UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

MESTRADO EM ARTES

ENSINO E APRENDIZAGEM NA CERÂMICA POPULAR FIGURATIVA: A EXPERIÊNCIA DE TAUBATÉ

Carmen Fabiana Betiol

Campinas

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

MESTRADO EM ARTES

ENSINO E APRENDIZAGEM NA CERÂMICA POPULAR FIGURATIVA: A EXPERIÊNCIA DE TAUBATÉ

CARMEN FABIANA BETIOL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes, sob orientação do Prof. Dr. João Francisco Duarte Júnior.

Campinas

2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA

BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

Bibliotecário: Helena Joana Flipsen – CRB-8ª / 5283

Betiol, Carmen Fabiana.

B465e Ensino e aprendizagem na cerâmica popular figurativa : a experiência de Taubaté / Carmen Fabiana Betiol. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador: João Francisco Duarte Júnior.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Cerâmica - Taubaté (SP). 2. Arte figurativa. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Arte popular. 5. Artesanato. I. Duarte Júnior, João Francisco. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Título em inglês: Teaching and learning in figurative popular ceramics : the experience of Taubaté.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Ceramics (Art), Art, Figurative, Art - Study and teaching, Art, Popular, Crafts (Handicrafts).

Área de Concentração: Artes Visuais.

Titulação: Mestre em Artes.

Banca examinadora: José Roberto Zan, Maria de Fátima Morethy Couto.

Data da Defesa: 16-02-2007.

Programa de Pós-Graduação em Artes

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pela Mestranda **Carmen Fabiana Betiol** - RA 18852, como parte dos requisitos para a obtenção do título de **MESTRE EM ARTES**, apresentada perante a Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Francisco Duarte Junior - DAP/IA
Presidente/Orientador

Prof. Dr. José Roberto Zan - DM/IA
Membro Titular

Profa. Dra. Maria de Fátima Morethy Couto - DAP/IA
Membro Titular

Para aqueles que dominam a arte de fazer figuras, na cerâmica popular brasileira; através do trabalho, poesia, aprendizado e um amor profundo pela vida e pela simplicidade do barro. E que, ao fazer figuras, elaboram a sua narrativa de vida e do seu próprio mundo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Campinas. Ao Instituto de Artes, ao corpo docente da pós-graduação, aos funcionários da direção, da biblioteca, do programa de pós-graduação em artes e em especial, aos do laboratório de informática. Ao precioso acervo da biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, e seus funcionários sempre sensatos e coesos com os pesquisadores.

Ao Departamento de Acervo Histórico e Cultural de Taubaté, na gestão do professor Fred Humbert Reis Savino e a historiadora Lia Carolina Prado Alves Marioto, pela disponibilidade inesgotável.

Ao meu mestre João Francisco Duarte Júnior pela sintonia teórica que nos uniu desde o nosso primeiro encontro, pela ajuda na escrita acadêmica e pela sua afetividade, o que acabou por torná-lo um *facilitador* nos meus aprendizados.

Ao professor Jose Roberto Zan pelas inúmeras contribuições pontuais de bibliografia neste trabalho.

À professora Dra. Maria de Fátima Morethy Couto pela presença na qualificação e banca de defesa.

Ao professor Celso D'Angelo, por colaborar, através de sua amizade profunda, a manter minha identidade na instituição, por me apoiar incondicionalmente na pesquisa e na vida como um todo.

Ao professor Etienne Samain pela revisão do texto em francês e sua delicada atenção.

À professora Lygia Eluf e ao professor Paulo Kühl pelos inúmeros ensinamentos e acolhimentos.

À Daniela de Moraes, parceira de graduação e pós-graduação, pela insistência e confiabilidade em todos os meus projetos. Agradeço a contribuição na diagramação do texto e pelo trabalho atencioso no fluxograma e tratamento das imagens.

À Mariana Spagnuolo, por me presentear com um computador (instrumento fundamental para esse escrito), pela presença tão participativa no meu "eu", e por me cativar tanto amor.

À Maíra Bonafé Sei pela ajuda incondicional em todas as etapas desse trabalho, em especial pela confiança para a finalização e pela sua lealdade na nossa amizade.

À Roberta Mathias por me ensinar através da ética a viver nesse mundo e a não desistir dele, pelos inúmeros incentivos profissionais desde os primeiros anos da minha graduação, quando ainda eu era estagiária no Centro Cultural.

À Nayla Freitas, pelo sentido oriental que permeia a minha vida, também na colaboração e na organização das transcrições dos relatos.

À pesquisadora de Filosofia da Educação Luciana Palharini que apresentou-me os autores Jorge Larrosa e Silvio Gallo, os quais aceitei plenamente, pela possibilidade de poder relacionar seus estudos com esta pesquisa. Foram nossas inúmeras discussões sobre ensino e aprendizagem que contribuíram para ampliar as minhas reflexões sobre o processo de ensino da comunidade dos figureiros.

Ao programa de estágio docente –PED, do Instituto de Artes. Ao apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Artes para materiais de registros coletados em campo.

Aos amigos e amores, que estão presentes neste trabalho indiretamente, através das boas conversas filosóficas e à-toas, sobre a *nossa* forma de existir neste mundo. Augusto Postigo, Marcio Nascimento, Rosana e Leopoldo. E também, os que participam da minha subjetividade interna através da música: Paulo Freire, Ana Salvagni, Cristina Astolfi, DJ Paulão, André e Acacira. E ao João Paulo Martins, pela sensibilidade musical que eu nunca esquecerei.

Às mais que amigas, sempre presentes, colaboradoras de correção e discussões teóricas; no capítulo de descrição, Liliana Sanjurjo e no capítulo de Ensino, Cristina Alvares Beskow. Na revisão do texto final: Flávia Santana.

Ao meu irmão Marcelo por me compreender, respeitar e contribuir com minhas escolhas, sempre afetuoso, leal e sábio.

Às criancinhas que se fazem presentes no meu cotidiano, Marílhia, Diego, Lalau, Guto, João Rio e ao meu mais novo amigo Caio, por correr com sua bicicletinha e me chamar para ver o arco-íris. Obrigado por vocês existirem.

À todos os figureiros e figureiras por me relembrarem que existe uma forma artesanal de se viver.

Bem plantada. Não caída de cima: surgida de baixo. Ocre, cor de mel queimado. Cor de sol enterrado há mil anos e desenterrado ontem... Tem muitas línguas, fala o idioma do barro e do mineral, o do ar correndo entre as muralhas do vale, lavadeiras a lavar, o do céu quando se zanga, o da chuva... Sua beleza é corporal: vejo-a, toco-a cheiro-a, ouço-a.

(Octavio Paz)

RESUMO

Betiol, Carmen Fabiana. **Ensino e aprendizagem na cerâmica popular figurativa: a experiência de Taubaté.** 2007. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

Esta pesquisa se propõe a realizar um estudo dos ceramistas do município de Taubaté/SP, com enfoque na tradição de ensino que se estabelece entre as gerações, mantendo, assim, acesa a produção há mais de 150 anos. A cerâmica popular figurativa taubateana nasceu em meados do século XIX com a imigração européia, tendo sido a devoção católica decisiva para os artesãos da cidade se dedicarem à criação de presépios e imagens sacras. Muito contribuiu para esse trabalho com o barro o fato de Taubaté ser banhada pelo rio Itaim, originalmente fonte de sua matéria-prima. Outros fatores contribuíram e contribuem para essa arte existir há mais de um século, como o ensinamento de fazer essas figuras dentro das famílias. Além das relações de parentescos permearem a constituição do grupo, surgem também *as relações* de ensino entre os vizinhos. Atualmente, o aprendizado também é transmitido para as pessoas fora dessa comunidade, o que ocorre principalmente desde a abertura da Casa do Figureiro, local de produção e venda dessa cerâmica. A criação desse espaço ampliou as possibilidades de geração de renda, outro fator fundamental para tal prática. As figureiras, mulheres que fazem as figuras de barro, representam, hoje, um grupo significativo de manifestação da cultura popular, expressando-se, criando e ensinando às novas gerações o seu ofício. Nesse sentido, a pretensão deste projeto é: descrever e analisar os processos de ensino e aprendizagem presentes nessa tradição. O ***como*** são vivenciadas as formas de aprendizagem para essas pessoas a partir de processos (ou métodos) de ensino, criados pelas gerações anteriores, é o grande foco deste trabalho. Nessas ações estão as experiências de ser aprendiz e também de ser o mestre do ofício em fazer figuras. Este estudo procura compreender e registrar essas vivências, ***como*** são desenvolvidas e se transformam para constituir também uma tradição de ensinar e aprender. Procura-se, pois, pensar as relações existentes nesse processo, por isso o texto se intitula: ensino e aprendizagem **na** cerâmica, diferentemente de ensino e aprendizagem **da** cerâmica. Aqui, não se encontra um manual de como fazer figuras de barro, por isso não são amplamente evidenciadas as técnicas, que são somente citadas com o intuito de exemplificar as

situações e relações de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Neste trabalho de registro e discussão, enfoca-se **como** essas pessoas ensinam, aprendem e apreendem o ofício de ser figureiro.

Palavras-chave: Cerâmica - Taubaté (SP); Arte Figurativa; Arte - Estudo e ensino; Arte Popular, Artesanato.

