** pela esperança de que me fazem depositar no futuro.

À **Família Silva, João, Vilma, Verônica, Ênio e Nei** pelo ombro amigo e pelos ouvidos sempre dispostos a me ouvir.

Ao amigo **Aristeu Silva**, companheiro em momentos tão difíceis, também por estar muito presente nos momentos de descontração.

Ao amigo **José Pereira de Brito Neto**, familiares e todos os seus pela ajuda, compreensão e estímulo antes e durante a realização desse trabalho.

À **Marilisa Andreotti Cerqueira Leite**, irmã que escolhi, colega de trabalho, incentivadora, crítica à minha vida profissional.

Aos **professores da Pós Graduação da UNIMEP**, pelas contribuições e descobertas. Especialmente à Professora Maria Cecília Carareto Ferreira por ter me acompanhado desde o início.

Ao **Cleiton de Oliveira** por me acompanhar e estimular desde o início do Mestrado.

À **Maria Cecília Rafael de Góes**, pelos ensinamentos e por suas observações no início do Mestrado.

À **Ana Paula de Freitas** pela colaboração e críticas a este trabalho.

Ao **Renato Bueno Franco** por ter se deslocado de tão longe na intenção de colaborar, acrescentar e criticar este trabalho.

À **Roberta Puccetti Polizio Bueno**, pelas considerações e colaborações na Qualificação.

Às **secretárias do Programa, Ivone, Elaine e Flávia**, pela atenção e carinho desde meu ingresso no Mestrado.

À **Universidade do Sagrado Coração**.

Às **Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração**.

À **Irmã Jacinta Turolo Garcia**, pelo incentivo, acolhida e, principalmente, por sempre acreditar em meus projetos de vida.

À **Irmã Alice Garcia de Moraes**, pelo incentivo e por sua forma afetiva de me reconduzir aos estudos de Pós-Graduação.

À **Dimensão Missionária**.

À **Fundação Veritas**.

Aos **amigos, colegas professores, funcionários, bolsistas e estagiários do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da USC**.

Ao **Luiz Carlos Duarte de Souza**.

Ao **Antonio Clóvis Duarte de Souza**.

Ao **José Rafael Mazzoni**.

À **Ana Paula Spacca**.

À **Moema Chaves Barroso de Cerqueira**.

Às **Irmãs da USC, Cidinha e Ilda** pelos Congressos e Simpósios que participamos juntos.

Às **amigas de república** com momentos compartilhados de estudos, alegrias e tristezas, **Eveline, Dina, Fátima e Rosa**.

À **Rita Virginia Salles Munerato**.

À **Maria Helena Borgato Cappo Bianco**.

À **Sonia Bastos Tentor**.

À **Vera Mariza Regino Casério**.

À **Daniela Melaré Vieira Barros**.

À **Maria do Carmo Kobayashi**.

À **Maria Zilda Facin Zanconato**.

Ao **Luiz Gonzaga Garcia de Castro**.

Às **colegas de turma, Andréa, Aracellis, Carol, Cíntia, Gláucia, Goreti, Roberta, Rosa e Thaís**.

Aos **amigos virtuais, Mônica, Llen@, Doce Pimenta, Smile, Janne e Dudu** pelos momentos de descontração, estímulo e pela crítica que teceram ao trabalho desde seu início.

Aos **colegas professores e funcionários da COOPERELP**.

Aos **colegas professores e funcionários da FREA**.

À **CAPES** pelo Financiamento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho, articulado com meu objetivo de vida foi mostrar alguns caminhos possíveis de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, como direito, pelos adolescentes que fazem parte de um projeto social em Bauru, S.P. A intenção foi estudar, nas condições concretas das interações com o pesquisador e as obras de arte, priorizando neste estudo a fotografia, como tais adolescentes poderiam (re)conhecer a realidade que vivenciam e, (re)conhecendo-a, como expressariam tal conhecimento?

A perspectiva teórica escolhida - a Histórico-Cultural – e a mediação do pesquisador-orientador de Arte Educação, bem como a análise de acontecimentos videogravados indicaram que a realidade discutida pelos adolescentes, revelada nas fotografias que produziram e na discussão que realizaram sobre elas estão carregadas de inconformismo e o espírito crítico ficou evidenciado, o que me faz crer que por meio da Arte-Educação e da mediação realizada durante os encontros com os meninos e meninas do Projeto, foi possível ampliar conhecimentos sobre eles mesmos e sobre o mundo em que vivem; foi possível que tendo acesso aos bens culturais – em especial à arte visual na qual me ative mais neste estudo – que pensassem e dissessem sobre a realidade; foi possível que pela palavra e pelas criações artísticas escrevessem textos – verbais e não-verbais – e assim, contassem sua história e constituíssem outras histórias, que não mais poderão apagar de suas vidas.

Abstract

Matched with my goal in life, the aim of this thesis is to show some possible ways of accessing the cultural assets produced by mankind, as rights, by adolescents that take part in a social project in Bauru, São Paulo. My intention was to study, in concrete conditions of interactions among the researcher and art works, restricting this study to photography, how these students could recognize the reality that they experience and, recognizing it, how could they express such knowledge? The theory chosen – the historical-cultural – and the mediation of the researcher from the Educational Area, as well as the analysis of the events that were video recorded, have indicated that the reality discussed by adolescents, shown in the photographs they have produced and in the discussion they have about them, are strongly nonconformist and a critical spirit has been revealed, what have made me believe that by Educational Art and mediation promoted during the meetings with boys and girls of the Project it was possible to have information about themselves and the world they live in; it was possible that due to access to the cultural assets especially to the visual art this work was based on – to know what they think and say about reality. It was also possible to them through artistic creations they have made– verbal and non-verbal – to tell their stories and create others they never forget.

SUMÁRIO

I. TRAJETÓRIA DE VIDA E A RELAÇÃO COM A PESQUISA.....	11
1. Meu ingresso no projeto: dificuldades e proposições iniciais	15
II. PROJETO CRIANÇA 2000: as palavras oficiais	23
III. CAMINHOS PERCORRIDOS: opção metodológica.....	29
1. Os passos no caminho percorrido... ..	31
IV. CONDIÇÕES CONCRETAS DE VIDA SOCIAL - o espaço e as relações	35
1. Parque Jaraguá.....	36
2. Jardim Nicéia.....	37
3. Ferradura Mirim	39
4. Os adolescentes - a visão dos relatores	40
V. EM BUSCA DE FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	47
1. Arte e educação no Brasil	49
2. Arte: produção humana - do acesso aos bens culturais construídos pela humanidade.....	54
3. A perspectiva histórico-cultural.....	58
VI. "FOCANDO" E "(RE)VELANDO" a realidade	68
1. A arte de fotografar - uma forma de expressão e diferentes significações	70
2. (Re)conhecendo contradições	78
3. Norma e Forma	92
VII. O FINAL E O COMEÇO SE ENCONTRAM.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117



**I. TRAJETÓRIA
DE VIDA E A
RELAÇÃO
COM A
PESQUISA**

Formado em Educação Artística e atuando como docente da Universidade do Sagrado Coração, mantenedora do Projeto Criança 2000¹, fui convidado para desenvolver um trabalho de Artes junto aos participantes desse projeto social.

Como seria penetrar nesse caminho desconhecido durante os momentos iniciais de ingresso neste Projeto? A que se propunha um ensino de Artes naquele momento? A que esse ensino serviria para aquelas crianças e adolescentes? O que seria importante e como fazê-lo? Muitas são as angústias de um educador social que teve, até então, sua atuação totalmente voltada ao ensino formal.

Procurar entender o papel da arte-educação nos processos educacionais dentro de um projeto social foi e é minha preocupação desde 1997. Com a determinação daqueles que conseguem enxergar possibilidades, mas que, *a priori*, não possuem ainda conhecimentos suficientes é que me dediquei ao presente estudo.

Inicialmente, foi preciso conhecer os sujeitos do projeto no qual eu me envolvi; estabelecer interações. Penetrar em um mundo bastante distante do conhecido, pois, como a maioria das pessoas, o meu entender inicial dos sujeitos a quem se voltava esse Projeto era preconceituoso. Atribuía a essas pessoas uma visão bastante comum e estereotipada por serem de famílias de baixa renda e por residirem em bairros periféricos da cidade de Bauru-SP. Surpreendi-me por várias vezes com o pensamento infeliz de ver essas crianças e adolescentes como fadadas a todos os infortúnios da pobreza e, potencialmente, propensas a um mundo de contravenções.

Muitos momentos foram confusos para mim – meus sentimentos eram contraditórios, ora uma visão opaca, ora uma afetividade contagiante: gostava de estar com essas pessoas e o mundo que ia se desvelando com o passar dos dias, motivou-me. Aos

¹ O nome Projeto Criança 2000, iniciado em 1996, previa que no ano 2000, seus participantes estariam concluindo o Ensino Fundamental e, deixando o Projeto, seriam assessorados em suas atividades educacionais e profissionalizantes.

poucos, convivendo com crianças e adolescentes com quem eu conversava – dizia e ouvia -, sobre os mais variados assuntos: a vida deles, a minha, a escola, os amigos, comentários sobre noticiários policiais... Trocávamos experiências e, vez ou outra, não conseguíamos nos entender, apesar de usarmos palavras semelhantes, os sentidos dados não pareciam ser os mesmos e precisávamos, muitas vezes, prolongar as conversas, transformar palavras – tínhamos paciência uns com os outros porque:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro (Bakhtin, 1992:113).

Quando mencionávamos a palavra *fome*, por exemplo, com certeza não dizíamos a mesma coisa. Para mim, expectativa de alimento, para eles *a fome dói* – como me disse certa vez um menino. Dizem que a barriga dói de fome, que a fome os obriga a situações que prefeririam não ter que enfrentar.

Ao mencionar a palavra *violência*, esquecia-me que defronte de minha casa, existia ronda policial e sistema particular de alarme, porteiro eletrônico e uma série enorme de aparatos que, de certa maneira, atenuam a fragilidade nestes tempos de insegurança. Para nossos educandos, *violência* difere muito dessa situação: uma viatura policial em suas ruas, na maioria das vezes, significa ter preso um de seus vizinhos. Ao necessitar de *assistência médica*, é só dirigir-me a um hospital que fica a trezentos metros de casa, serei atendido por um médico que cobrará seus honorários de uma cooperativa médica particular. Chamado de ‘senhor’, me pedem ‘por favor’. Por outro lado, eles caminham, muitas vezes, a pé até o pronto-socorro municipal, cerca de cinco quilômetros e, após passarem pela recepção, denominada de *triagem*, chegam a uma imensa sala de espera, com muitos bancos, normalmente lotados de outras pessoas que, como eles, aguardam atendimento. Quando chega sua vez, depois de algumas horas, são Josés e Marias, outros, Ditos e Tiões; não são senhores ou senhoras, nem garotos e garotas. São recebidos pelo médico que gritou seu nome de dentro de uma minúscula sala. A caminhada até a sala de consulta, não

raras vezes, exige cuidado para não pisar quem está esperando sua vez, sentado no chão.

Lembranças da *escola* tenho muitas. E boas. Que lembranças terão essas crianças e adolescentes do Projeto sobre a escola que hoje frequentam?

Enquanto me lembrava dos professores que quase nunca faltavam e nos chamavam carinhosamente de “molecada”; ouvia os meninos e meninas me contarem que são chamados de *bandos*. Um dos meninos, um dia me disse que deveria ser muito ruim ser professor; curioso, perguntei o porquê. Obtive como resposta que *quando o professor não é obrigado a justificar ou abonar suas faltas é porque está doente*. Esse aluno termina sua fala, colocando-se quase como culpado das faltas de seus professores: *deve ser muito ruim mesmo [ser professor] e ainda ter que agüentar esse bando*.

É assim que se viam, como *bando*. É assim que ainda são tratados?

O dito pelo menino sobre *agüentar esse bando*, demonstra sua compreensão de como era tratado em um tom de já acostumado com esse tratamento – uma identidade pejorativa.

Dessa forma, nessa troca de experiências, iniciei meu trabalho como Educador de Artes no Projeto Criança 2000. Durante três anos, desenvolvi trabalhos com as diferentes linguagens artísticas: escultura, pintura, fotografia, desenho. Nossa convivência era de uma média de seis horas semanais por turma. Um total de três turmas de trinta participantes em cada uma.

No final do ano 2000, afastei-me do projeto em função dos compromissos acadêmicos na Universidade Sagrado Coração – mantenedora do Projeto Criança 2000, como já mencionado, deixando em meu lugar dois profissionais e dois estagiários que comigo trabalharam. Em 2001, procurei o Mestrado em Educação, interessado em pesquisar sobre a arte-educação em projetos educativos e sociais.

Portanto, a presente pesquisa é fruto de um trabalho já acontecido, configurando-se, agora, como uma experiência de um estudo mais detalhado e com a fundamentação teórica necessária sobre as possibilidades de que o conhecimento e a sensibilidade estética, a vivência e o contato com a linguagem da Arte, mediada pela linguagem dos atores

sociais envolvidos, possam-se tornar uma realidade para as crianças e adolescentes que são/estão, muitas vezes, excluídos do acesso a esses bens culturais, transformando os momentos da realização dos trabalhos de arte-educação em oportunidades concretas de expressão e reflexão, ou seja, que as condições dialógicas oportunizem pensar a realidade.

Buoro (1998) diz que a arte como

forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. (...) é uma forma do homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele (p:20).

Os meus objetivos, articulados com a vivência e os estudos realizados, configuraram-se em alguns questionamentos como delimitação de um problema maior e mais abrangente que é a formação do sujeito crítico e consciente de seu papel social, usufruindo do direito de ter acesso aos bens culturais construídos e sistematizados pela humanidade.

Problematizo: é possível que adolescentes, participantes do grupo de arte-educação, por meio da mediação do orientador-pesquisador², possam pensar e dizer sobre a realidade?

1. Meu ingresso no projeto: dificuldades e proposições iniciais

Fui convidado a participar do Projeto Criança 2000 pela Coordenação da Dimensão Missionária³ e pelo Coordenador dos Projetos Sociais da Universidade do Sagrado Coração, doravante denominada de USC, em junho de 1997.

² Ao me referir ao pesquisador, estou falando de mim, mesmo que em outras partes use o pronome “eu”.

³ A Dimensão Missionária é uma criação do Papa João Paulo II para a integração dos Missionários pelo mundo. A Universidade do Sagrado Coração é a responsável pela execução destes Projetos.

A proposta era para que eu trabalhasse como Orientador de Artes. Denomina-se, internamente, de “orientadores”, os professores, educadores e técnicos que atuam diretamente com as crianças e adolescentes - e como Supervisor dos alunos da Disciplina Prática de Ensino em Educação Artística, no Curso de Graduação em Educação Artística desta mesma Universidade. Após os dez meses da implantação do projeto, acontecia uma reformulação, na qual foram acrescentadas muitas outras atividades para os participantes.

Integraram, a partir de agosto de 1997, à grade de programação, 16 atividades com uma nova configuração: Artes, Horticultura, Higiene e Saúde, Odontologia, Enriquecimento Curricular: incluindo estudos de História/Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, Vivência⁴, Esportes, Nutrição, Educação Ambiental, Datilografia, Computação e Marcenaria.

No início, tive a preocupação com a delimitação dos temas e escolha das atividades porque conhecia as crianças e suas peculiaridades, principalmente por identificá-las como “crianças em risco social”.

Nossa equipe de trabalho entendeu que “crianças em risco social” são aquelas que, por dificuldades econômicas, acabam indo para as ruas a fim de tentarem suprir, em parte, as necessidades financeiras de suas famílias, trabalhando como vendedores, “flanelinhas”, guardas de carros etc e, dessa forma, ficam expostas a situações, tais como: prostituição, furto, uso de bebidas alcoólicas, uso e tráfico de drogas, muitas vezes juntando-se às crianças de rua⁵.

Sabíamos também que essas crianças, via de regra, ficam desmotivadas na escola e acabam por abandoná-la. Delas é dito que têm dificuldades de aprendizagem, como acontece com as inúmeras crianças de nosso país, excluídas dos bens materiais e simbólicos. Quando não abandonam a escola, concluem os ciclos escolares sem aprendizagem efetiva. Não são raras as queixas recebidas pelo Projeto diariamente pelos mais variados

⁴ Na atividade de Vivência as crianças discutem seus problemas coletivamente com supervisão da psicóloga do Projeto.

⁵ Crianças de rua são aquelas que não mantêm nenhum vínculo com suas famílias. Há uma diferença, entre crianças de rua e crianças na rua. Criança “na rua” é aquela que mantém vínculos com sua família, ficando na rua por algum período, mas dormindo em suas casas.

motivos, as escolas reclamam das crianças atendidas.

Este é um dos cenários da globalização econômica que compõe a chamada pós-modernidade, que produz, de um lado, a riqueza extrema, a tecnologia avançada, a planetarização da cultura, das comunicações e da economia e, de outro, a miséria extrema (Graciani, 2001:12).

As dificuldades enfrentadas por essas crianças e adolescentes não se configuram como problemas graves apenas deste ou daquele grupo, deste ou daquele bairro ou cidade. Trata-se de uma questão muito mais abrangente, como nos alerta Graciani.

Simson (2001) considera, entretanto, que se trata de um problema maior e com determinantes muito mais abrangentes. Diz a autora que crianças e jovens em situação de risco seriam aqueles

provenientes dos setores mais pobres da população [que] conseguiram estar freqüentando a escola pública, mas nela não estariam encontrando, nem discutidas, nem valorizadas, as raízes socioculturais e a visão de mundo que a família ou o grupo social de convivência lhes forneceu. Eles se encontrariam, então, prestes a abandonar um sistema escolar que os discrimina e oprime, para buscar, no espaço da rua, maiores chances de exercer o seu direito à liberdade e tentar obter alguma renda que pelo menos lhes permitiria consumir aqueles bens que a mídia veicula e os grupos de idade valorizam e ainda poder levar alguma contribuição a um orçamento familiar que certamente é muito limitado (p:59).

Complexa a situação que envolve as famílias, a escola, a cidade, a população infantil e adolescente. Complexa a situação do país, no qual o desemprego e a exclusão são as perspectivas.

O objetivo do Projeto Criança 2000 é fornecer formação educacional, tentando afastar-se do assistencialismo, como está dito no documento oficial: “*o Projeto Criança 2000 deixa de ser assistencialista*”, sendo confessional e filantrópico, com vistas a práticas educativas e ao trabalho de prevenção do “risco social”.

A proposta era a de que tivéssemos subsídios para práticas educativas, uma vez que não seriam escolares, mas, como estas, seriam sociais. Talvez esse seja o maior desafio.

Queremos todas as crianças e jovens na escola e aprendendo, tendo acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade. No entanto, nos deparamos, muitas vezes, com a insatisfação das crianças e jovens com esta escola que aí está – não preparada (ou pouco) para atender às suas necessidades concretas.

Graciani (2001) nos chama a atenção sobre a violação dos direitos dos excluídos, dizendo que tal violação é resultado de um processo “distorcido de educação”.

Essa é a educação dominante, sustentada na cultura da indiferença, herança de uma civilização que nasceu com a marca da violência e do descompromisso com a sorte das maiorias. (...). O Brasil é um país que nasceu com a marca da exclusão. Herdamos, portanto, a insensibilidade diante da miséria (p:13).

As crianças e jovens participantes, ao serem questionadas sobre seu papel na escola e o da escola para sua vida, expressaram-se de forma confusa, imprecisa e antagônica. Muitos foram taxativos em afirmar que são cobrados em vários aspectos, mas não conseguem enxergar utilidade alguma ou estabelecer relações com sua vida, o que gera imediatamente perguntas como: “*essas coisas me ajudam em quê?*” ou “*onde usarei isso lá fora?*”. Interessante notar: ao serem questionadas sobre “onde usarei isso lá fora”, deixam claro que a escola é algo de “dentro”, fechado, quase irreal. Para eles, a vida acontece “lá fora” onde a escola não chega. Contudo, costumam não aceitar as explicações e justificativas dos adultos, sejam eles professores ou não.

Alguns chegaram a dizer que a escola serve para “*deixar a gente inteligente*”; “*preparada para trabalhar*”. Depositam na escola sua esperança, infelizmente, logo em seguida, era comum ouvi-las enumerando pessoas que estudaram e, nesse momento, ou já há algum tempo, estão desempregadas. Segundo Gohn (2001), quando propõe uma ampliação do conceito de educação, sem deixar, no entanto, de acreditar na necessidade da escola como prática social culturalmente indispensável, diz que a educação

é conclamada também para superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição da renda e da justiça social. Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo etc (p:7).

Aconteceram inúmeras reuniões e momentos de estudo na USC durante os anos de 1997 e 1998, início da reestruturação do Projeto e da composição de um grupo de dezoito profissionais. Tentávamos encontrar o fio condutor de nosso trabalho, a nossa identidade como profissionais. Perguntávamo-nos sobre o fator diferencial entre o projeto social a que nos propúnhamos e o da escola, propriamente dito.

Postulávamos um atendimento às “crianças” de forma a favorecer tanto o aprendizado escolar como outros, e também a possibilidade de uma compreensão de mundo, através da qual se constituíssem sujeitos que compartilham seus saberes e fazeres e, aos poucos, pudessem, de forma autônoma, agir como transformadores de sua realidade.

