

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: **Eu, meu bairro, nosso mundo -**

Um experimento em educação não-formal confluindo saberes e prazeres.

Autor: **Selma Machado Simão**

Orientadora: **Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson**

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

Campinas

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Si42e	<p>Simão, Selma Machado, 1959- Eu, meu bairro, nosso mundo: um experimento em educação não-formal confluindo saberes e prazeres / Selma Machado Simão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Olga Rodrigues de Moraes von Simson. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Arte e educação. 2. Educação não-formal. 3. Fotografia. 4. Oralidade. 5. Identidade. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>11-220/BFE</p>
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: I, my neighborhood, our world: an experiment in non-formal
education and knowledge coming together pleasures

Palavras-chave em inglês:

Arte and education
Non-formal education
Photography
Orality
Identity

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Olga Rodrigues de Moraes von Simson (Orientador)
Valéria Aroueira Garcia
Renata Siero Fernandes
Antonieta Marília de Oswald de Andrade
Helena Maria Sampaio Andery

Data da defesa: 24-02-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: selma.msima@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: *Eu, meu bairro, nosso mundo - Um experimento em educação não-formal confluindo saberes e prazeres.*

Autor: **Selma Machado Simão**

Orientador: **Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson**

defendida por

Este exemplar corresponde à redação final da Tese

Selma Machado Simão e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 29/02/2012

Assinatura Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Olga R. de Moraes von Simson
Márcia de Andrade
Felício M. S. Sampaio Andery
ARENA ANOENA GARCIA
Renata Siqueira Semanair

2012

DEDICATÓRIA

À minha mãe pelos momentos de carinho e refúgio amoroso,

Aos meus três filhos Leonardo, Nathália e Conrado pelo entusiasmo, pelo estímulo e alento que me dedicaram em todas as etapas do caminho,

Ao Lucas pelo apoio e compreensão,

E ao meu neto Gabriel pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Olga pela firmeza, incentivo e intensa dedicação,

À Unicamp pelo reconhecimento e valorização,

Às crianças que me acompanharam nesta experiência pela participação e alegria,

E a todo o pessoal da ONG pela cooperação e parceria.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo, a reflexão e a análise do desenvolvimento e dos resultados de uma prática educativa no ensino de artes com crianças de 8 a 12 anos sendo desenvolvida em um espaço de educação não-formal localizado na periferia da cidade de São Paulo. Tratou-se de uma pesquisa de tipo participante que também envolveu gestores, educadores e integrantes da instituição em uma ação participativa. Confluiu as áreas de conhecimento da arte-educação, da fotografia e da oralidade. Buscou a elaboração e realização de atividades voltadas à exteriorização da subjetividade pautadas na expressão artística com enfoque na linguagem das artes plásticas, explorando os espaços da entidade e do bairro a que pertence. Nesta proposta, pontuou a significação destes espaços relacionados ao trabalho coletivo e às relações da memória compartilhada e formação de identidade.

Palavras chave: Arte-educação, Fotografia, Oralidade, Memória e Identidade.

ABSTRACT

The objectives of this research were the thinking and analysis of the development and results of an educational practice based on arts teachings, with 8 to 12 years old children, in a non-formal organization located in the periphery of São Paulo. It was a participant type research, also involving managers, educators and general staff of this organization in a participative action. Art-education, photograph and oral knowledge areas were converged. The aim was the elaboration and realization of activities in order to externalize the subjectivity focusing the artistic expression through plastic arts, exploring the Organization facilities and its neighborhood. In this proposal, the meaning of these spaces was pointed out related to the collective work and to the relation between shared memories and identity formation.

Keywords: *Art-education, Photography, Orality, Memory and Identity.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	25
<i>O território explorado pela pesquisa</i>	<i>25</i>
<i>o encontro</i>	<i>25</i>
<i>a localização do espaço</i>	<i>28</i>
<i>a apresentação do espaço</i>	<i>36</i>
<i>as atuações</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 2	71
<i>O caminhar</i>	<i>71</i>
CAPÍTULO 3	87
<i>As áreas confluentes</i>	<i>87</i>
<i>a criança, o adulto e o velho juntos na oralidade</i>	<i>87</i>
<i>a educação em artes</i>	<i>96</i>
<i>o encantamento da fotografia</i>	<i>117</i>
<i>desenhando e pintando</i>	<i>125</i>
CAPÍTULO 4	141
<i>A experiência</i>	<i>141</i>

<i>a inspiração</i>	141
<i>eu – olhando para mim mesmo</i>	144
<i>eu descobrindo o outro...</i>	198
<i>nós e nosso pequeno mundo...</i>	219
<i>nós e nosso bairro</i>	227
<i>a história compartilhada</i>	251
<i>nós em nosso bairro, ampliando espaços...</i>	257
<i>o impacto da exposição...</i>	282
CAPÍTULO 5	291
<i>Considerações finais</i>	291
BIBLIOGRAFIA	301

INTRODUÇÃO

Há, finalmente, um florescimento de experimentos educacionais alternativos. Por oposição ao conhecimento virtual, essas experiências de aprendizagem se constroem a partir dos problemas vitais com que os alunos se defrontam no seu cotidiano, no seu lugar, na sua particularidade.

..(..)..Além dos saberes que porventura venham a ser aprendidos, esses experimentos buscam o desenvolvimento da capacidade de ver, de maravilhar-se diante do mundo, de fazer perguntas e de pensar. Tenho a esperança de que esses experimentos continuarão a pipocar, porque é neles que o meu coração se sente esperançoso.

Ruben Alves, 2011.

Em minha trajetória como artista plástica e arte-educadora, apreendendo as coisas do mundo, fui aos poucos me aprofundando sobre os benefícios que a arte traz para as pessoas, e aos poucos, cada vez entendendo mais, como ela é capaz de penetrar nestas coisas e se abandonar a elas, tornando um só, aquele que a produz, aquele que a recebe, e ela mesma – somatória de veículo e produto.

Igualmente, isso também se dá para quem se dedica ao seu ensino e quem se apropria dele. Porém, na maioria dos ambientes educacionais que atuei o que mais encontrei foi uma atitude voltada à exploração ínfima desta área de conhecimento que ainda nos dias de hoje segue sendo mal aproveitada. Então, frequentemente voltava-me à seguinte questão: Se a arte se baseia em uma verdadeira necessidade humana, comprovada por inúmeros teóricos de diferentes áreas em diferentes épocas, por que então, geralmente, é assim tão minimamente

explorada nas escolas? E quando isto acontece, por que na maioria das vezes é transmitida de forma superficial e mecânica por meio de moldes escolares, roubando-lhe o potencial motivador da descoberta e do envolvimento? Será por puro desconhecimento, ou será que o caráter de liberdade e ousadia que a arte propicia ameaça ou assusta grande parte das pessoas envolvidas nos processos educacionais?

Refletindo sobre este problema, eu almejava vivenciar uma experiência diferente de tudo aquilo que já havia vivido a fim de incorporar elementos que pudessem contribuir para aplicação de práticas educativas coerentes à minha concepção sobre o ensino de artes. Enquanto dava aulas sobre métodos de ensino, práticas educacionais e expressivas em artes em cursos de licenciatura para a formação de arte-educadores e cursos de bacharelados em Pedagogia ouvia meus alunos e alunas, e lembrava de mim mesma no início de carreira. Neste ensejo fazia uma retrospectiva da experiência adquirida ao longo dos anos que se resumia nesta reflexão: sinônimo de professor de arte é artista.

E pensando dessa forma, existiam dois aspectos interessantes que sempre me vinham à mente: O primeiro diz respeito ao fazer artístico do próprio professor de arte, pois já que este profissional deve conhecer meandros de acertos, desacertos, sentimentos, ações e outras instâncias do processo criativo que envolve este fazer, é importante que o vivencie pessoalmente.

O segundo aspecto trata da criação da obra pedagógica, pois penso que seja similar à obra de arte sendo também ligada à invenção e engenhosidade.

Ponderava com meus alunos, sobre estas circunstâncias especiais que iriam experienciar, aprofundando ainda mais este tema. Isto porque, além dos problemas que os educadores de todas as demais disciplinas escolares já enfrentam, os professores de arte ainda lidam com conteúdos que remetem diretamente à subjetividade de seus alunos, quase que em todo tempo que convivem com eles. Embora este seja um diferencial muito gratificante do ensino de artes, lidar com sua exigência requer condições psíquicas e materiais que com raras exceções, infelizmente na grande maioria dos casos, não são contempladas nem pelos profissionais do ensino e nem no ambiente escolar que é disponibilizado a eles. Estas apreciações eu podia ratificar por tê-las vivido pessoalmente, tanto na descoberta tardia de lacunas existentes em

minha formação, quanto nas dificuldades que encontrei causadas pelas condições oferecidas nos ambientes educacionais onde trabalhei.

Inquieta com estas constantes indagações continuei aprofundando-me nas pesquisas que incluíam os conceitos teóricos sobre a arte e seu ensino e sobre as técnicas referentes à minha especificidade artística em mista sobre tela, principalmente as que produzem a interface entre as linguagens: pictórica e fotográfica. Estas experiências me ajudaram a iluminar conscientemente as etapas de meu próprio processo criativo verificado a partir da pesquisa que originou o livro: *Arte híbrida – entre o pictórico e o fotográfico*, editado pela Editora UNESP e lançado no ano de 2008, como exemplificado na figura 1 que apresenta um trabalho tríplice em mista sobre tela contendo em sua composição a imagem de uma foto antiga da cidade de São Paulo.



Figura 1– Foto extraída do livro: *Arte híbrida – entre o pictórico e o fotográfico* (SIMÃO, 2008, p. 85).

Mas ainda permanecia o desejo de colaborar mais incisivamente por meio do resultado de experiências práticas com o ensino de artes de algum modo mais efetivo, e assim não haveria outro jeito senão penetrar não só com o pensamento, mas com o sentimento e com a ação.

Para alcançar este objetivo procurei o apoio da pesquisadora, professora e doutora Olga R. de M. Von Simson, membro da Academia de Letras de Campinas, que na época, dirigia o Centro de Memória da Unicamp (C.M.U.) e lecionava nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao receber as explicações sobre minhas aspirações no ensino de artes, e ser apresentada à minha produção artística baseada em imagens urbanas de fotos antigas, a professora Olga me propôs uma junção de áreas, que eu já vislumbrava há algum tempo. Indicando-me formas para realizar esta ação, ela me apontou a ligação existente entre minha linha poética ligada à memória e a possibilidade de realização de uma pesquisa consonante a este interesse manifesto que fosse capaz de envolver o ensino de artes, a história oral e a formação de identidade. Campos que somados à linguagem fotográfica e à linguagem pictórica presentes em meus círculos de estudos, poderiam sugerir uma iniciativa ainda mais ousada – adentrar a área da educação não-formal.

A partir desta idéia, a professora Olga me apresentou um projeto educacional que estava sendo desenvolvido pelo C.M.U.: Memória, Educação e Cidadania: Os Distritos de Campinas. Em seu andamento, naquela época, este projeto carecia enfocar o Distrito de Barão Geraldo. Consequentemente, para preencher esta necessidade a professora Olga propôs que elaborássemos juntas, eu e a Prof^a Lucia Secotti, mestre em Educação e especializada em fotografia, um projeto piloto para ser experienciado em um espaço de educação não-formal também com o intuito de aprofundar a ideação da pesquisa de doutorado que eu estava planejando desenvolver. Preparamos então, um projeto que objetivou por meio de oficinas de arte, envolvendo fotografia e pintura, considerar o olhar das crianças e adolescentes colocados frente à memória e frente às visões diferenciadas dos espaços muito diversificados que contém esta localidade, vinculando-o a este projeto maior do C.M.U. e dirigindo-o ao Distrito de Barão Geraldo em Campinas.

Orientadas pela professora Olga, conhecemos o espaço educacional não-formal: Fazendo e Aprendendo – ONG gerida pela educadora professora Ruth Joffily, atualmente aposentada de suas funções no magistério. Em entrevistas realizadas por mim e pela professora Lucia, a professora Ruth expôs que seu ideal ao abrir este espaço educativo,

fundamentou-se na vontade de retribuir à sociedade, o benefício que usufruiu durante toda sua vida acadêmica, de estudar em escolas e faculdades públicas. Começou trabalhando como voluntária na Associação Comunitária do Bairro Real Parque e após ter recebido uma quantia referente a uma herança familiar, comprou um imóvel no mesmo bairro e fundou a entidade mencionada (Fig. 2).



Figura 2 – Mapa do local onde fica o espaço educacional não formal Fazendo e Aprendendo.

Entre meios tanto rurais, quanto urbanos, o espaço educacional não-formal localizado no bairro do Real Parque, situa-se no Distrito de Barão Geraldo região que além de conter a

maior mata em zona urbana de Campinas que é a Mata Santa Genebra, também contém condomínios de classe média alta com residências de alto padrão, grandes centros tecnológicos, universidades, hospitais e uma favela. As crianças e adolescentes moradores desta favela localizada são as principais participantes deste espaço educacional não-formal.

Desta forma, de janeiro a março do ano de 2007 participei juntamente com a professora Lucia deste projeto piloto coordenado pela professora Olga e vivenciado junto com público participante das atividades regulares dessa instituição, crianças que se situam na faixa etária de 4 a 14 anos. As atividades foram desenvolvidas durante 20 encontros de três horas cada um abordando vários tópicos, entre eles, passeios orientados pelos espaços históricos da região.

As crianças observaram todos os locais onde se lavava e estocava o café assim como as máquinas de beneficiá-lo, durante a visita na Fazenda Rio das Pedras (Fig. 3).



Figura 3 – Foto aérea da região onde se localiza o espaço educacional não-formal Fazenda e Aprendendo que nesta imagem situa-se na parte superior direita. Na parte central localiza-se a Fazenda Rio das Pedras.

Também foram desenvolvidas atividades sobre as narrativas das histórias do bairro e do distrito realizadas por um de seus moradores descendente dos pioneiros do bairro e professor do ensino médio, Sr. Vanderley Tonella.

Junto com as crianças realizamos a análise e apreciação dos registros fotográficos antigos do bairro com o intuito de possibilitar a construção do conhecimento de partes de sua história pertinentes às cenas que estas imagens são passíveis de remeter (Fig. 4). Também realizamos a leitura de textos sobre as memórias e as vivências culturais observadas nos espaços que constituem diferentes zonas do distrito e analisamos os registros fotográficos dos espaços observados realizados pelas próprias crianças. Posteriormente, planejamos a exposição dos mapas, desenhos, colagens, fotografias e pinturas que foram produzidos pelas crianças.



Figura 4– Foto da antiga igreja na Praça do Distrito de Barão Geraldo próximo à porteira.

Estas ações foram substratos que nos permitiam pensar um experimento não-formal que fosse envolvente, sedutor e interessante, mas que, ao mesmo tempo, significasse um ganho social e cultural para as crianças do Real Parque. Uma proposta audaciosa para ser desenvolvida no curto período de tempo de dois meses, correspondendo às férias escolares, quando a frequência ao Espaço Fazendo e Aprendendo se torna mais intensa, pois na região não existem espaços de lazer para as crianças e a rua não é um local seguro para desenvolvimento de brincadeiras como foi no passado, segundo relatos de seus moradores mais antigos.

Segundo, Mariana Ferreira Cisotto e Antonio Carlos Vitte:

O rápido crescimento urbano transformou as áreas rurais dos chamados subúrbios rurais em loteamentos urbanos, como OLIVEIRA afirma para São Paulo, também cabe à Campinas. (OLIVEIRA, A.U. 2004). A transformação da terra rural e urbana fica explícita nos bairros Real Parque e Bosque de Barão.

..{..}..Coloca-se que historicamente, o processo de crescimento e expansão das camadas populares de baixa renda não foi estimulado, principalmente devido ao alto valor das terras do distrito, decorrente de sua excelente qualidade agrícola. Atualmente, a maior concentração desta parcela populacional localiza-se no extremo sudoeste, á margem da rodovia D. Pedro e na região do Real Parque. Somente esta última se configura numa área de baixa renda dentro do distrito. Entretanto, não se pode classificá-la como uma área de exclusão, a não ser por uma pequena área que representa um grupo de favela urbanizada (Morada dos Pássaros), com 546 habitantes morando em 111 domicílios (SEPLAMA, 1996) na envoltória da Mata de Santa Genebra.

..{..}..O principal fator de crescimento da população da área em estudo foi a própria expansão do município de Campinas, que fez surgir nesses bairros ocupações puramente residenciais (em que se localizaram os que não suportaram o alto custo de vida nas cidade) e estimulou o estabelecimento de pequenos agricultores, daí sucessivos loteamentos e a rápida humanização da paisagem (OLIVEIRA, A.A.B. 2001)

..{..}..Os bairros mais próximos da Unidade de Conservação, o Real Parque e o Bosque de Barão eram ambientes predominantemente agrícolas e conhecidos como bairros pobres e violentos. Hoje, sua dinâmica está estritamente ligada, ao deslocamento dos grandes centros e de segregação espacial intencional por parte da classe mais rica (CISOTTO; VITTE, 2012, ps. 10-12).

A finalização da proposta se deu com a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante o projeto no Espaço Fazendo e Aprendendo que foi aberto para visitaçãõ dos pais e moradores da comunidade.

Então, a partir dos resultados desta experiência na educação não-formal reafirmei a vontade de continuar testando possibilidades recém-descobertas de pesquisas recentes, ainda em terrenos sujeitos a novas interpretações neste campo educacional. Nesta inquietação uma questão surgiu: Em que medida esta área tão recente e promissora da educação não-formal, é passível de funcionar com uma lógica específica, podendo se estabelecer como uma nova matriz e sendo capaz de condensar novas possibilidades de conhecimento?

Aprofundando-me neste questionamento passei a refletir sobre iniciativas desenvolvidas no campo da educação não-formal que buscam experiências conectadas com a arte para fomentar formas de educar, como expõe Maria da Gloria Gohn:

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura (GOHN, 2009, p. 31).

Como é o caso do Programa Rumos Educação, Cultura e Arte do Itaú Cultural, criado em 1997 e já em sua terceira edição que recebe e premia inúmeros projetos buscando apoiar a formação de profissionais que desenvolvem em todo território nacional, propostas diferenciadas nos campos da cultura e da arte por meio da educação não formal. Assim como neste programa inúmeras iniciativas vêm acontecendo pelo Brasil afora, principalmente baseadas na promoção da autoconfiança do público envolvido, no papel do educador, na significação, e no ato de promover um constante movimento em busca da justiça social. Diante dos resultados surgidos desta vertente educacional que caminha na constante busca de soluções, no trâmite de suas ações vêm alcançando gradativamente, uma importância especial no cenário educativo enquanto segue se reconhecendo, se repensando e se reelaborando. E, por tais méritos, não vem para substituir ou complementar a educação formal, nem para minguar como fogo fátuo baseado numa empolgação de momento – vem para ficar, ocupando espaços fundamentais para a consecução de uma educação plena. Explicando e valorizando a educação não-formal, Gohn relata:

Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários dos projetos sociais analisados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar – chamada por alguns de escola integral ou educação permanente. A educação não-formal tem seu próprio espaço-forma cidadãos, em qualquer idade, classe sócio-econômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendi*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política (GOHN, 2009, p. 42).

Assim, muitos destes projetos sociais baseiam-se no ensino das artes como diretriz teórico-metodológica voltados não só a expressão dos aspectos sensíveis da subjetividade, mas também a uma aprendizagem significativa. Como exemplo existe a prática educativa vivenciada pela música que é uma linguagem universal e tem atraído a atenção de todas as faixas etárias ocupando um grande espaço no desenvolvimento da educação não-formal (GOHN, 2003).

A cada dia, muitas atuações no campo da educação não-formal, buscam alcançar os temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Neste intento, vão se reafirmando e acenando com os efeitos positivos que vão conquistando. Provam desse modo, que são capazes de lidar diretamente com as paixões de seus participantes, libertando assim seu potencial humano. E ainda são capazes de frisar que uma proposta de trabalho em arte-educação pode acontecer em qualquer âmbito educativo, de maneira independente ou conjuntamente a outros conteúdos disciplinares.

Além de tudo isto, também temos que levar em conta que o envolvimento que se instaura nos ambientes educativos funciona como via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que o mediador toca sensibilizando seu público, também é tocado por ele.

No campo da educação não-formal motivado pelo ensino de artes, o educador não precisa ser formado em artes, mas deve ser um grande conhecedor dos conteúdos da arte-educação, podendo ser até um artista. Neste novo formato educacional extramuros da escola cada vez mais se propicia um contacto intenso de pessoas com outras pessoas interagindo por meio de vivências e aprendendo juntas, como assevera Maria da Glória Gohn:

Algo mais é necessário, para que se contraponha ao modelo que está implantado no país, exige que as ações das ONGs tenham vínculos com a sociedade civil organizada, com os movimentos sociais e populares, com as associações de moradores, com todos os grupos organizados e com todos aqueles que lutam por direitos sociais no país (GOHN, 2009, p. 41).

Assim, funda-se a mescla da ação individualizada com a ação socializada baseada na troca de experiências buscando um clima de liberdade e confiança. Valores unidos pela essência de um interesse em comum – a oportunidade para aprender, não só no trabalho que os participantes desenvolvem juntos, mas também sobre si mesmos.

A partir de experiências concretas e integradoras, os instrumentos pedagógicos que vão sendo construídos são muito mais eficazes do que obras literárias e material didático de caráter regulador. E a criança, o jovem ou o adulto, na condição de educando, precisa por sua vez, descobrir o que quer aprender, para depois compreender para quê esse aprendizado será proveitoso em sua vida. Só assim, incorporando o processo educativo em que está inserido, tornando-se cômico e ao mesmo tempo participante dele, poderá adquirir um senso de independência no futuro, que o habilite a seguir, em situações de aprendizagem cada vez mais instigantes, em sua vida profissional ou acadêmica, num movimento contínuo.

Dessa forma, uma ação que venha confluir a conscientização da realidade e da intercomunicação autêntica dos integrantes dos grupos situados em espaços de educação não-formal, pode surpreender pela força de seu potencial educacional.

Como descrito anteriormente, me interessa apontar as chances de intercâmbios entre a educação formal e a educação não-formal, baseando a elaboração deste discurso, em maneiras de pensar a integração destas formas educacionais, pois, para mim, nesta proposta união existe uma grande possibilidade de proveitos para a educação como um todo.

Promover o diálogo entre estes diferentes tipos de educação, sem posicioná-los como opostos ou contraditórios, pode nos conduzir a uma educação mais inclusiva, e mais ligada à realidade dos grupos. A parceria entre a escola formal e o espaço de educação não-formal

pode ser capaz de envolver a criança, ressaltando todos os seus talentos, ao mesmo tempo em que vibra em ressonância com seus interesses e necessidades.

as intenções...

A pesquisa foi configurada em um recorte dentro do ensino de arte, idealizado de maneira a estar diretamente ligado à memória individual e social, daí o tema: *Eu, meu bairro, nosso mundo*. Então, baseando-se na arte infantil os trabalhos giraram em torno destes círculos concêntricos: indivíduo, espaço de educação não-formal, bairro onde está localizado e suas contiguidades.

Além de procurar construir conjuntamente com o grupo de crianças meios de conquista para que elas pudessem perceber-se como seres criativos e produtores, como proponente e ao mesmo tempo pesquisadora dediquei-me também à tarefa de encontrar meios para auxiliá-las na comunicação de seus pensamentos e sentimentos. Com estas produções concluídas, pude realizar paralelamente a apresentação de dados e análises de pesquisa, pois estes trabalhos foram sugeridos a fim de que deixassem marcas, vivências da reconstrução de uma memória que diz respeito a elas mesmas e aos adultos mais próximos – suas maiores referências de experiência e conhecimento.

Digo isto, pois revendo os processos históricos, sociais e culturais do educando, nega-se a tendência homogeneizadora, e acentua-se a relevância nos âmbitos identitários e memoriais reconhecendo os processos de constituição da cultura local, ligados aos aspectos de hibridização, ou seja, da mistura de culturas (CANCLINI, 2001). Para corroborar este pensamento, vejamos um dos relatos sobre o resultado de uma pesquisa constituída pelas características discriminadas acima:

Ambos os pesquisadores entrevistaram os jovens em grupo, através da metodologia da história oral e salientaram a grande importância, para os indivíduos de tal faixa etária, do conhecimento das raízes e das trajetórias familiares que, quando negadas ou fantasiadas, impedem os adolescentes de realizar um importante

processo de desenvolvimento psicológico, próprio dessa fase, que é a passagem de uma agressividade concreta para uma agressividade sublimada no campo da arte.

Mas, o resultado mais importante desse processo de autoconhecimento e reconstrução da auto-estima foi que, ao longo dessas descobertas alguns deles foram elaborando um sentimento de pertencimento ao local de moradia e à cidade, um desejo de auto-organização e busca de transformação da realidade local, o que demonstra o início da construção de uma noção de cidadania consciente e responsável (SIMSON; BRANDINI; FERNANDES, 2000).

Zeila de Brito Fabri Demartini aponta a importância da necessidade de “captar as diferenciações existentes” e a maneira como os problemas educacionais são vivenciados e representados por cada grupo, para podermos escapar de leituras lineares dos vários períodos, que esquecem quem somos desde nossas origens – uma sociedade multifacetada, extremamente hierarquizada. Segundo a autora, se não nos basearmos nesta abordagem, a população brasileira continuará sendo tratada como se fosse um grupo homogêneo (2004, p.71).

Zeila comenta ainda que “desvendar as teias e significados atribuídos à escola, pode implicar para o historiador da educação, em superar os ‘apagamentos’ históricos, resgatando experiências...” Aborda a questão da preocupação de “incorporar como objeto de estudo o todo social, diverso, complexo, hierarquizado, dinâmico, mutante ao longo do tempo e do espaço” (DEMARTINI, 2004, p. 94 e 96). Estas colocações da autora aderem perfeitamente a este estudo, pois a pesquisa foi desenvolvida em um espaço de educação não-formal da periferia da cidade de São Paulo constituído por agrupamentos étnicos que serão explicitados posteriormente.

Desse modo, foram inseridas nesta proposta, práticas educacionais que possibilitassem também para a criança o reconhecimento do próprio passado, pois é por meio dele é possível gerar um sentimento de significação e pertencimento, através do qual ela se sinta integrada a um contexto social mais amplo. Assim, a pesquisa intencionou colaborar nos processos que a criança vivencia, relativos a sua participação no cenário social e cultural local, aprofundando a sua compreensão deste passado, mas sempre com os olhos focados nos problemas do presente. Consequentemente, buscou ser capaz de contribuir na realização de possíveis transformações,

na busca de soluções para os problemas que seu público possa enfrentar em momentos futuros, pois segundo Jacques Le Goff:

... a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.

... Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p.476-477).

A esse respeito e em face das potencialidades que emergem no exercício do ensino de artes, Celia Maria de Castro Almeida conclui que “ensinar faz parte de um processo que nos remete ao passado e ao futuro, à eternidade.” Celia nos alerta: não devemos repetir nas escolas o que os meios de comunicação estabelecem, pois o que importa para eles é a demanda do mercado e não os atributos do produto. Dentro do paralelo que a autora estabelece entre os meios de comunicação e a escola, este procedimento desaprovado por ela, incidirá diretamente no valor da cultura que estaremos disseminando no ambiente educacional (2001, ps. 16-17).

Refletindo sobre estas análises, e considerando que o homem se comunica pelas linguagens, pela representação e pela mediação, uma ação educativa que permita o enriquecimento destes laços de comunicabilidade, colabora com a criação e o aprimoramento de uma consciência de caráter crítico e participativo.

Minha intenção nesta proposta de arte-educação foi de criar junto com as crianças mais oportunidades, relacionadas à vivência de experiências marcantes de vida a ponto de poderem recordá-las ao longo de suas trajetórias, viveres similares àqueles acontecimentos ocorridos em nossa infância que ainda guardamos na memória associados por imagens, sons e sabores. A infância pode trazer relevância ao processo de compreensão da realidade, além de enriquecer as relações valorativas estabelecendo uma configuração concreta destas relações (WEBER, 1992, p. 153). Então, construindo e reconstruindo suas memórias prazerosamente as crianças puderam falar sobre si mesmas e seguir perpetuando estas memórias que apesar de

terem sido constituídas por apreensões parciais foram validadas pelas interpretações artísticas que realizaram, e assim, marcadas pela realidade vivida. Dessa maneira, a pesquisa objetivou que pudessem visualizar-se como guardiãs de tesouros relacionados à suas origens se apoderando de bens pessoais imateriais relacionados à sua história, seu povo, seu lugar.

A relação da identidade como reafirmação da existência pessoal e conseqüentemente, do sentimento de pertença ligado à construção da cidadania se insere nas relações sociais, no contato com o outro, pois é a partir daí, na relação com as diferenças que podemos nos reconhecer como sujeitos.

Deste modo, nesta pesquisa, além dos aspectos da formação de identidade, se incluem também alguns modos de contribuir com a construção da noção dos direitos e deveres da criança relacionados ao meio em que vive, fomentando possibilidades de exercer um papel social do qual seja consciente e responsável. Além disso, estaremos também propiciando a ela, condições para que possa experimentar um sentimento de confiança de que, neste exercício, também é capaz de vincular sua vida pessoal a um projeto coletivo, uma sensibilização que a leve a formular articulações em seu viver cotidiano possibilitando uma participação ativa no tecido social, assumindo reivindicações e responsabilidades para com os interesses e o destino da coletividade a qual pertence (MACHADO, 1997).

Segundo Edgard Morin (2000) para se referir a si mesmo é preciso que o sujeito refira-se ao mundo externo. Concebendo o educando como ser vivo cambiante de energia e informação em consonância com o pensamento do autor, busquei articular estratégias educacionais que estimulassem a compreensão e vivência de cada ser no mundo, reafirmando sua autonomia e sua identidade.

Neste contexto, Edmir Perroti tem se preocupado em preservar a memória das cantigas de roda e contos de tradição oral confrontando a criança e os espaços que frequenta atualmente: creches, escolas, centros culturais e de lazer. Perroti traz a problemática da dificuldade que elas encontram ao se sentirem privadas de espaços coletivos para o desenvolvimento das brincadeiras infantis:

... se nossa sociedade não proporcionar urgentemente alternativas aos caminhos que vem propondo às crianças e que lhes dificulta a experiência da autonomia e da diversidade, parece que a massificação e o consumo concupiscente tenderão a se ampliar e a ser tomados como resposta à crise de criação cultural que as atinge desde que perderam as ruas (PERROTI, 1991, p. 28).

Segundo o autor, o resultado desta crise acaba desencadeando na criança a assimilação sem discussão dos padrões dominantes, identidade pelo consumo, integração sem resistências, isolamento e distanciamento das ruas (PERROTI, 1991, p. 28).

Perroti ainda adverte que pela apropriação e fruição indiscriminada de objetos industrializados, muitas vezes, a cultura de massa acaba conduzindo à formação de crianças moldadas e padronizadas, sem opiniões próprias. Mediante estas circunstâncias a pesquisa veio também embasada na vontade de possibilitar às crianças, momentos capazes de ampliar suas apreensões, indo além da limitação vinda das fronteiras mecanizadas e doutrinadoras dos produtos culturais voltados à infância.

Pensando sobre as consequências unificadoras destes fenômenos Suzana R. V. da Cunha, questiona:

O que me pergunto e pergunto a vocês é: Se todos nós estruturamos, nos anos iniciais de nossas vidas, o pensamento simbólico-poético, similar aos dos artistas, então, por que a maioria das pessoas desistem de transformar a obviedade do cotidiano? Entendo que são muitos fatores: sociais, culturais e econômicos que estancam as possibilidades de re-significar o que está aí no mundo e singularizar ações, pensamentos e modos de ser. Em um contexto cultural mais amplo, podemos pensar o quanto as produções culturais imagéticas, que circulam nos mais variados meios, modulam nossos modos de ser e de pensar. Imagens que produzem pontos de vista sobre o mundo e ao mesmo tempo anestesiavam nossos sentidos em relação ao “diferente”, ao estranho, ao inusitado (CUNHA, 2011, p. 2).

Assim, é grave a perda da curiosidade ou desta espécie de instinto investigador geralmente ocasionado por um nivelamento praticamente imposto aos educandos que os conduz a sérias implicações no processo de aprendizagem. E sobre estas prescrições, recaímos em discussões sobre alguns efeitos vindos da globalização, tema que Jose G. Sacristán enfrenta afirmando: “A globalização não pode ficar limitada a uma ligação entre ‘os de cima’, deixando de fora ‘os de baixo’” (2007, p. 19).

Nestes aspectos, pensando no confinamento da infância, esta proposta visou refletir sobre os fatores que incidem na expressão pessoal da criança relacionados ao contexto social e

urbano. Com este propósito, foi planejado que ao término do trabalho cada uma delas pudesse compreender melhor o jogo de interações que habita as ruas de seu bairro no contacto com a cultura local. A partir deste entendimento formou-se uma mediação interessada em conhecer e valorizar os produtos culturais das próprias crianças como respostas às suas interações no grupo social.

Para isso além do ensino da arte, a pesquisa contou também com a contribuição da linguagem fotográfica, pois estas duas áreas de conhecimento juntas detém amplo potencial para propiciar a liberação das capacidades criadoras.

Discorrendo sobre a autonomia do ser criador, Dulce Osinski, interpreta Viktor Lowenfeld, observando:

Numa sociedade de massa, em que as relações sensitivas do indivíduo são progressivamente suprimidas, a educação artística seria a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, tornando a vida mais satisfatória e significativa. (OSINSKI, 2001, p. 96)

Então, me preocupei em apartar-me dos paradigmas institucionalizados assumindo minha intenção de realizar uma prática pedagógica que buscasse se contrapor à uma atitude cerceadora e automatizada envolvida exclusivamente no desenvolvimento de habilidades.

Também foi necessário fugir da tentação de sucumbir a ideias baseadas em posições idealistas fictícias. Assim, se nos aprofundarmos sobre este ponto podemos refletir sobre a complexidade desse confronto da idealização com a realização da pesquisa. Neste caso, é de grande valia reportar-nos à análise apontada por Pierre Furter que abrange a totalidade de ideias envolvidas na relação entre a utopia e a educação, pois segundo ele: “As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado” (1981, p. 45). Nesta linha de raciocínio, o autor ainda nos leva a pensar sobre a força da ação embutida no pensamento utópico, pois para ele, sem essa energia a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante; e ainda, complementando este movimento que conduz à ação afirma que a esperança nos leva a nos engajar de uma maneira ainda mais forte no movimento do mundo (FURTER, 1981, ps. 45-6).

Furter assegura que como educadores devemos seguir o itinerário proposto por E. Bloch, o

qual entre outras acepções sugere que por meio da utopia descobre-se que é possível imaginar um futuro no qual a perfeição do homem, um ser de insatisfação, de fome e carência é perfeitamente plausível e a utopia torna-se um otimismo militante sem limites (FURTER , 1981, p. 46).

Muitas vezes, as iniciativas inovadoras no campo da educação são tomadas como utópicas mediante posições baseadas na descrença e no desânimo. Daí a grande empreitada, de aliar ânimo com trabalho, descobrindo novas formas de atuação.

Foi neste propósito que a pesquisa buscou dirigir suas ações, firmada também no compromisso de analisar as exigências da formação do educador em constante movimento reciclando-se continuamente. Desafio enfrentado por milhares de profissionais da educação também pesquisadores valorosos das manifestações humanas, turbulências que permeiam e envolvem todos os tipos de sentimentos externados em salas de aula. Carl Gustav Jung alerta que nós somos praticamente incapazes de avaliar a importância do educador para a criança. Assegura que ao nos reportarmos ao passado nos recordamos com reconhecimento de professores competentes que marcaram nossas vidas, mas sentimos gratidão em relação àqueles que se dirigiram ao nosso íntimo. Segundo Jung, “a matéria do ensino se assemelha ao mineral indispensável, mas é o calor que constitui o elemento vital que faz crescer a planta e também a alma da criança” (1986, p. 149).

a reflexividade...

O envolvimento com os estudos destinados a preparar o projeto para esta proposta me reportou à fala da pesquisadora Kathy Davis (2003) que trata da pesquisa biográfica como metodologia crítica e como fonte valiosa de pesquisa. Vale à pena destacar seu discurso, pois a

autora dá enfoque a um assunto interessante – a reflexividade do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa.

Sua argumentação conduz à necessidade do pesquisador se dedicar a se repensar sob um olhar mais distanciado e mais crítico, voltando-se a um reconhecimento mais profundo de seu objeto na perspectiva de relacioná-lo diretamente a ele mesmo. A autora propõe um questionamento ao pesquisador, sobre a verificação de qual a real significação desse objeto neste sentido correlacionado, além de indagar como esta reflexividade irá colaborar para a construção das análises na produção dos conhecimentos.

Dispondo-se a verificar três modos de desenvolvimentos no cerne da pesquisa biográfica, por uma vertente mais construcionista, Kathy analisa; a reflexividade nas entrevistas, a reflexividade na interpretação, e o uso da biografia intelectual do sociólogo ou da sua autobiografia como uma fonte válida de pesquisa, sendo que este último fator proposto pela autora trata do elemento de discussão que proponho presentemente.

Kathy nos incita a prestar atenção nas interfaces que envolvem a relação reflexiva entre a autobiografia do pesquisador e a biografia dos seus sujeitos de pesquisa, pois segundo ela, este cuidado permite à pesquisa sociológica ser mais responsável e mais crítica precisamente porque ela é capaz de ser também autocrítica. A autora conclui que os sociólogos podem produzir um tipo de conhecimento no qual haveria espaço para admitir suas limitações. Desta forma, podemos começar a explorar alguns dos constrangimentos passíveis de se presentificarem na produção deste conhecimento. Levando em conta estas três posições a autora observa que elas fazem com que a metodologia de caráter biográfico é um método tão crítico quanto os demais, ou até ainda mais.

Durante a leitura, pude reafirmar esta conscientização e deixar aflorar meu posicionamento perante a pesquisa. Obviamente, no meu caso, existe uma participação direta neste acontecimento que envolve o aspecto da reflexividade, pois em minha atuação, como professora especialista no ensino de artes há mais de 20 anos trabalhando em instituições de ensino estaduais, municipais e privadas, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio e Superior, evidentemente estabeleci relações afetivas com meus alunos. As influências destes

reflexos, conseqüentemente, figuram diretamente em meu desempenho, porém, o texto de Kathy me conduziu a instância de pensar de maneira mais aprofundada sobre minha posição no contexto de envolvimento com o objeto de estudo.

Então um ponto importante do aspecto reflexivo da pesquisa diz respeito à minha própria trajetória profissional e acadêmica, e, portanto, algumas alusões ao ensino formal e à formação docente surgiram inevitavelmente nas análises realizadas, pois são interconexões que refletem o desejo de estabelecer intercâmbios entre estes campos.

Ao refletir sobre o chamado principal da pesquisa, lembranças vindas da minha infância, emergiram como *flashes*, lampejos de luz, trazendo respostas inesperadas. Incertezas, alegrias, ilusões e sentimentos experimentados no passado em uma época remota de tempos difíceis vivenciados quando eu pertencia à mesma faixa etária das crianças com quem queria trabalhar. Períodos marcados por grandes dificuldades emocionais vividos pela crise financeira que minha família atravessava perdendo a casa na qual morávamos estavam agora sintonizados ao interesse de trabalhar com crianças da mesma faixa de idade que eu tinha na época. Por meio da pesquisa, eu revisitava o passado reescrevendo-o e redefinindo as bases de sustentação de mim mesma no mundo.

Esta descoberta preliminar iniciou superficialmente o despertar que ainda estava por vir no contacto direto com as crianças e nas experiências que vivenciamos juntas.

a organização ...

Quanto ao embasamento teórico estrutural que compôs esta proposta, independentemente da diversidade conceitual e de sua respectiva época de origem, as escolhas dos autores foram feitas justamente porque alguns de seus pensamentos convergiram coerentemente ao ideário da pesquisa. Isto porque, entendo que o pesquisador sendo também um criador carece da liberdade de “ir e vir”, pois ao obtê-la torna-se livre para fazer associações criando possíveis interconexões entre as obras e configurando os caminhos que

escolhe para percorrer. Pode então, selecionar os subsídios científicos que lhe convém dentre as diferentes fases no desenvolvimento do conhecimento. Afinal, é importante quebrar paradigmas que delimitam fronteiras do conhecimento difundido somente pelo fato de pertencerem a diferentes épocas, pois tudo o que sabemos hoje, são conceitos gerados de consonâncias surgidas de um amplo conjunto de apreciações, opiniões e juízos do passado. Dentro deste raciocínio, o valor destes conceitos ditos descartados situa-se no surgimento de suas antíteses proporcionando a produção de conhecimentos mais aprofundados. E assim, embora muitas destas ideias tenham sido substituídas, outras permanecem clarificando nossas mentes para que possam acompanhar novas teorias.

Dessa forma, investigando as ações e relações que configuraram a experiência e suas decorrentes perspectivas transformadoras, procurei também promover um intercâmbio entre os dados coletados e os conhecimentos científicos oferecidos pela universidade que difunde o pensamento desta multiplicidade de autores. Segundo Silvio Ancízar Sanchez Gamboa o espaço educacional visto como uma comunidade semelhante a uma aldeia permite a reflexão: “A aldeia não é uma ilha e não pode estar fechada para as numerosas redes de comunicação que perpassam seus espaços” (1998, p. 92).

Enfim, com a finalização deste trabalho de pesquisa fecha-se um ciclo em minha trajetória iniciado desde o mestrado a partir da reflexão intimista sobre meu próprio processo criativo e agora concluído, ainda baseado nas potencialidades da criação, porém dedicado a ações envolvidas no contexto social. Caminho que de certa forma de um modo ou de outro acaba sendo comum a todos, pois acredito que a verdadeira realização do ser humano se consolida quando este se torna capaz de oferecer para o outro, não importa a que nível, aquilo que é capaz de fazer melhor em sua existência. Daí advém a compreensão que extrapola as fronteiras do que consideramos útil para nós mesmos para chegarmos até a concepção de bem-comum, ou seja, ir além do benefício pessoal e alcançar o coletivo.

Assim, a pesquisa está organizada do seguinte modo: no capítulo 1, intitulado: Território explorado pela pesquisa apresento o espaço de educação não-formal, objeto da pesquisa, sendo que na abordagem destes conteúdos a visão da pesquisadora predomina nas narrativas. Então, descrevo: a localização deste espaço e as características da região em que está inserido como: os bairros adjacentes do entorno, o processo de configuração de seu espaço físico, as

atividades que mantém, assim como o que observei sobre seus modos de operar e sobre as atitudes pedagógicas que exercem. Por fim, identifico as crianças e adolescentes que o frequentam, especialmente o grupo de crianças com que trabalhei diretamente. Assim, dentro destes assuntos ao longo do texto muitos acontecimentos relativos ao trabalho de pesquisa foram relatados e problematizados mediante o conjunto de circunstâncias que os contextualizaram.

O capítulo 2 descreve o método da pesquisa participante como o eixo orientador teórico e prático que norteou a pesquisa justificando o porquê desta escolha no contexto do público alvo constituindo-se, portanto, em um dos capítulos “teóricos” do texto. Esta contextualização se deu a partir do estudo das perspectivas de autores especializados, como: Sandra H. M. Santiago, Carlos R. Brandão, Paulo Freire, Marise B. de Silva e Tânia M. Grigolo. Nesta fundamentação, foram retomados alguns dados de pesquisa com o intuito de facilitar a compreensão e as decisões necessárias para o desenvolvimento da ação educativa realizada.

O conjunto das análises e reflexões foi fundamentado pela abordagem hermenêutica tendo em vista uma avaliação qualitativa.

Como explicado no início desta introdução, os métodos relativos ao exercício da oralidade, o ensino de artes e as linguagens pictórica e fotográfica consistiram nas áreas de conhecimento selecionadas para complementarem o eixo teórico-metodológico da pesquisa e estão especificadas no capítulo 3. Somadas a estes campos, são também apresentadas neste capítulo a experiência estética e a linguagem gráfica definindo as especificidades que integram a parte teórica do estudo.

O conteúdo do capítulo 4 foi destinado à narração das experiências realizadas com as crianças. As atividades em desenho, pintura, fotografia e oralidade foram relacionadas a temas voltados às instâncias da subjetividade de cada criança e aos espaços da ONG e do bairro.

Dessa forma, no transcorrer desta parte do texto, devido ao envolvimento com o grupo de crianças que trabalhei, deixo fluir a admiração que mantenho por elas, tanto pela capacidade de alegrar-se de modo tão fortuito e descompromissado mesmo diante de grandes dificuldades que enfrentam, como pelo poder que detinham de fazer-me esquecer das atribuições diárias para participar da mesma alegria que as contagiava.

A avaliação dos impactos, tanto os positivos, como os negativos que a pesquisa originou, foi apresentada no capítulo 5: Considerações finais. No conjunto destas considerações, estão delineadas algumas proposições concernentes à educação tendo como base as reflexões geradas pela pesquisa.

CAPÍTULO 1

O território explorado pela pesquisa

o encontro...

Para iniciar a pesquisa procurei um espaço educacional não-formal que atendesse crianças e adolescentes e se dispusesse a aceitar abrir suas dependências para vivenciarmos esta experiência conjuntamente, pois iríamos seguir conectados no desenvolvimento dos processos da pesquisa – eu, as crianças, os gestores, e, direta ou indiretamente, os familiares das crianças, além de alguns adultos envolvidos nas atividades da instituição.

Os espaços de educação não-formal constroem suas trajetórias de acordo com as necessidades de suas comunidades, assim, de uma maneira geral, organizam suas rotinas seguindo as ações a que se propõem. Então, para mim pairavam no ar as seguintes questões: Eu, uma pessoa externa a este contexto, sem ascendência na entidade, totalmente alheia à história da organização, como deveria me apresentar para poder ser recebida? E será que seria aceita?

Estas apreensões não tinham razão para existir, pois logo encontrei a ONG Crianças e Jovens da Zona Norte¹, espaço educacional não-formal, localizado na periferia da Zona Norte de São Paulo, sendo que já em nosso primeiro contacto, houve uma relação recíproca de empatia com os gestores do espaço, com a equipe de trabalho e também com a proposta da ONG. Extinguiram-se quaisquer dúvidas que eu pudesse ter sobre a entidade, ser ou não a instituição que eu estava buscando para realizar a pesquisa, pois conhecendo-a melhor me

¹ Com o intuito de preservar a privacidade da instituição e das pessoas envolvidas no trabalho de pesquisa seus nomes foram trocados.

inteirei de seus objetivos educacionais e das atividades ali realizadas com crianças e adolescentes² identificando-me prontamente e de maneira positiva.

O que mais me impressionou nesta entidade foi a clareza de seus gestores, relacionada à firme direção que mantém, ao nortear suas ações em prol de seus objetivos humanitários. Não confundindo ideais e proposições que lhes são oferecidas, os dirigentes, sempre tem como meta, os benefícios que as crianças ou adolescentes devem receber, portanto, não se submetem a interesses de pessoas ou instituições externas buscando conseguir proveitos próprios, sejam eles materiais ou promocionais.

Outra qualidade significativa da equipe que compõe este espaço educacional de pequeno porte é a simplicidade. As pessoas trabalham integradas apresentando uma disposição de sinceridade em suas relações.

Assim, neste primeiro encontro conversamos trocando ideias detalhadamente, e juntos elaboramos uma maneira de trabalhar em equipe, dispostos a enfrentar o desafio de fazer um “salto” – Conseguir que um espaço de educação não-formal, dentro do contexto da proposta que já desenvolvem, através de práticas em arte-educação que envolvam a oralidade e a fotografia, possam ampliar as possibilidades de criação para um grupo de crianças participantes. Como o ensino de arte, através de suas potencialidades, favorece esse movimento, tínhamos uma grande possibilidade de sucesso.

Legitimando esta certeza, definimos as ações envolvendo a arte, muito exploradas atualmente. Constantemente somos informados, sobre as manifestações culturais que ocorrem nas comunidades de baixa renda, envolvendo crianças e adolescentes, acontecendo por meio da expressão artística de maneira espontânea, sem nem mesmo ter a obrigatoriedade de estarem atreladas á ONGs ou outras instituições.

Expliquei aos gestores, que durante a pesquisa eu ofereceria um trabalho de pesquisa e disponibilizaria os recursos e materiais que seriam utilizados. Juntos, elaboramos o projeto, e seguimos então conversando e combinando detalhes sobre minha atuação no espaço. A pedido

² Todas as atividades da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte serão descritas neste capítulo no item: Apresentação do espaço.

do Sr. Elias, um dos gestores do espaço, o grupo foi iniciado com onze crianças, sendo que, segundo ele, se o grupo fosse maior, iria atrapalhar o andamento das outras atividades desenvolvidas na ONG. Acordamos que os encontros com as crianças aconteceriam duas vezes por semana no período da tarde, com três horas cada um durante seis meses.

Para iniciar a pesquisa realizei uma sondagem exploratória realizando um levantamento das produções historiográficas documentais e imagéticas a respeito do espaço educacional não-formal e do bairro em que ele está localizado. Posteriormente, com o desenvolvimento dos trabalhos, foram surgindo outros subsídios sobre o funcionamento interno da entidade que serão comentados ao longo do texto e que colaboraram para redimensionar os dados coletados para elaborar as análises.

As informações descritas ao longo deste capítulo consistem no resultado do trabalho de recolhimento e análise dos registros e dados. Tratam da realidade das crianças e jovens que frequentam a ONG e da respectiva relação desta realidade com a região em que vivem, tais como: aspectos geográficos, memória histórico-cultural e convívio social. Alguns fatores que surgiram, relativos ao trabalho desenvolvido no espaço de educação não-formal, além de apresentados e analisados, foram também problematizados mediante o diálogo com autores especializados nesta área de conhecimento, com o intuito de apresentar contrapontos circunstanciais que confrontaram alguns modos de condução das atividades importantes para serem acentuados.

Portanto, a discussão que proponho nesta parte do texto, consiste em analisar criticamente como este espaço atua, levando em conta: seus acertos, dificuldades, problemas, abrangências e limitações, com o cuidado de não sugerir modelos idealizados para serem seguidos. Assim, como pontua em sua tese, Valéria Aroeira Garcia: “A educação não-formal não é um conceito pronto, a sua definição não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes no campo da educação não-formal – somos também criadores” (2009, p. 11).

a localização do espaço...

A ONG Crianças e Jovens da Zona Norte foi fundada há doze anos e está localizada em um bairro situado na zona Norte de São Paulo (encosta da Serra da Cantareira) divisa da Subprefeitura da Casa Verde, Distritos da Cachoeirinha, Casa Verde e Limão com a Subprefeitura de Santana e está rodeado por ocupações do Jardim Guarani, Jardim Pery e Jardim Antártica.

a região...

A Serra da Cantareira, situada no Bairro Pedra Branca, onde está localizada a ONG Crianças e Jovens da Zona Norte é considerada como uma das maiores florestas urbanas nativas do mundo com cerca de 80 Km² em grande parte dentro do Parque Estadual da Cantareira. Com relação à fauna, dentre as diversas espécies encontradas na região são mais comuns o bugio (*Alouatta fusca clamitans*), o veado-mateiro (*Mazama sp*), o serelepe (*Sciurus aestuans*), quatis (*Nasua nasua*), e a suçuarana (*Felis concolor*) (INSTITUTO FLORESTAL, 2009).

O Parque Estadual da Cantareira, que é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral do estado abrange parte da Serra da Cantareira e se situa na região sendo dividido por núcleos. Os núcleos são centros de aproximação da natureza e de lazer possuindo diversas trilhas ecológicas e espaços como: museus, viveiros de produção de mudas e lagos. Os mais conhecidos são os núcleos: da Pedra Grande, Engordador e das Águas Claras.

Por ser um espaço de lazer e cultura muito importante para os bairros da região, o Horto Florestal foi explorado amplamente pelo grupo de crianças integrantes da pesquisa, e os relatos destas atuações estão descritas no capítulo 4.

O nome de origem desta área era Parque Estadual Alberto Loefgren, mas também foi chamado de Horto Botânico. Consiste atualmente em um vasto terreno ocupando uma área de cento e setenta e quatro alqueires localizada ao lado do Parque Estadual da Cantareira sendo formado por um extenso ecossistema disponível à população da região mantendo amplas áreas de Mata Atlântica com trilhas para exploração pelos visitantes. Atualmente, o Horto Florestal oferece ao visitante um contacto direto com a natureza através de fauna e flora diversificadas sendo que são encontrados muitos animais, como macacos-prego, tartatugas, capivaras, garças, gansos, patos, pássaros silvestres, entre outros. Além disso, possui: dois lagos com ilhas formadas por raízes de árvores, um campo de futebol que já pertenceu ao Esporte Clube Silvicultura, um palco para eventos, área de piquenique, *play grounds*, pista de *cooper*, equipamentos de ginástica, bicas de água potável com fontes de água mineral e o Museu Florestal (Fig. 05).

No século passado era uma fazenda de plantação de café, cujos proprietários eram alemães. Consta que ...

Em 1890, o governo do estado desapropriou diversas fazendas na serra para recuperar a Mata Atlântica e conservar seus mananciais. A primeira aquisição foi a Fazenda da Pedra Branca, pertencente ao comerciante Pedro Borges e aconteceu em 1896. A desapropriação aconteceu durante a gestão do então governador Bernardino de Campos, com base em argumentos de um relatório elaborado, entre outros, pelo engenheiro Ramos

de Azevedo e pelo botânico Alberto Loefgren. Com este ato, foi criado o Horto Botânico de São Paulo (O GLOBO, 2011).

O Horto Florestal foi instalado no local onde ficava o antigo Engenho da Pedra Branca, localizado no interior da fazenda. O naturalista sueco Albert Loefgren foi o seu primeiro diretor, e seu mandato cobriu o período de 1907 a 1909.

O parque tornou-se a base para a criação do Serviço Florestal, hoje Instituto Florestal, órgão vinculado à Secretaria do Meio Ambiente do Governo de São Paulo.



Figura 5 – Foto da área de pinheiros do Horto Florestal com um dos *playgrounds* ao fundo.

O Horto abriga também o Palácio de Verão do Governo do Estado que já foi a antiga residência oficial de verão dos governadores de São Paulo e posteriormente, local onde funcionava a administração do Horto (Fig. 06). O último governador a passar temporada por lá foi Mário Covas há dez anos (UOL, 2011). Desde 18 de maio de 2008 foi aberto à visitação pública como um palácio-museu, com exposições de arte e mobiliário, além de cursos e palestras, sendo que existe hoje, uma parte privativa, que serve de morada para autoridades.

No palácio, há obras importantes de artistas como Collete Pujol, Margaret Mee, Rugendas, Mário Gruber e Antonio Henrique do Amaral..{...}..

O prédio tem 22 cômodos, oito quartos - sendo cinco suítes, vitrais da Casa Conrado, paredes brancas e janelas verdes, uma fachada com predominância do estilo neo-colonial e mobiliário em madeira nobre. O Palácio de Verão fica numa área de quase 7 mil metros quadrados, com um amplo jardim de árvores nativas como pau-brasil, carvalho-nacional, pau-ferro e jatobá, além de eucalipto, pinheiro-do-brejo e outras. Estão sendo feitas algumas mudanças para receber o público. Obras mais significativas do acervo serão expostas, o mobiliário está sendo reformado e o Palácio ganhou pintura nova.

Adhemar de Barros, governador por três gestões, foi quem escolheu a Cantareira para abrigar o Palácio de Verão, assim como Campos do Jordão para o Palácio Boa Vista, o Palácio de Inverno. Ele também foi o responsável pela aquisição do edifício que hoje abriga o Palácio dos Bandeirantes, sede do governo paulista (O GLOBO, 2011).



**Figura 6 – Foto do Palácio de Verão do Governo do Estado extraída do site:
<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/fotos/turismo-capital-hortoflorestal>**

Este edifício histórico foi uma das referências que chamou a atenção das crianças durante o ensaio fotográfico que será descrito posteriormente no capítulo 4.

O Horto Florestal abriga também as sedes da Polícia Militar e da Polícia Florestal do Estado. A entrada para o estacionamento do Horto Florestal, na Pedra Branca fica a cerca de dois quilômetros da ONG. Todas as crianças já conheciam o Horto, mas de uma maneira superficial, pois costumam nele frequentar somente as áreas dos parques infantis.

Assim, o Museu Florestal Otávio Vecchi inserido no Horto Florestal, foi também visitado pelas crianças durante a pesquisa que receberam as informações que serão descritas a seguir. Idealizado em 1927 pelo engenheiro agrônomo Otávio Vecchi que foi também diretor do Serviço Florestal daquela época, o museu foi inaugurado em setembro de 1931 com o objetivo de desenvolver um viveiro de mudas das espécies arbóreas nativas. A partir de 1948, passou a se chamar Museu Florestal Otávio Vecchi em homenagem a seu fundador e organizador e tem hoje o maior acervo de madeiras da América Latina. (Fig. 07) Ao lado do museu fica o marco do Trópico de Capricórnio que corta o parque.



Figura 7 – Foto da entrada do museu Foto extraída do site: <http://www.iflorestal.sp.gov.br/museu/index.asp>

O acervo é rico em detalhes, com entalhes perfeitos de réplicas exatas das sementes e folhas das árvores, além dos encaixes, cavilhas e marchetaria (Fig. 08). O Museu Florestal Octavio Vecchi realiza exposições temporárias e de longa duração, palestras, eventos artísticos, cursos e oficinas, para públicos de todas as idades.



Figura 8 – Foto de uma sala do interior do museu extraída do site:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5a/Museu_do_horto_florestal

A região foi considerada área de preservação ambiental, internacionalmente reconhecida pela UNESCO em 1994, e pertencente à reserva da biosfera do Cinturão Verde da Cidade de São Paulo, com *status* de Patrimônio da Humanidade. Esta reserva é formada por *zonas-núcleos*, conhecidas como unidades de conservação sendo que a maioria delas é administrada pelo Instituto Florestal.³

os bairros adjacentes...

Os bairros localizados no entorno da ONG apresentam topografia de alta declividade (de 5% à 60%) com grandes desníveis geográficos. São eles: Jardim Pery, Jardim Guarani e Jardim Antártica sendo que a maior parte da área povoada é coberta por edificações irregulares

³ Especula-se que o traçado proposto pelo governo do Estado conhecido como Trecho Norte do Rodoanel, em fase de licenciamento ambiental, ameaça seriamente a Serra da Cantareira, causando sério risco de degradação ambiental e podendo comprometer o Sistema Cantareira, chegando a afetar o abastecimento de água da cidade de São Paulo.

com ocupação desordenada do solo, falta de saneamento básico e casas construídas em situações precárias que exigem muito tempo para serem acabadas ou nunca tem sua obra concluída.

O Jardim Pery inicialmente composto por casas térreas e sobrados geminados seguiu crescendo de forma desorganizada e hoje predominam em sua área muitos assentamentos irregulares. De forma geral o bairro é ocupado por residências e alguns poucos estabelecimentos comerciais que ficam centralizados na Avenida Peri Rochetti próximo à Praça Dom Helvécio Gomes Pimenta no trecho mais plano da avenida (DIAS, 2009).

A Favela do Flamingo situada no Jardim Pery, foi construída sobre área de manancial e emenda-se com a Favela do Iraque e do Jardim Pery Novo margeando toda a extensão do córrego do Guaraú. Este córrego nasce ao pé da Serra da Cantareira e deságua no córrego do Cabuçu. Existe outro importante córrego da região que é o córrego Bispo. A Favela do Flamingo foi se formando com o início das obras de construção da primeira adutora (E.T.A) Estação de Tratamento de Água na serra da Cantareira. Os primeiros moradores eram funcionários e trabalhadores braçais em sua maioria originários de outros estados pertencentes às regiões norte e nordeste do país. Em busca de melhores oportunidades vieram para o estado de São Paulo na intenção de conseguir melhoria das condições de vida. Muitos trabalhadores desta obra, alguns quando ela ainda estava em construção e outros somente ao final dela, ou por falta de condições financeiras ou por opção, acabaram construindo suas moradias às margens do Córrego Guaraú (DIAS, 2009).

Outra favela da região é a Favela do Peri Velho que situa-se no meio do bairro entre as favelas do Flamingo e do Sucupira.

A Favela do Guarani começou a se formar no início da década de setenta e recebeu este nome por situar-se no bairro Jardim Guarani e está incrustada exatamente ao lado do arboredo do Horto Florestal onde está o Clube Paulistano de Tiro. Situavam-se no terreno há muito tempo atrás várias nascentes mas com a expansão da favela elas foram desaparecendo e hoje infelizmente o que se pode observar é um fino córrego de águas pretas 100 % poluídas (DIAS,

2009). As crianças e adolescentes participantes da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte são predominantemente moradores desta favela.

Há ainda, crianças e adolescentes participantes da ONG que são moradoras do Jardim Antártica que é fruto de um loteamento realizado nas décadas de sessenta e setenta do século passado. Este bairro conta com um Conjunto Habitacional (Cohab) construído pela prefeitura de São Paulo na década de noventa onde residem centenas de moradores.

Próximo às favelas fica a Represa da Cantareira e na época das chuvas seus funcionários avisam os moradores quando vão abrir as comportas para aliviar o excesso de água. Como grande parte das moradias fica inundada eles são obrigados a deixar suas casas somente retornando quando as águas finalmente baixam de nível.

Assim, retomando o que foi descrito neste subitem com uma visão mais ampla sobre a localização geográfica da instituição verificamos um paradoxo, pois de um lado encontramos uma região enriquecida por extensas áreas verdes preservadas e amplamente valorizadas, principalmente quando se discute a questão da qualidade da moradia em uma megalópole com tantos problemas de poluição como a cidade de São Paulo. De outro lado temos várias favelas com uma infinidade de problemas relativos à habitação, muitos deles ocasionados pela sobreposição de casas em espaços reduzidos. Este contraste traz a tona uma situação muito peculiar que confronta um raro privilégio oferecido às crianças da região (que é o acesso facilitado ao ambiente natural) com uma carência desmedida de recursos de todos os tipos – cenário interessante para uma pesquisa de âmbito educacional.

a apresentação do espaço...

o surgimento e as atividades...

A ONG Crianças e Jovens da Zona Norte surgiu em 2006, como mencionado anteriormente, pela iniciativa do casal Sr. Elias e Sra. Ana, moradores da região que se sensibilizaram com a situação das famílias pobres dos bairros da região, principalmente por causa da precariedade de recursos que obtém para suprir suas necessidades básicas como: alimentação, moradia, educação e saúde.

A Sra. Ana há muitos anos já prestava serviço voluntário em ONGs com objetivos educacionais. Então abriu este espaço, com a intenção de auxiliar crianças e jovens da região, especialmente através de uma ação voltada a colaborar com a instrução escolar, e com o desenvolvimento e ampliação das possibilidades de convívio social destes jovens. Conseguiu realizar este feito, com o apoio de seu esposo, familiares e amigos, sendo que a maioria deles já era colaborador e alguns até atuantes em instituições beneficentes, sem vínculos governamentais.

Desta forma, desde sua criação a ONG está engajada em um projeto contínuo de desenvolvimento de ações sócio-educativas que serão descritas neste subitem com crianças e adolescentes das comunidades pertencentes às favelas do Guarani e do Flamingo, desenvolvendo atividades de aprendizagem inteiramente gratuitas, em períodos alternados ao horário escolar de seus participantes, funcionando das 7:00 h às 17:00 h Atualmente, os frequentadores da ONG totalizam um público de cento e cinquenta crianças e adolescentes de 5 a 18 anos, pois este número de participantes é o limite máximo que as instalações do espaço podem receber.

Ao longo do trabalho desenvolvido, os gestores foram obtendo informações sobre o modo de vida das famílias das crianças e adolescentes que acolhem e construindo com eles, estreita relação de confiança e afetividade como é o caso de uma mãe que agradece por ter conseguido uma vaga para seu filho na entidade e um emprego por intermédio da Sra. Ana assumiu a limpeza das dependências do espaço por vontade própria. Por causa de casos como esses a ONG é bastante conhecida entre os moradores de todas as comunidades da região sendo que as famílias envolvidas já contam com este apoio oferecido pela entidade para complementar o desenvolvimento de suas crianças e jovens.

A seguir apresentarei as principais atividades sociais, culturais e educativas relatadas no projeto sócio-político-pedagógico criado pela entidade acrescidas por observações que fui desenvolvendo durante a pesquisa:

1. Acompanhamento escolar na realização das lições de casa, proporcionando tempos e espaços favoráveis ao cumprimento das tarefas e disponibilizando computadores para pesquisas. Esta ação visa estimular a frequência e a participação do estudante na escola, e também oferecer reforço aos que necessitam de melhoria na aprendizagem;
2. Cultivo de valores como a não-violência, a cooperação e o respeito ao próximo visando contribuir com a compreensão, a prevenção e a assistência às consequências desastrosas geradas no ciclo de violência familiar e comunitária. (O ambiente da comunidade do entorno é marcado pela agressão, sendo que ocorrências de tráfico de drogas e marginalidade são comuns contribuindo para um alto índice de atos de violência e assassinatos);
3. Atividades de artes – desenho, pintura, e dramatizações que visam o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e perceptivos, como as capacidades de discernir, interpretar, compreender, representar e imaginar. (Estas atividades são propostas em pequenas salas e ações como limpeza de pincéis ou troca de vestimenta para a encenação de jogos teatrais são realizadas em um banheiro próximo);
4. Jogos disponibilizados estimulando a percepção, o raciocínio, a memória e a coordenação motora. Os jogos e as aulas de artes são realizados na mesma sala alternando-se os horários (Fig. 09);



Figura 9 – Foto das crianças participando de atividades na sala de jogos.