RÉSUMÉ

Betiol, Carmen Fabiana. **Enseignement et apprentissage « dans [de] la » céramique populaire figurative: l'expérience de Taubaté**. 2007. Dissertation de Maîtrise - Institut d'Arts, Université d'État de Campinas.

Cette recherche se propose de réaliser une étude sur les céramistes de la ville de Taubaté/SP, cherchant en particulier à découvrir les formes traditionnelles d'apprentissage qui s'établissent entre générations qui maintiennent vivante une production de céramique depuis près de 150 ans. La céramique figurative populaire de la ville de Taubaté est née au milieu du dix-neuvième siècle avec l'immigration européenne. Elle se doit au rôle décisif qu'a joué la dévotion catholique sur les artisans taubateniens[1] lesquels se sont consacrés à la création de crèches de Noël et d'autres images sacrées. Le fleuve Itaim qui croise la ville et son lit argileux servirent certes de matière première à cet art, mais d'autres facteurs ont également contribué à ce qu'il puisse subsister : en particulier la transmission de tout un savoir-faire au sein des familles d'artisans. Outre les liens de parenté, le groupe a pu se renforcer grâce aux *relations* d'apprentissage qui s'établirent avec les personnes du voisinage. Actuellement ces enseignements sont également transmis aux personnes du « dehors », principalement depuis l'ouverture de la Maison du «*Figureiro*»[2], lieu de production et de vente de ces figurines de céramique. L'ouverture de cet espace a permis d'accroître les revenus, autre facteur essentiel au maintien de cette pratique. Les «figureiras», figuristes-femmes, responsables de la création de ces petits santons d'argile, forment aujourd'hui une communauté significative de cette expression de la culture populaire, créant et enseignant aux nouvelles générations leur métier. C'est bien là le propos de cette recherche: décrire et analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage présents dans cette tradition. Comment ces processus et méthodes d'enseignement hérités de génerations anciennes sont-ils ressentis et vécus par la génération présente ? Que représente l'expérience d'être un « apprenti » mais aussi celle de devenir un « maître » du métier et de cet art figuratif ? Cette étude cherche à réunir et à comprendre ces expériences : comment elles se sont développées, comment aussi elles se transforment pour engendrer une véritable tradition « d'enseigner et d' apprendre ». On

cherche, donc, à penser aux relations qui existent dans ce processus d'apprentissage et c'est ce qui explique le titre de cette recherche: formation et apprentissage « **dans »** la céramique, différent de celui d'enseignement et d'apprentissage « **de »** la céramique. On ne trouvera donc pas ici un exposé du « comment » faire des figures d'argile. Ces techniques seront seulement citées dans l'intention de pouvoir rendre plus concrètes les situations et les relations d' apprentissage des propres sujets-élèves. Il sera fondamentalement question de découvrir *comment* ces personnes et ces artistes enseignent, découvrent et incorporent le métier de «figureiro».

Mots-clés : Céramique - Taubaté (São Paulo - Brésil) ; Art figuratif ; Étude et apprentissage en Art ; Art populaire ; Artisanat.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 19

1. "OS RETIRANTES": UM TEMA DA CERÂMICA POPULAR FIGURATIVA BRASILEIRA, NA LINGUAGEM SIMPLES E DESCRITIVA DE UM CONTEXTO SOCIAL 31

2.CONTEXTUALIZANDO A RUA IMACULADA: A MORADA DOS FIGUREIROS 39

2.1. Guaianazes: O Primeiro povoado, com seus Colonizadores e Escravos 42

2.2. Em Taubaté: costumes de bairro rurais 47

2.3. Origem do nome Taubaté 58

2.4. O Rio Itaim e os processos de urbanização no local 64

2.5. A presença do Catolicismo Rústico 67

2.5.1. Nhá Frutuoso na Aldeia do Barro Legítimo 72

2.5.2. Todas essas mãos... E sem mãos... Surgem as figureiras 73

2.6. As irmãs e as novas gerações: As Figureiras... 76

2.7. A Casa do Figureiro 78

2.8. Quintal cor-de-rosa 84

3. O ENSINO E A APRENDIZAGEM 89

3.1. O erro no trabalho artesanal 101

3.2. O fazer artesanal no ensino 107

3.3. Composição de expressão e criação 112

3.4. Identidade 116

3.5. O tempo artesanal 120

3.6. Matéria, técnica e instrumento artesanal 124

3.7. Os sentidos no/do aprendizado 131

3.8. Brincar e brinquedo 137

4. NARRATIVAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO 151

4.1.1. A pesquisa, a coleta de campo e a experiência de conhecer os figureiros 153

4.1.2. Do divisível ao indivisível no processo de ensino e aprendizagem dessa cerâmica 157

4.2. O fazer e o errar no ensino 163

4.2.1. Errar e fazer: no ensino da cerâmica figurativa 163

4.2.2. A doce iniciação para ser figureiro 173

4.2.3. O fazer figuras artesanalmente no ensino 175

4.3. Composição de expressão e criação 179

4.4. Identidade 186

4.5. O tempo artesanal 194

4. 6. Matéria, instrumento e técnica artesanal 197

4.6.1. O rio e a argila 197

4.6.2. Instrumentos 199

4.6.3. Técnica 201

4.7. Os sentidos no/do aprendizado 205

4.7.1. O Olhar 205

4.7.2. O Tocar e Brincar... 207

4.7.3. O ouvir 210

4.8. Práticas artesanais de ensino 212

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 219

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 227

7. ANEXOS 235

7.1. Roteiro básico de entrevistas semi-estruturadas 237

7.2. Lista de entrevistados 238

7.3. Recortes de entrevistas 239

7.4. Fluxograma 245

7.5. Direitos Autorais 249

7.5.1. Declaração de Direito Autoral 249

Figura de Galinha. Mestra Ângela.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nossa Senhora das Flores.
Figureira Luiza

> "Temos de habituar-nos a considerar como fontes de História os mesmos fenômenos cotidianos de nossa vida popular, cujo valor testemunhal de modo algum é inferior às crônicas e documentos antigos. Da ornamentação de um pórtico e de um instrumento agrícola, de forma de uma casa e boina de uma mulher, pode-se haurir mais informação da História da Civilização que muitos molhos de atas dos nossos arquivos".
>
> Bruno Scheir.

Há, em Taubaté, como um dos expoentes da cerâmica popular figurativa brasileira, um grupo denominado figureiros, nomeação esta que remonta à história de seu surgimento. No início, alguns mestres da cerâmica faziam santos e presépios[1], e aos ceramistas que não conseguiam fazer tais personagens cabia a missão de produzir as peças consideradas mais "fáceis" num presépio como, por exemplo, os animais.

Com isso, diferenciam-se os *santeiros* dos *figureiros*, mas, com o decorrer do tempo, acabou-se por denominá-los de figureiros, já que todos faziam figuras, que são

[1]"Grupo feito de barro ou massa representando a cena de adoração Menino Jesus na manjedoura de Belém (...) Criado por São Francisco de Assis em Grécio, 1223 (...) E encontrado no Vale do Paraíba, estado de São Paulo." (Cascudo, 2001, p. 532)

essencialmente decorativas, sem vínculos com uma utilidade, ainda que estejam ligadas a uma celebração religiosa cristã, fator intimamente ligado ao surgimento dessa atividade.

O ceramista elabora a partir do seu imaginário católico uma imagem religiosa, do qual os fiéis acabam por desenvolver a crença que esta peça em barro carrega a presença *de um santo*. Ou, melhor dizendo, o artefato em cerâmica de um santo representa a "presença real" da deidade na casa do religioso, afim de que este devoto possa se utilizar desta peça para realizar o seu culto. Neste caso, é esse objeto que recebe adoração e oferendas, apesar de ser somente uma simples forma material de argila. A imagem, para o católico, além de representar a presença física da força espiritual, consiste também num símbolo carregado de significados do catolicismo. A peça existe em algum espaço da residência para proteger os moradores e também para ouvir os pedidos dos devotos, suas esperanças e desesperanças da vida – no fervor da Santa obrigação[2].

Neste contexto de uma vida simples e ligada ao *fazer* artesanal, quem mais poderia produzir uma imagem material para representar a santidade se não for o sujeito que tem fé nessa imagem? Cascudo (2001, p.443) faz referência aos *santos tradicionais no Brasil*, cita a contemplação através da matéria e também revela as inúmeras criações plásticas que ocorrem nesse âmbito, de maneira que deriva outros "novos santos", exemplificando com a Nossa Senhora:

> A devoção mais profunda, instintiva e natural, é a Nossa Senhora da Conceição, com sua infindável sinonímia que o Povo julga constituir outras tantas Santas distintas. As representações plásticas ajudam a manter a confusão entre os humildes fiéis nos países católicos. É a mesma observação feita na França, Itália, Espanha, Portugal, permitindo supor que toda vida religiosa no Povo esteja limitada à contemplação do cerimonial litúrgico.

Aqui, não cabe uma discussão sobre essa prática religiosa, menos ainda sobre as criações que derivam "novos santos". Como, por exemplo, a criação da Nossa Senhora das Flores, da figureira Luiza, na página anterior. Ressalta-se tão só que a materialidade é fundamental para a liturgia católica. O católico parece, pois, necessitar de peças materiais

[2] Cascudo (2001, p.472-472) aborda a fé religiosa dos católicos no Brasil, a importância das preces e orações como culto de obrigação do devoto.

para a sua crença e devoção, e os figureiros, na maioria das vezes, também abraçam esta crença da imagem.