Gradativamente, soluções foram encontradas, aplicadas e avaliadas tanto pelos orientadores como pelas crianças e jovens. Um exercício exaustivo porque a tendência era prevalecer as idéias dos adultos. Com o hábito da discussão avaliativa em círculos (em “roda”, como chamávamos), algumas crianças começaram a criticar os conteúdos e a maneira como eram aplicados. Momentos preciosos que re-orientaram nossa prática. O grupo posicionava-se e indicava seus anseios e necessidades. Apuramos nossos olhares e a nossa escuta. Participantes em interação, as crianças apoiavam ou reprovavam, engajavam-se ou boicotavam atividades propostas.

Esse foi um indício de que o trabalho estava surtindo efeito positivo, ainda preliminar, de nosso “ponto de partida”. Dia após dia, as contribuições das crianças aumentaram bem como o número das que passaram a participar criticamente dos aspectos organizacionais e pedagógicos. Tudo era pensado e colocado para os demais, na “roda”.

De forma intuitiva, e com certeza equivocada, propus ao grupo de orientadores que o diferencial procurado só poderia ser o da “informalidade”. Tal palavra, no momento em que assim falei, foi relacionada com “irresponsabilidade”; o que, na verdade, eu estava querendo dizer é que se tratava da educação não-formal, sem possuir, naquele momento conhecimentos suficientes sobre o que seria tal configuração educacional.

As idéias e concepções que circulavam entre nós e fundamentavam o Projeto na Instituição eram inspiradas nas teorias e formulações do educador Paulo Freire. A interpretação feita de seus escritos servia como horizonte de nossa utopia: uma educação libertadora que assume os homens por inteiro, conscientes e engajados na realidade, que vão se fazendo nas ações e nas reflexões: *“que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento”* (Paulo Freire, 1987 p.54). Entre uma intenção registrada no documento à frente transcrito e uma posição teórica inspirada em Paulo Freire há um hiato, um espaço não preenchido, equívocos conceituais e um sentimento de uma proposta não realizada.

Com o conhecimento obtido sobre os adolescentes do Projeto, fomos nos aprofundando gradativamente nos fatos e seus contextos a partir do que nos traziam seus protagonistas: quase sempre colocavam seus anseios, suas aflições e, principalmente, confidenciavam sobre sua vida familiar e pessoal, nos momentos da “roda”. Evidenciava-se a inesgotável possibilidade da mediação dialógica no tratamento das questões que as crianças nos traziam.

Era imperativo ter-se sempre à vista a situação social dessas crianças; pouco a pouco ia se desvelando um mundo desconhecido pela maioria dos orientadores. Até alguns momentos anteriores, acreditava-se que eram crianças propensas ao risco social, mas a consciência desse fato foi se transformando e nesse processo passamos a perceber que tais adolescentes, com os quais nos propusemos a colaborar em sua educação, eram estigmatizados pela sociedade. Era preciso um encontro entre sujeitos, como aprendi, agora, com

Bakhtin⁶(2000): “Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro” (p:378).

Na sua maioria, dentro e fora da escola, aqueles eram vistos como pessoas à parte, marginais, no sentido de afastadas, de ficarem à margem. Alguns profissionais das escolas diziam: “*falamos com elas, mas não nos entendem. Parece que são línguas diferentes.*”⁷ Na verdade, as próprias crianças acabavam se sentindo dessa maneira. Neste contexto faltavam-lhe argumentos, referenciais para responderem às expectativas que delas se tinham? Essas crianças e adolescentes, com certeza, respondiam e respondem de alguma forma. Nós é que não nos damos conta de como o fazem.

E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra) (Bakhtin, 2000 p:383).

Crianças e jovens continuam freqüentando o Projeto; algumas atividades são desenvolvidas; a alimentação é saudável; os recursos materiais são fartos; o apoio recebido da Instituição para ampliar os atendimentos à comunidade e familiares é de qualidade.

Não é nosso propósito analisar a Instituição, nem o Projeto Criança 2000. Tal análise resultaria em outro trabalho importante. Objetivamos uma pesquisa voltada para o campo de ação do Projeto e, mesmo assim, de uma das ações possíveis dentro dele.

Mesmo reconhecendo os conflitos e as contradições integrantes das práticas sociais desenvolvidas no Projeto, afirmamos ser significativa a presença da Arte-Educação e de um profissional desta área junto a crianças e jovens. Portanto, espero que esta

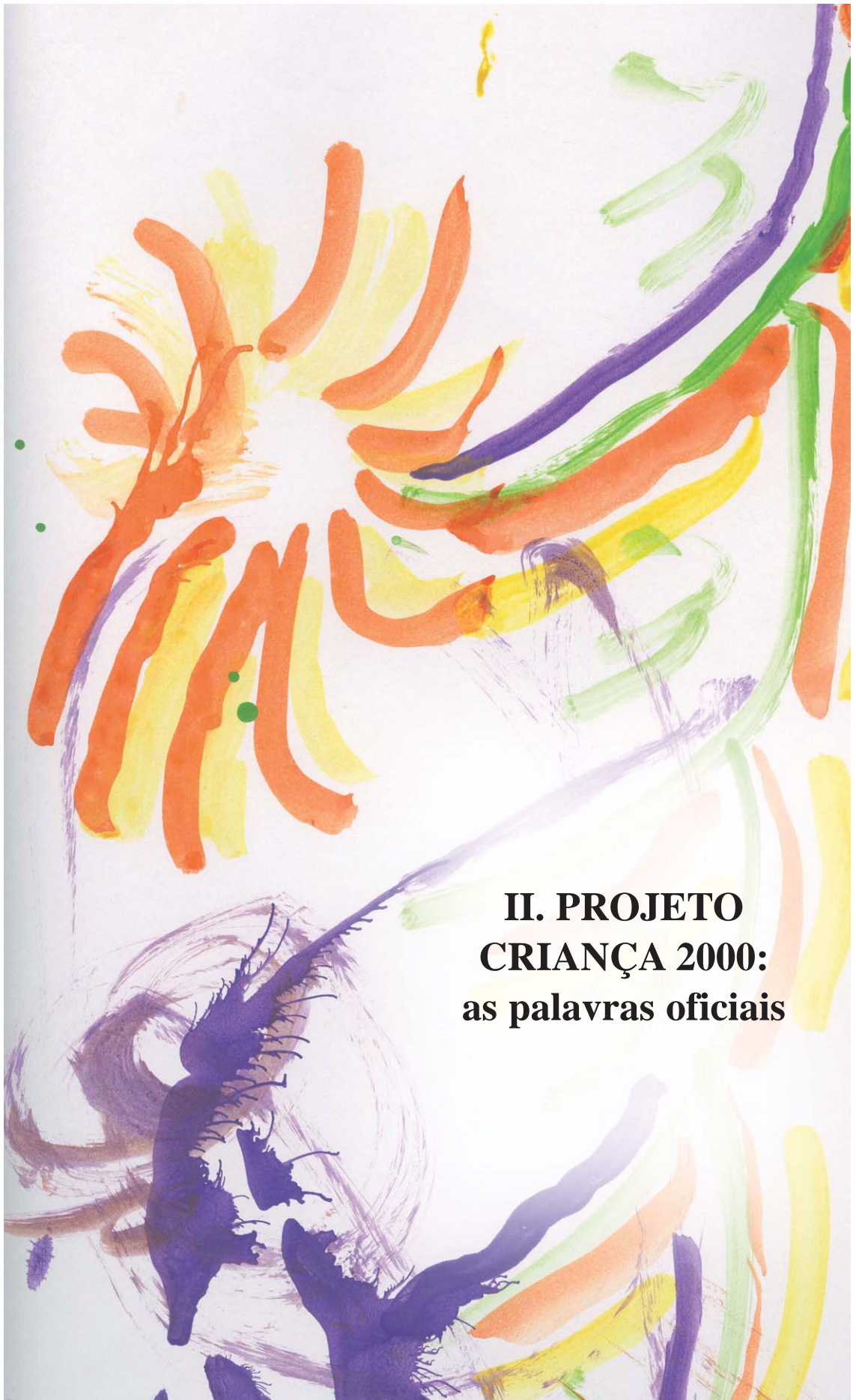
⁶ Mikhail Bakhtin, russo, nasceu em 1895 e morreu em 1975, filólogo, historiador, professor primário, de Literatura e Estética. Sua matriz teórica é o marxismo.

⁷ Pensamento comum de membros das escolas de onde vieram as crianças encaminhadas ao Projeto.

pesquisa possa contribuir para a compreensão das possibilidades de tornar os sujeitos mais conscientes e reflexivos sobre sua realidade.

A arte é minha ferramenta de trabalho - o ensino de arte na diversidade de linguagens e expressões. Trabalhar com arte-educação em um projeto social é uma opção político-pedagógica. Escolher os encontros com adolescentes nesse espaço social como proposta de pesquisa, marca meus limites e minhas possibilidades de, nos encontros planejados para eles e com eles, reconhecer caminhos de investigação sobre a mediação do professor orientador de artes e pesquisador no permanente diálogo estabelecido entre os atores – adolescentes participantes de um projeto social.

O objetivo, como já dito, é captar, nas suas/nossas falas, silêncios, gestos e produções artísticas, instâncias significativas sobre a realidade vivenciada. Captar o que dizem e como dizem sobre si e sua vida e se/como manifestam desejo de transformação de tal realidade. Como nos ensinou Freire, “(...) *aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele*”... (1983, p:32). Para que possamos colocar em prática suas idéias, devemos interagir, viver proximamente para que possamos compreender seus valores, suas crenças e seus costumes. Enfim, mergulharmos em universo (des)conhecido e através disso trazermos à tona a dura realidade, na qual esses adolescentes estão inseridos. De outro modo, nada se conseguiria sem a sua cumplicidade.



**II. PROJETO
CRIANÇA 2000:
as palavras oficiais**

No capítulo anterior, relatei minha trajetória como profissional, o ingresso no Projeto Criança 2000 e as questões que norteiam minhas buscas nesta pesquisa, caracterizando, ainda que brevemente, a população atendida.

Antes de deter-me mais demoradamente sobre meu objeto de pesquisa com as fundamentações teórico-metodológicas, apresento o texto referente à explicitação das intenções do Projeto Criança 2000 que faz parte de um documento enviado ao CONDECA (Conselho de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente) em maio de 2002.

A cópia deste documento, no corpo do texto e não como anexo, pretende colocar o leitor frente às palavras e sentidos pretendidos e como tal, expressos ou ocultados. Foi nesta instituição, Universidade do Sagrado Coração, em Bauru, SP, que se define como mantenedora de um *"Projeto [que] visa instrumentalizar a criança para que ela possa ser o agente transformador de sua própria realidade"*, que realizei o trabalho de campo junto aos adolescentes como arte-educador-pesquisador em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que assume a constituição social do sujeito nas suas condições concretas de vida social.

Não é objetivo vivenciar o texto do documento neste momento, mesmo sabendo que há muito a ser analisado, compreendido, descortinado.

"Com o conceito de proteção preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, seguindo as diretrizes e os princípios emanados pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, vem desenvolvendo programas com o intuito de inverter o quadro de exclusão a que estão submetidas parcelas da população, principalmente crianças, adolescentes e respectivas famílias.

O Projeto Criança 2000, foi elaborado pela Universidade do Sagrado Coração e coordenado pelo IASCJ, através do Lar Universitário Nossa Senhora de Fátima e viabilizado pela parceria com a Fundação Véritas e Universidade do

Sagrado Coração.

O Programa atende crianças de "risco social" residentes na periferia de Bauru; através de atividades planejadas. O Projeto visa instrumentalizar a criança para que ela possa ser o agente transformador de sua própria realidade. Com o respaldo da Psicologia e uma metodologia pedagógica adequada, são trabalhadas diferentes frentes como a educação, a pré profissionalização e a formação humano-espiritual.

Problemas como falta de oportunidades, falta de uma opção de pré profissionalização, falta de um apoio psicossocial e de acompanhamento social às famílias, levam as crianças socialmente excluídas, algumas vezes para a marginalização.

Sem intenção de tirar crianças da rua para ocupar o seu tempo, mas sim de fornecer a elas opções de convívio e de apoio, o Projeto Criança 2000 deixa de ser assistencialista, fundamentando-se num trabalho educacional de base, valorizando o cidadão para assim fortalecer a criança quanto indivíduo e a família como principal núcleo da sociedade.

O Projeto Criança 2000 tem como diretriz fundamental propor e desenvolver ações de enfrentamento à exclusão de parcelas da população, principalmente crianças e jovens que fazem do contexto social seu meio de subsistência e sociabilidade. Esse contingente é bastante significativo e vem crescendo em níveis alarmantes em nossa cidade. A falta de centros comunitários, somada à desestruturação das famílias e aos apelos da sociedade de consumo, vem aproximando esses jovens do grande flagelo das drogas, trabalho infantil, violência e abuso sexual, tendo a maioria das transgressões seu fator motivador.

O Programa, instalado oficialmente em 09 de setembro de 1996, inicialmente para atender 50 crianças do Parque Jaraguá, atende hoje 123 crianças, de três bairros periféricos de Bauru: Parque Jaraguá, Bairro Ferradura Mirim

e Jardim Nicéia.

Idealizado pela Universidade do Sagrado Coração, o Projeto Criança 2000 representa, para Bauru e região, um modelo de compromisso com a educação, a cidadania, a fé e a vida. Um programa educacional de base que consegue integrar empresas privadas, instituições não governamentais e órgãos públicos pela força de sua proposta e pelos resultados já obtidos.

O Projeto Criança 2000 atende a crianças de bairros periféricos de Bauru que, para ingressarem no programa devem estar regularmente matriculadas e freqüentes em escolas públicas e, prioritariamente, na 4ª série do Ensino Fundamental. As crianças estudam em período inverso daquele do funcionamento do programa, evitando transtornos e qualquer prejuízo ao desenvolvimento escolar.

As crianças que são selecionadas pelo Serviço Social iniciam então uma jornada de formação humano-espiritual, educacional e de pré-profissionalização até que concluam a 8ª série, atingindo seu último ano de atendimento no Programa.

Atualmente atende-se em três locais diferentes, de acordo com parcerias: Associação Atlética do Banco do Brasil, Universidade do Sagrado Coração e Recanto Coração de Jesus.

A criança, após freqüentar regularmente as aulas nas escolas públicas parceiras, é transportada por ônibus fretado ou de empresas também parceiras. Almoçam no Projeto, participam diariamente de duas ou três atividades, encerrando o período com um lanche, retornando, assim, para seus respectivos bairros.

O Projeto atende todas as crianças de Segunda a Sexta-feira, no período das 12h30m às 17h30m, acompanhados por uma equipe multidisciplinar como: Supervisão Administrativa, Supervisão Pedagógica, Supervisão Psicológica, Serviço Social, Nutricional e Odontológico.

Levando em consideração a carência de recursos que envolve a realidade da maioria das crianças atendidas, e a relação direta entre o desenvolvimento nutricional e o intelectual, bem como a integração social e a estabilidade emocional do ser humano, o Projeto Criança 2000 tem o cuidado de subsidiar as crianças atendidas com a alimentação básica.

OBJETIVO GERAL

“Acompanhar a formação de crianças em situação de risco pessoal e/ou social, dando a elas subsídios sociais, psicológicos e educacionais para que possam ser agentes transformadores de sua própria realidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver atividades prazerosas que possibilitem a expressão nos vários campos do conhecimento;

- Desenvolver ações que favoreçam o fortalecimento das relações familiares, sociais e afetivas;
- Propiciar condições para acesso e permanência na escola através do projeto “Projeto x Escola”;
- Possibilitar o acesso de crianças, adolescentes e respectivas famílias aos serviços públicos;
- Contribuir para o desenvolvimento bio-psico-social e espiritual da criança e do adolescente.

PÚBLICO ALVO

Crianças que residam nos bairros atendidos pelo Programa e adjacentes, sejam alunos com frequência regular nas escolas públicas parceiras em período inverso ao do projeto e que no ato do ingresso no Projeto esteja matriculado na 4ª ou 5ª série prioritariamente.

Através do Projeto Geração de Rendas e Fortalecendo a Família, as famílias também compõem o público alvo do Projeto Criança 2000, sendo assistidas psicossocialmente”.

Esse documento representa as intenções da Equipe que coordena o Projeto desde seu início. O detalhamento dele está expresso nos diferentes planos de ensino dos orientadores. Assim, com o mesmo intuito envolvi-me e trabalhei por três anos seguidos (1997-2000). Não perdi contato com as crianças e os adolescentes que freqüentavam as atividades, supervisionei alunos da graduação que trabalhavam com o Projeto, bem como orientei e supervisionei os orientadores que me substituíram.

Voltei em 2002 para realizar esta pesquisa, reencontrando-me, entre os nove adolescentes, com alguns dos meus ex-alunos.



**III. CAMINHOS
PERCORRIDOS:
opção metodológica**

Elaboração artística é reprodução e produção cultural, marcada no tempo e no espaço, preche de sentidos reveladores e ainda por serem revelados. O produtor de arte está marcado pelo seu tempo, pelas relações concretas de vida social e histórica. A arte é expressão, é manipulação dos objetos materiais; é linguagem - instrumento e signo.

A escolha em realizar esta pesquisa em arte-educação dentro de um projeto social tem muito a ver com minha experiência de vida - como já relatado na apresentação - e a constatação de que pouca literatura existe em relação ao trabalho com arte dentro de entidades que priorizam o trabalho social e em entidades não governamentais (ONGS) - hoje denominadas de entidades do terceiro setor.

As propostas de atividades junto a crianças e adolescentes, nesses espaços, têm procurado privilegiar conteúdos que sejam traduzidos para um nível de compreensão e absorção que vão ao encontro das necessidades dos grupos participantes, bem como já têm se configurado com resultados eficientes do ponto de vista educacional, proporcionando não só o desenvolvimento das pessoas nelas envolvidas, como também um forte intercâmbio entre artistas, arte-educadores e professores.

A arte e a linguagem não são apenas um refletir a realidade – são também a forma de construí-las permanentemente, sendo que não são inodoras, insípidas e transparentes como substâncias que não deixam marcas. São ao mesmo tempo constituidoras e constituintes no ato de sua realização; refaz relações, confirmando a idéia de que novos sentidos estão sendo criados incessantemente.

Nesse sentido, Mikhail Bakhtin, esclarece que

Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão

numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento (2000: 414).

1. Os passos no caminho percorrido...

No início do mês de novembro de 2002, procurei as coordenações administrativa e pedagógica, expondo as linhas gerais do projeto de pesquisa e a necessidade das vídeo-gravações para o efetivo registro das relações dialógicas, cerne de minhas intenções de análise. Argumentei sobre meus pontos de interesse e sobre a metodologia da pesquisa ao mesmo tempo, respondendo a algumas perguntas da coordenação administrativa sobre as formas de organização, seu tempo e recursos necessários. Prontamente fui atendido e no mesmo momento fui encaminhado ao coordenador geral dos Projetos Sociais da USC quando marcamos uma entrevista para o dia seguinte.

Na espera pela entrevista, antecipei a documentação necessária para que a coordenação geral tivesse a visão mais clara possível sobre esse trabalho e sobre minha determinação em realizá-lo e procurei o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade, solicitando os procedimentos necessários para a sua apreciação. De posse dos modelos de requerimentos fornecidos pelo Comitê, juntei os documentos que no momento foram possíveis: a cópia do projeto de pesquisa e um rápido esboço de como organizá-la.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e a Coordenação Geral viabilizou o início do trabalho de campo.

Por exigência do Comitê de Ética expus aos adolescentes as linhas gerais e os objetivos da pesquisa, enfatizando a participação das pessoas como voluntárias, sem direito a qualquer forma de remuneração e resguardando seu direito de anonimato e meu comprometimento em não comercializar as videogravações. Esclareci que os adolescentes inscritos seriam sorteados para a participação, devido ao número limitado de vagas por mim estipulado e por conta das condições de transporte. Foram

cinquenta e três inscrições para dez participantes e cinco suplentes.

Com uma parte do caminho já percorrido, encaminhei aos pais e/ou responsáveis o termo explicativo da pesquisa e a autorização para a participação, conforme determina as normas éticas para pesquisa com seres humanos. Documentos que retornaram através dos próprios adolescentes, no dia seguinte.

Inicialmente, minha opção em realizar o trabalho de campo era para o início do mês de fevereiro de 2003, mas, por sugestão do coordenador administrativo, seria oportuno aproveitar o período dos cursos de férias que o Projeto oferece.

Fui informado que dois participantes do grupo formado estariam engajados em outras atividades do Projeto. Eles foram substituídos por dois suplentes.

Ficou acertado que tanto as minhas atividades com os nove adolescentes como as outras do Projeto realizar-se-iam no período de dois a treze de dezembro das 14h00min. às 16h45min, no total de dez encontros.

O planejamento das atividades seguiu o critério de estarmos expostos às linguagens artísticas para apreciar, reproduzir e produzir: a escultura; a fotografia, a pintura e o desenho. E que estas atividades pudessem nos propiciar momentos de reflexão e expressão dos desejos, de suscitar denúncias das injustiças sociais, revelar sonhos, decepções, medos ...

Os instrumentos de trabalho foram conseguidos, parte por mim e parte pelo Projeto⁸. As produções artísticas ficaram comigo como documento a ser analisado e, posteriormente, serão devolvidos aos que as produziram.

Este trabalho pode ser considerado uma Pesquisa Social que segundo Minayo (2000) “é penetrar num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo” (p:20). A investigação nas Ciências Sociais se dá com seres humanos, “embora sejam muitos diferentes por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo” (p:21). É intrinsecamente ideológica – comprometida – e veicula interesses e visões de mundo construídas na história. Não é neutra, pois

⁸ Dos recursos aplicados no trabalho de campo 85% foram financiados pela Instituição.

norteada pelo arcabouço teórico que “informa a escolha do objeto” (p:37) – no meu caso, a perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski - para quem a constituição do sujeito é social e suas ações são mediadas pelos signos - e as contribuições fundamentais de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem, o sujeito, a dialogia, as relações entre o sujeito e a sociedade.