5. Atividades voltadas ao desenvolvimento da atenção e concentração através também de exercícios físicos de alongamento e relaxamento;
6. Aulas de *Ballet* e *Judô* visando, além da disciplina o equilíbrio físico e mental das crianças e adolescentes realizadas por profissionais habilitados em cada especificidade. Estas atividades acontecem na mesma sala onde se realizam as atividades de alongamento e relaxamento;
7. Atividades livres em espaços externos nos intervalos das atividades entre os grupos, como Futebol, *Vôlei* e brincadeiras (Figs. 10 e 11);



Figura 10 – “Quadrinha” e Playground.



Figura 11– Pátio para “amarelinha” e caracol de letrinhas.

8. Atividades externas, como passeios e participação em eventos em parceria com escolas da região, proporcionando uma melhor integração entre os diferentes espaços educacionais;
9. Atividades internas voltadas à festividades e comemorações abertas à participação de colaboradores e com o oferecimento de presentes e lanches. Essas atividades são estendidas aos familiares das crianças e adolescentes integrantes do espaço;
10. Orientação sobre noções básicas de saúde e higiene;
11. Introdução à Informática numa sala equipada com computadores antigos, mas em bom funcionamento e com acesso a Internet;

12. Artesanato voltado para adolescentes visando o desenvolvimento de habilidades motoras, concentração e criatividade, além da oportunidade de vivenciar experiências coletivas diferenciadas;
13. Sessões de vídeos infantis, para momentos de relaxamento.

Além destas atividades, as crianças e jovens que frequentam a ONG, também recebem:

1. Alimentação adequada visando um desenvolvimento saudável durante o tempo que permanecem na Associação: café da manhã (pão, manteiga e leite com achocolatado); almoço (arroz, feijão, carne ou frango e legumes); lanche da tarde (pão, frios e suco) e jantar (sopa e pão). A alimentação também faz parte do acolhimento, funcionando como meio de entrosamento e estabelecimento de vínculos entre as crianças e adolescentes e a equipe da instituição;
2. Auxílio às famílias dos participantes, no sentido de supri-las em suas necessidades básicas e encaminhando-as a serviços sociais de base como, por exemplo: o Conselho Tutelar⁴. Fornece também cestas básicas de alimentação periodicamente, conforme vão conseguindo doações e sacolas de Natal contendo brinquedos, roupas e produtos para higiene. Realiza mensalmente brechós de roupas usadas e disponibiliza salão de beleza para as mães a preços simbólicos, com o auxílio de voluntários. São realizadas reuniões

⁴ O Conselho Tutelar é composto por cinco membros, eleitos pela comunidade para acompanharem as crianças e os adolescentes e decidirem em conjunto sobre qual medida de proteção para cada caso. Devido ao seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção (Estado, comunidade e família), o Conselho goza de autonomia funcional, não tendo nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado. (WIKIPEDIA, 2012)

periódicas na ONG com as famílias para conversas e comunicações sobre o desenvolvimento da criança ou adolescente.⁵

Em relação à documentação da organização é importante ressaltar que no ano de 2009 a ONG recebeu o Prêmio Reciclagem do Itaú Social que consistiu em uma ajuda financeira. A entidade também é reconhecida pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente (CMDCA) sob o número 1.111, pelo Conselho Municipal de Assistência Social (COMAS) sob o número 1.409 e Conselho Tutelar da Região da Casa Verde/Cachoeirinha/Limão.

o público...

As crianças e adolescentes integrantes da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte, assim como suas famílias, encontram-se em situação de alta vulnerabilidade social, de acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS contando com baixa ou nenhuma renda, vivendo uma condição econômica altamente deficitária. Consequentemente, estas famílias têm condição social precária, não tendo recursos para uma ascensão social mínima. Residem em conglomerados de moradias, localizadas em sobreposição espacial, com espaços aquém do mínimo necessário para manter índices mínimos de segurança em relação aos riscos e às degradações ambientais. As crianças e jovens são portanto, pertencentes a grupos populacionais muito pobres e sofrem alta privação de recursos básicos de existência, seja pela má distribuição de renda, ou ainda pela insuficiência de políticas públicas para atender suas necessidades mais prementes. Em muitos casos, são submetidos a maus tratos e expostos à violência em seus próprios lares. Exemplos disso constam nos relatos do trabalho de campo:

⁵ Neste tocante, são poucas as pessoas que representam estas famílias nestas reuniões e a Sra. Ana frequentemente procura realizar visitas às residências destes familiares das crianças que se ausentam.

Hoje foi um dia triste para uma o Alan, pois assassinaram o seu tio, que segundo a gestora da ONG, estava jurado de morte pelo tráfico da favela onde morava. Então, o Alan participou das atividades, mas ficou calado todo o tempo.

O Luiz comentou que apanha do pai com um pedaço de madeira, por isso tem manchas roxas na perna.

O Mauro chegou com um semblante muito sério, parecendo passar por alguma situação de pesar. Depois de algum tempo, contou que seu pai já o avisou que nas férias escolares ele irá trabalhar carregando tijolos.

Assim, grande parte das crianças e dos jovens da ONG vivenciam experiências de sofrimento físico e psicológico muito intensas, no meio social em que vivem. A Sra. Ana que convive com este público diariamente a doze anos, relatou em uma das entrevistas da pesquisa que com o passar do tempo durante este convívio foi percebendo indícios de comportamentos que denotavam uma espécie de amadurecimento forçado. Segundo ela esta maturidade precoce resulta das experiências negativas vivenciadas e não é compatível com o nível de inquietação emocional que as crianças e jovens seriam capazes de enfrentar por causa de sua faixa etária. Então neste caso, o nível de resiliência⁶ é incompatível com a experiência vivida.

Logo, a resiliência não pode ser vista como uma nova panacéia para a Saúde, uma saída mágica aplicável inadvertidamente a qualquer situação. A questão que se coloca é uma mudança de olhar em relação às crianças que vivenciam situações adversas. Tal mudança pode significar para o próprio sujeito uma aposta de emancipação diante de um estigma, como o dos maus-tratos (JUNQUEIRA; DESLANDES, 2012, p. 234).

Segundo os gestores, os pais das crianças, em sua maioria, tem igual ou menor nível educacional que aquele de seus filhos, e são, em geral, migrantes nordestinos ou descendentes deles. Helenilda Cavalcanti realizou um estudo que foi destinado a entender o sofrimento dos

⁶ Segundo Maria de F. P. Junqueira e Sueli F. Deslandes: “O conceito de resiliência reafirma o humano como aquele capaz de superar adversidades e situações potencialmente traumáticas” (2012, p. 233). Atualmente no âmbito psicológico discute-se este termo (emprestado da Física) como a capacidade para retornar ao equilíbrio após suportar alterações ou perturbações emocionais.

migrantes nordestinos no trânsito para a capital paulista, por volta da década de vinte no começo da industrialização da cidade tendo como causa do deslocamento a busca do emprego para sair da pobreza e ser outro (CAVALCANTI, 2002). A pesquisa de Helenilda expõe as aflições causadas pelos processos de desenraizamento, ou seja, situações de privação que os migrantes são forçados a viver, assim como seus esforços de superação, sendo que quando negam tais condições algumas vezes saem vitoriosos, outras não. Sentimentos de não pertencimento são descritos no texto talvez definindo algo como a sensação de ser estrangeiro em seu próprio país experimentada por muitos, muitas vezes já na própria infância.

Pela pobreza e pela dura luta pela sobrevivência perde-se a identidade social de origem gerando o que Olga Rodrigues de Moraes von Simson relata na pesquisa realizada com sua equipe através de oficinas de educação não-formal:

...Tal situação gerou nessas famílias migrantes mais recentes o desejo de apagar, para as novas gerações já nascidas na grande cidade, a memória do processo migratório que, sendo estigmatizadora, é negada aos jovens adolescentes. Assim, as raízes rurais ou interioranas do grupo familiar lhes são ocultadas, privando esses jovens de uma história familiar que lhes permita entender de onde provém o grupo familiar e qual o papel de seus pais e deles próprios no desenvolvimento do bairro e da cidade em que residem. A escola formal também não enfrenta o desafio de incluí-los adequadamente na história local e de discutir os processos discriminatórios de que são vítimas (SIMSON, 2000).

Segundo os relatos dos gestores da ONG as crianças e adolescentes do espaço carregam estes conflitos apresentando dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, assim como nas relações sociais, talvez por vivenciarem diretamente estas tensões oriundas do confronto de padrões econômicos, sociais e culturais desiguais criados pelos fluxos de migrações tanto das próprias crianças quanto de seus ascendentes que buscaram o grande centro urbano. Lutam por adequar-se à situação em que se encontram atualmente, ou seja, a de uma formação com uma identidade hibridizada – identidade que é constituída por meio da mistura de culturas, pois os processos socioculturais em que estruturas e práticas que existiam anteriormente de forma separada são combinadas para gerar novas estruturas, objetos ou práticas (CANCLINI, 2001).

Em geral, pela falta de educação ambiental são poucos os que são capazes de perceber e valorizar os bens naturais que os rodeiam, apesar de residirem em uma região privilegiada do município de São Paulo, em aspectos como, a qualidade do ar, do clima, da flora e da fauna, como mencionado anteriormente.

A família de cada uma destas crianças e adolescentes é composta em média, por quatro pessoas o que totaliza um grupo de assistidos pela ONG de quatrocentos e oitenta pessoas. Seus pais, em sua maioria, trabalham na área de construção civil, como pedreiros, ou são sustentados pela própria mulher que atua no setor informal. Muitos deles são ausentes da vida das crianças e adolescentes, ou por serem separados de suas mães ou por estarem presos, ou ainda, por serem alcoólatras. As mães que conseguem trabalho atuam predominantemente como catadoras de lixo reciclável ou como faxineiras, obtendo uma renda mensal de aproximadamente R\$ 600,00.

Em 2000 a Fundação SEADE publicou o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e a população desta Subprefeitura da Casa Verde e Cachoeirinha com 312.972 habitantes foi classificada em seis grupos, de acordo com a tipologia estabelecida pela metodologia adotada, conforme este gráfico da figura 36:

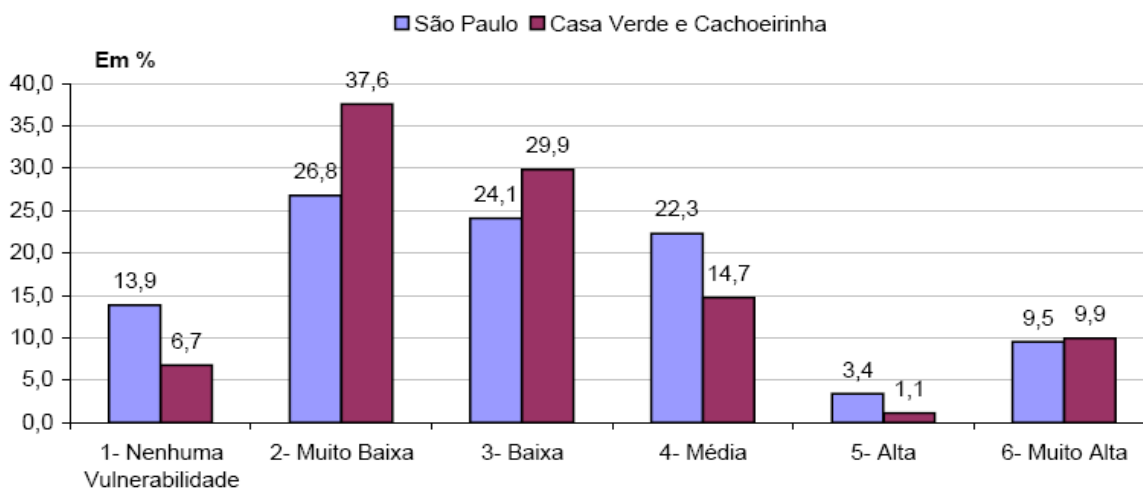


Figura 12 - Gráfico 1: Distribuição da população segundo grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social –IPVS. Município de São Paulo e Subprefeitura de Casa Verde e Cachoeirinha - Fonte: SEADE, 2000.

As famílias atendidas pela ONG foram classificadas no grupo seis, ou seja, em grupo de altíssima vulnerabilidade social que sofrem de uma alta privação apresentando uma condição social e econômica extremamente insuficiente, além de serem residentes em áreas caracterizadas por uma sobreposição de moradias em espaço restrito totalizando trinta e um mil, cento e trinta e quatro pessoas, ou seja 9,9% do total da população. De acordo com as características apresentadas por este grupo de alta vulnerabilidade (escolaridade em média de 4,4 anos e rendimento nominal médio de R\$ 326,00) percebemos que parte das crianças e adolescentes (e suas respectivas famílias) que participaram desta pesquisa pode ser classificada neste grupo 6.

Durante o semestre em que com eles convivi, alguns acontecimentos alteraram a frequência das crianças participantes do grupo, pois, infelizmente três delas tiveram que sair: uma adquiriu doença infecto-contagiosa, outra se mudou de bairro e ainda outra foi retirada dos trabalhos (incidente que será explicado posteriormente neste capítulo). Assim, participaram da pesquisa: Antonio, de onze anos; Mauro e Richard de dez anos; André, Alan e Fabiane de nove anos e Luiz e Débora de oito anos. Como o Antonio encontrava-se na idade que sugeria uma intersecção entre a infância e a adolescência, verifiquei as concepções que versam sobre a faixa etária e as respectivas fronteiras que separam estas duas etapas de vida:

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), adolescência compreende a faixa etária entre 10 e 19 anos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13/07/90), é considerado adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade. Essa diferença é pouco relevante frente a todas as modificações biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam esse período da vida (OSELKA, 2011).

Dessa forma, já que as atividades não se restringirão a materiais ou métodos exclusivamente dirigidos somente à infância ou somente à adolescência, apresentarei o Anderson no decorrer das narrações, como uma criança, sem que isso venha significar julgamento ou cerceamento de qualquer espécie, demarcado pela fase a que ele pertence e que é pertinente à sua idade.

Assim, recebi estas crianças, enquanto pequenos seres que já carregam um legado cultural em constante expansão não encerrando as crianças que foram os verdadeiros sujeitos da presente pesquisa em uma visão estreita, rotulando-as.

o espaço físico e os recursos...

Dessa forma, para entender os modos de operar da frente ao seu público, considerei inicialmente seu espaço físico descrito através de minha observação participante associando-o aos depoimentos dos gestores.

A entidade não apresenta aspecto ou marcas de uma instituição pública que atende crianças e adolescentes nem também tem aparência de escola. Iniciou-se com uma casa alugada no bairro e com o passar do tempo, segundo os gestores, para receber a demanda de crianças que cresce de ano para ano houve a necessidade de expandir o local. Outras duas casas vizinhas foram também alugadas e interligadas através de reformas realizando uma adequação dos espaços para melhor configurá-los visando às ações educativas neles desenvolvidas. A adaptação dos espaços acabou criando a aparência de espaços acomodados pela improvisação, pois os lugares que interconectam as casas apresentam uma espécie de quebra nos fluxos de passagem que são ajustados às necessidades cotidianas. O aspecto ficou mais ou menos parecido com o de uma pequena vila de casas anexadas através de aberturas estratégicas entre as paredes divisórias.

Embora todos os empenhos estivessem voltados à ampliação dos espaços ainda persiste certa dificuldade relacionada ao tamanho das salas, pois sendo relativamente pequenas é necessário dividir os participantes de cada período em grupos alternando-os na ocupação de um determinado espaço para que todos possam participar das atividades propostas.

A constituição desse espaço interligado foi sendo adequada conforme surgiram as necessidades que seu público ia apresentando. Esta é uma das características comuns de

ONGs educacionais salientada por Maria da Glória Gohn que atua principalmente nos movimentos sociais em projetos que envolvem cidadania e educação não-formal (2006, p. 29).

Analisando a configuração do espaço físico da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte e os ambientes decorrentes desta conformação conclui-se que tais espaços emergem como elementos catalisadores de inferências. Enquanto lugar ou território, a concepção do espaço escolar, levantada por Luciano Faria Filho (2002, p. 17, 18) acaba se inserindo na discussão da dimensão estratégica do espaço escolar que educa tanto na projeção física quanto simbólica, daí a importância de esquadrihar todos os sentidos embutidos nestes espaços relativos aos ambientes educacionais. Como no caso desta ONG, os espaços contêm lugares próprios que por si só demandam problemáticas e atuações diversificadas, pois neste tipo de arquitetura educacional baseada no aproveitamento das áreas das casas que foram alugadas e anexadas, os cantos viraram armários, as varandas das casas são pequenos palcos e as garagens são espaços de lazer.

Como este espaço de educação não-formal se formou e se estabeleceu devido a uma conexão direta com os interesses da comunidade na qual está inserido é portador de um diferencial muito importante, consolidando sua atuação pela resposta aos anseios deste público e tornando-se legitimado por ele, apesar de ter que lidar diariamente com este complicador ocasionado pelos espaços físicos adaptados.

A decoração dos ambientes assemelha-se à de uma escola de educação infantil tradicional, talvez porque os adolescentes constituam a minoria dos assistidos. As paredes são pintadas de cores fortes com vários desenhos de personagens de desenhos infantis, copiados das histórias da *Disney* ou *Looney Tunes*, ícones da cultura de massa norte americana, dirigida ao público infantil (Figs. 13-15).



Figura 13 – Foto da parede da sala de refeitório. Figura 14 –Foto da parede da quadra. Figura 15 – Foto da parede da quadra.

Em uma das atividades de fotografia desenvolvida com as crianças, conversando com o grupo sobre as imagens dos espaços internos da ONG que foram reveladas nas fotos que tiraram observei em seus depoimentos que conheciam a maioria destes personagens pintados nas paredes das salas e da quadra. Porém, depois de questionar as crianças sobre o que achavam destas imagens demonstraram não se entusiasmar com elas declarando que não se conciliavam com estas escolhas da direção pelo fato de que os desenhos animados e filmes que apresentam estes personagens não são veiculados tão intensamente nos dias atuais como eram no passado. Então as imagens reproduzidas nas paredes por estarem distanciadas do gosto infantil da atualidade traduziam escolhas mais ligadas à cultura de massa próxima ao gosto dos gestores do que propriamente a preferência da cultura local infantil.

Estas falas suscitaram uma reflexão interessante sobre a finalidade da preparação dos espaços do ambiente educacional não-formal. Apesar de estar trabalhando com uma pequena parcela do público da ONG por meio destes depoimentos observei que se todas as crianças e adolescentes participantes do espaço fossem ouvidas, não teriam escolhido tais personagens para ilustrar as paredes internas e externas da instituição.

É comum que os adultos no afã em realizar empreendimentos em prol das crianças não as consultem sobre detalhes como este que, entretanto são muito valorizados pelos arte-educadores. Precipitadamente seguimos impondo imagens e outros tantos elementos atribuindo preferências que nós temos imaginando que as crianças também possam tê-las, o que nem sempre é validado por elas. Então, mesmo que a ONG seja um espaço originado e

desenvolvido de acordo com os apelos e interesses da comunidade em que está inserido, nesta particularidade não se harmonizou com eles.

Permitir que a própria criança desenhe e pinte as próprias paredes dos ambientes educacionais que frequenta possibilita que interatue com eles de forma muito mais significativa, porém exige dos educadores um desprendimento para acolher as ideias de seus educandos como possibilidades reais que podem ser desenvolvidas. Mas não é só isso – também exige do educador uma disposição para elaborar projetos enriquecidos por conteúdos que podem partir de inúmeros instrumentos pedagógicos, como: da sensibilização do olhar do educando; de meios para que ele possa aprofundar a pesquisa de sua própria apreciação ou gosto a fim de definir a escolha de um tema; do enriquecimento de seu repertório através do exercício de leitura de imagens; da realização de croquis e planificações panorâmicas em alta escala, enfim, de vários caminhos que vão sendo criados e explorados no contacto com público.

Elaborei as atividades de artes propostas durante a pesquisa de maneira a propiciar a expressão genuína da criança permitindo-lhe manifestar livremente tanto as imagens que apreendia nos veículos de comunicação como àquelas vindas de sua imaginação. O ato de fotografar as pessoas nos ambientes da ONG e a visualização destas fotos reveladas também aguçaram o olhar das crianças referente à percepção do conjunto de imagens que as cercam.

Em relação à decoração na época das festividades os gestores a preparam com muito cuidado e segundo eles, com muitos sacrifícios por causa da insuficiência de fundos para gastos supérfluos (Fig. 14). Porém, como elucidaram, devido a importância de proporcionar uma atmosfera envolvente que não seja compatível com os ambientes à que as crianças e adolescentes estão sujeitos fora da ONG, consideram que seu público merece esta dedicação e buscam apresentar a melhor decoração possível dentro de suas possibilidades, esforçando-se para fazer brilhar os olhos das crianças não repetindo os mesmos enfeites ano a ano.

Nas descrições das atividades da ONG, vimos quais são os principais recursos oferecidos às crianças e adolescentes. Quanto aos brinquedos ou produtos culturais disponibilizados para as crianças, dadas as dificuldades apresentadas para serem comprados

por seus pais, estes são geralmente doados pela instituição às famílias. Geralmente são brinquedos e artefatos vinculados a objetos e personagens relacionados às produções veiculadas pela TV como filmes e desenhos animados principalmente. O público participante da entidade, em casa, na escola e no espaço educacional tem acesso a produções televisivas restringidas, no entanto, à TV aberta. Mas as crianças e adolescentes também assistem a obras audiovisuais dedicadas ao público infantil mantidas no pequeno acervo da Associação como DVDs da *Disney* e os demais pertencentes aos *Mass Media* em geral. Durante o tempo que estive frequentando a entidade não presenciei iniciativas por parte dos educadores de incentivar as crianças e adolescentes a assistir as produções infantis da TV Cultura que são premiadas internacionalmente.

Em relação à leitura, segundo os próprios gestores da ONG esta atividade cultural não é estimulada, e esta afirmação vem ligada à constatação que, tanto em casa quanto na escola, não são oportunizadas condições para tanto. Por sua vez, a Associação não tem condições de fomentar esta ação de maneira adequada, pois o tempo que tem para tratar com seu público é consumido com as outras atividades. Além disso, dispõe somente de uma pequena estante de livros que foram doados para serem destinados à formação da Biblioteca do espaço. Consequentemente, a maioria dos participantes da entidade tem pouquíssimo contacto com a literatura infantil ou com histórias em quadrinhos infantis.

Esta lacuna observada nas atividades da ONG é significativa, pois se a entidade está voltada além de outros fatores, também a uma proposta pedagógica que vise melhorar a aprendizagem das crianças e adolescentes e prepará-los para a vida extra-escolar, as rodas de leitura deveriam ser criadas e valorizadas, pois sabemos o quanto são importantes para a formação educativa e para emancipação intelectual do educando. Dessa forma, a ausência de incentivo para a leitura, relegando a um segundo plano a intenção de desenvolver leitores autônomos, prejudica os objetivos da educação que pretenda ser continuada ao longo da vida.

as atuações...

As ponderações que seguem abaixo foram manifestadas enquanto aportes para a fomentação de iniciativas que possam cooperar, futuramente, após a conclusão deste estudo, para o desenvolvimento desta organização sócio-educativa, sem fins lucrativos, colaborando com seus objetivos. Neste sentido, posteriormente, serão apresentados aos gestores os resultados das análises realizadas.

a missão...

Assim, iniciando as análises sobre os modos de atuação da ONG verifiquei que a entidade opera quase que em caráter emergencial, isto porque possui uma equipe reduzida de apenas seis educadores para dar conta de um trabalho bastante abrangente que é o de atender, como citado anteriormente, não só em caráter educacional, mas também assistencial: cento e cinquenta crianças por dia além de seus familiares. Ao confluir estes dois aspectos, assistencial e educacional atua no limite de seus recursos humanos e materiais. Porém, pelas informações que coletei nas entrevistas com os gestores percebi que a equipe da Associação mantém a aspiração de cada vez mais expandir e aprofundar este trabalho no decorrer dos anos.

Ocorre que o ensejo da caridade, da filantropia, ou da ajuda aos mais necessitados é percebido à primeira vista por qualquer observador como se fosse a principal ação da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte. Esta conotação perpassa os atos desse espaço educacional de maneira mais destacada e conseqüentemente mais visível. Para entender melhor a situação que se apresenta é importante detalhar as maneiras de intervir na realidade desenvolvida pela organização.

As ações da entidade são orientadas totalmente pela gestão compartilhada do casal (Sr. Elias e Sra. Ana) sem a influência de terceiros. Portanto para analisar mais profundamente o desempenho da organização é importante pensar nas atuações precedentes de seus gestores em outras ONGs e na experiência que estas pessoas desenvolveram a partir destes trabalhos. O

que percebi ao longo dos dias em que frequentei o espaço é que apesar das atuações dos gestores terem sido oriundas de experiências em entidades caritativas existe um engajamento das pessoas envolvidas no trabalho que é gerenciado por eles, norteadas a não caracterizar a organização com o desígnio de mantenedora de ações filantrópicas, exclusivamente.

Certamente, o oferecimento de recursos materiais acaba acontecendo, pois as famílias recebem desde a alimentação que é oferecida para as crianças e jovens, cursos, remédios, cestas básicas, brechó de roupas, material escolar e até salão de beleza para as mães a preços irrisórios. Porém, existe uma ação voltada ao encaminhamento de outras inferências dirigidas à construção da noção de responsabilidade social a todos os envolvidos.

Como exemplo, temos a situação de um menino que é incentivado pela mãe a fazer pequenas apresentações de malabarismos até tarde da noite nas paradas do semáforo para ganhar esmolas dos motoristas. Esta mãe foi visitada em sua casa pela gestora para lhe explicar quais as consequências advindas do incentivo à criança a esta prática acarretariam no desenvolvimento físico e psicológico de seu filho.

Assim, existe uma preocupação latente em refletir com as crianças, com os jovens e com seus familiares, a responsabilidade de cada um operando nos lugares sociais que atuam e quanto isso influencia a vida da comunidade como um todo. É transmitida a necessidade de valorizar e preservar o que lhes é oferecido, mas não somente isso – também faz parte do desafio do pessoal da instituição.

Avançando em uma contextualização mais crítica das atuações lá desenvolvidas, e enfocando um contexto mais amplo, existe na ONG uma disposição de auxiliar as crianças e adolescentes, facilitada por abordagens mais aprofundadas que envolvem a sociabilização, pressupondo a confiança recíproca entre os educadores e seu público, e a preocupação com o constante avanço nos âmbitos que envolvem a construção e manutenção da auto-estima das crianças e jovens. Este é um reflexo que se observa da própria prática formativa desenvolvida com as crianças e adolescentes, prevendo a penetração e interação deles no mundo social. Porém, como ocorre em algumas ONGs, a organização tende a apresentar-se na comunidade acentuando mais as atividades concretas que desenvolvem, do que propriamente a proposta de

“formação e transformação” que realmente proporcionam aos participantes, ficando “velado o caráter ideológico e os princípios que norteiam sua proposta” (GARCIA, 2009, p. 209).

No entanto, embora a motivação e a atuação prática intensa do casal que dirige a organização estejam voltadas a melhorar o contexto social das crianças e adolescentes frequentadoras da organização, efetivamente só conseguem atingir patamares emergenciais. Isto se dá, devido aos níveis alarmantes de necessidades de ordem física, psíquica e formativa, apresentadas pelos participantes da ONG. É uma situação semelhante a que descreve a autora Valéria A. Garcia ao analisar uma ONG em sua pesquisa: “A instituição se depara com as dificuldades da escolaridade, da formação da família, do baixo poder econômico das famílias e tenta driblar tudo isso, oferecendo tudo o que pode para melhorar as chances dessas crianças e jovens” (2009, p. 329).

A autora ainda indica que o caráter assistencial está mesclado com às ações profissionais dos educadores e educadoras que trabalham nas ONGs, tendo eles consciência ou não, desse imbricamento de atitudes, e adverte:

A discussão pedagógica, profissional e política fundamental nesse sentido é a de conscientização da equipe de profissionais para que as ações cotidianas sejam compreendidas nesse contexto e que a assistência, quando necessária, não seja entendida como caridade, ajuda, favor, algo menos valoroso, e sim apreendida e exercida como direito (GARCIA, 2009, p. 332).

Então, reafirma-se a prerrogativa presente na Constituição: todo o indivíduo tem o direito a uma vida plena de recursos e oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional.

No caso da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte, não existem conflitos relativos à posição de assumir o direito de exercer o assistencialismo, pois, o que apreendi nestes tempos de convívio na entidade, esta aparência meramente beneficente é empregada pela equipe como uma estratégia para enlaçar este público naturalmente. Atraindo-o dessa forma, pode oferecer indiretamente muito mais do que a entidade aparenta proporcionar. São essas ações que caracterizam o projeto político da instituição que é cônica de seu papel assistencial.

Outro componente importante para apreender a concepção e o funcionamento do espaço educacional não-formal, diz respeito à condição necessária obrigatoriamente para se obter o direito à frequentá-lo. Para que isso ocorra a criança ou adolescente deve estar matriculado em alguma escola pública da região já que um dos objetivos fundamentais da organização, mencionado anteriormente, incide na chance dos educadores da ONG participarem de seu processo de desenvolvimento e acompanhamento escolar. A instituição preza pelo cuidado de acompanhar a vida escolar dos participantes mantendo contacto com a direção e professores das escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes verificando periodicamente quais são os componentes curriculares que estão sendo desenvolvidos com o objetivo de colaborar com o processo de aprendizagem de seu público. Posteriormente, as crianças são assessoradas na elaboração de suas tarefas escolares contando com o apoio dos educadores para dirimir suas dúvidas e realizarem pesquisas na internet.

Conseqüentemente, para crianças e adolescentes não matriculados na escola formal devido à sua condição atual de subsistência, a possibilidade de participar de um ambiente educacional formal ou não-formal acaba ficando ainda mais dificultada, pois inexitem outros espaços com propostas similares à da ONG na região. Portanto esta entidade pesquisada realiza um trabalho complementar ao da escola, não enfrentando o desafio muito maior de buscar retirar da rua crianças e adolescentes em estado de completa vulnerabilidade social reencaminhando-os à família (devidamente amparada) ou em último caso a instituição-abrigo.

O oferecimento de vagas com estas restrições se dá como um critério regulador que pretende incentivar as famílias a empenharem-se em matricular seus filhos nas escolas da região. Dessa forma, o trabalho social da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte, assim como a atitude e o alcance de seu labor na comunidade é dirigido especificamente para esse tipo de intervenção. Então, esta escolha acaba definindo a concepção da entidade ao considerar que a existência deste público no cenário social se dá a partir da experiência escolar.

Porém, apesar desta concepção, a ONG não se deixa conduzir por um estreitamento em sua visão de acolhimento, no sentido de reduzir seu papel ao de uma mera complementação da educação realizada pela escola formal. Por meio do acompanhamento que realizei junto à

instituição, observei suas interferências, pois conhecendo seu dia-a-dia, e convivendo com sua equipe, a organização não se predispondo a subordinar-se às instituições escolares, elabora e realiza suas ações em outras vertentes. Age amparando principalmente suas crianças e jovens, com a intenção de fornecer-lhes mais instrumentos facilitadores à sua interação no círculo social vencendo dificuldades de todos os âmbitos, principalmente emocionais ligadas a auto-estima e a afetividade. Estas conquistas são obtidas por meio das atuações diárias com as crianças ao mesmo tempo em que seguem representando-as juntamente com seus pais, na escola e na comunidade. Assim, para lidar com as crianças são aplicados métodos voltados a promover: o aprimoramento da integração da criança ou adolescente na família e na comunidade, a preparação deles para o mercado de trabalho, e outras mediações que vão aperfeiçoando seu trabalho, imbuídos em encontrar uma base prática que seja enriquecida com conteúdos significantes para seu público.

Sendo a instituição um espaço de educação não-formal que propõe uma forma diferenciada de educação, com uma estrutura gerada de acordo com a necessidade da demanda e baseando-se na permanência da presença livre, sem ser seriada, favorece a adaptação dos novos participantes pela dinâmica com que são recebidos. O Sr. Elias, em um relato sobre a interação deles no espaço, disse que as crianças e adolescentes que frequentam a entidade há mais tempo, ajudam muito, pois vão integrando com as recém-chegadas informando os procedimentos de organização, horários, condutas nas diversas situações, sejam elas relativas ao estudo, ou ao modo de brincar e tratar os colegas, funcionários e colaboradores da ONG. Os grupos de participantes não são divididos por faixas etárias muito restritas, além do que, nos horários de lazer os menores convivem muito com os maiores. Quando as crianças chegam pela primeira vez, são informadas que o espaço pertence a elas, portanto devem aprender a preservá-lo, seja na conservação da limpeza ou no cuidado com o patrimônio. Então, a partir do momento que começam a participar do espaço entram em um “clima” que favorece a compreensão do quanto é necessário que cada um faça sua parte e assuma um comportamento voltado ao companheirismo e à solidariedade. Entendem que esta postura é necessária para que ocorra a formação e o bom relacionamento entre os integrantes dos grupos, e assim o espaço possa perdurar.

No entanto, a equipe de educadores também zela pelo cumprimento de uma série de normas orientando atitudes e comportamentos das crianças e adolescentes relacionadas à conscientização da necessidade de um bom fluxo em suas relações sociais, preceitos de higiene, ao cuidado com os equipamentos e espaços da ONG que pertençam a todos.

Em entrevistas com os gestores, Sr. Elias e Sra. Ana, tomei conhecimento de seus planos para o futuro. Possuem pretensões de ampliar o espaço conquistando um imóvel próprio totalmente subsidiado pelos órgãos públicos. Já conseguiram receber uma verba da Prefeitura Municipal de São Paulo – SMADS que atualmente atende suas principais despesas como aluguel, salários dos educadores, água e luz. Não se contrapondo ao Estado, mas buscando uma parceria, lutando por subsídios, a ONG acaba se caracterizando como uma nova entidade que emergiu do espírito da filantropia, pertencente ao terceiro setor, com um trabalho dirigido às populações em situação de vulnerabilidade social (PARK; FERNANDES; BORBA, 2006, p. 100-101).

Percebi nesta situação de entrevista, o intenso esforço do casal voltado a cobrar dos órgãos governamentais a participação no oferecimento de condições educacionais mais favoráveis à população da região visitando órgãos públicos e apresentando sua proposta sócio-político-pedagógica e submetendo seu projeto a concursos para premiações. Desse modo, embora a Associação se constitua atualmente como um espaço de educação não-formal que atende a região com alcance paliativo não abandona a posição de lutar por seus direitos enquanto agente consciente de um movimento de ação social importante e preciso para o bairro, configurando o que a autora Maria da Glória Gohn chama de uma vertente do terceiro setor brasileiro – privado, porém público (1998, p. 15).

a situação funcional da equipe...

Algumas funcionárias da ONG, por serem mães de algumas crianças e jovens frequentadores da ONG, com a incumbência que lhes é atribuída, acabam atuando de modo relevante na direção da implantação da ideia de: “cuidar do que é seu, e cuidar juntos, também

do que é de todos”. Duas mães trabalham diariamente auxiliando os educadores e outras três contribuem com os afazeres da cozinha e da limpeza. Estas mães são co-responsáveis pelo bom funcionamento do espaço, e conseqüentemente, como moradoras dos bairros da região, posicionam-se, ao mesmo tempo como beneficiadoras e beneficiadas – interlocutoras privilegiadas por vivenciarem *in loco* a realidade da comunidade. Sentindo-se totalmente integradas ao ambiente podem realizar um trabalho que as satisfaça como pessoas úteis, muito diferente da situação de serem empregadas contratadas por empresas sem um vínculo de familiaridade com as mesmas. Este é um ponto muito importante, pois lucram, tanto estas mães como as crianças e jovens que são seus filhos e filhas. Como trabalhadoras da ONG, pelo exemplo de engajamento manifestado por elas, reafirmam o sentimento de pertencimento de seus dependentes do espaço influenciando e reverberando esse comportamento na instituição.

No geral, estas mulheres tem o nível educacional do ensino fundamental completo e pretendem continuar seus estudos. Assim, lar e espaço educacional com a mesma sintonia, proporcionam ao educando mais segurança e auto-confiança, pois as orientações oriundas destes contextos são pautadas pelos mesmos princípios, não se contradizem. Os gestores afirmam que a experiência de contratar as mães das crianças e jovens para trabalhar no espaço tem sido muito profícua.

Durante o tempo que estive em contacto com a instituição, além destas mães, trabalhavam educadores e voluntários dividindo as atividades, sendo que nem todos possuíam a formação profissional adequada para o desempenho de suas funções. No entanto, segundo os gestores, a boa vontade e a alegria pelo trabalho realizado com as crianças e jovens nem sempre vinha dos profissionais habilitados para trabalhar com elas. Segundo eles, dependendo da situação, um ou outro voluntário que se envolvia com a proposta do espaço alcançava melhores resultados educativos com as turmas do que os educadores que haviam sido formalmente contratados e tendo formação em Pedagogia ou Psicologia. Em geral, estes voluntários permaneciam por um período, manhã ou tarde, uma vez por semana.

Por sua vez, o trabalho voluntário também não deve ser idealizado como plenamente satisfatório para a atuação em ONGs, pois, como os gestores me explicaram, raramente a organização podia confiar neste tipo serviço que lhes era oferecido por causa da falta de

assiduidade. Então, não podendo contar com esse aspecto que faz jus a um comprometimento sério destas pessoas preferiam delegar aos seus funcionários, os serviços básicos e essenciais. De acordo com as pesquisadoras Margareth B. Parker, Renata S. Fernandes, Patrícia L. de O. Borba, Marina M. Branco, Estela D. T. Madi e Ana Luiza de Souza esta queixa dos gestores não trata de um caso isolado, pois, segundo elas o trabalho voluntário requer inúmeras e variadas disposições e motivações:

Tanto no caso dos sujeitos voluntários em situação de desemprego quanto os sujeitos voluntários empregados, mas que prestam ou dedicam ações e tempo a outrem, as problemáticas com que se vêem envolvidos ora convergem ora se distanciam em razão de suas motivações pessoais, necessárias, prementes, dos públicos com os quais lidam, das expectativas das instituições sobre o seu papel, das dúvidas em como agir, os limites, os alcances e sua participação política, ou seja, do porquê e para que de seu trabalho voluntário.

... Existem aqueles que fazem de suas práticas ações genuínas, militantes; outros que se valem dessas oportunidades para se destacar; há aqueles que mais são ajudados que ajudam; outros por transferência de responsabilidade etc. (PARK; FERNANDES; BORBA; BRANCO; MADI, SOUZA, 2006, ps. 106-116)

A instituição por ser uma ONG de pequeno porte, pode acompanhar de perto o desempenho das pessoas que se dispõem a trabalhar voluntariamente em suas dependências. Assim, esta conduta traz uma vantagem: a liberdade de gerenciar as contratações ou o aceite de voluntários, de acordo com os resultados que estas pessoas vão apresentando, manipulando as situações sem basear-se em uma regra que determine uma situação funcional específica a ser adotada.

Por outro lado, este modo de operar, além de outras causas menores, incide também na elaboração e organização do cronograma de atividades do espaço. Isto porque esta programação, também depende de um organograma viável do pessoal que trabalha diretamente com as crianças e adolescentes.

São causas que ocasionam embaraços no cronograma de atividades do espaço: fluxo movimentado de atividades internas e externas, tempos exíguas para a realização destas atividades e prioridades que vão surgindo de maneira imprevista. Diante destes fatores o ajuste dos períodos das práticas educativas que são disponibilizadas no formato de ciclos acaba sendo prejudicado, como foi o caso do trabalho de pesquisa.

Dessa forma foi necessário realizar adaptações no desdobramento das atividades com as crianças, pois as datas anteriormente combinadas tinham que ser desmarcadas. Então, encontros reservados para: realização das reuniões com os educadores, excursões para os ensaios fotográficos com as crianças, ou exposição de trabalhos, iam sendo constantemente remarcados no decorrer do semestre. De certa forma, as alterações consecutivas das datas destes eventos, obstaculizaram o andamento da pesquisa, pois as atividades estavam sendo planejadas de modo sequencial. Ao serem adiadas, as finalizações dos ciclos das experiências educativas demoravam mais tempo para acontecer ou tinham que ser repensadas. Então, o grupo e eu, em vista destas modificações inesperadas, tínhamos que contornar as situações, buscando não perder o fio condutor de cada uma das propostas. E assim, o embate encontrado entre os dois tempos, das atividades da pesquisa e das atividades da ONG, é uma dificuldade relevante a ser discutida, pois estes constantes ajustes acarretaram perda de resultados.

Houve também, insuficiência de tempo para encontros com a equipe da ONG, pois durante o semestre, nos reunimos somente duas vezes. Por conseguinte, o processo de troca dos resultados das experiências e das percepções de cada um sobre as particularidades do público com o qual estávamos trabalhando, ficou incompleto.

Embora estejamos analisando uma organização voltada à educação não-formal, podemos correlacionar a fala do autor Luciano M. Faria Filho, que analisando os tempos escolares interligados aos tempos sociais, adverte que o tempo escolar não pode ser apartado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa, porque infere diretamente em suas

atuações, e conclui que estes podem construir e reforçar ou destruir e desautorizar comportamentos (FARIA, 2002, p. 17).

Uma proposta educacional implica, além de outros aspectos, lidar com seus próprios tempos e com os tempos do lugar que aceita recebê-los. Esse planejamento influencia diretamente na flexibilidade, não só do pesquisador em adequar sua atuação, como também na aderência prática do espaço às aplicações por ele sugeridas.

as atitudes pedagógicas...

Maria da Glória Gohn explica que a intenção na formação do espaço educacional não-formal é de suma importância, pois enquanto a educação formal tem um território regulamentado por lei, o outro se baseia no acompanhamento das trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais (2006, p. 30). A autora também aclara que a finalidade do ensino não-formal, “é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” além de fomentar a “transmissão de informação e formação política e sociocultural” (GOHN, 2006, p. 30).

Relacionando estas questões discutidas pela autora com a atuação da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte, verifica-se que a organização preocupa-se em acompanhar as trajetórias de seu público, com bastante seriedade. Visitando as casas das crianças e adolescentes (como dito anteriormente neste capítulo), a Sra. Ana, acompanhada dos educadores, faz um trabalho de puericultura, acompanhando suas condições de vida. Pelo convívio decorrente destas relações, acaba excedendo essa prática transformando-se em amiga destas famílias, orientando-as em diferentes assuntos num envolvimento mais aprofundado. Este é um ponto

positivo, pois conhecendo as circunstâncias vividas pelas famílias, seus problemas, particularidades, enfim todos os detalhes da vida da criança ou adolescente que visita, adquire uma relação de empatia na qual apreende enfoques esclarecedores para se situar com discernimento no trabalho pedagógico que desenvolve na ONG. Nestas aproximações a gestora estende as informações recolhidas aos educadores que acabam incluindo-se emocionalmente na vida de seus educandos, criando laços de afetividade entre as partes.

Um exemplo significativo desta atuação foi o apoio que os gestores prestaram a uma criança que repentinamente começou a manifestar uma mudança de comportamento sem causa aparente. Conhecendo particularidades de sua vida puderam “ler nas entrelinhas” e assim acolhê-la, para uma conversa carinhosa. Descobriram que naqueles momentos esta criança sofria de um pavor aterrorizante. Nesta época, a mídia em geral propagava incansavelmente o assassinato da menina Isabela Nardoni por sua madrasta e por seu pai. Sendo criada pela madrasta vivia assombrada, já que comparando receios e inseguranças da relação que mantinha com seus responsáveis julgou possuir a mesma situação que Isabela havia vivido anteriormente. Assim, em sua mente concluiu que estaria reservado a ela o mesmo destino trágico da menina.

Os educadores, principalmente o Sr. Elias e a Sra. Ana, acompanharam o processo buscando uma relação de confiança mútua em um olhar mais íntimo a esta pequena criança integrante do espaço estreitando as afinidades e procurando transmitir a ela, afeição e segurança.

Foi interessante perceber nesta situação específica que a relação das crianças com os gestores do espaço se dá como uma mediação entre educador/educando perfeitamente integrada, pois eles não se intitulam nem se portam como diretores da ONG, repudiando qualquer espécie de “distanciamento” que estes encargos possam causar no contato com seus assistidos.

A organização, segundo o Sr. Elias, optou guiar-se pelo Construtivismo difundido pelo Paulo Freire. Concomitantemente, também inspiram a prática dos educadores deste espaço, as ideias de Rubem Alves que privilegia as necessidades e interesses da criança em detrimento da ânsia de provê-la de conhecimentos que não irá utilizar no futuro.

Todavia, a despeito desta competente concepção educacional surgiram alguns impasses no entrosamento com os gestores relacionada à visão pedagógica que possuem referente à maneira como me auxiliaram gerindo os trabalhos durante determinadas situações no desenvolvimento da pesquisa.

Um deles se refere ao fato da retirada pelos gestores de uma criança do grupo na época do início dos encontros. Segundo os gestores, ela estava vivendo um momento muito triste, maltratada pela mãe ao mesmo tempo em que havia sido abandonada pelo pai, pois o mesmo havia saído de casa não fazendo questão de manter contacto com a filha. Assim, os gestores acharam que seria arriscado trabalhar com esta criança aspectos ligados a memória e a identidade. Para eles, lidar com estas referências poderia trazer consequências psicológicas negativas, já que ela se achava em meio a uma forte crise emocional. Temiam com esta mediação que aflorassem traumas que pudessem se agravar e preferiram deslocá-la para seguir participando de outras atividades pertinentes a outros grupos de educadores.

Expliquei aos gestores que a arte, funcionando como um canal para a expressão das crianças permitia que durante estas atividades do grupo ela liberasse seus conflitos e assim pudesse processá-los extravasando-os. Sobre isso, Viktor Lowenfeld ponderando sobre o valor da arte no sistema educacional e ampliando as explanações sobre padrões de desenvolvimento como, por exemplo, o emocional, relata que através dela podemos adquirir "...a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto os sentimentos agradáveis como os penosos" (LOWENFELD, 1977, p. 177).

Explanei aos gestores este parecer mais pormenorizadamente, principalmente como a pesquisa validava-se por atividades livres e lúdicas, sendo que os trabalhos que esta criança realizaria junto com os colegas do grupo, só iriam contribuir no processo complicado pelo qual estava passando. Gaston Bachelard, explicitando os devaneios, alega que existe uma maneira positiva para gerir o recalque, declarando que: o recalque está na origem do pensamento atento, reflexivo, abstrato. Segundo o autor, o recalque bem conduzido é dinâmico e útil na medida que é alegre (1994, p.146).

Contudo, os gestores não permitiram que a criança participasse do grupo, fato que constou nos relatos descritos no diário de campo:

Percebo que meu trabalho ainda não foi compreendido plenamente pelos gestores e é possível que isso não ocorra totalmente mesmo até a finalização dele. Sinto que minhas palavras não são suficientes para explicar inteiramente no que consiste a proposta, e assim, conseguir estabelecer com eles uma relação completa de autonomia e confiança, mesmo porque, estes aspectos também se conquistam com o decorrer do tempo e dos exemplos que eu venha a demonstrar.

Compreendo o carinho, o cuidado e a responsabilidade que eles tem com as crianças. Temem reforçar uma “carga negativa” nelas ou desenvolver estereótipos a respeito de suas condições de vida. Percebi que algumas vezes, quando eu apresentava qualquer comentário que configurasse um problema de alguma criança, o Sr. Elias concordava, mas de imediato citava alguma virtude ou habilidade da mesma criança.

Por exemplo, quando mostrei um texto da Débora que dizia que ela ficava triste quando a mãe batia nela, ele assentiu, mas me perguntou em seguida se eu já havia visto como ela gostava de dançar nas festinhas. Para mim, ficou claro que eles procuravam antes de qualquer coisa, apontar para um novo enfoque, dando um “nascimento positivo” para aquela criança. Isto é, demonstrar que a Débora não é só uma garotinha sofrida e emburrada, com a obrigação de cuidar da casa toda, limpando, lavando e passando, mas também é feliz quando dança e brinca com as amigas.

Dessa forma é melhor caminhar passo a passo e continuar colocando os fatores que considero importantes a respeito das atitudes pedagógicas no enfrentamento de problemas que dizem respeito às manifestações e adaptações das crianças no grupo de pesquisa.

Conforme as situações forem aparecendo vou seguir conversando e acatando o direcionamento que indicarem nos processos.

Felizmente, na reunião mensal com os gestores e a equipe de educadores foi possível colocar o caso e solicitar uma discussão a respeito, pontuando os fatores da remoção da criança sem uma conversa prévia com a educadora responsável e a frustração dessa criança, já que havia sido inserida no trabalho a pelo menos um mês. Ponderei também um dos aspectos importantes da arte que é o potencial de estabilizar a ânsia que nós seres humanos temos de nos comunicar.

A psicóloga que presta atendimento voluntário às crianças da ONG pediu a palavra e explicou que a atitude de retirar a criança do grupo não foi acertada, pois acabamos reforçando em condutas como estas, o que ela já vive em seu meio sendo excluída em diversas circunstâncias. Segundo ela, a criança tem suas próprias defesas e limites, e vai até onde quiser ir, não sendo tão indefesa como geralmente pensamos que seja.

Enfim, nesta oportunidade, reafirmei que o pensamento principal que fundamentava as atividades com as crianças consistia em oferecer neste ambiente, mais uma possibilidade dentre tantas que já possuem de viver a infância sem aquela espécie de impedimento que geralmente é sustentada com o argumento de que devemos poupá-las de certas investigações voltadas ao seu próprio interior com o receio de magoá-las, pois esse receio é só nosso e não delas, já que tinham total liberdade para interromper os processos se assim o desejassem.

Penso que houve uma abertura da equipe referente à minha fala, porém a situação não se modificou e a criança ficou afastada do meu grupo de atividades.

Entreguei então o álbum e o diário que ela havia iniciado com o grupo para que os levasse para casa.

Ela sempre fica de olho nas atividades que o grupo desenvolve.

Um dia me disse que estava fazendo desenhos em casa e colocando no álbum.

Com relação ao diário, comentou: Estou escrevendo todos os meus segredos no diário!

Como os educadores alternam-se entre as salas para desenvolver suas atividades, as turmas acabam esbarrando-se nos intervalos. Nestes momentos esta criança me abordava e interessada nas atividades do grupo, perguntava se as crianças já haviam tirado fotografias.

Outro impasse na relação do trabalho de pesquisa com os procedimentos pedagógicos da ONG foi um castigo aplicado a uma criança do grupo pelo Sr. Elias.

O Antonio vinha apresentando um comportamento agressivo na escola, deixando também de fazer suas lições. Como o Sr. Elias mantém contacto regular com professores e diretores de algumas das escolas que as crianças frequentam, soube destes incidentes e resolveu suspendê-lo das atividades do grupo por um dia. Segundo ele, já que o Antonio

gostava muito de participar destas atividades esta seria uma boa oportunidade para castigá-lo e assim, conseguir que o Antonio apresentasse uma melhora nos resultados de sua vida escolar.

A esse respeito, a psicoterapeuta infantil Violet Oaklander que realizou uma pesquisa de terapia de gestáltica com crianças e adolescentes afirma: “Pais e professores geralmente partem do pressuposto que um distúrbio na criança provém de uma fonte interna específica – que algo definido dentro dela faz com que aja desta forma.” (1980, p. 233). Contudo, segundo a autora, o que ocorre é justamente o contrário, pois...

..{...}.. é o meio ambiente que perturba a criança. Ela é provocada pelo ambiente, e não pelas dificuldades internas. O que lhe falta internamente é a habilidade de lidar com um ambiente que a deixa com raiva e com medo. A criança não sabe como lidar com esses sentimentos, que são gerados dentro dela pelo seu ambiente hostil. E assim, quando agride o ambiente de uma certa maneira, o faz porque não sabe que outra coisa fazer (OAKLANDER, 1980, p. 233).

Desta forma, apesar da instituição apoiar a criança nas atividades escolares, nesta situação específica, a decisão de aplicar um castigo reforçou a negatividade que a situação já trazia em seu bojo. Confirmando esta ideia, Violet Oaklander alega que geralmente é pela arte que ela consegue melhores resultados em seu trabalho, principalmente com aquelas crianças que expressam sua raiva e seu medo, pois para a especialista elas são mais fáceis de interagir na abordagem terapêutica do que as crianças que apresentam aspectos de inibição e retraimento (1980, p. 235).

Esta atuação que incorre em submeter uma penalidade ao educando instaura um marcante caráter proibitivo e contraproducente que talvez pudesse ter sido evitado, como explica Cipriano Carlos Luckesi que apesar de ser especialista em avaliação escolar contribui com seus argumentos ao universo educacional como um todo:

O que desejamos ressaltar é o seguinte: por sobre o insucesso e o erro não se devem acrescer a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendamos a retirar deles os melhores e os mais significativos benefícios, mas não façamos deles uma trilha necessária de nossas vidas. Eles devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados. Reiteramos que insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, desde que ocorram, não

devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz (LUCKESI, 2011, p.140).

E ainda, aprofundando-se sobre as consequências negativas da conduta arbitrária que se abaliza na cobrança de uma pena que deva ser paga pelo cometimento de atitudes indesejáveis Carmen C. Scriptori explica:

Exerce-se pelo tradicional método educativo de recompensa-castigo, “faça isto e receberá aquilo”, no qual os comportamentos desejáveis são tratados com atitudes de aprovação, elogios e recompensas, enquanto que os comportamentos indesejáveis são tratados com atitudes de repúdio, desaprovação e, muitas vezes, com castigos que implicam dor e sofrimento. A consequência dessa prática é a submissão passiva a quem tem maior poder e nunca a constituição de uma personalidade moral. Aliás, em *O Julgamento Moral na criança*, Piaget aponta a rebeldia, o conformismo e a dissimulação como efeitos funestos desse tipo de prática educativa (SCRIPTORI, 2010).

Correlacionando esta situação vivida no espaço educacional não-formal, com o exemplo da relação entre pais e filhos podemos aprofundar as reflexões sobre o assunto por meio dos dizeres da autora Catherine Dumonteil-Kremer em seu livro: *“Poner limites a su hijo respetándolo”* – a autora relata que quando ocorre a oposição das necessidades de um e de outro é necessário que examinemos se nos momentos em que estivermos inseridos nestas situações de desentendimento somos acometidos por emoções negativas, como raiva e tristeza. Se for esse o caso, Catherine orienta que antes de nos propormos a estabelecer qualquer negociação com a criança temos que nos livrar destas emoções por meio da “harmonização das energias, ou da descarga delas, ou mesmo de terapia” (KREMER, 2007, p. 58).

Além disso, a educadora que também é consultora familiar levanta uma discussão interessante que consiste na posição desconfortável de muitos pais que são julgados e criticados por tentarem a duras penas educar seus filhos tencionando oferecer o melhor no sentido de colocar limites a eles levando em conta as conjunturas que buscam respeitar as crianças. Segundo, Catherine é mais fácil para estes pais compreender estas pessoas que os criticam, considerando que foram crianças reprimidas na infância (KREMER, 2007, p. 97).

E ainda, como esta punição derivou-se da transferência dos problemas apresentados pelo Antonio, relacionados às situações da sala de aula da escola formal para outro espaço

educacional – o lugar onde eram desenvolvidas atividades lúdicas junto com o grupo houve uma desarticulação de sentidos. Este desajuste de comportamento do Antonio dizia respeito a outro espaço de aprendizagem com características diferenciadas. Quando a criança adentra um ambiente educativo incorpora em suas maneiras de atuar, particularidades próprias do local que está inserida, ou seja, naqueles momentos o Anderson não era mais o aluno da escola e sim, integrante da ONG. As validações que poderiam censurá-lo perdem a força porque em sua concepção infantil, vive muito mais o momento presente do que os que viveu nas horas anteriores em sua sala de aula na escola formal.

De acordo com estas ponderações e de volta ao caso do Antonio poderíamos ter buscado juntos – ele próprio e os educadores envolvidos no processo, uma solução que o incentivasse a participar efetivamente da ação dirigida para dirimir a dificuldade que estava enfrentando na escola. Com o objetivo de auxiliá-lo a sentir-se mais responsável sobre sua própria conduta, talvez pudéssemos propiciar a chance de fazê-lo refletir sobre seu erro. Conversando primeiramente com ele em particular, se fosse necessário e tivéssemos condições para tanto, seria conveniente promover posteriormente uma conversa conjunta, na qual pudessem participar seus pais, a professora da escola e o educador da ONG.

Os professores podem conduzir o processo de construção de normas com os alunos, ouvindo o que cada um deles tem a dizer, examinando a suas propostas e incentivando-os a justificarem suas idéias com argumentos válidos, contra-argumentando e objetivando chegar a um consenso. Para tanto é necessário que o professor esteja realmente disposto a dialogar e a aceitar as novas formas de agir que serão definidas por meio desse diálogo. Além disso, o professor deverá adotar o hábito de refletir e autoavaliar-se, questionando se a intervenção feita foi adequada ou não, se poderia ter sido feita de outra maneira e se foi coerente com os princípios morais e éticos que defende (SCRIPTORI, 2010).

Reservei argumentos para serem colocados durante a reunião de educadores a esse respeito, mas infelizmente, esta reunião acabou sendo cancelada, por causa do acúmulo de atividades de final do ano mantidas regularmente pela ONG. A ausência da reunião pedagógica interrompeu o processo comunicativo da equipe, prejudicando o andamento dos trabalhos.

Em resumo, o espaço de educação não-formal ONG Crianças e Jovens da Zona Norte é uma instituição de pequeno porte, relativamente nova, ainda insuficientemente reconhecida tendo em vista a grande precisão de apoio financeiro externo devido às necessidades alarmantes da comunidade em que está localizada. Assim, trata-se de uma entidade com sérias carências materiais pela falta de auxílio econômico local não só dos moradores do entorno quanto de políticas públicas que possam auxiliar seu desenvolvimento. Além destes problemas, apresenta sérias deficiências no trabalho educacional que realiza pelas lacunas existentes na formação dos integrantes de sua equipe pedagógica. No entanto, como este espaço de educação não-formal, foi gerado a partir dos interesses da comunidade e esforça-se para atender grande parte destas solicitações, estas falhas e dificuldades, não impediram que a equipe da ONG construísse relações positivas com as famílias assistidas, baseadas na credibilidade e na afetividade.

CAPÍTULO 2

O caminho

A pesquisa participante baseia-se na interação entre pesquisador e membros da investigação sendo que estes últimos constituem-se no principal objeto de estudo (SILVA; GRIGOLO, 2002). Este tipo de pesquisa me interessou, pois parte de uma observação ativa instituindo e aprimorando recursos que possam promover a inclusão do pesquisador no diário viver dos grupos pesquisados. Assim, alcança o objetivo de detectar acontecimentos, circunstâncias e condutas que vão sendo naturalmente apresentadas, as quais, possivelmente, na presença de pessoas estranhas, viessem a sofrer alterações, ou até mesmo não sucederiam (THIOLLENT, 1999, p. 83).

Destacando o lugar da pesquisa participante na micro-utopia de uma universidade democrática e emancipatória, a pesquisadora Maria Luisa Sandoval Schmidt, relata que um dos argumentos que servem de base para essa discussão é a ruptura da hegemonia do saber científico em relação a outros saberes como o senso comum e a sabedoria popular (2005, p. 11). Neste contexto, afirma outras potencialidades desta modalidade de pesquisa:

A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto à apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à idéia de comunidades interpretativas. (SCHMIDT, 2005, p. 12)

Trata-se de uma modalidade de pesquisa que percorre as seguintes fases: verificação do problema, análise da realidade a ser pesquisada, compreensão e apreensão desta realidade,

planejamento da ação a ser realizada, ação, propriamente dita, e análise crítica de seus resultados, consecutivamente.

Os registros decorridos dos atos realizados são construídos pelo pesquisador de acordo com as reflexões que for elaborando, tanto durante o processo de emanção dos fenômenos surgidos durante a ação, quanto da avaliação e sistematização dos dados resultantes deste procedimento.

No tocante a estes processos, reporto-me à ânsia que nós educadores trazemos, relacionada à aquisição de respostas aos problemas diretamente ligados à sala de aula. Desta maneira, a dimensão prática, com um lugar privilegiado neste método de pesquisa é ressaltada pelo interesse e pela necessidade de nos aprofundarmos nestas demandas. A pedagoga e autora Beatriz Gomes Nadal aponta a desarticulação teoria-prática como um dos principais impedimentos para que o ensino tenha êxito, sendo causada pela formação incipiente que os docentes tem apresentado, refletindo entre outros problemas na “minimização, da complexidade da realidade (justamente porque ela não é tomada para discussão no momento da abordagem teórica), o que dificulta, na sequência, a transposição daquilo que foi ‘aprendido’ para o espaço da prática pedagógica” (2007, p. 168).

Assim, além dos desdobramentos vividos que originaram este estudo, o mesmo, igualmente provém da minha ânsia em aprofundar e compartilhar conhecimentos adquiridos na área da Educação, tanto os que se referem a conceitos teóricos, mas principalmente àqueles vindos das experiências que vivenciei ao longo dos anos no exercício de práticas educativas, sendo portanto, motivados em dobro.

Sobre este argumento, Paulo Freire constantemente abordava em suas ponderações, a importância do encontro entre a teoria e a prática educativa. Segundo ele, a teoria é a “... inserção do homem na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo e vivê-lo plenamente...” (1999, p. 93). Do mesmo modo, analisando a prática, Freire assegurou que o homem é um ser da *práxis*; da ação e reflexão do próprio homem sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1983, p. 40). Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar (FREIRE, 1983, p. 17).

Em um de seus tratados, explicitando ainda mais esta relação dialética da tensão entre teoria e prática, o autor afirmou:

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos...{...}.O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor...{...}.Quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente (FREIRE, 1997, p. 71, 75 e 76).

Desse modo, concordando com o pensamento do autor e procurando comprovar sua legitimidade, consideremos neste exemplo, o termo teoria como se estivéssemos nos reportando ao significado da palavra visão, e respectivamente, o termo prática ao da palavra ação. Com essa correlação, busco ilustrar o valor da iniciativa de equilibrar a teoria e a prática, como um sustentáculo para a arte de educar. Assim, atuar de acordo com a visão pode aumentar a medida de decisões acertadas que seremos capazes de tomar em nossas empreitadas, ou seja, nossas ações como pesquisadores/educadores. Dispostos a ver a realidade poderemos seguir conhecendo o terreno para obter as condições necessárias para podermos caminhar. Sem esta combinação contrabalançada, ou caminhamos no escuro, conduzindo nossos passos de maneira insegura, sem fundamentos que amparem nossas intenções educacionais, ou corremos o risco de ficar tão embotados em ideias, que desaprendemos até mesmo o modo de como caminhar, desvinculando-nos de nossa própria criatividade e espontaneidade. Sem priorizar o aspecto da visão/teoria em detrimento do aspecto da ação/prática, ou vice-versa, estaremos efetivamente compreendendo as transformações que estarão ocorrendo tendo mais chances de expandi-las. Da mesma forma, nossas próprias orientações intuitivas, guias dos momentos de incerteza estarão sendo ampliadas. Estaremos então, caminhando de acordo com nossa visão, sempre tendo em mente que a visão depende do lugar de onde se olha.

Deste modo, buscando tornar-me cada vez mais consciente “do quê” planejei e “por que e para quê” tal plano foi sendo concretizado procurei manter esta atitude valorativa da conexão teoria/prática, e atuar como interlocutora promovendo um diálogo com as crianças e com os

outros os atores da situação observada, relacionando as partes envolvidas e sua pluralidade de significados. A partir do conhecimento sistematizado após a pesquisa prévia a respeito das particularidades das crianças e do meio em que vivem, refleti sobre aspectos de suas vidas e de suas atuações no convívio social. Assim, foi possível formular as estratégias educacionais buscando focos de interesse como fontes para construção de novos conhecimentos que respondessem às suas exigências no contexto da comunidade em que vivem e que pudessem contribuir para o desenvolvimento do potencial que já possuem.

No intuito de trazer “à tona” novas descobertas e gerar um conhecimento que desencadeasse a realização de uma ação participativa que correspondesse às necessidades do grupo, foi necessário que eu atenuasse a profusão de conceitos contidos em minha própria mente para receber “o novo”, o inesperado. Segundo a professora e autora Maria Eliza D. A. de André:

O grupo social é estudado com base em seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do “outro”, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo (ANDRÉ, 1997, p. 104).

Na metodologia da pesquisa participante, o pesquisador respeita os costumes e modos de viver, sentir e pensar das pessoas investigadas em seu grupo sem que exija ou espere que sejam o que não são na realidade, então esta é a ideia precursora das ações desenvolvidas.

Ao mesmo tempo, minha participação no espaço também trouxe uma intervenção que influía naturalmente no contexto do ambiente. Portanto, não pretendi atuar silenciada durante os processos, cuidando para que minha voz não destoasse dos grupos, mas que servisse de apoio e colaborasse com a expressão dos integrantes do espaço.

Dessa forma, tive a preocupação constante em não deixar que existissem valores absolutos na construção deste conhecimento, pois os interesses e objetivos dos agentes da pesquisa poderiam apresentar diferenças acentuadas, (relacionadas às concepções de mundo já

internalizadas, tanto das próprias crianças, quanto dos adultos envolvidos nas atividades do espaço) que deveriam ser respeitadas.

É comum a tendência de acabar cedendo ao rótulo da vitimização ou, segundo Jacques Revel (1989), tentar formular a enunciação do discurso do que é cultura popular no trabalho de pesquisa. O autor afirma que quando o intelectual considera a cultura popular exótica, contribui com este pensamento para seu próprio apagamento.

Consequentemente, trabalhando com populações desfavorecidas economicamente, detentoras de uma cultura própria, no intento de não recair neste erro, busquei relacionar o espaço educacional não-formal com a comunidade, com o bairro, e com a sociedade em geral, ou seja, o micro com o macro, sua permanência e constante mudança.