Anjo.
Figureiro Décio

Uma outra situação em que a presença da figura material faz-se fundamental nas casas dos católicos[3] é no mês de dezembro, na "celebração" do nascimento do menino Jesus[4]. O presépio é uma forma de perpetuar esta data. Sua representação apresenta o cenário do nascimento de Cristo, criado por São Francisco de Assis no século XIII, e até hoje consagrada pelos católicos. Assim, no mês de dezembro, na casa desses religiosos, o presépio se faz presente na mesa de centro da sala ou em algum "*canto"* especial da casa. Este ritual encanta as crianças, que se entretêm a montá-lo no último mês do ano e a desmontá-lo em seis de janeiro, como tradição para assinalar o dia dos três Reis Magos. O cenário é montado com suas peculiaridades e particularidades; mas de onde vêm essas peças que o compõem? As figureiras de Taubaté são especialmente conhecidas por fazerem tais personagens. São elas que colaboram para a existência de tais peças, como forma, talvez, de trazer a possibilidade da *presença* material no culto do nascimento de Cristo para as casas dos católicos.

[3] Cascudo (2001, p.471) discorre sobre as posições e os locais onde acontecem o ato de *Orar*: em recintos fechados, nas casas com oratórios, andando nas procissões.
[4] Cascudo (2001, p.445) apresenta a reflexão do que pode ser a representação de duas posturas físicas: uma é a *adoração do Menino* – Deus no presépio e a outra é a *posição do Crucificado*, como formas que comovem o povo. A criança é a que traz o entendimento, a misericórdia e o bom caminho de coração aberto, já o crucificado provoca piedade e sentimento de revolta e injustiça.

Santa Ceia. Figureiro Vagner.

No entanto, as figureiras não fazem somente peças de representação religiosa. Seus temas também abordam questões do cotidiano e símbolos que remetem à própria história dessa comunidade. Dentro dessa produção, são expoentes (além do presépio) dessas figuras o pavão e a galinha, os quais serão posteriormente discutidos, cabendo aqui apenas apontar sua possível ligação com costumes de uma vida rural que essas pessoas já vivenciaram ou lhes foram transmitidas pelos seus antepassados. Portanto, as peças em cerâmica são frutos do meio e da cultura em que esta comunidade se insere. Os significados de tais temas só podem, portanto, ser entendidos a partir do conhecimento da cultura destes sujeitos. Obra, sujeito e local são indissociáveis se realmente desejarmos compreender a temática desse artesanato[5].

Câmara Cascudo (2001, p.24-25) apresenta uma reflexão sobre as figureiras de Taubaté, do meio, do criador e da criação como algo fundamentalmente associado:

> As figurinhas ou os bonecos de madeira ou de barro cozido tanto podem construir o presépio ou a lapinha, típicos do ciclo Natalino, como

[5] Embora não esteja classificado como artesanato, mas sim como arte, no Dicionário do Folclore Brasileiro de Cascudo (2001), encontra-se uma abordagem do seu significado que se relaciona obra-sujeito daquele local*: "*A cerâmica figurativa ou figurinhas de barro, como são chamadas no Vale do Paraíba, ou os bonecos, como dizemos continuadores de Vitalino, têm características regionais. São exemplos de arte, como as imagens de barro..., podem atestar a importância dos artistas populares".

> também apresentar "tipos populares" do cotidiano: a lavadeira, o lenhador, o criador de galinhas, enfim, tudo que está ao seu redor, reproduzido com espontaneidade... Na realidade, tanto o *folque* que pintar como o *folque* escultor (em pedra, madeira ou barro) são artistas, e não artesãos. Portanto, arte é o trabalho criado e reconhecido como forma nova de expressar sentimentos, valores, crenças ou o modo de vida do artista e da classe à qual pertence (...).

Assim, além dos temas religiosos, encontram-se outras representações como as de animais, citada anteriormente, que podem indicar uma narrativa de um tipo de vida não tão urbano, mas com costumes rurais, mesmo que simbolicamente. Como no caso da galinha de angola e do pavão, que não podem ser encontrados na grande metrópole, mas sim nas periferias próximas ao campo.

Pode-se pensar na importância dessas peças não pela sua utilidade (já que esta não existe), mas pela sua beleza ao decorar ambientes, despertando sorrisos pela simplicidade das formas, alegria das cores primárias ou ainda uma reflexão nos inquietantes temas abordados do cotidiano dessas pessoas. Constrói-se, portanto, em forma de barro, uma narrativa da história de um passado ou do atual presente dessa comunidade.

Como se pode perceber, além da forte presença de imagens e elementos ligados à fé católica, as figuras e suas ornamentações remetem a um universo ainda mais particular, que inclui desde animais rurais, outros personagens e figuras de situações cotidianas, até lendas e danças populares, revelando valores culturais e sociais dessa comunidade. As manifestações populares, como o moçambique, a dança da fita e a folia do Divino, entre outras, são até hoje vivenciadas por este grupo nas festas no mês de Agosto; no entanto, vale ressaltar que somente a dança da fita é ensaiada e apresentada pelos figureiros nesse festejo anual. Ao mesmo tempo, são representadas em forma de barro, trazendo um registro histórico-material da cultura dessas pessoas. Portanto, as peças de argila, na sua simplicidade, vão além da denominação de decoração ou celebração religiosa, para constituir a história dessa gente.

***

Segundo Machado (2003), a cerâmica de Taubaté surge no século XIX. Em 1866, nasce Maria da Conceição Frutuoso Barbosa ou Nhá Frutuoso, a primeira artesã de que se

tem notícia por ter restaurado a imagem de uma importante santa, a Nossa Senhora Imaculada Conceição, e que, a partir disso, começou também a produzir presépios e a incentivar adultos e crianças a fazerem o mesmo. Porém, acredita-se que anterior a este momento algumas pessoas já faziam peças em barro.

A cidade de Taubaté está localizada no Vale Paraíba, Estado de São Paulo. O Rio Itaim, pertencente ao conjunto de rios desse vale, passa bem próximo à rua Imaculada, importante "reduto" e local histórico das mulheres figureiras que seguem a tradição de Nhá Frutuoso. É das margens do rio Itaim que as figureiras coletaram por muito tempo o barro para produzir suas imagens. No entanto, atualmente, compram a argila.

A continuidade da tradição se dá através do ensino e da aprendizagem da feitura de figuras, não somente como transmissão da técnica, mas principalmente como incorporação do valor que consiste em "ser figureiro".

Esse ofício sempre foi executado no quintal das casas do figureiros, mas, atualmente, estes contam com um espaço coletivo e mais amplo, a Casa do Figureiro[6], um local conquistado pelo próprio grupo e que, hoje, também contribui para ampliar o número de artesãos daquela comunidade.

No quintal da casa do figureiro, ou na Casa do Figureiro, acontecem as produções das figuras, sendo que, acompanhar o ensino e a aprendizagem que este sujeito percorre para se tornar um figureiro e posteriormente ensinar um outro é o que interessa nesta pesquisa. Esse objetivo decorre da percepção de que não só a "figura" é resultado de um trabalho artesanal como também do processo do ensino e da aprendizagem, igualmente "artesanal", devendo ser valorizado dessa maneira. Fundamentalmente, isso implica que a forma de ensinar essa arte também respeita certas "regras" desenvolvidas pelo grupo social. E que, fora desse contexto, é impossível compreender tanto o sentido e o significado pleno da obra, quanto os sentidos e os significados envolvidos no modo de ensinar arte. Assim, precisa-se sempre compreender sujeito e obra no seu "universo" local.

A partir do processo de elaboração de figuras da cerâmica popular figurativa, poder-se-á analisar os conceitos de aprendizagem e ensino a partir de como são discutidos em um

[6] A Casa do Figureiro foi um espaço construído na gestão do Prefeito José Bernardo Ortiz nos anos 90 e cedido aos figureiros como local para produzir e comercializar seu trabalho.

âmbito acadêmico. Mas é fundamental esclarecer que estes ceramistas estão envolvidos no seu próprio universo, e, desta maneira, o significado daquilo que se denomina aprendizagem e ensino é, para eles, um conjunto de ações práticas e não conceitos-propostas pedagógicos.

Esses *significados* para o grupo tornam-se o eixo desta dissertação. *Como* os figureiros *ensinam* e *aprendem* pode retratar e também revelar um pouco da sua história, dos seus costumes e da sua cultura. Ao mesmo tempo, isso pode ser importante também para se refletir sobre o funcionamento de modos de aprender e ensinar arte, muito próprios, que devem ser respeitados não somente pelos elementos envolvidos na cerâmica, mas, sobretudo, pelas dinâmicas especiais e particulares de ensino que conferem aos figureiros a representação dos seus valores nas suas figuras.

***

A descrição apresentada nesta dissertação baseia-se nas narrativas apresentadas por moradores do local, em levantamento de dados no arquivo histórico daquele município e na coleta de material imagético, de forma a complementar a compreensão acerca do processo de ensino ali presente.