A pesquisa social é essencialmente qualitativa. Segundo Minayo “qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo” (p:22). O sujeito está inserido em uma determinada condição concreta na sociedade, pertence a grupos sociais e vive de acordo com seus valores e modos de significar a vida. O conjunto de técnicas é apenas um instrumental porque a abordagem teórica e metodológica caminham juntas, contando com o papel importante da experiência do pesquisador.

Segundo as autoras Lüdke e André (1986),

“Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isto se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber a qual ele se compromete a construir naquele momento” (p:01-02).

E ainda explicitam, quanto à pesquisa qualitativa, que o instrumento principal para a coleta de dados, em uma pesquisa dessa natureza é o próprio pesquisador, que está em contato direto, na situação pesquisada.

Como assumo a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, captando as contribuições teórico-metodológicas de Lev Semionovich Vigotski e sua matriz marxista, bem como as concepções de Mikhail Bakhtin que faz uma análise marxista no domínio da filosofia da linguagem, é necessário que eu entenda na abordagem da metodologia, que a vida humana é social e está sujeita a mudanças, a transformações é essencialmente histórica. O método, portanto, é a própria alma do conteúdo, segundo

Lênin, lembrado por Minayo (p:65).

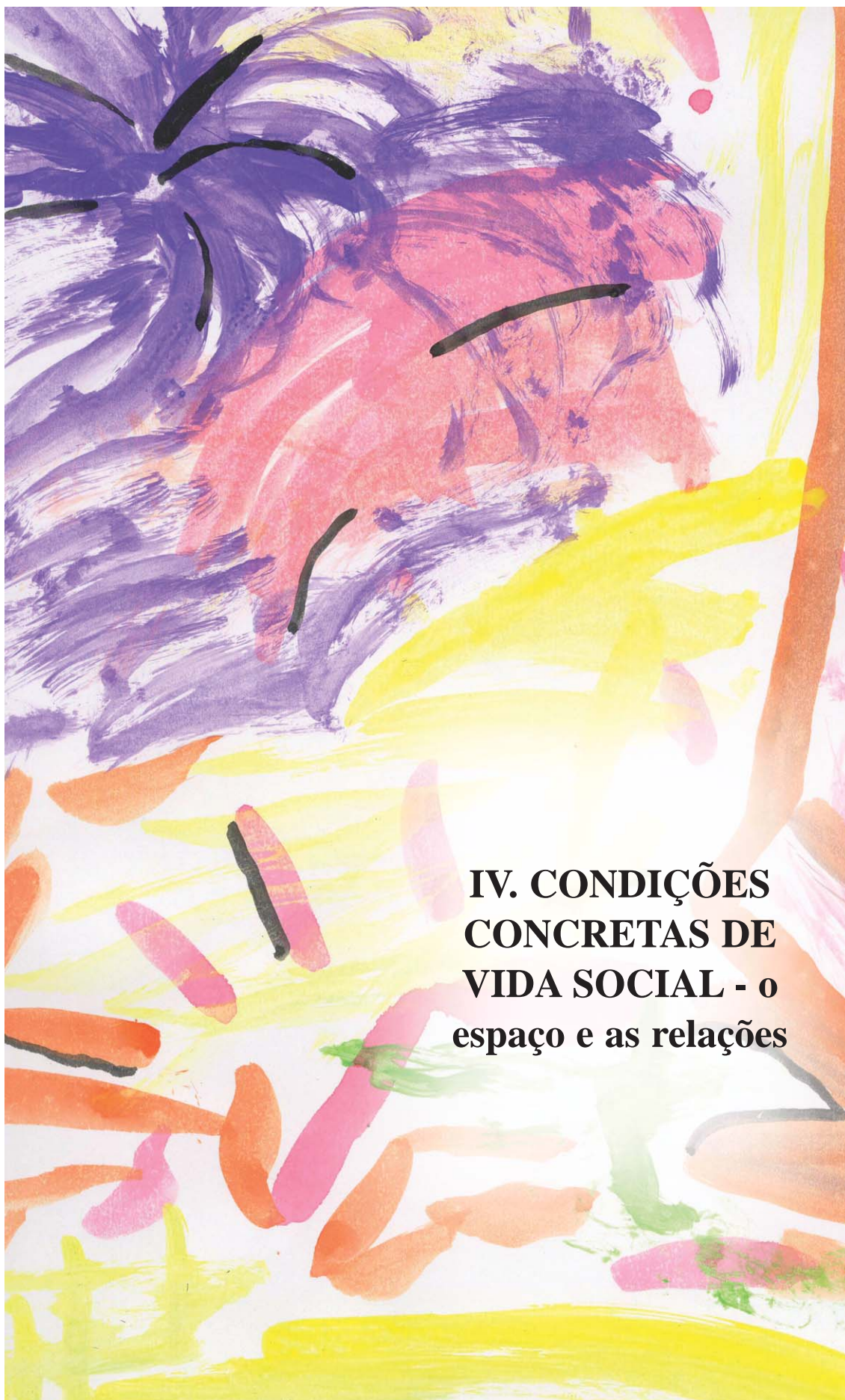
Vygotsky (1987:113), em “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” falando sobre o método de pesquisa, nos indica três momentos:

a) análise do processo e não da coisa; b) análise que descobre o enlace e a relação dinâmico-causal real - análise explicativa e não descritiva e c) análise genética, que regressa ao ponto de partida e restabelece os processos de desenvolvimento.

Diz ele:

“Estudar alguma coisa historicamente quer dizer estudá-la em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Abarcar na investigação o processo de desenvolvimento de alguma coisa. (...). A investigação histórica da conduta não é um complemento ou um meio auxiliar para o estudo teórico, senão que forma parte da base deste último. (...). A conduta pode ser compreendida só como história da conduta” (p:74).

No capítulo destinado aos episódios e suas análises, estarão presentes descrições das condições de produção dos encontros e das nossas falas, silêncios e gestos, bem como os processos, a dinâmica e as relações que, momento a momento, orientaram nosso olhar e a construção dos sentidos que fomos atribuindo às nossas ações e palavras.



**IV. CONDIÇÕES
CONCRETAS DE
VIDA SOCIAL - o
espaço e as relações**

Necessário se faz dar a conhecer o espaço dos atendidos pelo Projeto. Suas necessidades/dificuldades, bem como a relação ambiente social/indivíduo. Os bairros de atuação do Projeto Criança 2000 são: Parque Jaraguá, Jardim Nicéia e Ferradura Mirim, todos na periferia de Bauru/SP.

1. Parque Jaraguá

O mais antigo dos três bairros. Apresenta-se com um nível de desenvolvimento e de estrutura com uma melhor qualidade em relação aos demais: possui uma escola estadual, cuja clientela é do Ensino Fundamental (1^a à 4^a série) e muito próximo a essa unidade existe uma outra que atende as demais séries e o Ensino Médio. Essa não pertence administrativamente ao bairro. Sua proximidade é de apenas oito quadras, podendo ser freqüentada pelos residentes da nossa população alvo.

No final da década de oitenta, o bairro possuía apenas a avenida central asfaltada e iluminada; as demais ruas eram de terra com erosões enormes não havendo saneamento básico. Nos tempos de chuva ficava inviabilizada a passagem de carros, ônibus e ambulâncias. A água encanada custava a chegar, mesmo havendo rede de distribuição, pois não era raro ter o abastecimento interrompido por rompimento da adutora por causa do terreno destruído. Seu comércio era composto basicamente de bares e alguns poucos bazares de secos e molhados: vendiam muita pinga e pouco alimento. Não havia farmácia, posto de saúde, posto de gasolina: comercialmente muito deficiente. As linhas de ônibus reduzidas e com espaçamento de horários muito grande, não atendendo ao bairro na totalidade.

Havia na beira de um córrego uma favela de grande extensão, ladeada por imensos espaços de pasto e alguns resquícios de cerrado por onde se espalhavam casas dos mais diferentes materiais, desde papelão e zinco até casas de madeira e alvenaria – uma

minoria.

Somente em meados da década de noventa, o bairro passou a ter saneamento básico e quase a totalidade das ruas receberam asfalto, linhas telefônicas e o sistema de transporte coletivo passou a operar de forma mais satisfatória. Ocorreram melhorias sociais e a escola passou a ser menos depredada por pessoas que não a frequentavam.

Através de uma política habitacional, hoje está quase suprimida a antiga favela. Contudo, alguns poucos moradores continuam arredios em trocar seus barracos por casas no bairro, destinadas ao desfavelamento. Pode-se dizer que esse bairro encontra-se em melhor situação, dispondo de um comércio mais variado: um posto de gasolina, um supermercado, quitandas, farmácias, além de uma estrutura razoável de atendimento na área de saúde: um posto de saúde que funciona durante o dia. Suas características iniciais se transformaram e tornou-se muito mais humanizado - há acesso a alguns bens sociais, direito de qualquer cidadão. Nem por isso é possível dizer que houve diminuição da violência, da prostituição, do tráfico de drogas e receptação de mercadorias roubadas.

A violência é ora provocada por brigas, na maioria originadas por embriaguez, disputa de pontos de tráfico e desavenças entre um número grande de traficantes e receptadores de mercadoria roubada, ora pelas disputas entre *gangs* de adolescentes que alternam suas atividades entre as mais diversas modalidades de crimes. Não são raros os casos em que vítimas fatais são adolescentes e crianças, também é bastante comum crimes passionais. A prostituição também é atividade profissional de muitos de seus moradores, que atuam tanto nos prostíbulos do bairro como fora dele, em diversos pontos espalhados pela cidade.

2. Jardim Nicéia

Surgiu marcado pela tomada das terras de uma fazenda em espólio, havendo a promessa da Prefeitura Municipal de sua regulamentação.

Não existe escola e a mais próxima distancia-se aproximadamente três quilôme-

tros do bairro. O seu acesso se dá através da travessia da Rodovia Marechal Rondon. Antes da Prefeitura Municipal disponibilizar um ônibus escolar, muitas foram as vítimas de atropelamento.

Como em todos os outros bairros, seu surgimento foi marcado pela formação de favela, constituída por barracos construídos de materiais diversos, sendo muito comum a utilização de um tipo de lona plástica preta para a confecção de paredes e do telhado, bem como a utilização de folhas de zinco que, segundo moradores, eram conseguidas através do roubo de *out-doors*, encontrados facilmente em diversos pontos da cidade. Porém, a formação desse bairro diferenciou-se um pouco dos demais: seu início foi marcado pela organização de uma associação dos moradores que, além de articular politicamente os interesses coletivos, sempre pressionou as autoridades, exigindo melhorias.

Segundo o vice coordenador geral dos projetos sociais da Universidade Sagrado Coração (USC), a situação das pessoas que lá residiam estava abaixo da linha de pobreza. Como se costuma dizer, “*em situação da mais extrema miséria*”. Somente após 1997 é que passou a ter saneamento básico e água encanada. A rede de telefonia passou também a chegar as casas. Atualmente, esse bairro tem a maioria das residências construídas em alvenaria – mesmo que ainda inacabadas.

Muito há por fazer, pois os acessos ao bairro podem acontecer através de três ruas de terra e em dias de chuva fica impossível o trânsito de qualquer tipo de veículo; as demais ruas são também de terra onde se encontra uma quantidade enorme de erosões. Comercialmente operam muitos bares não havendo nenhuma outra instalação comercial. Não existe posto de saúde ou qualquer outro serviço básico. Entretanto, as atividades ilícitas como a do tráfico, a receptação de mercadorias roubadas e a prostituição garantem o sustento de um número grande de moradores. É comum que homens, de qualquer idade recebam propostas de “programas” por parte de meninas – de 12 a 14 anos - e a forma de pagamento pode ser uma lata de óleo, um pote de margarina, entre outros gêneros alimentícios. Vendem-se em troca de comida!

Além desses problemas, a violência impera através de brigas provocadas por

embriaguez e por uma forma peculiar de estrutura familiar - ou seja - os casais, após um período de vida em comum, separam-se e constituem novas famílias com parentes próximos. Muitos adolescentes acabam por ser arrimo de família, trabalhando em subempregos ou como empregadas domésticas.

3. Ferradura Mirim

Nasce também afavelado, pouco se diferenciando dos demais. Muitas das pessoas pertencem a famílias de presidiários das Penitenciárias Estaduais I e II e de migrantes em êxodo da cultura canavieira. Poucos se fixam por mais tempo neste bairro.

Pelo fato de grande parte de seus moradores estarem em constante mudança quando não estão trabalhando na cultura da cana-de-açúcar, principal atividade agroindustrial da região de Bauru, migram para outras regiões em busca de novas atividades. Este fato leva a uma rotatividade considerável o que acaba dificultando o desenvolvimento sócio-econômico do bairro e a rotina escolar dos moradores. Há defasagem de séries escolares e evasão.

Este é o bairro mais deficiente em infra-estrutura: não existe escola e a mais próxima dista cerca de dois quilômetros; suas ruas são todas de terra; há pouca iluminação pública; o saneamento básico passou a existir somente no ano 2000, ainda assim de forma precária. As instalações elétricas são clandestinas (“gatos”) e a rede de telefonia custa a chegar nas casas. Os acessos ao bairro são vários e muito ruins: independentemente da estação do ano são dificultados - pelos atoleiros na época das chuvas e os enormes bancos de areia na época mais seca do ano.

Não existe atividade comercial a não ser bares e um mercado pequeno. A informalidade comercial impera através dos próprios moradores que são catadores de papéis e outros materiais recicláveis.

As questões de violência, tráfico e receptação de mercadorias assemelham-se em muito aos demais bairros, entretanto a prostituição e o roubo de casas são mais fre-

qüentes. O alcoolismo se agrava, pois não é raro crianças consumirem bebidas alcoólicas e utilizarem drogas diversas.

Não apenas simples informações sobre os bairros foram registradas. O texto está carregado dos sentidos. Não há neutralidade na descrição destes três bairros. O vínculo profissional e afetivo, o compromisso político-pedagógico com a classe trabalhadora e o desejo de transformação sócio-econômico-cultural do espaço e das condições de vida dos adolescentes e de suas famílias deixaram marcas no que poderia ser apenas descrição geográfica e populacional.⁹

4. Os adolescentes - a visão dos relatores

Cada um deles representa um sujeito com quem compartilho meu trabalho, meus sonhos e utopias. São meninas e meninos que, como eu, trazem para os momentos de participação no Projeto suas experiências concretas de vida social, algumas reveladas, outras ocultas, cujos sentidos vão se constituindo nas interações vivenciadas.

Trago para esta parte do texto fragmentos da história deles, contada através de relatórios e entrevistas com os profissionais - Assistente Social, Pedagoga, Psicóloga e seus assistentes. A história, que vivemos juntos, será contada mais adiante.

Ali. 16 anos, sexo feminino, reside com sua avó materna em casa de madeira. Sua mãe trabalha no período noturno e reside próximo. Há indícios de que sua mãe exerça profissionalmente a função de prostituta, pois Ali. deixa tais marcas de preocupações com a mãe e o trabalho que desempenha. Seu pai é desconhecido. Conforme seu prontuário, a adolescente tem dois irmãos menores, dos quais cuida, juntamente com a avó e duas tias. A renda familiar gira em torno de apro-

⁹ As informações sobre os bairros e os sujeitos foram adquiridas por meio de observações, contatos anteriores aos dos momentos da coleta de dados e também por meio de documentos da Instituição e conversas com outros profissionais do Projeto Criança 2000.

ximadamente R\$ 600,00 - sua mãe garante metade desta quantia e o restante pelas tias e avó. Na escola, apresenta problemas disciplinares: agressão verbal aos professores e funcionários, não raras vezes agride colegas também fisicamente. Tolera pouco “brincadeiras” e “piadinhas”, respondendo a elas com agressividade. Em várias situações de participação em grupos, posiciona-se como líder e logo vai atribuindo funções aos outros. Apesar dos problemas de conduta enfrentados na escola, acompanha a programação e não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem. Há indícios, também, de que já manteve e mantém relações sexuais com os meninos do bairro. Em várias ocasiões tomou atitudes de "insinuação" ou de tentativa de "sedução" com os meninos e também com os orientadores do Projeto. É assídua aos programas do Projeto.

And. 14 anos, sexo masculino, mora com a mãe, seu companheiro e mais três irmãos dessa segunda união. Sua casa é de alvenaria e está inacabada e foi sub-dividida para abrigar a avó. Tem contatos raros com o pai, fala dele com tom apaixonado. Não recebe qualquer ajuda financeira dele. Não se dá bem com o padrasto - diz não gostar dele. Sua mãe demonstra bastante interesse na educação dos quatro filhos; frequenta o Projeto com regularidade e ajuda na cozinha. Ficou desempregada muito tempo por não ter onde deixar seus filhos menores, seu companheiro também está sem trabalho fixo. Essa família tem renda mensal girando em torno de R\$ 300,00, advinda de atividades informais do casal. Costuma desrespeitar professores e funcionários da escola. Agride verbalmente, sai da sala durante as atividades, desafia os orientadores. Esteve envolvido algumas vezes com amigos do bairro em roubo de supermercado. Esteve num “cassino” clandestino junto com o pai, que é funcionário desta casa de jogo.

Ant. 14 anos, sexo masculino, mora com os pais e cinco irmãos em casa de alvenaria, com mobiliário e utensílios insuficientes de acordo com os critérios da Assistente

Social. Chama a atenção o fato de sua casa estar sempre desorganizada e suja. Os pais batem nos filhos, acontecem brigas constantes entre os membros da família. Falta comida em casa. A renda familiar é de aproximadamente dois salários mínimos; só o pai trabalha informalmente: é vendedor ambulante de utensílios domésticos. Há muitas queixas da escola em relação a Ant. A equipe responsável pela relação Projeto/Escola é chamada constantemente para tomar providências a seu respeito. São motivos de queixa sua *"falta de educação"*, sua *"agressividade verbal"* e o *"uso indiscriminado de palavrões"*; *"não faz tarefas e deveres e participa da aula somente quando quer"*. No Projeto, esteve suspenso por várias vezes pelas mesmas queixas da escola. Costuma afrontar e agredir os orientadores. Tem relação estreita com um de seus primos que é traficante de drogas. Desobedece às regras estabelecidas no Projeto e na escola. Em atividade na brinquedoteca, costuma fantasiar-se de mulher. Na frente do espelho, maquia-se demoradamente e ao terminar imita danças de cantoras famosas, o que provoca chacotas por parte dos colegas. Não parece ofender-se com as "brincadeiras", demonstra uma certa satisfação com elas.

Cid. 17 anos, sexo masculino, órfão, mora com os avós e um tio, sua casa é de alvenaria com poucos móveis e utensílios domésticos. A renda familiar gira em torno de três salários mínimos, conseguidos através da aposentadoria dos avós. É calmo, alegre e bem humorado, é muito educado. No Projeto conversa com todos e é bem aceito pelo grupo, do qual participa desde seu início. Nunca apresentou problemas disciplinares e é excelente aluno. Toca e canta no Projeto e no Coral da Igreja Evangélica.

Edu. 14 anos, sexo masculino, mora com a mãe e três irmãos, avô e dois primos em casa de alvenaria bem montada. Seu pai é desconhecido. Não consta de sua ficha, nem o nome do pai. A renda familiar gira em torno de três e meio salários míni-

mos. Sua mãe demonstra muito interesse pela educação dos filhos: sempre procura o Projeto para obter informações a seu respeito, comparece a todas as reuniões e eventos acompanhada de familiares. Edu é calmo, às vezes parece tímido ou envergonhado diante de pessoas que não conhece. Não apresenta nenhum problema na escola, sendo excelente aluno, destaca-se por suas notas boas. Sempre que alguém do Projeto vai à escola, esse aluno é elogiado pelo seu comportamento e conduta. Interessa-se pelos assuntos tratados, quer saber mais, curioso, questionador. Incorporou discursos do padrão formal da língua, utilizando-os em diferentes momentos. Entre os colegas, tem o apelido de "cabeça", "poeta"...

Evi. 16 anos, sexo masculino, mora com os pais em casa de alvenaria estruturada onde não falta mobiliário nem utensílios. Seu pai é funcionário público municipal e sua mãe, além dos cuidados com o lar e com seus quatro irmãos, desempenha serviços informais para aumentar a renda familiar, que gira em torno de quatro salários mínimos. Na escola não apresenta problemas, é muito alegre e está sempre de bom humor, seu rendimento escolar é considerado bom. É calmo e sossegado, até mesmo "desligado", o que lhe rende o apelido de "pinguinha", brincadeira dos colegas por sempre dar respostas que não fazem nexo com que é perguntado. Alguém acaba sempre dizendo "parece que bebe". Ri diante de tais brincadeiras e não responde nada. Trabalha bem com escultura e madeira, pinta e desenha com desenvoltura.