Marshall Sahlins discutindo o conceito de exotopia por meio do pensamento de Mikhail Bakhtin argumenta que segundo este conceito o pesquisador tem que ver de fora, mas compreender a cultura por dentro atentando para o relativismo cultural, não pensando a cultura como determinadora do sujeito nem o sujeito como determinador da cultura, mas decorrente dela (2006, ps.12 e 13). Prescindimos uns dos outros em uma contínua relação dialógica estabelecendo meios que consistem em seguir permutando e por conseguinte, aprofundando nossos conhecimentos sobre o mundo. E para que isso se dê de forma natural e produtiva, para entender o outro é necessário tentar perceber o mundo assim como o outro o percebe. Só assim, poderemos regressar ao nosso ponto ou ângulo de visão e deste modo, seguir enriquecendo esta visão. Auxiliados por este processo que atinge um acréscimo de percepções estaremos ampliando nossa própria compreensão do mundo complementando-a em movimento contínuo.

No caso dos educadores, olhar para dentro ao mesmo tempo em que se olha para fora significa estabelecer um entendimento de fatores que lhe são externos. Então esta observação que se dá de forma exterior e interior realiza uma dinâmica que colabora com a conscientização da importância do papel do educador no contexto do qual atua.

Com relação à criança, esta vai criativamente construindo sua experiência de acordo com as influências que o educador lhe oferece através do meio cultural que dispõe com o

intuito de direcioná-la para alcançar os objetivos mais profícuos para ela de acordo com as circunstâncias em que vive. Então, além de observar a cultura deste público como outra, estive principalmente atenta para detectar o que tinha de arbitrário em minha posição, já que os conceitos culturais atinentes a ela, só fazem sentido dentro de seu próprio contexto de existência. Estes direcionamentos foram objetivados a suscitar reflexões, redes de entrelaçamento entre os comportamentos e significados dos sujeitos envolvidos nos espaços educativos. Assim, construindo um olhar de *estranhamento* dirigido para o novo, foi necessário esvaziar alguns conceitos arraigados que não eram proveitosos para o trabalho de pesquisa.

Portanto, enfrentei o desafio de adequar minhas atuações de acordo com a demanda do público envolvido, privilegiando a virtude de saber ouvir, e a partir daí, estabelecer os caminhos de ir e vir interagindo na multiplicidade de pontos de vista. Em suma, foi imprescindível desempenhar uma análise crítica sobre meu próprio papel como pesquisadora e educadora voltada à troca de experiências humanas com as crianças e demais participantes na pesquisa para que as estratégias a serem desenvolvidas fossem enriquecidas e a prática pudesse ser constantemente repensada no desenrolar dos processos repudiando a aplicação de receitas ou fórmulas prontas tendo em mente a totalidade dos atores envolvidos que definiriam os objetivos da pesquisa. Dessa forma, não objetivei o trabalho na busca de fornecer respostas definitivas porque as posições que pudesse vir a concluir sempre iriam conter alguns aspectos interpretativos daí incompletos e contestáveis. Como relata Clifford Geertz a cultura se baseia na análise das teias de significado que o homem tece ao redor de si e a elas se amarra. Considera-a uma ciência que não pretende estar a serviço da busca de leis, mas à procura de significações (1989, p. 4). Sendo assim, a complexidade desta rede não pode ser compreendida pela norma ou convenção.

Mesmo porque, em se tratando de práticas educativas relativas ao ensino de artes em um espaço de educação não-formal as ações não podem ser calculadas através de antevisões deterministas. Então, especialmente neste caso, melhor que o plano de atividades esteja aberto

para adequar-se aos fatos inusitados que fossem suceder, já que a estabilidade que provém do aspecto previsível, incontestavelmente teria uma margem estreita para acontecer.

A abordagem fenomenológica converge nesta reivindicação da pesquisa, já que incentiva o pesquisador à incerteza e à audácia, pois sequer tenta intuir quais as garantias sobre o que vai encontrar. Parte de uma percepção holística do fenômeno, para chegar a sua descrição buscando sua mais pura manifestação (METZLER, p. 77, 1994). Assim, a Fenomenologia é a ciência que analisa a forma que recebemos o mundo e seus acontecimentos (MERLEAU-PONTY, 1999) e nesta ciência as interpretações consideraram os elementos integrados nas situações em seus intercâmbios e influências recíprocos (ANDRE, 1997, p. 17)

Portanto, a pesquisa explorou esta abordagem unindo a concepção existencial do corpo atuante no mundo de cunho antropológico de Maurice Merleau-Ponty com a da imaginação poética de Gaston Bachelard, buscando a qualidade indivisível entre o corpo, a imagem e a palavra.

Procurei também aprofundar a compreensão que do mesmo modo que o indivíduo visualiza, absorve, e expressa o mundo elaborando construções pelas linguagens para ir expondo seu interior nada é estático ou fantasioso, pois como todo fenômeno, estas elaborações estão sempre em constante transformação. A pesquisadora Virgínia Moreira explica que...

A noção de verdade em Merleau-Ponty caminha, então, na direção do sentido que aparece e desaparece, escapa, na opacidade do mundo. ..{..}. Merleau-Ponty abole verdades fechadas e pensamentos idealistas. Põe a fenomenologia de pé no mundo. O conhecimento é sempre inacabado, não existe absoluto. Sua perspectiva tem uma postura política que desautoriza qualquer tipo de totalitarismo (MOREIRA, 2010, p. 449).

Focalizou-se então, uma mediação baseada na recepção e percepção dos fenômenos e no diálogo entre suas produções e respectivas interações, conexões entre todos os sujeitos envolvidos nos processos vivenciados. Por isso, todos os trabalhos que realizaram desenvolvendo os temas sugeridos foram elaborados com o conjunto de materiais que elas

mesmas escolheram dentre os que foram disponibilizados e os que espontaneamente foram agregados por elas, movidas pelo contexto do espaço que ocupam e pelas experiências que vivenciam no seu dia-a-dia. As crianças foram sendo assessoradas nas atividades durante todo o desenvolvimento de seu processo criativo em uma livre construção do conhecimento sensível relacionado ao jogo e ao brincar.

Escrevendo sobre sua própria experiência Virginia descreve o modo de operar do pesquisador fenomenólogo:

Em vez de estar buscando uma essência do fenômeno, de uma maneira abstrata, como pesquisadora estarei buscando sempre o significado da experiência vivida. A busca do significado é a tarefa fundamental para o pesquisador fenomenólogo que conta com um método que se presta a alcançar uma compreensão dos múltiplos significados da experiência vivida, que tem, por sua vez, múltiplos contornos. A busca de um significado mundano da experiência vivida inclui uma visão de ser humano em mútua constituição com o mundo, com a história, com a cultura (MOREIRA, 2010, p. 454-455).

Deste modo, esta abordagem volta-se ao cotidiano das crianças valorizando seus saberes, valores, hábitos e costumes, e nesse empreendimento estimula-as a exercitarem um olhar investigador deflagrando sentidos menos aparentes dos fenômenos vividos. E ainda, segundo a autora Mariana Broens é passível de questionar os “... procedimentos positivistas que amplia (sic) importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Além disso, outra marca da pesquisa fenomenológica é sua abertura às novas interpretações” (2004, p. 13).

Estes esforços se devem, como afirma Gaston Bachelard, à presença da imaginação atual e viva na fenomenologia do homem e sua relação com o mundo e também ao despertar para sua apreensão que depende da revolução social que ele deverá provocar para apreendê-las libertando-se da solidão (BACHELARD, 1996).

Nesta linha de pensamento no que tange à participação efetiva da criança no contexto grupal durante o desenvolvimento da pesquisa contei com duas certezas evidentes: sendo que a primeira constituiu-se na ideia de que todas as crianças são plenamente aptas para

desenvolver capacidades que envolvem a leitura e as linguagens: artística, oral e escrita. A segunda baseou-se na importância do trabalho coletivo, pois cada pessoa carrega um universo dentro de si que pode ser compartilhado e enriquecido.

O grupo é um lugar para a criança tomar consciência de como interage com outras crianças, para aprender e assumir responsabilidade pelo que faz, e para experimentar comportamentos novos. Além disso, toda criança precisa de contacto com outras crianças, para saber que as outras têm sentimentos e problemas semelhantes.

Dar à criança oportunidade de jogar com as outras proporciona-lhe experiências fundamentais de interrelacionamento. (OAKLANDER, 1980, p. 318)

Para fomentar o incentivo desse fazer coletivo voltado a desenvolver valores humanos que colaborem na formação das crianças promovendo a intersubjetividade desenvolvi uma série de atividades com as crianças oferecendo meios que se dirigiram ao auto-conhecimento, à ampliação dos processos perceptivos e por último, a oportunidade de tornarem-se conscientes da função imprescindível de cada uma na realização de um projeto realizado pela equipe.

Atuando coletivamente, em prol deste conjunto busquei transmitir a elas que encontramos uma vivacidade que está constantemente nos revigorando. Beneficiando as pessoas ao nosso redor, começamos a pensar em todos como extensões de nós mesmos, como células interagindo em um mesmo organismo.

Do mesmo modo, durante a experiência prática com as crianças, como recém integrante deste espaço educacional procurei observar e respeitar as diferenças existentes na absorção dos conteúdos e de acordo com os resultados que foram sendo obtidos reelaborei a proposta quando necessário em um processo de reconstrução constante. Assim, foi possível realizar mudanças de acordo com os apelos apresentados nos processos pedagógicos no que tangem ao desenvolvimento psicossocial, linguístico, afetivo e emocional das crianças. Isto facilitava a tomada de consciência a respeito da adequação das práticas e das análises oriundas destas reformulações. Todas as estratégias mantiveram a convicção que estas práticas não poderiam

perder de vista a concepção de que o processo educacional da criança se desenvolve enquanto ela brinca, vivenciando o lúdico.

As relações entre pesquisador e atores da pesquisa, nesta conjuntura são envolvidas na disposição de alteridade sendo que os participantes são integrados em um projeto que é de interesse de todos. Para isso, busquei conquistar uma relação firmada pelo diálogo aberto discutindo a proposta de pesquisa e estudando junto com os gestores o planejamento das ações que iriam intervir na realidade frente à análise crítica dos problemas.

Assim, as atividades dirigidas ao grupo de crianças pesquisado foram apresentadas e em seguida discutidas e planejadas com o Sr. Elias e Sra. Ana, de maneira que pudessem examinar e avaliar as dificuldades, assim como, aprimorar as medidas educativas a nível local. Posteriormente, poderiam ser estendidas em um nível mais amplo de acordo com o grau de participação dos outros agentes envolvidos como adultos integrantes do espaço, amigos e familiares das crianças e pessoas da comunidade. Todos estes elementos puderam ser identificados em médio prazo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Deste modo, foi necessário também, que os gestores do espaço que já mantém uma relação de confiança e credibilidade com as famílias oferecessem oportunidades para viabilizar os canais de participação por meio do contacto com as mães e familiares das crianças nas reuniões de pais apresentando o trabalho que estava sendo realizado, assim como seus objetivos pedagógicos atraindo seus interesses para torná-los parceiros no trabalho desenvolvido e na produção do conhecimento estabelecendo um fenômeno político por essência.

A faculdade de dirigir-se por sua própria vontade ratifica o reconhecimento do indivíduo de si mesmo como atuante mediante as transformações que aspira acordando os sentidos que almeja dar à sua existência e às atividades cotidianas.

A pesquisa de campo foi elaborada através dos dados recolhidos e registrados sob a forma de descrições em um diário de campo, incluindo: fatos, diálogos e reflexões. As descrições constaram de detalhes dos modos de funcionamento e aspectos sociais, culturais do

grupo de crianças e demais integrantes do espaço de educação não-formal, objeto de pesquisa. Também foram colhidas cento e quarenta imagens fotográficas dos principais acontecimentos durante as atividades com o intuito de contribuir com as análises realizadas. Assim, a investigação buscou o olhar e a escuta atentos e distanciados das variáveis independentes e de suas relações a fim de capturar aspectos que passam despercebidos aos envolvidos por lhe serem muito familiares e próximos.

Tratando deste universo que se abre ao pesquisador muitas outras observações merecem ser acrescentadas. Uma delas trata da concepção que apóia uma postura baseada em uma espécie de neutralidade científica por parte do pesquisador, pois existe um conhecimento embutido no universo do objeto da pesquisa que é alheio ao seu contexto pessoal. Porém, certifiquei-me que na experiência da pesquisa, embora sua intervenção busque ser neutra, está longe de o ser, pois desde a escolha do tema já há um envolvimento que embora deva ser controlado não deixa de ser benéfico porque sem o ímpeto desta vontade não há uma boa pesquisa.

Deste modo, mesmo que a pesquisa tenha se pautado pela priorização dos processos de comunicação interpessoal entre o pesquisador e os atores com o propósito de manter o diálogo sempre em aberto não existem evidentemente garantias de que tenha havido um entendimento completo entre pesquisador e pesquisado já que ambos muitas vezes provém de classes sociais diversas, formações educacionais, gênero e idade diferentes. Porém, conhecer esse preceito na teoria não condiz com o saber que advém da vivência de fatos reais nos momentos de confrontação do desencontro de ideias.

Então, é imprescindível, ter em vista o cuidado em não recair na pretensão de compreender internamente seu público tendo também o cuidado para não estabelecer juízos de valor. Desse modo, não se deve cair na tentação de idealizá-lo nem quando planeja nem quando cria expectativas quanto aos resultados das ações que realizou. Pode-se intervir como neste caso, no contexto dos espaços de educação não-formal desde que suas intervenções sejam muito criteriosas sendo claro e objetivo na comunicação que estabelece com os envolvidos e ainda conscientizar-se quanto a resultados não previstos que fatalmente poderão se instaurar.

Assim, antes, durante, e na finalização da pesquisa, quando elabora suas análises críticas deve procurar entender a sua própria realidade de maneira independente da de seus pesquisados.

Além disso, quando o pesquisador traduz ideias e sentimentos surgidos através de sua percepção das experiências que vivenciou no formato de análises escritas, (no caso desta pesquisa, também imagéticas) se depara com a dificuldade de transmitir sua subjetividade... com objetividade. Daí a necessidade de se ater à importância de não tomar suas considerações como verdades absolutas, pois neste trânsito sensorial, emocional e cognitivo, basicamente regulado por sua interpretação da realidade elege pontos específicos que mais lhe chamaram a atenção, dependendo de sua ótica.

Mas, asseguro que as ações do pesquisador/educador são sempre frutíferas não só enquanto se preocupa em compartilhar com o grupo suas apreensões, mas principalmente devido ao seu envolvimento emocional com o público pesquisado – aqui, principalmente as crianças.

E, agora falando delas, percebi que as crianças participantes do espaço educacional não-formal integrantes deste grupo pesquisado, antes de aspirarem aprender, desejavam viver inteiramente seus momentos de envolvimento com a arte aproveitando-os com plenitude, divertindo-se, e muitas vezes, esquecendo o que lhes esperava lá fora. Eu as vi desenhando, pintando, escrevendo e fotografando ao mesmo tempo em que riam de suas próprias piadas entregues às tarefas que lhes foram indicadas, totalmente confiantes. Desenvolviam as atividades naturalmente como se fossem brincadeiras do cotidiano.

Ao me deparar com esta sabedoria infantil conectada à ação de honrar o aqui e o agora, própria do universo pueril me senti apequenada diante delas que só pensavam em usufruir do carinho, da atenção e do espaço que lhes é ofertado para serem o que simplesmente são. Na maioria daqueles momentos agradáveis desligavam-se completamente do passado e do futuro. Para mim não eram somente simples crianças, mas também exemplos de força e coragem apesar de não terem a mínima consciência desta bravura de que são possuidoras.

É comum os dizeres sobre a troca que se estabelece entre o educador e o educando, mas as crianças sem nem mesmo ter consciência estavam me ensinando na mais pura prática que não existe um beneficiador e um beneficiado, ambos são favorecidos nestes processos. Ao longo desta experiência em um contacto íntimo com elas foi possível confirmar a ideia original deste estudo, de que nós que nos dedicamos à educação, mais especificamente ao ensino de arte e principalmente, no caso daqueles que também atuam em bairros mais carentes financeiramente, devemos estar mais do que alertas principalmente abertos a aprender muito com nosso público tentando invariavelmente fugir dos estigmas e opiniões pré-concebidas. O simples e sincero reconhecimento de que realmente aprendemos com nossas crianças nos eleva como seres humanos. Jung, dissertando sobre a formação da personalidade afirmou que “todo nosso problema educacional tem orientação falha: vê apenas a criança que deve ser educada, e deixa de considerar a carência de educação no educador adulto” (1986, p. 174 - 175). Segundo ele, enganam-se os que pensam que ao terminarem seus estudos sua educação está completa, pois no adulto está oculta uma “criança eterna” que precisará de “cuidado permanente, de atenção e de educação.”

Violet Oaklander afirma que todas as crianças, assim como “as crianças dentro de nós” , “já sabem como amar e ser alegres, como viver plenamente a vida, como trabalhar e ser fortes e cheias de energia”, só necessitam, assim como nós de “espaço para fazê-lo” (1980, p. 354). E neste processo de aprendizado nossos educandos tem um importante papel em nossa formação, como testemunha a autora cita que “Toda vez que uma criança abre seu coração para mim e compartilha essa assombrosa sabedoria geralmente mantida oculta, eu sinto profunda reverência” (OAKLANDER, 1980, p. 15).

Em muitas ocasiões, incautos e prepotentes agimos com as crianças com uma superioridade vinda de uma profunda ignorância rechaçando a humildade de admitir que estamos sempre aprendendo com elas.

Este argumento condiz com a condição de igualdade contida nesta afirmação dos escritos sobre identidade de Terry Eagleton: “Reconhecer alguém como um sujeito é colocar a

ele ou ela no mesmo plano hierárquico que a si mesmo, e reconhecer sua alteridade e autonomia” (1993, p. 299).

Porém, somos salvos, se num vislumbre de iluminação de nossa consciência temos a coragem de admitir e assumir o desafio de nos encararmos como sujeitos do processo educacional que também estamos sendo formados por ele em uma realidade construída frente ao insólito fugindo das certezas e previsibilidades tranquilizadoras dos lugares comuns.

Diante deste panorama, poderemos nos questionar como o faz, o filósofo Hubert Hannoun:

Estaremos convencidos do valor de nosso pensamento e de nossa ação quando tomamos decisões sobre nosso comportamento perante a criança, sobre o conteúdo educacional que lhe propomos ou sobre o método que nos parece mais adequado para atingir um objetivo cujo valor formador afirmamos? (HANNOUN, 1998, p. 10).

A chance de acertarmos na relação ensino-aprendizagem está ligada à satisfação do educando com seu próprio desenvolvimento, com suas conquistas e com suas produções. No entanto, para que esse processo tenha fluidez dependemos também da relação que estabelecemos com nossos próprios sentimentos procurando estar harmonizados com eles, se possível na maioria das situações não nos forçando a fazer aquilo que não acreditamos ou que não gostamos.

Dessa forma, mesmo que em alguns momentos seja interessante buscar um equilíbrio e amornar a temperatura emocional, devemos aceitar esses sentimentos, libertando-os, não os negando nem os disfarçando covardemente diante de nós mesmos.

Finalmente, embasada em todas estas reflexões e determinada pelo valor que sempre atribui a esse contacto direto com as crianças em vivências educativas interagindo francamente com o público, concluí que a metodologia descrita neste capítulo, dentre tantas alternativas foi a escolha mais assertiva para o trabalho de pesquisa que eu desejava desenvolver. Além disso, devido ao fato de congregarmos as funções de pesquisadora e educadora ao mesmo tempo, minha

atuação se configurou em um tipo de participação efetiva buscando, portanto o equilíbrio entre a prática educativa e a atuação investigativa e social.

CAPÍTULO 3

As áreas confluentes

a criança, o adulto e o velho juntos na oralidade...

O ser humano é o principal objeto de investigação da pesquisa social e assim, ela não pode se esquivar dos fenômenos subjetivos, suas representações e respectivas significações decorrentes desta totalidade. O pesquisador opera interagindo com o objeto, com o sujeito da pesquisa, com o cenário, com o contexto e os sujeitos da investigação, bem como, com os procedimentos que envolvem a coleta e a geração de dados (MEDEIROS, 2011).

Busca então, respostas de um grupo social, por meio de investigações e práticas conduzidas sob o ponto de vista ético. A oralidade qualifica-a culturalmente, pois por meio dela o público envolvido na pesquisa produz conhecimento a partir de seu próprio passado, participando efetivamente deste processo.

E quando relacionada à educação de crianças na faixa etária de 8 a 12 anos enfocada nesta pesquisa, acaba aperfeiçoando também a abordagem didática, pois existe uma dificuldade por parte delas em imaginar os modos e costumes de pessoas no passado por causa da complexidade de construção da relação espaço/tempo. Auxiliados por este meio de transmissão oral de conhecimentos, os educandos tem condições de manter o imaginário sem a obrigatoriedade de estarem intimamente comprometidos a decorar fatos ocorridos. Uma

estratégia espontânea de reconstrução da história, mesmo que parcial em sua narrativa, que não se sente obrigada a dar conta de todo saber institucional.

Sandra Jatahi Pesavento (2002, p. 29) relata que a memória cívica que é fomentada pelas diretrizes políticas ou regime que estabelece a celebração memorialística não tem o calor da afetividade de uma memória reconstruída tecida na vivência pessoal ou partilhada em uma comunidade. No geral, as instituições escolares reforçam a memória coletiva seguindo um modelo fixado que opera por automatismo incentivando a “decoreba” de datas e eventos em uma sucessão de inferências impostas a memória. Ernest Gombrich defende que crianças com menos de doze anos, não devem ser forçadas a compreender fatos históricos. Para ele, devemos deixá-las fazerem suas próprias descobertas, mas adverte que é nosso dever como professores preservar a noção do passado, ideia que o autor justifica neste comentário: *“Acho que a própria vida se torna mais rica se você tem a consciência do tempo”* (GOMBRICH, ps. 33-34, 2005).

Na condição de investigadores de seu próprio meio, os estudantes trocam a posição de recebedores passivos de conhecimento difundido pelos métodos tradicionais da escola, transformando-se em formuladores de proposições, agentes ativos de sua própria aprendizagem.

No caso deste estudo, enquanto as crianças escreveram relatos sobre sua história configuraram-se formas de interação mais aprofundadas. Isto porque, por se tratar de uma proposta educacional ligada à educação não-formal, a maneira com a qual os conteúdos foram trabalhados possibilitou que as diferenças entre os níveis de aprendizagem que foram surgindo pudessem ser consideradas. A diferença não se constitui um problema, pois não há a tendência à valorização da igualdade, ou seja, na educação não-formal não se busca a homogeneização.

A educação não-formal contempla, entre outros, alguns diferenciais significativos, como: a constituição da segmentação etária de forma mais ampla e educadores não essencialmente licenciados pelas instituições oficialmente reconhecidas como revela Valéria A. Garcia:

..{..}..a prática da educação não-formal vem de ações com históricos bastante diferentes (educação popular, movimentos sociais, assistência aos pobres, serviço social, educação, ações culturais, arte-educação, recreação, animação sócio-cultural, ações esportivas). O mesmo ocorre com seus profissionais, com diferentes formações (GARCIA, 2009, p. 296).

Conseqüentemente, crianças e jovens que participam de espaços de educação não-formal em termos de aprovação social podem rejeitar ou falhar com pequeno ou nenhum estigma social (SIMSON, s/d).

Assim, durante a pesquisa, com um ambiente que amplia a capacidade expressiva e por meio da experiência de atividades pautadas na oralidade com entrevistas realizadas por elas mesmas, as crianças puderam aprofundar sentimentos de pertencimento e enraizamento. Isto se deu com a conexão que fizeram a partir das falas das pessoas de seu convívio aprofundando sentidos de familiaridade às suas relações e à concretude das imagens que produziram dos locais pertencentes ao bairro onde vivem.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente” . (WEIL, 1996, p. 43)

Discutindo estes temas José Antonio Marina em seu livro: Teoria da inteligência criadora, argumenta que ao tratarmos do homem como possuidor de *direitos*, inserimos o sentimento de pertencimento:

O âmbito do direito é o âmbito da pertença....

...O homem é uma inteligência computacional que se autodetermina. Ao construir a sua liberdade, torna-se dono de seus atos, e, ao conceber-se como Eu, converte-se em dono do seu Eu. Um ser que é dono do seu Eu é o que se chama uma pessoa”. (MARINA, 1995, p. 263)

No contexto deste pensamento, Terry Eagleton, defende que os indivíduos devem “exigir direitos para o exercício de descobrir o que cada um quer se tornar...”. (1993, p. 299) Para o autor, esta é uma questão política fundamental que se sobrepõe ao anseio de alcançar o reconhecimento de uma identidade pronta, um direito comum dos indivíduos de verem suas diferenças respeitadas.

Dessa forma, na verdade, o desenvolvimento de capacidades e habilidades foi sim, levado em consideração, mas, sobretudo, o que realmente contou durante todo o semestre que estive em contacto com o grupo foi o oferecimento de uma oportunidade que fosse capaz de colaborar por meio de ganhos com o aprofundamento da identidade pessoal, buscando responder as questões: “quem sou?; de onde vim?; onde estou?; de quem gosto? por meio da vivência estética e da socialização.

A partir dos relatos que colheram de seus familiares, amigos e adultos participantes da ONG, as crianças puderam verificar que os fatos que ocorreram antes de seu nascimento tem implicações no seu modo de vida atual. É dessa forma, que os educandos podem perceber a importância de conhecer o passado para descobrir o que podem e devem fazer para influenciar o presente iniciando um redimensionamento relativo às funções e contribuições passíveis de prestar à sociedade. Atos que prevêm a compreensão do tempo decorrido com os olhos voltados para a atualidade, relação da vida presente com a vida passada que interferem no curso atual das representações. Segundo a autora Maria de Fátima Rodrigues Pereira:

Ora, a atribuição de significado está ligada à memória, arquivo de dados que tem de ser lido, interpretado, relacionado, expresso através das diversas linguagens. É por este caráter simbólico, que é uma qualidade humana, que o homem se constrói como ser cultural. Tudo indica que a memória tem a ver com a consciência. À medida que o sujeito histórico acessa a memória, ele tem consciência. E, à medida que o presente avança no futuro, constrói o passado (PEREIRA, 2002, p.149).

Uma ação educativa que valoriza a concepção da significação, do enraizamento e da preservação, relacionada ao convívio social e ao meio contrapõe-se à estética de um bairro invadido pela mesmice, ou seja, configurado na frieza de espaços padronizados perdendo

grande parte de suas singularidades. Esta ação pedagógica buscou lutar em favor dos lugares de resistência que deixaram marcas e sobreviveram ao tempo como testemunhas dos processos de transformações sociais, pois por meio dos registros escritos, gráficos, pictóricos e fotográficos que as crianças realizaram muitos espaços da história do bairro foram valorizados. Assim, uma proposta educacional que enfoca o bairro e a comunidade a que pertence apóia uma ideia que vá de encontro ao mundo globalizado, repensando-o e contestando-o, de um modo mais amplo.

Os eventos do cotidiano surgem difusos devido à descontinuidade e rapidez com que passam por nossas vidas acabam provocando um embotamento em nossa percepção de efeito alienador. Pelo acesso ilimitado à internet e facilidade do encontro com o outro, a individualidade pode-se perder na vasta pluralidade de comportamentos e nos sutis apelos psicológicos que provocam. Pode-se inclusive optar por uma identidade que se escolhe descrevendo-se com um falso perfil, um retraimento e esvaziamento do eu dissolvido na totalidade que cultua imagens.

Stuart Hall, teórico que se dedicou aos estudos da cultura e dos meios de comunicação, escrevendo sobre a identidade cultural salienta a premissa das identidades em crise na modernidade tardia, ou pós-modernidade. Identidades descentradas, fragmentadas, sendo que estas atuais condições derivaram de alguns pressupostos, como a aceleração do tempo (tempo que é marcado sistematicamente pelo relógio), a industrialização e o espaço urbano ampliado. Estas características de descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento, acabam por promover identidades abertas e não acabadas, isto quer dizer, identidades que vão sendo construídas (HALL, 2002).

Porém, é possível contestar o entendimento unilateral que ressalta a massificação e a alienação, como únicos fatores provenientes do mundo globalizado. Desenvolvendo ainda mais esta ideia Joanildo A. Burity propondo uma análise aprofundada entre globalização, identidade e multiculturalismo, reflete sobre os conceitos de local e global. Em uma parte mais específica dentre estas comparações explica: “Na medida em que o global se alimenta da diferenciação, ele investe sistematicamente no local, no comunitário, no regional, como

ingredientes de sua expansão”. (BURITY, 2011, p. 10) O autor também revela o caráter de renascimento identitário que a globalização é capaz de trazer;

As identidades também emergem na esteira dos efeitos desterritorializantes e desinstitucionalizantes da globalização, beneficiando-se do enfraquecimento das antigas unidades políticas e culturais da modernidade novecentista – neste caso, não se trata necessariamente de novas identidades, podendo haver o retorno de antigas formas de identificação comunitária julgadas extintas pelos discursos da modernização. Pode ser o caso aqui que uma série de deslocamentos (econômicos, políticos, culturais) tenham o efeito de tornar os indivíduos susceptíveis à interpelação de uma pluralidade de formas de identificação, fraturando-os como unidades auto-centradas e causando-lhes mal-estar e sofrimento, ou liberando-os de uma submissão estreita a uma única comunidade ou instituição social (BURITY, 2011, p.10).

Analisando estas identidades múltiplas que são utilizadas conjuntamente, podemos concluir que se configuram em formas de identificações que empregamos para operar no mundo. Verificamos então, que é natural a necessidade de termos formado muitas delas ao longo dos anos, pois em todos os momentos desempenhamos papéis nas mais variadas circunstâncias da vida em contextos já determinados desde nosso nascimento atuando nas diversas relações sociais. Respectivamente a estas nossas identificações somos caracterizados por: nacionalidade, sexo, profissão, nome, descendência, parentescos e impressão digital. E este conjunto de diferenciações, ainda refere-se a outros vários tipos de associações, como: visual, corporativa, religiosa, nacional, de gênero, de classe social e cultural. Inúmeros destes atributos permitem que se faça a distinção de uma pessoa para outra, e por meio dela acabamos nos ressaltando no espaço coletivo, percebendo-nos como indivíduos possuidores de concepções particulares, conscientizando-nos de nós mesmos e dos espaços que ocupamos. O conjunto destas diversas vestimentas psicológicas que usamos para nos apresentar nas redes de relações traz-nos segurança porque permitem que possamos fixar uma auto-imagem. São como crachás que exibimos e através deles sentimo-nos capazes de nos afirmar como pessoas.

Então, a noção de identidade neste estudo, pretendeu relacionar este conjunto de características com àquelas que estão vinculadas ao estilo e à atitude de cada indivíduo perante um grupo. Neste caso, a criança, mediante a interação provocada durante o convívio com o círculo de colegas do espaço educacional não-formal a que pertence, está sempre interagindo em constante movimento. Ou seja, há a construção de um tipo de participação peculiar ligado

a uma maneira de ser distinta e singular reagindo à influência mútua que a convivência com os outros integrantes proporcionou. Interação baseada no intercâmbio de ideias, imaginários e ideais, configurando identidades por meio destas trocas. Tendo em vista que a todo o momento as situações surgiam inusitadamente, também as manifestações brotavam inesperadas sem que existissem demarcações nos modos de atuar.

Possibilitando bases para a formação deste tipo de identidade integralizadora e concedendo à criança a oportunidade de manifestar-se dentro dela dando-lhe voz, podemos conhecê-la e aproximarmo-nos das suas próprias práticas discursivas. Assim, o tempo e o lugar da fala, seus usos, e o universo simbólico que acompanha a prática verbal da criança presente no seu dia-a-dia e aliada à noção de permanência, constância e continuidade têm fundamental importância em sua vida. Afinal, é a fala, a principal capacidade apta a fornecer um sentido de existência em seu meio.

Para Lucia Reily: “linguagem e comunicação são conceitos complexos frequentemente considerados sinônimos pelo senso comum ..{..}. A fala é um aspecto tão fundamental na nossa sociedade que quem não fala é visto como alguém que também não pensa” (2004, p. 67). Reportando-se à autora Marisa Lajolo, Lucia explica que a palavra *infância* significava originalmente não falante, pois o prefixo *in* indica negação e *fante* – “o particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*” (REILY, 2004, p. 67).

O tempo todo são criadas, recriadas, imitadas ou reproduzidas pelas crianças novas formas de narrativas de expressão em seu círculo familiar, escolar e na comunidade a qual pertencem. Elas inventam, modificam ou repetem: gírias, jargões, músicas, histórias dos lugares pitorescos, proibidos ou perigosos do bairro, fatos importantes para a comunidade, etc. As crianças carecem de espaços de liberdade para a expressão destas falas intermediados por educadores que poderão ressaltar valores direcionados ao bem comum. Depoimentos que vindos da vida de cada criança podem ser trabalhados com a noção de solidariedade baseada na comunhão de interesses e atitudes compartilhando experiências, aspirações, deflagrando anseios, superando as tensões, ajudando a resolver os conflitos para encontrarem mais facilmente soluções por consenso, amparando-se mutuamente. Então, o saber que se obtém

via oralidade, contribui diretamente na formação de pessoas, realmente atuantes, em benefício de seus semelhantes, capazes de atuar dirimindo problemas de seu bairro.

A fala também aproxima gerações por meio da história oral, sendo que esta reúne dois aspectos importantes. Por um lado, consiste no aprendizado pelas crianças das tradições da comunidade em um contacto mais elaborado com a cultura local conduzindo-a a uma compreensão sobre a conservação dos valores da sabedoria local e do papel das pessoas idosas na perpetuação deste conhecimento. Em outra instância, o idoso, por sua vez, pode reavaliar a concepção que tem sobre as crianças quebrando preconceitos e desmontando desentendimentos. Valida também, nesta instância, a importância do saber que adquiriu com o tempo conquistando ainda mais autoconfiança e dignidade. Além disso, é possível por meio de seus relatos, ou seja dos relatos dos idosos participantes, avaliar o grau de geratividade⁷ que estas pessoas de tantos locais distintos e classes sociais heterogêneas apresentam no compartilhar de suas memórias mostrando aspectos da adesão ou não-adesão relacionadas à participação e ao entusiasmo de engajar-se em uma proposta voltada a estes objetivos.

Sobre estes relatos e dependendo da profundidade da pesquisa, também da reconstrução das histórias de vida dos idosos, empregados para enriquecer a construção dos conjuntos documentais do passado em uma época que tudo é transformado em mercadoria, percebe-se que compartilhar a memória é um desejo latente do homem pós-moderno, como relata Olga R. de M. von Simson, pois para ela:

... existem as memórias subterrâneas ou marginais que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade. Estas memórias geralmente não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos como textos, obras de arte e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando os pesquisadores que se utilizam do método biográfico ou da história oral criam as condições para que elas emergam e possam então ser registradas, analisadas e passem então a fazer parte da memória coletiva de uma dada sociedade. Elas geralmente se encontram muito bem guardadas no âmago de famílias ou grupos sociais dominados nos quais são cuidadosamente passados de geração a geração (SIMSON, 2006).

⁷ Nível de compartilhamento de sabedoria adquirida pelo tempo, que pode se manifestar em uma consciência que leva a ação de dividir o conhecimento, ou a recusa a esta ação, caracterizando-se em um narcisismo e individualismo que têm resistências em compartilhar o seu saber (SIMSON, 2006).

Portanto, as entrevistas incluídas no formato de práticas pedagógicas na pesquisa trouxeram ganhos às crianças participantes da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte, pois segundo as próprias crianças, elas têm pouco ou nenhum contacto com a história do bairro. Promovendo a divulgação de histórias através de moradores mais velhos pudemos conhecer inúmeras características, problemas, conquistas que o bairro viveu e ainda vive. Como ficam a maior parte do tempo fora de casa, (meio período na escola formal e meio período na ONG) as chances de contatar estas informações dependem muito das ações empreendidas nestes ambientes educacionais.

Outro objetivo ao optar por esta área de conhecimento foi o de criar mais oportunidades para o encontro das crianças com os adultos que integram a equipe da ONG e com seus próprios familiares, propiciando contactos com as histórias das pessoas mais velhas, seus “causos”, percursos e particularidades. Estas ocasiões, na maioria das vezes são difíceis de acontecer pela falta de tempo de seus pais que se encontram em constante luta pela subsistência da própria família. Com relação aos adultos da ONG, até mesmo os educadores não costumam falar sobre si mesmos e sobre suas trajetórias de vida com as crianças e adolescentes em meio às atividades que estão propondo pelo que observei nas atividades que desenvolvem.

Deste modo, nesta pesquisa o cenário de transmissão cultural, entre as crianças, adultos e idosos foram revalorizados, protagonizando um diálogo entre gerações forjado na heterogeneidade, relacionado às múltiplas e diversas memórias como formas de expressão de pertencimento. Um exemplo importante deste tipo de ação no âmbito educativo são os relatos sobre a experiência *Fox Fire* que aproximou sensivelmente as gerações e é considerada como uma importante contribuição no universo do ensino⁸ (WIGGINTON, 1998).

Com poucos anos de vida, não pude apelar à memória individual de cada criança relacionada há um tempo passado de sua escola ou do bairro muito extenso. O conteúdo do trabalho que são os vestígios, fragmentos, constituídos pelos depoimentos e as imagens

⁸ A revista *Foxfire* foi criada 1966 na Geórgia e feita em conjunto pelos alunos do professor Eliot Wigginton. A revista foi composta de entrevistas com familiares e membros da comunidade sobre a história e a cultura local (WIGGINTON, 1998).

coletadas pelas crianças está muito mais ligado à sua curiosidade e memórias afetivas. Neste tipo de proposta educacional os grupos dependem, então, da memória social partilhada pelas histórias de outros tempos rememoradas por pessoas mais velhas em uma celebração conjunta, ou em uma alegria manifestada no ato de compartilhar e de receber estes conhecimentos (HALBWACHS, 2004). Mesmo porque, os lugares de memória do bairro quase inexistem ou são muito pouco divulgados por seus moradores mais antigos pela desmotivação e descaracterização dos espaços promovida pelo crescimento desenfreado.

a educação em artes...

No aporte teórico metodológico que se refere às atividades de arte-educação utilizei considerações de autores pertencentes à concepção vanguardista da área, como Fernando Hernández professor e pesquisador de história da educação artística e psicologia da arte.

O autor Fernando Hernández é seguidor das ideias de John Dewey, representante principal do movimento da educação progressista norte-americana. Hernández entende a arte na pós-modernidade como produção e reprodução cultural compreendida no contexto e interesses de cada cultura e defende que o ensino da arte deva ser desenvolvido por meio de projetos de trabalho. (HERNÁNDEZ, 2000) Estes projetos, segundo seu pensamento, devem compor a organização do currículo e serem elaborados pelos professores e alunos conjuntamente. Facilitam a participação do educando em seu processo de aprendizagem tornando-os reflexivos e atuantes. Aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupos e outras diferentes situações de aprendizagem, também são importantes e devem ser exploradas. (HERNÁNDEZ, 1998)

Rosa Iavelberg, professora e pesquisadora na área de artes dedicou-se a projetos voltados à formação de professores, sendo que sua linha de pensamento também foi escolhida para colaborar na condução desta proposta.

Em suas reflexões, a autora menciona que o ensino de arte colabora com a situação atual do educando no que concerne a enfrentar situações incertas e “resistir às imposições de velocidade e de fragmentação que caracterizam a contemporaneidade” (IAVELBERG, 2003, p. 2). Segundo ela:

Um aluno preparado para o futuro é aquele que acompanha seu tempo, ancorado em uma sólida formação. Nesse aspecto, a arte é, sem dúvida, uma base imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares. (IAVELBERG, 2003, p. 4)

Rosa Iavelberg (2011-a) também explica os avanços das normas reguladoras que regem o ensino de arte, baseados na ênfase das expressões regionais como importantes para recuperar as culturas locais sem que seja necessário restringir os currículos podendo explorar ainda, os conteúdos universais como a arte de diferentes povos, culturas, tempos e lugares. Então, na seleção dos conteúdos das atividades da pesquisa esta ideia da valorização da cultura da criança, assim como de seu próprio meio esteve presente como um dos focos do trabalho.

Entretanto, além destes autores contemporâneos também extraí conceitos pinçados da concepção de autores precursores pertencentes à época da racionalidade moderna como Herbert Read que serão apontados a seguir. Read elucida a visão que Platão defendia, ou seja, que a arte deve constituir a base da educação. O autor também traz meios para que esta tese seja exequível e para fundamentar sua posição afirma que:

Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. Deste ponto de vista, o indivíduo será “bom” na medida em que sua individualidade for percebida dentro do todo orgânico da comunidade (READ, 2001, p. 6).

Analisando Jung e referindo-se à criação e sua potencialidade Herbert Read conclui que nossos males coletivos devem vir da supressão da habilidade criativa e espontânea do indivíduo. Argumenta que a falta de espontaneidade na Educação e na organização social originou a desintegração da personalidade, que se configurou através dos tempos como resultado dos avanços econômicos, industriais e culturais desde a Renascença (READ, 2001, ps. 221-222). E ainda, tendo em vista a reintegração do ser humano, Ernest Fischer relata:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria é uma realidade social* (FISCHER, 1976, p. 57).

Deste modo, organizei as atividades para as crianças baseando-me nas reflexões destes autores no que se refere à elaboração de um projeto que além de conter o fio condutor que parte do indivíduo para chegar à coletividade, também tivesse um propósito estabelecido de permear as experiências integrando-as no contexto dos espaços frequentados pelas crianças.

Mas dentro desta proposta de pesquisa só defender a arte-educação não basta, pois é necessário discutir também os equívocos básicos sobre a concepção da arte em si mesma, que ainda nos dias de hoje, persistem em sobreviver.

Urge que de uma vez por todas deva-se abandonar a ideia de que adentrar a esta área de conhecimento é um privilégio de elite, e conseqüentemente, abrange atividades reservadas para poucos. Ou ainda, com a mentalidade de reduzir suas potencialidades concebê-la como um conjunto de atividades somente voltadas para preencher os interstícios de tempos livres entre aulas, adornar espaços, experienciar materiais, ou fazer terapia.

Desvendar o verdadeiro significado da frase: Arte para todos é abalizar o direito de ter acesso a ela, por conseguinte, usufruí-la, já que estas são prerrogativas inerentes ao homem. Isso inclui a certeza de que o arte-educador não precisa se tornar artista, mas o que prevalece como qualificativo para este profissional, obviamente além do conhecimento teórico relativo à área é a propensão a motivar seus educandos a expressarem-se; apresentar disposição à receptividade; abertura no acolhimento e aceitação da diferenciação e diversidade dos talentos,

e por último, denotar entusiasmo ao provocar o desenvolvimento destes talentos. Ou seja, simplesmente deter e propagar valores universais:

Os requisitos necessários para um bom professor de arte são muito mal compreendidos. A idéia corrente de que o professor de arte tem que ser um artista é tão errada como a que pretende que alguém que não possa ser artista possa transformar-se em professor de arte. Ser professor significa ter simpatia e compreensão pelos problemas humanos (LOWENFELD, 1977, p. 218-219).

Portanto, não dependemos de aptidões prodigiosas que no geral são arroladas a arte para desfrutar dos benefícios que ela pode nos proporcionar equilibrando aspectos de nosso ser, apreciando-a ou produzindo-a. “A arte tapa o buraco da minha alma”⁹ – esta é uma frase marcante do artista plástico Marcos Benjamim que serve muito bem para ilustrar este pensamento.

Aliás, desde os primórdios dos tempos ela integra formações culturais e mesmo que muitas vezes não a percebamos, já entra em nossas vidas muito mais do que possamos imaginar. É só olharmos em volta e constatarmos que está presente em nosso dia-a-dia como uma força renovadora capaz de transfigurar a realidade pela transformação da matéria, irrompendo visualidades e abrindo ideias.

Dessa forma é necessário continuar insistindo ainda hoje no apelo de alertar aos sistemas de ensino que considerem o conhecimento adquirido nas aulas de artes detentor de muitas propriedades. Entre elas as que são relativas ao conhecimento, construção e representação do mundo e da sua expressão simbólica, mas principalmente como um meio capaz de valorizar a sensibilidade, prezando suas qualidades humanizadoras e cuidando para que estas aulas não sejam relegadas à condição de lazer e repouso.

Ainda no objetivo de explanar o valor da arte na educação Francisco Duarte Junior afirma que:

⁹ Programa: “Arte e Matemática” – TV Cultura, 2003.

..{..}.. através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapa à linearidade da linguagem..{..}..Encontrando nas formas artísticas, simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios (*sic*), através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir (JUNIOR, 1983, p. 65-66).

E ainda, o ensino de artes contribui imensamente para o equilíbrio entre o sentimento e a razão com a finalidade de propiciar a vivência de experiências de forma totalizadora pelo educando.

Aprofundando ainda mais as reflexões sobre este assunto, sabe-se por meio de inúmeras pesquisas já realizadas,¹⁰ que para o bom funcionamento do nosso cérebro, os dois hemisférios, esquerdo e direito, devem estar equilibrados. Assim, os aspectos relacionados à aprendizagem e à criatividade têm relação direta com o modo como esses hemisférios cerebrais operam.

O hemisfério direito do cérebro é não-verbal e global sendo responsável pela imaginação, criatividade e intuição, portanto trata também da emoção. O hemisfério cerebral esquerdo por sua vez é verbal e analítico e conduz os conteúdos lógicos e objetivos, por conseguinte é encarregado dos aspectos que tratam da razão. A consonância funcional equilibrada destes dois hemisférios resulta em sua integração e a chave para se obter esta condição consiste em disponibilizar oportunidades, para que eles se manifestem de forma contrabalançada – um complementando o outro.

No geral, salvo algumas tendências inovadoras que vem proliferando paulatinamente, a escolas, ainda hoje, privilegiam mais o caráter da racionalidade. Dirigindo os estudantes a um viver intelectualizado acabam estimulando desmedidamente o desenvolvimento do hemisfério esquerdo em detrimento do direito.

Rememorando o que comentamos anteriormente sobre a importância de fundamentarmos nossas ações dentro do ensino de artes poderemos ponderar o valor desta afirmação e entender melhor estes processos cerebrais:

¹⁰ Uma das principais pesquisas sobre as potencialidades cerebrais consiste na obra: “Cérebro esquerdo, cérebro direito” de Georg Deutsch e Sally P. Springer publicada em 1998.

Entre outros pesquisadores, David Galin observou que os professores devem cumprir três tarefas principais: primeiro, treinar ambos os hemisférios do cérebro — não só o hemisfério esquerdo, que é verbal, simbólico e lógico e que sempre foi treinado na educação tradicional, mas também o hemisfério direito, que é espacial, relacional (*sic*) e holístico e que tem sido, em grande parte, desprezado nas escolas de hoje; em segundo lugar, ensinar os alunos a usar o estilo cognitivo *adequado a cada tarefa escolar*, e, em terceiro lugar, ensinar os alunos a reunir os dois estilos — ambos os hemisférios — a fim de lidar com um problema de forma integral.

..{..}.. Em última instância, o objetivo será desenvolver ambos os hemisférios do cérebro humano. Ambas as modalidades são necessárias para o pleno funcionamento dos seres humanos e ambos são necessários a todo tipo de trabalho criativo, seja escrever ou pintar, desenvolver uma nova teoria física ou resolver problemas ambientais (EDWARDS, 1984, p. 210).

Como as linguagens artísticas consistem em meios de expressão e difusão de reflexões, questionamentos e saberes, inauguram a comunicação de modos de vida, crenças, aspirações, processos e procedimentos de especialidades técnicas destacando assim, o fazer artístico intrínseco a estes campos de criação como facilitador do equilíbrio entre os dois lados do cérebro. Isto não implica no sentido de controlar as funções do comportamento humano, mas colaborar com àquelas que se prestam às capacidades expressivas. Considerando a importância da contribuição da arte na educação Viktor Lowenfeld expõe:

As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente..{..}.. a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas (LOWENFELD, 1977, p. 19).

Os resultados positivos das experiências pedagógicas multidisciplinares, advindos de atividades artísticas desenvolvidas nas escolas são comprovações destas afirmações, além de provocadoras de novos questionamentos como estes colocados segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental:

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as

contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?” (NACIONAIS, 1997, p. 24).

Indagações imprescindíveis à existência humana, pois de acordo com Viktor Lowenfeld, “a vida e a arte são inseparáveis” e mesmo que a criança receba toda segurança material, se não souber usar flexivelmente sua imaginação se tornará tensa e infeliz, já que para o autor “quanto mais este mundo se tornar mecanizado e materializado, maior será o dever dos pais de contrabalançar essa tendência, mediante o revigoramento dos valores espirituais” proporcionando condições para que seus filhos possam experienciar passagens em suas vidas diferentes daquelas que envolvem somente circunstâncias voltadas a valores materiais (LOWENFELD, 1977, p. 42).

Todos estes argumentos aclaram nossos entendimentos sobre a importância da arte na educação, elucidando que jamais devemos diminuir seus atributos, considerando-a, entre outras coisas, somente como um veículo útil para extravasar emoções. John Dewey defendia um tipo de escola que fosse integrada à vida do estudante e que mantivesse o compromisso de exercer uma democracia participativa em seu meio sempre estabelecendo a relação do conhecimento teórico com o conhecimento prático. O autor falava de uma experiência especial vivenciada pelo sujeito que sendo integral, conduz a uma consumação delimitada e individualizadora (DEWEY, 1974, p. 247).

Pensando no ensino de artes e nesta experiência profunda e verdadeira mencionada por Dewey, e capaz de tocar crianças e jovens, devemos refletir sobre a relevância de planejarmos ações que propiciem a união da inteligência e da emoção, além da qualidade do tempo que é oferecido à criança. Um envolvimento que se integra em laços afetivos entre o educador e seus educandos e pode oferecer esta condição.

Outra reflexão deve ser dirigida ao processo de criação intimamente ligado à qualidade do produto artístico a ser realizado. Então, processo e produto caminham juntos – um não deve ser priorizado em detrimento do outro. Ambos estão interligados e compartilham do objetivo maior no ensino de arte que é a construção do conhecimento e a transformação do educando (BARBOSA, 1975).

Desta forma, quando a atividade artística abarcar a intencionalidade do projeto do educador, este deve aliar à manifestação expressiva o resultado que ela gerou e a reflexão sobre esse processo. Um mero transbordamento da expressão que necessite ser contido não condiz com o equilíbrio necessário para se obter um bom resultado nas atividades propostas.

Por conseguinte, devemos atualizar constantemente nossa visão dentro do contexto educacional no sentido de sustentar a localização da arte no mesmo patamar que o da ciência (GALVÃO, 2003, p. 88). Existe hoje uma intenção vinda das pesquisas contemporâneas, cada vez mais determinada em se aprofundar “no sentido de dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano” (PARÂMETROS, 1997, p. 34).

Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria idéia de ciência como disciplina autônoma, distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano ..{..}.. (PARÂMETROS, 1997, p. 33-4).

Opondo-se a um esfacelamento da originalidade, uma das intenções deste estudo foi a de humanizar as relações pedagógicas visando estimular as manifestações espontâneas das crianças para que elas reconheçam suas próprias ideias, valores, e, por conseguinte, aspectos de sua autonomia.

Assim, a proposta foi fundamentada na exploração da linguagem visual possibilitando que a criança aprimore seus modos de apreender, perceber, conhecer, ver e representar o mundo, fugindo da tendência de seguir modelos. Suzana R. V. da Cunha, refletindo sobre a educação infantil alerta sobre os exemplos que buscam exclusivamente o tecnicismo preocupado no desenvolvimento de habilidades manuais ou aqueles que se lançam na negligência disfarçada da procura da expressão exclusivamente livre, ou *laissez-faire*¹¹,

¹¹ “..{..}.. concepções expressivistas, iniciadas com o movimento intelectual e artístico Romântico (séc. XVIII até o século XIX) no qual funda a idéia da arte como expressão e comunicação dos sentimentos. As idéias de Jean-Jacques Rousseau sobre a natureza pura e inocente da criança, na qual o adulto não deveria interferir,

negando a interferência e o apoio do conhecimento do educador (tema que será retomado no último item deste capítulo) (2011, p. 6).

Portanto, meu objetivo se amparou em ampliar e mediar os referenciais imagéticos destas crianças, circundantes em seus próprios ambientes de convivência, localizados tanto no espaço de educação não-formal, quanto no bairro em que está situado incentivando um tipo de olhar curioso capaz de ultrapassar a visão acomodada que perpassa os caminhos rotineiros: casa-escola-ONG .

Esta escolha enfatiza suas atuações através das criações em arte infantil como produtoras de cultura desviando-as da influência originada pela divulgação prévia de imagens de reproduções de outros artistas, sejam eles grandes mestres do passado ou artistas da atualidade. Esta ideia reafirma o pensamento de Franz Cizek, pois como acentua Dulce Osinski: “Cizek pensava que as obras de arte eram expressão de adultos, podendo o seu contato macular a pureza infantil” (2001, p. 64).

Logicamente, este trabalho não pretendeu negar a importância da contextualização da arte que amplia repertórios no ambiente educativo, mas no caso desta proposta escolhi uma abordagem mais intimista com o escopo do autoconhecimento alavancando as atividades.

Baseei-me, então, na motivação de que as crianças são capazes de criar suas próprias imagens, em um primeiro momento, sem a interferência de modelos de adultos, resignificando assim seu próprio espaço em trajetórias pessoais e coletivas. A partir desses primeiros ensaios, seguiriam em busca das referências significativas para elas.

Configurou-se assim, o oferecimento de mais uma possibilidade que auxiliou-as a expressar suas relações singulares com o mundo através de uma provocação de sentidos passível de romper com os preceitos e condicionamentos advindos de concepções educacionais extremamente unilaterais, além de normas instituídas por fatores sociais, culturais e econômicos dominantes. E assim, aproximá-las mais ainda da arte, mesmo que já estivessem tão imersas como estão só pelo fato de serem crianças.

deixando que os sentimentos interiores viessem à tona, contribuem para que se desenvolva a idéia de *livre expressão* no ensino de arte” (CUNHA, 2011, p. 6). Indiscutivelmente, mesmo que carente de sustentação pedagógica, esta concepção trouxe um progresso em relação ao olhar dirigido à expressão da criança.

a experiência estética...

A estética estuda a essência da beleza que está na arte ou na natureza, assim como as emoções e suas respectivas significações que emergem a partir do contacto com esta beleza. Também conhecemos as diferentes formas de arte que a estética aborda, seus processos e

procedimentos artísticos e a relação que se estabelece entre eles. Contudo, conhecemos seu trânsito principal que volta-se muito mais para o efeito que a obra produz sobre o íntimo de quem a aprecia do que a ela, propriamente dita.

A todo o momento, estamos criando coisas ou contemplando-as, compartilhando desse modo, experiências e informações. O meio que resulta destas ações nos envolve despertando anseios de atração ou de aversão, prazer ou tristeza, beleza ou fealdade. Estes sentimentos e sensações estão condicionados ao valor estético que atribuímos aos objetos, decorrentes de nosso sentir, intimamente ligado ao nosso contexto sócio-cultural. Existe, então, uma relação pessoal, emocional e sensorial muito particular que nos liga aos objetos.

Esta experiência pode se dar de modo parcial ou mais aprofundado, dependendo de nossos condicionamentos. Vimos no item anterior que apresenta a educação em artes, a necessidade do equilíbrio entre os dois hemisférios cerebrais e a tendência de elevar o racionalismo exacerbando-o, e obstaculizando assim este tipo de vivência mais integrada. Mesmo que estejamos paulatinamente compreendendo cada vez mais a importância de desvendar a natureza emocional da experiência de tipo estética para vivenciá-la em um grau de maior significação em nossas vidas, o culto à razão ainda prevalece em muitas esferas da sociedade ocidental contemporânea.

Assim, muitos modelos de organização social acabam preferindo um modo de vida restrito a um direcionamento do simples reconhecimento das coisas com o objetivo de determinar suas funções, seus lugares, nominando-as, arquivando informações e conseqüentemente, abdicando do deleite da verdadeira capacidade de fruir as diversas situações que a vida pode propiciar.

Louis Porcher comenta que isto acontece “..{..}.. porque na nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente. Contentando-nos com sinais que nos indicam os objetos de que necessitamos, não nos detemos em detalhar as aparências” (1982, p. 28). Muitas pessoas seguem então, entorpecidas engessando suas vivências ancoradas em processos que realçam a lógica racionalizando suas existências e a todo tempo arquitetando planos e ações calculadas sem desfrutar o presente. Depositam suas expectativas em futuros feitos tidos como provedores de sucessos julgando-se capazes de garantir a permanência de um bem-estar duradouro. Porém, anseiam que estas realizações

supostamente ideais produzam resultados rápidos e eficazes que não tomem nem muito tempo, nem exijam muitas reflexões. Os processos que as experiências estéticas possam vir a requerer com o decorrente saborear das emoções ou pensamentos ficam relegados a um segundo plano, ou seja, não são muito valorizados quando interpretados de acordo com o comportamento que privilegia esta concepção racionalista.

Além disso, nos encontramos tão presos a uma rendição habitual de conduta que disposições contrárias ao aprofundamento desta experiência são desprezadas como menores. Hipnotizados por nossa velha conhecida afobação vinda da aceleração da vida atual em um apelo contínuo de imediatez e competição, até a hostilidade é incentivada e comumente confundida com presteza e competência. Desse modo, formas dúbias de comportamento são adotadas – atitudes desordenadas, rudes ou provocativas que se justificam em nome de uma maneira equivocada de entendimento baseada na necessidade do desenvolvimento das instâncias cognitivas. Ou seja, para muitos, ser inteligente e contemporâneo significa não ter tempo para perder e muitos compromissos para cumprir – conflitos angustiantes que assolam os modos de vida.

Quando nos voltamos às análises sobre o conhecimento científico nos deparamos com esta máxima de Terry Eagleton, que citando Baumgarten, escreve: “A ciência ..{..}.. não deve ser empurrada para a região mais baixa da sensibilidade, mas o sensível deve ser elevado à dignidade do conhecimento” (1993, p. 19). Maurice Merleau-Ponty nesta linha de pensamento trouxe este preceito: “A ciência manipula as coisas, e renuncia habitá-las” (1984, p. 85).

Em meio a este conjunto de ideias, tomemos esta explicação de Angela Donato Oliva, que escreve sobre a mente humana e a psicologia evolucionista.

..{..}..razão e emoção devem ser entendidas como complementares, desempenhando funções distintas em variados momentos do desenvolvimento filogenético e ontogenético.

..{..}..tomar decisões, comportar-se de uma determinada maneira, fazer escolhas, agir como *free-rider* ou seguir padrões morais do grupo dependem tanto de mecanismos racionais quanto emocionais. Ingênuo pensar os indivíduos da espécie humana pautando-se em avaliações de custo-benefício de suas condutas, prescindindo das emoções. Estas são balizadoras fundamentais das ações individuais (OLIVA, 2006, p. 60).

Portanto, sabemos que se conduzimos todo o nosso cotidiano com uma maneira restritamente conceitualizada de ver o mundo fatalmente iremos percebê-lo de forma incompleta e distorcida. Isto ocorre porque no ato da recepção o aspecto sensível ligado à parte emocional faz parte da apreensão dos acontecimentos influenciando no desenvolvimento de nossa capacidade perceptiva e expressiva. Porém, é importante enfatizar que a razão não obstrui a emoção nem a contesta – é revalidada por ela.

A ciência moderna apartou o experienciar ou o fruir do conhecimento como se estes aspectos não pudessem se coadunar e atualmente faz o caminho de volta para resgatá-los. Então, já estamos cientes que se em nossas experiências de vida estivermos voltados única e exclusivamente a esta concepção científica pautada no racionalismo podemos nos sentir oprimidos, e aí sim, inexpressivos, fracos e dependentes.

São moldes que se apropriam de nós, sendo-nos impostos em muitas ocasiões. E muitas vezes, se atônitos, incertos, influenciados e dominados por esta tendência tentarmos resistir ao fluxo da maioria, nos permitirmos considerar a emoção positivamente como parte integrante da multiplicidade de experiências de nossas vidas, na maior parte das vezes retrocedemos, isto porque acabamos sendo julgados como pessoas suscetíveis, adeptas a superficialidades, ou até mesmo, inadaptadas socialmente. Estes supostos acontecimentos, oriundos de uma intrincada rede de influências comportamentais nas esferas sociais, implicam decisivamente em nossos modos de ser e estar.

Embora não se constituam, em si mesmas, como manifestações racionais, as emoções estão no horizonte de uma racionalidade histórico e socialmente construída. Nesta perspectiva, as emoções devem ser analisadas no contexto psicossocial de cada um, pois podem fazer transcender ou aprisionar os sujeitos, possibilitando reflexões libertadoras ou cerceadoras da existência humana (SAWAIA, 1996).

Indo além destas probabilidades, independentemente do lugar que estivermos, nos detendo para considerar a oportunidade de refletir sobre a existência e sobre os processos cognitivos e emocionais concordamos com o pensamento de Hubert Hannoun, quando analisa a “coabitação necessária da razão e da não-razão” . Ele defende que... “A reflexão não está

ausente, mas é insuficiente. É preciso ir mais longe. A razão, nascida da não-razão, reclama-a de novo para seguir seu caminho” (1998, p. 107). Então, o desenvolvimento das capacidades intuitivas, e reflexivas configuram-se como uma saída para que possamos expandir nossa compreensão do mundo.

Porém, sair deste universo que se rende a resultados imediatos, viver mais serenamente atentos a cada momento e buscando uma visão equilibrada que facilite a absorção integral das experiências estabilizando sentimento e razão não é tarefa fácil para nós seres cambiantes de propósitos e direções.

Nossa espécie é recente; alterações dramáticas da nossa anatomia e do nosso modo de vida aconteceram depressa, em poucos milhões de anos ..{..}. Entre dois momentos de sua evolução, uma espécie pode ter alguns aspectos já transformados enquanto outros estão “atrasados”. Por exemplo, a análise funcional das espécies de animais e plantas domesticadas pelo ser humano exige que se procure imaginar seus antigos ambientes de evolução; sem esse recurso, não será possível entender seu comportamento. De forma semelhante, a compreensão das emoções humanas requer a noção de ambiente de evolução antigo, e será natural que se constate que, em alguns casos, elas não se mostrem ajustadas ao modo de vida atual (OLIVA, 2006, p. 57).

Diante do exposto vemos a necessidade de uma força adicional a nos amparar. A possibilidade de desenvolvermos a entrega necessária à vivência da experiência estética, sensível, profunda, novamente pode apontar a arte como aliada neste processo. Segundo Miriam Celeste Martins, autora e pesquisadora especializada em arte-educação...

Pela arte somos impulsionados para um encontro sensível e forte trazido pela experiência do outro, tornada nossa. Experiência distinta, mas não distante; experiência que envolve emoção e pensamento, ação e significação, e por isso dotada de qualidade estética e provocadora da invenção, que lida com o caos, com o não saber, com os ventos que desviam da rota (MARTINS, 2006, p. 234).

Imersos nestas tendências de condicionamentos próprias dos tempos atuais, pensar na arte e explorar seu potencial incontestável significa ampliar horizontes perceptivos. Ainda mais hoje com o redimensionamento dos âmbitos a ela pertencentes através dos pelos meios

virtuais e suas contínuas e emergentes experimentações. A estética passa a refletir sobre as produções artísticas que apreciamos vindas da relação com as tecnologias atuais. Nestes processos nossas capacidades sensoriais estão sendo ampliadas e associadas. Os estímulos que nos são oferecidos na atualidade influenciam diretamente na reconfiguração dos nossos modos perceptivos através do desenvolvimento das mídias que veiculam as linguagens.

A experiência estética neste contexto busca um sentir mais integrado em meio à complexidade de interatividades, sincronismos e interconexões, pois abarca não só nossas vivências, mas também nossas escolhas e preferências utilizando nossos sentidos e sensibilidade que vão se adequando a estas novas conjunturas. Incide em um tipo de experimentação especial, contido em nosso atual estar no mundo de forma abrangente, desafiadora que compreende um sentido mais atuante de participação na vida. Uma espécie de assimilação mais completa dos momentos da existência, agora inserida em um mundo imbuído em giros de transformação muito mais rápidos repleto de interfaces imaginárias, virtuais, inusitadas e inconstantes. Tudo é criado em todos os momentos, com instrumentos que permitem, cada vez mais uma maior liberdade de invenção. É como se paralelamente à nossa vida comum e corrente existissem inúmeras possibilidades de interagirmos em universos reais/concretos ou imaginários/fantásticos que podem se apresentar tanto de maneira extremamente objetiva, acessível, como de modo subjetivo e intimista.

Vimos que um aspecto importante na experiência estética consiste na relação que mantemos com o objeto, ou seja, a interação de processos que realizamos ao nos depararmos com sentimentos, sensações, imagens e lembranças que este objeto suscita. Então, em se falando da arte na contemporaneidade e seu constante intercâmbio com as tecnologias digitais, a experiência estética está sendo cada vez mais refinada, pois o expectador que aprecia a arte muitas vezes pode também interagir com ela, ou, até mesmo chegar a produzi-la. Perante as transformações tecnológicas, reinventamos nossas capacidades perceptivas do passado a fim de coexistirmos em meio a esta nova exigência da atualidade – a revolução totalizante dos modos de apreender, refletir e sentir.

Milton Sogabe dissertando sobre a influência da hipermídia em nossa percepção relata: “No processo de desenvolvimento das linguagens e criação de aparatos tecnológicos, nós separamos os sentidos e agora começamos a reintegrá-los..{..}..” (2002, p. 5).

Dessa forma nossas concepções são obrigadas a se reformularem, pois não podem conter a avalanche de sons, figuras, formas e cores que nos é disponibilizada pela arte na contemporaneidade, instigando-nos aos aspectos de um sentir mais interligado.