Este estudo busca mais registrar o processo de ensino/aprendizagem que ocorre naquela comunidade, sem a pretensão, neste momento, de se realizar extensas e profundas discussões teóricas. Assim, o que se busca é registrar, numa forma escrita e fundamentada, este processo. Tal como defende Cassiano (2001, p.215), em uma abordagem sobre a pesquisa de folia de reis;

> as narrativas são histórias que legitimam a origem do grupo. Como são grupos que não possuem registros escritos de sua história, e sendo o ritual intrinsecamente ligado à vivência do dia-a-dia, os mitos em torno da folia significam a história verdadeira para o grupo, justificam os comportamentos, as dádivas e as situações desabonadas. Para as gerações mais velhas, essa tradição é viva e não se constitui apenas em recordação do passado, por isso a transmissão dessa história ocupa um papel e uma função.

Descrições como esta podem permitir que pessoas em outros lugares ou épocas tenham acesso à história de uma cultura, tornando possível posteriores comparações e

reflexões, na busca de uma maior e melhor compreensão do homem e de seus processos culturais.

Aqui, utilizou-se, pois, o método qualitativo, comumente empregado no campo das Ciências Humanas, nas quais existe maior liberdade teórico-metodológica, sem a necessidade de rigorosas quantificações. Vale ressaltar que foram realizadas 27 entrevistas com integrantes do grupo, que é formado por uma média de cinqüenta figureiros.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, tem-se uma relação Sujeito-Sujeito, fazendo com que o pesquisador esteja sempre implicado enquanto pessoa no seu processo de coleta de dados, o que impossibilita uma estrita neutralidade. Assim, é impossível se fugir à emergência de sentimentos, lembranças e emoções durante o transcorrer do trabalho.

Quanto ao relato oral empregado na pesquisa, Queiroz (1988) pontua que este está na base de obtenção dos dados, devendo ser algo privilegiado pelo pesquisador. Segundo a autora, é necessário um registro do material, considerando a narrativa em si, o material básico, de maior importância, transcrevendo-se aquilo que se ouviu.

No que concerne à pesquisa que se baseia no registro de memórias, inicialmente apenas orais, tem-se uma pertinente colocação de Cassiano (2001, p.220-221). Segundo a autora,

> a memória oral das sociedades sem escrita que é transmitida de geração a geração, através da fala e dos gestos, é vivida e constantemente reconstituída no interior da coletividade, tendo como suporte fundamental a forma de expressão oral.

Entretanto, na área acadêmica, tem-se a necessidade de um registro não apenas oral, mas também escrito, de forma que esse conhecimento possa ser mais amplamente divulgado, discutido, perpetuado, configurando-se como uma tarefa do acadêmico realizar trabalhos que objetivem o registro dessa oralidade.

Na área acadêmica, há passos que devem ser seguidos pelo pesquisador e, assim, além da coleta do material oral, deve-se também realizar um trabalho de compreensão dele. Para tal, procura-se fragmentar o texto "em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca" (Queiroz, 1988, p. 19), estando-se livre para fazer

os recortes necessários no material coletado, sem receios quanto à utilização parcial dos dados obtidos.

Em Geertz (1978), aponta-se como seria uma descrição densa. Para ele, esta se caracteriza por interpretar os significados, "diagnosticando" as subjetividades que o pesquisador coletou em campo. Assim, no caso de uma ciência interpretativa, procura-se o significado do fenômeno estudado, e este autor, concordando com o Max Weber, afirma que se

> o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 1978, p. 15).

Portanto, da perspectiva interpretativa de Geertz, faz-se necessário focar e compreender os sentidos e os significados que as práticas, as ações e os discursos têm para os sujeitos. No caso desta pesquisa, *como* o ensino e a aprendizagem são relatados, praticados, pensados e vivenciados pelos figureiros da cerâmica popular figurativa de Taubaté. Ou seja, compreender os significados que os próprios sujeitos atribuem às suas próprias ações, dentro do universo social no qual se encontram inseridos. Então, há a necessidade de se conversar com os participantes da pesquisa e não apenas falar com eles[7] (Geertz,1978), não tendo como se manter uma extrema objetividade e neutralidade, com a pesquisa configurando-se também como uma experiência pessoal para o pesquisador.

Enquanto procedimento, foram realizadas observações participantes no local, além de 27 entrevistas semi-estruturadas com figureiros e aprendizes, gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas, cujo roteiro básico de temas e lista de entrevistas encontram-se

[7]Geertz (1978) aborda a necessidade de se compreender do que os sujeitos falam e as suas ações, por isso "... estar situado, eis o que consiste o texto antropológico como empreendimento científico" e também, pertinentemente ele cita: "Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-se nativo ou copiá-los. (...) O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil (...)"

em anexo[8]. Os entrevistados eram não apenas figureiros já adultos, mas também aprendizes a partir de quatro anos idade, sendo que, nestes casos, a linguagem utilizada na entrevista, seguindo-se o roteiro básico, era adaptada para a melhor compreensão do participante. Também foram coletados materiais imagéticos (todas as fotos captadas durante a pesquisa são de minha autoria), realizadas consultas e entrevista no Arquivo Histórico Municipal.

No primeiro capítulo, será apresentada uma referência de cerâmica popular figurativa brasileira: os R*etirantes.* Esta obra de mestre Vitalino, natural de Caruaru-Pernambuco, é um exemplo para discutir a importância de se estudar esta arte, sendo esta peça também uma referência na cerâmica popular figurativa brasileira, não somente pela sua popularidade, mas pelo caráter de "registro-material" do local e cultura onde foi produzida.

No segundo capítulo, encontra-se uma breve história do município de Taubaté, ponto de partida para se pensar no espaço do *fundo-de-quintal* que esses sujeitos tinham como *lugar* de produção de cerâmica. Refletir-se-á, ainda que brevemente, sobre a *construção* dessa cidade que foi constituída por imigrantes (o branco-colonizador e o africano-escravo) e índios nativos, sujeitos integrantes de uma história de miscigenação.

No terceiro capítulo, parte-se para uma abordagem teórica pautada principalmente em Paulo Freire e João Francisco Duarte Jr, entre outros autores, para refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem da tradição das figureiras de Taubaté, o qual será descrito no capítulo seguinte. Assim, nesse capítulo quarto, estão as descrições das entrevistas colhidas em campo.

Além de Queiroz e Geertz acima mencionados como autores dos métodos empregados, utilizou-se a obra *Parceiros do Rio Bonito*, de Antonio Candido, para compreender algumas relações que emergiram no decorrer dessa análise. Ao final, estarão as reflexões oriundas de todo o trabalho que, de forma sintetizada, tecerão as considerações finais.

[8] Ver página 237 e 238.

Retirantes. Mestre Vitalino.

OS RETIRANTES
CAPÍTULO I

1. "OS RETIRANTES": UM TEMA DA CERÂMICA POPULAR FIGURATIVA BRASILEIRA NA LINGUAGEM SIMPLES E DESCRITIVA DE UM CONTEXTO SOCIAL

A cerâmica popular no Brasil traduz de forma descritiva e singela a pluralidade cultural do país. Através de símbolos e ícones, as peças de cerâmica remetem aos diferentes contextos sócio-culturais: às particularidades da geografia do lugar, às questões sócio-econômicas e aos processos de cooperação e produção coletivos associados à organização social da comunidade.

Nesse sentido, esses objetos artísticos são, a um só tempo, produção e imagem de um grupo social. As peças de cerâmica configuram-se como uma perspectiva possível para se entender esse grupo e, ao mesmo tempo, podem ser compreendidas através dele.

No Brasil, encontra-se, nas diversas regiões, uma forma singular de se fazer arte, a cerâmica, que também é uma fonte de renda em lugares desprivilegiados economicamente. Um aspecto geográfico significativo é a existência de um rio, fato esse que geralmente se torna motivo fundamental para o surgimento dessa expressão popular.

Chamados de artesãos ou mestres, esses sujeitos elaboram de forma simples suas peças de barro, acabando por se tornarem uma tradição no local. Locais estes que compreendem uma ordem, uma união ou ligação do homem com a terra, recebendo do rio a argila, o sol forte vindo para secar as peças, a natureza oferecendo os instrumentos (galhos, gravetos e pedras) necessários para produzir cerâmica.

É em cada região que se vai construindo uma produção que evidencie uma narrativa – um estilo de grupo - própria daquele local, normalmente criada por um mestre e a partir da qual outras gerações reproduzem-na e passam a compor novas narrativas. Se isso é arte ou artesanato, é questão que não se propõe a discutir neste texto. Estudar-se-á, sim, a maneira como determinado grupo elabora sua produção no cotidiano e assim constrói uma tradição, o que só pode se dar quando ocorre o ensino e a aprendizagem entre esses sujeitos. A maneira como as pessoas elaboram sua produção e a transmissão desse saber: aqueles que ensinam e aqueles que aprendem.

É necessário compreender que essas peças são de barro e produzidas em comunidades, sendo chamadas de figurativas por se tratarem de imagens narrativas do

cotidiano. Diferentemente da cerâmica utilitária, que produz artesanalmente objetos para um uso cotidiano, como as panelas, os jarros, as gamelas, os vasos, entre outros.