Pau. 16 anos, sexo masculino, caçula de uma família de cinco filhos, com irmãos adultos e dois deles casados. Mora com os pais e dois irmãos solteiros. Sua casa é de alvenaria com mobiliário e utensílios necessários. Seu pai é empregado formal e sua mãe divide seu tempo entre os serviços do lar e atividades informais para aumento da renda familiar. Algumas vezes seu pai chega em casa embriagado e nestes dias fica violento - vizinhos necessitam interferir. Na escola tem excelente

aproveitamento, não apresenta nenhum tipo de problema e é muito elogiado por seus professores pelo seu interesse em saber e conhecer. Está no Projeto desde seu início. Sempre se destacou pela educação, pela curiosidade e pela participação em todas as atividades. Sua família comparece em todos os eventos e reuniões. Nunca solicitou qualquer assistência do serviço social. Nunca se envolveu em brigas, reconhece quando está errado e discute persuasivamente quando pensa estar certo. Apresenta gosto pelas artes e tenta sempre superar-se fazendo melhor, busca realizar seus trabalhos artísticos com qualidade, não tem pressa e quer ver seu produto acabado da melhor forma.

Riv. 16 anos, sexo masculino, mora com os pais e três irmãos em casa de alvenaria. A renda de sua família é oscilante, pois seu pai é pedreiro de empreita. A aparência de uma família “comum” observada nas visitas não coincide com as informações e revelações do adolescente para a psicóloga. Seu aproveitamento na escola é bom, mas oscila nas notas. Extrovertido, brinca com todos sempre satirizando as situações. Não apresenta problemas disciplinares e nunca se envolve em brigas; quando é provocado evita a briga com palhaçadas e gozações. Sai das situações difíceis com ironia.

Vil. 17 anos, do sexo feminino, reside com os pais em casa de alvenaria. Mudou-se do Bairro Ferradura Mirim para o Parque Bauru, na época em que estava participando das atividades da pesquisa. Um bairro também popular que faz limite com o Ferradura Mirim, contudo com uma infra-estrutura melhorada não se configurando como favela. Seu pai assina o nome e lê com muita dificuldade e a mãe é analfabeto. Retiram recursos para a sobrevivência da coleta de papéis e papelão. A renda familiar gira em torno de três salários mínimos. Fala pouco com as pessoas, parece ressentir-se da obesidade. É assistida por endocrinologista, mas não tem perdido peso. Na escola tem conduta exemplar e suas notas são sempre as mais

altas de sua classe. Tem muita habilidade artística com desenhos extremamente naturalistas (procura reproduzir o mais próximo do real) e um gosto muito apurado para as cores, seus trabalhos sempre se destacam causando grande admiração.

Foram essas as pessoas com quem compartilhei meu trabalho de campo para esta pesquisa. Pessoas que, de alguma forma, fazem parte de minha vida pessoal e profissional e têm, cada uma delas, uma história de constituição nas relações concretas de vida social e nelas produzem sentidos.

Os meninos e meninas descritos em relatórios de determinadas instituições são, via de regra, rotulados, pois o gênero de discurso utilizado na maioria dos relatórios, nos leva a crer que se trata de seres genéricos. Muitas vezes criam protótipos inomináveis - a própria coisificação do sujeito. A vida é descrita de modo impessoal - parecem que todos, de alguma forma, têm as mesmas características, as mesmas famílias - como se a pobreza fosse igual para todos; como se as motivações de vida, as dificuldades, as conquistas fossem acontecimentos comuns e compreendidos da mesma forma por todos, no mesmo momento e com os mesmos significados. O que me faz refletir sobre o que diz Bakhtin: as palavras estão sempre a serviço de qualquer juízo de valor e este pode ser totalmente diferente e até contraditório, dependendo "da significação da palavra se referir a realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal" (Bakhtin, 2000 p.310). E mais: "(...) apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade" (Bakhtin, 2000 p.311).

Estaremos presentes durante todo o texto: eles e eu. Presentes também as obras de arte e as produções artísticas realizadas; os princípios e concepções sobre a constituição da subjetividade e o papel da mediação semiótica.

Dos relatos e das análises dos acontecimentos farão parte descrições das condições de produção dos encontros e das nossas falas, silêncios e gestos, bem como os

processos, a dinâmica e as relações que, momento a momento, orientaram nosso olhar e a construção dos sentidos que fomos atribuindo as nossas ações e palavras.



**V. EM BUSCA DE
FUNDAMENTOS
TEÓRICOS**

Nos capítulos anteriores, procurei narrar minha trajetória pessoal até a busca de mais aprofundamento no Mestrado, durante o qual foi ficando mais claro o meu objeto de estudo, que resultou no levantamento de algumas questões de pesquisa. Foi preciso delimitar o problema que se apresentava para mim como mais amplo e mais complexo, pois trata-se de uma questão social, política, econômica, histórica de uma amplitude tal que não seria possível dar conta em um tempo e espaço determinados. Busquei também trazer as palavras oficiais sobre o Projeto Criança 2000 e o caminho metodológico percorrido para a obtenção dos registros e a construção dos dados.

Apresentei um panorama dos bairros onde moram os adolescentes com suas famílias; reproduzi escritos de documentos da Instituição, trazendo para mais perto os meninos e meninas por meio de fragmentos de suas vidas, simplificados, incompletos e algumas vezes preconceituosos - de acordo com o gênero quase-impessoal dos relatórios dos profissionais da instituição.

Minha proposta é um olhar marcado pelas perspectivas histórico-cultural e enunciativo-discursiva. Se as questões que me propus responder - mesmo sabendo que não seria possível respondê-las de modo completo e finalizado, mas que me levariam, com certeza, a algumas reflexões - dizem respeito a questões da Arte Educação, do acesso aos bens culturais construídos pela humanidade ao longo dos tempos, à constituição do sujeito em suas relações concretas de vida e ao papel mediador da linguagem e do diálogo na formação da consciência, será necessário que estes temas sejam abordados em seu âmbito teórico, explicitando o referencial que estou assumindo e elaborando. Dessa forma, faz-se necessário buscar em alguns autores subsídios para o conhecimento, reflexão e análise do que foi e vem sendo pensado e do que foi vivenciado no trabalho de campo.

1. Arte e Educação no Brasil

São significativos os trabalhos de Ana Mae Barbosa e sua grande determinação nas publicações bem como na formação do curso de pós-graduação na ECA/USP no início dos anos 70, que tem reconhecidamente se comprometido com a formação dos arte-educadores e o ensino das artes nas escolas de ensino fundamental e médio nas últimas décadas.

Ana Mae, professora livre docente da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), foi também diretora do MAC¹⁰, que em sua gestão passou a empenhar um maior esforço com a monitoração de visitas e um preparo mais aprofundado dos monitores, visando, assim, a uma melhor orientação aos visitantes do museu. Também foi colaboradora na criação e membro da Federação Brasileira de Arte-educadores - FAEB.

São suas estas palavras:

A preocupação com arte educação no Brasil começou com o primeiro surto industrial que alcançou o país no fim do século XIX. Além da iniciação do processo de industrialização, as cruciais mudanças ocorridas no plano político-social, entre elas a abolição da escravatura e a substituição do Império pela República, tornaram a preparação para o trabalho o objetivo principal dos políticos e intelectuais que tentavam reformular e organizar a educação no país (1985:13).

Essa educadora nos conta que dentre as mudanças postuladas pela identificação com a formação profissional foram difundidas as idéias de Walter Smith, professor, autor de vários livros sobre desenho e diretor de arte educação em Massachusetts. Entretanto, seus modelos começam a ser contestados depois da Semana de Arte Moderna por Anita

¹⁰ Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

Malfatti e Mário de Andrade que organizaram classes de arte para crianças. Mário transcende a proposta inicial da formação das classes, escrevendo artigos sobre a arte da criança e dirigindo também pesquisa sobre a expressão infantil nas artes. Organiza e estimula um curso de História da Arte na Universidade do Distrito Federal onde a arte infantil é enfatizada como expressão autêntica.

Na década de trinta, com o movimento da Escola Nova, fortemente influenciada pelas idéias de Dewey, afirmava-se a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança.

Em meados dessa década, quando o movimento Escolanovista está em seu auge e tenta incluir a arte como livre expressão nas escolas, o Estado Novo inicia a repressão, também na educação. Após a queda de Vargas é colocada a educação em foco, com isso algumas das idéias da Escola Nova são retomadas e seus líderes voltam ao poder do movimento.

Augusto Rodrigues, com tempos mais favoráveis, cria em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, somente sendo instaurada oficialmente em 1952. No ano seguinte juntamente com Noemia Varela funda a Escolinha de Arte de Recife.

Seguidos por arte-educadores como Alcides da Rocha Miranda e Ana Mae, em 1964 fundam a Escolinha de Arte da Universidade de Brasília. Incansável em sua luta pelo ensino de arte Ana Mae juntamente com Madalena Freire e Joana Lopes fundam a Escolinha de Arte de São Paulo, em 1968.

A sistematização das Escolinhas se dava no formato de ateliês. Nelas, as crianças podiam desenhar e pintar livremente, reafirmando a tendência expressionista¹¹, dominante desde o pós-guerra, fundamentada teoricamente com maior ênfase nos ensinamentos de Hebert Read e Victor Lowenfeld.

Tais iniciativas causaram entusiasmo tanto nos artistas de vanguarda da época como nos educadores envolvidos na revitalização educacional, tal como Anísio Teixeira.

¹¹ Expressionismo é a arte do instinto, pintura de expressão nunca pintura de representação. Esse movimento marca seu início na história da arte em 1905 com a formação do grupo Die Brücke – A Ponte – que propunha a ligação entre o visível da realidade e o invisível da alma. RIBEIRO, H. P. (mimeo), 1990.

Atendendo adolescentes e adultos, tornando-se um centro para treinamento de professores e estimulando a formação de outras escolinhas em diversos estados brasileiros. Dez anos após sua abertura, podia-se encontrar pelo país mais de vinte escolinhas, sendo que hoje seu número cresceu de forma considerável.

As novas escolinhas não podiam ser consideradas como filiais da Escolinha de Artes do Brasil por serem completamente autônomas, entretanto, eram, geralmente, orientadas e dirigidas por pessoas que estudaram no pioneirismo da escola de Augusto Rodrigues e Noemia Varela. Dada sua importância, algumas filiações ideológicas permeiam o ensino de artes até nossos dias, mantendo o pensamento comum destes artistas, ou seja, de se trabalhar o ensino da arte fora do sistema educacional público, tentando, ao mesmo tempo, influenciá-lo.

Em 1958, convênios começaram a ser firmados e as escolinhas, além de manterem seu papel de treinar os professores, ampliaram seus objetivos e organizaram grupos de consultores de arte-educação, atendendo ao sistema público de ensino.

As experiências na formação de professores pelas escolinhas de arte frutificaram até os dias de hoje, através dos professores por elas formados e seus seguidores, está presente sua influência na arte-educação.

Com a instituição da lei 5.692/71, dentre as várias mudanças colocadas na educação brasileira, configurou-se a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nos currículos da escola, mesmo que com apenas uma carga horária de duas horas semanais e com professores polivalentes. Esperava-se que o profissional deveria ao mesmo tempo dominar as linguagens plástica, cênica e musical. Estava promulgada e postulada a importância do ensino de artes nas escolas pela força das pressões por parte dos professores ao Ministério de Educação e Cultura, à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal.

Entretanto, os moldes anteriores a essa lei postulavam um ensino de artes no qual propriamente a palavra “arte” aparecia em um dos componentes – Artes Industriais, o enfoque e a metodologia de ensino diferiam bastante das proposições da nova legislação.

Nas aulas de desenho,

(...) ensinava-se somente o desenho geométrico e seu processo construtivo de uma forma tal, que o aluno, seguindo determinadas orientações, chegava ao resultado, sem compreender o porquê das operações realizadas. Muitos professores incluíam no programa o desenho decorativo (faixas gregas, rosáceas, arabescos...) feito a partir de modelos pré-elaborados pelo professor ou copiados de um livro qualquer (CENP 308, 1997:11).

Nesta afirmação do documento da CENP¹², temos apenas um dos possíveis exemplos a serem dados. Outra situação, semelhante a esta, dá-se em relação à música - seu ensino estava centrado na entoação de hinos cívicos e ao aprendizado de solfejar. Anteriormente a essa lei, nota-se de forma incontestável que a proposição para as aulas era mecanicista e utilitarista - treinamento e reprodução de formas e objetos.

Todavia, foram precisos vários anos para que lentamente fossem abandonadas essas tendências. Uma árdua tarefa, se considerado que somente em 1976, efetivamente, a nova lei fora implantada na rede estadual paulista de ensino. Mesmo assim, faltava no mercado educacional profissionais que se adaptassem às novas exigências.

De um modo geral, o conhecimento da arte no cenário da educação escolar nacional enfatiza o fazer desvinculado de uma história, de uma teoria, de uma epistemologia. Quem sabe isto ocorra pelo fato de que o senso comum idealiza o fazer artístico, fundamentando-o ao sabor da inspiração e do talento (Azevedo, 2003).

Temporariamente, os professores de música, desenho e artes industriais ocuparam o espaço de atuação profissional provisoriamente até que pudessem se graduar de acordo com as novas necessidades.

O Guia Curricular de Educação Artística, único documento oficial elaborado com a finalidade de orientar o trabalho docente, não explicava fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológi-

¹² Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Secretaria de Estado da Educação, São Paulo.

cos, nem uma linha metodológica que orientasse o ensino da arte nas escolas. O “para quê?” e o “como?” trabalhar com arte não estavam claros no documento, pressupondo, talvez, uma sólida formação dos professores e um consenso no sistema educacional quanto a importância da arte no currículo (CENP 308, 1997:11).

Tendo consciência da evolução da história da arte-educação no Brasil é que pude subsidiar minha prática para que pudesse trabalhar com projetos sociais. Precisava abandonar a dicotomia - grande entrave do ensino de artes: a diferença de posicionamentos entre Essencialistas – postulados que se preocupam com o que está diretamente ligado com as artes e a estética e Contextualistas – postulados que entendem que o ensino das artes deva engajar-se no contexto social e na formação de valores e atitudes e hábitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que fundamentam o ensino de Artes em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96), embora não de forma claramente evidenciada preocupa-se com a não polivalência do professor, isto é, sugere a atuação dos profissionais através de sua especificidade. Dessa forma entende que:

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. (...)A área de Arte contribui, portanto, para ampliar o entendimento e a atuação dos alunos ante os problemas vitais que estão presentes na sociedade de nossos dias (p:37).

Ao referir-se à importância do ensino de Arte nas escolas, diz que:

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar (p:37).

Realçam a dimensão social das manifestações artísticas, apontando para o fato de que a Arte tanto revela os modos de atribuir valores às relações humanas como inte-

grando múltiplos sentidos à dimensão do real e do imaginário.

Interessante os comentários de Azevedo sobre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). É uma crítica ao menosprezo do ensino de Arte e, por conseguinte, uma forma de desprestigiar a Arte, porém os profissionais da área continuam lutando e afirmando que Arte é imprescindível para a construção de uma educação que se pretenda emancipatória.

Na atual conjuntura o MEC busca discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando estabelecer como referência (novamente) a priorização das disciplinas consideradas básicas: Língua Portuguesa, Educação Matemática, Geografia e Ciências (...) causando no já calejado movimento de Arte-Educação uma "certa" desconfiança e temor. (2003)

Adoto a concepção de que a Arte é cultura, portanto, produção humana articulada e indissociável do contexto onde ela é criada, produzida, admirada, interpretada e contestada.

Não posso conceber nem aceitar a arte como um mero enfeite, passatempo ou terapia, muito menos uma mercadoria, seja de luxo ou descartável...(OSTROWER, Faiga. Sobre a questão da Arte na Educação. Fazendo Artes, Rio de Janeiro, n.9, p.3, 1986, apud CENP 308, 1997:17).

Assumo a Arte e seu ensino como um caminho de conhecimento e conscientização humana - caminho crescente de humanização da vida.

2. Arte: produção humana - do acesso aos bens culturais construídos pela humanidade

Minha área de trabalho é a arte-educação e muitas das minhas indagações e desejos de inverter a situação dos meninos e meninas que estão à parte de muitos dos bens culturais estão carregados do sentido que a linguagem, a arte, a educação e a cul-

tura têm para mim. “Se o trabalho é um instrumento, qual é o nome do efeito de sua realização? Nós o denominamos cultura (conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho)” (Cortella, 1998:41).

Preocupo-me com a privação a que os adolescentes do Projeto e muitos outros desse país ainda são submetidos por injustiça da desigualdade social. Parece-me que persistimos em ter uma escola pobre para crianças pobres...

Como nos lembra Bueno (2002) na introdução de seu trabalho sobre A Arte na Diferença, “A arte também deve estar preocupada com as questões que envolvem a expressão pessoal de valores, sentimentos, relações interpessoais, cognição e significações, visto que envolvem subjetividade, já que somos seres de linguagem” (p:2).

Nas mais diferentes épocas, o homem foi construindo historicamente sua visão de mundo e sua forma de relacionar-se socialmente. A arte como produção humana tem história, constrói história e não se esgota num só sentido ou numa só função, traz marcas de contexto histórico, social e político; traz marca de quem a produz (Bueno, idem).

Portanto, entender o que é arte e os caminhos que percorreu através dos tempos até os dias atuais é entender um pouco mais sobre a evolução do próprio homem. Pois ela contém em si as representações utópicas como núcleos vivos de reflexão e criticidade, porque é uma apropriação e uma transformação da realidade material e cultural.

Ernest Fischer¹³ (1987), em sua obra A necessidade da Arte, esclarece que a arte reflete uma condição humana de intercâmbio, de circulação de experiências e idéias. Coerente com sua matriz marxista, lembra que Marx reconheceu que “toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular” (p:17). É

¹³ Ernest Fischer nasceu em 1899, na Áustria e foi poeta, escritor, filósofo e jornalista. Foi Ministro da Educação em 1945, na Áustria. Escreveu sobre a necessidade da arte na relação profunda entre o homem e o mundo.

este mesmo autor quem nos alerta:

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação (p:12).

Com os estudos de Fischer, pudemos perceber a relevância do produto artístico na conscientização das pessoas, quando postula sobre seu papel de ajuda para reconhecer e transformar a realidade.

(...) com evidência cada vez maior, a arte em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real inexplorado. A religião, a ciência e a arte eram combinadas, fundidas, em uma forma primitiva de magia, na qual existiam em estado latente, em germe. Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornaram opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social (p:19).

Vai sendo desmistificada a idéia apriorística de magia, compreendendo-se que, o que era intitulado de mágico, pode ser entendido como luta engajada e cotidiana de transformação da realidade. Entendo essa transformação da realidade como sendo aquela que vai constituindo homem e sociedade em condições de consciência e libertação das forças que os oprimem – mesmo sabendo que a opressão é parte das contradições marcantes da vida social.

Mesmo sendo longa a citação, vale lembrar o que diz Azevedo (2003) ao referir-se ao que Ana Mae denomina de *apartheid cultural* (1991):

É importante compreender que a responsabilidade primordial do professor de arte é com a construção de oportunidades de acesso dos alunos da escola pública aos bens estéticos e artísticos historicamente instituídos pela humanidade sem perder de vista as formas resistentes de culturas minoritárias. Esta ação educativa exige pensar e repensar o cotidiano da escola e a função social

da mesma em busca da democratização dos saberes, contra todas as formas de distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos (culturais) como ressalta Ana Mae Barbosa sobre o *apartheid* cultural. "O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. (...) As massas têm o direito a sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa, embora quase sempre 'hospedada no Hilton Hotel' ". (1991: 33)

É preciso compreender que a desigualdade não é justa porque se diz sermos livres. Como alguém pode ser livre nascido na pobreza, sem acesso à educação e aos cuidados básicos necessários para a sobrevivência digna? A exclusão das pessoas ao acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade é, na verdade, a negação da cidadania.

Sendo a Arte uma forma de produção humana, ela também participa da formação da consciência do papel que desempenhamos na sociedade e, assim, para poder compreendê-la e transformá-la, seria necessário aprender sobre e apreender as manifestações artísticas, com elas e por meio delas. São múltiplas linguagens, são signos - sistemas criados pelos seres humanos. Apropriar-se desses sistemas é conhecer e poder transformar o mundo. No processo de produção e reprodução dos signos é que se forma a consciência humana (Leontiev, 1996:465).

Ainda na tentativa de trazer para este texto alguns pensadores sobre o homem, a cultura e a arte, encontrei em um texto de Leandro Konder¹⁴ (1996) a visão de Lukács¹⁵ sobre a arte:

“Para Lukács – diz ele – na fruição da arte, os sujeitos individuais têm a pre-

¹⁴ Professor do Departamento de Educação da PUC RIO, articulista de jornal, debatedor e militante ativo.

¹⁵ A obra de Lukács constitui um marco importante no desenvolvimento do marxismo contemporâneo. Dedicou quase 70 anos de sua vida a pensar as questões da arte.

ciosa possibilidade de reabsorver algo daquilo que a humanidade (o sujeito genérico, interpretado pelos artistas) pôs no mundo” (p:30).

Lukács, filósofo húngaro, discutiu a relação da criação artística com a realidade social objetiva. Os valores estéticos eram importantes politicamente para ele, porque revolucionários.

A necessidade da arte se ligava à sua função, ao seu poder de nos proporcionar um conhecimento sensível insubstituível da nossa realidade. E a eficácia da arte se ligava a um princípio formal, a um princípio de formalização que se realizava através da diferenciação da linguagem, da expressão artística, que se sedimentava nas diversas artes e nos diversos gêneros (Konder:29).

Dizia Lukács que a transformação da realidade de si mesmo dá-se num processo histórico muito complexo, que depende de enérgicas intervenções práticas, mas que também depende de sutis percepções, sensibilidade e “deslocamento nos desejos”. “E a arte desempenha um papel importante nesse processo” (Konder:30). E continua: “Nas imagens da arte reconhecemos nossas contradições, os problemas da nossa existência; somos sacudidos e desafiados a reagir, a tomar posição” (idem, p:31).