E este novo modo de sentir, vindo da cobrança da arte do nosso tempo está cada vez mais disponível para as crianças e jovens, haja visto as iniciativas dos museus, tendo como exemplos na capital de São Paulo: MASP, MAM, Itaú Cultural, Lasar Segal e casas de cultura, todos imbuídos em ações educativas que envolvam não só as crianças, mas também a formação dos arte-educadores.

Já na década de oitenta Louis Porcher alertava sobre o papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente relatando que devemos enfatizar às crianças, aspectos mais diretamente sensoriais e sensíveis, ensinar “*a perceberem as aparências como aquilo que são, e não como indicadores com vistas a comportamentos utilitários*” (1982, p. 28). Ressaltava uma aprendizagem voltada às aparências:

Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes..{..}.. (PORCHER, 1982, p. 28).

Na vida estudantil, na maior parte do tempo, o ensejo de explorar a própria subjetividade do educando, não encontra lugar no ambiente escolar. Com a reivindicação da vivência da estética na atualidade, muitos empreendimentos veem se dedicando a valorizar estes aspectos, mas a escola, de um modo geral, acaba ficando para trás, deixando de explorar outros variados campos de conhecimento:

As imagens disponibilizadas cotidianamente, através dos meios de comunicação e das corporações de entretenimento, acabam se tornando as principais referências para que as crianças elaborem seus imaginários e construam suas imagens, tendo em vista que outros repertórios visuais, como os das artes visuais e de outras produções culturais, não participam frequentemente de suas vidas (CUNHA, 2011, p. 2).

Nesta circunstância o que acontece comumente com os estudantes é sentirem-se perdidos, pois habitualmente sem que encontrem espaços para manifestar suas sensações,

sentimentos e emoções, imaginando, criando e idealizando, e assim adquirindo autoconfiança em relação à sua própria expressão no mundo acabam submersos em confusões que podem ocasionar muitos conflitos em suas relações cotidianas. Sobre estas desordens internas, as atividades artísticas têm um importante papel que pode estabilizar emoções.

Então, muitas iniciativas se manifestam em defesa de uma educação que se detenha em mobilizar forças para ouvir os estudantes e permitir que expressem sua realidade, seus receios, expectativas, gostos e crenças, utilizando principalmente a experiência estética que envolve a arte na educação. São ações que seguem valorizando a multiculturalidade que trata da convivência e entrosamento das diferentes culturas e a interculturalidade que é a interpenetração e a influência mútua entre elas (BARBOSA, 2002, p. 19).

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos (PARÂMETROS, 1997, p. 31).

Mas, principalmente nós educadores, e em especial professores de artes necessitamos definitivamente compreender que é fundamental enquanto mediadores de processos experienciais estéticos, mergulharmos nós mesmos em nossa própria subjetividade conhecendo *in loco* as diferentes fases ligadas à recepção, percepção e expressão, nos dedicando a buscar o experienciar estético dos fenômenos, como já mencionado na introdução deste texto.

Deste modo poderemos identificar, assimilar e colaborar com as diversas inquietações que os educandos vão revelando em seus processos criativos. Compreendendo as etapas de seus processos com mais clareza e dirimindo as dificuldades que forem surgindo em suas experiências, vamos consecutivamente fornecendo elementos que permitam produzir interfaces entre suas vivências e os conhecimentos que vão adquirindo nestas descobertas, interconectando-os.

E ainda, entre outros saberes, segundo Violet Oaklander quem trabalha com crianças precisa: “...ter senso de humor, para permitir a manifestação da criança brincalhona e expressiva que existe em nós” (1980, p. 78).

Mais adiante no decorrer deste capítulo, no item “desenhando e pintando...”, iremos nos aprofundar sobre as fases do processo criativo. Mas, neste momento podemos refletir também sobre a parte criativa, porém aquela que envolve o próprio ofício de ensinar. Miriam Celeste Martins fazendo um paralelo entre o artista e o educador sugere o termo professor-propositor e alega que o professor de arte vivencia um processo de criação para dar suas aulas.

O estudo das relações entre o processo de criação de artistas e educadores (MARTINS, 1999) a partir de depoimentos de Regina Silveira, Fernando Hernández, Rosane Acedo Vieira e Cláudia Pereira da Silva, testemunham a processualidade que a arte provoca no envolvimento com projetos vividos como produções mediadoras, investigadoras e contextualizadoras. Dimensão estética a ser percorrida na formação de educadores (MARTINS, 2006, p. 235).

Relacionando esta pesquisa com a criança e seu viver diário reafirmamos que a experiência estética já faz parte de seu contexto de vida muito antes de sua entrada na escola. (LANIER, 1984, p. 46). É importante valorizar toda a gama de experiências, marcas, percursos de vida, que a infância vivenciada naturalmente por si só concede aos pequenos seres que acolhemos nos espaços educativos. Poucos anos, mas uma multiplicidade de riqueza de sentidos que seguem significando mundos. Mundos vastos e transitórios que nascem e se extinguem a todo o momento em um fluir e refluir das vivências constituindo assim, tempos fugidios, mas intensos, perenes nas memórias conscientes ou inconscientes.

Antes de entrar na escola as crianças com locomoção independente já tiveram amplas oportunidades de descobrir coisas interessantes sobre o mundo. Brincando no jardim, viraram pedras e perceberam que bichos de vários tipos vivem ali embaixo. Acompanharam barquinhos de papel ou de palitos pela água que corria na sarjeta, e viram como barragens criadas por barro, gravetos e lixo afetavam o percurso da água. Mesmo desconhecendo os tubos de ensaio, já fizeram seus primeiros experimentos de química, misturando talco com mertiolate e pasta de dente, por exemplo. Quem nunca tentou caçar sapos, mariposas girinos e pintinhos, nem cuidou de filhotes de passarinho que caíram dos ninhos? Quem nunca cutucou um tatu-bolinha com um graveto, tentando fazê-lo se enrolar e desenrolar? (REILY, 2004, p. 51).

As possibilidades de descobertas extraordinárias são infinitas e estão disponíveis em cada canto. Na medida em que os sentidos físicos vão sendo amplamente explorados, os acontecimentos ocorridos nos encontros com o mundo vão propiciando às crianças muita surpresa, imprevisibilidade, incerteza e encantamento. Rubem Alves, escrevendo sobre os cinco sentidos do aluno, declara que...

É preciso despertá-los, para que sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda. Todos os objetos de prazer que foram dados pela natureza e acumulados pela cultura se encontram à sua disposição. Eles sentirão seu prazer e sua alegria se não tiverem sentidos castrados. Há, assim, uma outra tarefa para o professor, além do ensino abstrato das disciplinas: é preciso que ele se transforme num mestre de prazeres..{..}. (ALVES, 2002, p. 114).

E em se tratando da experiência estética vinculada à arte, esta afeta profundamente o íntimo da criança e é imprescindível na compreensão e na apreensão das manifestações artísticas em sua totalidade.

Cada criança vivenciando sua própria experiência e compartilhando suas apreensões, estabelece conexões, formando elos que geram conhecimentos em constantes reinvenções. A criança faz arte sem uma finalidade específica – cria na maioria dos casos somente para se divertir. A atração exercida pelo fazer artístico quase sempre já é suficiente para envolvê-la a ponto de provocar seu interesse e capacidade inventiva. O educador lança luzes e facilita os olhares e os demais sentidos valendo-se da curiosidade, da brincadeira, do riso, para despertar a vontade de viver a experiência para que ela marque intensamente pela liberdade e pelo prazer de criar.

Ainda mais, quando a atividade que envolve a arte se dirige à coexistência social. João de J. P. Loureiro tratando da complexidade que envolve a ética e a estética relata:

Pela convivialidade estética do sentir em comum, pelo conviver na emoção, há o estímulo não só do processo criador, como de uma comum fruição. Seja na vivência, seja na convivência com estados existenciais, a emoção se incorpora de um sentido mesmo de criatividade. A dilatação compartilhada desta relação carregada de

sentido ético, provoca socialmente a passagem para a emoção estética, naquilo que esta representa, o prazer de sentir-se em companhia diante de expressões de beleza. A experiência da sensibilidade diante do artístico torna-se ao mesmo tempo, o compartilhamento de um vínculo e de uma libertação (LOUREIRO, 2002, p. 11).

Como vimos, podemos estudar a experiência estética tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à fruição da obra artística, então filtramos o mundo decifrando-o e expressando-o, então a experiência estética se constrói também pelos contextos sociais e culturais. Nestas duas esferas quem está experimentando, além de perceber o acontecimento artístico que se revela no mundo vindo à tona e ganhando significado também se reporta a este mundo, como que vivificado pela conscientização de sua própria existência. Instaure-se assim, a condição não só do ato de perceber, mas também de perceber-se no mundo, pois a arte se abandona aos sentidos desvelando-se e fazendo-se sentir.

As atividades desenvolvidas pelas crianças nesta pesquisa propiciaram processos ligados ao aprofundamento destes modos de ver, ser e estar no mundo. A casa, o bairro e os espaços da ONG, constituíram-se da matéria prima para o olhar, o cheiro, o toque e a escuta. Assim, as escolhas das atividades basearam-se na complexidade do conteúdo estético das imagens trabalhadas pelas crianças, tanto as mentais quanto as concretas considerando-as fruidoras e produtoras de imagens nos vários momentos e contextos dos processos da pesquisa. Dessa forma, a prática educativa buscou ampliar as qualidades desta experiência vivida pela criança em seu meio possibilitando um aprofundamento da análise, da fruição e do fazer artístico, para depois ir ampliando este campo de conhecimento e atuação.

Pensando nos trabalhos artísticos desenvolvidos nesta pesquisa como detentores de sentidos especiais, um dos aspectos de importância da prática educativa que os envolveu pôde revelar-se na medida em que cada criança, sendo devidamente estimulada atentou para seu papel enquanto autora destes trabalhos, e portanto, produtora de sentidos recebidos e compartilhados por outros fruidores – num primeiro momento seus próprios colegas do grupo, posteriormente sua comunidade, podendo estender-se também a outras realidades.

Vejamos a reflexão feita pelos autores David Fontana e Ingrid Slack sobre os acontecimentos relacionados à formação das crianças relativos tanto ao ambiente escolar como fora dele:

Além de reconhecermos a falta de poder que a sociedade impõe às crianças pequenas, devemos lembrar que crianças experimentam sentimentos como amor, alegria, medo, desapontamento e raiva com uma intensidade incomparável a qualquer outra fase da vida adulta. O sucesso ou o fracasso em estabelecer relações de intimidade pode ser mais crucial para elas e a aceitação pelo grupo de colegas pode contar mais do que em qualquer outra fase da vida. Além disso, os primeiros anos são uma etapa altamente formativa para a história de vida. Durante esses anos, a criança não apenas aprende os fatos e símbolos demandados pela educação formal, como também precisa explorar questões psicológicas e sociais relacionadas à autoconsciência, identidade pessoal, comportamento moral e uma grande variedade de questões que irão compor sua vida em comunidade (FONTANA, 2007, p. 12).

Além destas considerações, reportando-se às crianças na faixa etária dos oito aos doze anos de idade, Brent Wilson e Marjorie Wilson afirmam que elas já tem em sua produção artística, a influência dos trabalhos artísticos dos adultos:

Este processo de aquisições de convenções, que se torna mais predominante e óbvio em crianças com oito ou nove em diante, é, cremos, mais importante da que qualquer outro no desenvolvimento artístico, porque é o processo que permanece operacional durante toda a vida. (WILSON, B. e WILSON, M., 1982, p. 61).

Assim, me interessou trabalhar nesta pesquisa com crianças desta fase, pois se tratando de um período de suma importância em sua formação, as experiências nele adquiridas são passíveis de obter profunda significação em suas vidas, produzindo marcas indeléveis em suas memórias.

o encantamento da fotografia...

Etienne Samain explica que se realmente desejarmos colaborar para uma comunicação intercultural (um dos objetivos da Antropologia) não podemos relegar imagens “a segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais”, pois a partir delas é possível reconstituir a “história cultural de grupos sociais” e entender melhor “processos de mudança social do impacto das frentes econômicas e da dinâmica das relações interétnicas” (2005, p. 110). Então, sem termos penetrado a fundo os fatores que envolvem o poder desta linguagem como relata Samain, a fotografia já faz parte de nosso diário viver.

Sobre ela, em minha trajetória acadêmica construí as seguintes análises:

A fotografia passou a ser expressão material do presente, testemunhando e revelando por meio de uma criação que parte de um ponto de vista único e peculiar. Apesar disso, a imagem fotográfica vem de uma técnica de representação de coisas que existem na realidade visível.

O fotógrafo vê de determinada forma o assunto à sua frente e, pelo enquadramento, determina o que será cortado ou incluído, sobrepondo ou não objetos, dependendo do ângulo, da tomada, etc.

A fotografia, como resultado técnico e objetivo, retransmite a natureza, mas não faz deste potencial o seu limite..{..}..

O olho fotográfico não é frio nem imparcial..{..}..

Até mesmo aspectos de suas inspirações espirituais podem ser expressos..{..}.. (SIMÃO, 2008, ps. 51-52)

Dentre as especificidades da linguagem fotográfica, pude apontar as que dizem respeito ao recorte da imagem pelo enquadramento do objeto:

O espaço fotográfico corresponde ao recorte. A fotografia fraciona, levanta, isola, capta recortando uma porção de extensão ..{..}..

..{..}..Uma marca tomada de empréstimo pelo fotógrafo, subtraída de uma continuidade da imagem, cujos limites deste fragmento são os do espaço ortogonal do plano, no mesmo sentido que opera o espelho. Retira “pedaços” do mundo a cada disparo da câmera. (SIMÃO, 2008, ps. 58-59)

Então, diante destas potencialidades do meio fotográfico quando as tornamos acessíveis a estudantes esclarecemos a instigante tarefa que move o fotógrafo ao recortar imagens visualizadas no mundo em uma concepção orientada pela estética reconhecendo assim o amplo potencial pedagógico da fotografia. Ela exerce um fascínio inigualável, pois é flexível permitindo estabelecer a transmissão clara de pedaços esquadrihados de interesses como partes de realidades descobertas por focos de atração.

Samain, analisando Roland Barthes que estudou profundamente a linguagem fotográfica, discute seu olhar considerando-o um ato desvelador em várias instâncias; relata que o interesse dele não se concentrou somente na fotografia “mas na direção desse olhar vertical, abissal, que procura o detalhe, o fragmento”, que ele chama de “*punctum*” (2005, p. 126).

Ainda expondo o pensamento de Barthes o autor relata que entre outras tantas matrizes imagéticas a fotográfica contém lógicas, operações cognitivas, posturas filosóficas, visões e apreensões singulares do mundo. Nestas análises Samain, comparando a imagem com a escrita, alega que esta última é uma imensa fábrica de artifícios possíveis e a fotografia também o é, mas com menos evidências, pois segundo ele é clara demais (2005, p. 127).

Então a foto assim como o cinema, o vídeo e outros meios de veiculação de imagens, em confronto com palavra escrita acaba levando vantagem nos processos educativos justamente por ser tão direta e objetiva.

Desta forma, as práticas que veiculam imagens podem tornar-se qualificadas para dialogar criativamente com o entusiasmo e o conhecimento no ambiente educacional. Fundamentadas por um embasamento técnico e teórico podem abranger os diversos recursos culturais dos estudantes incluindo as perspectivas sociais e seus alcances, tanto no que diz respeito à sua produção quanto às suas possibilidades de leitura.

Deste modo, agora tratando especificamente da inclusão de novas tecnologias como recursos metodológicos, Ulisses F. Araújo escreve que com estas estratégias será possível configurar um trabalho pedagógico interessante para os educandos e tornar as aulas mais próximas das linguagens com que os adolescentes e as crianças de hoje estão acostumadas a conviver. Afirma também que novas ferramentas e novas linguagens que se inserem na iniciativa de auxiliar metodologias inovadoras mais ativas e dialógicas podem promover transformações nas relações, nos espaços e tempos escolares (ARAÚJO, 2003, p. 162).

Foi pensando nestes pontos que procurei ampliar as possibilidades de expressão das crianças na presente ação educativa introduzindo a fotografia como suporte de criação e recurso atraente e motivador. Como o meio fotográfico contém a propriedade de fixar imagens extraídas da realidade visível traz a oportunidade de uma expressão tanto singular quanto autoreferencial.

As crianças pertencentes ao grupo pesquisado iam selecionando o que pretendiam registrar recriando a realidade e apresentando por meio de suas fotos suas parcelas de visão de mundo. A possibilidade de ir desenvolvendo ainda mais o olhar fotográfico resumiu o ato de fotografar em uma atividade inspiradora que exerceu certo magnetismo sobre elas.

Voltando-nos à confluência de objetivos e tratando da fotografia e da reconstrução da memória paralelamente a esta concepção do fragmento fotográfico citado anteriormente, sabemos que do mesmo modo também os percursos memoriais são segmentados e se revelam por partes desconexas constituídas de pensamentos e imagens mentais entremeadas pelos mais variados sentimentos.

Os álbuns de família são exemplos interessantes para ilustrar esta ideia, pois por meio das inúmeras fotos neles contidas, uma multiplicidade de recordações são revalorizadas pela memória somando vestígios num diálogo que permite construções mais complexas. A reconstrução da memória se dá por meio do recolhimento cuidadoso destas lembranças, iluminando-as, e assim como a fotografia também clarifica seu objeto inserido em seu recorte.

A fotografia, ..{..}.., é centrífuga, pois, quando fraciona uma parte de um todo, absolutiza esta fração, fazendo com que sua exposição seja privilegiada e se torne um centro de atenção que impulsiona forças de dentro para fora. Viabiliza uma visualidade que poderia passar despercebida (SIMÃO, 2008, p. 59).

Então, os recursos da linguagem fotográfica são ampliados quando correlacionamos memória e fotografia. A exemplo disto temos também os depoimentos de Margareth B. Park e Renata Sieiro Fernandes que trabalharam com crianças e com a linguagem fotográfica: “..{..}.. estas crianças nos ofereceram novas possibilidades de conhecimento de si e por si, a partir de suas memórias recentes, sejam elas visuais, sensoriais ou orais” (2006).

Considerando as imagens fotográficas como portadoras de pensamentos (BRUNO; SAMAIN, 2006), podemos concluir que quando trabalhamos com fotos em ações educativas, especialmente fotos antigas, facilitamos o processo de reconhecimento do passado. Dessa forma, ao contemplar as fotos antigas da escola e das paisagens urbanas de seu bairro, as crianças que participaram desta pesquisa tomaram posse de ideias relacionadas há tempos remotos por meio das formas visuais apreciadas, vivificando-as. Nesta viagem do imaginário juntamente com a participação de um morador antigo relatando histórias do passado do bairro (ação que será apresentada detalhadamente no capítulo 4) elas transferiram-se gradativamente para um tempo paralelo que não viveram, mas que foi mantido pela herança deixada por seus antepassados. Então, as fotos antigas disparadoras de memórias, estabeleceram um elo com as crianças baseado em uma dialética entre a imagem e a palavra.

Assim, existe um teor de profundidade na imagem fotográfica de reconstrução memorial, tanto no aspecto individual quanto no coletivo e este último se dá devido a uma

bagagem cultural que persiste em manter-se no inconsciente de todos nós, eternizado por todo o arsenal de imagens pelas quais nossos olhos já passaram durante nossa vida (LEITE, 2004).

Quando Ana Maria Mauad escreve sobre os processos de produção de sentidos produzidos pela tecnologia destaca o papel...

..{..}.. dos sujeitos sociais como mediadores da produção cultural, compreendendo que a relação entre produtores e receptores de imagens se traduz numa negociação de sentidos e significados; ..{..}.. (MAUAD, 2004, p. 21).

A autora ainda falando sobre a inclusão da fotografia como procedimento teórico-metodológico elucida o valor do recurso fotográfico como produto:

Entendida como resultante de uma relação entre os sujeitos, a imagem visual engendra uma capacidade narrativa que se processa em determinada temporalidade. Estabelece, assim, um diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não-verbal. As imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história (MAUAD, 2004, p. 21-22).

Pensando assim, por meio da fotografia foi possível realizar o reconhecimento de espaços da ONG e do bairro tratando-os como imagens significativas que permitiram no nível da subjetividade buscar o encadeamento de informações que elas traziam vinculadas à suas identificações com estes espaços.

Logo, o meio tecnológico fotográfico foi eleito para apoiar esta prática educacional porque além de suas inúmeras conexões, neste contexto pedagógico serve como uma ferramenta didática eficaz, possuidora de um vasto potencial de veiculação de possíveis valores humanos e sociais através da visibilidade destacada e das análises realizadas conjuntamente com as crianças.

Portanto, a fotografia foi incorporada nesta proposta privilegiando não somente o conteúdo ou “o quê” estava sendo registrado pelas crianças, como temas e objetos, mas

também o que se refere à forma, ou “como” esta produção estava sendo apresentada ao retratarem as imagens (FERNANDES, 1998, ps. 103-104).

Então, as imagens fotográficas registradas e contempladas, pelas crianças estiveram voltadas a captura delas mesmas, dos colegas, educadores e funcionários da ONG e de seus espaços, além do bairro e arredores. No decorrer das práticas, estes registros ilustraram ainda mais a imaginação de cada uma, sem a obrigatoriedade de dar conta de conteúdos ou aspectos e fatos a serem considerados importantes para sua vida estudantil. Trabalhamos no sentido de considerar as imagens que produziam como textos visuais nos quais pudessem se expressar não restringindo-as a fotos obtidas fortuitamente, isentas de intenção e até mesmo de uma conotação estética. O trabalho com esta linguagem foi levado desta forma, pois se contrapôs ao senso comum, que geralmente banaliza a fotografia, e a entende somente como um instrumento capaz de captar imagens ao acaso subjugando-a em meio a uma espécie de consumo exagerado da imagem, frequente na atualidade.

Nesta proposta, a máquina fotográfica nas mãos dos educandos, atua como instrumento capaz de abarcar uma extensão inventiva. Seu potencial de sedução se mantém, enquanto comporta desafios instigantes que permitem; explorar, reter, fixar, lembrar, encantar... A leitura posterior das imagens também comporta sentidos de provocação e compartilhamento de: fatos, brincadeiras, ideias, reflexões e interpretações. Aprendem sobre o mundo e sobre eles mesmos, seus afetos e preferências numa leitura compartilhada de mundo por intermédio de suas próprias produções imagéticas.

Deste modo, as fotografias tiradas pelas crianças se apresentaram como seus “retratos de mundo, espelhos da alma” trazendo informações sobre os objetos de referência, mas principalmente sobre seus próprios autores. Assim, sonhos, alegrias, desejos e esperanças, todos embutidos nas cenas fotografadas, uma gama de narrativas sobre cada fotógrafo-mirim foram desveladas e transpuseram a moldura constituída pelas quatro bordas que contém a imagem da foto.

Assim, o que contou muito para o trabalho de pesquisa foi a evidência do entusiasmo e envolvimento das crianças através de uma identificação pessoal e grupal com os trabalhos via linguagens: oral, gráfica, pictórica, escrita, e principalmente, fotográfica.

Dessa maneira, com o subsídio da experiência visual que a fotografia propicia, com a leitura de imagens e com as discussões que realizávamos, as crianças puderam compreender como as imagens fotográficas que circulam nos meios sociais são construídas e apresentadas, apreendendo nestes ensaios sua constituição no que se refere à importância de sua atuação comunicativa no mundo.

Transformando-se tanto em autores como em sujeitos das imagens fotográficas puderam também dar visibilidade a sua comunidade convertendo-se em agentes ativos destes processos.

Tratando das análises realizadas a partir das fotos tiradas pelas crianças, além do aporte teórico baseado em interpretações fenomenológicas, como citado anteriormente, estas análises foram também direcionadas pelos fundamentos discutidos por Boris Kossoy que apresenta dois tipos de abordagens: iconográficas e iconológicas (2002).

Discorrendo sobre o conteúdo das informações contidas na análise iconográfica, perceberemos que estas revelam dados concretos sobre o registro pertinentes à sua materialização documental e aos detalhes icônicos nele gravados buscando-se “decodificar a realidade exterior do assunto registrado na representação fotográfica, sua face visível, sua segunda realidade” (KOSSOY, 2002, ps. 58-59). Neste aspecto, segundo o autor são levados em conta “fotógrafo, assunto, tecnologia e suas coordenadas de situação (espaço, tempo)” (2002, p. 46).

Já a interpretação iconológica vai além do documento e por intermédio dela podemos decifrar a “realidade interior da representação fotográfica, sua face oculta, seu significado, sua primeira realidade, além da verdade iconográfica” (KOSSOY, 2002, p. 60).

Para realizar a interpretação iconológica Boris Kossoy indica:

1. Resgatar da história do assunto no momento que for registrado fotograficamente;

2. Buscar a desmontagem das condições de produção: o processo de criação que resultou na representação fotográfica em estudo. (KOSSOY, 2002, p. 59)

O autor explica também que “as imagens revelam seu significado quando ultrapassamos sua barreira iconográfica; quando recuperamos as histórias que, em sua forma fragmentária, trazem implícitas” (KOSSOY, 2002, p. 147).

Os elementos essenciais para responder os questionamentos pertinentes à realização destas análises, foram fundamentados pelos conceitos indicados por Umberto Eco (2011), e estão elencados a seguir:

1. “*espaço fotográfico*” que consiste no “recorte espacial” da foto, na “natureza” deste espaço, como se organiza, qual o tipo de controle exercido na sua composição e quem está vinculado a este espaço – neste caso, as crianças utilizando o recurso técnico das máquinas fotográficas analógicas colocadas à sua disposição. (Optei por este tipo de câmera por causa da necessidade que este equipamento exige obrigando o fotógrafo a aproximar o olho do visor, pois como para maioria das crianças do grupo este foi o primeiro contacto com a câmera fotográfica, esta escolha facilitou a imobilidade no momento do enquadramento).

2. “*espaço geográfico*” que trata do espaço físico representado na foto caracterizado pelos lugares fotografados, sendo que este espaço não é “homogêneo”, mas marcado pela disparidade como nas imagens que pertencem ao campo, mas que podem conter também outras que pertencem à cidade; imagens que contem fundo artificial, outras com fundo natural; imagens obtidas em espaços internos, mas também outras em espaços externos.

3. “*espaço do objeto*” que consiste nos próprios objetos fotografados tomados como atributos da imagem fotográfica levando em conta a coerência lógica existente na representação destes objetos e a relação que eles mantiveram com a experiência vivida e com o espaço construído. Dessa forma, foram observados os objetos interiores, objetos exteriores e

objetos pessoais, sendo que neste tipo de espaço são considerados: tema, objetos, atributo das pessoas, atributo da paisagem, tamanho e enquadramento.

4. “*espaço da figuração*” que diz respeito às pessoas e animais retratados e ao caráter deste espaço, por exemplo, feminino ou masculino e infantil ou adulto, a hierarquia das figuras e seus atributos, incluindo-se aí também o gesto. Nesta categoria os itens a serem analisados são: “pessoas retratadas, atributos da figuração, tamanho, enquadramento e nitidez”.

5. “*espaço da vivência (ou evento)*” que consiste nas “atividades, vivências e eventos”, objetos do ato fotográfico. O espaço da vivência sintetiza todos os espaços anteriores e se estrutura a partir de todas as unidades culturais. É a síntese do ato fotográfico, supera o tema, congrega a ideia de desempenho destacando a importância do movimento até em imagens fixas (ECO, 2011, ps. 73 – 98).

desenhando e pintando ...

As práticas de comunicação oral, leitura e escrita foram introduzidas indiretamente por meio de relatos, respostas a questionamentos, elaboração de pequenos textos criados pelas próprias crianças e outros criados também por elas mesmas, porém descritivos e relativos às imagens veiculadas nas atividades durante a pesquisa. Estas ações estavam subordinadas às experiências relacionadas às linguagens pictórica, gráfica e fotográfica relativas às atividades de arte realizadas pelas crianças.

Para estas realizações foi disponibilizada uma ampla variedade de materiais para o grupo de participantes, com o objetivo de ampliar as possibilidades de descobertas e afinidades relativas a este conjunto de objetos e instrumentos.

Deste modo, para receber os desenhos e pinturas, os suportes utilizados foram: sulfite, papel *canson*, cartolinas, papel *craft*, telas, tecidos e papelão. Para desenhar e pintar as crianças usaram: lápis de cor, giz de cera, canetinha hidrográfica, pincel atômico, cola colorida, cola glitter, guache, nanquim e tinta a óleo.

Assim, desenho, pintura e fotografia vincularam-se de forma integrada combinando os atributos qualificativos de cada uma destas especificidades de maneira continuada já que enquanto as atividades eram associadas e unificadas, somavam em forma e conteúdo. Então de certo modo, potenciais que o desenho havia gerado inicialmente na observação e imaginação em muitas ocasiões eram retomados na fotografia que servia de referência para o desenho e para a pintura, desdobrando e enriquecendo as possibilidades.

Os trabalhos das crianças tanto no que se refere à produção gráfica quanto à produção pictórica foram analisados por uma abordagem que buscou principalmente o teor expressivo e orgânico que apresentavam pensando na dimensão inventiva do desenho e priorizando seu potencial criativo.

Enquanto desenhavam, as crianças experimentaram ritmos criados por seus próprios movimentos; escutaram os sons sutis dos lápis, giz de ceras e canetinhas, atritando os papéis, cartolinas e papelão, ou até mesmo as telas, destinados a receberem suas criações; exploraram diversos níveis de pressões tensionando o instrumento nestes suportes variados, enquanto iam descobrindo os diferentes resultados destes experimentos. Estas experiências eram mediadas por orientações, perguntas provocativas esclarecimentos de dúvidas.

A criança em meio às atividades de arte que lhe são propostas eleva a um caráter ilimitado suas possibilidades de entrega deleitando-se no fazer artístico. As circunstâncias que envolvem esta sensibilização acontecem de acordo; com o momento em que está vivendo; seu temperamento; como reage a determinados estímulos; com os materiais que são disponibilizados a ela e com os espaços que lhe são oferecidos. Deste modo, inúmeras possibilidades gráficas podem lhes ser oferecidas: elas rabiscam o chão com giz de cera,

riscam com gravetos a areia, a lama; escrevem nas paredes e desenham em cima de colagens. Desenho e brincadeira se confundem – não há fronteiras entre um e outro. Descubrem o espaço que as circunda no mesmo instante em que exteriorizam seu espaço interno por meio de gestos capazes de produzir linhas e formas.

As figuras que as crianças do grupo produziam se articulavam com seus registros de observações por meio da escrita, de sua fala e reminiscências. Relacionando-se no grupo elas seguiam inventariando experiências trazendo signos, símbolos, ideias; interpretações que realizavam, tanto de si mesmas quanto do mundo. Inaugurando sentidos especiais relacionados à capacidade de trocar experiências, no exercício de ver e perceber o mundo de forma compartilhada, mas também na inclinação de ver e perceber a si mesmas e as outras, pois das imagens criadas emergem impressões subjetivas desvelando-se concretamente aos olhos quando são transladadas à realidade pela expressão. Então nesta ação, ao mesmo tempo deixavam-se ver ou se desvendavam ao mundo.

Desde sua origem nos tempos primitivos o desenho apresenta uma maneira de perpetuar e deixar gravados os pensamentos e o modo de vida de cada época. E para isso aparentemente o que menos importava para nossos ancestrais seriam quais materiais utilizariam para realizar estes empreendimentos: barro, madeira, ossos ou rochas.

Edith Derdyk assegura que: “Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e tão permanente, atravessa a história, cruzando fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho”. Além disso, o desenho convém aos “artistas, ..{..}.., aos cientistas, aos técnicos e até ao caipira, para a realizar sua pequena escultura” (1989, p. 46). Sendo portador de gestos criativos que imprime marcas para Edith o desenhar é um ato inteligente, fonte original de criação e invenção de toda a sorte, além de exercício da inteligência humana (DERDYK, 1989, p. 46). Enfatizando a prática, Louis Porcher também destaca as qualidades da linguagem gráfica:

O desenho é um ato de inteligência, desenhar é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que para as crianças ele representa uma das maneiras fundamentais de apropriar-se do mundo e, em particular, do

espaço..{..}.. Aprender a aprender, em matéria de desenho, é aprender a ver, e isto só é possível aprendendo-se a fazer (PORCHER, 1982, p. 106).

Este tipo de fazer, princípio ativo que envolve o desenho, na medida em que libera via ação intencional as potencialidades de transformação do próprio comportamento pelo impulso da ação no mundo, influi de tal modo que este mundo também passa a ser transformado. Discorrendo também sobre a linguagem gráfica e sobre a experimentação que nos reporta à existência interna, Betty Edwards explica:

O objetivo do desenho é não somente mostrar aquilo que você está querendo retratar, mas também mostrar *você*. Pode parecer paradoxal, mas quanto mais nitidamente você percebe e desenha aquilo que vê à sua volta, mais nitidamente o espectador verá *você* e mais você saberá acerca de si próprio (EDWARDS, 1984, p.35).

Ao tratarmos destas apreensões originadas pelo desenho Ana A. A. Moreira ressalta: “A criança mesmo sem ter uma compreensão intelectual do processo está modificando e sendo modificada pelo desenhar” (2005, p. 20). Estendendo ainda mais o alcance desta modalidade artística capaz de nutrir a expressão infantil a autora descreve que: “O que se pode perceber é que no ato de desenhar, sentimento e pensamento estão juntos” (MOREIRA, 2005, p. 24). Louis Porcher vai além, salientando como a linguagem gráfica “rompe com as camadas da consciência” dinamizando o processo expressivo: “A criança diz nos seus desenhos mais do que aquilo que conscientemente queria dizer: ela revela aspectos ocultos (inconscientes, por exemplo) da sua personalidade, e através disso se expressa, no sentido profundo da palavra” (1982, p. 108).

A pintura, por seu turno, assim como o desenho realiza-se como especialidade autônoma, plena de possibilidades especiais oferecidas para quem se dispõe a desfrutar delas:

Na pintura, ocorre uma realimentação no que se está vendo, o que é recordado, imaginado e o que se deseja expressar, num incessante *feedback*. O que se quer expressar e o que se plasma realmente. Surge o questionamento de como continuar, pois o que se apresenta vai influenciando no objeto e exigindo reavaliações criativas.

..{..}.. podemos afirmar que há na pintura, uma liberdade que a caracteriza pela variação formal, cromática e gráfica, fundamentada em seu caráter gestual.

Operam também, dentro deste mecanismo, uma flexibilidade e uma improvisação, em que se manifestam capacidades abstrativas, reprodutivas e imaginativas espontâneas na execução da representação, em que se pode modificar a idéia inicial em muitas etapas, sucessivamente. A pintura desenvolve um processo criativo, acrescentando ou retirando elementos na composição, utilizando um “fazer manual”, que organiza e cria. Origina o ato de plasmar materialmente a idéia de acordo com os condicionantes técnicos do material disponível do meio. Busca o formal, a arte, o imaginário. Pulsa uma atividade humana; portanto, seu produto vem da subjetividade e sensibilidade do pintor e sua habilidade. Paira sempre sobre a obra pictórica uma individualidade marcada por uma presença pessoal e intransferível que pode produzir imagens caricaturescas, surreais, abstrações etc (SIMÃO, 2008, p. 53-4).

Assim, na pintura nos deparamos com inúmeros pensamentos, sensações e sentimentos estando eles ligados: à maneira de controlar impressões táteis relativas aos movimentos dos gestos extensivos a ela; à percepção da maciez e da fluidez própria da densidade da tinta e da descoberta da possibilidade de criar texturas; ao prazer da surpresa causada pelo efeito da aparição das cores e das impressões que o brilho delas pode suscitar; ao lambuzar as mãos, carimbando os muros, criando marcas e registros pessoais; ao pintar seu próprio corpo; ao tingir tecidos e papéis mergulhando-os em baldes com tintas.

Refletindo sobre as características que abrangem a pintura e o desenho Mario de Andrade apresenta seu pensamento:

A pintura busca sempre elementos de eternidade, e por isso ela tende ao divino. O desenho, muito mais agnóstico, é um jeito de definir transitoriamente, se posso me exprimir assim. Ele cria, por meio de traços convencionais, os finitos de uma visão, de um momento, de um gesto. Em vez de buscar as essências misteriosas e eternas, o desenho é uma espécie de definição, da mesma forma que a palavra ‘monte’ substitui a coisa ‘monte’ para a nossa compreensão intelectual (ANDRADE, 1984, p. 69).

No desenho, assim como na pintura existe uma espécie de sincronicidade entre olho, mente e mão. Quando os desenhos são feitos a partir da observação o olhar é intensificado e a partir dele é possível tocar contornos, medir volumes, comparar grandezas, sentir as coisas visíveis. Mas também por meio desse olhar pode-se optar por deformar, sintetizar, subtrair e acrescentar. É essa a liberdade que se obtém com estas especialidades artísticas que atualmente, mais do que nunca veem enriquecendo os modos de criar ao mesmo tempo em que menosprezam considerações coercitivas e arbitrárias.

Violet Oaklander afirma: “A pintura possui seu próprio valor terapêutico especial. Quando a pintura flui, amiúde o mesmo ocorre com a emoção. As crianças tem prazer em pintar, especialmente as que já passaram da idade da creche ou jardim da infância” (1980, p. 62). Segundo a autora, nas atividades que envolvem seu trabalho de terapia infantil, já que a cor, a tonalidade e a fluidez da pintura se oferecem perfeitamente a estados de sentimento, ela utiliza a pintura para pedir à criança que expresse como se sente naquele exato momento podendo estar triste ou feliz (OAKLANDER, 1980, p. 63).

Alinhando-se a este pensamento Lowenfeld, explicando os processos criativos de crianças pintando lembra que as criações artísticas infantis são expressões de suas preferências, bem como das coisas que lhe desagradam; reações emocionais relacionadas com seus próprios mundos e também com o mundo que as cerca, combinando assim o *conhecimento* das coisas e sua relação *própria, individual* para com elas (1977, p. 14).

Assemelha-se a esse discurso a fala de Merleau-Ponty que se reporta ao pintor e à maneira como o corpo é concomitantemente vidente e visível, pois do mesmo modo no qual olha todas as coisas também é capaz de olhar-se, identificando naquilo que vê a outra face de sua própria energia visível e vidente (1984, p. 88). Um encontro poético entre o corpo e o mundo utilizando as linguagens artísticas como pontes em um movimento de construção criativa fluindo livre.

Em se tratando da arte infantil relacionada à pintura e ao desenho, abordando especificamente autores que discorrem sobre elas, é interessante analisarmos alguns pontos de vista, assim como suas interconexões e confrontos.

Tomemos então, a célebre frase de Pablo Picasso: “Toda criança é artista. O problema é como permanecer artista, depois de crescer” (BARRETO, 2002).

Contudo, Rosa Iavelberg (2011-b) a esse respeito, tem um posicionamento antagônico asseverando:

Afirmar que a criança naturalmente possui uma imaginação mais rica e promissora em relação ao adulto (em condições plenas de desenvolvimento da capacidade imaginativa), é desconsiderar o desenvolvimento histórico e social de uma atividade psíquica complexa que se dá organicamente relacionada à experiência prática, a processos criativos ativos enraizados na cultura a que se tem acesso, altamente dependentes do conhecimento acumulado acerca das condições implicadas no processo criativo (IAVELBERG, 2011).

Trazendo mais elementos para discutir essa ideia, Miriam Celeste Martins, juntamente com as autoras Gisa Picosque e M. Terezinha T. Guerra, afirmam que a criança... “Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição” (1998, p. 96).

Em seu turno, Porcher, atenua este ideário de contradições ressaltando: “sabemos também que se a criança não é propriamente um artista, na medida em que não pode tomar distância em relação à sua expressão, nem por isso deixa de ser, por natureza, um ser criador de extraordinária riqueza” (1982, p. 109).

Rosa Iavelberg (2011-b) faz uma comparação quando explica que análogo ao caminho percorrido pela “arte moderna até uma de suas últimas expressões: a arte abstrata”, da mesma forma, a criança também em sua trajetória, desenvolve o “pensar sobre o pensamento artístico, à maneira das vanguardas e sua ‘consciência de si’”. Ou seja, nesta comparação a autora afirma que “o pré-simbolismo infantil” não concorre para a conceituação abstracionista, mas acaba estabelecendo a ideia de um percurso seguido tanto pela criança quanto pela arte que ocorre de modo similar e conduz a uma espécie de amadurecimento, ou melhor, de autoconhecimento facilitado pela experiência adquirida. Neste caminho, inserida no cenário educativo, Rosa afirma que não devemos prescindir da intervenção positiva do educador mesmo que a atividade da criança pequena apresente os germens de um trato simbólico, pois para a autora ela ainda irá percorrer um longo caminho de aprendizagem para que possa alcançar plenamente o pensamento conceitual abstrato no futuro (IAVELBERG, 2011).

Este posicionamento nos estimula a questionar ainda mais uma das tendências comuns entre educadores ligadas ao espontaneísmo (ou *laissez-faire*, citado anteriormente). Ela consiste na concepção pautada naquele dizer de Picasso, assim como também a menção de

Porcher apontando a natureza criadora da criança. Valorizando em demasia os desenhos e as pinturas infantis os educadores acabam abstendo-se de realizar mediações em contextos pedagógicos mais estruturados teoricamente.

No contexto da arte-educação, principalmente considerando as atividades artísticas de desenho e pintura, segundo Rosa Iavelberg (2011-b), a ação pedagógica do adulto se faz fundamental e necessária ao promover o desenvolvimento do pensamento abstrato e do grafismo infantil.

Então, a intervenção educativa ligada a estes aspectos realizada na pesquisa dentro do processo criativo desenvolvido pelas crianças enquanto desenhavam ou pintavam trouxe a finalidade, além de propiciar um refinamento de sua percepção do meio, também de originar ambientes especiais para que elas pudessem revelar por meio de imagens produzidas artesanalmente, portanto totalmente genuínas, discursos internos transmitindo sua própria essência.

Atendo-nos a este corolário, alguns pontos para aclarar a natureza deste encaminhamento serão levantados a seguir apontando-se também atributos educativos das linguagens gráfica e pictórica nos processos de ensino e aprendizagem. Um deles consiste no potencial comunicativo que o desenho e a pintura contém como um amparo à expressão verbal da criança – fato mencionado por Viktor Lowenfeld e orientado por ele no sentido de auxiliar os educadores nos processos de mediação, ampliando suas intervenções para encontrarem meios eficazes de lidar com as produções artísticas das crianças:

Uma criança que se sente inibida em sua expressão verbal, perdeu, aparentemente, a confiança nela mesma ..{..}.. quando não pode se comunicar, livremente, com os outros, em forma verbal, procura transmitir seus sentimentos por outros meios. A pintura converte-se, então, na melhor maneira de desafogar. No entanto, seria um erro deixá-la sozinha com seus desenhos, pois se carece de expressão verbal suficiente, sua mensagem pictórica deverá ser utilizada como estímulo para seu diálogo. ..{..}.. Se nos acostumarmos a fazer perguntas a respeito de seu trabalho, é muito possível que ela saia; gradualmente, do silêncio, rompendo a limitação verbal de que padece (LOWENFELD, 1977, ps. 77-78).

Outro fator interessante trata da fala do desenho que apresenta uma forma subjetiva e simbólica que se opõe à fala da palavra. Esta última se caracteriza por uma estrutura linear e

pela expressão sintética, objetiva e indutiva. Já enquanto desenha a criança vai formulando frases mentais extraídas de sua memória explorando o espaço compositivo aleatoriamente em uma espécie de devaneio comunicando aspectos essenciais dos objetos com sua expressão (VIGOTSKY, 1988, p.127).

Para apreender o que a criança quis dizer é necessário um exame minucioso resgatando estas passagens em uma leitura pelo educador que seja capaz de interpretar esta linguagem figurada. Muitos educadores incluem atividades de desenho e pintura em suas aulas e oficinas sem nem mesmo terem tido esta disciplina em seus cursos de formação.

Então, voltamos ao ponto da necessidade de uma formação docente adequada para àqueles que trabalham com atividades de arte, fator que autentica o pensamento de Louis Porcher que tratando do desenho e sua valorização como disciplina na escola estabelece esta prioridade a ser considerada como importante (PORCHER, 1982, p. 108).

Outro atributo fundamental a ser acrescido à prática do educador, como já aludido superficialmente nos capítulos anteriores trata do conhecimento que detém sobre o processo criativo frente à educação estética. Adentrando neste tema Fayga Ostrower insere a cultura como um princípio que interage com o processo de criação relatando que:

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1978, p. 5.).

Além da noção sobre o processo criativo, o conjunto das diferentes fases que o compõem também consiste em uma informação imprescindível ao conhecimento do educador. Para investigá-las localizaremos a teoria do filósofo da educação, George F. Kneller. Em seu livro: *Arte e Ciência da Criatividade* o autor descreve estas etapas elencando suas características distintamente alegando que estas passagens tratam de condições necessárias para que o ato de criação possa ocorrer (1978, p. 62). Resumindo suas palavras estas são as etapas mencionadas por Kneller:

1. *Primeira apreensão – insight, ou germe da criação*; dá direção ou propósito à exploração do criador;
2. *Preparação* – exploração derivada da exploração anterior; busca ou pesquisa dos potenciais da idéia germinal; familiarização com ideias de outras pessoas para que posteriormente, suas próprias ideias ganhem liberdade de desenvolverem-se; conhecimento do meio que vá favorecer a criação – métodos e técnicas disponíveis;
3. *Incubação* – quando o intelecto cessa sua atividade, se conecta de forma imprevista com regiões profundas do inconsciente, que acabam gerando a criação em um processo que pode não ser linear.
4. *Iluminação* – pensamento que incide no instante de culminância do processo criativo fechando a cadeia de ideias em que ele trabalha; aquele que cria é assaltado por um sentimento de glorificação chegando a sentir que detém um poder maior do que ele mesmo; muitos se amparam de recursos peculiares, as vezes até excêntricos para facilitar a criação. Porém aqueles que buscam auxílio em qualquer espécie de droga com o intuito de amortecer o controle do *ego* e libertar as forças do subconsciente para Kneller podem esgotar seu processo criador, pois ocorre um consumo do controle intelectual que é indispensável para completá-lo.
5. *Verificação – ou revisão*; a pessoa que cria pelega para finalizar sua obra fazendo uma distinção dos elementos, separando os fatores significativos dos adventícios e para dar uma configuração final, pode solicitar a opinião alheia. Este processo pode durar anos e nesta trajetória o criador pode experienciar outras intuições que possam gerar novas criações, ou o que é pior, perder o entusiasmo pela que está verificando (KNELLER, 1978, p. 62-73).

Solange M. Weschler explica que: “A incubação é considerada como uma das partes mais importantes do processo criativo. Ela vem depois da fase relacionada à procura por problemas e da definição dos fatos envolvidos com estes (ou seja, o período de preparação) e antecede o período de solução ou de *aha*.” (2002, p. 213) A autora lamenta o pouco ou

nenhum tempo que é dado para a incubação na sala de aula o que leva os alunos a responder ou encontrar soluções banais ou pouco criativas (WESCHLER, 2002, p. 213).

Vimos então que estes processos se dão por meio de construções conscientes, mas também por fenômenos incertos alheios a qualquer espécie de controle, ordem ou medida. O educador pode facilitar e até direcionar a evolução do ato criador antevendo alguns resultados, mas não pode calculá-los presumindo precisamente o que poderá ocorrer durante o desenvolvimento das atividades.

Quando nos referimos a uma prática que busca elevar a força da coletividade como foi o caso desta proposta, esta tendência que se inclina à improbabilidade é ainda mais acentuada e um ótimo exemplo desta convergência advém quando uma só criança ou adolescente, desenhando, pintando, produzindo ou vivenciando qualquer outra experiência artística pode reconduzir inteiramente o rumo da aula ou encontro trazendo impulsos inesperados e atraentes aos colegas, se o educador e o ambiente forem favoráveis a esta nova possibilidade.

Para George F. Kneller mesmo que as etapas da criação sejam “logicamente separadas” é raro que se apresentem destacadamente (1978, p.73). Para o autor, o processo nem sempre ocorre de maneira compreensível e facilitada ao reconhecimento sendo que, segundo ele até para alguns pode ser compelido a determinados rituais. Então temos aí outro elemento essencial que autentica a importância que há na vivência da própria experiência do processo criativo pelo educador, tópico já abordado neste capítulo.

Na mediação entre o educador e o educando todo o tipo de conhecimento do educador pesa muito nesta relação principalmente nestes exemplos das linguagens gráfica e pictórica. Obviamente, instrumentos pedagógicos e recursos materiais que o educador utilizará para desenvolver estas atividades com seu público serão decisivos. Porém, as opções de conteúdos práticos e teóricos são ressaltadas nestes processos. Isto porque tudo o que o educador valoriza, seus gostos e preferências estilísticas vão fatalmente influir no contexto deste encontro. Até mesmo se o estudante sabe que seu professor gosta de pintar ou desenhar dedicando seu tempo livre em atividades relacionadas a estas linguagens artísticas é um fator de estímulo neste processo de mediação. E ainda, em se tratando de crianças maiores se o educador dedica-se à estas atividades particularmente, o estilo de suas próprias produções

incidirá nas escolhas de seus aprendizes diretamente tanto relacionadas com a poética que ele desenvolve quanto à técnica que utiliza em seus trabalhos.

Não obstante às vivências experienciadas pelas crianças em seus processos de criação por meio de estímulos direcionados naturalmente elas precisam ter a chance de refletir sobre seus próprios desenhos ou pinturas, apreciá-los e comentá-los. Nestas ações o educador deve procurar extinguir manifestações que encorajem à competição e à rivalidade. Também pode se deparar com alguns bloqueios advindos de convenções culturais refletidos nas crianças e até nele mesmo podendo nem mesmo ter consciência disto.

Por exemplo, alguns modos arcaicos de gerir aulas de desenho e pintura que persistem até hoje como o velho clichê muito conhecido no ensino de artes – o mito do dom. Por mais que sejam criticadas ainda encontramos crenças de que alguns seres especiais nascem com alguma dádiva divina que os compele à criação e inadvertidamente acabam se transformando em grandes artistas.

Criar não é uma faculdade existencial que surge de uma espécie de vacuidade e grandes nomes do passado e da atualidade não esperaram entediados por algum sopro transcendente para recolhê-los das trevas. Jung afirmou que existe uma função transcendente que projeta o artista compelindo-o a uma espécie de laboração. Alia neste processo, o consciente com o inconsciente e atravessa o discernimento do ego até alcançar o símbolo ou arquétipo que para ele, além de outras inferências são imagens que se associam à emoção humana e perpassam a história da humanidade (JUNG, 1978).

Neste contexto, tomemos a máxima proferida por Thomas Edison: “O gênio consiste em um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração” (EDISON, 2011). O grande inventor alegava que suas criações nunca surgiam acidentalmente e sim, pelo trabalho árduo talvez querendo expressar esta laboração que implica o processo criativo.

Parece, em geral, que esse caráter de “iluminação súbita” é comum à arte e à ciência, como algo que se revela à consciência do criador, vindo à tona independentemente de sua vontade, quer seja naquele ou noutro momento, mas sendo posterior a um imprescindível período de trabalho árduo sobre o assunto (NACIONAIS, 1977, p. 35).

Se observarmos cada um dos participantes nas aulas de artes notamos que as inclinações a determinadas aptidões que encontramos entre eles são tão variadas quanto também passíveis de serem desenvolvidas a partir do ponto em que estão dependendo do interesse, dos estímulos do ambiente e do empenho de todos os integrantes neste processo. Ainda que uma criança apresente dificuldade para expressar a mensagem que deseja representar em seu desenho pode possuir outras tantas disposições que mereçam ser incentivadas do mesmo modo. Como quando apresenta uma percepção global, visão ampla de proporção e organização que possibilite que ela explore e distribua as figuras no campo compositivo; ou ainda, ter um traço seguro, definido que desliza naturalmente no papel com gestos desvolto e confiantes; pintando, pode também manifestar uma ousadia inspiradora na escolha das variações de cores. A partir da revalorização das habilidades que já possui poderá vir a ser encorajada a seguir aperfeiçoando outras potencialidades aumentando gradualmente suas formas de expressão gráfica ou pictórica.

As capacidades e habilidades relacionadas ao desenho e à pintura podem estar simplesmente sendo inexploradas nas salas de aula ou obliteradas por atuações pedagógicas equivocadas. Muitas vezes, estas posições profissionais desacertadas ou os bloqueios inconscientes mencionados anteriormente são percebidos e deflagrados entre os próprios educadores:

O depoimento de uma aluna/professora de Educação Infantil, resume a estreita relação entre os modos de conceber e ensinar arte, segundo ela: *“Nós professoras transmitimos a visão de arte que temos aos nossos alunos. Se acreditamos que não somos capazes de desenhar ou que só é possível desenhar estereótipos, estaremos permitindo que nossos alunos também pensem assim”*. De muitos modos, as pedagogias da arte vão absorvendo e validando as idéias sobre arte que se refazem historicamente (CUNHA, 2011, p. 3).

As pessoas em geral acreditam que quem procura uma formação superior em arte deve necessariamente ter habilidades artísticas bem sedimentadas, como desenhar bem, pintar bem, dançar bem ou interpretar bem. Como já vimos no item que trata do ensino de artes não

devemos esperar que o arte-educador venha a se igualar a um artista, mas que possa se inspirar com as experiências de seu próprio processo criativo para auxiliar seus educandos nestes mesmos tipos de conhecimentos.

Outro aspecto importante para ser inserido neste contexto educativo que envolve o desenho e a pintura consiste no tema que se refere ao gosto, extenuadamente debatido por muitos autores, como Ernst H. J. Gombrich. Este tópico é valioso quando tratamos da formação dos profissionais que se ocupam especialmente destas atividades para crianças, pois como vimos, nossas preferências tem influência no processo de mediação.

Imagine então se a criação se baseasse pelos critérios limitantes do “gosto ou não gosto”, de poucos ou do “bonito ou do feio” preponderante de cada época. O que seriam dos artistas se fossem dependentes das preferências de um grupo de pessoas para produzir suas obras? Como surgiriam novas tendências estilísticas se eles se baseassem sempre pelo mesmo padrão estético constituído de cânones rígidos e restritivos? E como surgiriam os desenhos e pinturas tão extraordinários que desafiaram o naturalismo e o gosto do senso comum da época de artistas do passado como: Bosch, Modigliani, Goya, Claude Monet, Giacometti, Brotero e uma infinidade de outros fenômenos expressivos de todas as épocas?

Assim, a manifestação do gosto traz uma complexidade maior que não trata simplesmente de fatores relacionados à predileção somente. Jorge Coli analisa a internalização de pressupostos culturais relacionados a este aspecto que versa sobre a apreciação da arte:

..{..}.. Gostar ou não gostar não significa possuir uma “sensibilidade inata” ou ser capaz de uma “fruição espontânea” – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós, diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte (COLI, 1995, p. 117).

As autoras Maria F de R. e Fusari e Maria H. C. de T. Ferraz escrevendo sobre o caráter social da arte concluem que em relação ao gosto do público, segundo Luigi Pareyson este “pode ser uma elaboração cultural ou estabelecido pelo artista, mas sempre resultado de ‘uma consciência estética socialmente organizada com os seus juízos e as suas sanções’” (1993, p.

53). Para as autoras, a obra só se completa com a “*participação do espectador*, recriando novas dimensões dessa obra a partir do seu grau de compreensão da linguagem, do conteúdo e da expressão do artista”. Então, segundo elas “para completar a práxis artística é preciso verificar como se dá a *difusão* da obra de arte no mundo da cultura e no contexto histórico-social” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 54).

Assim, como educadores é nossa a responsabilidade lidar com todas estas inferências relativas ao ensino de artes, pois como multiplicadores de ideias colaboramos para formar a concepção da arte em todos os âmbitos de suas potencialidades para todos os segmentos da sociedade. Sem esquecermos que o conjunto destas ações consiste em uma parte importante da construção do fazer cultural de um povo.

Deste modo, a escolha deste caminho metodológico que conflui diferentes campos de saber foi baseada na busca de um envolvimento mais próximo e mais aprofundado com o público assegurando sua preparação nos âmbitos que envolvem a sensibilização e a expressão de cada criança, além de oportunizar-lhes o engajamento em um trabalho coletivo.

CAPÍTULO 4

A experiência

a inspiração ...

Como já apresentado nos capítulos precedentes, as atividades com as crianças iam sendo replanejadas, a partir das manifestações espontâneas expressadas por elas, tanto pessoais como em grupo conforme tais atividades eram vivenciadas.

Basicamente, estas atividades adotaram os seguintes processos perceptivos:

1. *Auto-expressão* – necessidade que todos nós temos de nos comunicar incluindo pensamentos, sentimentos e emoções.
2. *Observação* – anseio de gravar as impressões que apreendemos do mundo por meio de nossos sentidos buscando aclarar o conhecimento adquirido, construir memórias e viabilizar instrumentos que nos ajudem na vida prática.
3. *Apreciação* – respostas que apresentamos naturalmente a partir dos estímulos que nos são proporcionados (READ, 2001, ps. 230-231).

Em face destas percepções busquei um caminho direto que possibilitasse facilitar a criação livre tendo como tema a própria vida da criança e suas experiências no mundo. E

assim, procurando facilitar deslocamentos vivenciados por ela para seu próprio meio, iniciamos os trabalhos no ambiente mais restrito compartilhado somente pelos integrantes do grupo e posteriormente fomos expandindo para o grupo maior – a própria ONG. O objetivo final a ser alcançado após este caminho em expansão consistiu em atingir a comunidade por meio de entrevistas realizadas pelas crianças e apresentando às pessoas o trabalho já finalizado.

Então, seguindo este plano maior os diferentes empenhos foram direcionados inicialmente para atividades voltadas ao encontro do “*Eu*” para que posteriormente pudessem alcançar o “*Outro*”. Estabelecendo-se estas conexões as crianças puderam ir conscientizando-se da importância da união gerada pelo trabalho coletivo vivenciando o “*Nós*”, sendo que a interação entre os integrantes do grupo em consonância com o objetivo de compartilhar a mesma experiência favoreceu consideravelmente os aspectos que envolviam os relacionamentos interpessoais. Com a oportunidade de experimentar estes processos sentiram-se mais seguras para se exporem às situações externas ao contexto do grupo. Nesta trajetória puderam aplicar o conhecimento adquirido nas etapas anteriores estendendo o “*Nós no mundo*” em um panorama mais amplo inserindo-se no bairro e na comunidade. Estes processos não se desenvolveram de maneira linear mas foram se configurando em um entrelaçamento de manifestações de linguagens durante o desenvolvimento das atividades propostas (YOSHIURA, 1991, ps. 65-77).

Algumas atividades foram motivadas pelo trabalho desenvolvido pela ONG Fazendo Minha História e extraídas do site: www.fazendominhahistoria.org.br/, entidade que foi premiada pelo projeto Rumos do Itaú Cultural em 2008, Criança 2009 da Fundação Abrinq e Brasil Social 2010. A equipe do Fazendo Minha História tem um anelo semelhante ao dessa pesquisa que se refere à valorização da expressão artística da criança concebendo-a como revelação e significação da vida. Isso tudo e mais a concepção de que este tipo de expressão é também condutora de recursos para assimilação de formas de pertencimento.

Tal organização fornece uma oportunidade para crianças e adolescentes (provisoriamente instaladas em abrigos públicos) escreverem sua própria história valendo-se da oralidade e das linguagens: escrita, pictórica, gráfica e fotográfica. Com um trabalho

personalizado amparado pelo auxílio de um voluntário para cada criança ou adolescente durante uma hora por semana a ONG disponibiliza cursos para capacitar os voluntários nas atividades de “contação de histórias” e elaboração de álbuns pessoais relatando experiências, memórias e sonhos por meio de registros escritos, desenhos, pinturas e fotografias. Este trabalho acontece durante o período que as crianças e adolescentes permanecem nestes locais.

A ONG Fazendo Minha História desfruta de amplo reconhecimento da sociedade em geral pelo trabalho social que realiza, inclusive recebendo ajuda de empresas privadas como: a Marítima Seguros, além de organizações vinculadas a empresas como o Instituto HSBC de Solidariedade e órgãos governamentais como o Ministério da Cultura (Lei do Incentivo à Cultura).

As atividades mencionadas acima serão elencadas a seguir e foram selecionadas porque envolveram apreciações especiais que proporcionaram dados e análises de pesquisa significantes. As análises contaram com estados advindos do processo criativo que envolvem a percepção e a expressão e até aqueles que são relativos à técnica, ou seja o conteúdo formal dos trabalhos ou o jeito de fazer. Ousei nestas abordagens delinear algumas interpretações de cunho étnico-sociais, dos objetos que considerei mais relevantes.

eu – olhando para mim mesmo ...

Nos registros do diário de campo referentes aos primeiros momentos de contacto com as crianças constaram as seguintes observações:

As crianças me receberam bem demonstrando bastante curiosidade, porém mantendo certo distanciamento. Estavam um pouco tímidas, mas um tanto inquietas.

O objetivo desta experiência foi o de obter um clima de liberdade e descontração, pois o primeiro encontro traria a primeira aproximação para uma possível conquista já que não podia esquecer que ainda era um elemento estranho adentrando o espaço das crianças. A atmosfera não era, nem podia e nem eu queria que fosse semelhante à de uma escola na qual o professor deve ser aceito incondicionalmente em todos os aspectos, pois tem a responsabilidade sobre a turma durante o ano inteiro. Portanto, procurei ser receptiva para que aos poucos pudéssemos estabelecer relações baseadas nos sentimentos de confiança e afeição. Elas precisariam sentir-se totalmente à vontade sem constrangimentos em um ambiente de espontaneidade e para isso seria necessário alcançar um clima de leveza, pois os atos espontâneos tendem a se expressar sem contenções e são como volições internas manifestadas a partir da ausência de problemas indiretos que obstaculizem a liberdade social e política frente ao mundo exterior (READ, 2001, p. 122). Ainda mais, não tive o objetivo de me forçar a aparentar um comportamento favorável para que fosse aceita no grupo, pois tinha em mente que nossos encontros deveriam trazer conexões especiais de afeto naturalmente construídas.

Expliquei que poderiam escolher a melhor forma de dispor as mesas e cadeiras, ou até se assim o desejassem, poderíamos sentar no chão, mas para isso deveriam entrar em um acordo.

As crianças não demonstraram interesse em mudar o que já estava estabelecido e mantiveram as mesas na mesma disposição que encontraram.

Como não houve nenhuma iniciativa por parte do grupo neste sentido, acabamos utilizando a sala como ela já se apresentava. Era muito importante fazer com que o ambiente se transformasse em um ateliê que pudesse se apresentar como um espaço instigante capaz de desafiar a imaginação, propício para o desenvolvimento da capacidade criadora e da comunicação livre entre as crianças acolhendo cada uma e procurando desenvolver sua criatividade de acordo com suas necessidades expressivas.

Mas não dispúnhamos destas condições já que as salas que ocupávamos era utilizada para outras atividades em horários distintos. Então o espaço era limitado, porém suficiente para o grupo. As paredes continham trabalhos de outros grupos e existiam armários que não podíamos deslocar e tivemos que nos adaptar ao espaço e à decoração que se apresentava.

Perguntei às crianças se tinham alguma preferência com relação às atividades artísticas, mas não se pronunciaram. Conversamos sobre qual era minha proposta para o grupo, explicando como seriam algumas atividades. Imediatamente, me questionaram: Vamos pintar com tinta? Vamos tirar fotografia? Daí começaram a ficar muito empolgadas.

Iniciamos a proposta, que nesta fase previa que todos os trabalhos estivessem voltados para que cada um se reconhecesse mais profundamente. Conseqüentemente, as crianças realizaram textos, desenhos, pinturas e fotografias, baseadas em suas próprias imagens, pensamentos, sentimentos, sonhos e desejos. Livrementemente, elas puderam expressar o que têm de mais precioso e genuíno – elas mesmas. Mas, já nestes momentos iam se descobrindo como grupo, pois mesmo já se conhecendo anteriormente, essa oportunidade especial de reunirem-se para vivenciar experiências com atividades de arte reforçava os laços de amizade e

companheirismo. No final de cada encontro todos iam compartilhando suas ideias e sugestões, principalmente sobre os aspectos relacionados aos trabalhos dos colegas.

A primeira atividade consistiu na realização de um desenho de tema livre para decorar a capa do álbum que as crianças iriam compor com seus trabalhos. Esta atividade teve como objetivo observar os temas de interesse de cada criança e de que forma os representavam.

O Antonio resolveu eleger para sua capa sua maior paixão, o futebol (Fig. 16). Ressaltando a importância que atribui ao seu time, colocou seu símbolo em destaque bem no fim de um caminho em perspectiva apresentando-o ao lado esquerdo de um sol brilhante. Como veremos nas apresentações de seus trabalhos nas descrições do texto, os meninos frequentemente traziam referenciais vindos de times de futebol como aportes de constituição para identidade.

Nossa penetração na realidade ..{..}.. é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos, idéias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 37).

Para realizar seu trabalho o Antonio pesquisou por iniciativa própria, materiais diferentes com a intenção de obter texturas. Explorando misturas de cores obteve interessantes contrastes entre os elementos de sua composição ressaltando-as na relação figura-fundo.

Nos momentos de operacionalização com as crianças eu interferia sutilmente no processo sugerindo indicações de técnicas ou recursos para que pudessem expressar o que pretendiam com mais clareza.



Figura 16– Pintura de Anderson, 11 anos.

Assim, as crianças iam trazendo símbolos, elementos da cultura de massa e estereótipos livremente, como também o fez o Luiz com seus dragões, que segundo ele tratavam-se da representação da luta entre o bem e o mal (Fig. 17). O desenho pintado com giz de cera figurando estes dois dragões em combate apresentava de acordo com seu autor, o poder do mal associado ao dragão da cor vermelha e o poder do bem associado ao dragão de cor verde. O elemento fogo, o qual o Luiz fez com que tomasse conta de grande parte do espaço compositivo do trabalho é um signo que expressa movimento, calor e energia completando o aspecto de dramaticidade que envolve as figuras.