Antes de entrar na especificidade do processo de ensino, é preciso lembrar o que me seduziu e fisgou para esse universo da cerâmica popular figurativa brasileira. E isso foi uma peça determinada, "Os Retirantes", de Mestre Vitalino, a qual retrata de forma peculiar os que têm sede no sertão e buscam outros lugares para a sobrevivência, discutindo, assim, numa forma simples de narrativa complexa, a política, a sociedade, as formas culturais, a economia, a geografia física, entre tantos outros elementos apresentados no mesmo tema.

Encontra-se, nessa obra de Mestre Vitalino[9], natural de Caruaru-PE, um dos exemplos mais bem acabados da representação social através de uma peça de barro. Reconhecido como um dos maiores mestres ceramistas do nordeste brasileiro, produziu suas peças sempre inspirado em personagens e situações de seu cotidiano[10].

"Retirantes", uma de suas peças mais consagradas, retrata uma família do sertão fugindo da seca. São cinco pessoas de pele sofrida pelo sol, vestidas de forma simples, todas elas carregando enxadas e caminhando em fila. Há apenas um cesto com mandioca e cuias de reserva de água, elementos essenciais para a sobrevivência na longa caminhada, fugindo da seca, porém com os pés enterrados no chão. Nessa obra, os pés apresentam-se em continuidade com o solo, representação artística do mestre que pode simbolizar a ligação do homem com a terra, a despeito do seu êxodo.

Os elementos presentes na obra compõem esse universo, estando associados em um conjunto extremamente ordenado: a cesta de mandioca, as vestes leves, apontando um clima quente, o uso do chapéu e a pele bronzeada pelo sol impiedoso, as roupas coloridas e simples, a enxada e a caminhada em busca de um lugar menos inóspito, com as cores imprimindo alegria e simplicidade a esses sujeitos. Se esses elementos estivessem dissociados talvez não transportassem com tanta eficiência para esse universo. No entanto, em conjunto, fruto da ordenação de alguém que vive aquela realidade, eles constituem a expressão e o resultado da própria realidade, indissociáveis, portanto, de seu contexto criativo.

---

[9] Ver foto página 31, imagem retirada do livro "História da Arte" de Graça Proença, p.249.

[10] "Entre os artistas primitivos dedicados à escultura, o mais famoso é Mestre Vitalino, criador de figurinhas de barro que representam pessoas e fatos da região sertaneja de Pernambuco" (Proença, 1997, p. 249).

Nesse sentido, "Retirantes" remete ao universo do sertão em que viveu Mestre Vitalino, mais do que isso, só admite um sentido pleno para aqueles que compartilham esse universo. Assim, "a linguagem em cerâmica de Mestre Vitalino adquire o ângulo de inflexão máxima em seu mundo próprio, uma vez que seus primeiros clientes habitam o agreste e o sertão" (Aguilar, 2000, p. 32).

A peça de mestre Vitalino também leva a pensar o que significa o deslocamento desse universo, a idéia do êxodo, da migração, do deslocamento de um território conhecido, que é análoga à idéia da retirada da peça de seu contexto. Fora dele muito do sentido se perde, dispersam-se muitas das conexões possíveis, e sentido é essencialmente conexão.

> A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá consciência de pertencer a um grupo do qual é o cimento. É por isso que as migrações agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Desterritorialização é freqüentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são também desculturalização (Santos, 2002, p. 61).

Na peça de Mestre Vitalino, pode-se interpretar uma possível relação do "cenário" daqueles sujeitos como representação simbólica de um local que é um caminho de passagem. Nesse caminho, os retirantes chegam a outros lugares, expostos, portanto, a essa desterritorialização, que mais do que de território, no sentido estrito, remete à cultura nos termos propostos por Milton Santos.

Essa arte muitas vezes é chamada de ingênua[11] ou ainda de primitiva[12]. O termo *ingênuo* abarca, muitas vezes, uma relação com o puro e o singelo, mas, além disso,

[11] (Bienal Naifs do Brasil, SESC, 1998, p. 9) Antonio do Nascimento cita Flavio de Aquino que a descreve como sendo um gênero de manifestação estética não erudita, de inspiração espontânea, aprendizado autodidata e temáticas populares. É ainda uma arte de caráter complexo, variado e individualizado, conforme cada pintor que a pratica.

engloba também o significado de não se possuir uma consciência ou conhecimento. Como se pode perceber na obra *Retirantes,* este termo se desconecta do valor de representação do que pode significar o conhecimento *de* Vitalino sobre aquele sertão, sem ingenuidade nenhuma. Os elementos modelados em forma de barro ainda podem ser encarados como uma fotografia de registro daquele local, além de uma construção plástica expressiva, uma representação material da dimensão social vivida por Vitalino. Um termo que talvez não possa colaborar para compreender uma linguagem simples que a cerâmica figurativa obtém para discutir situações complexas.

No âmbito dos estudos sociais, o significado de primitivo se diferencia essencialmente do termo utilizado no campo das artes. O que pode gerar uma possível confusão de conceitos, pois a terminologia de primitivo é utilizada algumas vezes na área de artes para se aproximar de uma forma pejorativa de classificação de uma arte não refinada. Embora se verifique no decorrer desta pesquisa que a cerâmica figurativa compõe a noção de produção de *primitivo,* como o termo rústico da vida rural, assim é possível aceitar este termo, não do campo das artes, mas do universo da sociologia. Entretanto, arte primitiva contém ainda uma outra possível configuração: a arte dos povos primitivos[13], o que pode significar principalmente a expressão plástica que os homens da pré-história vivenciaram, como as pinturas rupestres. Pensamos, então, mais sobre o universo dos artesãos, não com o intuito de se valer de um termo classificatório para essa prática, mas talvez para desconstituir as terminologias que, muitas vezes, não contemplam os significados mais amplos e **atuais** que esses sujeitos vivenciam.

Os ceramistas populares elaboram, em sua produção a partir do simples barro, o retrato de situações de um contexto complexo da sociedade atual em que estão inseridos. Mesmo não sendo esse o objetivo desses produtores, suas obras podem gerar discussões. E isso se mostra uma produção fundamental para a cultura, pois essas formas simples são registros preciosos de quem se é e de que como se dá a cultura.

---

[12] (Bienal Naifs do Brasil, SESC, 1998, p. 9) Antonio do Nascimento cita a abordagem de Lélia Coelho Frota sobre primitivo, que se difere do artista erudito por não ter um conceito intelectual da arte e da natureza, formado por valores elitistas da civilização ocidental.

[13] Em Gombrich (1999, p. 39) verificamos: "Chamamos a esses povos 'primitivos', não porque sejam mais simples do que nós—os seus processos de pensar, com freqüência, são mais complicados do que os nossos—, mas por estarem mais próximos do estado em que, num dado momento, emergiu a humanidade".

Mas a cerâmica popular figurativa brasileira ultrapassa conotações e títulos provisórios para se manter viva no cotidiano, não somente na comunidade onde nasceu e nas proximidades dos produtores, pois, ainda que lentamente, ela vai construindo seu espaço no mercado e no registro - nas artes plásticas - das narrativas brasileiras.

Idelette dos Santos (1999, p.16) pontua sobre a conotação de "primitivo" na literatura da arte popular:

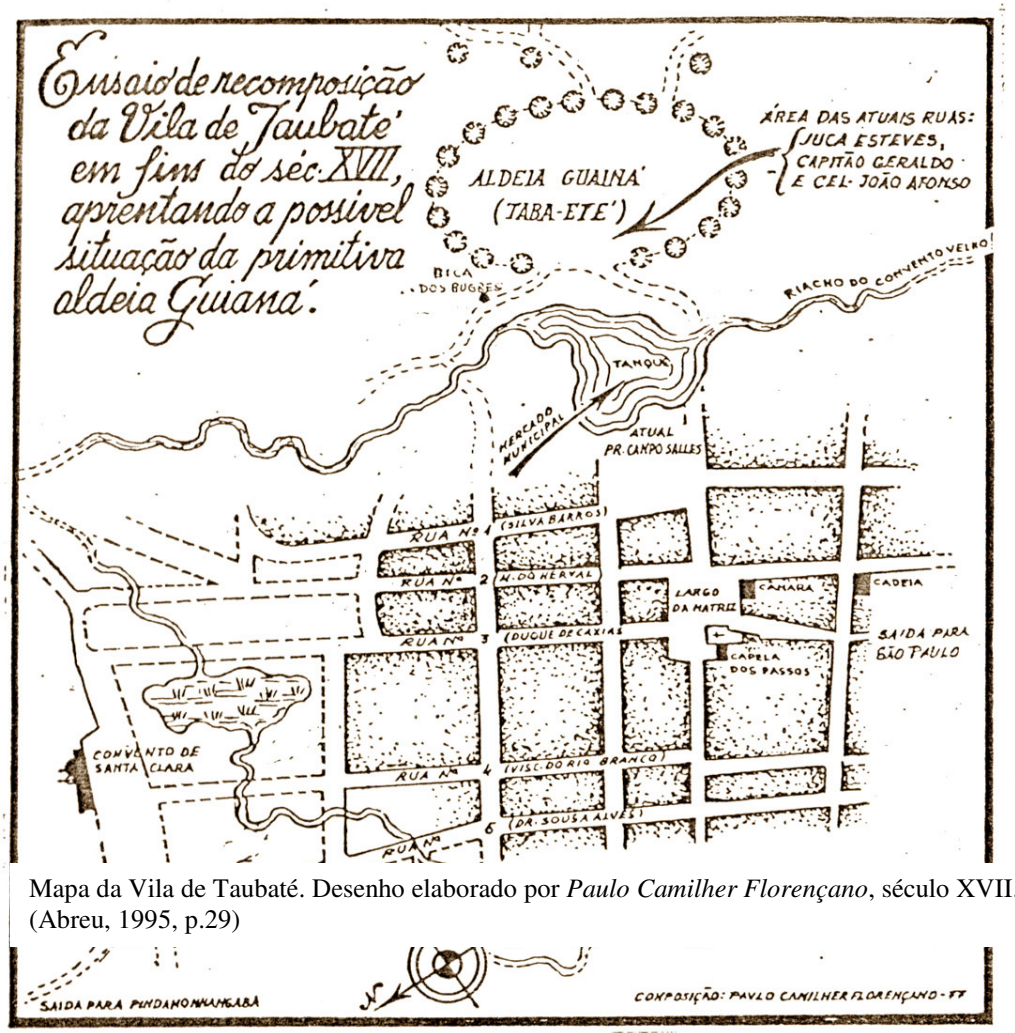
> o valor estético da produção popular é negado porque aparece como um material pré-literário, elemento destinado a ser elaborado pelos criadores da expressão literária, pela linguagem artística. A permanência conceitual de uma simplicidade primitiva da arte, assimilando cultura popular e cultura simplista, freqüentemente denunciada como mistificação estética (Duvignaud, 17-18), apóia-se numa visão evolutiva da arte e supõe uma confusão simples e do primitivo com as origens do homem. Manifesta-se também pela associação entre infância da sociedade, infância da literatura e da arte, infância do homem.