3. A perspectiva histórico-cultural

É central na obra de Vigotski (1931/1995) os estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores - a linguagem, a escrita, o cálculo, a memória, o desenho, a lógica, a formação de conceitos, as produções artísticas - complexas formas culturais. Não emergem das funções biológicas, mas sua natureza é social.

Em sua obra Psicologia Pedagógica (2001), Vigotski escreve sobre a educação estética. Seu enfoque sobre esse tema nos permite conhecer, mesmo que ainda de forma incompleta, seu pensamento. Diz ele: "Assim, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida" (p:340).

Continua afirmando que o milagre da arte, a transformação da água em vinho, lembrando uma passagem dos milagres de Jesus, implica um tema real concreto ou uma emoção ligada ao mundo.

Uma obra de arte vivenciada amplia a nossa visão - leva-nos a ver o mundo com outros olhos, a generalizar e unificar fatos que via de regra estão dispersos. "É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento" (p:342) Grifo meu.

Vigotski faz uma crítica sobre a falta de conhecimento dos pedagogos, poderíamos dizer, dos professores, que vêm no ensino da arte nada além de que o ensino da técnica, deixando de considerar o que, para ele, é o mais importante - a criação e a cultura das percepções artísticas. Vale trazer uma citação deste autor, mesmo que um tanto longa, para captar como Vigotski relaciona a educação estética com a educação social geral:

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (p:351-352).

A matriz marxista de Lev Vigotski sustenta seus estudos sobre a constituição social do sujeito. Para ele, de acordo com Pino (2000):

O homem incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens -

semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re)constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que o desenvolvimento é para Vigotski a (trans)formação de um ser biológico em ser cultural, ele é um processo educativo e Vigotski, neste caso, pode ser visto como um grande educador (p:9).

Vigotski assume de Marx e Engels a crítica à filosofia alemã de Ludwig Feuerbach, como um de seus princípios fundamentais - Marx, na VI tese, no livro *A Ideologia Alemã* (1845-46/1996), escreve que a essência humana "não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais" (p:13).

No *Manuscrito de 1929* (2000), Vigotski escreve: "Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura" (p:27).

A constituição do sujeito, para Vigotski, é social, cultural - desenvolvimento cultural é desenvolvimento social. As funções superiores, humanas, culturais "não são estruturas naturais, mas 'construções'" (p:27) históricas, que acontecem nas relações concretas entre as pessoas.

Vigotski dá importância fundamental à mediação semiótica - por meio dos signos - para o desenvolvimento cultural, tomando a cultura como "um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem" (Pino, 2000:54). Educação e desenvolvimento humano, portanto, são inseparáveis, pois é ao incorporar os componentes da cultura de seu meio social que cada homem constitui a si mesmo. Pela educação, pela mediação semiótica, o homem se apropria das produções culturais (materiais e intelectuais). Tal apropriação é mediada pelos outros: os adultos para a criança; o professor para seus alunos; os pais para seus filhos; os mais experientes para os aprendizes menos experientes - nos grupos sociais, nas instituições, nos encontros face a face, nas vozes que permeiam as relações, no encontro com textos, nas palavras próprias e alheias, nos silêncios, nos gestos, nas expressões artísticas...

Os adolescentes do Projeto são sujeitos e, portanto, constituem-se nas relações sociais concretas da vida; cada profissional que com eles convive também vai se constituindo e se transformando. Continuamente há produções de sentido e (re)significações, nem sempre captadas por nós. O olhar e a escuta do pesquisador é uma tentativa de captar o que fica muitas vezes ocultado no trabalho cotidiano.

Importante a tese de Vigotski de que não nos desenvolvemos para a socialização, mas para a *individualização* das funções sociais - que são transformação das relações sociais intersubjetivas em funções psicológicas ou intrasubjetivas:

Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade. Discussão. Antes: cada criança tem raciocínio. Do conflito deles nasce a discussão. (...) da discussão nasce a reflexão (2000:29).

De acordo com Góes (2000),

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem o indivíduo prepara um ato a ser consumado (p:118).

Tal fundamento nos coloca diante de uma nova perspectiva em relação às práticas educativas: há um papel constituinte do outro e das palavras, dos instrumentos e dos signos. Entre o sujeito e o objeto de conhecimento há outro sujeito.

Quando se trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1934/1988) esclarece que, para ele, a aprendizagem é fonte de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem mas, "o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem" (p:116).

O acontecido nas relações de ensino e aprendizado e o que ocorreu nas relações mantidas com os adolescentes de minha pesquisa, vão além da aprendizagem de algumas

técnicas e da utilização de certos materiais, mesmo que eles façam parte do conjunto de nossas ações.

Nossas ações e palavras, os momentos de discussão das obras de pintores tais como Brueghel¹⁶, Van Gogh¹⁷, a apreciação das fotografias de Sebastião Salgado¹⁸; as fotos que produziram e sobre o que delas falaram; as peças de teatro a que assistiram, o ambiente de interlocução que organizamos, foram se transformando em um novo fazer de desenvolvimento/aprendizagem.

Diferente dos animais, os homens criaram, através dos tempos, instrumentos e sistemas de signos, os quais lhes foram possibilitando o conhecimento e a transformação do mundo, comunicar-se e desenvolver as funções psíquicas superiores. Para a perspectiva histórico-cultural, as funções psíquicas têm sua origem nos processos sociais, implica mediação. Vigotski fala de dois tipos de mediadores: os externos - os instrumentos orientados para regular as ações do homem sobre os objetos da natureza - e os signos - formadores da consciência, que servem para regular as ações (Pino, 1991). É pelos signos que nos incorporamos à comunidade humana. "A mediação dos sistemas de signos é o que denominamos 'mediação semiótica'"(Pino, 1991:33).

A linguagem é signo por excelência. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem vão transformando as funções elementares (da espécie) em funções superiores - as propriamente humanas, culturais (fala, cálculo, a memória voluntária, a atenção dirigida, a escrita, as produções artísticas, os gestos, os afetos...).

O fato do homem criar signos, significa um modo especificamente humano de ser - gênese de uma nova estrutura que é segundo Vigotski (1996), o "ato instrumental", meio de influência do homem para consigo:

¹⁶ Pieter Brueghel (1525/69), pintor flamenco. Tem seu estilo marcado pela religiosidade, a crítica à Igreja e à loucura dos homens. Em sua obra encontra-se uma síntese do imaginário medieval.

¹⁷ Vincent Van Gogh (1853/90), pintor holandês. Tem sua obra dividida em cinco períodos distintos. "O que o atormentava era querer transmitir, pela pintura, as angústias vertiginosas que atormentavam seu espírito e que ele não era capaz de expressar por outros meios"(RIBEIRO,1990)

¹⁸ Fotojornalista brasileiro de renome internacional, nascido em Aimorés, MG em 1944. Tem seu estilo marcado pelo que chama de "Fotografia Engajada", seus contrastes tonais e a dialética da composição formal marcam a qualidade de seu trabalho.

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre a sua própria natureza e a está modificando, fazendo com que dependa dele o trabalho de suas forças naturais. Subordinar também essa "força da natureza" a si mesma, ou seja, a seu próprio comportamento, é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental, o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos (p:98).

Interessa-me para fins deste trabalho o que diz Pino (2000) - diferente de um *signal*, o signo opera no campo da consciência - o artista pode "ver-se" na sua obra. "À medida em que a produz, torna-se o 'outro' que olha e interpreta" (p:59).

Não era minha intenção formar artistas e isso não fizemos, porém o contato com as obras de arte, os diálogos construídos durante nossos encontros envoltos em materiais artísticos, foram possibilidades de pensar a própria realidade e sobre ela se manifestar - em diferentes linguagens.

Em Mikhail Bakhtin (1992), encontramos a perspectiva para analisar os processos de significação - "a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc" (p: 41).

Coloquei-me diante dos adolescentes, acreditando que "tudo que ocorre no organismo, pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo" (Bakhtin,1992:52).

Para Bakhtin, todo signo é eminentemente ideológico. E a palavra como signo também vem impregnada da ideologia através do enunciado: "Toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico" (1992:31).

As imagens, os objetos, a manipulação destes objetos para construções, os enunciados sobre e a partir desses objetos e imagens, as interações verbais no grupo, que já trazem significados construídos pelos adolescentes e o pesquisador, vão refletindo e refratando para o outro e para nós mesmos novos modos de significar, tanto os objetos

quanto a vida: o cotidiano neles refletidos e refratados.

Como signo - cada palavra, cada enunciado, cada gesto, cada imagem são fragmentos da realidade e não apenas uma sombra, uma cópia.

Quando os meninos e eu estávamos falando sobre a 'beleza das coisas', sobre “ela” estar na coisa em si ou no olho do fotógrafo, Edu., Cid. e Ant. continuavam a conversa, numa atitude responsiva ativa porque, de acordo com Bakhtin, toda compreensão é preche de resposta:

Cid: Vamos supor, um exemplo, se você vai fazer um folheto, o fotógrafo vai tirar daquela imagem, vai fazer um homem perdido, um homem sem Deus. Como ele significa? Com uma árvore seca, uma folha seca. O sentido dele é como aquela árvore seca sem vida.

Pesquisador: O Cid está nos dizendo que toda imagem tem um sentido. É isso?

Cid: Tem um significado.

Ant: Porque a imagem sem significado não é nada.

Pesquisador: E quem é que atribui esse significado?

Cid: A gente mesmo, dependendo do lugar vai colocar a foto. Aí, o que a pessoa vai contemplar lá além da foto, ela vai entender o porque daquela foto e o que quer dizer para ela. Vamos supor, se é uma mensagem para ela, um versículo da Bíblia, vai ler o versículo, vai ver a foto e vai entender.

Edu: De repente você está passando por uma construção, assim, abandonada, de repente a pessoa fala assim “isso é uma construção velha”, mas pra pessoa pode ser alguma coisa, assim, que para pessoa possa ser algo ...

Cid: Você quer ver só? O cantor, um sertanejo, se está no fim da tarde, o sol está lá longe, aí no meio do pasto tem um "ranchinho caindo aos pedaços". Aí ele pode expressar uma música naquele ranchinho [...].

Mesmo com hiatos e pausas, podendo parecer fala desconexa o que diziam é possível captar nesses turnos: falam de quê? De que lugar? De que forma? Estão se entendendo, completam-se os discursos, dão forma verbal a uma situação provocadora do

pesquisador - "onde está a beleza das coisas"? - exemplificam. Há um tipo relativamente estável de enunciados - no caso sobre estética - e Bakhtin me permitiria dizer que se trata de um gênero discursivo, porque para ele: "qualquer enunciado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (2000:279). Mas os enunciados vêm carregados de ideologia - não há discurso que não seja ideológico. Cid é evangélico, em seu enunciado sobre a estética e as fotos (do que falávamos) traz sua crença religiosa no exemplo que dá sobre os significados possíveis de uma imagem e de um texto associado a esta imagem - a foto e o versículo da Bíblia: "*folha seca*", "*sem vida*", "*sem Deus*".

Edu. tenta explicar o qualificativo de uma construção - *velha* - como possível de ter diferentes interpretações, para pessoas diferentes, em momentos diferentes, mas não conclui, deixa um espaço no discurso. Mas não um espaço sem sentido. Cid o interpela exemplificando com "outra construção" - um ranchinho *caindo aos pedaços*.

As fronteiras do enunciado concreto, segundo Bakhtin, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes - o locutor passa a palavra ao outro e pelo acabamento do enunciado - que é a alternância vista de seu interior; quando o enunciado abre possibilidade de resposta. "É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente"(p:294).

No senso comum, parece que falar de imagem é falar de uma reprodução do real. No entanto, Ant. vai além. É uma reprodução, mas o significado dela depende de quem a vê e de como se vê.

Conforme postula Bakhtin, o ato do diálogo é um evento social interativo que acontece dentro de uma unidade de espaço-tempo, portanto comunicação social manifestada rigorosamente pelo lugar onde se diz. O que aumenta ainda mais a complexidade de todo o sistema de signos, reforçando o conceito de polifonia e da relativização dos enunciados.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a da estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2000 p. 302).

O que falávamos estava sendo dito num espaço físico - uma sala adaptada para aulas de Artes (bancadas, tintas, pia, lápis, papel, pincéis etc). Constituímos um espaço dialógico e, portanto, polissêmico e polifônico. "Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória" (1992:66).

As palavras, que falamos, estavam carregadas de tantas significações quantas nos possibilitava o contexto. Formamos uma comunidade discursiva - falávamos das obras de arte dos outros e das nossas, como realizá-las onde nos inspiráramos; falávamos da vida, do bairro, dos nossos problemas. Contradições, desejos, tristezas, lembranças com vontade de não lembrar e reminiscências que traziam de volta aprendizados, experiências, o passado recente em um presente quase com cor de futuro. As vidas dos meninos parecem ser muito semelhantes, quase iguais ao lermos os relatórios da instituição. As mesmas palavras querendo dar os mesmos sentidos. Impossível. "De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis" (idem:106). A situação social seja ela mais próxima ou mais distante, determina a forma como a enunciação acontece.

Bakhtin diz em diferentes momentos de seus escritos que "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal" (idem:319); as fronteiras dessa cadeia são as alternâncias dos sujeitos falantes no enunciado, permeado pelas vozes anteriores dos outros (elos anteriores). Nunca falamos pela primeira vez, o que dizemos já foi dito, controvertido, julgado - nessa arena "se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do

mundo, tendências" (idem,319). Depois que dizemos, vêm as réplicas e outros discursos são produzidos. "Todo sentido festejará um dia seu renascimento" (idem:414).



**VI. "FOCANDO"
E
"(RE)VELANDO"
a realidade**

Dos vários momentos vivenciados nos encontros com os adolescentes, serão analisados dois deles.

O primeiro refere-se ao contato com a arte de fotografar - com as técnicas e a linguagem fotográfica: encontro com a experiência do pesquisador, os nossos enunciados que foram ganhando significações no ensinar, no aprender, no fazer e no apreciar. A intenção era encontrar indícios e pistas de como o acesso a essa forma de linguagem seria apropriada pelos participantes, bem como iriam "focando" e "revelando" dialogicamente os sentidos produzidos. Tecendo sentidos no encontro e no desencontro entre cada um e os eventos do mundo penetram-se numa teia de significações, pois as palavras como em uma arena, nos dão um resumo, ainda que fragmentado do nosso sentir/agir/refletir sobre a realidade.

O segundo apresentou, ainda no contexto da fotografia, outro episódio (re)velador de um salto qualitativo, tanto no nível do conhecimento do grupo sobre essa linguagem artística, quanto no do diálogo com a produção de Sebastião Salgado, mediado pelo pesquisador, pelo próprio livro do fotojornalista e a realidade de suas vidas "focadas" em suas produções. As fotografias vão se transformando por sua estrutura formal quando adquirem maior qualidade na sua composição. Os diálogos passam a penetrar mais profundamente no mundo dos significados, revelando os sentidos que os participantes atribuem às suas vidas.

O mundo visual é constituidor de um todo, um corpo de dados que como a linguagem falada, gesticulada ou escrita, pode ser usado na elaboração e compreensão de mensagens, desde as mais funcionais até os mais apurados domínios da expressão artística. São reveladores os aspectos formais como: enquadramento, a disposição dos elementos na composição, eixos (vertical e horizontal) os terços (verticais e horizontais), além de vários outros que nesta pesquisa por opção não utilizarei. Em sua estrutura, desdobra-se a intenção de cada autor/fotógrafo. Não existe imparcialidade no texto visual, como nos dizeres ou nos textos escritos ou falados. Todos fazem parte de um tecido composto de fios ideológicos, dando-se, assim, a enunciação visual.

1. A arte de fotografar - uma forma de expressão e diferentes significações

Para esse episódio, eu trouxe as condições de produção da atividade desenvolvida e os sentidos que foram sendo produzidos na interação com o pesquisador - nossos diálogos - e com os instrumentos necessários à execução das fotos.

A realização das fotos, da forma como aconteceu neste dia, o segundo de nossos encontros, esteve sujeita às condições sociais específicas de produção.

Inicialmente, expliquei aos alunos que nesse dia os trabalhos estariam voltados para a fotografia. Percebia em alguns uma tranquilidade e uma certa segurança que ficou demonstrada através de suas falas. Eram falas simples, com quereres também singelos sobre registros de fatos e pessoas do cotidiano. Deixei essas manifestações acontecerem, evitava interferir verbalmente na espera de que alguns deles se manifestassem sobre alguma situação, fornecendo subsídios para uma intervenção minha, assim poderia falar sobre os aspectos formais da construção da imagem e também atenuar alguns dos erros muito comuns nesse tipo de construção de texto visual: fotos “feitas” contra a luz, problemas com o enquadramento, o foco, o tremor na hora de “bater a fotografia”.

Os que se manifestaram, de início, foram aqueles que dois anos antes participaram de uma oficina por mim coordenada sobre fotografia para quinze integrantes do Projeto 2000. Foram estudados, naquela época, as questões da linguagem fotográfica, o domínio do equipamento e os processos de revelação e ampliação, tanto na forma de informações teóricas quanto na maneira de aplicá-las: realizamos vários ensaios em lugares e situações diversas.

Este grupo, já evidenciado, tomou conta da situação. Entretanto, aqueles que não haviam participado do curso anterior ficaram escutando atentamente a conversa do restante do grupo. Depois das observações e explicações dos mais experientes, passei a falar sobre nosso trabalho daquele dia. Teci comentários sobre o controle da ansiedade, que antes da fotografia acontecer de fato, pois é preciso fazer escolhas sobre o que fotografar. Fazer uma análise de nosso objeto principal, do cenário circundante, das

condições de luz, do ângulo da tomada, se a câmera deve ser posta em pé ou deitada. Ali no local – a sala de aula - criei situações simuladas para exemplificar as condições das quais eu falava. Mostrei a eles o equipamento.

Fui explicando alguns itens, tais como seu nome: “Charman”, seu modelo “PC 606”, pressupondo que o fabricante tenha modelos anteriores e posteriores a este; a especificação do equipamento “35mm” por causa do tipo de filme utilizado; a medida do filme, “Free Focus” – foco livre, ou em termos técnicos “foco fixo”, isto é, sem que haja a necessidade de ajuste do foco, possibilitando a nitidez da imagem. Demonstrei também que além de se olhar no visor – para enquadrar. O único ato necessário, após o “pensar a fotografia”, é avançar o filme – este equipamento não é automático – apertando o botão de disparo.

Todos queriam sair fotografando naquele momento – *“já que é tão simples assim, vamos”*. Como estavam ansiosos, propus a cada um deles que tirasse três fotos em seqüência, para depois passar a seu colega. Entreguei as câmeras e com eles colocamos os filmes. Utilizaram o filme "Tri X" , "ISO400 da Kodak".

A recomendação feita no sentido de que um grupo não interferisse no trabalho do outro, pois a percepção da atividade de um não deveria ser externada aos participantes. A sugestão feita para essa atividade: fotografem qualquer parte do “sítio” no prazo de uma hora e retornem à sala de aula. A uma certa distância, acompanhei ora um, ora outro grupo.

Quando retornaram, conversamos sobre a experiência. Perguntei o que fotografaram e eles foram contando. Prometi trazer as fotos reveladas nos próximos dias e, então, iríamos identificar os autores e faríamos uma discussão sobre suas produções.

Depois de reveladas e ampliadas no laboratório da USC, as fotografias foram mostradas aos meninos.

Ali: Isso aqui é um cachorro, esse aqui é uma árvore ali em cima [aponta em direção de sua localização], e essa aqui é a das vacas



Ali. dez/02



Ali. dez/02

Pesquisador: E por que você escolheu essas fotos?

Ali: Porque ... ia ficar legal.

Ali., em sua fala, utiliza sua consideração estética do que poderia estar considerando “belo”, representando fotograficamente alguns elementos encontrados no sítio. Houve uma escolha; houve uma atenção dirigida para algum lugar *porque ia ficar legal*, imaginando a foto já revelada.

De acordo com Vigotski (1987), Ali. e os outros adolescentes, ao fazerem escolhas e fotografarem partes de um lugar – o sítio -, vincularam fantasia e realidade, as quais consistem em compor elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem. No imaginário, a criação é construída sempre com materiais tomados do mundo real (o cachorro, a árvore, as vacas...). “a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele constrói seus edifícios da fantasia” (p:17). A fantasia não contradiz a memória, mas se apóia nela e dispõe seus dados em novas combinações.

Riv: Esse aqui é o ônibus que a gente vem do nosso bairro para cá, essa aqui é uma pomba branca.

Pesquisador: E por que você escolheu essas fotos?

Riv: Ah! porque achei legal. Essa aqui é [...] a caminhonete!



Riv. dez/02



Riv. dez/02

Riv. enfatiza, expressivamente, o motivo de sua primeira foto: o ônibus que os transporta, demonstrando a importância desse veículo. Não é raro ouvir os integrantes do Criança 2000 que o “*Projeto é legal, até vai nos buscar no bairro*”, sendo também essa a fala da Instituição e dos orientadores que sempre se vangloriam desse serviço. Riv. evidencia aqui o pensamento de Bakhtin pois:

(...) a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (Bakhtin, 2000 p.313).

A caminhonete é motivo de admiração por parte das crianças e adolescentes que, diariamente, ficam ao seu redor, admirando-a. Esse veículo é de propriedade do agrônomo que é também o Administrador do Recanto. As salas de aula ficam no mesmo bloco da administração. Os meninos e meninas vêm essa caminhonete estacionada diariamente na porta de sua sala. Quando acontecem emergências, muitas vezes, é o único veículo disponível.