Neste contexto é interessante verificarmos estas frases: “Por isso, entre todos os fenômenos, o fogo é o único para qual pode se atribuir os valores diversos do bem e do mal: brilha no paraíso e abrasa no inferno, é bondade e tortura...” (ARAGÃO, 2008). São dizeres de

uma crítica literária do livro: A Psicanálise do fogo de Gaston Bachelard que parecem transmitir muito bem a emoção que emana desta representação infantil.



Figura 17 – Desenho de Luiz, 8 anos.

Mas ainda havia mais o que descobrir neste desenho, pois...

Foi interessante a resposta do Luiz quando perguntei se havia um vencedor nesta batalha entre os dragões que simbolizavam o bem e o mal representada por ele:

– A luta está empatada.

Por meio desta resposta percebi aflorar outro aspecto de seu universo simbólico intrinsecamente conectado a inferências culturais presentes em sua vida cotidiana assistindo

desenhos animados e DVDs da ONG. E aliado a esses fenômenos também podemos observar a maneira que estas inferências foram absorvidas por ele.

Assim, também faz parte das análises dos trabalhos dos participantes mensurar o poder da influência dos meios de comunicação de massa relativos às produções artístico-culturais da indústria do entretenimento por eles veiculadas e como são destinadas às crianças e apreendidas por elas. Os aspectos éticos dos valores que a criança absorve dos desenhos animados são anteriormente filtrados por meio da interpretação que ela a seu modo faz deles, influenciando indiretamente em como ela pensa sente ou age como visões que vão surgindo, mas que não são definitivas sendo posteriormente ajustadas em sua vida social (SALGADO, 2005). Hoje, segundo a pesquisadora Raquel Gonçalves Salgado a criança interage muito mais com os heróis e personagens dos desenhos animados. Segundo ela, eles apresentam semelhanças às características humanas mais acentuadamente do que apresentavam no passado, incluindo também nesta nova tendência as fraquezas comuns e correntes. Além disso, Raquel afirma que os produtores destes desenhos estão mais preocupados ao que tange a indicar desafios às crianças e desconstruir papéis ou identidades estabelecidas (SALGADO, 2005).

Diante destas apreciações, tentaremos procurar compreender um pouco melhor, a mensagem embutida nesta representação gráfica do Luiz. Inicialmente precisamos abordar a concepção geral da consagração da vitória do bem contra o mal que as produções de entretenimento infantis comumente procuram exaltar. Este desenho elucidado pelo próprio relato do autor, apresenta o congelamento de uma cena que não pressupõe um vitorioso. Sua iniciativa de representar o empate entre a luta do bem contra o mal apresenta uma espécie de trégua como se esboçasse uma suspensão momentânea de valores. O Luiz se permitiu representar o que figurava em seu próprio interior a respeito do assunto não se deixando levar pelos modelos padronizados das convenções culturais a que pertence. Fiel à sua interpretação usufrui a liberdade de escolha.

As palavras de Gaston Bachelard indicam pistas sobre esta característica de liberdade imaginativa que o Luiz explorou: “Sabe querer quem sabe imaginar. À imaginação que ilumina a vontade se une uma vontade de imaginar, de viver o que se imagina” (1990, p. 112).

E assim, eu observava as crianças decorando o próprio álbum de maneira gratificante baseando-se em demonstrações espontâneas e sentindo-se orgulhosos ao ver o resultado de seu trabalho (Fig. 18).



Figura 18 – Alguns álbuns.

Nos encontros que se seguiram todos começaram a compor o álbum e a montá-lo indo aos poucos se familiarizando com sua intenção e seu formato, estabelecendo uma ligação mais afetiva com seu próprio trabalho (Fig. 19). As crianças pediam para rever o álbum, apreciar trabalhos anteriores e mostrar aos colegas fazendo comentários sobre eles. Repetidamente, repensavam e reorganizavam o álbum colocando os desenhos que consideravam mais bonitos nas primeiras folhas, reordenando-os. Esta manipulação física que incluiu também a colocação das figuras para a decoração das capas, contracapas e das observações escritas era vivenciada intensamente por elas com a satisfação de quem é íntimo ao objeto criado. Rubem Alves tem uma ideia bem definida a este respeito:

Na minha experiência, a inteligência começa nas mãos. As crianças não se satisfazem com o ver: elas querem pegar, virar, manipular, desmontar, montar. Um amante se satisfaria com o ato de ver o corpo da amada? Por que, então, a inteligência iria se satisfazer com o ato de ver as coisas? A função dos olhos é mostrar para as mãos, o caminho das coisas a serem mexidas (ALVES, p. 91, 2002).



Figura 19 – As mãozinhas de Débora, 8 anos, montando seu álbum.

As crianças aos poucos iam desenvolvendo um sentimento de descontração perante o grupo expressando sentimentos de contentamento como se observa neste depoimento:

Ouvi o Antonio afirmar hoje para os colegas:

– Antes eu achava que não sabia pintar, agora já sei que consigo. A pintura fica bem legal!

Disse que esta foi a primeira oportunidade que ele havia tido, para lidar com materiais de pintura, portanto esta experiência parece ter sido marcante para ele.

Em outro acontecimento houve um tipo de envolvimento especial que extrapolou o tempo limitado dos encontros demonstrando a profundidade da significação da atividade para a criança:

O Alan passou a trazer desenhos feitos em casa para colocar no álbum. Gosta de reorganizá-los sempre, trocando-os de lugar. Trouxe até mais plásticos com furos para fichário por sua conta, para ter mais partes para guardar novos trabalhos que for terminando para por no álbum.

Paralelamente a essas atividades, as crianças foram elaborando os diários, escrevendo pensamentos e relatando acontecimentos. Jose G. Sacristán através dos dizeres do relatório da Unicef de 1999, fundamenta a ideia que é na atitude de ouvir a voz da criança que construímos o verdadeiro pensamento democrático (SACRISTÁN, 2007, p. 121). Assim, é importante que possamos fornecer cada vez mais canais para que a criança possa desenvolver suas próprias opiniões e expressar seus desejos tomando consciência de que têm tais direitos e que pode fazer exercício deles. A construção do diário possibilitou a expressão da linguagem escrita voltada aos seus pareceres, aspirações, crenças, fantasias e sentimentos. Também, escolheram temas para elaborar desenhos que decorassem as suas capas (Fig. 20).



Figura 20 – Diários.

Quem sou eu? – Foi uma das questões lançadas ao grupo para ser registrada nos diários buscando vivenciar o exercício de expressar uma autoimagem. Daí, de acordo com minhas indicações elas seguiram descrevendo seus dados pessoais, suas comidas, brincadeiras, cores e seus animais preferidos e também o que as desagradavam. Ilustraram estes textos com desenhos livres.

Neste texto ilustrado pelo Richard novamente encontramos a representação do dragão (Fig. 21). Sendo este arquétipo um monstro que algumas vezes tem sido retratado como herói pelos desenhos animados e filmes dirigidos ao público infantil, percebemos a forte influência desta produção audiovisual, pois além do desenho do Luiz mencionado anteriormente, também está presente nesta ilustração do Richard. Isto porque no relato que consta em seu texto ele menciona sua preferência por desenhos como Digimon e Pokemon – pequenos

monstrinhos heróis que tem a capacidade de se transformar e viver com seres humanos (ELBERETH, 2011).

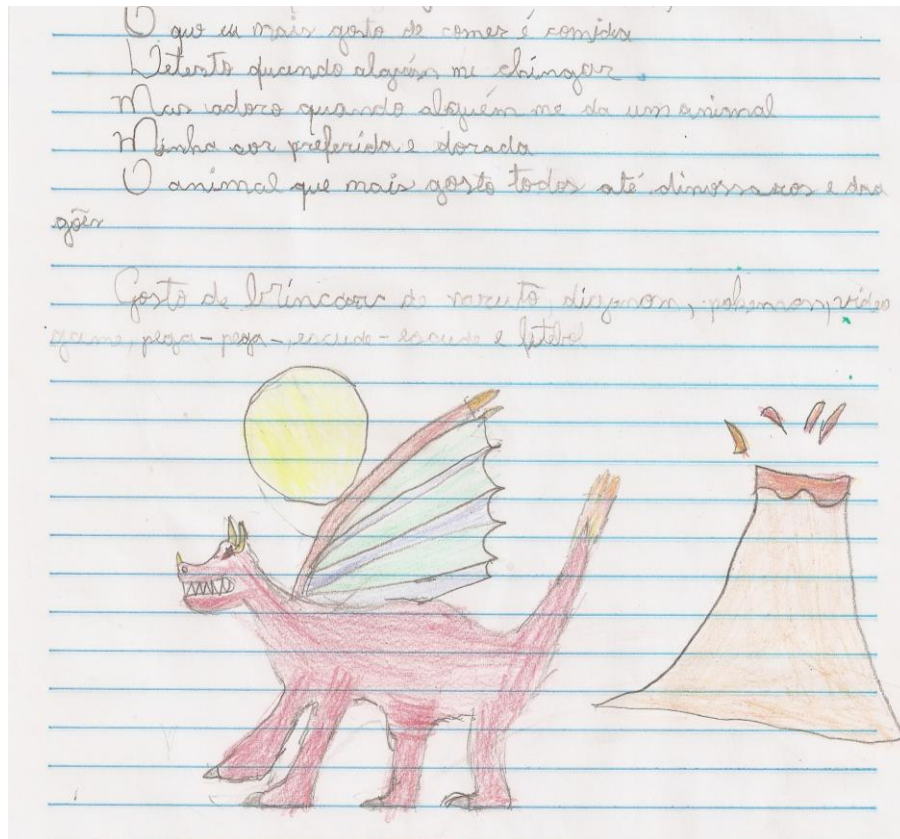


Figura 21 – Ilustração do Richard, 10 anos.

Estes dragões, símbolos de força que povoam o imaginário das crianças, principalmente dos meninos são expressos em sua produção de arte infantil fazendo parte da fantasia tão necessária à nossa capacidade de resolução de conflitos da vida adulta e em nossa constituição como seres criativos – argumentos que defende Solange Muglia Wechsler em seus estudos sobre a criatividade (2002, ps. 82-86). A autora lamenta a falta de dedicação dos pais na atualidade de reservarem um tempo para o cultivo de fantasia de seus filhos.

A autora menciona também uma pesquisa com escritores que revelou a importância que a fantasia através dos contos de fadas, lendas folclóricas ou até mesmo as assombrações que

vivenciamos na infância tiveram nos processos criativos desenvolvidos durante a carreira destes profissionais (WECHSLER, 2002, p. 85).

As crianças continuaram desenhando estes seres fantásticos como ideais de vigor e coragem durante o desenvolvimento de suas produções, expressando o caráter imaginativo contido nestas representações.

Nesta proposta que solicitava que descrevessem peculiaridades sobre si mesmos algumas crianças, a partir do momento em que viviam e por meio da ilustração do texto, apresentavam aspectos de seus sentimentos perpassando as características sócio culturais em que estavam envolvidas.

É interessante verificarmos estes dois exemplos que se referem aos trabalhos do Mauro e da Paula descritos a seguir, pois eles complementaram as análises anteriores sobre os desenhos dos dragões ao ressaltarem a preferência dos meninos sobre este tema.

Observando inicialmente a ilustração do texto do Mauro (Fig. 22), verificamos uma cabeça humana contendo um rosto de perfil com os cabelos formados por linhas quebradas em ziguezague dando a impressão de estarem eriçados. Sugere uma pessoa gritando com a boca bem aberta, tendo ao fundo a parte da frente de um aparelho televisor apresentado no desenho como se estivesse cortado. Esta TV, desenhada sem ser colorida e apresentando uma forma recortada fica em segundo plano e dá maior destaque à figura humana, porém, se faz presente e ajuda a compor o cenário narrado pela cena.

Diante deste contexto e dos aspectos aguerridos e hostis muito bem definidos e caracterizados na expressão da figura podemos adivinhar que houve a intenção de demonstrar um personagem envolvido por emoções alteradas influenciadas pelos conteúdos oferecidos pelas imagens da TV. Falando sobre seu desenho, o Mauro confirmou esta interpretação explicando que o desenho apresenta ele mesmo, o autor da caricatura assistindo a um jogo de futebol.

gato de eu chamada de madrochinda
O que eu mais gosto em Mim tudo
Meu endroço é nas sandes amalha malorago
O que eu mais gosto de comer é tudo
Detesto que quando alguém fosse mais
Mas adora quando alguém se ri muito
Muito com perfumada e repuxelha
O animal que mais gosto é tigre
gosto de brincar de pega pega



Figura 22 – Desenho e ilustração de Mauro, 10 anos.

Já no desenho da Paula¹² feito com linhas curvas e colorido alegre aparece uma menina sorridente em meio a um dia ensolarado acompanhada de um bichinho de estimação (Fig. 23).



Figura 23 – Desenho e ilustração de Paula, 9 anos.

Estes desenhos, tanto do Mauro quanto da Paula foram respostas imediatas aos estímulos que as crianças foram submetidas ao mesmo tempo. Então mesmo que as representações apresentem configurações paradoxais foram motivadas pelo mesmo apelo. Apreendemos delas sentimentos tão claramente expressos quanto díspares e constatando estas diferenciações acabamos corroborando nas afirmações de Solange Muglia Wechsler:

Já na infância podemos observar uma clara diferenciação entre os dois sexos. Para a menina é ensinado um comportamento de passividade, enquanto para o menino é reforçado um comportamento mais agressivo.

¹² A Paula esteve conosco somente por um mês, pois por motivos de problemas familiares deixou de frequentar a ONG.

..{..}.. Diversos estudos mostram que os pais já modelam o comportamento esperado “masculino” ou “feminino” desde muito cedo. Os pais esperam dos meninos que briguem, lutem e se machuquem, enquanto que estes mesmos comportamentos são desaprovados nas meninas (WECHSLER, 2002, ps. 127-128).

Em outros itens deste capítulo voltaremos a adentrar nestas análises de gênero exemplificadas por gostos pessoais incluindo também as brincadeiras.

Analisando as figuras apresentadas no desenho da Paula, temos o argumento Joseph Di Leo que afirma que os desenhos são representações e não reproduções e que como as crianças desenham para sua própria satisfação costumam inserir elementos como: sol, árvores, pessoas – temas muito utilizados por elas comprovando a universalidade básica da mente e dos sentimentos.

Os elementos da natureza, mencionados pelo autor estavam sempre presentes em outros trabalhos das crianças como podemos observar também neste desenho pintado a guache pelo Alan (Fig. 24). Ao invés de usar uma linha de base para dispor suas figuras como é muito comum encontrarmos nos trabalhos de grafismo infantil, o Alan de nove anos demonstra possuir noção de profundidade explorando amplamente o campo da composição. Esta noção é também expressa neste trabalho, pela diminuição do tamanho das árvores mais distanciadas apoiadas por duas linhas que cortam o plano de fundo que as sustentam não permitindo que surja a impressão de estarem flutuando. Além deste domínio natural de recursos para a representação gráfica, o Alan harmonizou as combinações do colorido da pintura intuitivamente, pois escolheu preferencialmente uma cor primária e uma cor secundária para cobrir a maior parte do desenho – verde e vermelho, ou seja, cores complementares.



Figura 24 – Desenho e pintura de Alan, 9 anos.

Escrever a própria história foi sem dúvida, uma atividade atrativa e desafiadora, mas que as crianças encararam com naturalidade apesar da dificuldade inicial, pois às vezes uma ou outra ficava com o lápis suspenso no ar olhando para o nada, absorta em seus próprios pensamentos. Uma circunspeção necessária, já que adentravam por territórios muito sutis. Porém, não demonstravam vontade de se esquivar ao deparar com sentimentos mais profundos.

O Antonio relatou que o que marcou tristemente sua vida, foi ter que comer farinha com água, já que sua mãe não dava conta de manter as despesas da casa com um salário de R\$ 500,00. Ele começou a descrever uma a uma cada despesa que sua mãe tinha.

As crianças seguiam escrevendo, desenhando e pintando, conversando com os colegas, ao mesmo tempo em que expressavam o que sentiam naqueles momentos, até mesmo algumas expressões de pesar como neste momento em que a Débora pinta de preto a frase que traduz sua tristeza (Fig. 25).

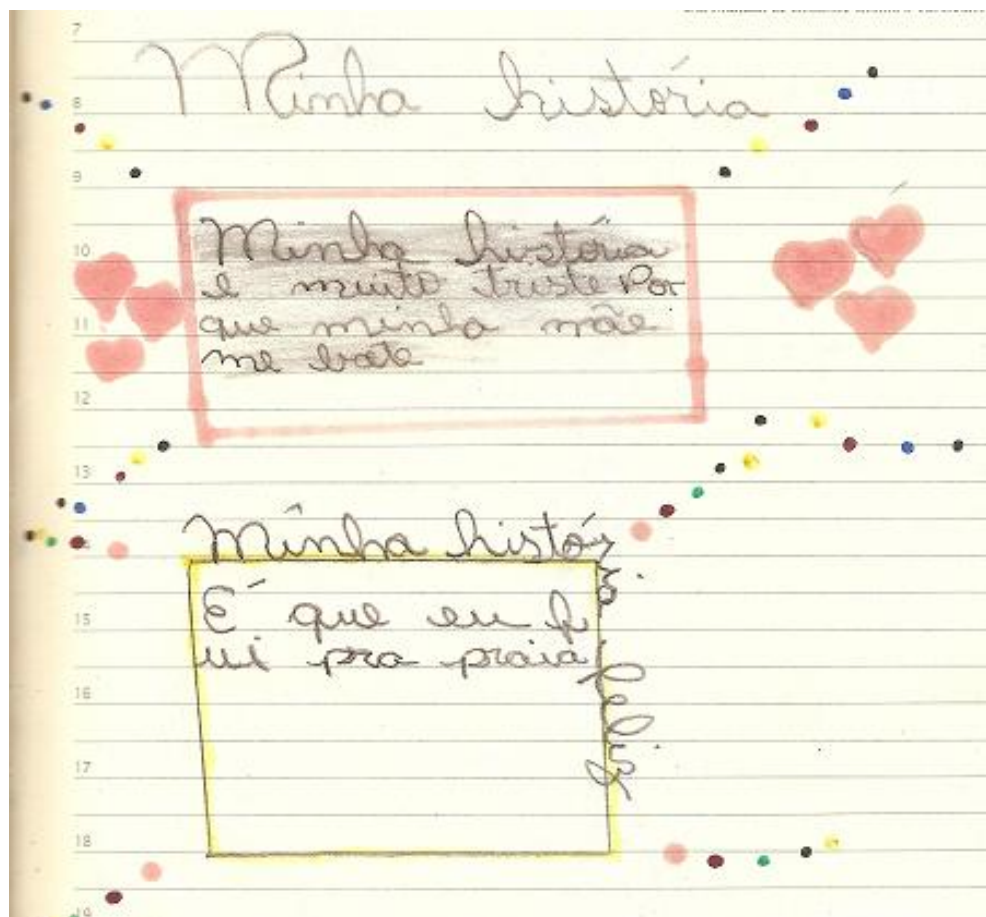


Figura 25 – Frases e ilustração de Débora, 08 anos.

Nesta atividade de escrever a própria história muitos demonstravam que sua principal preocupação era começar com a primeira ideia que surgisse e a partir daí, desenvolver o trabalho (principalmente as meninas). Mas também existiam crianças que aparentavam querer

evitar pensar sobre si mesmas. Então, independentemente do teor dos resultados obtidos eu buscava neste sentido, continuar oferecendo às crianças a liberdade de usufruírem o tempo de que precisassem, mesmo que para que isso fosse possível eu tivesse que trabalhar minha própria ansiedade. Eu queria me tornar uma facilitadora ao acesso de um universo mais amplo para as crianças – a criação e a expressão da multiplicidade das linguagens. Mesmo que as atividades fossem as mesmas para todas as crianças nas produções cada uma escolhia o material que queria utilizar experimentando cores, técnicas, e estilos diferentes e trazendo um universo muito pessoal em cada trabalho. Eu me colocava como uma espécie de propiciadora, se bem que este termo parece um tanto inadequado, pois as crianças já conhecem muito bem este mundo da criação, portanto minha função estaria mais voltada à provocação e à colaboração para com elas em suas descobertas, atuações e fruições.

O conjunto das memórias que trazemos espontaneamente como estas trazidas pelo Antonio e pela Débora são marcas que traduzem o que somos hoje, e quando lembradas e compartilhadas em situações construtivas passam por reformulações, transformações benéficas para nossa psique. Ao escreverem suas histórias as crianças ultrapassavam fronteiras internas e externas, sendo este um exercício de memória já que reavivavam dimensões emocionais significativas de suas vidas. Segundo Jacques Le Goff, “o comportamento ‘normal’ é um equilíbrio entre a consciência do passado, do presente e do futuro com algum predomínio da polarização para o futuro temido ou desejado” (LE GOFF, 1990, p. 207).

Estimuladas a experienciarem a expressão de seus sentimentos pela narração escrita baseada na memória trouxeram a rememoração de fatos marcantes em suas existências, o que as ajuda a reafirmarem-se como pessoas. Ao fazer uma rápida avaliação de fatos ocorridos no passado, o Alan identificou momentos importantes que estiveram presentes em sua vida, ou antes dela já que selecionou seu nascimento a vitória de seu time e o dia do anúncio da separação de seus pais (Fig. 26).

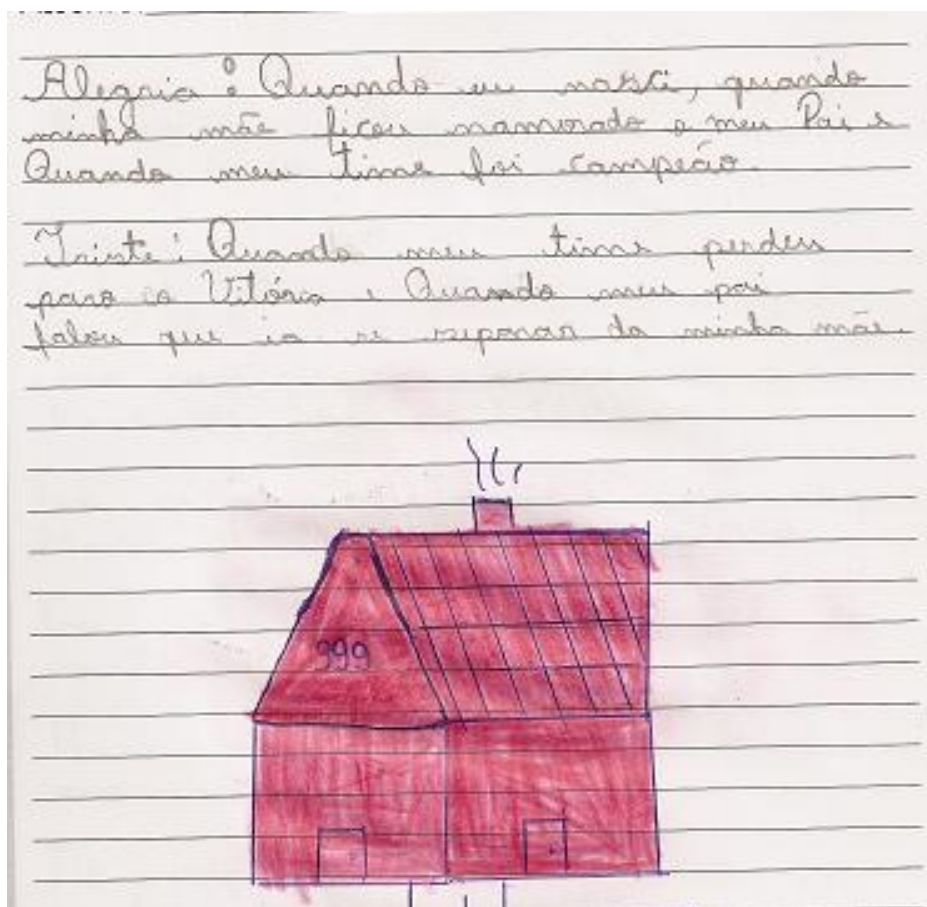


Figura 26 – Texto e desenho de Alan, 9 anos.

Enquanto escreviam livremente sobre suas tristezas e alegrias reconheciam as polaridades da vida presentes em suas trajetórias existenciais. E não só a escrita exprimia o que sentiam, mas também as cores combinavam com os humores. Neste desenho da Fabiane a cor, ou a ausência dela, aparece como elemento facilitador para distinção entre sentimentos de alegria e tristeza expressos nas cenas que representou de acontecimentos vividos por ela (Figs. 27 e 28). Maria Isabel da Silva Leme afirma:

Mudanças de estado como prazer/desgosto; incerteza/certeza; sentido de controle/descontrole; adequação/inadequação, do evento desencadeador às normas culturais, são fundamentais para a experiência psicológica da emoção. A mudança desperta atenção, consistindo, assim, no fator que inicia a experiência emocional. Não é condição suficiente, mas é provavelmente necessária, ou seja, algo precisa ser considerado

novo pelo indivíduo, em termos do conhecimento que tem da situação para que a emoção e o seu processo de avaliação sejam desencadeados (LEME, 2004, p. 108).

A autora ainda ressalta a importância do contexto cultural e discute as representações do *si-mesmo* e seus sentidos e de como ocorrências emocionais mais extremas podem ocasionar alterações nestas representações causando um impacto nos processos afetivos e cognitivos (LEME, 2004, ps. 108-110).

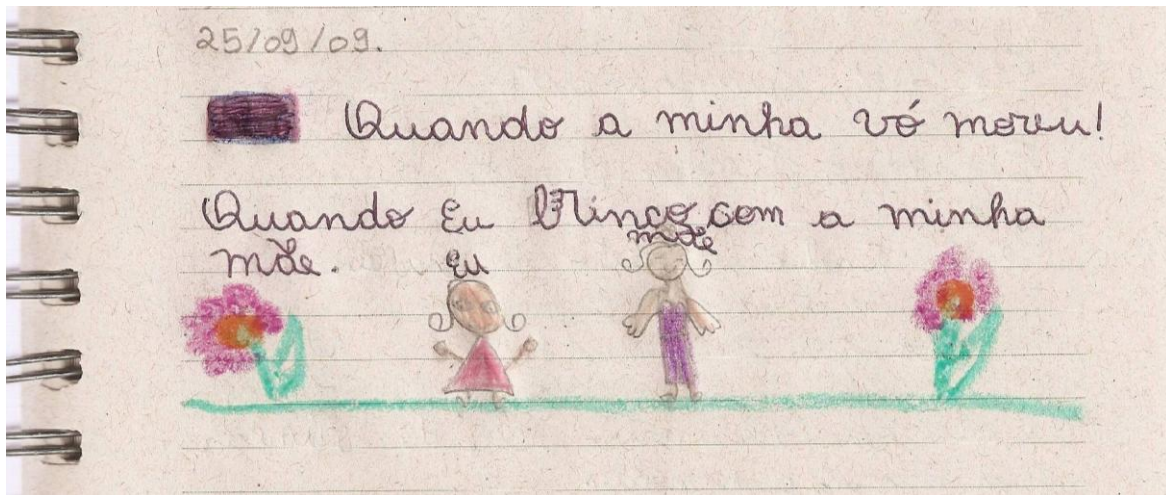


Figura 27 – Frases e desenho de Fernanda, 9 anos.

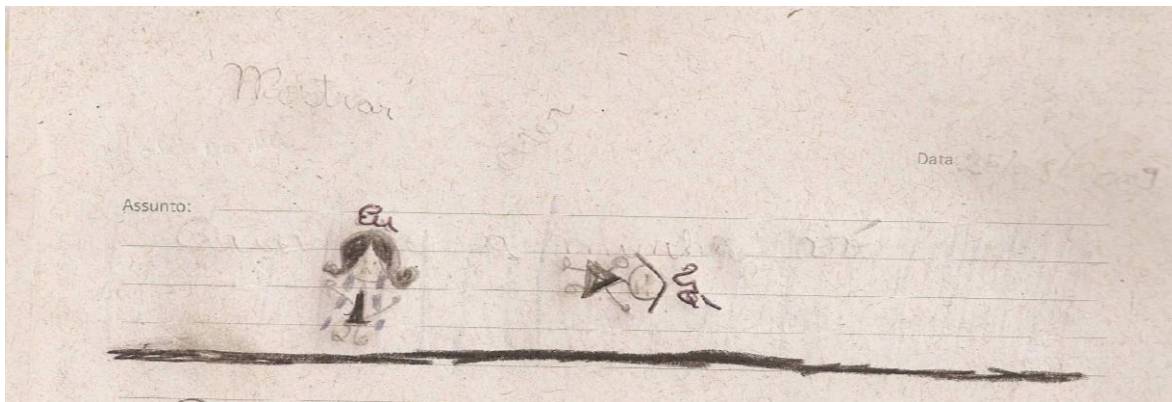


Figura 28 – Desenho de Fabiane, 9 anos

Estimulada a representar momentos importantes em sua vida estes desenhos da Fabiane, singelas manifestações da arte infantil, delineiam em parte o teor de um discurso de Lev Semenovitch Vigotsky que influenciou a corrente pedagógica chamada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo e exalta a arte como força catártica e estabilizadora que atua dando vazão a sentimentos que não encontram espaço em nossa vida diária para serem extravasados. Vigotsky assegura que nosso organismo vive equilibrando-se com o meio e nosso comportamento resulta deste processo. Para ele, a arte tem a capacidade de regular esta balança possibilitando um dispêndio das energias não utilizadas propiciando a superação da tensão (VIGOTSKY, 1988, ps. 309-311).

As crianças compartilhavam seus momentos, alegres ou tristes enquanto liam seus textos se assim o desejassem. Comentavam detalhes das ocorrências destes acontecimentos esperando um retorno dos colegas do grupo que interagiam tornando-se circunspectos quando episódios entristecedores eram relatados ou rindo dos fatos engraçados. Enquanto ouviam os relatos às vezes interferiam contando passagens similares de suas próprias vidas. Esta conduta colaborou no despertar dos sentimentos de solidariedade e pertencimento através dos quais todos se sentiram como partes de um todo. Pela empatia se reconheciam nas alegrias e tristezas dos colegas, originando uma espécie de repercussão ou ressonância que se prolongava de um para o outro enquanto compartilhavam estas passagens de suas vidas. Então, aos poucos foi possível propiciar ao grupo uma atmosfera de confiança, que segundo o autor Jose G. Sacristán é propícia à construção da compreensão das virtudes sociais como a tolerância e a cooperação, além das inter-relações entre a sociedade e a cultura (SACRISTÁN, 2007).

As crianças do grupo estão totalmente inseridas no contexto urbano, então a praia aparecia em seus textos, desenhos e pinturas significando o ápice da diversão e contentamento, pois quase sempre quando se referiam a momentos felizes ela estava presente (Fig. 29).

Nestas ocasiões, o grupo espontaneamente produzia apresentando traços de cruzamentos de ideias. Afinavam-se no mesmo compasso demonstrando semelhanças em suas preferências e vontades. Segundo Merleau-Ponty é da vontade que se extrai a expressão, pois explicando esta manifestação humana descobre que... “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer” (1991, p. 79).

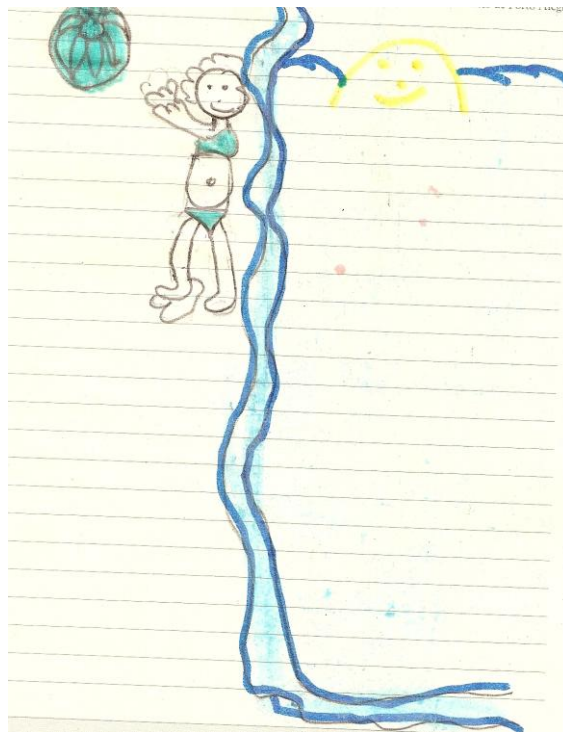


Figura 29 – Desenho de Débora, 08 anos.

Colocando seus sonhos no diário as crianças seguiam expressando-os, uns um tanto ambiciosos, como neste relato do Richard que adora animais e quer um zoológico completo e outros mais modestos como o da Fabiane (Figs. 30 e 31).

A Fabiane disse que deseja um celular para conversar com as amigas e com a mãe dela.

O desejo de possuir um celular, artefato inseparável do dia-a-dia e de fácil acesso para adolescentes ou até para crianças, pode ter confluído em aspectos simbólicos importantes para esta criança. O primeiro diz respeito à concepção do que pôde consistir um objeto de desejo passível de ser eleito pela Fabiane. O segundo trata do estabelecimento de um elo que a insere em uma esfera social diferente da sua que possui poder econômico capaz de adquiri-lo. E o terceiro trata do potencial que o celular a introduz no mundo dos adolescentes, um mundo que causa admiração e seduz as crianças menores.

Já o Richard desenhou habilmente um leão (acrescentando-lhe dentes de sabre, o que reforçou o aspecto feroz do animal) e uma águia de perfil, ambos voltados para a mesma direção demonstrando por meio desta preferência um perfeito domínio sobre a representação destas figuras neste ângulo de visão. E esta desenvoltura da lateralidade relacionada à representação dos animais denota o interesse que o Richard tem sobre estes temas, o que muito provavelmente tenha o estimulado à observação, tanto da realidade quanto das imagens adquiridas por uma pesquisa espontânea.

Ilustrando seus sonhos todos promoviam o encontro dos textos com as imagens enlaçando-os no mesmo contexto visual complementando a força da significação comunicativa de suas produções.

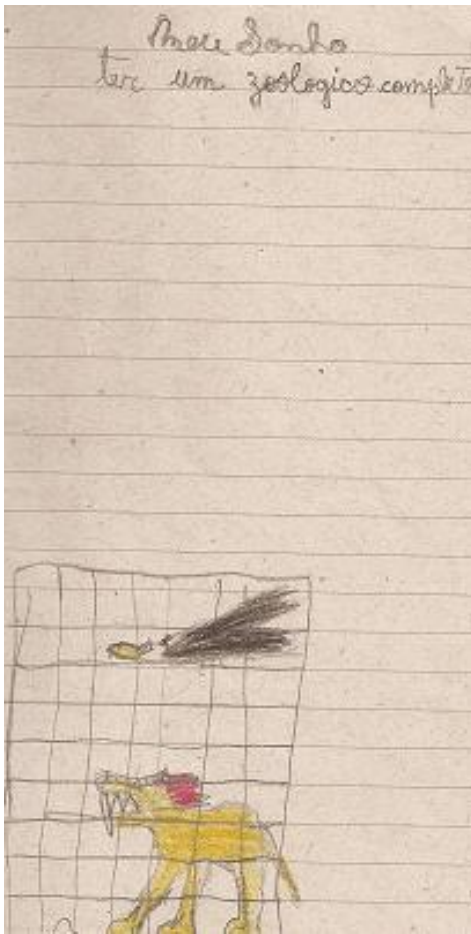


Figura 30 – Frase e desenho de David, 10 anos.



Figura 31 – Frase e desenho da Daniele, 8 anos.

Porém, esta tarefa de descrever suas aspirações não se deu de maneira tão simples como se poderia imaginar:

As crianças tiveram muita dificuldade em expressar suas aspirações, fato que me surpreendeu. Ficaram algum tempo sem saber o que escrever, pareciam não ter interesse em fazer planos. No final de algum tempo foram poucas linhas escritas por cada uma.

Elas costumavam escrever pouco nas atividades anteriores, mas não demoravam tanto para iniciá-las como demoraram nesta. Assim, a partir dos resultados desta experiência pareceu-me que para a criança viver o presente já é uma empreitada tão intensa que

planejamentos futuros não devem ser levados tão a sério. Isto porque a dificuldade que tiveram em acessá-los de imediato demonstrou que não costumam idealizá-los com frequência. Deste modo, esta necessidade que nos move ao ato de planejar o futuro nem sempre é partilhada por nossas crianças, pois quem mais tende a viver no futuro (ou no passado) somos nós, os adultos. Ou ainda, talvez sua condição sócio-econômica dificultasse a garantia da consecução dos sonhos no futuro e deste modo, então, o melhor é não sonhar.

Ainda sobre os relatos destas aspirações:

De oito crianças presentes, somente quatro quiseram ler suas aspirações, as outras quatro preferiram guardar segredo preservando seus escritos nos envelopes sem divulgar o que escreveram.

O Richard e o Luiz leram seus textos, mas com muita dificuldade. A Fabiane e o Mauro estavam inseguros, mas pareciam querer compartilhar suas aspirações. Perguntei se preferiam que eu lesse para o grupo, e aí sim concordaram alegremente. Percebi que ficaram orgulhosos por seus relatos terem sido lidos; pareceu-me que a causa que os tinha impedido de divulgar seus escritos anteriormente tinha sido a timidez; a falta de coragem para tomar a iniciativa para a leitura.

Na figura 32, examinando como a Paula se expressa percebemos sua intenção de realizar feitos de maior abrangência que iriam intervir em seu futuro buscando respostas, como aquela ansiosa para a célebre questão: O que vou ser quando crescer? Sobre a frase “eu quero ser veterinária e também eu quero ser professora de artes” ela disse que ser veterinária já era uma aspiração que mantinha antes dos encontros com o grupo, mas agora estava em dúvida porque também queria ser professora de artes. Esta fala nos chama a atenção para a demonstração de que a proposta que estava sendo oferecida era bem-vinda, já que ser professora de artes consistia naqueles momentos em um exemplo positivo.

Verificando a ilustração contendo borboletas coloridas soltas no espaço e sua aspiração de também se tornar uma mulher livre e feliz podemos estabelecer uma relação dinâmica entre a inscrição verbal e o signo visual. Segundo diversos estudos sobre a simbologia da borboleta, o que verificamos no geral é que a borboleta é considerada como um símbolo de leveza e de

inconstância, de transformação e de um novo começo. A psicanálise moderna vê na borboleta um símbolo de renascimento. No Japão a borboleta é um emblema da mulher por ser graciosa e ligeira. A felicidade matrimonial é representada por duas borboletas (masculino e feminino). A metamorfose das borboletas é simbolizada da seguinte forma: a crisálida é o ovo que contém a potencialidade do ser e a borboleta que sai dele é um símbolo de ressurreição. Outras interpretações afirmam que o surgimento da borboleta também pode ser vista como a saída do túmulo.

Como provenientes do real as imagens figurativas mantêm uma relação direta com ele, referindo-se aos objetos, cenas, paisagens, que a pessoa percebe pela experiência (DONDIS, 2000). Nesse contexto, por analogia a partir das comparações simbólicas relativas a estas figuras, podemos perceber que a Paula escolheu um tema para desenhar muito adequado aos seus sonhos. Pode assim, revelar aspectos expressivos típicos de uma personalidade que realmente pretende alçar o vôo da liberdade no viver. Além disso, estas borboletas que também traduzem uma sensação de independência estão situadas em posições diagonais, disposições provocadoras de certa instabilidade visual que também concedem certos aspectos de ousadia e energia à imagem (OSTROWER, 1991). Introduce também, por este posicionamento uma espécie de ritmo ou movimento implícito entre as figuras.

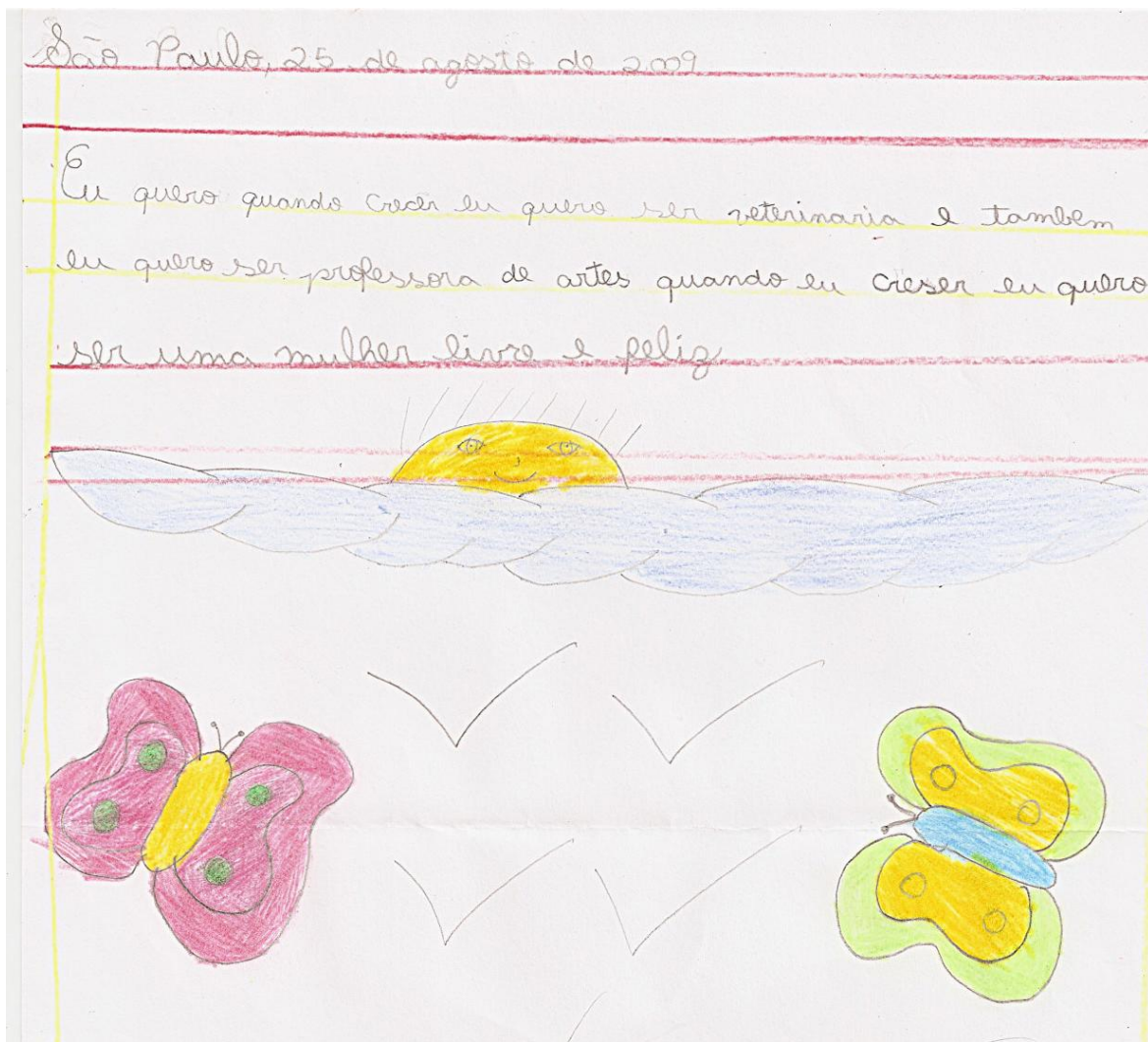


Figura 32 – Desenho Paula, 9 anos.

Todos descreveram seus desejos em folhas ilustradas por eles mesmos e colocaram em envelopes que ficaram fixados nos álbuns (Fig. 33). Alguns quiseram lê-los outros não, ficaram assim livres para decidir o que desejariam ou não compartilhar.

Ao utilizar a linguagem verbal e escrita para se colocar no mundo reconhecendo e descrevendo suas aspirações, a criança materializa ideias oriundas também de seu universo simbólico resgatando aspectos de sua subjetividade, os quais vai aliando às experiências que

está vivenciando para construir uma expressão genuína e trazê-la à luz em busca uma coerência lógica para ela.



Figura 33 – Foto de um envelope dos desejos.

Então as crianças narravam cenas imaginárias que iam construindo e que se vinculavam aos seus sonhos como transformações na vida pessoal e familiar que decorreriam da concretização destes sonhos. Nestes devaneios relatando episódios fantasiosos de magnitude e poder, iam contando vantagem, um tentando se destacar mais que o a criança trazia a baila um assunto e a outra seguia a conversa contando outra história mirabolante, como neste diálogo entre o Mauro e o Antonio:

– *Um dia eu estava saindo da escola e um cachorro me seguiu até em casa e ficou lá uivando na minha porta!*

– *E eu que saí da escola tinha um cachorro me seguindo, entrei na perua e ele continuou me seguindo, até chegar aqui! Quando saí daqui ele estava na porta!*

O desenho deste sonho do Mauro (Fig. 34) de montar um carro e dar o preço de dois mil reais, veio acompanhado de um desenho muito curioso que lembra uma figuração surrealista e portanto, muito apropriado à expressão de um devaneio fantasioso. Trata-se de um personagem apresentando dois corações sendo que um deles substitui sua cabeça. O outro coração, localizando-se no centro da figura, na região do abdome exibe a inscrição: “*maney*” (*money* ou dinheiro em inglês). Os dedos das mãos foram meticulosamente desenhados e a figura humana parece suspensa no ar como se estivesse flutuando inclinada para o lado esquerdo sendo enlevada suavemente pela atmosfera.

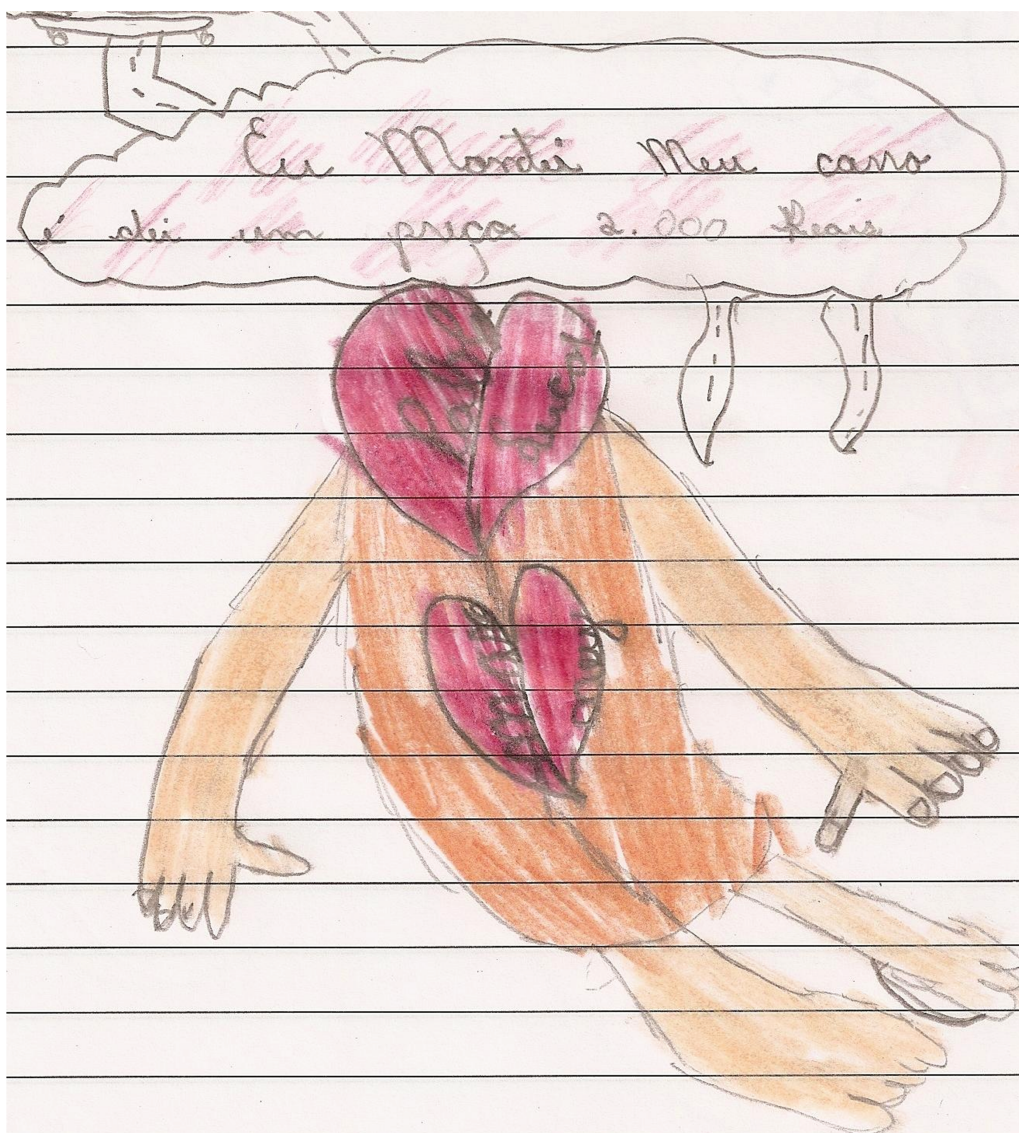


Figura 34 – Envelope dos desejos.

Temos por hábito considerar o coração como o órgão humano que simboliza o sentimento ou a parte emocional, e a cabeça que contém o cérebro como responsável pelo pensamento ou pela parte racional. Esse transladar do coração para o lugar da cabeça da criatura representada pelo Mauro e a condição de flutuação que inspira a imagem parece

querer nos transmitir realmente a ideia da emoção comandando a razão vivendo uma experiência de sonho.

A aspiração pelo dinheiro e todo caráter simbólico que seu poder pode conferir a alguém, também está presente nesta figuração, pois por meio de outro coração ele vincula sentimento com desejo. E ainda temos a sofisticação que a palavra dinheiro escrita em inglês possa querer comunicar. Vários termos desta língua foram sendo incorporados em nossa fala e muitos deles já fazem parte de nossa linguagem comumente. Este fenômeno talvez tenha vindo do imaginário que se formou baseado na sedução da aparente opulência que o primeiro mundo fabricou em nossas mentes, principalmente pela produção cinematográfica norte-americana.

Voltando à representação do Mauro, examinemos o pensamento de Solange M. Wechsler expondo que a riqueza que o uso de analogias e metáforas traz para enriquecer as imagens de seu criador são encontradas em diversas áreas e são recursos de expressão criativa muito belos (2002, p. 89). Segundo a autora, “...o indivíduo criativo prefere lidar com informações complexas, tem tolerância às ambiguidades e pode ver pontos comuns entre elementos que sempre foram considerados distantes” (WECHSLER, 2002, p. 297). É admirável que uma criança possa reunir recursos criativos como estes em um desenho sobre seu próprio sonho feito assim tão despretensiosamente, mas de uma maneira tão clara e franca e com tamanha intensidade.

Outra proposta consistiu no recolhimento das impressões digitais. Ela complementou esta primeira etapa da verificação da expressão do eu de cada criança, sendo que nesta oportunidade todos imprimiram suas digitais com tinta de carbono analisando-as posteriormente com uma lupa. As crianças compararam as linhas de suas impressões com as quatro tipologias básicas das impressões digitais¹³ e gostaram muito de realizar este trabalho (Fig. 35).

¹³ Arco, Espiral, Laço e Mista.



Figura 35 – Impressão digital de Fabiane, 8 anos.

Como esta atividade foi inserida pelo fato de conter a marca única de cada indivíduo e assim ser capaz de fornecer uma característica biológica de singularidade ou uma marca pessoal muito específica, expliquei para as crianças que por meio dela pode-se realizar um processo de identificação mais amplo, pois vai além da assinatura que só abrange o grupo de alfabetizados. Então, depois de imprimir suas impressões queriam compará-las com as dos colegas e identificar quais eram os tipos que apresentavam. Buscavam as similaridades, mas também as singularidades que existiam no grupo, pois nesta faixa etária já começavam a esboçar uma aspiração, espécie de anseio dirigido à busca da confirmação de “quem são no mundo”. Com a personalidade sendo delineada, as crianças do grupo pertencentes a uma faixa etária aproximada estavam ampliando sua consciência e seu conhecimento de mundo ao mesmo tempo em que se introduziam expressivamente neste mesmo mundo.

Esta procura da afirmação de suas próprias existências converge nos resultados dos impactos das experiências obtidas através de suas realidades cotidianas e nas projeções que vão construindo com o tempo. Assim, suas identidades começam a ser construídas conforme o desenvolvimento destes aspectos, configuradas em uma constante transformação desenvolvida no “ir e vir” – vivência dos fenômenos e respostas comportamentais construídas a partir deles.

Na idade entre nove e dez anos a criança começa a adquirir um crescente conhecimento conceitual do mundo exterior e de seu significado. Esta tomada de consciência é causadora de um abalo em seu potencial criativo consequentemente expresso em seus desenhos (LOWENFELD, 1939, p. 82). Desta forma, muitas vezes, notei em suas produções de arte infantil suas intenções conscientes ou inconscientes de demonstrar estas realidades que em muitas ocasiões, oprimem, sufocam e não sugerem saídas.

Por exemplo, em uma das atividades, solicitei que cada um desenhasse uma figura humana de corpo inteiro. Quando terminassem deveriam olhar para o desenho e dar vida a ele. Em primeiro lugar dar um nome ao personagem. Depois com a intenção de explorar também o lado racional solicitei que desenhassem um balãozinho saindo da cabeça e escrevessem um pensamento que seu personagem pudesse desenvolver. Posteriormente, pedi que anotassem no lado esquerdo da boca uma frase que este personagem disse e se arrependeu, e do lado direito uma frase que gostaria de ter dito e não disse. Também pedi que expressassem uma paixão saindo do coração e na mão esquerda algo que gostaria de receber. Quando terminamos a atividade conversei com as crianças sobre as semelhanças e diferenças entre elas mesmas e os personagens que haviam criado, pois minha intenção era a de que ao elaborar o desenho de uma pessoa e dar-lhe vida, norteando-se por certos consignas ou direcionamentos que afirmavam o rumo a ser tomado para que desenvolvessem a atividade, cada uma iria inconscientemente, perceber a si mesma. Esta proposta objetivou direcionar a criatividade para instâncias do eu e possibilitar a expressão livre e espontânea de sentimentos, pensamentos e desejos às vezes reprimidos ou inconscientes.

As figuras representadas neste desenho (Fig. 36) trazem projeções que o André, autor do desenho recolheu do meio físico-social como o desejo de: dinheiro; trabalhar; estudar e se “forma” e batalhar com fé.

Apesar do comportamento terno que o André apresentava habitualmente seu personagem expressa certa agressividade. A exemplo disso temos as frases que ele inscreve: “Eu queria ter uma arma para matar minha mãe.” É óbvio que não podemos nos limitar a interpretações reducionistas sobre os trabalhos das crianças tentando direcioná-las para tentar

decodificar a personalidade de cada uma delas. E ainda, incorreríamos em um erro maior se arriscássemos tomar um só desenho da criança com o intuito de analisá-lo com essa intenção.

Renata Sieiro Fernandes comenta também que o desenho...

... não é um campo de exatidão mas, das possibilidades e, como tal, oferece condições para os que desejam se aventurar no imaginário e na mentalidade da pessoa que o produziu e do grupo social ao qual ela pertença, procurando extrair indícios que possibilitem a compreensão dos sentidos dados àquilo que se representou” (FERNANDES, 1998, p. 54).

Dessa forma, o que o desenho da criança apresenta concretamente pode demonstrar alguns traços, aspectos de sensações e emoções vivenciadas em sua subjetividade principalmente relacionadas aos momentos recentes de sua vida e isto inclui tanto experiências emocionais ligadas ao meio social, quanto apreensões de imagens vindas das mídias especialmente da TV em uma interessante exibição sincrética pautada pela associação de ideias como nesta produção gráfica do André.



Figura 36 – Desenho de André, 9 anos.

Interessante perceber que ao mesmo tempo em que o personagem de André ilustra um desejo impetuoso e hostil, do outro lado exprime um anseio de perdão e rendição e a frase que denota este arrependimento apresenta esta interpretação: “Descupa mãe, eu te impedi de sorrir.” A palavra “descupa” (desculpe) que ele elege em seu texto com muita coragem,

carrega em seu escopo uma entrega despojada e a capacidade de absolver, sendo também muito difícil de expressar até mesmo por nós, adultos.

Ainda nesta mesma proposta dirigida ao grupo, alguns valores surgidos anteriormente comentados nas representações do André e do Mauro, aparecem novamente neste desenho da Débora (Fig. 37), que apresenta um personagem identificado por um nome escrito em sua roupa: Fernando, caracterizado por uma particularidade apontada no lado superior esquerdo da folha – estudante. Os desejos que se repetem estão dirigidos à aquisição de poder econômico e são desvelados na frase: Ter dinheiro ser “riquo e estuda”. A presença da mãe, como no exemplo anterior do desenho do André, também surge com a indicação de culpa, ilustrada pela citação: “Eu me arrependo de chamar minha mãe de chata.” O olhar dirigido ao corpo revela-se na frase: “Eu queria malha” e na vontade expressa no balão do pensamento: uma figura nadando nas ondas do mar (segundo sua autora). Diferentemente dos vários personagens das outras crianças, este desenho apresenta uma identidade romântica e se expressa com estas frases: “Eu queria muito ser apaixonado; Eu queria receber um beijo; Eu queria me casa; Eu queria dar uma flor para minha mulher.”



Figura 37 – Desenho e pintura de Débora, 8 anos.

Alguns critérios são necessários para analisarmos estes desejos expressos na presente produção gráfica infantil, como a relação entre gêneros e a sua inserção no mundo social regulados pelos segmentos aos quais a criança é exposta:

A condução do processo educativo, como socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, está permeada de estereótipos de gênero, definindo ou seja, autorizando ou interditando determinados campos de

conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos. Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos, etc. (SILVA, 2011, p. 221).

É interessante perceber que somente nos trabalhos das meninas do grupo apareciam dizeres e símbolos que envolvem romance entre casais, como neste desenho da Débora no qual esta característica aparece quando seu personagem reafirma o desejo de um relacionamento amoroso.

Ainda nos deparamos atualmente, principalmente em alguns ensinamentos religiosos, nos livros escolares, e na TV, com modelos femininos que esperam um príncipe encantado sugerindo sutilmente a subordinação do sexo feminino ao sexo masculino. Mesmo que exista uma grande parte da produção cultural infantil voltada à desconstrução destes papéis, eles ainda persistem se repetindo na escola e nos espaços educacionais. A padrões como estes podemos acrescentar o já conhecido complexo de Cinderela, intensamente enraizado no sexo feminino que consiste de “uma necessidade, desde muito cedo cultivada na mulher, de ser cuidada por alguém, de ser aliviada de suas responsabilidades essenciais para consigo mesma, de ser salva (DOWLING *apud* WECHSLER, 2002, p. 134).

Além disso, o autor Koiti Anzai explica que: “... a erotização na infância é uma realidade e, cada vez mais cedo as meninas são despertadas para a sensualidade, iniciam a competição nesse campo com as coleguinhas e preocupam-se muito com a estética.” (2011, p. 74)

E assim, segundo Solange Wechsler este papel sexual típico imposto pela sociedade, impõe-se como uma barreira cultural causando grandes desajustes emocionais e reprimindo a criatividade, pois inflige uma expectativa de comportamentos e atitudes restringidas ao desempenho de uma conduta instituída, principalmente focalizada na mulher (2002, p. 123).

As referências analíticas servem para ampliar nossa compreensão sobre as expressões pictóricas, gráficas e escritas das crianças, porém não dão conta da complexidade dos fenômenos advindos das diversas relações que a criança estabelece em seu meio.

O que podemos assegurar é que nos momentos em que as crianças se expressavam era possível perceber como a simples manifestação artística da linguagem do desenho e da

pintura, com tema dirigido à interiorização contribuía para exteriorizar contentamentos, tristezas, ansiedades e conflitos do cotidiano. Por meio da produção dos desenhos, das pinturas e das fotografias, as crianças obtinham a possibilidade de mergulhar em suas profundezas íntimas e de uma maneira lúdica, respondiam positivamente expressando o que sentiam. Verifiquei por meio dos resultados obtidos, que o fato de oferecer mais uma oportunidade de colocarem seus sentimentos, além daquelas que possivelmente já haviam aproveitado em outros ambientes, mesmo que indiretamente pôde auxiliá-las de alguma forma, pois extravasando-os ficava mais fácil reconhecê-los. Isto porque, como comentamos no capítulo 3, no item que tratou do desenho e da pintura, enquanto desenhavam e pintavam usufruíam de momentos de descontração. Assim, estes momentos iam se configurando até mesmo como estabilizadores de emoções, pois ao se descontraírem e externarem sua voz para falar sobre si mesmas através destas linguagens artísticas, o fato de ouvir elas mesmas o que tinham a dizer favorecia o processo de autoconhecimento. Funcionando como um suporte para o enfrentamento dos problemas não solucionados no dia-a-dia as experiências envolvidas com a arte trouxeram também este atributo, porém, é importante lembrar que...

No entanto, a arte não serve, unicamente, de válvula de escape emocional, mas também funciona como fonte permanente de satisfação para a criança, graças à qual esta organiza seus pensamentos e sentimentos, utilizando-se dos materiais criadores. Essa capacidade de organização transforma o caos em ordem e dá significação àquilo que não tinha sentido (LOWENFELD, 1977, p. 217).

Com constância em um ritmo regular, a vivência por meio de atividades de arte pode conter este potencial mencionado por Lowenfeld.

Enquanto vivenciavam estas experiências, as crianças iam também conhecendo técnicas voltadas ao fazer artístico apropriando-se dos materiais, lidando com suas concretudes, explorando potencialidades e limitações:

Hoje deixei que as crianças notassem que quando se pinta no sulfite com tinta guache, o papel enruga, portanto deveríamos utilizar um papel mais encorpado. Aí começamos a fazer experiências com canson. Começamos a experimentar diferentes misturas com quantidades variadas de água e observar os efeitos que partiam do aquarelado transparente até áreas chapadas com consistência mais densa.

Em meio a estas experimentações solicitei em outra atividade que desenhassem a si mesmos em uma situação em que estivessem fazendo algo que gostassem muito transpondo uma ocorrência real de suas vidas para o plano da representação. A Fabiane apresentou este desenho retratado na figura 38.

Nele novamente aparece a praia como uma paisagem passível de ser comparada às circunstâncias de felicidade. A comunicação fisionômica que se estabelece a partir da figura humana centralizada no espaço principal do campo compositivo denota leveza e alegria. A Fabiane também explorou este campo criativamente cortando o sol como se estivesse tirando uma fotografia e passando ao observador a sensação de continuidade e expansão. Nesta configuração, dispôs três planos frontalmente recortando, mar, areia e calçada e apresentando-os sob a perspectiva do mesmo ponto de vista. Percebe-se o aspecto do rebatimento na figuração da calçada e dos chinelos vistos de cima. A composição expressa a noção de equilíbrio intuído e elaborado em um jogo balanceado e cuidadoso demonstrado pela colocação dos elementos em posição simétrica: nuvens, pássaros, bola, chinelo e castelo de areia, distribuindo pesos de maneira regular.



Figura 38 – Desenho de Fabiane, 9 anos.

Já em outra proposta explorando a relação de figura-fundo baseada no desenho livre, ela fez esta colagem de uma figura feminina sobre o fundo pintado a guache composto de listras verticais de tons diferentes (Fig. 39).

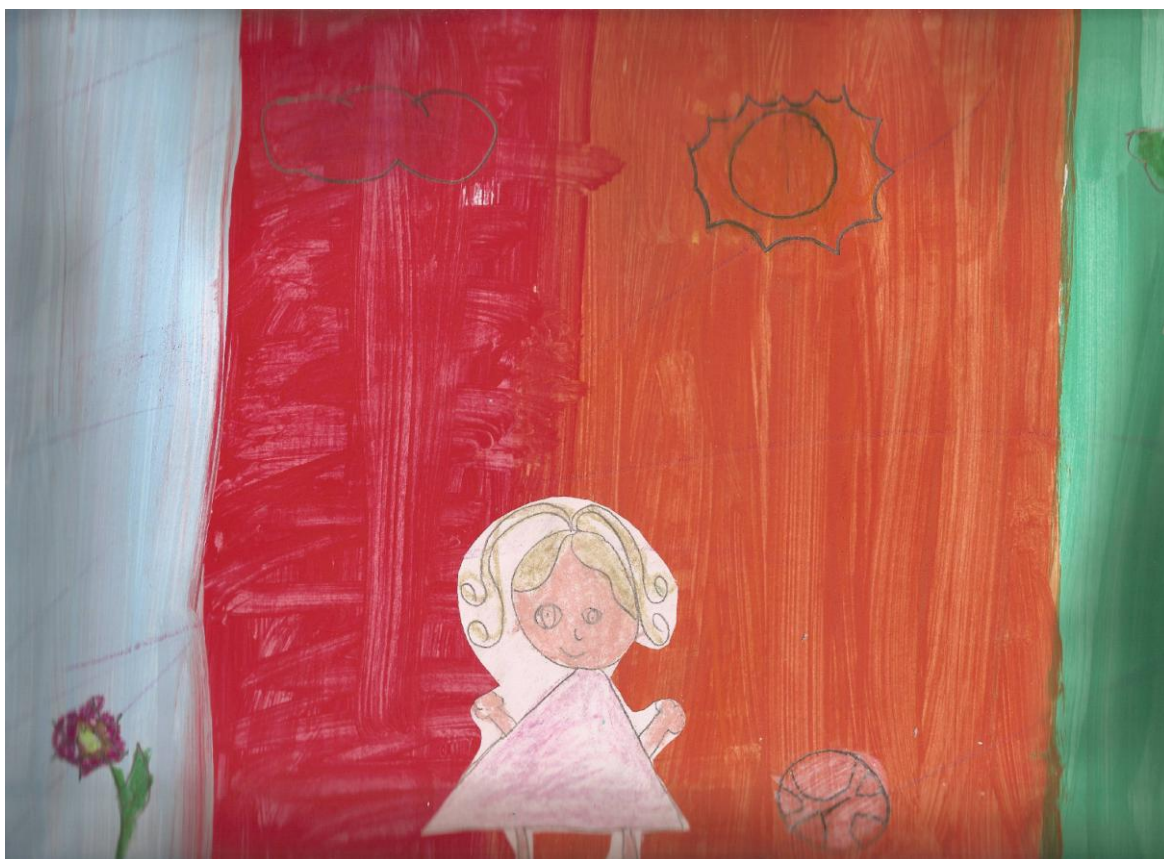


Figura 39 – Pintura e colagem de Fabiane, 9 anos.