Walter Zanini (1983, p.1050) comenta acerca das denominações que o artesanato recebe de certos grupos:

> o estudo sistemático do artesanato não tem longa tradição no Brasil. Os etnógrafos sempre andaram às voltas com a cultura material dos povos ditos primitivos. Os economistas sempre insistiram em sublinhar suas relações com a vida econômica. Da tradição européia medieval chegaram-nos os conceitos de artes maiores, médias e menores, ..., nomes que se estendiam às corporações de ofícios que agrupavam, na mesma comuna, os artesãos de conformidade com a especialidade.

Para um grupo de ceramistas, talvez não tenha importância a maneira como se denomina e classifica as suas peças de barro ou o seu trabalho de forma mais ampla. No entanto, a classificação de arte ingênua ou primitiva consiste numa terminologia

"carregada" de significados que não contribuem de forma efetiva para a compreensão da produção desses sujeitos e menos ainda dessa forma de trabalho artesanal atual. A linguagem simples que aparece nas peças de barro da cerâmica popular figurativa brasileira adquire um sentido complexo quando se utilizam referências do contexto em que estes indivíduos estão inseridos para a realização dessa produção. Desconexos, não podem ser traduzidos e menos ainda compreendidos em sua plenitude. O que poderá trazer referências para um entendimento do tema elaborado na cerâmica é o conjunto de elementos significativos que pertence ao produtor e ao local em que estão inseridos. É necessária a pesquisa, que contextualiza sujeito e obra no seu universo "local", permeados de significados, para que a cerâmica popular figurativa possa ser compreendida também como uma produção de representação histórica, e não simplesmente como uma arte primitiva ou ingênua.



Mapa da Vila de Taubaté. Desenho elaborado por *Paulo Camilher Florençano*, século XVII. (Abreu, 1995, p.29)

CONTEXTUALIZANDO

CAPÍTULO II

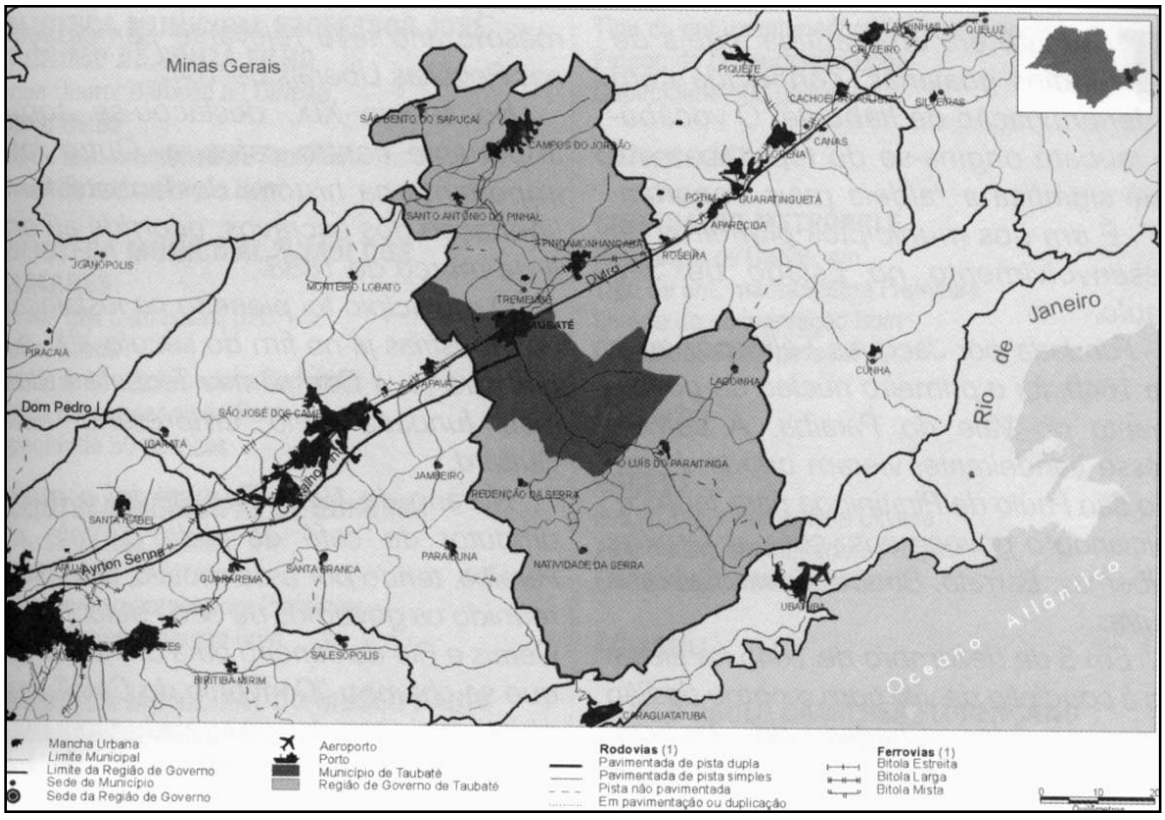
2. CONTEXTUALIZANDO A RUA IMACULADA: A MORADA DOS FIGUREIROS.

Residência do figureiro Vagner na rua Imaculada.

Segue uma breve história de Taubaté, para contextualizar a discussão que se seguirá adiante. Para se compreender este grupo de ceramistas, e assim o processo de ensino que ocorre há mais de um século, faz-se necessário obter algumas referências do lugar em que estes estão construindo sua história, cotidianamente. Porque o quintal, a rua, o bairro, a comunidade, formaram os alicerces para a conquista atual: a "Casa do Figureiro", local onde hoje esses mestres e aprendizes exercem seus ofícios.

2.1. GUAIANAZES: O PRIMEIRO POVOADO, COM SEUS COLONIZADORES E ESCRAVOS.

As terras chamadas hoje de Taubaté foram o chão e espaço para índios que se refugiaram depois da extinção de Santo André da Borda do Campo. Terras demarcadas pelo colonizador, povoadas intensamente depois que a donatária, Condessa de Vimeiro, ordenou o povoamento oficial das terras e sertões do Paraíba, com distribuição, registro e posse de sesmarias (Abreu, 1985). Com a exploração do ouro, Taubaté tornou-se caminho importante para os bandeirantes, pelo fato relevante da sua localização geográfica no Estado de São Paulo, próxima aos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Mas também, com a sua grande produção de café, acabara por gerar outro fato, a necessidade da mão-de-obra e, por isso, foram trazidos os escravos negros.



Guia Cultural do Estado de São Paulo. SEADE 2001.

O colonizador chega para se apropriar das terras e colonizar os índios Guaianazes (guaianás) que já habitam Taubaté. Assim;

> a presença do homem branco no vale do Paraíba teve início ao correr do quinhentismo. Inúmeras foram as entradas que cortaram as florestas e singraram o rio, desde meados do século XVI até os anos que antecederam a fundação de Taubaté. Eram expedições que buscavam, via de regra, escravos índios para trabalhar nas sesmarias e fazendas... Dentre as entradas e bandeiras anteriores à fundação colonizadora de Taubaté, podemos enumerar: 1) A de Brás Cubas 1561/1562...2) A de Jorge Moreira, 1561... 3) A de João Ramalho em 1562, ...4) A de Martim de Sá em 1597...5) A de Antônio Macedo (filho de João Ramalho) e Domingos Luís Grou em 1590...6) A de João Pereira de Souza Botafogo...em 1596...7) A de André Leão ...1601....8) Jaques Felix...1628 (...) (Ortiz, 1996, p.23-26)

O Vale do Paraíba fazia parte da Capitania de Itanhaém, sendo que, no desbravamento, destacou-se o *capitão-mor* Jacques Felix entre os primeiros povoadores do Vale, que posteriormente

> recebeu do Governador da Capitania de Itanhaém, Francisco da Rocha, a provisão de 20 de janeiro de 1636, autorizando-o a penetrar o sertão de Taubaté a fim de descobrir minas, pacificar índios e demarcar as terras da Condessa de Vimieiro, D. Mariana de Souza da Guerra, cujos limites até então eram desconhecidos (Guisard Filho *apud* Abreu, 1985, p.18).