Certa vez, uma das crianças se cortou na marcenaria, aparentemente seu ferimento era de grandes proporções e imediatamente, após o acidente, a criança foi levada ao Pronto Socorro Municipal nessa caminhonete. Quando retornou, cerca de uma hora após, a criança se ‘gabava’ de ter andado no carro do Administrador. É comum as crianças e os

adolescentes, após perceberem que não tem outro veículo lá, dizerem ter fortes dores de cabeça, diarreia ou qualquer outro mal que necessite de assistência médica.

Ant: Ah! Tirei uma foto de um bezerro, lá da "casa vizinha" e uma do pé de manga.

Pesquisador: Por que você escolheu isso?

Ant: Achei legal, né...



Ant. dez/02



Ant. dez/02



Ant. dez/02

Ant. ao retratar o bezerro deixa claro a admiração que as pessoas do Projeto e do sítio têm por esses animais. Sempre após um nascimento de um animal, todos vão bem perto, observam atentamente e, a partir das características físicas do animal, acabam colocando um nome. Normalmente, o nome escolhido pelas “crianças” é o de um orientador, de uma freira ou de um funcionário, esse fato é mantido em segredo. Demonstram receio da pessoa não gostar de ver seu nome dado a um animal.

É ainda Vigotski, na mesma obra, quem diz que uma das formas de vinculação

entre a função imaginativa e a realidade é um enlace emocional – como se as imagens pudessem estar carregadas de um certo estado de ânimo. Significa. É signo, portanto:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como uma outra coisa qualquer. (Bakhtin, 1992 p.33).

Ant. refere-se à “*casa vizinha*”. E esta casa tem uma história para ele. Utilizada para retiro espiritual das Irmãs da Mantenedora, fica perto do bloco administrativo, das salas de aula, do refeitório. É um lugar central no espaço ocupado pelos meninos e meninas. Entretanto, esse lugar é vedado aos “leigos” em sinal de respeito às religiosas. Sua entrada somente é permitida através de convite. Ant. muito curioso para saber o que existe dentro dessa casa e nunca fora convidado, apelidou-a de “*casa vizinha*”.

Em sua terceira foto, Ant. utiliza como motivo o pé-de-manga, motivo de regalo das “crianças” na época da fruta. Essa fruta é muito abundante lá. A mangueira referida por ele, parece ser a preferida de todos, não sendo raro os orientadores terem que tirá-los de cima dela ou repreendê-los por jogarem pedras e pedaços de pau na intenção de derubar seus frutos.

Ao ser questionado sobre os motivos de sua escolha para essas fotos, Ant. rapidamente, responde: “*achei legal, né...*”. O “*né*” utilizado, indicia que deve ser evidente, ninguém pode duvidar, pois os outros entenderam e produziram o mesmo sentido.

Cid: Ah! Uma foto dessa árvore aqui [vai mostrando], porque achei que ia ficar meio interessante, essa parte dela aqui [aponta para o terço inferior da foto] igual a do livro.



Cidt. dez/02

Cid. faz a narrativa, utilizando-se de enunciados mais próximos de um conhecedor da arte de fotografar - demonstra o aprendizado adquirido no curso anterior e que aqui vai se manifestando através de seus gestos e da forma como trabalha os enunciados. Suas expressões faciais e a fala continuam. Demonstram a segurança com que pretendeu realizar o registro, afirmando achar que ficaria interessante. Parece ter programado, planejado. Antecipado um resultado semelhante ao do autor das fotos do livro com o qual já tivera contato e que vários outros do grupo não.

Cid acaba por declarar, achando que uma de suas fotos é semelhante a vista no livro.

Cid: Essa parte aqui [aponta novamente para o terço inferior] lembra o livro. Cid: Aqui [mostrando a segunda foto] eu não ia imaginar que ia sair essa parte aqui [aponta] as árvores achei bastante interessante, o lugar onde a gente estava [refere-se ao lugar da foto]. E mostrando a terceira foto que fez:

Cid: A árvore seca, achei interessante.



Cidt. dez/02

Pesquisador: Por quê?

Cid: Ah! ...Sei lá... pela ... estrutura dela, assim... achei interessante.

Acontecia uma situação de comunicação real entre nós, segundo Bakhtin (1992) porque não lidamos com palavras isoladas, mas “com enunciados com sentido concreto”. (...) A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal”(p:310). Provocou expressividade. A experiência verbal pessoal, os modos de dizer singulares foram evoluindo “sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados do outro” – um processo criativo de assimilação das palavras do outro (p:313-314). É assim que se encontram as visões de mundo, que se cruzam os diferentes pontos de vista, que vamos nos constituindo como sujeitos, nas relações concretas de vida. Como cada enunciado “é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam”, o papel do outro é fundamental, é constitutiva dos enunciados. Vivendo no universo das palavras dos outros é que esses adolescentes foram atribuindo sentido(s) a suas vidas, foram incorporando valores, crenças, descrenças...É dessa forma que continuarão. Vão compreendendo suas condições de vida, suas possibilidades e limites e opondo “à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (Bakhtin,1992p:132).

Antonio Gramsci (1989)¹⁹ afirma que “se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção do mundo” (p:13).

Volto as minhas preocupações iniciais e atuais, procurando articulá-las com o vivido na pesquisa de campo, junto aos adolescentes: a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social; que tenham acesso aos bens culturais construídos e sistematizados pela humanidade; utilizando algumas das esferas da arte-educação, em interação

¹⁹ Antonio Gramsci nasceu em Sardenha, Itália, em 1891. Participante do movimento operário, teve a tarefa de reorganizar o movimento socialista após 1917. Ajudou a formar o Partido Comunista Italiano. Foi condenado a mais de vinte anos de prisão por ordem de Mussolini. Morreu em 1937, poucos dias após sua libertação.

com o pesquisador, expressem a realidade de seu cotidiano e o desejo de transformá-la.

Segundo Agnes Heller (1985), não seria possível conhecer a sociedade sem conhecer a vida cotidiana das pessoas que nela vivem; nem conhecer a cotidianidade sem se ter o conhecimento crítico dessa sociedade mais concreta de vida dos indivíduos. Na vida cotidiana estão todos os sentidos, capacidades, habilidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias. Mesmo inserido na cotidianidade, a vida de cada indivíduo é única e irrepetível na forma como assimila a realidade social dada. Há, no entanto, formas de elevação acima da vida cotidiana. Para Heller, "As formas de elevação acima da vida cotidiana, que produzem *objetivações* duradouras são a *arte e a ciência*. (...) A arte realiza tal processo porque, graças a sua essência, é auto-consciência e memória da humanidade" (p:26).

2. (Re)conhecendo contradições

Uma semana após o início dos encontros com os meninos, levei para eles o livro “ Êxodos” de Sebastião Salgado. Conteí quem era Salgado - fotojornalista brasileiro de renome internacional. Relatei que seu trabalho revelava a preocupação com os menos favorecidos na sociedade e, principalmente, com aqueles que estão sempre a caminho de algum lugar, como diz o próprio fotógrafo “sem saber se vão chegar em algum lugar”. Sempre fugindo: de perseguição política ou religiosa, de guerras, das intempéries... Todavia, essa fuga constante por todo o planeta vem carregada de perspectiva de uma vida melhor, ou ainda, são fugas à procura da sobrevivência.

Na sala de aula, iniciei mostrando algumas fotografias do livro e conforme virava as páginas, ia comentando sobre os aspectos formais das fotografias do artista. Enfatizava a composição, o possível ângulo da tomada, a relação entre a luz e as zonas de sombra, os terços que a compõem, a posição da câmera – deitada ou em pé.

Propus que sentássemos sob uma mangueira, ao ar livre: olhos atentos, sorrisos, comentários, braços que se estendiam para apontar ora uma cena, ora outra. Meu objeti-

vo era que o grupo todo conhecesse as fotografias de Salgado no livro " Êxodos". Que compreendessem o espírito e as intenções do fotógrafo brasileiro e que os trabalhos deles pudessem me dar pistas do que fora apropriado sobre o que vimos, ouvimos e falamos.

O fato das fotografias do 'Êxodos' serem em preto e branco, inicialmente deu aos participantes a impressão de que seriam fotos antigas, como colocava Evi. afirmando que sua mãe tem algumas *fotos bem antigas como estas*. Os outros do grupos pareciam concordar com a observação de Evi. Fiz uma intervenção nesse momento, explicando brevemente sobre a história da fotografia - procurava deixar claro que sua gênese foi a fotografia preto e branco, utilizada comercialmente no Brasil até a década de 60. Nos dias atuais, ainda é bastante praticada – em jornais, revistas e na produção de ensaios como fez Salgado com as fotos do livro. Quando usada para ensaios, as fotos em preto e branco salientam as propriedades do desenho e da textura.

Pau. interrompe dizendo já ter visto fotos antigas em sua casa, vai descrevendo que encontrou dentro de uma caixa de sapatos guardada entre “bugigangas” em um quartinho de despejo. Mas que as de sua casa não tinham a beleza das do livro, as de sua casa são mais acinzentadas. Seu dedo percorre uma das fotografias enquanto diz ser *muito bonito esse branco aqui, olha só o preto daqui [...] as de casa são cinza. Por quê Laudinho?*²⁰

Diante da problemática lançada por Pau. elucidado que um dos fatores dessa diferença é a qualidade do equipamento utilizado por Salgado. Preferencialmente, trabalha com uma câmera alemã, considerada pelos fotógrafos do mundo todo como sendo a melhor máquina fotográfica que existe: suas lentes são feitas do mais puro cristal e seu mecanismo é preciso e resistente. Coloco também que essas fotos [referindo-me as do livro] são pensadas e trabalhadas em laboratório fotográfico para se conseguir esse efeito. Ali. interrompe perguntando, *como assim?* Retomo em resposta à aluna, colocando que são retocadas por uma pessoa – o laboratorista, de acordo com a vontade e o estilo do

²⁰Laudinho é o meu apelido e a forma como sou nomeado pela maioria das pessoas com quem tenho maior contato.

fotógrafo. Indignada, com a voz mais agressiva diz: *então não é o que ele viu [...] não é real como você disse*. O grupo fica dividido, surgindo muitos comentários sobre o que é real ou não - tinham uma idéia de *falsificação do real*. Depois de um tempo, retomo:

_ Não é bem assim pessoal, o que acontece é o seguinte: vocês concordam que Salgado quis dizer algo com suas fotos, que elas têm uma mensagem e que essa é sua vontade de demonstrar o que vê e o que sente? Todos concordam, afirmando com a cabeça e com *humm, humms*.

Eu continuo:

_ Baseado nisso, qualquer fotógrafo pode pedir ao laboratório que faça retoques para melhorar, realçar ou enfatizar o que sente ou a forma como vê uma situação.

Dou um exemplo:

_ Se pedir para que façam um desenho, vão desenhando, pintando. Ai você acha que o desenho não é bem o que quer dizer... pensa... pega um lápis e vai realçando uma das suas partes para melhorar a mensagem a que se propõe. Seu desenho então ficou irreal?

Afirmam que não.

_ Com os fotógrafos é a mesma coisa, enfatizam as partes que querem salientar, e a intenção é expressar sua intenção. Os retoques são feitos na imagem que já existe, está no negativo, na foto, não acrescentam nem tiram nada, só realçam o que desejam.

Ant. coloca:

_ Se usa uma câmera (refere-se a Salgado) tão especial e se preocupa com esses retoques deve também usar um filme especial.

Explico que não, que só utiliza o TRI-X da KodaK, volto ao texto inicial e mostro o agradecimento que faz ao fabricante que também é um dos patrocinadores do ensaio.

Cid. mas esse filme nós também usamos a semana passada.

Respondi com meneio afirmativo.

Os elementos estruturais e formais de Salgado foram estudados e discutidos com os adolescentes. Muitas fotos ocasionaram momentos mais longos de discussão e

reflexão.

Falávamos, na verdade, em signos icônicos - as fotografias. Muito próximas à realidade e submetidas às normas da Estética. Bakhtin nos diz que todo signo fica sujeito à avaliação ideológica: se é verdade, se é falso, se é bom, bonito, correto... "O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico" (Bakhtin, 1992 p:32).

Após as discussões, retornamos à sala de aula. Organizaram o espaço enquanto eu preparava o material que iriam levar para suas casas. Entreguei uma câmera para cada grupo de jovens, conforme o bairro onde moravam, mantendo, assim, o sistema de revezamento das máquinas.

Ali. brinca, manifestando-se:

– *Entregou a máquina, o filme igual ao do homem*, [refere-se ao fotógrafo estudado] *troca minha máquina pela alemã que é melhor!*

Evi. que talvez não tivesse compreendido bem a brincadeira de Ali., pede:

– *Troca a minha também* [olhando para várias partes da sala como se estivesse à procura da câmera alemã, Todos riem e brincam com a desatenção do colega, dizendo “*êh, pinguinha!*”

Orientei para que cada um fotografasse seu bairro. Ant. interrompe, querendo um direcionamento para as novas fotografias: perguntava sobre o que deveria fotografar. Quando vou responder, Cid. se antecipa dizendo: *mano, vai lá e escolhe você mesmo* [com um tom agressivo e impaciente]. Cria-se uma tensão entre os dois. Será que o que era óbvio para um, não estaria sendo para o outro?

Terminando os trabalhos do dia, solicitei que fizessem as fotografias ainda no final da tarde ou, no máximo, pela manhã seguinte, explicando que levaria os filmes para a revelação o mais rápido possível, assim poderíamos ver e discutir essa segunda série de fotos. No dia seguinte recebi os filmes de dois grupos: dos moradores dos bairros Jaraguá e Nicéia.

As fotos foram reveladas e ampliadas. Nosso encontro seguinte foi dedicado aos

comentários feitos sobre suas produções. Momento importante, pois como já disse antes, os adolescentes que tomam a palavra são sujeitos que se constituem nas relações concretas de vida; cada profissional que com eles convive vai também se constituindo e se transformando. Os sentidos que estão continuamente nem sempre são por nós captados. A nossa fala, os nossos comentários vão dando sentido, pela linguagem verbal, às produções artísticas.

Vale lembrar que, ao falarem de suas produções, eles predicam, interpretam, representam, influenciam, modificam, configuram, contingenciam e transformam, como nos fala Morato (2000:155). E mais, há uma “há uma continuidade sógnica entre cognição e linguagem, entre linguagem e cultura, entre cultura e arte, entre arte e política” (idem:155).

Vigotski (1993), em seus estudos, deixa claro que os sentidos das palavras é a origem da ação reguladora da linguagem sobre as ações simbólicas humanas. Dessa forma, todo pensamento verbalizado é (auto) regulador.

Pesquisador: Essas fotos aqui vocês fizeram da segunda vez, após conhecerem um dos trabalhos de Sebastião Salgado.

Evi.: do bairro

Conversavam sobre as fotos. Sua autoria, naquele momento, era importante, pois revelaria o seu novo fazer.

Esperei alguns minutos para que pudéssemos, depois da euforia inicial, continuar as discussões sobre o trabalho da segunda etapa.

Riv: Tirei minha foto dessa casa abandonada, ai, eu achei legal tirar porque tem muita gente sem casa nesse mundo e essa casa abandonada.



Riv. dez/02



Salgado, 2000 p:119

Uma das mais fortes preocupações das famílias dessas crianças é com moradia, muitos pais, ao freqüentarem o projeto, manifestaram-se sobre essa questão. Com os salários recebidos não conseguem pagar aluguel e como alternativa de moradia, inicialmente, vão para a favela, onde podem construir seus barracos, aos poucos, vão transformando o barraco em casa de alvenaria. Esse fato acontece com quase todas as famílias dos integrantes do Projeto Criança 2000.

Indiciam que sentem 'na pele' as adversidades da vida na favela - as suas e a de seus vizinhos. O caminho percorrido com sacrifício para conseguirem uma casa é seguido com paciência, mas com sonhos - *aos poucos vamos construindo... depois do serviço, nos finais de semana...* O mais difícil é "comprar" o terreno porque pertencem, via de regra, a grileiros. Depois é que vem a esperança de conseguir a casa.

Vale ressaltar que algum tempo antes dessa pesquisa, os participantes residentes no Jardim Nicéia – construíram um pequeno barraco no meio da mata por iniciativa deles. Chamavam de “cabaninha” e passavam os períodos livres brincando lá. Isso causou preocupação aos pais e ao próprio Projeto, pois, de acordo com as normas estabelecidas pelos meninos, desse lugar só participavam os construtores e os convidados. Comentavam sobre a rotina das brincadeiras e que lá faziam sexo, uso de tabaco e de bebida. Os pais se reuniram e pressionaram as “crianças” para desmancharem a construção. Nesse dia, os meninos chegaram indignados com a atitude dos pais e quando questionados sobre os motivos que os levaram a construir essa cabana – esperava-se

ouvir como motivo uma maior liberdade – alegaram que é importante saber construir sua casa: *mais cedo, ou mais tarde você precisa ter casa...* Parecia inconcebível que a pessoa que tenha um bem, no caso, a casa, não o usufrua. Como não chamar a atenção de Riv. uma casa abandonada enquanto tem muita gente sem casa?

Riv. Eu tirei essa árvore aqui [mostra sua segunda foto] em frente da minha casa por que ela está bonita, está florida.



Riv. dez/02



Salgado, 2000 p:246

Riv. num tom 'poético' retrata a árvore florida defronte a sua casa. Induz a possível beleza que rodeia a sua casa. Sei, entretanto, a sua abalada relação com a família, segundo a psicóloga do Projeto. Estaria tentando melhorar o panorama de seu lar, levando beleza, amenizando suas queixas? Esperança de uma situação de vida melhor – onde haja beleza?

Evitou dar mais detalhes, percorreu com o olhar a fotografia, seu semblante mudou, ficando mais sério, com a voz trêmula, logo guardou a fotografia, solicitando a volta da discussão sobre a sua primeira foto.

Pesquisador: Quando você fez essa foto aí (aponto para a primeira fotografia) da casa abandonada. O que quis dizer?

Riv: Eu quis dizer que, tem muita gente sem casa, aí, aí eu [...]

Deixou um vazio no enunciado. Espaço discursivo preenchido pela compreensão que os outros têm das condições, nas quais o enunciado foi proferido. Sua fala era curta

e seca, como sua voz. Respondeu com a afirmação que havia feito e não concluiu oralmente. Deixou pistas de que seu pensamento vai além *aí, aí eu [...]*. Manteve-se com a cara fechada e, a partir daí, deu a impressão de ser indiferente à discussão. Permaneceu em silêncio.

Bakhtin (2000) explica que:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (p.291).

A fotografia como linguagem é constitutiva dos modos de operar com a realidade. Falar sobre o que a fotografia estaria representando é uma metalinguagem. Revela e refrata a realidade.

Pode-se considerar as fotos dos meninos como produção artística. Estão aprendendo sobre técnicas, sentimentos, apreciações, manifestações de afetos, são memórias, são revelações do presente, são perspectivas de futuro.

Volto a lembrar Vigotski (2001), que discute que uma obra de arte vivenciada amplia a visão de mundo, fazendo-nos ver com outros olhos e a generalizar e unificar fatos que, via de regra, estão dispersos. "É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento" (p:342) Grifo meu.

Riv. Está em silêncio e Cid. toma a palavra:

Cid: Tirei a foto dessa casa quebrada né [...] mostrando também [...] essa casa aqui, ela não que caiu os pedaços da parede [...] é coisa de vândalo, né [...] vandalismo que acabou destruindo a casa do homem.



Cid. dez/02



Salgado, 2000 p: 119

Novamente com esse aluno, a preocupação com moradia se faz presente. Com seus dizeres, desarticulados enquanto estrutura da língua, é possível captar os sentidos trazidos para o diálogo – uma *casa quebrada* não pela ação do tempo, mas pela força do *vandalismo*. Alguém estraga uma casa - casa é um bem que todos querem ter.

Cid. Aqui eu tirei foto do lixo [mostra a segunda fotografia] numa propriedade. Não que aqui é lugar de jogar lixo, mais é um lugar que ainda ninguém viu, ninguém reclamou, aí, jogaram lixo lá.



Cid. dez/02



Salgado, 2000 p: 36

O que estaria querendo dizer Cid. registrando tal cena? Preocupado com a agressão ambiental? Precisaria que alguém reclamasse para que as providências fossem tomadas pelas autoridades competentes? Revela que sabe que aquele lugar não é próprio para se jogar lixo.

Há semelhança com as fotos de Salgado às quais Cid. teve acesso. Tanto esta foto como a anterior. Não sendo cópia, parece mais ser apropriação de um certo modo de olhar para a vida, para o bairro, para a natureza, para o ambiente que deve ser preservado.

Mantendo a temática escolhida - o ambiente em que vivemos - sem deixar de lado o que chama de *interessante*, o que revela "o gosto" - Cid mostra a sua terceira e última fotografia da série - muito semelhante também a uma das fotos de Sebastião Salgado.

Cid. E aqui [refere-se a terceira fotografia] é uma erosão, uma lá perto do cemitério.

[...] achei interessante a forma, um buraco bem grande, alto.