Seus desenhos são caracterizados por uma atmosfera de alegria com crianças em situações de contentamento e bem-estar, porém o fato que me chamou a atenção é que a Fabiane é negra de olhos castanhos escuros e as meninas que desenha e pinta, até mesmo com a intenção de retratar a si própria tem a pele branca e olhos azuis.

Renata Sieiro Fernandes, escrevendo sobre a representação, explica:

Toda representação é subjetiva e particular, mesmo que ancorada no social, pois se forma pela experiência, pelo contato, pelos sentimentos e afetividade que a pessoa estabelece com os objetos, demais pessoas, eventos e situações do meio social, porém como pertencente a determinados grupos sociais (por etnia, classe social, idade, gênero, etc.) é representante da mentalidade destes (quando a afirma ou a nega) (FERNANDES, 1998, p. 53).

A autora ainda segue discorrendo sobre a produção de arte infantil (em especial nas linguagens pictórica e fotográfica) realizada em sua própria pesquisa e comenta que a partir da relação entre a criança (autora da produção) e o pesquisador (intérprete dessa produção) os significados destas representações podem ser percebidos, apreendidos, construídos e partilhados (FERNANDES, 1998, p. 54).

Então os desenhos da Fabiane contendo figuras femininas me dirigiram à iniciativa de elaborar atividades que enfocassem temas relacionados à diversidade e à inclusão. Dessa forma, primeiro conversei bastante sobre este assunto com o grupo e depois pedi às crianças que observassem como vivemos cercados por diversas variedades de raças e circunstâncias. Depois em uma das atividades voltadas a este tema distribuí revistas e pedi que selecionassem imagens sobre este assunto. Em seguida as crianças colaram estas imagens em uma folha de *canson* A3 sendo que em seu interior solicitei que desenhassem a si mesmas como são (Fig. 40). Nesta atividade a Fabiane aceitou ao meu pedido desenhando-se e pintando-se como é realmente, e posteriormente expôs seu trabalho ao grupo sem constrangimentos. Esta demonstração espontânea me permitiu inferir que naquele momento especial vivenciava uma natural aceitação e valorização da beleza de sua negritude.

São frases que expressam duas espécies de reconhecimento: o primeiro diz respeito à sua cor parda, como se estivesse se expondo aos olhares externos quando relata: “...*como vocês podem ver.*” O segundo se refere à conscientização da diversidade de raças que povoam o mundo. Com um olhar mais amplo ele segue seu raciocínio aprofundando uma reflexão importante quando se inclui neste contexto nivelando a todos em uma esfera de igualdade.

Percebi que o Alan constantemente escolhia o tema casa para desenhar (como vimos em seus trabalhos anteriores nas figuras 24 e 26). Este aspecto arquetípico da imagem da casa está guardado nos recônditos de nossos anseios: “A casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz” (BACHELARD, 1974, p. 359).

Segundo Joseph Di Leo as escolhas de temas expressam os interesses e necessidades da criança e “a casa, simboliza o lugar onde são buscados afeto e segurança, necessidades básicas que encontram preenchimento na vida familiar”. O autor ainda afirma que a casa tem outros significados simbólicos que são: a associação do útero e abrigo e o desenvolvimento do sujeito. (DI LEO, 1991, ps. 45 – 59) O Alan estava passando por um período traumático pela morte de seu tio que segundo a gestora da ONG ele estimava muito. Além disso, sua irmãzinha havia acabado de nascer. Talvez, este estágio de intensas emoções e respectivo amadurecimento estivesse influenciando na escolha de seu tema, ou seja, a casa como um instrumento de projeção reafirmando a busca da complementaridade e do apego seguro.

Joseph Di Leo argumenta em sua obra que as crianças que moram em cidades costumam desenhar casas com o estilo de casas de campo totalmente diferentes das residências em que vivem. O Alan com a idade de nove anos ultrapassou o período pré-operacional e já adentrou o estágio lógico caracterizado pela objetividade e pelo altruísmo e segundo Di Leo, esta passagem pode não ocorrer repentinamente e provavelmente demorar algum tempo dependendo da criança (DI LEO, 1985, p. 52). Desta forma, nesta fase as representações de casas que as crianças apresentam ainda não estão se reportando à observação direta da

realidade, como é o caso do desenho do Alan que representou a casa tanto na vista frontal, quanto lateral e a piscina vista de cima em uma representação marcada pela simultaneidade.

É interessante perceber que a última frase de seu texto: “Eu queria que o mundo não fosse mais violento” nos remete ao conceito colocado por Di Leo – o altruísmo, já que esta parte de seu sonho contrasta com uma série de desejos pessoais relatados por ele: “Eu queria que eu tinha 1 milhão de reais que eu tinha uma mansão, eu queria ter um tobogam que caísse direto na minha piscina”. Assim, os diários também acabaram colaborando neste ensejo de olhar o outro, pois o Alan apresentou, além de seus desejos particulares uma preocupação com os problemas da vida de que sua comunidade apresenta atualmente, ou seja a violência (Fig. 42).

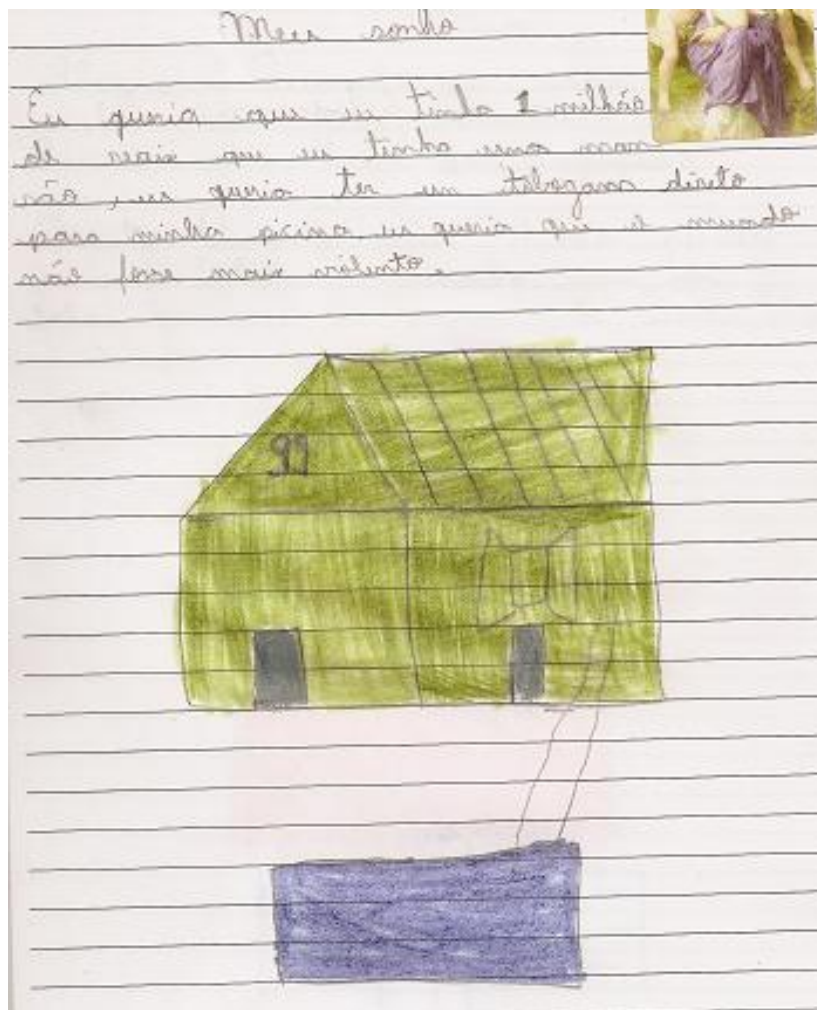


Figura 42 – Texto e desenho de Erick, 10 anos.

Algumas crianças esperavam que seus colegas iniciassem as atividades para verificar como faziam seus desenhos ou pinturas e acabavam usando alguns elementos dos trabalhos dos outros para formar suas composições, como por exemplo figuras, cores e traços. É natural ocorrer estes lances, peripécias características do processo de criação, pois obviamente as crianças apresentam diferenças em relação a sua capacidade de expressão. Clareza de ideias, de imagens mentais, assim como, habilidades de coordenação motora para transmitir o que querem comunicar de imediato, podem ser ora mais desenvolvidas, ora não. Desse modo, nestes momentos por diversas vezes, algumas crianças procuravam imitar as outras gerando

conflitos inevitáveis, pois quase sempre o autor do trabalho imitado protestava veementemente, como era de se esperar em se tratando das reações comuns entre crianças.

Aí era necessário interceder para acalmar os ânimos e aproveitar a ocasião para explicar pontos interessantes referentes a alguns valores e ações não tão éticas que permeiam nossa sociedade. Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2003, ps. 148-149) discorrendo sobre o papel do professor em situações conflitivas na sala de aula relatam que este deve cuidar para que os termos do problema sejam claramente estabelecidos e administrar a análise da situação permitindo que a classe estabeleça estes meios sem se restringir aos motivos que o ocasionou. As autoras indicam que podemos ajudar os alunos a reconhecer várias soluções para o conflito e o ideal é que o grupo encontre a solução que impeça que o problema volte a se repetir.

Então, eu interferia ponderando que tanto o autor quanto o imitador tinham plena liberdade de atuar, mas que tinham que ter em mente dois aspectos: Em primeiro lugar o valor da originalidade. Originalidade esta que só é obtida através da busca de se fazer o que se gosta e aquilo com o que temos ligação, ou seja, o que é realmente significativo para nós. Em segundo lugar que as imagens que produzimos podem ser submetidas às releituras, como no caso das artes plásticas ou mesmo no uso indiscriminado das interferências oferecidas pela internet que vão para o mundo. Além disso, ao permitir que o colega imitasse seu desenho explicava que cada um estaria auxiliando o outro a criar. Para Edith Derdyk:

O desenho realizado pela criança não se restringe de maneira alguma ao ato de copiar, como para alguns caberia pensar. Seja qual for o motivo que evoca na mente da criança a vontade de representar um objeto, o desenho não é mera representação servil do mesmo. A percepção se encarrega de reinterpretar, reconstruir e reapresentar, resultado de uma complexa leitura e elaboração (DERDYK, 1989, p. 111).

Donald Schön dissertando sobre a prática docente reflexiva traz mais elucidações sobre este ato:

Se eu tiver que imitar a hábil ação de um de vós, tenho de entender o que nela há de essencial. Mas, os elementos essenciais da vossa ação não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos de seu mestre. Quando vos imito, tento

construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação (SCHÖN, 1997, p. 90).

Todos participavam da discussão, mas mesmo assim alguns ainda sentiam-se indignados sobre a esperteza de seus imitadores. Assim, debatíamos bastante o problema quando estas situações surgiam. Nestas oportunidades eu reafirmava a importância dos princípios éticos que circundam a imitação e mencionava até a ação legal que protege estes princípios que é a patente.

Zilma Ramos Oliveira especializada na formação de professores argumenta:

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas: implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Em outras situações, muitas vezes enquanto desenhavam ou pintavam ao mesmo tempo, as crianças iam observando os desenhos dos colegas e comparando-os com seus próprios trabalhos. Nestes momentos automaticamente já se impunham um autojulgamento, e na maioria das vezes, estabeleciam em seguida uma condenação imediata, pois nas suas concepções seus desenhos ou pinturas estavam sempre piores que os dos colegas. E aí o clássico lamento era pronunciado: “Não sei desenhar! Sou ruim de desenho!” ou “Não sei pintar bem! Não saiu como eu queria”. Estas frustrações surgiam sempre no início das atividades e se constituíam na parte mais difícil do trabalho com as crianças.

Viktor Lowenfeld afirma que quando a criança não consegue expressar-se desenhando algo deve ter interferido em sua autoconfiança e que na maioria das vezes tais intervenções derivam de três causas:

A mais comum é a intervenção dos adultos, a qual se manifesta por meio de críticas erradas. ..{..}. A segunda ..{..}. consiste na incapacidade da criança relembrar todos os atributos dos objetos que tenciona representar; pode-se dar o caso de que ela nada tenha em mente naquele momento. A terceira, pode residir no fato

de que as crianças se condicionam ou se acostumam aos métodos de copiar ou decalcar e, quando lhes faltam esse apoio, sentem-se incapazes de produzir qualquer coisa de modo independente (LOWENFELD, 1977, p. 43).

Neste momento, frente ao exposto, tendo em conta as manifestações das crianças neste contexto específico é interessante relatar este exemplo: Em uma situação em especial ocorrida em um encontro percebi que um trabalho estava faltando e o grupo me informou que a Débora havia jogado fora o seu desenho porque não havia gostado dele. Esta simples ação que denota um sinal evidente de insatisfação na criança pode ser transladada para um campo de análises importantes por parte do educador. Por exemplo, qual seria sua postura tida como ideal enquanto mediador nesta totalidade tão intrincada e delicada que envolve a capacidade de criar da criança? Indo além, voltando-se à arte, quantos artistas consagrados já jogaram ou jogam seus trabalhos no lixo? Mas, se toda vez que não gostássemos de um trabalho tivéssemos o ímpeto de jogá-lo fora, como poderíamos verificar nossa melhora relativa às nossas produções no futuro?

Colocando-me no lugar da Débora pensando em minhas próprias produções de arte rememorei algumas experiências de meu processo criativo. Muitas vezes gostamos do que produzimos outras não, mas mantemos a liberdade de escolher se queremos descartar qualquer experiência e simplesmente retirá-la de nossa frente, ou por outro lado preservá-la com intuito de reservar à ela outro destino. Se preferirmos guardar este trabalho em algum canto escuro de nosso armário quem sabe um dia ao encontrá-lo estaremos dispostos a reinventá-lo partindo do que já foi feito? Mas, se porventura logo após ter realizado a experiência diante do confronto imediato daquele resultado que neste caso para nós se configurou pesorosamente desastroso, que alívio poder seguir o impulso de nos livrar dessa prova que atesta nossa frustração e inaptidão!

Enfim, como então podemos orientar as crianças nesse sentido? Talvez não haja um modelo de como proceder, mas o importante é pensarmos junto com elas sobre as ações que vão fazendo enquanto estão produzindo arte.

Retomar estas inseguranças para mim era mais importante do que os resultados dos produtos realizados por elas. O processo criativo baseado na invenção e no labor trazia fatores

muito significativos e singulares no desenvolvimento das atividades, pois a forma, o caminho, ou a viagem que elas percorriam consistia no meu real material de pesquisa.

Sabemos que além da importância do processo de criação, para cada criança o objeto artístico realizado também passa pelo seu próprio crivo, sendo que às vezes consiste em uma rigorosa autocrítica. Estas passagens são imprescindíveis à concretização da experiência totalizadora. Assim, descuidar deste fator significa desequilibrar a balança processo/produto e dessa forma influir negativamente na criação. Se um ou outro for prejudicado a experiência pode conferir certa angústia e frustração àquele que produz.

Porém, por mais que estivéssemos preocupados com esta relação nem sempre o resultado era o esperado, assim como acontece em toda experiência na qual são realizadas práticas em arte infantil. Deste modo, tanto eu quanto as crianças tivemos que trabalhar com esse sentimento e aceitar nossas limitações.

Mas em outras ocasiões, aconteciam outros tipos de insatisfações de caráter bem mais positivo:

Às vezes as crianças, reescrevem textos que já haviam escrito e trocam os desenhos que decoravam as capas dos álbuns, ou diários por outros mais elaborados. Com estas atitudes sugerem estar revalorizando suas produções.

Com o desenvolvimento dos processos, com maior familiaridade com os materiais e maior entrosamento com o grupo, as crianças foram se sentindo mais seguras e capazes de ir além do que já haviam produzido lançando-se a empreitadas mais exigentes.

Em outros momentos observei outros aspectos que influenciavam o trabalho do grupo. Passando por alguma situação crítica, alguns chegavam silenciosos com gestos lentos e estudados apresentando um comportamento completamente diferente do habitual. Em outros casos, ao contrário, a situação se invertia, crianças dóceis e calmas expressavam uma agitação

inusitada em suas atuações. Estas situações pareciam ser equalizadas ou ao menos suavizadas enquanto o trabalho em grupo se desenvolvia.

Ao mesmo tempo em que iam definindo tais posições de âmbito psicológico enquanto desenhavam, pintavam ou fotografavam as crianças também participavam no grupo como integrantes ativos sugerindo alterações nas propostas das atividades e dando palpites nos trabalhos dos colegas. Uma atmosfera leve de encontro fortuito animava o ambiente e os trabalhos fluíam na maioria das vezes sem muitos obstáculos. É claro que nem sempre tudo transcorria por meio de relações positivas e agradáveis, sendo que deste modo dependendo do humor algumas vezes surgia uma ou outra provocação, xingamento, ou troca de pequenas agressões verbais, pois afinal, longe de serem ideais tratavam-se de crianças reais.

Evidentemente, além dessas pequenas manifestações ofensivas outros problemas foram aparecendo. Por exemplo, no desenvolvimento das atividades em um determinado momento enquanto desenhava, Antonio começou a cantar uma canção diferente com o ritmo da bem conhecida música: Aquarela, de Toquinho e Vinícius. Prestando atenção nas frases cantadas por ele identifiquei esta frase: “Com um tiro de fuzil eu derrubo sua casaaaa...” Esta readaptação da letra, segundo ele de autor incerto, talvez criada pelas crianças e jovens da escola que frequenta, parodiava a canção original zombando de seu conteúdo, pois na verdade sabemos que o objetivo desta música é homenagear o universo infantil. Aparentemente considerando-a de caráter pueril e ingênuo em demasia, esta manifestação parecia querer exprimir um sentimento de revolta relacionado à condição de violência que a comunidade vive. Conversamos sobre estes assuntos com o grupo e as crianças iam dando opiniões sobre esta paródia e a música que a originou. Falamos sobre vários aspectos desta truculência e eles trouxeram exemplos de acontecimentos que vivenciam.

Michel de Certeau relata que os indivíduos presos nas redes de vigilância criativamente articulam modos que se configuram como táticas bricoladoras. Para ele, estas táticas são uma revolução velada que se manifesta pela lógica das práticas cotidianas relacionadas ao consumo e contra a dominação (1994, ps. 37-52).

Esta cena vivenciada com o Antonio em um de nossos encontros me reportou às palavras de Certeau que descreve intervenções urbanas muito sutis e disfarçadas caracterizando práticas diárias que incidem sobre os processos da vida do bairro como estratégias singulares voltadas às representações e comportamentos, reelaborando e alterando o cenário social e urbano.

Este acontecimento trouxe a oportunidade de retomar a reflexão sobre a inserção de elementos da indústria cultural em minha proposta pedagógica, enfocando principalmente a atração e o envolvimento que estes bens culturais exercem no público infantil.

Jesús Martín-Barbero (1999) vai contra a ideia de que toda a indústria cultural deva ser encarada como mera produtora de mercadoria posicionando-se contrário às ideias dos *frankfurtianos*, pois desta forma se estaria negando as contradições que dinamizam a complexidade da cultura da sociedade do fim do século XX.

A região periférica da cidade onde se localiza a ONG tem-se convertido em um espaço ardiloso da reciclagem cultural, já que possibilita a configuração de uma cultura mesclada por inclusões e exclusões. Segundo Barbero, crianças e jovens das zonas suburbanas vivem uma reorganização dos meios de socialização, e assim nem somente os pais oferecem padrões de conduta nem a escola é o único lugar legitimador do saber e nem mesmo o livro detém a cultura. Outros tempos, outros espaços e outros fatores apresentam-se como fontes de conhecimento.

Baseada nestas afirmações de Barbero e nas observações sobre as apreensões dos produtos da indústria cultural e comunicação de massa, entendo que o educador/pesquisador não pode deixar de manter o comprometimento de pensar as estruturas atuais da comunidade com a qual está trabalhando. Os conteúdos a serem trabalhados não podem perder de vista os valores que são agregados ao consumo destes bens culturais como os aspectos das relações, de apropriações, reapropriações e das recriações que se produzem nestas fruições enfatizadas por Certeau. Desta forma, priorizando a valorização da riqueza cultural da comunidade em que o espaço educacional não-formal está inserido, estes elementos juntamente com seu potencial simbólico podem servir como estímulos para fomentar a participação das crianças por meio da

significação ligada a seus contextos de vidas. Conseqüentemente, com o caminho facilitado por esta abordagem é possível para o educador promover a ampliação de seus repertórios culturais conduzindo-os a aprendizagem de outros conteúdos. Como nesta manifestação espontânea do Antonio trazendo uma paródia musical, outras tantas estratégias podem ser pensadas.

Assim, a prática pode objetivar oferecer a este público geralmente vindo de classes sociais menos favorecidas financeiramente uma oportunidade de desenvolverem um aprimoramento do capital simbólico que já tem correspondente às demandas simbólicas do seu próprio espaço cultural dominado. Ou seja, uma ação pedagógica que possibilite a formação de uma visão mais crítica relacionada aos produtos da indústria cultural aos quais estas crianças são expostas, ou bombardeadas sem quase nenhuma outra opção de escolha. Digo isto, pois segundo o autor Sergio Miceli (1994, p. 56) quanto mais rebaixadas as situações de renda e emprego e quanto mais baixo o nível cultural e de escolaridade tanto maior a probabilidade de exposição subordinada e cativa aos programas de televisão e rádio.

Porém, de acordo com Jesús Martín-Barbero as análises de Miceli desprezam a dinâmica e a complexidade da produção deste consumo a partir do universo dos dominados (2008, p. 312). Dessa forma, minha atuação estando voltada ao aprofundamento do potencial criativo de crianças pertencentes às classes populares, além de auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de reinvenção não negou a influência e atração que os bens culturais de massa exercem sobre elas¹⁴, mas sim utilizou-os como artifício colaborador para a realização de uma proposta mais enriquecedora evidenciada pelo aspecto social.

¹⁴ Se nos aprofundarmos em uma reflexão econômica-social voltada ao poder e influência da indústria cultural é certo que constataremos que esta não se dá somente nos segmentos das populações mais desfavorecidas – interfere nos modos de vida de todas as classes sociais.

Ao estender-se ao meio direto em que as crianças vivem: família, colegas, professores da escola, e membros da ONG, as atividades foram enfim incluindo todas as pessoas que as crianças desejaram representar em suas ações criativas.

A professora Izabel Galvão se reporta ao filósofo Henri P. H. Wallon para explicar como as crianças pequenas veem a si mesmas e o modo como acham que são vistas pelo outro. Declara que existe um paralelo ou noção de ubiquidade no qual não existe o constrangimento de conceber o eu como uma extensão do outro. Segundo a autora, este eu fragmentado e disperso será superado pelas conquistas que a criança vai alcançando com o desenvolvimento da linguagem. Izabel coloca que é por meio destas conquistas, entre outros fatores, que a relação com a realidade é intermediada surgindo possibilidades de estabilização dos signos e redes de significados partilhados. Nestas relações com o meio a criança vai construindo o eu em um processo duplo caracterizado pela ambiguidade, pois tanto opera expulsando o outro como também o incorporando (GALVÃO, 2003, ps. 80-82).

Então, neste empenho de confrontar o eu e o outro e com o objetivo de auxiliar no delinear da identidade no trabalho com as crianças da ONG, pretendi iniciar uma noção de aprendizagem voltada ao caráter sócio-político. Encaminhei as propostas das atividades para que pudessem colaborar para dirimir as possíveis dificuldades deste processo relacionadas à fronteira que pode se apresentar difusa não demarcando nitidamente onde cada criança “termina para começar a outra.”

Dividi o grupo em duplas e dirigi aos participantes as seguintes perguntas: Como me vejo? Como vejo você? Como penso que você me vê? Explicando como responderiam estas questões, disse às crianças que poderiam escrever o que quisessem desde que fossem sinceras.

No geral, na primeira questão que indagava como cada um se via todos elogiaram a si mesmos: “Sou um cara legal, jogo bem bola,” ou em se tratando das meninas: “danço bem,

sou bonita,” assumindo uma autoestima elevada e dando mais importância à suas qualidades ao se autodefinirem.

A Débora demonstrou que no convívio entre ela e a Fabiane, os fatores que mais lhes chamavam a atenção foram os aspectos ligados à amizade que mantêm com a colega (Fig. 43).

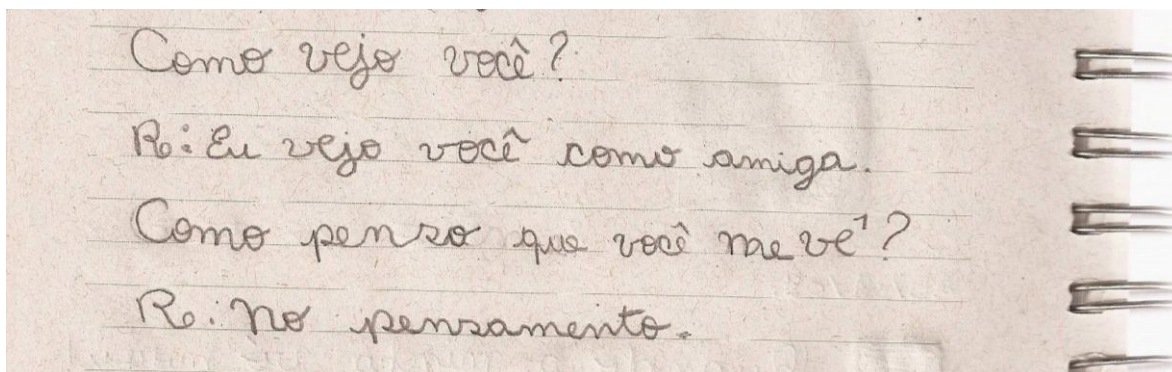


Figura 43 – Frases de Débora, 8 anos, para a amiga Fabiane.

Alguns optaram por descrever características físicas, tanto as suas quanto as dos colegas como neste exemplo, nas respostas do Alan, nas quais ele se autodenomina: bonito, charmoso e *boy* (Fig. 44). Novamente uma expressão em inglês aparece com caráter valorativo de *status quo*, como vimos ser aplicada para indicar uma posição de poder econômico similar ao caso do exemplo comentado no item: eu – olhando para mim mesmo deste capítulo. Porém, desta vez, a palavra *boy* é colocada pelo Alan para reforçar as qualidades: bonito e charmoso.

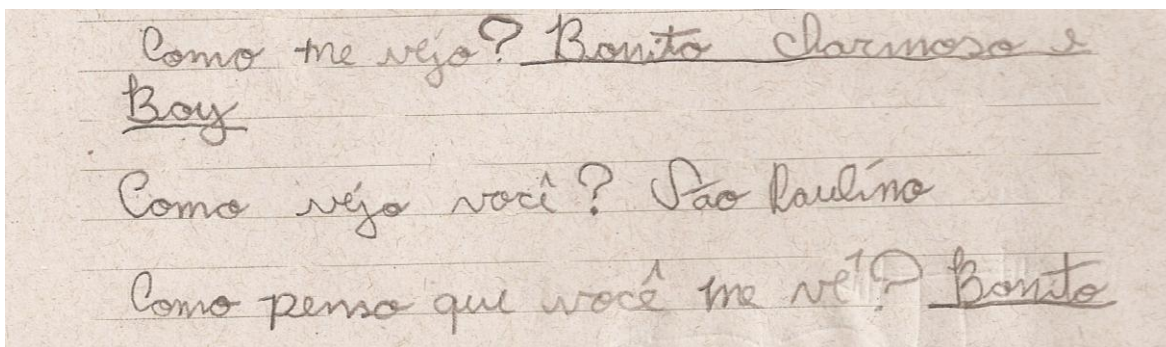


Figura 44 – Frases de Alan, 9 anos.

Na segunda questão que trata de como as crianças vêem os colegas, o Alan aponta seu parceiro somente como: São Paulino. A noção de São Paulino, dentro do contexto das vivências das torcidas futebolísticas na cidade de São Paulo, vem ligada ao estereótipo do torcedor que se veste bem e cuida de sua imagem, já que torce para um time economicamente poderoso. Percebemos desta forma que parte da concepção que o Alan formou sobre o colega se resume neste rótulo e é com ele que situa a relação entre ambos, ou seja, concorrentes na rixa da disputa de times já que seu time é o Palmeiras.

As crianças iam se divertindo bastante enquanto brincavam com seus parceiros lendo as características engraçadas que haviam escolhido para defini-los: atrapalhado, “zoiúdo”, ou no caso das meninas mais sérias: estudiosa, amiga.

Nesta atividade as definições que as crianças iam especificando traziam elementos de reconhecimento ao mesmo tempo em que reforçavam os laços afetivos entre elas. Brincando e rindo penetravam sutilmente na intimidade umas das outras.

Mas, para que isso acontecesse, as atividades, não se reportavam a seguir comandos, ou voltarem-se à correção ou julgamento, áreas de domínio comum dos adultos, em que a máxima é cumprir o que se pede. As crianças estavam tendo que reconhecer regiões abstratas vinculadas a sentimentos, opiniões e preferências pessoais conectados a espaços antes

minimamente explorados por elas. Então, ficavam olhando para o nada, absortas em pensamentos até decidirem quais opções escolheriam para realizarem seus trabalhos.

A autora Maria Isabel Leite (2007, p. 50) que além de outras atribuições, trabalha com a pesquisa em educação estética, refletindo sobre a produção cultural da criança escreve que esta produção “...precisa de um tempo próprio. Tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação. Tempo para estabelecer relações com o mundo fora de si mesma”.

As reações relativas a este tempo bem próprio de cada um não se nivelavam no grupo como obviamente era de se esperar:

O Mauro continua apresentando muita lentidão para desenvolver as atividades; é muito inteligente e aparentemente tem consciência que será capaz de realizar seu trabalho facilmente, por isso não se preocupa em iniciá-lo. Mas, como seus trabalhos são ricos em detalhes, meticulosamente pormenorizados com arabescos interessantes, acaba levando muito tempo nas suas feitura. Ele prefere conversar, falar sobre tudo, e só depois que percebe que seus colegas não se dispõem a participar de suas conversas por estarem envolvidos com seus trabalhos... só aí, ele se volta inteiramente para a atividade. O resultado disso é que não consegue terminá-la junto com o grupo.

O Luiz também trabalha lentamente, mas consegue finalizar seus trabalhos com a maioria; seus desenhos e sua letra são muito pequenos e ele coloca toda sua devoção no que faz. Trabalha com muita seriedade e tem um senso crítico bem acentuado.

Com estas observações ficou claro que as atividades de arte mesmo atraentes, estimulantes, e motivadoras não possuíam a garantia de detonar um envolvimento instantâneo, infalível, que ocorresse de maneira previsível e homogênea em todo o grupo. As diferenças foram sendo manifestadas e cada um regulou seu próprio ritmo, com a energia do grupo; a dinâmica das atividades contagiava a todos, mas não certificava o nivelamento dos

desempenhos e nem de longe foi esse um dos objetivos da pesquisa. Pelo contrário, estes desníveis personalizavam a diversidade dos processos criativos e enriqueciam a troca de experiências.

O problema é que por causa dos horários pré-determinados das crianças dentro da ONG, nem sempre eu conseguia oferecer o tempo necessário para que cada criança desenvolvesse seu trabalho até o fim. Este é um fato com o que nós arte-educadores sempre nos deparamos e que prejudica o desenvolvimento das atividades, principalmente no que se refere a trabalhos inacabados que vão se acumulando de um encontro para outro. Terminá-los em encontros posteriores não é a melhor solução, pois trata-se de outro momento e as crianças muitas vezes preferem novas atividades. Este fator tornou-se um empecilho dificultoso para o grupo, já que eu não podia preterir seu tempo na realização das atividades. Com certeza, esta situação encontra um paralelo nas escolas públicas de ensino formal, pois em geral os professores exasperados com o grande volume de trabalho causado pelas salas de aula lotadas em seu limite máximo e pelo tempo diminuto que têm na escola destinado a realização de muitas atividades, também se veem nesta difícil circunstância.

Assim, antes de tudo precisei avaliar estes aspectos e eliminar possíveis expectativas ligadas às minhas próprias concepções do tempo destinado às atividades e conseqüentemente, entender melhor esse outro tempo – o tempo de cada criança. Estas implicações demandaram que eu assumisse uma atitude de desprendimento que foi sendo moldada desde o início do percurso da pesquisa. Ou seja, a qualidade do tempo dedicado às crianças deveria estar acima da quantidade de trabalhos que pudessem desenvolver. Esta afirmação parece óbvia, mas requer do educador uma forte convicção da seriedade de sua proposta, desprezando suas ansiedades e vaidades relacionadas ao admirável trabalho que pode realizar em detrimento do proveito real, palpável adquirido pelas crianças e muitas vezes não condizente com alguns planos mais ambiciosos que ele próprio possa aspirar.

Izabel Galvão (2003, p. 87), ao se referir à atitude do educador de assumir suas próprias emoções exaltadas no contacto diário com o aluno, comenta que quando ele as observa com maior clareza é menor o risco de cair em circuitos perversos e maiores as chances de ter

atitudes mais acertadas. Então, enfoquei as análises no retorno das experiências que as crianças iam me devolvendo, durante os processos, registrando todas as observações possíveis neste trabalho, incluindo as emoções que eu também sentia. Isto se deu, para que eu pudesse ir repensando as ações, e conquistando certo distanciamento da imersão que se apresentava, pois a cegueira emocional indicada pela autora, e ocasionada por este intenso envolvimento acaba interferindo no processo pela influência dos condicionantes da situação. Anotações do trabalho de campo esboçavam como estes sentimentos ocorreram:

Fiquei decepcionada de ver o desenho do Luiz todo amassado decorando a capa de seu álbum, porque quando ele tomou a iniciativa de colocá-lo sem me pedir para ajudar acabou empurrando a folha amassando-a.

Procurei não demonstrar minha frustração, mas reclamei dizendo que eu estava ali para ajudar e ele poderia ter solicitado minha intervenção.

Mesmo observando intimamente os sentimentos que fluem na relação com as crianças eles não devem ser contidos, pois para Carl R. Rogers, o professor deve vivê-los e até comunicá-los respeitando seus limites: “É, assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra” (1978, p. 112).

Lidar com seus próprios sentimentos e afetos é atributo inalienável do profissional notadamente comprometido com seus objetivos educacionais, embora seja muito raro que esta propriedade constitua-se em motivo para a exploração nos campos voltados à reflexão sobre os ambientes educacionais.

Retomando as análises sobre o desenvolvimento das atividades com as crianças, suas conversas durante elas relatavam acontecimentos ocorridos no bairro, tanto no passado como no presente e àqueles que poderiam ser previstos para o futuro. Fatos como um atropelamento, ou um falecimento de algum familiar de um deles, a futura mudança de algum participante do

grupo para outra cidade, ou o nascimento de um irmãzinho ou irmãzinha foram alguns dos exemplos destes acontecimentos. Usufruindo da chance de falar sobre a vida das pessoas de suas próprias famílias e de outras que conheciam, iam também estreitando sua convivência e assim se conhecendo mais e melhor.

Elizabeth H.-De-La-Taille ponderando sobre o tema ideal de felicidade e projeto de vida afirma que um projeto de vida ético é aquele em que a pessoa dirige suas ações na busca e manutenção da dignidade própria e alheia. Argumenta que quando nos questionamos: Quem eu quero ser? devemos abranger a ética a esta resposta incluindo o outro como semelhante. (DE-LA-TAILLE, 2003, p. 178) Assim sendo, nestes momentos enquanto nos aprofundamos nestes temas, destacamos ainda mais as relações pessoais das crianças e seus valores e privilegiamos a tomada de consciência dos problemas da coletividade. Nosso mote nesta fase foi o respeito pelos sentimentos do outro, suas ideias, preferências, o que apontou para o “cuidar” da postura adequada à tolerância.

Os diários, além de servirem para gravar e preservar sonhos, desejos e sentimentos, detiveram outra função que foi o registro das entrevistas que eles fizeram primeiramente com colegas e participantes da ONG e depois com seus gestores, funcionários e colaboradores (Fig. 45) .

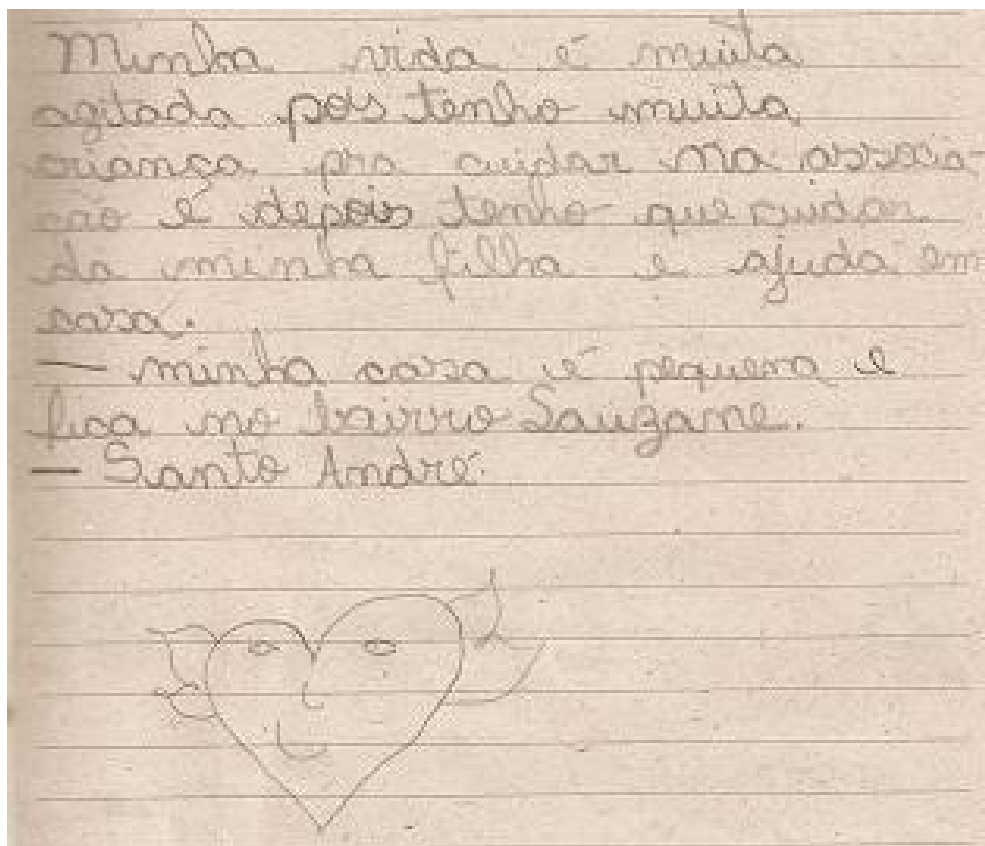


Figura 45 - Entrevista da Paula de 9 anos com o Sr. Elias.

As crianças saíram para entrevistar os integrantes da ONG, escolhendo livremente quem seriam seus entrevistados. Até esse momento, dentre os trabalhos que o grupo já desenvolveu esta foi uma das atividades que mais os empolgou até agora. Partiram para as entrevistas portando seus diários parecendo sentirem-se pessoas muito importantes por realizarem essa tarefa. Formularam as perguntas movidas pela própria curiosidade e ficaram muito animadas em conhecer as particularidades da vida pessoal das pessoas que escolheram para entrevistar. Algumas das perguntas foram: Qual o animal que você mais gosta? Qual o time que você torce? O que mais gosta de fazer?

As entrevistas motivaram as crianças a assumirem uma postura investigativa relacionadas a seus colegas participantes da ONG e com os adultos enfocando assuntos que

conheciam e participavam, ou seja, os costumes e o cotidiano do espaço e as particularidades da vida das pessoas que convivem ali com elas, como nesta entrevista que a Fabiane fez com o amigo Jonathan, seu colega na entidade (Fig. 46).

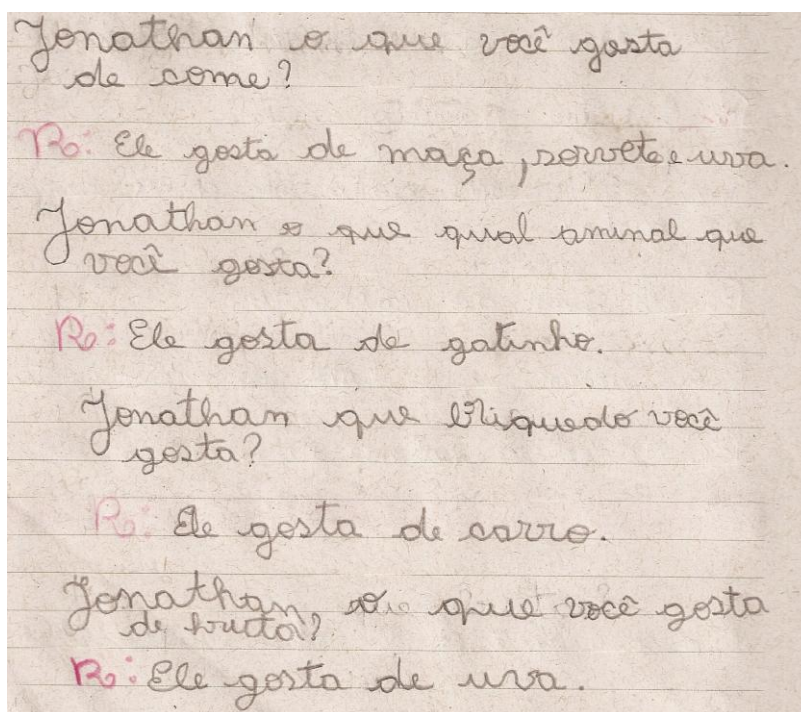


Figura 46 - Entrevista da Fabiane de 9 anos com Jonathan.

Além da intensa convivência com as pessoas da ONG por muitos anos até, algumas crianças só nesses momentos de posse destes depoimentos recolhidos nas entrevistas tomaram conhecimento de detalhes da vida de seus parceiros na entidade que possivelmente seria difícil descobrirem na rotina habitual do espaço. Por exemplo, por meio de sua entrevista Antonio descobriu onde a cozinheira da ONG morava, quantos filhos tinha e o que mais gostava de fazer. Também entrevistaram outros educadores, como a voluntária que realiza atividades de dramatização e uma mãe que colabora nas atividades de limpeza. Assim, abrindo espaços a seus interlocutores elas também trouxeram à tona aspectos significativos de si mesmas, já que compartilhando com estas pessoas o mesmo ambiente por muitas horas de seus dias, saber detalhes de suas vidas fez parte do aprofundamento destas relações cotidianas.

Posteriormente solicitei que entrevistassem seus familiares, principalmente as pessoas mais velhas sobre suas origens: locais de onde viveram seus antepassados, hábitos e costumes da família e atividades da comunidade. Estas falas recolhidas pelas crianças poderiam ser trazidas por escrito ou mesmo relatadas oralmente e lidas e discutidas com o grupo.

A Fabiane resolveu perguntar à sua mãe se ela gostava de si mesma, e a resposta foi: não (Fig. 47). Quando a Fabiane leu sua entrevista imaginei qual seria o motivo que deve tê-la movido para fazer esta pergunta à sua mãe, e como deveria ter se sentido quando obteve esta resposta. A impressão que se tem é que ao perguntar, a Fabiane já previa o que sua mãe ia responder, buscando somente a confirmação de algo que ela já intuía. Isto porque aparece um aspecto de estranheza no teor desta pergunta, e ainda principalmente por ter sido feita por uma criança.

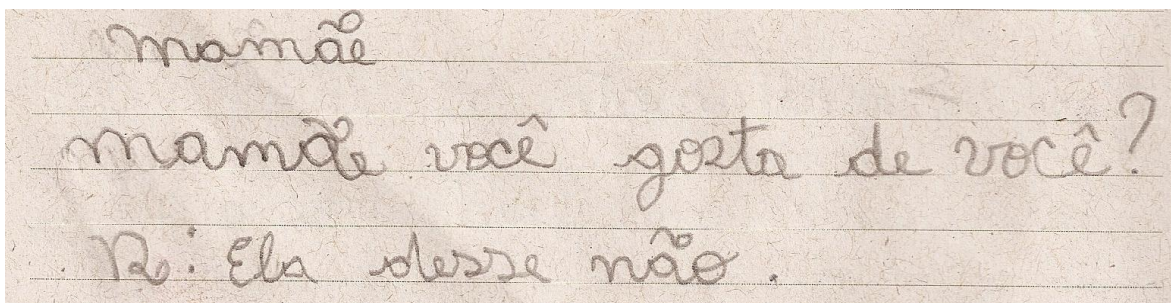


Figura 47 - Entrevista da Fabiane de 9 anos com sua mãe.

Tomando como exemplo a fala das crianças durante as exposições das entrevistas que realizaram, podemos entrecruzar várias normas de atuação como relata Michel de Certeau. Segundo o autor, o ato de falar opera por meio de uma apropriação da língua pelos indivíduos em um momento e um lugar. Na fala, um momento de hesitação, uma abreviação são outros modos de pontuações que segundo Certeau apresentam-se como golpes estratégicos. Para ele,

os relatos constituem justamente aquilo que organiza um espaço e é muito importante comparar as práticas cotidianas, enquanto gestos e narrativas. Assim, existe uma relação do relato com a prática sem que esta esteja necessariamente de acordo com aquela (CERTEAU, 1994).

A pesquisa de campo nesta perspectiva de atuação no universo infantil, oferta ao investigador, um grande conteúdo aparentemente inexplorado de informações subliminares contidas nas entrelinhas das falas, ou seja, nos suspiros, sorrisos, franzir de cenhos, ou gestos bruscos.

Percebi que estar atenta a estes indícios colocados por Certeau que são fatalmente expressados nos relatos das crianças, manifestados nas leituras dos mini-textos ilustrados por elas ou colhidos nas conversas era imprescindível para complementar as análises de suas entrevistas. Deste modo, um olhar e um ouvir perspicaz sobre as expressões, os espaços de silêncios, o timbre de voz, ou seja, todas as tendências que puderam ser apresentadas em suas falas foram indispensáveis, pois segundo o autor tratam-se de golpes estratégicos que possibilitam determinar as memórias que são bem-vindas e as que não são desejadas, ou que não tem significação suficiente para obterem o mérito de serem lembradas (CERTEAU, 1994).

Depois das falas expressas cada criança desenvolveu um trabalho de desenho e pintura sobre o material que trouxe e sobre os relatos que ouviu dos colegas e os trabalhos foram expostos para o grupo.

Na proposta de expressar o eu no contexto do outro o André, escolheu representar nesta pintura a óleo, todo o grupo em atividade (Fig. 48). Distribuiu as figuras no campo, sendo visualizadas de cima, com uma das paredes em perspectiva e a porta da sala vista frontalmente. Utilizou um colorido forte, explorando cores quentes, talvez pela vivência de sua própria experiência com o grupo, sentindo o clima aquecido que envolvia os trabalhos.



Figura 48 - Pintura em óleo sobre tela de André.

Já Débora, nesta proposta de representar suas relações, ao invés do André, preferiu uma representação mais intimista em um trabalho de pintura e colagem, desenhando dois peixes: mãe e filho entre bolhas de ar, e uma enorme cabeça humana chorando (Fig. 49).



Figura 49 - Pintura e colagem de Débora, 8 anos.

O elemento água aparece nesta composição em duas instâncias: primeiro no ambiente que envolve os peixes e segundo nas lágrimas que segundo sua autora são de uma menina. Buscando entender um pouco da simbologia da água encontramos diversas informações na área da Psicologia que afirmam que a água é primordial, pois é considerada como sendo o símbolo da vida ou o ponto de partida para seu surgimento, já que toda a vida vem da água. No contexto dos quatro elementos é o símbolo do sentimento. As emoções também se encontram representadas na água. As ondas do mar corresponderiam ao movimento dessa mesma emoção.

Intuitivamente, em sua produção de arte infantil Débora relacionou a água com os laços que envolvem mãe e filho e conseqüentemente o próprio nascimento. Ao contemplarmos a imagem principal se instaura certo aspecto de melancolia. Porém, a composição não perde o dinamismo, pois este teor nostálgico da figura contrasta com a energia vibrante do tom laranja que Débora escolheu para pintar a maior parte do fundo – paradoxo que também contribuiu para ressaltar a figura principal.

Continuando as atividades nesta etapa da pesquisa eu esperava que as crianças trouxessem relatos e entrevistas de seus familiares, mas poucas puderam me atender, pois, segundo elas, tiveram que enfrentar dificuldades para motivá-los a participar. Um exemplo disso foi o caso do Richard que comentou o seguinte:

– Fiquei esperando meu pai até meia-noite pra entrevistar ele porque ele chega muito tarde em casa. Estava com sono e não sei onde coloquei o diário por isso não trouxe e não dá pra ler a entrevista dele agora. Daí eu entrevistei a minha irmã que tá aqui na ONG pra ter uma entrevista pra ler agora...

O Richard teve que se adaptar com uma situação que exigiu por parte dele um esforço adicional, denotando tenacidade e capacidade de adaptação perante imprevistos e circunstâncias atribuladas; uma experiência importante de aprendizado para lidar com as adversidades que possa vir a enfrentar, tanto na sua vida atual, como futura.

Tomando este exemplo relatado pelo Richard, já vimos que no caso das crianças e adolescentes da ONG uma das causas da dificuldade de uma participação mais profícua dos pais nas vidas de suas filhas e filhos, como já referida no capítulo 1, é a desgastante luta pela sobrevivência que suas famílias tem que travar. Como ocorre na situação desta comunidade a ausência, muitas vezes física ou de laços afetivos de um pai ou de uma mãe invariavelmente presente, ocasiona uma busca pela criança de figuras que possam suprir esse valor significativo nas pessoas que convivem fora do cerne da família nuclear a fim de encontrar amparo carinhoso e também material. Acabam muitas vezes, completando a falta de algumas características pertinentes à figura materna ou paterna na ONG, estando elas presentes em suas vidas ou não. Desta forma, os gestores e funcionários da instituição acabam suprimindo parcialmente o modelo de identificação pertencente ao imaginário delas para as necessidades que apresentam em determinados momentos especiais.

Toda essa problemática também pode ocorrer com famílias mais abastadas economicamente desde que persista a ausência dos pais acompanhando o desenvolvimento de seus filhos. Nestes casos, em vez de integrantes de uma ONG é possível que as crianças transfiram a necessidade de suprir suas carências para pessoas mais próximas de seu convívio, como governantas, motoristas e professores.

Nesta parte da pesquisa também estava prevista uma solicitação às crianças para que coletassem imagens fotográficas ou objetos guardados vindos do passado referentes a sua vida familiar, pois a partir deste material a ser colhido eu pretendia que expusessem suas impressões e desenvolvessem interpretações em um processo de reconhecimento e revisitação de suas lembranças. Jacques Le Goff cita Pierre Bourdieu e relata que juntamente com sua equipe, Bourdieu colocou em evidência o significado do álbum de família assegurando que

fotografar as suas crianças é fazer-se historiógrafo da sua infância e preparar-lhes como um legado, a imagem do que foram, pois para ele... “nada se parece menos com a busca artística do tempo perdido que estas apresentações comentadas das fotografias de família, ritos de integração a que a família sujeita os seus novos membros” (LE GOFF, 1990, p. 466).

Por meio de comentários espontâneos sobre o que pudessem lembrar do que disseram as pessoas mais próximas de seu convívio, seria realizado junto com o grupo um percurso memorial sobre as particularidades da vida em família de cada criança. Estas histórias seriam compartilhadas, inclusive para conhecer a trajetória educacional de cada um e sua vida religiosa.

Para cada foto seria elaborada juntamente com as crianças, uma ficha de catalogação contendo as técnicas de produção e todos os padrões da fase interpretativa do que é visível e do que está escondido, além de toda a gama de significações nelas envolvida. Elas seriam estimuladas a comentar o que veem, o que pensam e sentem ao contemplá-las podendo fazer associações e verificando como as imagens podem estabelecer elos entre si e com as interpretações de cada criança. Seriam lembranças pinçadas por afinidades eletivas entre os fenômenos distanciados no tempo, evocados a partir da memória dos adultos e se constituiriam nos temas, matrizes heurísticas ou matrizes de descobrimento. Por meio delas as crianças desenvolveriam seus trabalhos em diversas linguagens artísticas, como releituras criativas destas imagens verbais e não-verbais do passado.

Mas, no primeiro contacto com os gestores da ONG logo constatei que não haveria possibilidade de propor esta atividade por causa da falta destes materiais em suas casas, tanto relativos às fotos como tratando-se também dos objetos. Logo, para não frustrá-los somente comentei sem enfatizar que se quisessem poderiam trazer estas referências para enriquecer seus álbuns.

O resultado foi exíguo como eu já esperava, somente com uma participação – a iniciativa da Débora que trouxe uma foto de sua mãe e de seu padrasto e colocou em seu álbum.

Assim, atuei no sentido de concentrar o foco da pesquisa somente nos resultados adquiridos durante o tempo em que eu estivesse com as crianças sem depender de uma atuação mais participante dos pais e familiares, principalmente para a realização das entrevistas pelas crianças. Para mudar esta situação eu ainda precisaria de mais tempo para conhecer integralmente estes pais e esclarecer minhas intenções no trabalho com seus filhos e filhas, e ainda se fosse possível entrevistá-los juntamente com elas.

A presença das famílias acabou ficando restrita às produções das crianças como uma parte de destaque no álbum, sendo que ficaram muito animados em desenhar seus familiares. Para Jean Piaget, o desenho infantil constitui uma introdução ao estudo da imagem mental e revela uma inclusão pela criança de suas representações espaciais (PIAGET & INHELDER, 1982, p. 58). Ou seja, com o desenvolvimento da prática do desenho vai se instituindo a inserção de pessoas e lugares que participam de sua vida como um todo.

Mas apesar dessa atividade requerer das crianças que desenhassem a si mesmas também ao apresentar suas famílias Fabiane excluiu-se dela em seu desenho e preferiu substituir o título: Minha Família colocando: As pessoas mais importantes para mim (Fig. 50). Joseph Di Leo ressalta que não devemos nos limitar a analisar os desenhos das crianças sem uma perspectiva evolutiva para não recairmos em peculiaridades que são simples expressões de imaturidade, mas também relata que esta ausência autoimposta pela criança na representação de sua família ocorre por causa do sentimento de não se sentirem apreciadas (1991, ps. 90 e 158).

O autor também afirma que a importância que a criança atribui a cada pessoa, vem relacionada à dimensão que escolhe ao representá-la (DI LEO, 1991, p. 83). Neste desenho, vemos em escala ascendente, a avó, o pai e a mãe.



Figura 50 – Desenho de Fabiane, 9 anos.

Nesta atividade Richard que vivia com seu padrasto e não com seu pai localizou-o mais próximo da família igualando-o ao irmão e assim como Fabiane excluiu a si mesmo (Fig. 51).



Figura 51- Desenho do David, 10 anos.

A intensidade afetiva das crianças em relação a seus familiares é às vezes marcada pela aproximação gerada pela convivência, outras vezes não. Esses aspectos iam aparecendo nas representações que produziam.

O desenho e a pintura cooperam para a comunicação entre a criança e o mundo e oferecem às crianças, além de estratégias de autoconhecimento, também um meio para que sejam reconhecidas pelas pessoas à sua volta, além da família nuclear. Di Leo assegura que a arte é um canal de comunicação entre nós e o mundo exterior e as crianças podem nos falar por meio da linguagem pictórica. Revelam como se sentem, como necessitam de seus pais e o que está acontecendo em suas vidas (1985, p. 202).

Em outra ocasião, solicitei que identificassem suas ligações familiares complementando frases iniciadas assim: O filho de minha tia é meu... Eu e meu primo somos... da minha avó e outros vários exemplos similares. Esta atividade teve o objetivo de explicitar os laços de parentescos das crianças e contribuir em suas várias inserções no grupo familiar. Encontraram maior dificuldade somente em contextualizar primos e sobrinhos, sendo que no geral preencheram as lacunas sem levantar muitas dúvidas demonstrando estar inteirados dos posicionamentos familiares. Durante o desenvolvimento da atividade alguns se lembraram de

parentes que não veem há muito tempo e comentaram detalhes de suas vidas, como seus nomes e locais onde moravam.

Depois conversamos juntos sobre nossas experiências com a família, tendo esta conversa o intuito de expandir a consciência de cada criança em relação às afinidades que mantemos, além dos laços de aliança que se estabelecem entre nós e nossos familiares. Le Goff escrevendo sobre uma pesquisa da memória do homem comum africano explica esta tomada de consciência baseada no âmbito da memória coletiva afirmando a importância das recordações familiares das histórias locais vindas ...

...de clã, de famílias, de aldeias, às recordações pessoais...; a todo aquele vasto complexo de conhecimentos não-oficiais, não-institucionalizados, que ainda não se cristalizaram em tradições formais... que de algum modo representam a consciência coletiva de grupos inteiros (famílias, aldeias) ou de indivíduos (recordações e experiências pessoais), contrapondo-se a um conhecimento privatizado e monopolizado por grupos precisos em defesa de interesses constituídos (LE GOFF, 1990, p. 477).

Para reafirmar tudo que foi apreendido nesta atividade a proposta seguinte ainda focalizando este mesmo objeto foi relativa à árvore genealógica. Mas antes de chegarmos ao tema, sem nenhum referencial pedi que desenhassem árvores através da imaginação, como neste exemplo da pintura do Luiz pela qual ele se solta em meio a formas amplas e pinceladas livres (Fig. 52). Esta atividade visou relaxar as crianças expandindo a expressão de cada uma relativa à figuração da árvore. Desenhando e pintando sem referencial imagético elas combinavam elementos que iam se organizando por associação livre com aspectos que se relacionam à memória, à observação e à abstração.



Figura 52 - Pintura de Luiz, 8 anos.

Posteriormente, pesquisamos fotos de árvores em revistas que eles recortaram e dispuseram nas mesas para observar e ampliar o repertório imagético referente a este tema. Depois, cada criança desenhou e pintou em uma cartolina, sua árvore genealógica, deixando nos galhos, espaços para os nomes dos parentes em lugares estratégicos. Alguns preencheram nos espaços dedicados aos pais, os nomes de seus padrastos e madrastas, pois não sabiam os nomes de seus verdadeiros pais por não os conhecerem. Outros não sabiam os nomes dos avós ou das avós, então deixaram estes espaços em branco, como esta árvore representada pela Daniele, exibindo galhos em todas as direções e um solitário balanço vazio (Fig. 53).

Ao serem introduzidos a este universo familiar, visto de vários ângulos, falando de suas experiências fomentadas por outros contextos geradores, foram clareando seus posicionamentos e respectivos sentimentos que deles emanam, enquanto integrantes de uma família em especial.



Figura 53 – Desenho de Débora, 8 anos.

Antes de ir a campo para fotografar os espaços da ONG conversamos bastante sobre quais as finalidades da fotografia: informação, comprovação e denúncia de um determinado fato. Comentamos o valor da fotografia como testemunha que nos possibilita guardar congelado um determinado fato do passado em pequenos pedaços de papel, além de dar apoio a histórias que temos para contar e atestar que alguém esteve presente em determinado lugar (CENPEC, 1998, p. 34). Comentamos também, a respeito de vários conceitos técnicos envolvidos no registro fotográfico da imagem, tais como: profundidade de campo; enquadramento horizontal e vertical; foco; opção de close; primeiro plano; plano médio; plano de fundo; configuração assimétrica ou simétrica ou ainda a escolha de determinados ângulos de visões perspectivadas. Também conversamos sobre: os efeitos de luz que podem beneficiar ou atrapalhar a perfeição da foto; sobre a postura física do fotógrafo, que deve estar firme, se possível até prendendo a respiração no ato de fotografar tendo também cuidado para não esquecer os dedos na frente da lente. Também dei orientações básicas sobre como a máquina funciona e como manuseá-la.

Assim, para que as crianças fossem introduzidas ao olhar fotográfico participaram antes de uma atividade preparatória. Imaginando cenas e organizando-as como uma história em quadrinhos feita por fotos variadas foram inserindo as informações técnicas que receberam em seus desenhos. Este recurso contribuiu para ativar a capacidade imaginativa explorando os planos fotográficos.

Neste desenho do Alan ele segue este tipo de narrativa apresentando uma num enfoque panorâmico e um meio plano (Fig. 54).



Figura 54 – Frases e desenho de Alan, 09 anos.

Em outra atividade, entreguei para cada uma um visor que consistia de um retângulo de cartolina preta recortado contendo um recorte vazado de 9 cm X 6 cm em seu interior. Este visor servia para ser colocado perto de um dos olhos com a intenção de delimitar o campo de visão do mesmo modo que se opera a câmera fotográfica analógica no ato de fotografar.

Então, portando este instrumento saíram para explorar o espaço da ONG observando objetos, pessoas e cenas, visualizando estes elementos com os olhares intermediados pelos limites do retângulo vazado. Depois de realizar inúmeros percursos nos espaços internos escolheram dentre estes ambientes o que queriam representar por meio do desenho. A Fabiane escolheu alguns brinquedos, plantas e objetos pertencentes à ONG (Fig. 55).

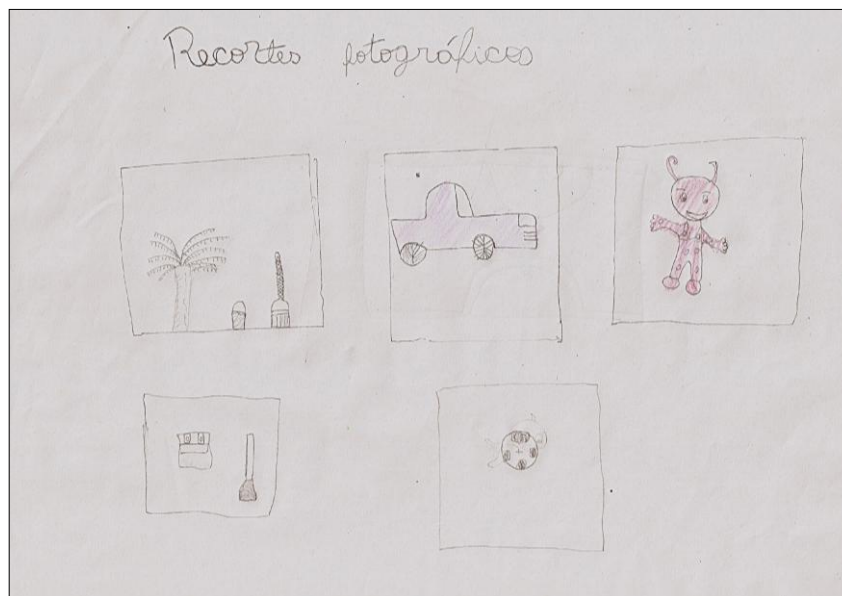


Figura 55 – Desenho de Fabiane, 9 anos.

Expliquei posteriormente às crianças que toda essa preparação era importante, mas o que contava mesmo para a nossa proposta seria que todos pudessem conquistar juntos uma possibilidade de interlocução entre seus olhares e o que olham: elas mesmas, seus colegas, as pessoas ao seu redor e o lugar onde vivem, ou seja, usufruírem prazerosamente esta experiência do olhar fotográfico. Samain, analisando um artigo de Philippe Dubois à respeito das reflexões de Barthes sobre este tipo de olhar revela que o olhar fotográfico é o mesmo com que Barthes se aproxima e põe a trabalhar seu olhar sobre as coisas que estuda, um constante recorte da realidade, a decupagem de uma continuidade e a imersão no fragmento (2005, p. 126).

Então, finalmente o dia tão esperado chegou! As crianças tiveram a oportunidade de fotografar seus colegas e os espaços da ONG por meio de câmeras fotográficas analógicas como citado no capítulo 3. As máquinas foram disponibilizadas pelo Centro de Memória da Unicamp e foram entregues para elas. Iam se alternando para utilizá-las, já que não dispusemos de uma câmera para cada criança. Esta estratégia de dividir as câmeras acabou estimulando a experiência de um senso de responsabilidade sobre o material que estava sendo

entregue aos seus cuidados, uma vez que uma ação desfavorável nesta incumbência prejudicaria as demais.

Neste primeiro ensaio foram quarenta fotos tiradas ao todo e as fotos apresentadas a seguir, foram selecionadas de acordo com a sua expressividade ficando descartadas as fotos que repetiam os mesmos modelos de representação.

A alegria das crianças ao fotografarem foi demonstrada de imediato, como um reflexo da imersão no fragmento fotográfico, tanto pela possibilidade de capturar a imagem do/da colega, quanto ao aspecto relativo à oportunidade de aproveitar a brincadeira, enquanto posavam para ter sua própria imagem registrada.

Livremente escolheram os referenciais que desejavam registrar, sendo que a primeira opção, imediata e unânime foi a de fotografarem-se, uns aos outros. Fotografia virou sinônimo de liberdade e brincadeira, já que os sorrisos, as poses, os pedidos, tudo se traduzia em emoção, contentamento e desinibição tornando a tarde memorável!