Mapa da Vila de Taubaté. Desenho elaborado por *Paulo Camilher Florençano*, século XVII. (Abreu, 1995, p.18)

Pode-se, então, refletir como foi esse encontro e, ainda, como se estabeleceu essa relação por Jacques Felix, que chegou em terras onde já existia um povoado indígena, e, no entanto, trouxe com ele outros grupos indígenas que foram os primeiros escravos, os primeiros braços que trabalharam no povoamento da região.

> Impulsionado pelo seu espírito aventureiro e realizador, Jacques Felix, deslocando-se 'com sua família, grande número de índios de sua administração, gado vacum e cavalar, tendo conquistado os bravos gentios da nação Jerominis e Puris, habitadores deste sertão...'(Paes Leme, s.d, p. 150), dá início a um povoado, onde já existira uma aldeia de índios Guaianazes, aproveitando uma légua de terra para rocio (...) da vila, concedida pela donatária por provisão de 30 de junho de 1639, que também doava terras de sesmarias a povoadores que fossem se fixar na região (Abreu, 1985, p. 18).

Sobre os índios Guaianazes acima referidos, o historiador Affonso de Taunay afirma que eles se refugiaram em Taubaté depois da extinção de Santo André da Borda do Campo, e o nome do povoado Tabaeté (a taba verdadeira), já indicaria sua hostilidade em relação aos paulistas (Abreu, 1985).

Logo então, com a chegada de Jacques Felix, constrói-se o tripé de sustentação para a colonização se desenvolver: a igreja, a cadeia e a Casa do Conselho.

> Com os índios do lugar e com os moradores que afluíam para a nova povoação, o capitão–mor Jacques Felix construiu a igreja Matriz de taipa de pilão, levantou Cadeia e casa sobrado para o Conselho. Fez moinhos de trigo e engenho de açúcar (Abreu, 1985, p. 19).

Igreja Matriz de Taubaté

Taubaté teve, então, seu "desenvolvimento" inicial impulsionado pela exploração das mãos indígenas. Quando as máquinas ainda não mediavam muitas das atividades dos homens, foram eles e por suas forças que se levantaram as estruturas para formar o município, sob comando do colonizador. E assim, o município:

> torna-se núcleo irradiador de bandeirismo no final do século XVII. Concentrada em torno da Matriz, limitada por seus ribeirões (do convento Velho e do Judeu), modesta, a vila deve ter crescido lentamente no século XVIII, exaurida com a emigração de sua gente valorosa, que por aí afora, estava participando da epopéia do bandeirismo (Abreu, 1985, p. 32).

No início do século XIX, acontece o "surto cafeeiro[14]". A agricultura cafeeira foi um fator em potencial para o desenvolvimento econômico do Vale, período que gerou grandes riquezas econômicas. Na história da formação do município de Taubaté, Ortiz (1996, p.411) descreve:

[14] Terminologia adotada pela autora Abreu, 1985, para enfatizar a abrangência dessa agricultura em Taubaté.

> O café foi introduzido no termo taubateano nos primeiros anos do oitocentismo e por volta de 1825 já estava findo o ciclo da cana-de-açúcar no município, face ao número de lavouras cafeeiras então existentes. O Império estava fadado a começar na vila sob o signo de um outro ciclo econômico, que tanta projeção traria de novo à vila de Jaques Félix.

Desse modo, anterior a este fato, colaborou "a intensificação da cultura canavieira para a produção do açúcar em bases comerciais, auxiliou a economia regional na difícil fase de transição, entre o declínio da mineração em Minas Gerais e a chegada do café no Vale do Paraíba" (Abreu, 1985, p. 32).

Assim, o bandeirismo e a agricultura são pontos fundamentais para o desenvolvimento da cidade de Taubaté e também na formação da *cultura caipira*[15] que se dará neste local: "com a multiplicação das fazendas e caminhos, surgiram os bairros rurais" (Ortiz,1996, p. 51).

[15] Antonio Candido, Parceiros do Rio Bonito, 2001.

2.2. EM TAUBATÉ : COSTUMES DE BAIRROS RURAIS

Na obra Parceiros do Rio Bonito, Antonio Candido discorre sobre o significado da cultura caipira e da sociabilidade vicinal nos bairros do estado de São Paulo que se formaram entre o final do período dos bandeirantes e o início da avantajada agricultura do estado. Segundo o autor,

> Podemos considerar que a fixação generalizada do paulista ao solo, em seguida ao fim dos ciclos bandeirantes, no século XVIII, fez com que se espraiasse pela capitania, até os limites do povoamento, ... Um lençol de cultura caipira, com variações locais, ...Cultura ligada a formas de sociabilidade e de subsistência que se apoiavam, por assim dizer, em soluções mínimas, apenas suficientes para manter a vida dos indivíduos e coesão dos bairros.
>
> Rompendo este estado de coisas, superando o nível de tais mínimos, surgiram as vilas e as fazendas abastadas, que desde logo se erigiram em núcleos de melhor alimentação, melhor equipamento material, relações econômicas e espirituais mais intensas – quebrando o círculo da economia fechada, ou criando novas formas de ajustes ao meio, em nível cultural mais alto. Por isso, a fim de bem compreender os graus de auto-suficiência social e econômica, na área paulista, é preciso ter em conta a estratificação (Candido, 2001, p. 103).

Para compreender no capítulo da descrição algumas relações atuais da produção de figuras em barro de Taubaté, recorre-se, neste momento, a algumas abordagens de Candido que se aproximam da história pretérita da rua Imaculada. Para o autor, o termo rústico utilizado na definição de **cultura rústica** (Candido, 2001, p.26) "é empregado (...) não como equivalente de rural, ou de rude, tosco, embora os englobe", mas sim como "... equivalendo a várias características emprestadas por Redfield às culturas camponesas", ou seja, as próprias relações daqueles sujeitos com a forma de vida ligada ao ambiente natural. Para Candido, esse modo de vida característico de comunidades que se desenvolveram no meio rural pode ser definido como **cultura caipira.** De acordo com o autor,

> Da expansão geográfica dos paulistas, nos séculos XVI, XVII e XVIII, resultou não apenas incorporação de território às terras da Coroa portuguesa na América, mas a definição de certos tipos de cultura e vida social, condicionados em grande parte por aquele fenômeno de mobilidade... Basta assinalar que em certas porções do grande território devasso pelas bandeiras e entradas – já que denominado significativamente Paulistânia – as características iniciais do vicentino se desdobram numa variedade subcultural do tronco português, que pode se chamar de "cultura caipira". (Ibidem, p.45).

Para compreender a formação do bairro Imaculada – descrito nos relatos dos figureiros no último capítulo desta dissertação –, recorreu-se às principais idéias de Candido (2001, p.81) sobre "os grupos rurais de vizinhança, que na área paulista chamaram sempre de bairro", o qual "é a estrutura fundamental da sociabilidade caipira, consistindo no agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade[16], pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas".

Especificamente sobre a formação dos bairros através dos pequenos sitiantes e da forma de sociabilidade neste local para a própria subsistência do caipira, será utilizado o conceito de *mínimo vital*, desenvolvido por Candido. Segundo o autor,

> O bairro, cujos limites e funcionamento ... é pois, o agrupamento básico, a unidade por excelência da sociabilidade caipira. Aquém dele, não há vida social estável, e sim o fenômeno ocasional do morador isolado, que tende a superar este estágio, ou cair em anomia; além dele, há agrupamentos complexos, relações mais seguidas com o mundo exterior,

[16] Candido (2001, p.85) cita um exemplo de um sujeito da sua pesquisa para se compreender o tal *sentimento de localidade* "...além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o *sentimento de localidade* existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico.- 'O que é bairro?'-perguntei certa vez a um velho caipira, cuja resposta pronta exprime numa frase o que se vem expondo aqui:-'Bairro é uma naçãozinha'- Entenda-se: a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras. A convivência entre eles decorre da proximidade física e da necessidade de cooperação".

> características duma sociabilidade mais rica. Ele é a unidade em que se ordenam as relações básicas da vida caipira, rudimentares como ele. É um *mínimo social*, equivalente no plano das relações ao *mínimo vital* representado pela dieta, (...) (idem, p.98).
>
> Vemos, portanto, que há na tradição cultural do caipira certas técnicas, hábitos, usos, normas, valores, que por formarem um complexo de padrões que podem ser considerados mínimos sociais e vitais, tendem a ser superados à medida que vão abrindo formas mais satisfatórias de ajustamento social e ecológico... Ela se revela uma verdadeira latência social e cultural, que manifesta a vitalidade da tradição caipira, com toda a rusticidade elementar de um modo de vida formado pela perda de padrões europeus e a adoção de padrões das sociedades primitivas. (Ibidem, p.278).