Cid. dez/02



Salgado, 2000 p: 160-161

Essa é uma erosão muito antiga, anterior ao nascimento desses adolescentes. São reparos e aterramentos constantes. Todos do bairro lidam com essa situação de forma bem humorada, dizendo que algum dia vai acabar fugindo um corpo por esse buraco – referindo-se às pessoas enterradas no cemitério ao lado. Essa forma de dizer é irônica. Entendo agora suas motivações pelo que nos fala Bakhtin (2000) “A ironia (e o riso) servindo para superar situações, elevar-se acima delas. Apenas as culturas dogmáticas e autoritárias são unilateralmente sérias” (p:374).

Dei-me conta de que Cid poderia falar mais, refletir mais e o provoquei:

Pesquisador: Você pegou uma casa que foi depredada, lixo no meio do mato. Provavelmente na beira de uma estrada de terra ...

Cid: na beira do asfalto.

Pesquisador: e uma terceira de uma erosão. Por que você escolheu essas três coisas?

Cid: Na verdade mesmo, é para mostrar um pouco como é meu bairro.

Estava estabelecido um processo dialógico, no qual fomos nos colocando como sujeitos que, diante das imagens e por causa delas, questionávamos os motivos e modelos para as fotos serem essas e não outras. Trazíamos a vida, as preocupações e quem sabe a vontade de mudanças... Nas afirmações, nas perguntas e respostas pareciam estar implicadas críticas à destruição: patrimonial - a casa - e ambiental - a erosão e o lixo na beira da estrada.

Estávamos comentando sobre as fotos que ficaram espalhadas sobre a mesa. Os comentários, os dedos apontando, as falas cruzadas, as expressões faciais confundiam-se, compondo um cenário reflexivo, discursos engajados na realidade social, expressões que revelavam admiração, gosto, prazer em olhar para sua produção ali exposta. Os adolescentes e eu formávamos um grupo singular - falávamos de fotografias, de realidades vivenciadas, de motivos de gosto e desgosto - havia sintonia.

Ali: Essa foto eu tirei [mostrando a fotografia] para mostrar para as pessoas que uns têm e outros não têm. Que, tipo assim, essa mulher aqui que mora em frente de casa, ela tem muito, agora, essas pessoas que moram aqui, mais para baixo [continua apontando na fotografia] elas não tem quase nada.



Ali. dez/02

Ali. preocupa-se com a divisão de renda, afirmando que algumas pessoas possuem condições materiais para a sobrevivência e consumo, outras não têm condições e acesso aos mesmos bens. Articula sua fala, tomando como exemplo a casa de uma vizinha que se distingue das demais construções de sua rua. Nesse caso não existe semelhança visual com as fotografias observadas em *Êxodos*, mas, decisivamente, apropria-se da enunciação do fotógrafo, utilizando a mesma temática – as diferenças sociais.

Em mimese, arte e vida se entrelaçam: nos pontos que compõem o tecido há arte e condições de vida; condições de vida e arte.

Na arte - nesse caso a fotografia - a denúncia de uma estrutura injusta - os que dominam e os que são dominados - como em uma pirâmide tem na base os menos favorecidos, que sustentam os mais favorecidos.

Onde são construídos os bairros onde moram os empobrecidos? Onde estão os bairros da classe mais poderosa? Que moradias constróem cada grupo social?

Ali. havia se referido a uma vizinha com maior poder aquisitivo e com uma casa "melhor".

Pesquisador: Porque essa pessoa tem essa casa e os outros não têm?

Ali: Ah! Porque ela tem mais condições de arrumar dinheiro, ela tem um emprego bom... a dona dessa casa. Agora, as pessoas que moram mais para baixo não têm condições.

Pesquisador: mesmo tendo condições, ela mora no Jaraguá. Ela mora lá no seu bairro. E para baixo dessa casa, você está dizendo que têm piores. Ai é um contraste, é isso?

Ali: É.

Na foto de Ali. e nas suas justificativas, demonstram um saber e uma reflexão sobre a divisão entre as classes sociais. Evidencia que as diferenças não são naturais, mas construções culturais. Não me pareceu, em momento algum, aceitar a pobreza como inevitável. Falava em *condições*, portanto, que os bens materiais são criações humanas e a falta deles, também.

Enquanto tomávamos lanche, Ali. continuou falando sobre as *condições*: um bom emprego? Registro na carteira, atendimento médico, cesta básica, vale transporte... Contou que a mãe tem um tipo de trabalho, mesmo não sendo moralmente aceito é o que traz parte do sustento da casa: *você sabe o que minha mãe passa para nos sustentar.*

Ali: Essa aqui é uma árvore que eu tirei, no fundo da casa da minha avó. É uma árvore de tronco grande.

Na segunda fotografia, retrata uma árvore de tronco grande, referindo-se, provavelmente, ao diâmetro do tronco. A árvore está no fundo da casa de sua avó, portanto no fundo de *sua* casa, pois lá reside com seus irmãos, para que sua mãe possa trabalhar, freqüentando a casa materna em momentos esporádicos. Que valor teria essa árvore e essa foto para ela? Será que o estético não vem carregado também do afetivo. Afeto é o que nos afeta, diz Pino (s/d). O que tem a propriedade de afetar. Essa árvore, provavelmente, tem um valor mais afetivo do que estético para merecer o registro fotográfico? Mas para quem vê essa foto sem conhecer a vida de Ali., que significados pode atribuir?



Ali. dez/02



Salgado, 2000 p: 339

Ali. Essa daqui [referindo-se a terceira fotografia] de umas pessoas que estavam lá em casa.

Pesquisador: São seus irmãos?

Ali: e minha colega.



Ali. dez/02



Salgado, 2000 p: 56-7

Nesse retrato, a aluna coloca suas irmãs entre a colega, que divide as duas numa posição semelhante a uma das fotografias do livro de Salgado, que analisamos. Uma re(leitura)? Pois a postura da modelo central – sua colega, é bastante parecida com a da modelo utilizada por Salgado. São modos de se mostrar ao outros?

Enquanto Ali. e eu trocamos enunciados (e não sons vazios), vamos organizando os sentidos e nossa expressão sobre eles. Construíu-se-nos como parceiros do diálogo.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (Bakhtin, 1992 p.112).

"Sendo a arte uma forma de produção humana, ela também participa da formação da consciência e do papel que desempenhamos na sociedade e, assim, para poder compreendê-la e transformá-la seria necessário aprender sobre e apreender as manifestações artísticas, com elas e por meio delas. São múltiplas linguagens, são signos - sistemas criados pelos seres humanos. Apropriar-se desses sistemas é conhecer e poder transformar o mundo. 'No processo de produção e reprodução dos signos é que se forma a consciência humana'" (Leontiev, 1996:465).

3. Norma e Forma

Início aqui uma análise formal das produções fotográficas dos adolescentes com quem trabalhei. Com essa procuro demonstrar como os meninos e meninas incorporaram para si alguns dos elementos estéticos trabalhados em campo.

O acontecido nas relações de ensino e aprendizagem e o que ocorreu nas relações mantidas com os adolescentes de minha pesquisa vão além da assimilação de algumas técnicas e da utilização de certos materiais, mesmo que eles façam parte do conjunto de nossas ações.

São registros que refletem e refratam, nos ajudam a compreender como foram atribuindo sentidos a suas vidas e de como a linguagem artística visual pode ser uma ferramenta de expressão de seus anseios e necessidades. Muitas vezes são registros desprezíveis se olhados do ponto de vista dos sujeitos, como disseram "*quis mostrar...*", aos olhos do pesquisador são instrumentos de análise valiosíssimos porque evidenciam tudo

o que expressaram na análise dialógica feita anteriormente. São registros de vida cotidiana, imersos em realidades concretas de vida social, entretanto pensados e feitos na velocidade da luz.

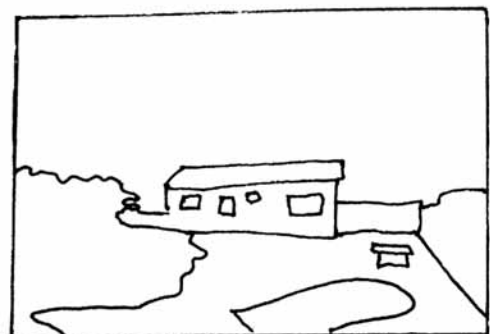
Conforme já dito, os homens criaram, através dos tempos, instrumentos e sistemas de signos, os quais lhes foram possibilitando o conhecimento e a transformação do mundo, comunicar-se e desenvolver as funções psíquicas superiores. Para a perspectiva histórico-cultural, as funções psíquicas têm sua origem nos processos sociais, implica mediação. Vigotski diz de dois tipos de mediadores: os externos - os instrumentos orientados para regular as ações do homem sobre os objetos da natureza - e os signos - formadores da consciência, que servem para regular as ações (Pino, 1991). É pelos signos que nos incorporamos à comunidade humana. "A mediação dos sistemas de signos é o que denominamos 'mediação semiótica'"(Pino, 1991:33).

A linguagem é signo por excelência. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem vão transformando as funções elementares (da espécie) em funções superiores - as propriamente humanas, culturais (a fala, o cálculo, a memória voluntária, a atenção dirigida, a escrita, as produções artísticas, os gestos, os afetos...).

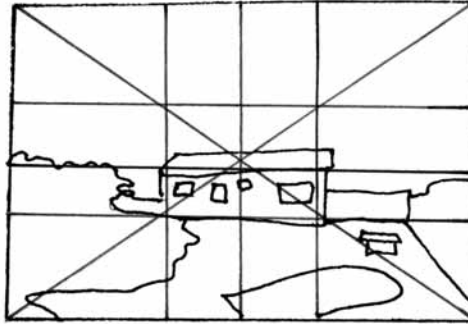
O fato do homem criar signos, significa um modo especificamente humano de ser - gênese de uma nova estrutura que é segundo Vigotski (1996), o "ato instrumental"



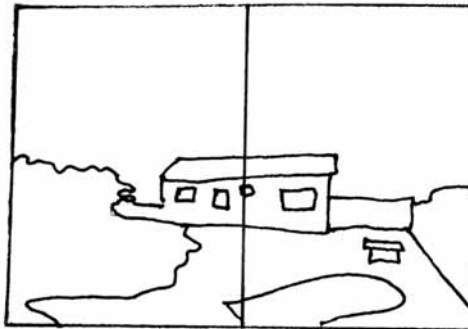
Riv. dez/02



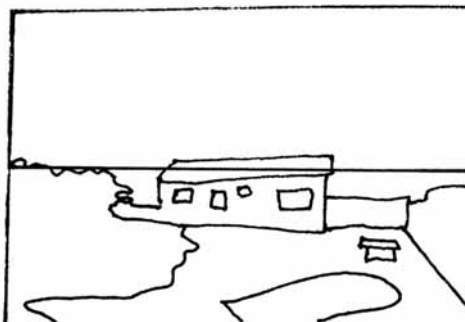
O diagrama acima, mostra como Riv. ordenou os elementos que compõem essa fotografia.



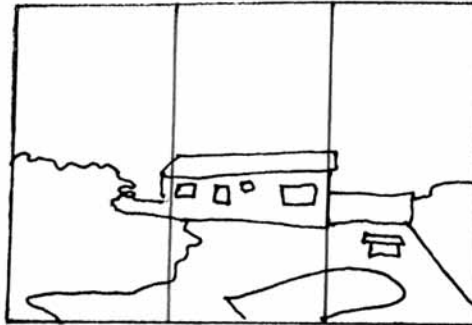
Este diagrama demonstra todas as linhas de força da composição. A partir deste, nos diagramas seguintes, farei a análise de cada um deles isoladamente.



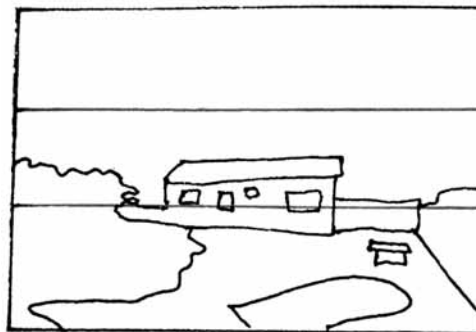
O eixo vertical (mediatriz) comprova uma composição equilibrada dividida em partes iguais a partir da menor janela, sendo também esta a que está no centro da construção. Outro fator de equilíbrio da composição é a massa de vegetação à esquerda do quadro em contraposição à massa composta pelo monte de areia (parte inferior do lado direito) e o muro de divisa do terreno.



O eixo horizontal (mediatriz) está disposto pouco acima da linha do horizonte. Neste caso a composição está novamente equilibrada, dedicando áreas de mesmo tamanho, tanto para o céu como para a terra. Riv. não poderia ordenar de forma diferente. O fundo do terreno onde está a construção é também divisa com outro terreno. Portanto, final de terreno e de sua caminhada visual; dali para diante só poderia ser o céu.



Na ordenação dos terços verticais, novamente o adolescente enfatiza a casa e reforça o equilíbrio da composição quando a coloca no terço central. Não há possibilidade inicialmente de se caminhar com o olhar pela fotografia, pois só podemos dirigir nosso olhar para o restante da fotografia após fixarmos por alguns momentos o tema central.



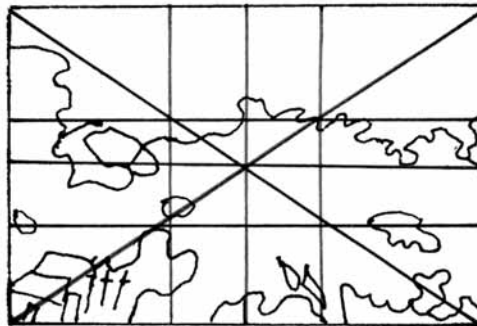
Interessante notar na divisão dos terços horizontais, que o adolescente propositalmente fez que houvesse coincidência entre a linha do horizonte, a linha de força do primeiro terço, o alinhamento das janelas e do muro de divisa do fundo.



Riv. dez/02



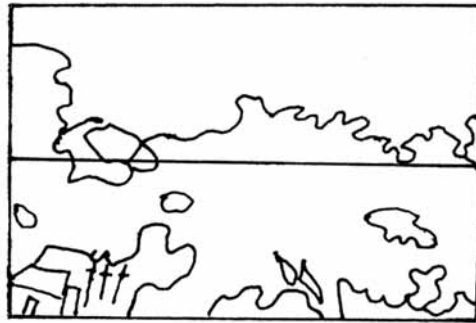
Seguindo o esquema dos aspectos formais que compõem as fotografias, trago o diagrama simplificado do segundo registro efetuado por Riv.



Colocadas as linhas de força da composição, fica mais claro perceber que embora sua fala, quando se refere a essa fotografia, seja muito poética no primeiro momento e depois vai se transformando através de sua expressão facial, como já relatado, fechou-se também para o aspecto visual. Carrega a composição com uma grande massa de folhas, não sendo evidente suas divisões, como também não sendo clara a mensagem e não havendo respeito pelos moldes estéticos, fornecidos no decorrer dos trabalhos de campo.



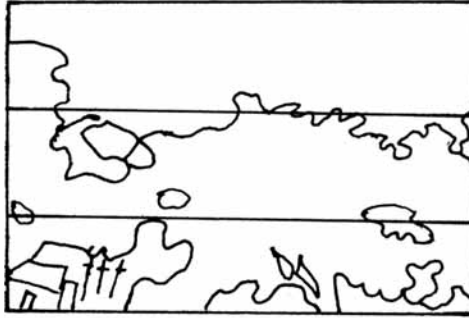
O eixo vertical, nesse caso, divide uma massa de folhas muito compacta, tendendo a desestabilizar-se e seu peso não está bem dividido. É notório um maior peso na parte direita da composição. Parte essa em que colocou sua casa bem no canto inferior, quase fora da fotografia.



O eixo horizontal também divide a massa compacta formada pelas folhagens que ocupam a maior parte da fotografia, avançando a metade superior. Resta ainda um pouco das folhagens. Em sua parte inferior a grande massa e a casa ficam próximas à linha do horizonte que não está devidamente evidenciada.



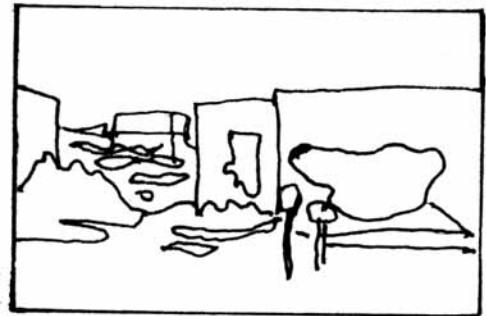
Na divisão dos terços verticais, no primeiro terço (da direita), reforçando assim o sentido da leitura, encontramos a casa, muito pequena e pouco evidenciada. Para os outros dois terços, o adolescente destinou a massa de folhagem.



Para a divisão dos terços horizontais, podemos ver em seu primeiro terço (inferior) a casa e a massa de folhagem. Seguindo o esquema desse primeiro vem o segundo terço que se destinou unicamente à representação das folhagens. No terceiro e último ainda um pouco das folhagens e o céu.



Cid. dez/02

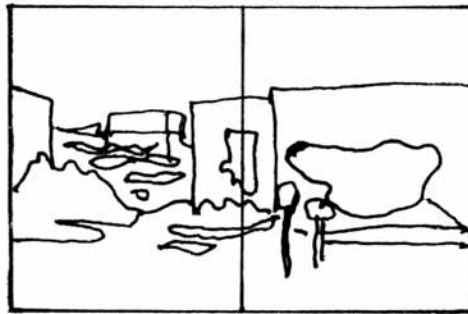


No diagrama acima, ainda que uma simplificação da fotografia tirada por Cid., pode-se perceber um melhor conhecimento da linguagem visual, dominando as regras da estética, o adolescente representa seu motivo principal numa perspectiva justaposta.



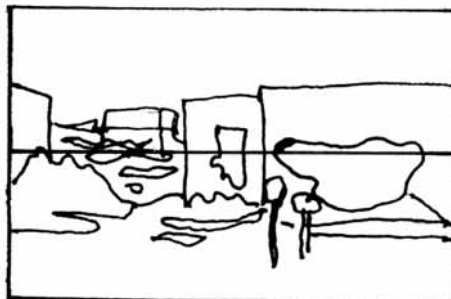
Nesse diagrama, que nos mostra todas as linhas de força da composição fotogrâ-

fica, percebe-se como seus elementos estão subordinados e dispostos a essas linhas de força.



Em sua representação, Cid. divide a composição, destinando um peso maior à metade direita. Poderia ser uma tentativa de evidenciar seu motivo principal – a casa depredada? Traz para primeiríssimo plano o motivo de sua fotografia.

Vale notar que o eixo vertical que divide a composição passa exatamente sobre a janela (dividindo-a também em sua metade exata) o que enfatiza seu relato sobre a casa: uma casa depredada por ação de vândalos.



Sobre o eixo horizontal, Cid. coloca, novamente dividindo sua fotografia, a janela da segunda construção. Interessante notar que, conforme a disposição dos elementos, seu enfoque principal assume uma simetria, ficando as duas partes de igual tamanho.



Na divisão pelos terços verticais, o adolescente força nosso olhar a percorrer toda a fotografia, terminando em seu principal enfoque. O primeiro terço é destinado aos elementos que dão contexto à fotografia. Para os demais terços, Cid. dispõe o restante dos elementos colocados e evidenciados como os protagonistas de sua fotografia.



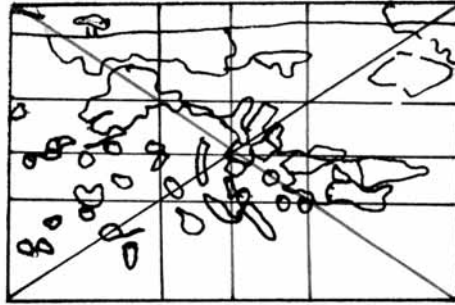
Na divisão dos terços horizontais ficam contidos os elementos que o adolescente quis destacar como sendo a mensagem de sua fotografia. No terço central é colocado quase que integralmente as construções. Os demais mostram, no inferior, a parte de chão e o início das construções. Já para o superior, que é pouco invadido pelas construções, reservou o espaço para o céu. A linha do horizonte está pouco abaixo da divisão desse terço.



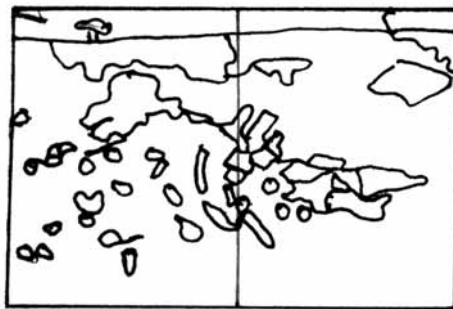
Cid. dez/02



No esquema simplificado dessa fotografia de Cid., é notória a presença muito bem definida da linha do horizonte. Elaborou-a de forma que seu motivo principal – a colocação de lixo na beira da estrada – ocupa quase que a totalidade do espaço fotográfico, deixando apenas uma pequena parte para área de céu.



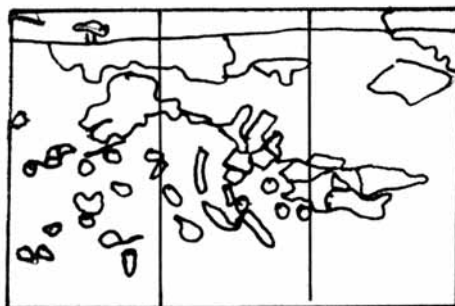
Complexa a distribuição dos elementos quando se vê o registro com todas as linhas de força. Entretanto, na parte central da fotografia, intersecção dos eixos vertical, horizontal e das linhas diagonais está um vaso, aparentemente inteiro. Centrou sua idéia no pouco esperado, um objeto inteiro colocado entre um amontoado de entulho e lixo.