Assim, estas primeiras fotos que as crianças produziram foram do grupo todo e aconteceram naturalmente, sendo que todos juntavam-se e escolhiam um lugar para posar sem um planejamento prévio, pois quando alguém sugeria uma opção rapidamente era seguido pelos outros. Todos queriam ser fotografados e ninguém aceitava ficar de fora.

Estavam conquistando uma forma de ver melhor o mundo ao mesmo tempo em que se vêem nele. Ao ver o outro, definimo-nos a nós mesmos e nos conscientizamos que ocupamos um lugar situando-nos em relação aos outros, ao mesmo tempo em que compartilhamos esse olhar (CENPEC, 1998). Fotografando e sendo fotografadas pelos amigos as crianças satisfaziam o desejo de atestar sua presença estabelecendo a confirmação de suas existências.

Depois aos poucos, a euforia foi se abrandando e gradativamente foram se dando conta do que realmente consideravam importante ao ponto de ser escolhido para ser fotografado. Começaram então a selecionar as pessoas e os locais onde queriam retratá-las relacionando o objeto com o espaço. No geral este segundo montante de fotos consistiu do registro dos

próprios colegas do grupo só que desta vez individualmente. Daí começaram a estudar melhor as opções de configuração das fotos.

O Richard estuda muito seus enquadramentos fotográficos; não tem pressa quando está para bater a foto do/da colega, geralmente deixando-o/a impaciente. Apesar disso, sempre tem uma ideia bem definida do que quer e como quer registrar.

Juntamente com grupo discutindo as imagens reveladas conversamos sobre uma foto tirada pelo Richard de seu colega Luiz posando em frente a uma parede desenhada e pintada da ONG. Apontamos em nossa conversa, a influência da pintura da parede ao fundo relacionada a imagem do amigo que ele retratou. Segundo ele, parecia que seu modelo, ou seja, seu colega estava levantando o braço, já que a pintura de fundo que partia da altura de seu ombro continha a mesma cor da jaqueta do colega. Observação que o próprio modelo complementou, fantasiando que enquanto levantava este braço imaginado pelo colega, também cabeceava a bola de futebol desenhada na parede. Esta discussão direcionou nossas conversas para outro assunto – as imagens que vemos nos meios de comunicação e suas formas de manipulação consolidando a constante ilusão que elas são passíveis de gerar.

Ao selecionar o local para fotografar seus colegas Antonio e Alan, o André pediu para que eles se sentassem em uma reentrância que comportava uma portinhola na parede, privilegiando o fundo monocromático do muro para enquadrar sua foto. Nesta opção de recorte ele acabou excluindo grande parte das imagens coloridas grafitadas nas paredes que cercam a área dedicada ao lazer das crianças. Uma escolha que, inconscientemente ou não, definiu um gosto específico procurando ressaltar seus referentes retratados, ou seja, os amigos. Estas foram algumas das observações que íamos apontando nas conversas com o grupo durante nossas análises em conjunto.

Falamos também sobre as imagens pintadas no muro que apareciam nas fotos, figuras vindas de produções culturais da indústria do entretenimento infantil norte americana e o que simbolizavam para o grupo. Então, relataram que os personagens Mickey, Pateta, Minie e

outros que estavam estampados nas paredes não se relacionavam diretamente com seu interesse atual sobre desenhos ou filmes que assistiam.

Sendo uma tecnologia que contribui para a recepção, percepção e expressão das crianças, a irreverência das caretas zombeteiras das crianças sendo fotografadas, ganhava uma nova dimensão, enquanto expressões fixadas no papel fotográfico para serem posteriormente apreciadas por seus autores e pelo restante dos componentes do grupo. Assim, a fotografia é arte da construção de um olhar, do registro, do valor deste como memória e releitura dos espaços e neste caso funciona também como mediação de significados e encontros felizes entre forma e conteúdo.

Enquanto uma criança fotografava os outros colegas observavam e alguns davam palpites sobre como e onde as fotos deveriam ser realizadas.

Depois de algum tempo durante as experiências com a máquina fotográfica percebi que não havia interesse da parte delas em registrar objetos.

Puderam também se expressar pela câmera utilizando esta linguagem de registro baseada em uma seleção simbólica, como na foto tirada pela Fabiane que elegeu como cenário para fotografar a colega Débora, uma casinha de bonecas, cantinho emblemático cor de rosa que acolhe as brincadeiras das meninas.

Nos tipos de brinquedos oferecidos às crianças, de ambos os sexos, também lhes são transmitidas as expectativas da sociedade...o brinquedo mais frequente e preferencial, a ser dado às meninas será a boneca, indicando-lhes que deverão ser bonitas como uma boneca e tomar conta de alguém, como de um filho, que a boneca representa (WECHSLER, 2002, p. 128).

Demarcando território este reduto feminino no qual os meninos não se dispunham, ou não se atreviam adentrar, se constituiu no local escolhido para registrar a amiga Débora, talvez por se configurar pelo longo tempo de convivência entre elas como um espaço muito significativo de sua amizade. Até o fator do acaso foi favorável à imagem, já que a Débora vestia uma roupa da mesma cor que prevalecia na cena, combinando e harmonizando uma

pose relaxada recostada na porta da casinha de bonecas com a familiaridade que mantinha com o espaço.

Roland Barthes comparou a pose a uma mortalha, ou congelamento que para ele é rompido por uma espécie de salvação do *click* da câmera: “Gosto desses ruídos mecânicos de uma forma quase voluptuosa, como se, da Fotografia, eles fossem precisamente aquilo e unicamente aquilo a que o meu desejo se agarra, quebrando, com o seu estalido seco, a mortalha da Pose” (BARTHES, 1980, p. 32). Assim, ao mesmo tempo em que a imobilidade da pose consagra a irrealidade marcada no papel, o real fica esquecido, pois a mágica já foi consumada na foto perpetuando a expressão indicada da atitude corporal.

A pose, além de revelar uma postura corporal de enfrentamento frente ao sujeito que contempla, manifesta um jeito de ser particular, uma escolha de gesto ou posição e de feição dentre tantas disponíveis, exteriorizando a aparência interna que se quer transmitir. Violet Oaklander relata que a consciência corporal é básica para o sentido forte de eu e também que a imagem corporal é um aspecto importante da autoaceitação (1980, p. 312). Então, emoções e corpo se abraçam para se expressar e “a forma de movermos nossos corpos está intimamente relacionada com a nossa capacidade de sermos assertivos, com os nossos sentimentos de auto-sustentação e daquilo a que temos direito” (OAKLANDER, 1980, p. 154).

Além de explorarem estas relações de corpo/emoção nas tomadas fotográficas as crianças estabeleceram também a reafirmação dos vínculos afetivos não só entre os participantes do grupo, mas das outras pessoas com as quais conviviam no espaço. Suas fotos são retalhos de seu panorama social, formulações e reelaborações de significados, construções de possíveis respostas às provocações do desejo de registrar imagens que seu ambiente suscita. Estão ligadas à relação emocional que mantém com as informações concretas que recebem de seu meio, espaço de pertencimento. Criações imagéticas pautadas por estímulos que refletiam comportamentos, intenções e sentidos.

Como exemplo temos uma foto que o Antonio fez questão de tirar retratando a Dona Amélia, cozinheira do espaço que posou com seu traje de trabalho na cozinha da ONG. Na

mesma tomada o Antonio conseguiu captar o clima do ambiente em que Amélia trabalha e sua personagem principal destacando-a ao centralizar sua figura no enquadramento fotográfico.

Como já citado, depois de reveladas discutimos o teor das imagens apreendidas, além do aspecto formal também a gênese da poética de cada criança do grupo, esta última, fundamental para a concretização do processo de criação, pois caracterizara o gosto, a apreciação estética, a maneira de ver de cada uma delas e as construções que elaboraram nesta experiência.¹⁵ Com a posse de todas as fotos elas identificaram cada imagem que tinham produzido apontando e comentando seu conteúdo e reafirmando o que para elas era bonito ou importante a ponto de ser ressaltado, além de observarem a si mesmas retratadas em algumas delas. Também levamos em conta nesta discussão, a poética individual e sua ressonância aliadas a elementos técnicos que auxiliam a expressá-las como todos aqueles fatores que já tínhamos abordado antes de sair a campo: close, primeiro plano, etc. Consideramos em nossas conversas no grupo que com os resultados das experiências todos tiveram mais possibilidades de assimilá-los ao compreender concretamente cada um deles.

Depois pedi que descrevessem nos diários como havia sido a experiência para cada um, pedido que o Alan atendeu priorizando uma ilustração sobre seu texto a qual representou a si mesmo feliz por ter vivenciado a experiência (Fig. 56).

O caráter prático do ato de fotografar trouxe reações positivas neste primeiro contacto com a máquina fotográfica, sendo que as crianças não demonstraram nenhum sinal de insegurança ou desinteresse e as reações que apreendi partindo delas foram ligadas ao desejo de quero mais, uma aspiração que pairava no ar.

¹⁵ Esta concepção foi inspirada na experiência retratada no documentário de intervenção social: Nascidos em Bordéis de Zana Briski e Ross Kauffman realizado em 2004 e ganhador do Oscar. Este filme mostra a vida de crianças do bairro da Luz Vermelha em Calcutá na Índia utilizando pela primeira vez uma câmera fotográfica.



Figura 56 – Parecer e ilustração do Alan, 9 anos.

nós e nosso bairro ...

Os temas para as produções artísticas das crianças até chegarem a esta etapa, como vimos anteriormente foram direcionados em um primeiro momento à própria subjetividade da criança expandindo-se à percepção do outro e ao espaço circundante em que vivem. Ampliando esta concepção de mundo os objetos de referência nesta fase iriam desdobrar-se ao bairro e à comunidade.

Estes locais, juntamente com os espaços públicos que contém são lugares onde se formulam relações que se fundam pela coexistência de afinidades. Estas inclusões também podem ocorrer pela convivência com as disparidades entre os costumes ou modos de ser.

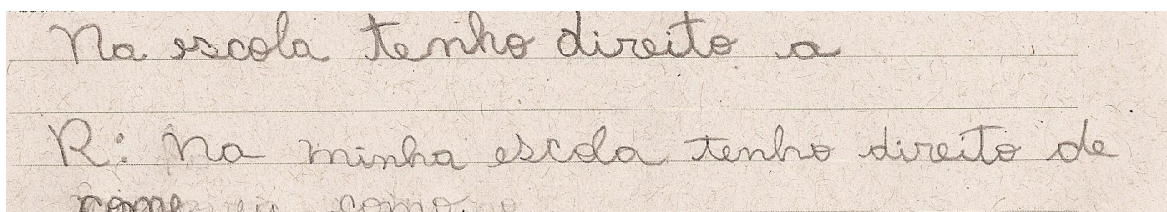
Busquei que o processo de exploração dos espaços do bairro desencadeasse nas crianças o surgimento de sentimentos como curiosidade, empatia e esperança, aprofundando-se assim os laços que possuem vinculados à aproximação com o bairro, sua história e sua cultura.

Lancei então, um exercício preliminar antes de realizarmos as excursões ao entorno para redescobrir o bairro. Questionei os direitos e deveres que as crianças consideravam ter em relação à escola, à ONG e ao bairro. Expliquei que gostaria que colocassem somente um direito ou um dever selecionando o principal deles para ser eleito nos diversos espaços que frequentam. Estas questões lançadas para as crianças funcionaram como uma espécie de

sondagem a fim de detectar quais noções elas já mantinham a respeito de suas experiências relativas a estes lugares. E esta revelação serviria tanto para os educadores do espaço (já que o resultado deste diagnóstico seria compartilhado), assim como para elas mesmas, pois precisariam deter-se para se questionar sobre o assunto.

Então, para penetrarmos nas noções de responsabilidade que cada criança mantinha por seus atos, assim como no nível de consciência que dispunham para compreender o quanto podem usufruir dos espaços que frequentam, tanto na ONG como fora dela este exercício se mostrou muito interessante. Digo isto, pois alcançou desvelar quais suas verdadeiras paisagens mentais sobre estes fatos. Cada uma delas já havia configurado com o passar do tempo uma ideia a respeito destes direitos e obrigações relacionadas aos espaços que frequentavam através de seu ponto de vista particular. A oportunidade de confrontar a própria visão da criança com as visões das outras participantes do grupo trouxe a possibilidade de todas poderem, depois de externar suas visões, compará-las e por fim avaliá-las.

Débora relata que o ato de comer consiste em seu principal direito como estudante da escola formal. Por ser solicitado para cada criança que fosse mencionado o direito que considerava mais importante sua resposta causa estranheza, pois foge da suposição que temos à respeito das informações que as crianças geralmente têm sobre a escola. Talvez esta concepção da Débora venha de influências vindas de contextos externos, provavelmente propagandas políticas veiculadas nos meios de comunicação (Fig. 57).



Na escola tenho direito a

R: Na minha escola tenho direito de
comer e ir ao banheiro

Figura 57– Frases de Débora, 9 anos.

Às vezes as crianças pediam ajuda quando não conseguiam escrever determinadas palavras, mas na maioria das vezes escreviam sozinhas.

Este texto da Débora (Fig. 58) prováveis influências manifestam-se, talvez vindas dos conselhos dos pais orientando-a para não correr na rua – não *corer* (não correr) e a outra relacionada a um direito na qual a menina se sente livre para poder *peguar* rosa (pegar rosa), provavelmente dos jardins das praças ou das casas.

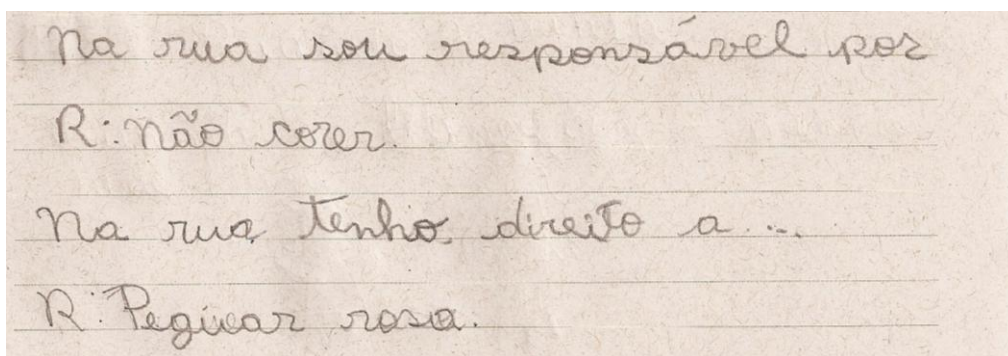


Figura 58 – Frases de Débora, 8 anos.

A substituição da escrita pelo desenho foi um artifício original que o Luiz utilizou para simbolizar o direito principal que ele alega ter na escola – ir ao banheiro (Fig. 59). O Luiz explicou que ele tomou esta iniciativa porque não conseguia escrever a frase. Habilmente demonstrou uma adaptação natural para se expressar graficamente.

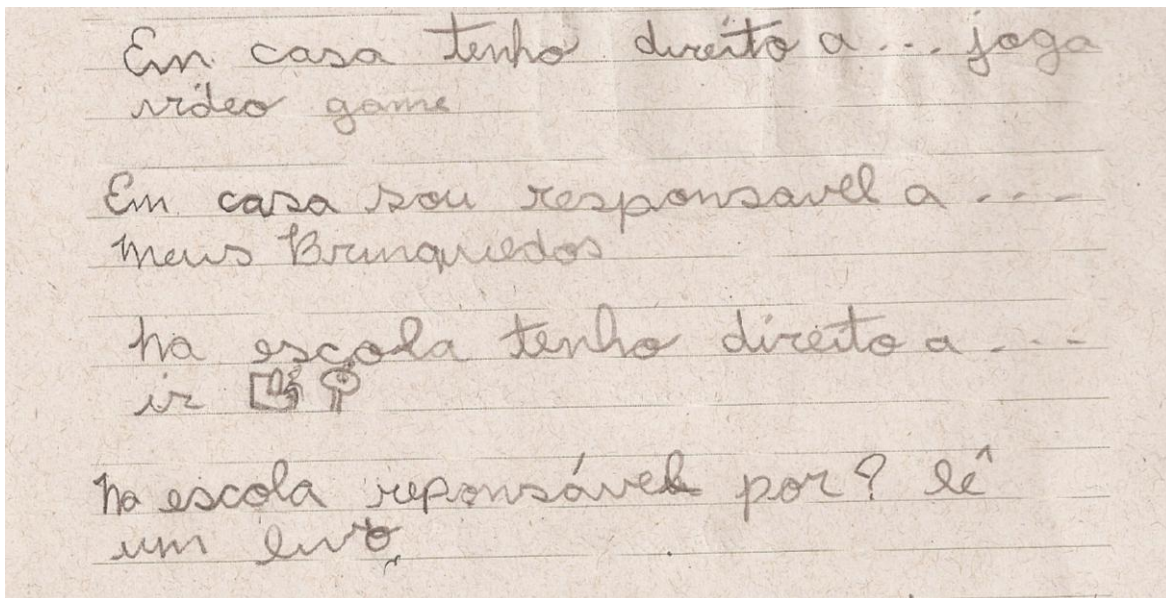


Figura 59 – Frases de Luiz, 8 anos.

Após termos recolhido todo o conteúdo de seus relatos trocamos e ampliamos as informações que as crianças trouxeram aclarando ainda mais as ideias que todos já tinham sobre os benefícios de exercer estes direitos e cumprir com seus deveres. Nestas discussões incluímos todos os cidadãos das diferentes classes sociais para tornar claro que esses aspectos se referem a todos os segmentos da sociedade.

O autor Ulisses F. Araújo, afirma que os indivíduos constroem valores relacionados a objetos, pessoas, relações, pensamentos e ações. Estes valores, segundo o autor são resultantes de projeções de sentimentos positivos provenientes das interações que se estabelecem com o mundo e consigo mesmo e quanto mais afetividade estiver vinculada a determinado valor, mais centralmente ele se posiciona na identidade da pessoa. Araújo conclui que se estes valores construídos como centrais na identidade forem éticos é provável que o comportamento também seja ético (2003, ps. 160-161).

Assim, apostando no sentimento de apego seguro que a vivência das crianças em suas próprias casas inspira em cada uma delas eu almejava acrescentar neste cenário simbólico seu bairro visto como um conjunto de espaços diferenciados que apresentava possibilidades não só

para que pudessem interagir socialmente, mas também merecedor dos cuidados de cada uma delas. Assim, busquei relacioná-lo à ideia de bem-comum, já que a rua atende a todos assim como também, a calçada, a praça, o Horto, a escola e os estabelecimentos comerciais. Dessa forma, esta atividade que objetivava estimular as interações sociais nas vizinhanças do bairro também visou a construção do sentimento de reconhecimento de si mesmas como moradoras do bairro, plenamente capazes de gerirem iniciativas que pudessem estabelecer estes vínculos interativos no espaço local.

Conversando com o André sobre seus escritos ele explicou que considerava a rua, portadora de duas significações, sendo que a primeira refletia responsabilidade ou o cuidado que devia ter em não sujá-la. A segunda se referia ao prazer que estava relacionado com a possibilidade dele pedir dinheiro ao pai para sair e na rua poder comprar doces ou brinquedos satisfazendo seus desejos (Fig. 60).

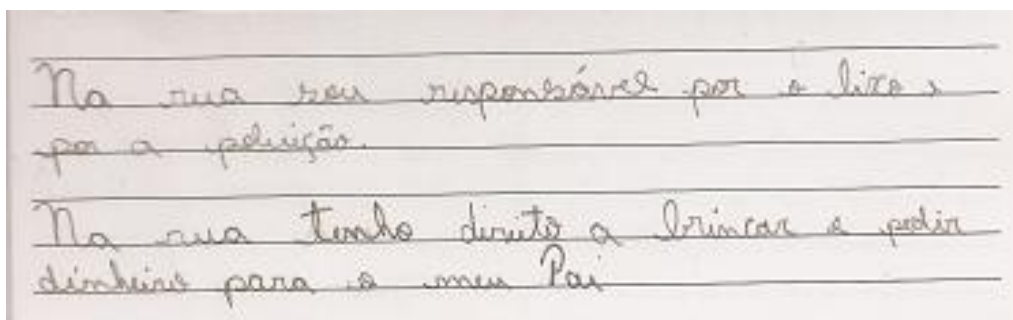


Figura 60 – Frases de André, 9 anos.

Como as crianças já convivem há alguns anos na ONG construíram memórias sobre acontecimentos que definiram a história de cada uma dentro desse espaço até o momento atual: suas alegrias e conquistas, seus conflitos e dificuldades e os problemas de saúde. Quase todos os integrantes deste grupo de crianças de maneira direta ou indireta já participaram dos eventos mais marcantes que cada uma já viveu, por se tratar de uma ONG de pequeno porte e por estarem mais ou menos na mesma faixa etária. Portanto, podem se posicionar como testemunhas de episódios importantes vividos pelos colegas.

Baseados nesta convivência saímos da ONG para explorar em um primeiro momento somente o bairro, fotografando-o; posteriormente faríamos uma excursão especial ao Horto Florestal. Neste passeio as crianças apoiavam-se umas nas outras reconhecendo novos sítios, amparadas pelos laços afetivos e emocionais adquiridos pela familiaridade e segurança inspirada em suas permanências na ONG, sendo ainda nestes momentos ampliadas pela experiência que partilhavam com o grupo.

Mas antes de sairmos foi necessário fazer um ajuste no itinerário da excursão. Haviámos planejado levar as crianças para fotografarem as fachadas de suas casas, intento que foi facilmente inviabilizado pelos gestores da ONG perante esta forte argumentação: Duas crianças do grupo moravam em uma favela perigosa que naqueles momentos encontrava-se em guerra com troca de tiros por causa da disputa de territórios para a realização do tráfico. Daí, circulamos apenas pelas imediações no pequeno centro comercial do Jardim Pery e nas escolas mais próximas.

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o meio em que vivem compreendendo seu papel e o de sua família neste contexto urbano, as crianças neste passeio pelo bairro expandiriam o foco do olhar construído na primeira parte da experiência realizada na ONG. Desta maneira, valorizariam o espaço do entorno já conhecido por eles, além de selecionar os locais que consideravam mais importantes, como: estabelecimentos comerciais, instituições locais, ruas, jardins, parques, locais de convivência social e aqueles pontos considerados históricos para o bairro.

Carmem Sílvia S. Justo alega que o aspecto familiar embaça nossa vista e não desperta curiosidade. Relatando sua pesquisa com oficinas de fotografia dirigidas a crianças moradoras de rua, explica a importância de...

...criar condições para aprender a ver com olhar novo coisas esquecidas ou nunca vistas antes, recuperar o frescor de ver pela primeira vez, educando-se para a imaginação e para um olhar multifacetado que vê além, espreita, transvê (JUSTO, 2003, p. 37).

O objetivo inicial ao excursionar pelo bairro, munidos de máquinas fotográficas a tiracolo para flagrar imagens foi focado na tomada de consciência sobre os significados conferidos a tudo àquilo que viam. Mecanicamente visualizamos tudo em nossa volta sem refletir muito sobre os pensamentos e sentimentos provocados pelas imagens que vemos e porque isso ocorre. Observar a realidade e perceber o que mais nos chama a atenção entendendo o porquê que determinadas paisagens, objetos e pessoas nos atraem mais do que outros consistiu na minha principal meta em nossa primeira saída da ONG, pois nestes contatos eu pretendia despertar e exercitar a criatividade das crianças.

Assim, um pouco antes de deixarmos a ONG para passear pelo bairro sugeri às crianças que escolhessem as imagens a serem fotografadas como se fossem apresentá-las a pessoas que nunca tivessem visitado o local. Dessa forma, intencionados em explorar o bairro por um expediente incomum, partimos para a aventura.

Movidas por esta motivação especial, percorrendo os espaços do bairro, andando pelas calçadas das ruas principais, observando as fachadas das casas, apreciando as vitrines das lojinhas, olhando para as pessoas e tudo o mais que podíamos avistar iam procurando quais imagens figurariam em fotos julgadas interessantes. Algumas crianças ao portarem a máquina fotográfica já sabiam quais imagens escolheriam para fotografar, como o Antonio, o André e o Mauro, mas outras pediam sugestões porque não sabiam ao certo o que escolher. Então retomávamos a conversa inicial sobre o que na realidade achavam legal em seu bairro, quais eram os espaços com que mantinham mais familiaridade e dentre estes locais o que queriam registrar para ser apreciado por todos.

Adentramos nesta experiência em outro contexto visual que diferia da visibilidade corriqueira que as crianças estavam habituadas a enxergar nas paisagens da região. Andando assim descompromissadamente somente com o objetivo de olhar para as coisas como sendo pela primeira vez iam redescobrimo o bairro, sendo que a tendência de prestar atenção nelas foi aos poucos sendo estimulada provocando um sentimento geral de excitação no grupo.

Mas não eram só as crianças que sentiam-se impactadas, pois juntas também causavam impacto:

Pessoas que passavam por nós olhavam curiosas para saber o que fazíamos. Algumas acabavam reconhecendo uma ou outra criança cumprimentando-as sorridentes.

Por exemplo, no momento em que o Luiz se preparava para fotografar um conhecido seu passou de bicicleta cumprimentando-o. Então ele parou para conversar com esse senhor para explicar o que estava fazendo ali. Depois sorridente nos contou como foi a conversa.

As crianças tiraram quarenta e cinco fotos e a sequência das fotos que serão apresentadas neste item constou do material selecionado a partir deste ensaio e capaz de exemplificar quais os locais e as cenas que as crianças escolheram inspiradas no que estes objetos significavam para elas.

O objetivo de expandir as experiências das crianças nos locais principais do bairro foi direcionado a facilitar o contacto com estes espaços a fim de que pudessem também visualizar com um olhar mais apurado a vida que vibra nas atividades das pessoas em torno delas, suas funções sociais e afazeres cotidianos. O ato de fotografar foi introduzido como um meio de valorizarem o que lhes é significativo e transmitir aos outros estas escolhas, mas também comportava uma revisão do mundo que as circundava cotidianamente.

As fotos sequenciais tiradas pela Débora exibem a fachada de sua escola (Figs. 61). São imagens significativas para ela, pois neste lugar Débora passa grande parte do seu dia, um espaço que passa a integrar sua vida em vários sentidos principalmente no que diz respeito ao fator emocional. Apreciando as fotos reveladas ela me apontou onde brinca, onde ficam os meninos, qual é a janela de sua sala de aula, explicando assim porque escolheu tais espaços para serem registrados. Para nós observadores da imagem com essa intervenção da autora explicando detalhes do local a fachada da escola adquire outra conformação, pois se humaniza quando confrontada a esta narração pessoal.



Figura 61 – Foto de Débora, 8 anos.



Figura 62 – Foto de Débora, 8 anos.

Naturalmente as imagens foram sendo criadas, apropriadas, ou até relidas pelas crianças em seu universo perceptivo.

As vezes uma ou outra criança tirava uma foto do colega também fotografando. Assim, a imagem cruzava dois olhares: do fotógrafo da foto que agora observamos e do fotógrafo “oculto”. Foi interessante perceber diferentes objetos de referência contidos na mesma paisagem registrados pelas crianças por ângulos diferenciados.

Em posse dos resultados destes exames, discutimos com o grupo como enquadramentos diferenciados de uma mesma cena muda totalmente sua maneira de apresentação e conseqüentemente, também as possibilidades de apreensão. A pesquisa gerenciou esta capacidade que lhes é inerente em seu próprio benefício desenvolvendo a potencialidade de suas habilidades de observação e criação para explorar as concepções que têm a respeito de si mesmas, das pessoas e dos espaços a seu redor.

O bairro, assim como a cidade impõe normas nas quais os sujeitos se adaptam resignificando-as de acordo com as necessidades e relações simbólicas que estabelecem com os espaços. Com a criança isso não se dá de forma diferente, pois ela também percebe os ambientes de uma maneira singular que mescla a realidade com o imaginário (Fig. 63).



Figura 63 – Foto de Luiz, 8 anos.

Esta foto da Débora (Fig. 64) destaca um interesse pelo posto policial da Polícia Militar. Depois de conversar com ela sobre o tema de sua foto percebi que existe uma ligação implícita sobre esta escolha e o serviço público prestado ao bairro por esta instituição. A segurança garantida pelo policiamento é fator de especial relevância na vida dos moradores da região que

é constituída de locais que apresentam alta periculosidade como vimos no capítulo 1. Dessa forma a Débora selecionou esta imagem com uma conotação valorativa que surge subentendida pela escolha. Buscou neste registro uma centralização incomum com a edificação do prédio em posição diagonal preenchendo quase todo o campo compositivo.

A Débora teve que abaixar-se um pouco para tirar a foto do posto policial.

Ao vê-la pesquisando a melhor posição para fotografar, pensei sobre os modos intrínsecos da intervenção corporal que ocorrem na ação do registro.



Figura 64 – Foto de Débora, 8 anos do Posto da Polícia Militar do bairro.

A placa do posto policial também chamou sua atenção e foi registrada por ela. Ao analisarmos as imagens, conversamos com o grupo sobre as frases escritas na placa: “Somos

uma comunidade, família de famílias, onde todos se conhecem, se respeitam, se ajudam.” Discorremos sobre os sentidos que estes dizeres contemplam abordando a comparação da comunidade com a família elevando o significado da “vida em coletividade” (Fig. 65).



Figura 65 – Foto de Débora, 8 anos da Placa ao lado do Posto da Polícia Militar do bairro.

O Mauro pediu para irmos até uma escola de um bairro que ficava um pouco mais distante de onde estávamos, pois havia um local que ele gostaria de fotografar. Quando chegamos ele se posicionou e registrou esta imagem do muro grafitado (Fig. 66).

Depois disso, o Mauro disse que admirava muito os *graffites*. Daí começamos a conversar sobre esta pintura em especial aplicada no muro da escola que ele havia fotografado. Analisamos as figuras, partes dos rostos e corpos de três rapazes sentados e uma parte de um *skate* que aparece nas mãos de um deles enquadrados na faixa que corresponde ao muro. Avaliamos como esta cena deveria ser corriqueira naquele local nos momentos de entrada e

saída dos alunos e ponderamos que o artista deveria ter buscado adequar sua pintura ao próprio sítio da obra para executá-la.

Também falamos sobre detalhes de como a arte do *graffite* é produzida nas ruas, além de alguns pontos sobre sua repercussão na paisagem urbana no que se refere ao contexto cultural e social.

Depois com a foto em mãos analisamos as linhas contidas nas imagens pertencentes à calçada, ao muro e ao edifício da escola. Verificamos como estas linhas recortavam a composição em cinco partes horizontalmente opondo-se à noção de paralelismo por causa de suas inclinações e propiciando uma quebra de monotonia na imagem.



Figura 66 – Foto de Mauro, 10 anos – Muro *graffitado* e escola ao fundo.

Após a revelação das fotos do bairro espalhei-as sobre a mesa para que seus autores as reconhecessem e visualizassem todo o conjunto do trabalho que havia sido realizado. Solicitei que cada criança selecionasse uma das fotografias que havia tirado para apresentar ao grupo, explicando porque havia escolhido este determinado objeto para fotografar e de que modo o havia registrado. Esta estratégia colaborou para envolver todo o grupo nas análises das imagens.

Depois disto as crianças fizeram legendas de todas as suas fotos identificando-se como seus autores descrevendo os locais escolhidos e o motivo de terem feito cada uma destas escolhas. Puderam também comparar formas, linhas, cores, etc. Estas apresentações e análises foram realizadas para que o grupo se aprofundasse não somente nas questões técnicas, mas também estéticas da fotografia. Ultrapassando a utilização da linguagem fotográfica como recurso pedagógico foram aprofundando a concepção do significado da produção poética iniciada no primeiro ensaio das fotos tiradas na ONG.

Algumas crianças em alguns momentos nem haviam percebido o que seus colegas tinham fotografado. Com as fotos reveladas todos se divertiram apropriando-se delas e mostrando as imagens satisfeitos com a surpresa e o reconhecimento dos amigos.

Nos encontros que intermediavam as excursões fotográficas explorávamos juntos nestes contactos em posse das fotos reveladas, quais tinham sido os cuidados estéticos que haviam dedicado às suas fotos: valorização dos recortes, escolhas de temas e suas intenções como fotógrafos de capturar determinadas imagens. Nesta fase privilegiamos a fruição e a interpretação de cada criança.

Ao se deparar com a escola que o Mauro nos levou para fotografar o muro (Fig. 66) o Luiz ficou muito empolgado, pois segundo ele tratava-se da escola onde sua mãe trabalhava como cozinheira. Um local familiar para ele e por isso fez questão de registra-lo fotografando sua fachada. (Fig. 67). Dessa forma, o espaço do bairro entrecruza possibilidades carregadas de sentidos e a fotografia pode ser capaz de informar, valorizar interesses e catalisar emoções.



Figura 67– Foto de Luiz, 8 anos – Fachada da Escola Profª Rita Bicudo Pereira.

Então posteriormente, conversando com o Luiz sobre esta foto da escola (fig. 68) discutimos sobre como seus elementos foram distribuídos equilibradamente na composição e como o edifício apresenta uma leve inclinação causada pelo ângulo de visão em perspectiva. Também chamei sua atenção para perceber a sobreposição dos elementos, sendo que o radar apresentado como uma faixa vertical escura posiciona-se mais a frente rompendo a continuidade dos espaços e introduzindo uma ruptura na imagem.

Nesta foto da figura 69 em uma ladeira que fica ao lado da ONG, a Fabiane autora da foto, escolheu cuidadosamente seu posicionamento ao fotografar. Conversamos sobre a

distorção visual que esta angulação causa nos elementos diminuindo o tamanho das figuras que ficam mais distantes do fotógrafo em relação às que estão mais próximas a ele – uma vista perspectivada por um ponto de fuga centralizado. Ambiguidade visual que é apta a comportar a retidão real da rua análoga às linhas sinuosas; noção de profundidade que se estende na paisagem longínqua até onde o olhar alcança e nas linhas verticais se inclinando e abrindo espaços em direção ao céu – aspectos da mágica da visualidade fotográfica.



Figura 68 – Foto de Fabiane, 8 anos.

Estas duas fotos do Antonio referentes às figuras 69 e 70 foram tiradas da janela da ONG, pois estando de castigo (incidente citado e analisado no capítulo 1) não pôde acompanhar o grupo na excursão pelo bairro. Examinamos juntos posteriormente nesta foto o efeito da perspectiva reavivado pelas linhas da energia elétrica fugindo para o mesmo ponto de

fuga. Além disso, conversamos sobre como ele conseguiu explorar um ângulo insólito inclinando a câmera e causando certo desconforto ao olho do observador que é parcialmente privado da noção da horizontalidade como referência de segurança e estabilidade. Conversamos sobre como ângulos de visão assim inesperados como o que ele havia escolhido, surpreendem e são utilizados pelos fotógrafos para chamar a atenção de seus observadores. Nesta foto da figura 69, um paralelogramo opaco em tom escuro e chapado contrasta com o espaço vazio que contem as linhas desenhadas pelos fios elétricos sobre o céu, fragmentando um espaço contínuo visto diagonalmente, com planos marcados pela desigualdade. Simultaneidade, fratura e disparidade, convivem no mesmo espaço da composição.



Figura 69 – Foto de Antonio, 11 anos.

Em nossa conversa ponderei que afinal, mesmo que o Antonio não tivesse tido a chance de ter participado do *tour* pelo bairro suas fotos tinham ficado muito interessantes, pois as paisagens urbanas vistas de cima e através da janela da ONG, onde ele se acomodou para fotografar, alcançavam elementos inesperados ao olhar que comumente parte do ponto de vista da rua, como na visualidade desta outra foto que ele tirou apresentada na figura 70. Podemos ver na imagem a escola estadual ao longe o Colégio Cantareira e a mata desenhando a silhueta do horizonte.



Figura 70 – Foto de Antonio, 11 anos.

O interesse pelas áreas verdes ficou presente nestas fotos da Débora e do Alan (Figs. 71 e 72) que recortaram entre as ruas, as residências, as lojas e os automóveis estes pedaços que encontraram no bairro. Estas imagens puderam fomentar nossas conversas sobre a importância

de conservar e ampliar, estes redutos da natureza no bairro considerando tanto o fator da poluição do ar quanto da paisagem urbanística carente destas áreas contendo vegetação.



Figura 71 – Foto de Débora, 8 anos.



Figura 72 – Foto de Alan, 9 anos.

Depois do ensaio fotográfico finalizado perguntei se poderia sugerir outro local para fotografar e eles aceitaram. Fomos então ao Clube Paulistano de Tiro. As crianças, que nunca haviam tido a curiosidade de saber que lugar era aquele e o que se fazia ali mesmo passando por ele geralmente de ônibus surpreenderam-se ao conhecê-lo, pois não sabiam que com uma arma é possível praticar um esporte. Infelizmente conheciam bem sua outra função, pois algumas delas já haviam tido familiares assassinados, sendo constantemente expostos à violência dos bairros, como discutido no capítulo 1. Na figura 73 o Alan se posiciona para fotografar tentando centralizar a entrada do Clube.



Figura 73 – Alan, 9 anos, fotografando o Clube Paulistano de Tiro.

Depois do passeio pelos arredores da ONG tirando fotos todos fizeram desenhos escolhendo livremente os locais que gostariam de representar para serem colados em um suporte compondo um mapa do bairro produzido pelo grupo (Fig. 74).

Enquanto iam desenhando, cada criança foi colocando tanto os lugares que havíamos visitado quanto os locais relativos ao seu cotidiano, ou ainda àqueles que estavam ligados ao seu mundo afetivo, como; a casa da tia, a escola Dilson Funaro, o ônibus escolar, etc.

Quando eu disse que iríamos fazer um mapa do bairro, o Luiz, o André e o Antonio a partir do termo mapa visualizaram o aspecto da planificação bidimensional dos objetos que

pretendiam desenhar. Então configuraram seus desenhos a partir do conhecimento que mantinham sobre seus objetos explorando sua visão espacial – capacidade que nós temos de evocar imagens mentais de objetos que não estamos vendo.

Dessa forma, o Antonio planejou a praça desenhando-a sendo vista de cima e o Luiz e o André preferiram desenhar a planta baixa da ONG. Nesta ação, o André se preocupou em especificar cada cômodo da ONG cuidando com carinho de cada detalhe.

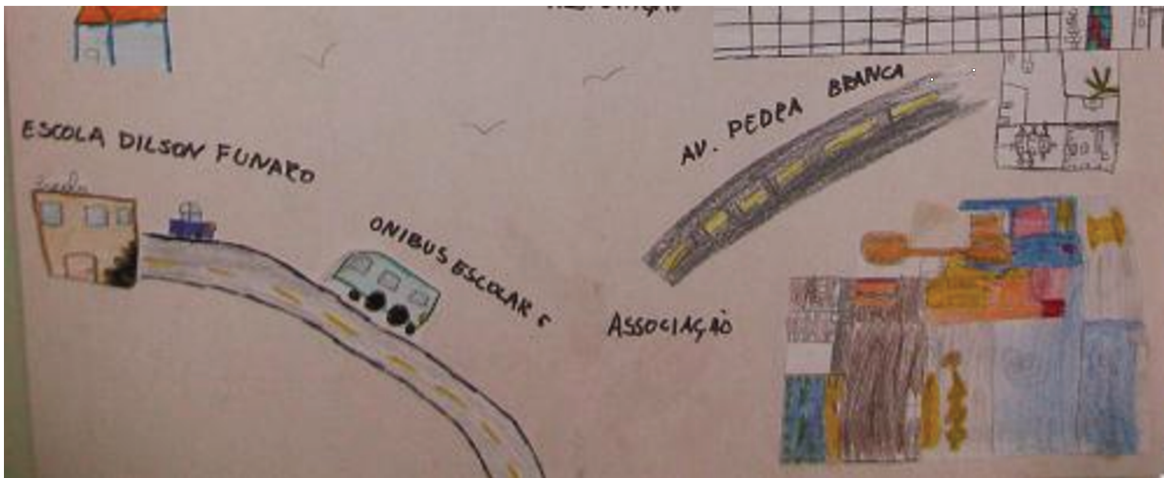


Figura 74 – Detalhe do mapa ilustrado do bairro composto de desenhos colados de toda a turma.

Os espaços destinados à composição do mapa foram explorados e organizados por todos, porém...

Tive que intervir quando o Antonio se decepcionou e começou a brigar quando percebeu que haviam colado uma figura no centro onde ele queria colar a praça. Conversamos então com a Débora e ela permitiu que deslocássemos sua casa da parte central do suporte possibilitando que ele colasse seu desenho, já que concordamos que a praça era um espaço que pertencia a todos e merecia ficar no centro.

Para Lowenfeld as desavenças entre as crianças durante o trabalho em grupo são presumíveis e por isso os adultos devem interferir, porém quanto menos as crianças perceberem essa orientação, melhor será para elas, pois para ele:

Se a criança sentir seu próprio mérito, se lhe derem oportunidades para trabalhar e brincar com seus companheiros, se encontrar saídas emocionais para expressar o que lhe vai na mente, se o seu “bando” ou grupo for julgado, pelos pais, uma unidade social digna de respeito, ela não considerará os genitores tão-somente como tais, mas também como amigos compreensivos (LOWENFELD, 1977, ps. 165-167).

Adaptaram-se assim, ao contexto de um jogo que exigiu do grupo: cessão, conquista e aprovação conjunta. Bloqueios como: inseguranças, dúvidas, desânimos, etc., afloram facilmente quando o “fazer” individual se amálgama com o “fazer” coletivo oportunizando a chance de se extrair uma experiência de trabalho grupal com ressonâncias positivas para cada criança. Isto porque ela vai se desinibindo e aprendendo o valor da aproximação e troca de experiências com seus colegas.

A colagem que configurou o mapa do bairro permitiu explorar um contacto ainda maior entre elas no interior do trabalho coletivo que já estava sendo realizado, pois as crianças construíram neste ensejo uma imagem única composta de outras partes menores – suas próprias contribuições.

Ressaltando o valor do significado do trabalho em grupo, Viktor Lowenfeld reflete sobre o “motivo criador” que une os integrantes em um contexto de aliança, e age como uma alavanca que aumenta “o desejo de participação da obra em comum” (1977, p. 165). Porém o autor alerta que: “...o trabalho em grupo somente é eficaz quando a criança, individualmente, tem a sensação de que não poderia ter realizado sozinha o que o grupo conseguiu fazer” (LOWENFELD, 1977, p. 165).

Além das entrevistas individuais realizadas pelas crianças com adultos, familiares e pessoas mais velhas, elas realizaram também uma entrevista coletiva com o Sr. Rui Pereira morador antigo do bairro para que ele pudesse contar como era o bairro no passado, suas vivências, as transformações que presenciou e os “causos” que fizeram parte de sua trajetória de vida.

Este evento mobilizou o espaço da ONG, pois a pedido do Sr. Elias todas as crianças e adolescentes interromperam suas atividades para ouvir o Sr. Rui Pereira. Esta iniciativa se deu com a finalidade de oferecer às crianças e aos adolescentes da ONG, uma oportunidade de se apropriarem da linguagem de um integrante mais velho de seu grupo social e assim contribuir para sua melhor integração neste grupo local, além de fornecer meios para facilitar seu desenvolvimento e proporcionar sentimento de pertencimento à localidade comum.

Isto porque mesmo que a participação do Sr. Rui tenha entrado na pesquisa como um conteúdo de uma atividade educativa baseado na oralidade, pela sua fala, vinda de uma história vivida e por ele ser morador do mesmo bairro em que residem, cada criança pôde construir uma ligação afetiva aprofundando-se no discurso ou de comunicação de ideias do falante para extrair elementos possuidores de subsídios para ampliar seu processo de aprendizagem e comunicação.

A história oral dirigida ao público infantil é uma tradição comunicacional que colabora com a formação do pensamento atuando, além de outros fatores, principalmente nas esferas dos processos cognitivos da criança. Lev S. Vigotsky foi defensor da ideia que é na interação cultural, enfocando especialmente a linguagem que se dá a construção do sujeito psicológico.

Afirmou que a “zona de desenvolvimento proximal” é o espaço mental onde a criança reelabora as inferências que apreende de suas experiências e de conhecimentos obtidos em seu convívio social (VIGOTSKY, 1984).

O ato de ouvir e a iniciativa de dar credibilidade aos depoimentos sobre a história do lugar onde hoje se localiza o espaço educacional em que as crianças estão inseridas e dos outros lugares do bairro como um todo, participando da entrevista fazendo perguntas, possibilitaram a vinculação dessa ação diretamente com a metodologia da história oral.

As crianças e adolescentes apreciaram os relatos feitos pelo Sr. Rui Pereira sobre as transformações ocorridas nos espaços do bairro, sendo que tornaram-se cientes de que algumas destas localidades se transformaram em lugares de encontros, como pracinhas e locais de passagens. Estas paisagens urbanas atualmente fazem parte dos trajetos habituais das crianças e após terem ouvido quais tinham sido suas origens e os motivos que geraram suas modificações puderam revalorizar estes espaços baseados na autoridade desta fala de quem viveu e pôde ver o que se passou ao longo do desenvolvimento do bairro.

As crianças começaram a ouvir o Sr. Rui Pereira, algumas inquietas, mas no geral ficaram sentadinhas e atentas. Somente depois de algum tempo algumas crianças começaram a ficar apreensiva querendo fazer perguntas.

O grupo ouviu com atenção os comentários do Sr. Rui sobre a existência de lampiões de gás nas casas e espantaram-se diante da afirmação de que havia uma mata na região que continha, além de outros animais, algumas Jaguatiricas.

Ele também explicou que onde hoje existe um conjunto habitacional havia antes um campinho onde os meninos jogavam “pelada” totalmente descalços.

O Sr. Rui solicitou que as crianças confirmassem com seus pais estes fatos do passado. Disse que os trabalhos geralmente estavam ligados à agricultura e ao comércio.

Depois de algum tempo as crianças ficavam levantando a mão para perguntar para o Sr. Rui se naquela época ele jogava bola também, se existia televisão, se haviam lojas no bairro e como faziam para tomar banho sem energia elétrica.

Nesta experiência ficou claro que não só não podemos descartar a participação das crianças na constituição da tradição oral perpetuada no bairro, mas também temos que proporcionar meios para que ela ocorra. É através de consecutivas ações neste sentido que se possibilita que caminhem para se sentirem integrantes da vida do bairro e pertencentes a um lugar que as acolheu, mas que também poderá ser acolhido por elas quando desfrutarem de oportunidades para transformá-lo trazendo benefícios para a comunidade.

A memória e as histórias do bairro, comentadas pelo Sr Rui Pereira ali relatadas ao vivo e a cores tiveram um sabor especial até mesmo para nós educadores, pois ao conversar com o resto da equipe verifiquei que todos compartilhavam das mesmas imagens mentais. Acabamos, juntamente com as crianças nos transportando para tempos antigos quando as pessoas andavam de carroça e as casas eram iluminadas por lampiões. A cada história ocorrida no passado contada pelo Sr. Rui criavam-se em nossas mentes múltiplas cenas que iam se alterando, se complementando, e se contrapondo às circunstâncias atuais do bairro ilustrando um jogo de relações entre passado, presente e futuro.

Durante a entrevista com o Sr. Rui as crianças fizeram muitas perguntas e se surpreenderam ao saber que no passado em um córrego limpo que atravessava o bairro era possível pescar camarões de água doce. Riram de passagens mais curiosas como, por exemplo, a grande falta de banheiros no Jardim Pery em 1950 e as situações difíceis que os habitantes tinham que passar quando necessitavam deles.

Nesta vivência fomentada pelas falas do Sr. Rui recriavam os sentidos dados pela realidade imediata utilizando-se da palavra como possibilidade de construir novos universos de significação para além daqueles obtidos pela família, pela escola e pelo bairro. Estávamos, portanto, diante de uma forma discursiva baseada pela identificação da oralidade que

certamente se perpetuará através das crianças nos percursos dentro do bairro, pois com a intervenção no momento presente recuperando o passado prazerosamente elas poderiam ousar com mais segurança construir suas próprias narrativas a respeito de suas histórias no futuro.

Foram dispostos organizadamente em um corredor diversos tipos e tamanhos de calçados em frente à sala onde o Sr. Rui Pereira deu a entrevista deixando-se um vão livre para passagem (Fig. 75).



Figura 75 – Calçados na entrada da sala onde foi realizada a entrevista.

A cena lembrava um caminho a percorrer, além de fazer uma saudação respeitosa àquele senhor de cabelos brancos, que chegou altivo e amorosamente se dirigiu às crianças e jovens da ONG. O caminhar daqueles pezinhos que calçavam todos aqueles tênis, sandálias e chinelos em suas breves biografias tinha sido pouco até agora, pois o tempo de suas

peregrinações também era exíguo. Todavia como moradores do mesmo bairro diante da experiência daquela pessoa mais velha que já trilhou longos caminhos em seu percurso de vida, reverenciavam as histórias reais do passado de um mundo que pertencia a todos: crianças, jovens, adultos e velhos. Assim, uma grande contribuição lhes era oferecida – a participação em um testemunho memorial de coragem e confiança com o desígnio de adquirirem mais entusiasmo ao escolherem e ao pisarem novos terrenos em sua existência futura.

nós em nosso bairro, ampliando espaços...

A atividade produzida que envolveu as três linguagens artísticas: colagem, desenho e pintura foi iniciada com a imersão no passado do bairro. Para isso utilizamos imagens das décadas de 50 a 80, extraídas do site oficial do bairro – www.jardimpery.com que segundo seu redator Sr. Robinson Dias foram tomadas na divisa do Jardim Pery com os bairros da Pedra Branca - Jd. Antártica e Horto Florestal ao pé da Serra da Cantareira. As informações que se tem a respeito destas imagens é que quase todas foram registradas tanto por fotógrafos anônimos como por fotógrafos ou simples moradores conhecidos da região. Elas foram enviadas para o site com o intuito de colaborar com a memória do bairro (Fig. 76).



Figura 76 – Foto de uma rua sendo aberta no início da fundação do bairro Jardim Pery na década 50.

Assim, por meio de cópias xerografadas destas imagens fotográficas antigas do bairro as crianças realizaram inicialmente uma colagem livre, pois escolhiam o local onde queriam fixá-las no suporte de papel *canson*. Depois desta primeira etapa ter sido realizada complementavam a paisagem da foto desenhando elementos que pudessem existir segundo sua própria imaginação. A pintura foi feita posteriormente com lápis de cor, giz de cera, ou guache.

Esta proposta foi criada com o objetivo de oferecer às crianças uma oportunidade de aprofundar o conhecimento da origem do bairro agora por meio de imagens reais, já que na entrevista com o Sr. Rui Pereira elas haviam sido transportadas para o passado por meio de seus relatos e da imaginação. Agora com as fotos associadas aos depoimentos orais poderiam funcionar como disparadoras de memória. A atividade também foi pensada baseando-se no pressuposto de que desenvolvendo a imaginação da criança colaboramos para a ampliação da

cognição que opera em grande parte pela descoberta do que não existe na realidade (BARBOSA, 2012). Como neste caso em que algumas fotos reproduzem cenas e paisagens que já não existem mais, mas que enquanto imagens revalorizadas pela criação das crianças cumpriam com o objetivo de ampliar o potencial cognitivo como mencionado por Ana Mae Barbosa, gerando assim um envolvimento ainda mais aprofundado com os locais fotografados.

Esta foto (Fig. 77) foi utilizada pelo Alan em seu trabalho e traz a imagem fotográfica do local onde atualmente situa-se a Comunidade do Flamingo que segundo o site hoje comporta uma numerosa população e apresenta certas deficiências de infraestrutura, por ter sido mal planejada.



Figura 77 – Foto de assentamentos no bairro iniciados na década 80.

Muitas crianças da ONG são moradoras de comunidades similares a esta e algumas são abrigadas em habitações sustentadas por palafitas vivendo em situação de total risco de vida. E ainda, nestas comunidades não existe saneamento básico.

Assim que recebiam as fotos as crianças eram informadas sobre estas particularidades que correspondiam à imagem que tinham escolhido. Escutavam atentas, faziam perguntas e comentavam o que sabiam sobre os locais.

O Alan resolveu então, compor seu trabalho seguindo as linhas dos morros apresentados na foto acrescentando poucas casas e árvores. Optou por misturar as cores com branco para conseguir tonalidades mais suaves. A cena representada pelo Alan assumiu uma atmosfera alegre envolvida por um dia ensolarado bem diferente do teor das informações que ele recebeu sobre a imagem fotográfica que lhe serviu de referência (Fig. 78).

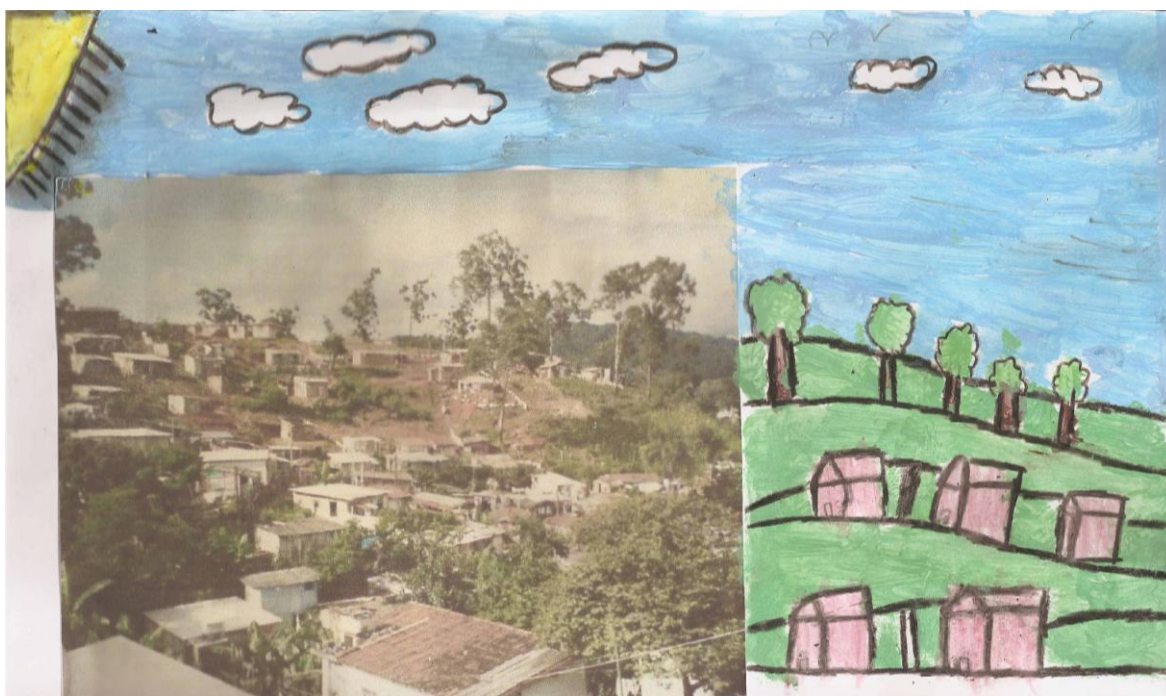


Figura 78 – Colagem, desenho e pintura de Alan, 9 anos.

Lowenfeld afirma que a criança entre os 9 e 11 anos na fase do realismo visual passa a desenhar não somente o que vê, mas o que sente a respeito do real, pois assim como nós inspira-se na experiência que mantém com a realidade. Portanto para o autor devemos garantir que o experimento artístico de que ela participa proporcione e encoraje ao máximo a vivência pessoal e sensível (LOWENFELD, 1970, p. 232).

Desse modo, estando o sentir totalmente vinculado ao aspecto emocional ou à relação afetiva que a criança mantém com seu objeto de referência, o alcance do prazer que sentiriam em colar, desenhar e pintar realizando os trabalhos que estavam sendo propostos dependia do envolvimento que cada criança estabeleceria com estas imagens antigas.

Daí, conversávamos também sobre os relatos do Sr. Rui Pereira que tinham enfatizado a maneira como as pessoas viviam nestes tempos do passado e como a paisagem do bairro foi se alterando, ocorrendo intervenções que fizeram com que ele se modificasse até chegar à aparência que tem hoje. Localizávamos quando possível a situação das regiões destas imagens e discutíamos como poderíamos contribuir para a preservação das áreas verdes, combate à poluição do ar, visual e sonora.

Esta mesma proposta foi estendida às imagens antigas do Horto Florestal, o parque ecológico da região comentado anteriormente no capítulo 1 que é localizado nas proximidades de onde se situa a ONG. Começamos então, a conversar sobre a história do Horto Florestal e a fazer trabalhos sobre as imagens antigas que coletamos do parque.

Entendida como resultante de uma relação entre sujeitos, a imagem visual engendra uma capacidade narrativa que se processa em determinada temporalidade. Estabelece, assim diálogo de sentidos com outras referências culturais de caráter verbal e não-verbal. As imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história (MAUAD, 2004, p. 22).

As propostas solicitadas para a realização dos trabalhos por meio da colagem, desenho e pintura, tomaram a foto como matriz para as criações futuras no intuito de deflagrar possibilidades de criação procurando não incentivar a cópia da imagem. Dessa forma, a atenção dos espectadores é atraída para os trabalhos criados por elas e como trabalhos em arte

infantil que falam por si mesmos com toda a força comunicativa que contém não tiveram seu foco desviado para o objeto que foi referência da proposta, ou seja, a foto antiga.

Na sequência das produções das crianças com estas fotos do passado, surgiram novas possibilidades de análises, como neste trabalho do Antonio (Fig. 79). Em seu desenho que denota estar intermediando as fases do realismo intelectual e visual retrata a fachada da antiga sede da Associação dos Amigos do Horto Florestal, ao lado da foto, esforçando-se para ser fiel à sua imagem. Porém, ele a reproduz através de uma vista frontal configurando na totalidade de seu trabalho de colagem uma duplicidade de pontos de vista. A sugestão da atividade era continuar o cenário como a imagem da foto sugeria. Ignorando premeditadamente esta indicação e criando um novo ângulo de visão, o Antonio subverteu a ideia da proposição da atividade positivamente, fundamentando-se em sua imaginação.

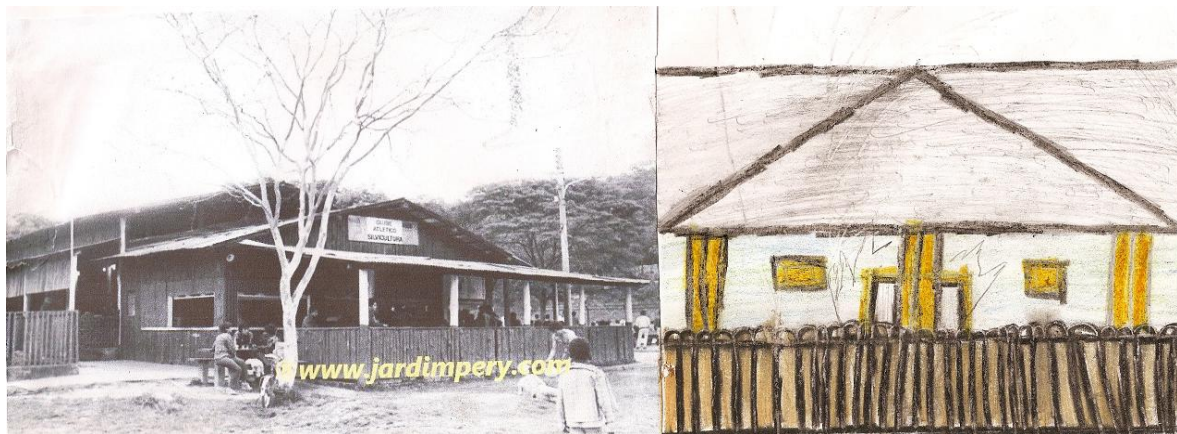


Figura 79 – Colagem e desenho de Antonio, 11 anos.

Todas as crianças disseram que já conheciam o Horto, mas de uma maneira superficial, pois costumam nele frequentar somente as áreas dos parques infantis. Então, como citado no capítulo 1, programei uma visita ao parque para explorarmos mais profundamente este reduto ecológico que contém vários espaços culturais. Realizamos assim, um ensaio fotográfico das

áreas verdes, conhecendo e fotografando o museu que está localizado em seu interior, além de seus espaços reservados para eventos culturais e para exposições.

No dia programado para a visita ao Horto fazia muito frio, mas nem por isso as crianças deixaram de ficar animadas e a Fabiane iniciou esta fase da experiência com a imagem fotográfica registrando nesta foto da figura 80 a placa de sinalização da entrada do Horto. Como eu havia pedido para as crianças que registrassem suas imagens fotográficas como se tivessem sido contratadas para ilustrar uma revista sobre meio ambiente ela achou melhor demarcar o território que estava sendo explorado.



Figura 80 - Foto de Fabiane, 9 anos.

Os peixes do lago também foram escolhidos como primeiros objetos de referência, já que podiam ser vistos na superfície da água e atraíram as crianças de imediato antes mesmo do que as paisagens.

Enquanto as crianças iam tirando as fotos íamos conversando novamente sobre o posicionamento da câmera no momento da tomada. Tendo em mãos as fotos reveladas comentamos as características que se referem às centralizações e descentralizações dos elementos da imagem.

Passamos em frente a antiga casa do Governador no Horto Florestal, hoje Palácio do Horto. Conversamos qual era a função daquele edifício atualmente, já que as crianças não sabiam o que acontecia naquele espaço cultural. Como ele não estava aberto à visitação as crianças fotografaram as paisagens de seu entorno.

Esta foto da figura 81 tirada pelo André apresenta um efeito muito bom de assimetria explorado por uma escolha interessante de enquadramento. O reflexo da vegetação espelhado na água do lago introduziu uma função ambígua na imagem – apresentou um céu e uma mata ausentes (pelo corte que ele realizou, selecionando as imagens da foto). Ao mesmo tempo esta vegetação torna-se um elemento visual presente enquanto contrapõe-se ao plano da superfície da água. O pássaro que está escondido nos galhos da árvore na parte central da foto que está em sombra e os dois patinhos muito pequenos vistos à distância no lago na parte superior completaram a atmosfera bucólica da imagem.

Mas um detalhe desagradável que não combinava com o contexto da paisagem nos chamou atenção – o saco plástico jogado as margens do lago. Conversamos sobre este fato e sobre o descaso das pessoas que não se importam em preservar este santuário ecológico pertencente a todos.



Figura 81 – Foto do André, 9 anos.

Depois desta discussão propus a todos que fizessem desenhos e pinturas sobre o meio ambiente, sua valorização e preservação. Este desenho da Débora (Fig. 82) pintado a guache figura uma menina feliz ao lado de uma árvore em meio ao verde e inserida no planeta, tendo lado a lado uma lua e um sol sorridente como testemunhas. Aparentemente estas imagens que a Débora representa dizem respeito ao conhecimento que adquiriu a partir de seu contacto com o mundo e de sua concepção sobre qual seria o mundo ideal para se viver. É uma representação que nos remete à fala de Merleau-Ponty que afirma que o conhecimento espacial gerado por nós é obtido por meio da percepção que vivencia os fenômenos e nesta experiência seguimos ilustrando estes fenômenos por imagens mentais (1999).



Figura 82 – Desenho de Débora, 8 anos.

Luiz foi o único integrante do grupo que preferiu fotografar o funcionário do parque varrendo as folhas do caminho de passagem dos visitantes ao invés de fotografar paisagens ou animais. A foto não ficou muito bem definida, pela insuficiência de luz do local, mas foi interessante descobrir seu interesse ao selecionar este tema. Dentre tantas opções de belezas naturais oferecidas pelo parque ao fotografar o senhor desempenhando seu trabalho ele demonstra ter se sensibilizado e valorizado o labor humano, demonstrando nesta iniciativa seu respeito e solidariedade à atividade que registrou. Oculta na imagem vem a intenção do fotógrafo, um gesto repleto de criação que parte de um ponto de vista único e particular (SIMÃO, 2008, p. 51).

Mauro preferiu olhar para o céu registrando as árvores em uma tomada muito inspirada com enfoque distorcido pela perspectiva do ponto de vista ascendente. O efeito de

autocontraste ocasionado pela iluminação vinda de traz da mata em posição contrária à câmera trouxe um conglomerado de linhas, hachurias e formas com a aparência de um rendilhado vazado (Fig. 83).



Figura 83 – Foto do Mauro, 10 anos.

No final de nosso passeio depois de realizada a exploração das imagens da fauna e da flora do parque, paramos para conhecer o Museu Florestal Octávio Vecchi descrito anteriormente na apresentação do espaço educacional e de seus principais espaços de encontro localizados em suas imediações.

Fomos muito bem recebidos e orientados pelo monitor da visita, o fotógrafo profissional Sr. Robinson Dias. Descendente de moradores pioneiros do bairro e profundo conhecedor de sua história, da gente que nele vive e de sua situação atual o Sr. Robinson é também um defensor entusiasta deste local. É também autor do site do Jardim Pery citado no capítulo 1.

Ele nos explicou que o museu, além de muitas outras atividades visa proporcionar atividades de lazer e cultura priorizando o público estudantil e os aspectos da educação ambiental. As crianças ficaram maravilhadas com o acervo repleto de obras artísticas como: entalhes em madeira, pinturas, esculturas e marchetaria. Puderam conhecer muitos tipos de madeira e fizeram várias perguntas ao Sr. Robinson que respondia a tudo prontamente.

Quem fez este armário? Essa madeira aqui também está em extinção? Tem todas estas madeiras aqui no Horto? Como é que faz isto (marchetaria)?

Foi muito estimulante para o grupo conhecer um museu em seu próprio bairro com toda essa facilidade de acesso vinda da própria proximidade e gratuidade.

As fotos no interior do museu não puderam ser reveladas, pois não foi permitido o uso do *flash*. As crianças acabaram tirando mais fotos das partes externas do museu, como neste exemplo da fachada frontal do museu registrada pelo Antonio (Fig. 84).

Depois de observarmos esta foto revelada, conversamos sobre as linhas paralelas formadas pelos degraus da escada e a noção de repetição que apresentaram. Observamos que

estas linhas ficaram um pouco inclinadas quando relacionadas com os limites das bordas horizontais da fotografia. Se fosse o caso do fotógrafo desejar obter um nivelamento da horizontalidade da imagem, verificamos que o ideal teria sido inclinar um pouco mais a câmera para o lado direito. Mas esta do foto do Antonio surpreendeu pela exatidão do ângulo de visão na escolha da tomada centralizada. Totalmente simétrica com os pesos proporcionalmente distribuídos que trouxe uma estabilidade para imagem e se opôs à leve inclinação das linhas dos degraus.



Figura 84 – Foto de Antonio, 11 anos.

Posteriormente, utilizamos o *folder* de divulgação do museu (Fig. 85) para analisar o desenho que apresentava uma certa semelhança com a imagem da foto do Antonio e ponderamos a diferenciação entre o ponto de vista em que o desenhista se baseou para realizar o desenho da fachada do museu e o ponto de vista do Antonio ao fotografar o mesmo cenário. O Antonio verificou juntamente com o grupo que relacionado à sua foto, o desenho apresenta maior abrangência na imagem com a introdução de maior número de elementos, sendo que para observar a fachada percebe-se que o desenhista se posicionou mais abaixo com referência à linha do horizonte.

A possibilidade que as crianças tiveram de verificar este trânsito de linguagens (fotográfica para a gráfica) em uma cena fotografada pelo Antonio estimulou-as a desenharem tendo como referência suas próprias fotos nos trabalhos feitos posteriormente à revelação das imagens deste ensaio fotográfico realizado na visita ao Horto Florestal.

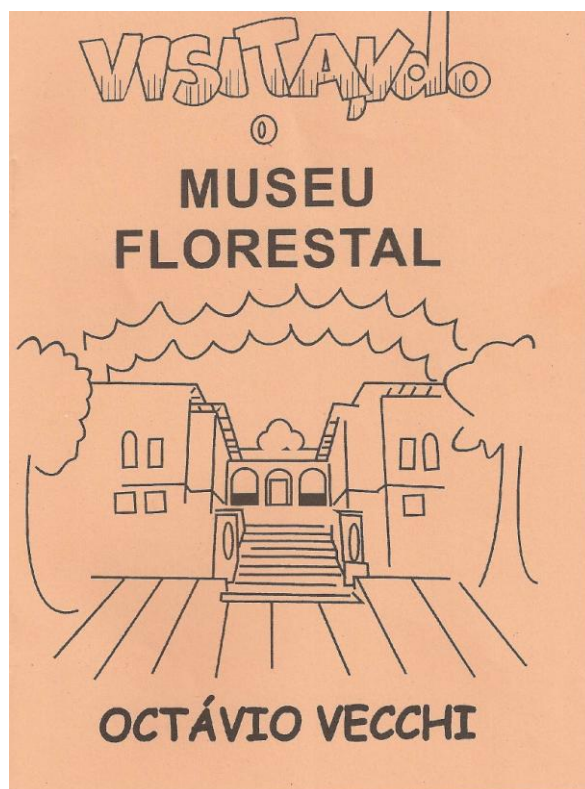


Figura 85 – Folder do Museu Octávio Vecchi.

Nesta outra fotografia da Débora, visualizamos a parte de trás do museu. (Fig. 86) Ao conversarmos posteriormente sobre a imagem chamei a atenção das crianças para reconhecerem, como já haviam observado em outras oportunidades, a gradativa diminuição dos elementos conforme iam se distanciando do ponto de vista do fotógrafo ocasionado pela visão em perspectiva. As linhas diagonais da edificação também contribuíram para esta noção de distanciamento. Falamos também sobre como a Débora, neste enfoque parecia ter visto certa grandiosidade do edifício, pois ele parece não caber nos limites da foto.



Figura 86 – Foto de Débora, 9 anos.

Além de discorrermos sobre as fotos e suas características formais também discutimos os erros e descuidos dos fotógrafos como em uma foto em que o Alan esqueceu o próprio dedo na frente do visor. Neste caso, além da nebulosidade ocasionada pelo dedinho do autor da imagem embaçando o canto direito da foto ressaltarei o posicionamento do Alan ao selecionar seu enquadramento. Registrando a pose do Mauro ao lado de um marco que define a passagem do Trópico de Capricórnio no território ele também incluiu outros colegas no recorte. Discutimos como a foto acabou apresentando uma espécie de teor jornalístico reforçado pela espontaneidade percebida na descontração das posturas e fisionomias dos colegas. Porém, comentei que o mais importante era a liberdade do fotógrafo ao selecionar na foto a imagem que era significativa para ele, pois tanto o que se inclui como o que se exclui da imagem tem muita relevância na realização da fotografia tirada pela criança, já que apresenta a história como ela gostaria que fosse contada.

As crianças seguiam fotografando como se estivessem brincando e recebiam estes comentários com abertura.

Segundo um estudo norte americano realizado na década de 60 sobre o trabalho com imagens na educação escolar, uma aproximação dos grupos infantis à história é também a possibilidade do encontro com a herança cultural e histórica das produções artísticas como aconteceu nesta visita ao Museu Octávio Vecchi (ALMEIDA, 2007, ps. 97-98).

Nesta etapa da pesquisa as crianças já haviam adquirido a iniciativa de configurar a montagem da sala dispondo mesas e cadeiras de acordo com a própria vontade do grupo:

Todos estão muito à vontade para sugerir como arrumar a sala para iniciar as atividades, situação que difere muito daquelas vividas nos primeiros encontros. Hoje quando começaram a distribuir os materiais, tiveram a ideia de arrumar as mesas formando um “L” com o intuito de facilitar o trabalho em conjunto.

Nos encontros posteriores as crianças realizaram trabalhos de pinturas referenciados pelas imagens fotográficas tiradas por elas no passeio ao Horto Florestal. Começamos com

pinturas em óleo sobre tela. As escolhas das fotos a serem trabalhadas foram livres e descompromissadas, sendo que os autores das fotos podiam ceder seus instantâneos aos colegas se assim o desejassem, para que estes produzissem suas pinturas.

Com relação ao procedimento técnico eu ia interferindo quando necessário no desenvolvimento dos trabalhos. Acompanhei as pinturas, geralmente para oferecer instruções simples sobre a aplicação da tinta na tela, como: qual o tamanho adequado dos pincéis para pintar determinadas áreas, quantidade de diluente na tinta, sugestão de misturas e combinações de cores, etc. O prazer da aplicação da cor, contacto com a maciez da tinta percorrendo a tela, a escolha dos tons e outros acontecimentos ficavam por conta da surpresa da descoberta.

Paula descobriu sozinha que era mais fácil pintar toda árvore antes, deixar secar e somente depois desenhar as maçãs e pintá-las. Contou sua descoberta para o grupo e a Débora aproveitou a dica para aplicá-la em seus trabalhos.

Hoje finalmente o Mauro resolveu usar tinta; sua primeira experiência com a tinta não tinha sido satisfatória, ele havia expressado que só gostava de desenhar, mas venceu o desafio e pintou o céu de azul claro como fundo para sua árvore. Disse que queria mantê-la com a forma de quadrado.

Ao pintar uma tela o Richard exclamou:

– Eu não gosto de pintar as nuvens porque assim elas ficam mais realistas.

As crianças demonstraram que as experiências com a pintura foram prazerosas e a cada encontro perguntavam se iriam poder pintar seus trabalhos novamente, sendo que para elas tanto fazia se seria em óleo sobre tela ou a guache no papel *canson*. Como a fotografia auxiliou no repertório de imagens elas ficaram mais descontraídas para expressarem-se pela pintura.

Digo isto porque a linguagem fotográfica enquanto registro do mundo auxilia as crianças em relação a seus processos perceptivos voltados para a criação artística funcionando como

um recurso preciso, já que nesta faixa etária elas podem querer depender do mundo concreto para serem capazes de criar elementos da realidade. Dessa forma, pinturas inspiradas por fotografias possuem vantagens especiais, como:

A imobilidade do modelo, a fixação exata e indiscutível do detalhe, o contorno marcado, a linha definida, a iluminação contrastante etc. Esses fatores nem sempre são possíveis de se adquirir quando se pinta diretamente do modelo vivo, ou seja, do natural. O olho muitas vezes nos engana e a atmosfera contida na distância entre a posição do pintor até seu modelo, geralmente uma forma tridimensional, conduz a um embaçamento, uma certa indefinição do campo visual (SIMÃO, 2008, p. 85).

Neste trabalho do Mauro (Fig. 88), ele evidencia uma preocupação marcada pela reprodução da realidade. Sua representação, materializada na técnica de pintura em óleo sobre tela foi inspirada na foto de um quadro extraída no Museu do Horto Florestal apresentada na figura 87. As nuvens, elementos sempre presentes em suas composições foram acrescentadas por ele também neste trabalho, além de optar por um colorido vivo que diferiu totalmente de seu objeto referencial. Reunidos, estes aspectos propiciaram uma ideia de expansão paradoxal à imagem da foto tirada do quadro situado na penumbra do museu.

A autora Edith Derdyk, explica que a imitação possui um significado distinto da cópia, pois ela...

..{..}..decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção natural que a criança efetua dos “objetos” para então apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura, tema, através da representação. Imitar é maneira de se apropriar. A capacidade de imitar só é possível quando a criança está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais internas. A imitação reapresenta estas imagens mentais sob forma de linguagem, ampliando o repertório gráfico através da repetição. Esta também faz parte do processo de aquisição de conhecimento. Basta olhar para uma criança aprendendo a andar. A repetição é a incorporação de gestos, de elementos gráficos, de conteúdos que vão se acrescentando ao repertório infantil, por livre-arbítrio. A criança detém o poder de decisão (DERDYK, 1989, p. 110).

Assim, Derdyk afirma que quando a criança escolhe uma cena para desenhar está exercendo uma apropriação de recortes da realidade e que o ato de imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar

objetos que lhe suscitam interesse (DERDYK, 1989, ps. 107 e 110). Entre outras ações, segundo a autora, inventar novas leis de organização de espaço e tempo são os componentes que contribuem para a grande encenação que é o ato de desenhar (DERDYK, 1989, p. 111).

A partir da experiência de fotografar e trabalhar com a imagem da foto, neste exemplo da composição do Mauro na qual ele desenha e pinta imitando seu referente, a noção de espaço foi amplificada, pois por meio destas operações, ele pôde reconhecer as várias circunstâncias nas quais interagiu organizando-as e classificando-as. Herbert Read explica que a apreciação de tipo associativa como o próprio termo define é aquela em que a pessoa associa o que vê ao que conhece e está intimamente ligada ao sentimento (READ, 2001, p. 101). Assim, foram realizadas traduções criativas em transposições de linguagens artísticas cruzando códigos e interpretações, ampliando possibilidades e exigindo de seus autores a mobilização da noção de emoção elaborando espaços e tempos para criar.

Neste caso específico do trabalho do Mauro ele solicitou com veemência que sua tela fosse exposta na sala esclarecendo: *Assim a turma da manhã vai poder ver minha criatividade!* Mas em certos momentos algumas crianças não gostavam de seus trabalhos e pediam para fazê-los novamente. Estas insatisfações podiam ter sido geradas pelas autocríticas muito comuns nestas idades. Existe um fator para análise que trata do ponto de vista global ou sincrético que a criança expressa não diferenciando os detalhes abstratos. Somente por volta de 8 anos quando suas faculdades analíticas despertam ela pode considerar rude e ignorante seu sincretismo anterior e isso pode ocorrer por falhas no ensino, já que nem sempre sabemos valorizar seus trabalhos dentro de um nível sincrético adequado à sua idade (EHRENZWE, 1973, ps. 24-25).



Figura 87 – Foto de Mauro, 10 anos.



Figura 88 – Pintura em óleo s/tela de Mauro, 10 anos.

A provocação dos sentidos do passeio ao Horto funcionou como uma espécie de escada para tornar acessível outros patamares mais refinados da percepção das crianças. A produção artística do museu diretamente ligada ao contexto da natureza e da beleza do parque colaborou para a ampliação do repertório das crianças e evocou nelas uma vontade de criar liberta de regras e conceitos culminando em outros tipos de trabalhos plásticos.

Como nesta pintura do Luiz (Fig. 90). Para analisá-la é importante examinarmos melhor as características relacionadas à fase do processo de representação visual pela qual ele está passando no momento incluindo também as outras crianças do grupo que pertencem à faixa etária ligadas às operações concretas (7 aos 12 anos). Segundo Jean Piaget esta fase possibilita a criança relacionar diferentes aspectos, além de abstrair dados da realidade. As crianças nesta faixa etária compreendem a noção de volume, peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas.

Na pintura do Luiz percebe-se um caráter de simplificação e esquematismo, pois ao contrário do Mauro em vez de acrescentar ele abstraiu elementos da fotografia que tirou (Fig. 89) e que inspirou seu desenho. Utilizou este recurso para representar a cena com mais força, porém tendo o cuidado de manter seu caráter acromático utilizando dois tons de cinzas. Nesta etapa da experiência com as crianças elas já haviam explorado muitas misturas de cores, como

aparece nesta anotação no diário de campo registrado em outra ocasião em que o Luiz exclama:

Consegui fazer o verde-claro!

Em seguida, o Luiz orientou seus colegas sobre qual o procedimento correto para obter este tom.

Durante as fases desenvolvidas nas atividades pictóricas eu aproveitava as chances e buscava incentivar que cada criança intuisse quais cores e qual a quantidade de cada uma seriam necessárias para serem misturadas com a finalidade de obter o tom que desejavam. Então iam testando em tampinhas de recipientes plásticos as cores que consideravam mais adequadas depois de observarem a cor da imagem da foto. A cada descoberta quando encontravam uma tonalidade diferente alvoruçavam-se e espalhavam a notícia para os demais.



Figura 89– Foto do marco do Trópico de Capricórnio de Luiz 8 anos.



Figura 90 – Pintura em óleo s/tela de Luiz 8 anos.

Neste trabalho do Antonio da figura 91 ele colou do lado direito uma foto extraída de uma agenda com o desenho de uma árvore e do lado esquerdo fez uma releitura desta imagem representando a partir dela sua própria árvore. Joseph Di Leo assegura que grande parte do

conteúdo da personalidade é projetado na forma como a pessoa desenha uma árvore (DI LEO, 1991, p. 157).

Por meio da linha podemos construir formas, definir sinais, estabelecer ritmos, simular gestos e transmitir emoções. Assim, o temperamento irrequieto, contestador e inventivo do Antonio puderam ser corroborados em sua expressão artística verificada nestes trabalhos que apresentam linhas seguras, entrecortadas e ao mesmo tempo desafiadoras. A pintura forte e reforçada feita com o giz de cera talvez venha também dessa energia efervescente que emana do comportamento do Antonio e dos sentimentos que permite que afluam no ato da criação.



Figura 91– Colagem e desenho de Antonio, 11 anos.

O desenho voltado ao exercício da memória visual, amparado pela experiência da visita ao Horto também foi explorado nos encontros posteriores ao passeio. Neste outro trabalho de desenho e colagem do Antonio ele quis representar uma árvore que observou no parque e que segundo ele estava guardada em sua mente.

Apreciando muito o resultado de seu trabalho, o Antonio quis repetir a figura da árvore em outras produções evoluindo as possibilidades do tema por meio do enriquecimento e diversificação da forma. A representação da árvore versa sobre um objeto com inúmeras possibilidades interpretativas e segundo Di Leo, as partes principais dela revelam os três maiores campos da personalidade, sendo que o tronco – simboliza a vida emocional; as raízes – a vida instintiva; e a copa – a vida intelectual e social (DI LEO, 1991). Neste caso o tronco aumentado desta colagem do Antonio (Fig. 92) causa estranhamento talvez denotando uma referência a estabilizar sua carência afetiva. Ele também incluiu buracos em seu interior dizendo conter ninhos de pássaros demonstrando em sua criação sua ampla capacidade imaginativa (DI LEO, 1991, p. 162). Os detalhes no desenho têm a função de obedecer a um critério de valoração hierárquica estabelecido pela criança, sendo que ela dá maior destaque ao que considera mais importante e merecedor de ser salientado. O colorido das figuras foi atribuído livremente por ele em um processo de exploração das relações da cor e do objeto representado de acordo com sua preferência estética. Nas pontas dos galhos o Antonio colou balõezinhos que sua professora ensinou na época das festas juninas – uma ideia bem criativa que evidenciou a apropriação e a adaptação de um saber fixado e transferido para outro contexto.

Interessou-me ressaltar o teor expressivo dos trabalhos das crianças e o Antonio com estas demonstrações de interesses pela figuração assentiu às chamadas deles escolhendo quais caminhos queria percorrer em seu processo criativo. Se a criança encontra valorização somente nas propostas baseadas no registro do real pode perder o ânimo diante das dificuldades que pode encontrar para a execução de seus desenhos. Livre para representar suas árvores como as concebia dependendo do momento que vivia por meio de sua imaginação inventiva, Antonio as desenhou, pintou e colou expressando-as distintamente a cada impulso criador.



Figura 92 – Colagem e desenho de Antonio, 11 anos.

Os elementos, figuras, cenas retratadas nas fotos e trabalhos de arte, assim como a configuração de suas apresentações tornaram-se objetos de apreciação do grupo que seguia interpretando e confrontando as imagens que produzia.

A mediação do educador fluiu em uma constante investigação interagindo com seu público, interpretando a produção de suas imagens, acompanhando-os em seus deslocamentos e compartilhando experiências. Torna-se ora provocativo, ora estabilizador, algumas vezes reflexivo, outras impulsivo..., atividade humana plena de energia que constantemente se retroalimenta na própria ação.

Desta forma, o pensamento principal que fundamentava as atividades com as crianças consistia em oferecer momentos que possibilitassem a vivência da infância com profundidade. As atividades predominantemente não se reportavam a seguir comandos ou voltarem-se à correção ou julgamento, áreas de domínio comum aos adultos em que a máxima é cumprir o que se pede. Assim, determinadas propostas exigiram delas uma imersão em suas subjetividades e por isso, algumas necessitaram de mais tempo para realizá-las.

A visita ao Horto Florestal foi para mim um evento especial, pois conjugou na mediação mais intensamente, tanto os aspectos da experiência estética quanto àqueles que envolvem os conteúdos sobre a sustentabilidade ambiental. Isto tudo, possibilitou também criar uma relação das crianças com espaços culturais enriquecedores pertencentes a seu próprio bairro que elas não conheciam.

o impacto da exposição...

A consubstanciação de todo o processo vivido pelas crianças materializado na experiência educativa que promoveu a criação individual e coletiva concretizou-se na exposição de todos os trabalhos realizados por elas (Figs. 93 e 94). Foram dispostos de maneira a explorar três níveis de altura para aproveitar o espaço reduzido de uma sala da ONG onde foram expostos. Assim, foram feitos varais nas paredes em uma altura superior, colagem dos trabalhos na altura das crianças e mesas que apoiavam os álbuns e as telas.



Figura 93 – Álbuns e trabalhos de pintura.



Figura 94 – Exposição das fotos e dos trabalhos de colagem.

Os trabalhos foram expostos com a curadoria realizada pelas próprias crianças que será descrita e comentada ao longo deste subitem (Fig. 95). Algumas pessoas da comunidade inclusive o Sr. Rui Pereira nosso entrevistado visitaram a exposição e o entusiasmo demonstrado por todos trouxe muitos ganhos para as crianças quanto à sua realização pessoal, autoconfiança e afetividade. Os adultos tiveram a oportunidade de participar ouvindo também os relatos dos participantes do grupo sobre as atividades que desenvolveram durante nossos encontros e no final apreciaram seus trabalhos estabelecendo neste contexto uma comunicação, uma ponte entre os mundos adulto e infantil unindo gerações e desmontando a rigidez da lógica do ensino na segmentação etária.



Figura 95 – Antonio 11 anos explicando aos colegas da ONG como foram feitos alguns trabalhos.

Dissertando sobre a curadoria educativa protagonizada pelos educadores Miriam Celeste Martins afirma que se trata de um ...

Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos (MARTINS, 2011, p. 3).

Diante destas reflexões, constatamos que a mediação cultural é uma experiência de suma importância não só na transmissão de conhecimento, mas também no que tange aos aspectos que envolvem a sensibilidade e as interrelações dos grupos abrangendo-os com múltiplas possibilidades de interpretação.

Neste caso, a ação de delegar às crianças do grupo a responsabilidade de mediar ou serem curadores de sua própria exposição exigiu de minha parte que anteriormente fossem preparadas a fim de se inteirarem da intervenção que estariam prestes a realizar. Isto porque, seriam os responsáveis pela mediação do espaço expositivo não só como autores dos trabalhos, mas como elementos facilitadores para o alcance da apreensão dos significados passíveis de construir a maneira de perceber do público que iria apreciar seus trabalhos e seus respectivos modos de articulação de sentidos e conteúdos.

Então, rever e selecionar toda a produção realizada, assim como relembrar vivências que incorreram nestes processos consistiu no primeiro passo para estabelecer o élan que ligava o ato de mediar com a sensibilização necessária para que as crianças pudessem desempenhá-lo. Nesta iniciativa também estava implícita a ação de exercitar a conexão entre mente e fala principalmente no campo que se refere ao aspecto discursivo, pois enquanto repassavam as experiências vividas se manifestavam oralmente comunicando seus pareceres e consolidando as próprias concepções que iriam expressar.

A estratégia seguinte foi a participação de todos na preparação da exposição compartilhando opiniões tanto na escolha dos locais em que os trabalhos seriam expostos dentro da sala quanto na montagem.

Combinamos também um roteiro de visita planejando e praticando com os próprios componentes do grupo um percurso de apresentação a ser realizado pelos curadores mirins de acordo com a disposição das produções alinhando-as na ordem das etapas que foram desenvolvidas durante a pesquisa progressivamente. Organizamos assim, uma mostra baseada em uma sequência de trabalhos ligados de modo interdependente. Ou seja, inicialmente seriam apresentadas as atividades que geraram as atividades que foram decorrentes delas, como por exemplo, a atividade que trouxe o referencial imagético obtido por meio do ensaio fotográfico realizado no Horto Florestal que posteriormente possibilitou a elaboração de trabalhos de desenho e pintura. Esta prática empreendeu um exercício do modo corporal ativo prevendo seus deslocamentos no espaço expositivo para demonstrar ao público este percurso das atividades no desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido observamos também o respeito à liberdade de escolhas que os apreciadores da exposição poderiam manifestar, já que era sabido que a maioria deles se constituiria das próprias crianças da ONG. Daí, movidos pela curiosidade talvez não estivessem dispostos a seguir um trajeto específico deslocando-se por outros caminhos, interesses que os curadores deveriam considerar e atender promovendo na medida do possível uma visão global do trabalho que havia sido realizado pelo grupo.

Por último refletimos sobre a responsabilidade de cuidarmos para que os trabalhos fossem apreciados e em alguns casos como o dos álbuns, até manipulados incutindo nos visitantes o aspecto do cuidado para a preservação dos mesmos.

E então com o desenrolar da exposição o prazer de compartilhar o trabalho coletivo que desempenharam durante esta experiência constituiu-se em um momento especial de contentamento para o grupo. Assim como, também o ato de apreciar participou deste estado, pois mesmo as crianças que não haviam sido integradas no grupo usufruíram o momento da exposição com surpresa e alegria.

Houve nesta ocasião um interesse geral movido pela recepção ou fruição das imagens produzidas pelo grupo por parte de todos os participantes da ONG, pois no próprio conteúdo da exposição os espectadores experienciavam o fenômeno da reflexividade ligando-se significativamente com os conteúdos apresentados, já que as imagens de uma maneira geral,

traduziam aspectos de seus cotidianos como: imagens de pessoas, locais da ONG e imagens do bairro.

As crianças da ONG queriam saber detalhes sobre como tudo tinha acontecido principalmente sobre as atividades realizadas com a fotografia e as pinturas em tela que chamavam mais sua atenção. Reconheciam alguns dos locais que haviam sido fotografados e perguntavam onde ficavam àqueles que não identificavam.

Dessa forma, quase tudo o que havia sido representado ali pelas crianças tinha uma valoração especial, muito familiar, pois além da sensibilidade promovida pela expressão em arte infantil existia na exposição uma ligação íntima interconectada com a história de vida de cada um.

Além disso a experiência possibilitou que as crianças do grupo construíssem olhares sobre sua produção colaborando nesta oportunidade para consolidar também suas individualidades, maneiras de ser e de se comunicar (Figs. 96 e 97).



Figura 96 – Luiz mostrando sua tela.



Figura 97 – Antonio mostrando seu álbum.

Este desejo de se fazer ouvir foi gradualmente se posicionando com o desenvolvimento das atividades, pois enquanto escreviam, desenhavam, pintavam e fotografavam falavam sobre

suas vidas, sobre as pessoas de seu convívio e sobre o lugar onde moravam reafirmando quem são e de onde vêm. O evento da exposição foi a consagração desta construção autoreguladora de modos de ser, pensar e sentir.

A ação criativa compartilhada de uma forma mais ampla e repleta de sentimentos de alegria expandia agora a perspectiva da brincadeira entre as crianças participantes, pois estendida à apreciação de outras pessoas da ONG tornava-as protagonistas do evento influenciando significativamente em sua autoestima pela oportunidade que obtiveram de apresentar às crianças, jovens e adultos da ONG e do bairro sua própria produção artística em um contexto de valorização desta produção.

Contemplando também os trabalhos dos colegas que foram expostos junto com o público participante da exposição as crianças do grupo revalorizavam-nos, pois podiam apreciá-los dentro de um contexto diferenciado dando atenção a detalhes que podiam ter passado despercebidos.

Como um marco na memória social das crianças a exposição também influenciou na valorização do espaço de educação não-formal. Vani Moreira Kenski escrevendo sobre o sentido social da memória, explica que...

Através da linguagem, a memória é socializada e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas das nossas experiências individuais e não compartilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão... que nos fazem lembrar de coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular (KENSKI, 1997, ps.146-147).

As crianças escolheram a foto que mais gostaram dentre todas que o grupo havia tirado independentemente de quem fosse o autor para estampar uma camiseta. Vestiram-na durante a exposição destacando-se com esta vestimenta e caracterizando-se como curadores da exposição.

A maioria dos integrantes do grupo escolheu as fotos para suas camisetas em que estavam acompanhados de colegas abraçados em vez de escolherem as fotos nas quais apareciam sozinhos. Interpretei estas escolhas como um pequeno reflexo da integração que o grupo havia conquistado com o decorrer do processo convivendo juntos. Desse modo, todas as crianças estavam muito contentes ao trajarem camisetas com fotos suas ou de seus colegas sentindo-se mais unidas a eles naqueles momentos.

Reproduzindo suas criações em um bem de consumo personalizado, conscientes ou não do fato, mas sentindo seu reflexo positivo se contrapunham à cultura de consumo baseada na padronização. Esta ideia envolveu um objetivo político-social que procurou simbolizar para as crianças uma reação à passividade disseminada de ver o mundo todo vestido com uma mesmice desencantada muitas vezes formada por modelos importados¹⁶. A opção da cor diferente da camiseta que cada criança escolheu também conteve um conteúdo implícito que apontou a singularidade própria de cada ser no meio em que vive. Então, tanto a escolha de cores quanto a escolha de fotos diferentes para as camisetas fugiram de um modelo uniformizado e instituído ao mesmo tempo em que marcaram uma equipe de curadores heterogênea com aspectos particulares para oferecer aos espectadores.

Tanto a pessoa se identifica com seu meio quanto se distingue dele percebendo sua diferenciação relacionada a outras pessoas. Esse processo está sempre sofrendo mudanças e enquanto se desenvolve a criança vai tendo noção das habilidades que está conquistando. Este processo de conscientização configura a base para um sentimento de identidade positiva e seu fortalecimento cria pessoas autoconfiantes mais disponíveis para o conhecimento e desenvolvimento crítico de si mesmos e da sociedade (SOUZA, 2004). Então, além do desenvolvimento da autoestima houve reconhecimento de algumas pessoas da comunidade e da sociedade local a respeito do trabalho realizado pelas crianças.

A exposição simbolizou um presente das crianças do grupo para as pessoas do seu convívio, pois trouxe uma manifestação expressiva e original sobre o lugar onde vivem produzida por seus próprios moradores mirins. Ofertar algo a alguém com a convicção de ser o

¹⁶ Setor da indústria relacionado à moda infantil que se intitula: *kids fashion*.

autor do presente emociona quem recebe e promove intensa alegria em quem oferece consolidando os laços afetivos entre os envolvidos (ALMEIDA, 2001, p. 24).

Logo em seguida, após o acontecimento da exposição participei da festa de final de ano da ONG e este evento reuniu, além das crianças e adolescentes seus pais e mães e toda a equipe de educadores e funcionários trazendo a possibilidade de conhecer mais pessoas ligadas à entidade. Então foi nesta data que se deu a quebra do meu vínculo com o grupo de crianças com que trabalhei e com os demais educadores e funcionários da instituição. Nesta oportunidade os álbuns, os diários, assim como todas as fotos e os trabalhos de arte infantil foram devolvidos aos seus autores e as crianças ficaram felizes com a posse de suas produções.

A Débora chegou sorrindo e me abraçou sem mais nem menos. Foi muito bom receber aquele abraço daquela menina magrinha que não era muito chegada a demonstrações afetivas.

Depois ela olhou prá mim franzindo o cenho bem séria e disse: Quando você vai voltar?

Esse gesto e essa frase foram suficientes, eu não precisava ouvir mais nada, pois esta demonstração carinhosa para mim simbolizou a construção da relação que mantivemos, eu e as crianças ao longo do tempo que convivi com elas. Uma expressão manifestada no ápice do trabalho de pesquisa que ao longo dos encontros esteve totalmente direcionado a propiciar mais condições para auxiliar cada criança do grupo na construção de sua afirmação da identidade, assim como da autoestima, autovalorização e autoconfiança por meio de uma ação educativa baseada no ensino de artes. Buscou não somente se basear na significação de aprender ou fazer o que desejavam, mas também apresentar meios para ampliarem seu

repertório cultural e pessoal. Uma semente lançada que germinou e pode seguir repleta de potencialidades futuras.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

A avaliação dos impactos causados pela atuação investigativa e pela prática educativa com as crianças buscou observar e analisar os efeitos destas ações perante o público pesquisado. Dessa forma, ao retomar as análises sobre os dados apreendidos durante os processos desenvolvidos encontramos algumas informações que ficaram evidentes e cuja problematização realizada sob vários enfoques possibilitou um movimento que se dirigiu à compreensão de outras dimensões da realidade.

Assim, foi realizado um balanço que abarcou além dos problemas e dificuldades encontrados inúmeros ganhos concretos relacionados às experiências, vivências, internalizações e conhecimentos absorvidos durante a pesquisa. Então, este exame será exposto inicialmente elencando os aspectos negativos. São eles:

1. A carência de participação dos familiares nas atividades que prescindem de sua colaboração direta, por causa das exigências das ações de obtenção de meios de sobrevivência, o que acabou originando uma adaptação no projeto de pesquisa;
2. As dificuldades surgidas devido ao gerenciamento da entidade relacionado às atitudes pedagógicas que inevitavelmente estiveram ligadas diretamente ao andamento da pesquisa. Foram elas:

- a) O impedimento da participação de uma criança do grupo pesquisado pelos gestores da entidade no intuito de protegê-la temerosos de maiores traumas psicológicos que segundo eles, poderiam advir do processo natural de autoconhecimento fomentado pelas atividades de artes prejudicando seu bem estar;
- b) A suspensão da participação de uma criança nas atividades do grupo por ter apresentado um mau comportamento na escola que frequenta e por não manter suas lições atualizadas demonstrando um aspecto de subserviência das atividades não-formais à lógica formal da escola.

Estes fatos, além de gerarem sentimentos de confusão e frustração por parte das crianças envolvidas não foram avaliados pela equipe e desse modo, não puderam ser analisados e debatidos pelo grupo de educadores o que denota falhas na proposta pedagógica não-formal desenvolvida pela ONG. Desta maneira, nestes exemplos é evidenciado como o intenso trabalho de manutenção econômica da entidade não permite o repensar das atividades pedagógicas da mesma. Então, iniciativas de refletir sobre as atitudes de punir ou premiar o educando conforme a qualidade do rendimento que apresenta na escola formal ou também, deter-se para buscar caminhos mais atrativos para fomentar a participação dos pais nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela ONG, acabam ficando perdidas no turbilhão de afazeres e preocupações da instituição. A falta de um coordenador pedagógico atuando na entidade resulta nessa avaliação pouco valorativa das atividades educacionais não-formais.

1. Não houve uma continuidade regular nos tempos destinados ao trabalho de pesquisa, pois para adequarem-se aos horários das outras atividades da entidade acabaram se transformando em blocos reduzidos o que fragmentou as experiências não permitindo um aprofundamento e uma maior apreensão dos conteúdos trabalhados. Além disso, em alguns momentos como descrito no capítulo 1, algumas atividades foram canceladas, pois os gestores priorizavam outros tipos de

atividades que consideravam mais importantes o que ocasionou a necessidade da realização de adaptações das ações inicialmente programadas.

2. Os critérios de seleção adotados para regular a participação das crianças e adolescentes no espaço educacional especificam a parcela do público que será assistido. Como tais critérios estabelecem que crianças fora da escola formal não podem frequentar a ONG verifica-se um nítido processo de exclusão de um contingente significativo da população infantil e adolescente dessa região, justamente a que mais necessitaria de um apoio educacional não-formal para poder reconstruir o prazer de aprender e assim começar sua trajetória de retorno à escola formal.
3. A situação profissional da equipe que atua nesse espaço educacional é imprecisa. Há educadores, mas recentemente foram contratados orientadores sócio-educativos que são geralmente pessoas da comunidade e voluntários sem formação pedagógica específica cujo compromisso com o trabalho educacional cotidiano é tênue por causa de sua formação sem aderência à proposta da instituição, sendo que esta equipe heterogênea acarreta ausências que prejudicam o desenvolvimento da mesma.

Assim como vimos, partindo destas observações é possível dizer que estes entraves reverberaram em repercussões pedagógicas não satisfatórias prejudicando diretamente o desenvolvimento e os resultados da pesquisa.

Apesar destas carências e deficiências em domínios diferenciados o resultado geral do trabalho que a instituição vem realizando beneficia o desenvolvimento psicossocial de seu público prestando serviços significativos à comunidade e ao bairro. Desse modo, serão apresentados a seguir, além destes benefícios proporcionados pela ONG à comunidade

também os resultados dos ganhos obtidos pelas crianças através do trabalho realizado por meio da pesquisa. São eles:

1. A ampliação das interrelações entre os aspectos micro e macro das conexões com a sociedade e a cultura baseada na valorização das relações entre os sujeitos e dos significados atribuídos ao lugar à que pertencem. Assim puderam resignificar o espaço de educação não-formal, para possivelmente empreender uma ação que possa contribuir para uma convivência mais integrada tanto no interior da instituição quanto fora dela enfatizando a problemática da diversidade cultural do público atendido e de sua maior inclusão na sociedade local;
2. A constituição da noção de bairro como um espaço urbano integrante de um todo regional maior formado por outros espaços como o Horto Florestal, o centro comercial do bairro da Pedra Branca, as instituições presentes no Jardim Pery e os bairros adjacentes onde se situam as escolas que as crianças frequentam e a instituição não-formal;
3. O aprofundamento das noções de espaço geográfico e do espaço social e suas transformações através do tempo com o auxílio de imagens fotográficas do bairro no passado e dos depoimentos de familiares e moradores mais antigos. Neste contexto adquiriram também a consciência de como espaços que apresentam grandes diversidades de caráter econômico e sócio-cultural podem ser explorados para a elaboração de novos conhecimentos;
4. A construção da noção do olhar fotográfico através da experiência de registrar imagens atuais do bairro e das experiências de apreciação sensível que esta linguagem

imagética propicia assim como, o reconhecimento e a valorização do meio ambiente explorando e aprimorando seus potenciais: cognitivos, emocionais e imaginários;

5. O aprimoramento dos modos de experienciar o fazer artístico em percursos criativos e apreciativos sejam eles individuais ou coletivos que incluam as linguagens: escrita, gráfica e pictórica;
6. O reconhecimento e a reelaboração das maneiras de se expressar corporalmente ligadas aos deslocamentos nos vários espaços explorados nas posições para fotografar, nas poses para as fotos e nas posturas para as ações de curadoria experimentando nestes processos diferentes planos da experiência corporal;
7. A construção da noção da trajetória histórica do bairro por meio de imagens fotográficas antigas que foram analisadas e apropriadas para a realização de trabalhos em arte infantil e sua comparação com a imagem atual dos mesmos espaços agora re-fotografados;
8. A ampliação da compreensão das crianças em relação à sua inserção familiar e pessoal na trajetória histórica do bairro reconstruída pelos relatos do morador antigo do bairro e pelas informações do fotógrafo profissional local. Estas ações permitiram aguçar sua curiosidade para questionar aspectos de suas origens junto aos adultos com quem convivem;
9. O aumento da capacidade de autonomia e de sociabilidade das crianças pelo aprofundamento das relações com grupos da estrutura social local através da realização de entrevistas com educadores e funcionários do espaço. Neste contexto também ocorreu a construção das relações com outros grupos, sendo que esses contactos mais

aprofundados com pessoas conhecidas e com outras da comunidade curiosas quanto às atividades desenvolvidas e que contribuíram para estes ganhos;

10. A compreensão dos valores sociais como a tolerância e a cooperação pela construção do clima que gerou o espírito de trabalho em grupo, sentimento que sustentou o envolvimento das crianças na busca de soluções individuais e coletivas e foi capaz de criar um vínculo baseado na colaboração entre os membros do grupo através da troca de conhecimentos;
11. A criação de uma capacidade própria por parte das crianças para narrar a trajetória percorrida na consecução dos trabalhos e montagem da exposição o que as prepara para outras realizações coletivas;
12. Os objetivos da entidade voltados à formação educativa intrinsecamente combinados com as atuações de assistencialismo que acabam conformando muitas benfeitorias oferecidas à comunidade;
13. Observamos que há uma integração positiva entre as crianças mais velhas e os adolescentes que já frequentam o espaço há mais tempo com os pequeninos recém-admitidos. Isso se dá nos momentos iniciais do dia ou em tempos de vivência comum e muitas das atitudes e maneiras de brincar são absorvidas pelos recém-chegados em tais ocasiões, facilitando assim a integração dos menores e o trabalho dos educadores;
14. Os gestores tem aspirações e realizam esforços no sentido de ampliar as conquistas que as políticas públicas promovem para assim subsidiar uma ampliação do espaço e das atividades que percebem como necessárias;

15. Há uma atuação da instituição em relação às famílias das crianças e adolescentes que supera o trabalho educacional não-formal, pois os familiares são orientados a buscar outros serviços oferecidos por órgãos públicos capazes de solucionar os problemas que as famílias apresentam e que são detectados pelos profissionais da ONG.

Assim, inicialmente analisando os resultados da pesquisa ficou a certeza de um ciclo que foi finalizado positivamente, pois como observamos a soma dos ganhos elencados prevaleceu significativamente frente às dificuldades e problemas encontrados.

As reflexões, as emoções, as surpresas e as adaptações que emergiram das atuações com as crianças e com os demais envolvidos na pesquisa reafirmaram a constatação do acerto em empregar a arte (gráfica, pictórica e fotográfica), a escrita e a história oral como estratégias perfeitamente apropriadas às atividades na educação não-formal. Elas possuem potencial inegável para o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos, assim como saberes e prazeres que podem ser geradores de meios muito amplos de apropriação de sentidos para a vida.

Também pude apreender nesta experiência que a investigação proposta e encaminhada pelo próprio pesquisador propicia a condição do surgimento de circunstâncias de distanciamento e proximidade que ocorrem simultaneamente. Daí a necessidade de breves paradas, concentrações e reflexões que possibilitem a busca de equilíbrio nas ações durante os percursos do trabalho de pesquisa. Só assim é possível realizar análises fidedignas dentro do contexto teórico e prático, tarefa não muito simples quando tratamos de um envolvimento tão intenso como este advindo de uma experiência estética de construção, autoria e fruição.

Quanto ao funcionamento da ONG Crianças e Jovens da Zona Norte foi ressaltado que ela apresenta um trabalho educativo e social relevante para a comunidade. Porém, como os gestores envolvidos vão contornando os obstáculos conforme as situações se apresentam porque não contam com uma infra-estrutura necessária no que diz respeito aos recursos humanos, financeiros e pedagógicos para sustentar as ações que desenvolvem estão correndo o risco, apesar de seus intensos empenhos de com o passar do tempo haver uma perda da qualidade do trabalho educacional que está sendo realizado.

Por meio da pesquisa, os assuntos que se referem ao posicionamento da ONG referente à sua missão e funcionamento geral vieram à tona muitos pontos a serem ressaltados. Como vimos, opera neste espaço educacional um intrincado jogo de tensões: relacionamentos interpessoais; ações voltadas à missão da ONG e à visibilidade e comunicação dessa missão; conhecimento e escolha dos métodos educativos; conteúdos, explícitos e implícitos; viabilização de aplicação de pesquisas; funcionamento diário das programações, além da contratação de profissionais habilitados e o aceite de voluntários conscientes de seu papel. Corroborando com a bibliografia pesquisada, entre muitas outras constatei que são estas demandas que quando adequadamente respondidas asseguro possuírem potencial para a qualificação e distinção dos espaços de educação não-formal.

Porém, as reflexões realizadas a partir dos dados de pesquisa amparadas e problematizadas pelo pensamento dos autores especializados em educação não-formal discutidos no capítulo 1, puderam também acrescentar a ideia de que o êxito ou o fracasso das pesquisas e atuações realizadas nestes campos do cenário educativo não estão fadados a resultados forçadamente dependentes das condições nele apresentadas. A disposição dos envolvidos para aderir à sua realidade, assim como a escolha dos modos de lidar com ela são fatores muito mais significativos e facilitadores para o sucesso das experiências educativas do que as circunstâncias que os núcleos possam apresentar. Então, podemos considerar que uma das principais formas indicadas para garantir o bom funcionamento da entidade consiste em gerenciar positivamente as relações entre seus integrantes.

Diante destes acréscimos obtidos pela pesquisa surge a certeza de que somente uma ação uníssona do tripé – gestores & equipe de educadores & público assistido – poderá assegurar o andamento positivo do trabalho e os resultados benéficos das ações educativas. Possibilitar o ato de compartilhar pelo grupo, ideias, sentimentos, contentamentos, frustrações, além de seus próprios limites permite que se configure uma maneira construtiva de interagir e equilibrar as carências metodológicas, procurando dirimir as lacunas formativas e avançar na ascensão profissional das equipes de educadores atuantes em espaços educacionais do terceiro setor.

Deste modo, a relação entre os ambientes de convívio que incluem não somente a escola formal e a ONG, mas também o lar e os espaços comuns do bairro deve ser considerada levando em conta a possibilidade de se fazer uma aliança destes contextos variados integrando-os positivamente.

Porém, observei que para que haja a integração destes segmentos as pessoas pertencentes a eles devem paulatinamente seguir se revalorizando e adquirindo espaços e tempos nos quais possam participar das decisões do grupo. Desta forma, podem criar meios para fomentar novas formas de suprir suas necessidades, além de desenvolver laços afetivos com estes espaços e com a cultura local. Através da realização destas ações poderão sentir-se valorizadas pelas conquistas alcançadas. Alia-se nesta perspectiva, a liberdade para poder criar que incentiva a originalidade e a individualidade, mas também impulsiona o sentimento do bem comum ultrapassando as fronteiras do pessoal atingindo a coletividade e a capacidade dos agentes de se abrirem para o novo.

Entretanto, antes de instigar uma intenção voltada a coadunar estes contextos é necessário que nos questionemos sobre o ideário que propaga um tipo de educação generalizada na qual se desenvolve e até se legisla de forma homogênea sem levar em conta as particularidades de cada região, bairro e comunidade. Melhor seria que pudéssemos atuar com um olhar especial voltado a cada instituição educacional e ao público que ela atende com suas respectivas e específicas necessidades.

Nesta proposição, reafirmando as principais ideias da contextualização teórica sobre educação não-formal realizada, pontuo que devemos considerar o campo da educação não-formal, com uma concepção livre de preconceitos e em constante reformulação, apto a acolher e testar empreendimentos criativos e politicamente envolvidos e talvez até mesmo experimentais, mas principalmente que apresentem caráter menos rígido e mais inclusivo.

Assim, a ousadia da coragem e da criação construídas sobre as bases do consenso parecem ser os caminhos mais adequados para exprimir minha vivência relativa a esta experiência. Não é fácil abandonar velhas crenças e hábitos e principalmente expurgar nossos preconceitos. Mais difícil ainda é criar caminhos informados por estes novos olhares. Gerir a

própria vida com criatividade significa não só trabalhar nossas próprias idiossincrasias reconhecendo nossas dificuldades sem valorizá-las, mas também usufruir da liberdade de escolhas e soluções não impostas. A visão revolucionária de uma educação pós-contemporânea que atua como facilitadora à potencialização e consequente exteriorização de conteúdos que cada ser já carrega em seu interior, sobressalta e deixa alarmados, vários domínios pertencentes a ela.

Deste modo, concentrando-nos nesta tomada de consciência vimos que a educação não-formal possibilita meios para a criação de espaços promissores tanto para o educador como para o educando. Além disso, baseando-se no diálogo e apartando-se de uma visão exclusora é possível integrar as experiências vindas das atuações da educação formal e os experimentos surgidos em espaços de educação não-formal para que se possa efetivamente realizar um intercâmbio contribuindo em ambos âmbitos educacionais dos panoramas local, regional e nacional. E assim sendo, estes segmentos podem contribuir criativa e efetivamente para a construção de uma educação integradora visando uma sociedade mais justa.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Célia M. de C. **Por uma escuta da obra de arte.** In: OLIVEIRA, Maria de (org.). Arte Educação e Cultura. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2007.

_____. **Concepções e práticas artísticas na escola.** In: FERREIRA, Sueli (org.). O Ensino das Artes - Construindo Caminhos. Campinas, SP: Papirus Editora. 1ª Edição. 2001.

ALVES, Rubem. **Que pipoquem experimentos!** Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=11570>. Acesso em 24/09/2011.

_____. **Por uma educação romântica.** Campinas, SP: Papirus, 2002

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **Avanços no conhecimento etnográfico na escola.** In: ARANTES, Ivani C. (org.). A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ANDRADE, Mario de. Do Desenho. **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil.** Belo Horizonte: Iatiava, 1984.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ARANHA, Carmen S. G. **Algumas parcerias na expressão criadora: Obra de arte e História Oral.** In: Revista Pesquisa Qualitativa. Ano 2, n. 1. São Paulo: SE&PQ, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora.** São Paulo: Thomson Pioneira, 1998.

ARAGÃO. **Crítica literária de Bachelard na Psicanálise do fogo/** Disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/englishportuguese/message/32552>. Acesso em 28/04/2011.

ARAÚJO, Ulisses F. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores.** In: ARANTES, Valéria A. (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

ANZAI, Koiti. **O corpo enquanto objeto de consumo.** Disponível em <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewArticle/786>. Acesso em 25/05/2011.

AZEVEDO, Fernando. **Isto é Arte?** In: Educação, Arte, Inclusão. Andre Andries (org.) Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço.** In: Os Pensadores XXXVIII. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.** (trad. Antônio de Pádua Danesi) São Paulo, Martins Fontes, 1990.

_____. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Psicanálise do fogo.** (trad. Paulo Neves) São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educador conquista seu espaço** Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/jornal/251/livros-cultura.php>. Acesso em 03/01/2012.

_____. (org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Teoria e prática da Educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BARRETO, Roberto M. **Idéias sobre Idéias. Mais de 500 pensamentos inspiradores sobre criatividade.** São Paulo: Summus, 2002.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Lisboa: Edições 70, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre a filosofia da História, Obras Escolhidas,** vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BELZ, Sara G. **Qual o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem? Que mudanças serão necessárias para otimizar o ensino da Arte?** Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=41152>. Acesso em 08/05/2009

BODEN, Margareth. **O que é criatividade. Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória – ensaios de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRITO, Marilza Elizardo. **Memória e Cultura** (Centro de Memória de Eletricidade do Brasil – Caderno Memória da Eletricidade: n.1). Rio de Janeiro:C.M.E.B., 1989.

BROENS, Mariana C. e ou. **Conhecimento e Método.** In: BROENS, Mariana C., LEMES Sebastião de S. Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Metodologia de pesquisa científica educacional/Jonas G. Coelho, São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

BRUNO, Fabiana; SAMAIN, Etienne. **Imagens da velhice, imagens da infância: formas que se pensam.** In: PARK M. B. e FERNANDES R. S. (org). Filigramas da Memória: Intercâmbios de Gerações. Cad. Cedes, Campinas, SP, vol 26, n.68, p.21-38. 2006.

BURITY, Joanildo A. **Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo**. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>. Acesso em 05/10/2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **O consumo serve para pensar**. In: Consumidores e Cidadãos – conflitos multiculturais de globalização. Trad. Maurício Santana Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CAVALCANTI, Helenilda. **O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo**. In: BURITY, Joanildo A. (org.). Cultura e Identidade – Perspectivas Interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Olhar: história de lugares e vínculo**. São Paulo: CENPEC, 1998. 3 v.il. (Coleção Jovens e Escola Pública)

CERTEAU, Michel de. **Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CISOTTO, Mariana Ferreira e VITTE, Antonio Carlos. **Ressignificação da natureza em Área Urbana: O mercado imobiliário no entorno da Mata de Santa Genebra**. Disponível em www.rc.unesp.br/igce/simpgeo/119-136mariana.pdf. Acesso em 05/02/2012.

CUNHA, Susana R. V. da. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Disponível em http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo/rojo/globo_2008/proyectosjugados/diciembre/arte.pdf. Acesso em 05/02/2011.

DAVIS, Kathy. **Biography as critical methodology**. *Newsletr Research Committee of Isa, N.38, Utrecht University, February*, 2003. Trad. Olga R. de Moraes von Simson.

DEMARTINI, Zeila. **Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação**. In: FERREIRA, Antonio G. Escolas, culturas e identidades. Coimbra, Sociedade de ciências da Educação/Fundação Calouste Guibenkin, vol 1, 2004, p. 91-102.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Os pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1974.

DE-LA-TAILLE, Elizabeth. **Ação moral e estereótipos culturais**. In: ARANTES, Valéria A. (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

DIAS, Robinson. **Fotos e fatos históricos do Peri**. 2009. Disponível em <http://www.jardimperi.com/services.aspx>. Acesso em 05/05/2009.

DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

ECO, Umberto. **As formas do conteúdo**. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf. Acesso em 05/02/2011.

EDISON, Thomas. **Grandes Mensagens**. Disponível em <http://www.grandesmensagens.com.br/frases-de-thomas-a-edison.html>. Acesso em 05/03/2011.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro. Abra o cofre dos seus talentos ocultos**. São Paulo: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

ELBERETH. **Pokemón vs. Digimón I: A batalha do marketing**. Disponível em <http://members.fortunecity.com/elbereth1/pokedigip.h>. Acesso em 10/11/2011.

EHRENZWEIG, Anton. **El orden oculto del Arte**. Barcelona: Labor, 1973.

FARIA FILHO, Luciano M. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplina e Integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa; FUSARI, M. F. de Resende e. **Arte na Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FONTANA, David e ou. **Teaching Meditation to Children**. London: Watkins Publishing, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1981.

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)

GEERTZ, C. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social.** In: Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

_____. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

_____. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional.** Rio de Janeiro: Educ, 2006.

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas.** São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **O Novo associativismo e o terceiro setor. Serviço Social & Sociedade.** v. 19, n. 58, nov. 1998.

GOMBRICH, Ernest. **Entrevista com Ernest Gombrich.** In: BARBOSA, Ana Mae (org) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** R.G.S: Artes Médicas, 2000.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5ª ed. Porto Alegre: Artes-Médicas, 1998.

IAVELBERG, Rosa. **O ensino de arte.** (2011-a) Entrevista com a autora. Disponível em <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-conversa-com/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi>. Acesso em 03/11/2011.

_____ e Rafaela Gabani Trindade. (2011-b) **Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo.** Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-5320200900. Acesso em 27/02/2011.

_____. **Material didático como meio de formação– criação e utilização.** In: Educação com arte/série. Idéias 31. São Paulo: FDE, 2004.

_____. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. **Instituto Fazendo História. Uma nova história de acolhimento.** Disponível em <http://www.fazendominhahistoria.org.br/site/index.htm>. Acesso em 01/03/2009

INSTITUTO FLORESTAL. **Parque Estadual da Cantareira. A maior floresta urbana nativa do mundo.** 2009. Disponível em <http://www.iflorestsp.br/cantareira/> Acesso em 05/05/2009.

JORNAL UNESP. **Entrevista: Arte-educador conquista seu espaço.** Ano XXII – nº 251 – dezembro de 2009.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade.** Trad. F.V. do Amaral. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Sobre o vir-a-ser da personalidade.** (“Em Realidade da alma”. Adaptação para estudos. Palestra feita na “União Cultural” em Viena, em novembro de 1932).

_____. *The relations between the ego and the unconscious.* In: *Two essays on analytical psychology. Complete Works, vol. 7, Princeton University Press, 1978.*

JUNIOR, João F. Duarte. **Por que arte-educação.** Campinas: Papirus, 1983.

_____. **O que é beleza (Experiência estética)** São Paulo: Brasiliense, 1991.

JUNQUEIRA, Maria de Fátima P. da S.; DESLANDES, Sueli F. **Resiliência e maus-tratos à criança.** Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v19n1/14923.pdf> Acesso em 15/03/2012.

JUSTO, Carmem S. S. **Os meninos fotógrafos e os educadores: viver na rua e no Projeto Casa.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

KENSKI, Vani M. **Sobre o conceito de memória.** In: ARANTES, Ivani Catarina (org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento.* Campinas, SP: Papirus, 1997.

KOSMINSKY, Ethel V. **Procedimentos Metodológicos e Técnicos na Pesquisa com Crianças “Assistidas”.** In: *Reflexões sobre a pesquisa sociológica.* São Paulo: CERU, série 2. vol. 3: Publicações FFLCH/USP, 1999.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KNELLER, George F. **Arte e Ciência da Criatividade.** São Paulo: Ibrasa, 1978.

KREMER, Catherine D. *Poner limites a su hijo respetándolo.* Buenos Aires: Lumen, 2007.

LANIER, Vincent. **Devolvendo Arte à Arte-educação.** Revista *Ar'te*, ano 3, n. 10, 1984. Trad. De Silvana Garcia. Ver. De Cristina de Souza Santos.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Maria I. **Tudo para a criança deve ser infantil?** In: PILLOTO, Silvia S. D. (org.). *Linguagens da arte na infância.* Joinville: Univille, 2007.

LEITE, Miriam M. **Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica**. São Paulo: Edusp, 2004.

LEME, Maria Isabel da S. **A construção do si mesmo cultural**. In: SOUZA, Maria T. C. C. de. (org.). Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em Educação. História, Filosofia e Temas Transversais**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

LOUREIRO, João de J. P. **A estética de uma ética sem barreiras**. In: ANDRIES, Andre (org.). Educação, Arte, Inclusão. Rio de Janeiro: Funarte, 2002.

LOWENFELD, Victor. **The Nature of Criative Activity**. Trad. O. A. Oeser, Londres, 1939.

_____; BRITTAIN, W. L. **O desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano C. **Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf/ Acesso em 18/04/2011.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo; Escrituras, 1997.

MAHEIRIE, Kátia. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/354/35401303.pdf/>Acesso em 05/05/2009.

MARINA, José A. **Teoria da inteligência criativa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **América Latina: um espaço cultural no mundo globalizado**. In: Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Espanha: Gedisa, 1999.

_____. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.

MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993.

MARTINS, Miriam C. (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas**. Disponível em <http://www.cyps.g12.br/centropedagogico/pdf/Artes/n1em/CURADORIA%20EDUCATIVA-vers%C3%A3o%20final-2.pdf/>. Acesso em 14/04/2011.

_____. **Entrevistas: a inquietude de professores-propositores**. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/> Acesso em: 07/12/2010.

_____.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha G. **A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAUAD, Ana M. **Fotografia e história, possibilidades de análise.** In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.) *A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.* São Paulo: Cortez, 2004.

MEDEIROS, Marcelo. **Ética em pesquisa social: contribuição para o debate.** Disponível em http://www.ambr.com.br/rb/arquivos/09_suplemento_1_etica_pesquisa_social.pdf/ Acesso em 07/02/2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O olho e o espírito.** In: col. Os Pensadores, São Paulo, 1984; orig. *L'oeil et l'esprit*, Paris, Gallimard, 1964.

_____. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METZLER, Ana Maria C. e ou. **Fenomenologia como Filosofia e como método de investigação em pesquisas educacionais.** In: ENGERS, Maria E. A. (coord.) *Seminário de Pesquisa Educacional Curso Doutorado PUCRS - Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: Notas para Reflexão.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MICELI, Sergio. **O papel político dos Meios de Comunicação de Massa.** In: SOSNOWSKI, Saul & SCHWARZ, Jorge (orgs.). *Brasil: o trânsito da memória.* São Paulo: Edusp. 1994

MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MOREIRA, Ana A. A. **O espaço do desenho: A Educação do educador.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOREIRA, Virginia. **O Método Fenomenológico de Merleau-Ponty como Ferramenta Crítica na Pesquisa em Psicopatologia.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(3), pp.447-456. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>. Acesso em 24/02/2010.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

NADAL, Beatriz G. **Pesquisa-ação: uma modalidade de pesquisa para professores dos anos iniciais.** In: NADAL, Beatriz G. (org). *Práticas Pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação.* Paraná: UEPG, 2007.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças. A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summus, 1980.

O GLOBO. **Palacio do Governo do Estado.** Disponível em http://oglobo.globo.com/sp/mat/2008/05/12/apos_60_anos_palacio_de_verao_do_governo_de_sp_sera_aberto_ao_publico-427338341.asp. Acesso em 07/02/2011.

OLIVA, Angela Donato. **Razão, Emoção e Ação em Cena: A Mente Humana sob um Olhar Evolucionista.** In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Abr, 2006, Vol. 22 n. 1, pp. 053-062.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OSELKA, Gabriela e ou. **Aspectos éticos do atendimento médico do adolescente**. Revista da Associação Médica /vol.46 n.4 São Paulo Oct. /Dec. 2000/http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302000000400024/ Acesso em 08/04/2011.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. **A construção do olhar**. In: NOVAIS, Adauto (org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Universos da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARK, Margareth Brandini (org.). **Formação de educadores: memórias, patrimônio e meio ambiente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; FERNANDES, Renata Sieiro; BORBA, Patricia Leme de Oliveira; FRANCO, Marina Minussi; MADI, Estela Dall'Oca Tozetti; SOUZA, Ana Luiza de. **Voluntariado, categoria trabalhista? Reflexões e provocações**. In: Revista de Ciências da Educação, Unisal: Americana, ano 08, no 15, 2º semestre de 2006 (ps. 93 – 130).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Arte**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, A de Edimilson; GOMES, M. de P. Núbia. **Flor do Esquecimento – Cultura popular e processos de transformação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERROTI, Edmir. **A cultura das ruas**. In: PACHECO, Elza Dias (org.). Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis : Vozes, 2ª Ed. ,1996.

_____ & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 7ª ed. São Paulo: Diefel, 1982.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Memória, História e Cidade: Lugares no tempo, Momentos no Espaço**. ArtCultura, Uberlândia, MG, vol 4, p. 23-35. 2002.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento de igualdade**. In: REVISTA PROJETO HISTÓRIA. S Paulo. PUC-SP, nº 15, abril 1997, pp 13-19.

READ, Herbert. **Educação pela Arte**. Trad. V. L. Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- REVEL, Jacques. **A invenção da Sociedade**. Lisboa: Disfel, 1989.
- ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SACRISTÁN, Jose G. **A educação que ainda é possível. Ensaio sobre uma cultura para a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SAHLINS, Marshall. **História e Cultura: apologias a Tucídides**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Fundamentos para la investigacion educativa : presupuestos epistemologicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998
- SAMAIN, Etienne (org) **O fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac São Paulo, 2005.
- SANTIAGO, Sandra H.M. **Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma atualização do confronto**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano 17, Nº 5, agosto de 1996, 134-152.
- SASTRE, Genoveva e ou. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. In: ARANTES Valéria A. (org.). São Paulo: Summus, 2003 (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas)
- SAWAIA, Bader. **A temporalidade do agora cotidiano na análise da identidade territorial**. Revista Margem. 1996, n. 5, 81-95, dez.
- SEADE. Fundação Sistema estadual de Análise de Dados. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) Subprefeitura de Casa Verde e Cachoeirinha**. 2000. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/analises/mspcasaverdecachoeirinha.pdf>. Acesso em 20/04/2009.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHMIDT, Maria Luisa S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em 15/06/2009.
- SCHRAMM, Marilene de L. K.; PILLOTTO, Silvia S.D. (org.) **A arte e o ensino da arte; teatro, música e artes visuais**. Blumenau: Nova Letra, 2004.
- SCRIPTORI, Carmen C. **Aspectos pedagógicos e práticas escolares para o desenvolvimento da cooperação e da autonomia**./ http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/pdf/TextosDocentes/Texto_Carmen/EscolaConflitosViolencias.PDF/ Acesso em 10/05/2010.

SILVA, Cármem A. D. da, e ou. **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados.** Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 207-225, julho/1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf> /. Acesso em 01/05/2011.

SILVA, Marise B. de; GRIGOLO, Tânia M. **Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão II.** Caderno Pedagógico. Florianópolis: Udesc, 2002.

SIMÃO, Selma M. **Arte híbrida – Entre o pictórico e o fotográfico.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. **Educação não-formal: um conceito em movimento.** GEMEC - Grupo de estudos Memória, Educação e Cultura - Unicamp.(sem data).

SIMSON, Olga R. de M. von. **Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento.** Disponível em: <http://www.ufpa.br/nupe/artigo1.htm>. Acesso em 15/06/2010.

_____. **História Oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa.** Julho de 2006. *Paper* apresentado na 14ª Conferência Internacional de História Oral. Sidney/Austrália

_____. **O direito à memória familiar: história oral e educação não formal na periferia das grandes cidades.** In: SIMSON, Olga R. de M. von, PARK, Margareth B., FERNANDES, Renata S. (orgs). Educação não-formal - cenários da criação São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

_____; CABRERA, Olga; MENEZES, Marilda Aparecida. **Uma Entrevista em análise: Olhares diversos.** In: LANG, Alice Beatriz da S.G. (org.)(sem data) Pesquisa Qualitativa.

SOGABE, Milton. **Arte e Mídia: por uma integração de linguagens.** (p. 23 a 27) In: SEKEFF, Maria de Lourdes e ZAMPRONHA, Edson. (orgs.). Arte e Cultura (104 págs), , Anna Blume/FAPESP, São Paulo, 2002.

SOUZA, Irene S. de. **Identidade e construção da pessoa do educando.** In: Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Fundamentos Sociológicos e Antropológicos. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

TAKIYA, Harmi. (outorgada). **Atlas Ambiental do Município de São Paulo: Relatório Final.** 2002. Disponível em http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br/conteudo/cobertura_vegetal/veg_apres_02.pdf. Acesso em 05/05/ 2009.

THIOLLENT, Michel J. M. (1999). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.), **Repensando a pesquisa participante** (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social E Enquete Operária.** São Paulo: Polis, 1985.

UNICSUL. **Anais do 1º Seminário sobre o Papel da Arte no processo e educação da criança e do jovem,** 1995.

UOL NOTÍCIAS. **Palácio do Governo.** Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2010/04/25/> Acesso em 15/06/2010.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadorias Educativas, a consciência do olhar: percepção imaginativa – perspectiva fenomenológica aplicada à experiência estética.** In: Anais ANPAP 1996, Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento os processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** São Paulo: Ed. Unicamp, 1992.

WECHSLER, Solange M. **Criatividade. Descobrimo e encorajando.** São Paulo: Editora Livro Pleno, 2002.

_____ : *L'enracinement : Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, O enraizamento ; Prelúdio para uma declaração dos deveres para com o ser humano. Disponível em: [http:// www.personalismo.net/PDF/2009-12/fdp_apeessoa.pdf](http://www.personalismo.net/PDF/2009-12/fdp_apeessoa.pdf). Acesso em 14/12/2010.

WEIL, Simone. **O desenraizamento.** In: Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Antologia organizada por Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ps. 411-412, 1996.

WIGGINTON, Eliot. **“Reaching across generations: the Fox Fire experience” pp 206 a 213 in The Oral History Reader. London and New York, 1998, Routledge (ed), 479 p.** Robert.

WIKIPEDIA. **Conselhos Tutelares.** Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Conselho_Tutelar. Acesso em 14/01/2012.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. **Uma visão iconoclasta das fontes da imagem nos desenhos das crianças.** Revista *Ar'te*, ano 1, n. 1, 1982. Tradução dos alunos do curso de arte da escola Aster, 1979.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago. 1975

YOSHIURA, V. Eunice. **Desenvolvimento criativo: uma proposta metodológica.** São Paulo, v.7, p. 65-77, 1991.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DOUTORADO

GARCIA, Valéria A. **A educação não-formal como acontecimento.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas: [s.n.], 2009

FERNANDES, Renata S. **Entre nós o sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar,**

na cidade de Paulínia – SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas: [s.n.], 1998.

SALGADO, Raquel G. **O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins.** Tese de Doutorado. Universidade de Londres, Inglaterra: 2007.

VIDEOGRAFIA

TV CULTURA. **Arte e Matemática.** Disponível em: <http://www2.tvcultura.com.br/artematematica/home.html>. Acesso em 14/12/2003.

BRISKI, Zana. **Nascidos em Bordéis.** Disponível em: <http://kids-with-cameras.org/bornintobrothels/film.php>. Focus Filmes. Acesso em 14/12/2005.