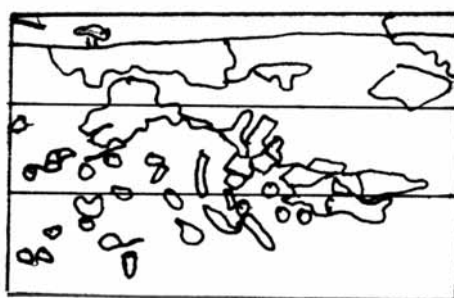
Cid. desequilibra a composição na intenção de chamar mais a atenção quando dispõe a maioria dos elementos na metade direita de sua fotografia.



A divisão das duas metades pelo eixo horizontal dá uma noção diferenciada da divisão anterior, nessa Cid ordena os elementos de forma mais equilibrada.



Nessa disposição apresentada, os elementos dão maior peso aos dois primeiros terços.



A divisão pelos terços horizontais está mais equilibrada. O terço central concentra em si a maior parte dos elementos da fotografia, ficando para os demais alguns poucos elementos ou grandes massas de vegetação.



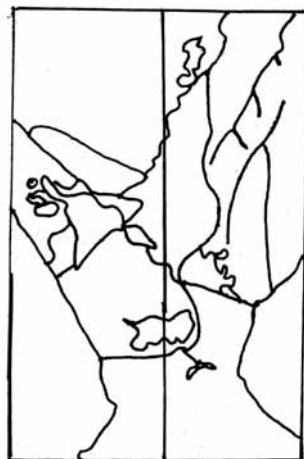
Cid. dez/02



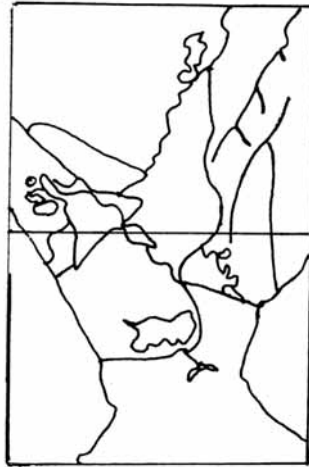
Cid., mantendo sua preocupação com a questão ambiental, retrata um erosão muito antiga de seu bairro.



A colocação de todas as linhas de força não dá conta da mensagem que o adolescente faz. É sério e verdadeiro seu motivo, esse adolescente é assim, preocupa-se consigo e o meio circundante, sendo importante para ele deixar um mundo melhor àqueles que virão posteriormente. Enfatiza o registro quando faz sua fotografia em contra-plongê, isto é, uma tomada feita de baixo para cima, aumentando, assim, a impressão real de seu tamanho.



Na divisão pelo eixo vertical, o adolescente deixa uma composição um pouco desequilibrada, pois na metade esquerda de sua fotografia atribui uma massa de elementos maior e mais densa.



Nessa divisão – pelo eixo horizontal, a composição fotográfica de Cid. fica mais equilibrada, dispõe uma quantidade de massa e de elementos quase que iguais nas duas metades.



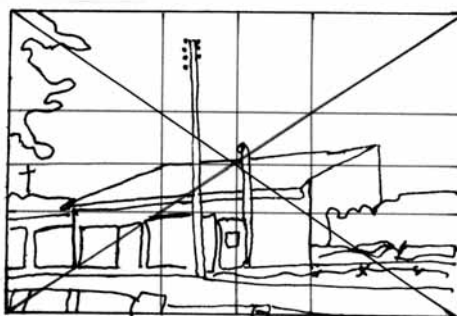
Os terços verticais deixam de forma mais clara o motivo da formação dessa erosão, justamente no terço central. O adolescente coloca o caminho percorrido pelas águas. Se observada mais atentamente, percebe-se que os elementos foram dispostos pela sua massa no sentido da escrita. Ao primeiro terço coube a representação da menor massa de elementos contidos na fotografia; já no terço central, a massa de elementos aumenta, chegando ao último terço da tomada total das massas nesse espaço da representação feita por Cid.



Ali. ddez/02



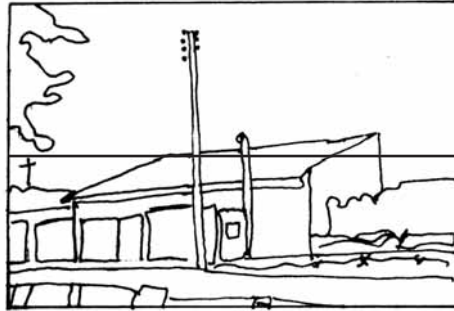
No diagrama simplificado da fotografia produzida pela menina Ali. vê-se a forma harmônica e relativamente equilibrada quando dispôs os elementos. Na composição, na parte inferior e quase fora da fotografia, enxerga-se uma porção de uma cerca feita de ripas de madeira. Com isso a menina quis demonstrar ser esse o ponto de vista de sua casa, sabemos, como nos disse a própria adolescente quando fala sobre essa fotografia que a casa retratada fica em frente de sua moradia.



Colocada as linhas de força sobre o diagrama simplificado, pode-se notar uma preocupação na ordenação e subordinação dos elementos que acontecem se analisarmos pelos cânones da estética que foram explicados nos trabalhos de campo. Existe uma tentativa pensada e elaborada por quem ainda está em processo de aprendizagem das linguagens visuais.



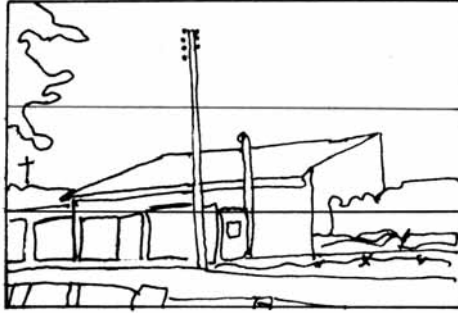
A divisão pelo eixo vertical demonstra um peso maior no lado esquerdo da fotografia onde a porção maior da casa fica contida como também outros elementos com a maior parte visível da cerca de ripas e uma massa de folhagem que luta para entrar na fotografia.



Ali. coloca toda a casa na metade inferior, sendo que o eixo horizontal está um pouco acima da linha do horizonte. Para a metade superior ficou destinado apenas uma quina do telhado da casa, o poste de iluminação pública e a massa de folhagem que reluta em entrar no espaço representacional.



Nessa divisão pelos terços verticais é destinado ao primeiro uma maior massa de elementos e uma metade da casa. Para o terço central Ali. destinou o restante da casa e os dois postes, ficando assim menos carregado de elementos que a parte anterior. Já para o último terço foi destinado a aresta da casa que, notoriamente, faz a divisão entre o terço central e esse último, além de uma massa composta de muro e cerca, sendo que neste nota-se um menor número de elementos. Seguiu, propositadamente, o sentido de leitura na qual somos induzidos a percorrer a fotografia até seu último terço, chegando nele, saímos da fotografia bruscamente.



Na divisão pelos terços horizontais, no primeiro encontra-se a cerca, através da qual a adolescente observa a construção. Na mudança desse primeiro para o segundo dos terços, nota-se que a linha imaginária passa justamente pelo alinhamento superior das portas e janelas, contendo esse também o restante da casa. Já para o terceiro e último dos terços destinou-se apenas para uma pequena área composta por folhagens, dispostas no canto superior esquerdo e o restante do poste de iluminação pública. Todo o restante dessa parte da fotografia elaborada por Ali. destina-se ao céu.



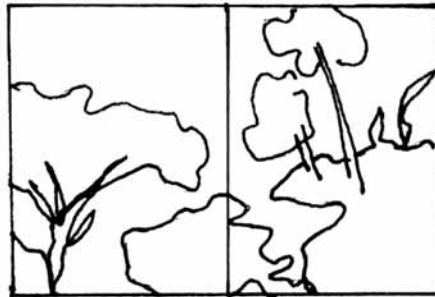
Ali. dez/02



O diagrama simplificado mostra somente uma massa composta pelas copas das árvores.



Colocada todas as linhas de força, nota-se que houve uma preocupação da adolescente quanto ao equilíbrio da composição.



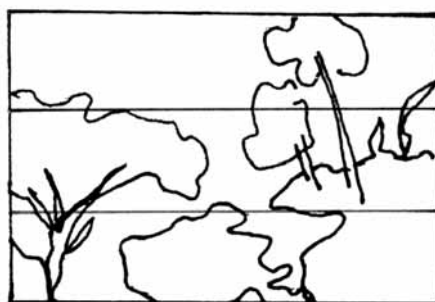
A divisão pelo eixo vertical demonstra claramente a intenção de equilibrar a composição, se bem que haja um leve aumento de peso em sua metade direita.



Já na divisão pelo eixo horizontal, devido ao fato de obrigatoriamente a fotografia ser tirada de baixo para cima, nota-se que nessa divisão o equilíbrio perde-se quando Ali. destina à metade inferior uma maior massa de folhagens, contudo, esse desequilíbrio não chega a incomodar os olhos. Talvez seja destinado a metade inferior uma maior massa na intenção de uma representação de base, isto é, que a fotografia assenta-se sobre uma forte base, tem apoio.



Na divisão pelos terços verticais, Ali. distribui melhor a massa de folhagem quando destina ao primeiro e ao último terço uma densidade maior de elementos. Existe um ritmo discursivo visual. Nessa fotografia, a adolescente obriga o olhar a penetrar iniciando seu caminhar pelo lado superior esquerdo e após em diagonal descendente vai até a menor massa de folhagem, colocada na parte inferior do terço central, aonde permanece por alguns instantes, e em sentido contrário inicia uma nova trajetória. Em uma diagonal ascendente, partindo do centro desse terço até a margem superior direita. É como a representação da letra “V” ou de um ângulo onde a visão inicia-se por uma das suas semi-retas, permanece no vértice por alguns instantes, seguindo seu caminho pela outra semi-reta até que saia do campo representacional.



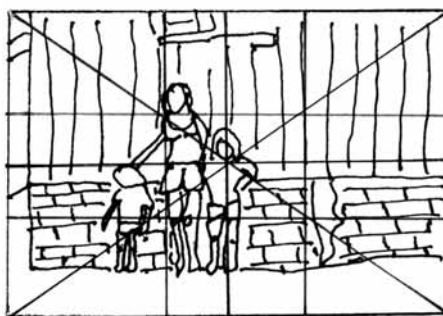
Nessa distribuição, pela divisão dos terços horizontais, fica destinado ao primeiro e segundo a maior concentração de massa de folhagem, terminando de forma mais leve no último terço.



Ali. dez/02



Acima temos o diagrama simplificado da última fotografia da adolescente.



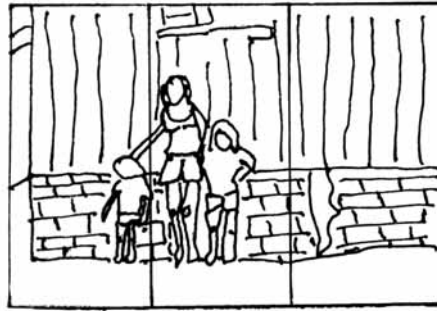
Colocada as linhas de força, fica muito clara a intenção dessa menina em ordenar rigidamente os elementos de sua fotografia em uma subordinação às linhas de força. São essas linhas que orquestram a composição visual realizada por Ali. Interessante notar que as linhas diagonais passam por sua irmã maior entre a altura do coração e da cabeça – seria este um apelo entre razão e emoção?



Na divisão pelo eixo vertical, vê-se uma de suas irmãs, a maior das duas retratadas. O eixo também divide a menina em sua metade exata. Na parte esquerda encontra-se sua irmã menor e sua colega (protagonista e motivo da fotografia). Na direita, o restante de sua irmã maior e o cenário – sua casa, que equilibra a composição pelo tamanho de sua extensão.



O eixo horizontal divide a parte de alvenaria com a de madeira. Divide as personagens também da seguinte forma: a irmã menor na altura de sua cabeça, como se estivesse contida pelo próprio eixo, sua colega na altura dos quadris/cintura – também a parte do corpo que divide-o em dois é responsável pelo centro de gravidade – o que nos equilibra e sua irmã maior pelo peito – exatamente na altura do coração.



Os terços verticais retratam no primeiro uma parte do cenário e sua irmã menor no primeiro plano. Fazendo a divisão do primeiro com o terço central, está sua colega em primeiro plano e mais uma parte do cenário que agora trás uma janela disposta muito próxima do centro da fotografia – o olhar de dentro - uma possibilidade de entrada na casa, no seu mundo, no seu interior pessoal. Nesse terço junto com a colega está sua irmã maior. Para o último dos terços foi destinado apenas o cenário, que reforça o ritmo do discurso visual, ou seja, a entrada do olhar pelo lado esquerdo a passagem pelas personagens um caminhar grande pelo cenário – que divide com sua colega a posição de co-protagonista, e a saída pela margem direita.



No limite entre o primeiro e segundo terço dá-se o corte das personagens, sendo que sua irmã menor é dividida na altura da cintura, sua colega na altura dos joelhos e sua irmã

maior na altura do ventre. Suas irmãs ficam contidas no segundo terço e o queixo de sua colega faz a mudança para o terceiro e último terço, nele também e acima da cabeça da colega encontramos a janela. Obviamente essa janela não foi colocada por acaso exatamente acima da cabeça de sua colega, está Ali. afirmando a afetividade pela colega quando coloca a possibilidade de entrada em seu interior pessoal acima da cabeça.

As produções dos adolescentes demonstraram os sentidos que foram sendo produzidos através da interação e da mediação realizada pelo trabalho do ilustre fotógrafo, seu livro e pelo pesquisador.

São registros que refletem e refratam a realidade, a estética das composições reforçam uma teia complexa de significações e, através dela podemos aprofundar e penetrar mais eficientemente no mundo dessas pessoas com quem trabalhei.



**VII. O FINAL E
O COMEÇO SE
ENCONTRAM**

Busquei em um momento de minha vida um aprofundamento nos estudos do Mestrado. Com eles pretendi desenvolver-me como sujeito e profissional. Foram horas e horas dedicadas a um novo fazer, às tarefas e às mais gratificantes horas aplicadas no processo de redação da dissertação e das atividades de campo. Fazendo uma retrospectiva desses dezoito meses, na intenção de compreender melhor como se aprimorou o cidadão, o profissional, o formador de formadores e o pesquisador, não posso deixar cair por terra minha utopia de vida.

Aquela que desde sempre venho perseguindo, para cada dia concretizá-la mais e melhor, não sendo nada mais do que dar armas às populações excluídas, engrossando mais e mais o número dos menos afortunados. Como educador, posso e devo levá-los comigo, vencendo as trincheiras percorridas há muito. Refiro-me às trincheiras do conhecimento, aquele que tanto nos protege quando nos é arma em punho.

Quero todas as crianças na escola, e com ensino de qualidade. Quero que todos compartilhem da glória do uso de sua arma – o conhecimento. Como já disse, empunho arma, aquela que em parte me foi concedida por dom divino e em outra por vontade própria e luta engajada que é a Arte-Educação. Com essa, quando utilizada de forma correta, posso dizer, tenho nas mãos um canhão que por seu calibre, atinge um grande número dessas pessoas marginalizadas.

São pessoas como eu, querem também chegar a algum lugar, mesmo que esse não lhes seja claro; há uma vontade, uma intenção de se chegar a algum lugar. É necessário que eu mostre alguns dos caminhos, algumas das possibilidades que são acessos aos bens culturais produzidos pela humanidade – um direito.

Com apropriação desses bens, foi que a partir do Projeto Criança, com minha munição utópica, resolvi desenvolver esse estudo, sempre pretendendo que as situações de campo pudessem subsidiar a prática de inúmeros colegas professores como eu, os quais dispõem de um grupo tão rico e receptivo como foram esses adolescentes. A eles me dediquei,

pois fizeram parte de um Projeto que almeja agentes transformadores de sua realidade.

Para concretizar essa maneira de ser é que durante esse trabalho fui percorrendo primeiramente sobre minha trajetória de vida, meu ingresso no Projeto Criança 2000, minhas dificuldades e proposições iniciais. Depois, apresentei o Projeto Criança 2000 e suas palavras oficiais. Numa terceira parte, os caminhos percorridos e seus passos, a opção metodológica. Na quarta parte, registrei as condições concretas de vida social, o espaço, as relações e os sujeitos. Na quinta, a busca pelos fundamentos teóricos, a Arte-Educação no Brasil, a Arte como produção humana e os acessos aos bens culturais da humanidade, justificando-se a perspectiva teórica a partir da qual o problema foi abordado. Depois, a forma de como os adolescentes “Focaram e “(Re)velaram” a realidade – uma análise de episódios. Por último, os aspectos estéticos apresentados nas produções desses meninos e meninas.

Inicialmente, uma de minhas questões, além das expressas na página 13, era saber se, no decorrer do processo, os adolescentes expressariam o desejo de mudar a realidade. Não tenho ainda respostas definitivas para as questões colocadas e para tantas outras que este trabalho suscitou, mas pela interlocução com os adolescentes, há alguns indícios de que a realidade discutida por eles, revelada nas fotografias que produziram não foram apenas representações: inconformismo e crítica também foram evidenciadas, o que me daria a possibilidade de em uma próxima pesquisa, ater-me à última questão, que retirei dos meus objetivos depois da qualificação.

Acredito na possibilidade de que através da Arte-Educação e da Mediação Semiótica, outros estudos possam revelar o desejo de mudança das condições concretas de vida, remetendo-me novamente ao que disse Konder (1996) quando da análise da obra de Lukács sobre a arte: a função da arte é provocar nosso conhecimento sensível da realidade, conhecimento que desloca nossos desejos.

Para os efeitos de sentido provocados, posso dizer que alguns avanços no desenvolvimento e aprendizagem dos adolescentes podem ser evidenciados, levando-me a crer sobre as possibilidades de ampliação de conhecimento deles e do mundo vivenciado, isso

através da Arte-Educação e da medição realizada durante os encontros. O acesso aos bens culturais - em especial à arte visual na qual me ative mais neste estudo - foi outro elemento marcante nessa transformação. Além disso, foi possível através da palavra e pelas criações artísticas escrevessem textos - verbais e não verbais - e assim, contassem sua história e constituíssem outras histórias, que não mais poderão apagar de suas vidas.

Nossos encontros deixaram marcas dos sentidos produzidos, pois, de acordo com Bakhtin, que me acompanhou durante os estudos e o trabalho de campo: “toda minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (...) a começar pela minha assimilação delas (...) para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra)” (2000:383).



**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

AZEVEDO, F. A . G. **Ensino da Arte e Currículo: O Ensino de Arte: em Busca de um Olhar Filosófico**. Disponível em:

<http://www.geocities.com/Broadway/Wing/6103/anpap.html>- Acesso em 15jul.2003

BAKHTIN, M.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: São Paulo. Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, A . M. **Arte – Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

BUENO, Roberta Puccetti Polizio. **A Arte na Diferença: Um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental**. Tese de doutorado Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2002. 217 p.

BUORO, A . B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.

CADERNOS CEDES. **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. N. 35. Campinas: CEDES/Papirus, 1995.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GÓES, M. C. R. "A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de L. S. Vigotski e Pierre Janet" In: *Educação & Sociedade - Temas sobre a constituição cultural do homem*. Edição especial, n. 71, ano XXI, Julho de 2000, Campinas: Cedes, (p: 116-131).

GOHN, M. G. **Educação Não – Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACIANI, M. S.S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez, 1997.

HELLER, A . **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1985

KONDER, Leandro. **Lukács– um Galileu no século XX**, Bomtempo Editorial, 1996: 27-33.

LEITE, B. P. (tradutora) **Van Gogh**. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1974

LEONTIEV, A.N. "Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski",

In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 426-470.

LÜDKE E ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: ABRASCO/Hucitec, 2000

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental de Artes**. Brasília, 1997.

MORATO, E. M. **“Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social”**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, Julho de 2000, 2ª edição, n. 71, p: 149-165.

PINO, A. **"O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel da explicação do psiquismo humano"** In: CADERNOS CEDES, n. 24 - Pensamento e Linguagem. Campinas: Cedes/Papirus, 1991, p: 32-43.

PINO, A. **"O social e o cultural na obra de Vigotski"**. In: Educação & Sociedade, n. 71.

PINO, A. **"O social e o cultural na obra de L.S. Vigotski"**, In: Educação & Sociedade- Temas sobre a constituição cultural do homem. Edição especial, n. 71, ano XXI, Julho de 2000, Campinas: Cedes, 2001, (p:45-78).

PINO, A **"O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano"**. In: Cadernos CEDES, nº 24 -Pensamento e Linguagem - estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991, (p:32-43).

RIBEIRO, H. P. **Arte Moderna: do Impressionismo às Bienais**. Bauru: mimeo,1990. 75 p.

SALGADO, S. **Êxodos**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística: Ensino Fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1997.

- SOUSA, I. R. C.(tradutora) **Brueghel**. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1975.
- von SIMSON. O . R. M., et al. (orgs). **Educação Não Formal:cenários da criação**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.
- VYGOTSKI, L.S. "**O manuscrito de 1929**". In: Educação & Sociedade- Temas sobre a constituição cultural do homem. Edição especial, n. 71, ano XXI, Julho de 2000, Campinas: Cedes, 2001, p: 45-78.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** Vol. II. Madri:Visor, 1993.
- VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** Vol. III. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, Lev. S. (1987). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico- Técnica del Ministerio de Cultura
- VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A R. e LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.
- VYGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p: 426-470).
- VYGOTSKI, L. S. **La Imaginación y El Arte en La Infancia** - Ensayo Psicológico. México, 1987.