E, ainda, o autor esmiúça essa relação social que se estruturara no bairro isolado[17] da cidade, o que torna tal sociabilidade fundamental entre "as relações de vizinhança, porém, constituem, entre a família e o povoado, uma estrutura intermediária que define o universo imediato da vida caipira, e em função da qual se configuram suas relações sociais básicas" (Ibidem,p.77). Nestes termos,

> A sociedade caipira tradicional elaborou técnicas que permitiram estabilizar as relações do grupo com o meio (embora em nível que repudiaríamos hoje precário) , mediante o conhecimento satisfatório dos recursos naturais, a sua exploração sistemática e o estabelecimento de uma dieta compatível com o mínimo vital- tudo relacionado a uma vida social de tipo fechado, com base na economia de subsistência.
>
> O ponto de partida para compreender essa situação deve ser buscado na própria natureza do povoamento paulista, desde logo condicionado pela atividade nômade e predatória das bandeiras. Do ponto de vista deste

[17] Candido (2001, p.108) detalha a denominação de isolado de: "se nos ativermos às manifestações realmente íntegras de sociabilidade e cultura caipiras, o isolamento deve ser entendido como fenômeno referente ao grupo de vizinhança, não ao indivíduo ou, mesmo, à família. Nesse sentido, porém, era bastante acentuado, não apenas sob o aspecto geográfico, mas cultural".

> estudo, o bandeirismo pode ser compreendido, de um lado, como vasto processo de invasão ecológica; de outro, como determinado tipo de sociabilidade, com suas formas próprias de ocupação do solo e determinação de relações intergrupais e intragrupais. A linha geral do processo foi determinada pelos tipos de ajustamento do grupo ao meio, com a fusão entre a herança portuguesa e a do primitivo habitante da terra; e só a análise desse processo pode dar elementos para compreender e definir a economia seminômade, que tanto marcou a dieta e o caráter do paulista.(Ibidem, p.46).

No entanto, ao mesmo tempo em que essa cultura de grupo se estabelece em um local, traz na sua história de constituição costumes *nômades*, pelo fato de Taubaté – como já foi suscitado anteriormente – ter na origem de sua formação a presença dos índios guaianases e do colonizador com outros grupos indígenas, além da influência dos bandeirantes, os quais passaram pela região durante o ciclo histórico de exploração do ouro. Dessa forma, é possível compreender a origem de alguns costumes do caipira e afirmar que:

> A vida social do caipira assimilou e conservou os elementos condicionados pelas suas origens nômades. A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e do povoador, conservando as características de uma economia largamente permeada pelas práticas de presa e coleta, cuja estrutura instável dependia da mobilidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, na habitação, na dieta, no caráter do caipira, gravou-se para sempre o provisório da aventura.
>
> A sua casa (significativamente chamada de *rancho* por ele próprio, como querendo exprimir o seu caráter de pouso) é um abrigo de palha, sobre paredes de pau-a-pique, ou mesmo varas não barreadas, levemente pousado no solo. (Ibidem, p.47-48)

> Para o caipira, a agricultura extensiva, itinerante, foi um recurso para estabelecer o equilíbrio ecológico: recurso para ajustar as necessidades

> de sobrevivência à falta de técnicas capazes de proporcionar rendimento maior da terra. (Ibidem,p.49)

Retomando o pensamento de Ortiz sobre a história da civilização de Taubaté, como já foi apresentado anteriormente, os caminhos trilhados por bandeirantes durante o ciclo do ouro e o cotidiano criado ao redor das fazendas de café – durante o ciclo do açúcar e posteriormente do café – contribuíram para a formação dos bairros rurais nesta cidade. Um outro elemento significativo para compreender mais a história desses sujeitos de um tempo pretérito é a localização deste município distante de outros centros comerciais, fator que vai influenciar na história da formação deste local. Assim,

> A Taubaté dos séculos XVII e XVIII, afastada das cabeças das capitanias por centena e meia de quilômetros, longe bem mais do que isso das regiões auríferas, onde parte de seus varões iam buscar riquezas e eram freqüentemente espoliados por aproveitadores com proteção reinol; separada do mar por quase vinte léguas geométricas e as dificuldades de uma serra ao longo do caminho, teve constantemente que suprir-se sozinha. Pela tenacidade de seus povoadores constituiu-se aí, entretanto uma espécie de classe média, sem requintes de riqueza, mas de mesa farta e fazendas produtivas.
>
> Essa comunidade semi-isolada, onde, se não houve fausto também não grassou a miséria; com um catolicismo marcante, orientado principalmente pela modéstia dos frades franciscanos; capaz de iniciativas notáveis como o bandeirismo, a ocupação de vastas áreas geográficas e a consolidação de uma agricultura tropical; mal recompensada, quase sempre, pelos prepostos dos donatários e os governos da Coroa, acabou por desenvolver um bairrismo orgulhoso, espontâneo e natural que a colônia e no Império afrontaram urbes vizinhas e a própria S. Paulo. (Ortiz, 1996, p.60)

O fato da cidade de Taubaté possuir uma localização desfavorável – isolada dos centros comerciais – não impediu, no entanto, o seu desenvolvimento naquele local, já que

os taubateanos criaram mecanismos próprios de subsistência para suprir as necessidades da comunidade local. Assim,

> Nas próprias fazendas surgiam as primeiras indústrias da vila, representadas principalmente: pela tecelagem (exercida por mulheres, com auxílio da roca, do fuso, dos teares caseiros, dos descaroçadores e dobadeiras); pelas fábricas de farinha (de milho, mandioca e, em menor escala, de trigo); pela fabricação de vinhos e licores caseiros; pelos engenhos e alambiques (que forneciam açúcar e aguardente); pelos trabalhos artesanais com o couro (do qual os artesãos produziam arreios, selas, sapatos, botas e peças de vestuário em geral); pelos trabalhos em madeira (como entalhes e fabricação de vasilhames, canoas, móveis e do próprio maquinário rudimentar indispensável às outras atividades, tais como rocas, fusos, teares, descaroçadores, dobadeiras, moendas, engenhos, carroças, carros de bois com grandes rodas de madeira rangente e depois, já no setecentismo, troles e liteiras); **pela fabricação de peças cerâmicas, vasilhames e telhas de barro cozido (usando o excelente material encontrado na região, o que trouxe como conseqüência o aparecimento das olarias)**; e pela confecção de cestas, balaios e jacás tecidos com fibras de bambu ou palmeira (muito usados nos trabalhos domésticos e no transporte de carga). (Idem, p.46, grifos meus).

Refletindo sobre os fatos descritos por Ortiz, juntamente com o conceito de sociabilidade do *mínimo vital* descrita por Candido, pode-se entender que os bairros rurais de Taubaté supriam suas necessidades, atendiam as demandas de subsistência através do trabalho manual e suas necessidades eram atendidas no próprio local, de maneira artesanal e caseira.

Dessa forma, é possível pensar que os figureiros de Taubaté têm em sua história ancestral um desenvolvimento artesanal como descrito por Ortiz, uma *habilidade* manual para suprir suas necessidades dos *mínimos vitais,* como entendido por Candido. Estas formas artesanais de suprir as necessidades são as técnicas, igualmente *rústicas* na *representação mental* dessa gente no seu modo-de-viver e de se ajustar ao meio. A

concepção da técnica da cultura caipira pode se aproximar das técnicas descritas pelos figureiros para fazerem as figuras de barro, do que se tratará mais detalhadamente no capítulo da descrição. Aqui, no entanto, cabe apontar que, na história pretérita de Taubaté, tem-se as *habilidades artesanais* da *cultura caipira* para suprir as necessidades vivenciadas por essa gente. Assim, são encontrados indícios para já se afirmar que a atual manifestação artística das figureiras de Taubaté remonta a própria história daquele local, a trajetória de outras gerações. Desloque-se agora para outra autora, a fim de compreender um pouco mais sobre as relações sociais daquela comunidade, antes de entrar no objetivo do trabalho de pesquisa.

Queiroz, em 1973, analisou o elevado índice de urbanização no município de Taubaté, apontando, porém, a existência de alguns bairros que ainda mantinham os costumes da vida tradicional do "caipira" nessa mesma época. Parece, então, que mesmo a urbanização não havia retirado dali alguns costumes de um contexto rural anterior a este período.

> De acordo com a delimitação das áreas de civilização caipira, efetuada por Pascquale Petrone, o Vale do Paraíba, onde se situa o município de Taubaté, é uma das zonas em que deve ter existido a civilização caipira (...). Esta zona teria sofrido grande transformação com o aparecimento da lavoura de café, que ali se instalou durante o século XIX, e que foi motor de transformação e modernização nas áreas rurais onde se implantou. No entanto, a crise cafeeira de 1930 trouxe um abalo muito grande à prosperidade da região, que já vinha decaindo desde a Abolição da Escravidão, em 1888 (...).(Queiroz, 1973, p. 21).
>
> A descrição da situação existente no município de Taubaté demonstra que a elevação do índice de urbanização num município não significa que naquela área tenha desaparecido a civilização caipira, e tampouco significa que a área municipal ou regional, como um todo esteja sofrendo um processo intenso de desenvolvimento. Um município pode ser ao mesmo tempo altamente urbanizado (graças ao grande desenvolvimento da sede municipal, como é o caso de Taubaté), e conservar uma área

> rural pouco desenvolvida, totalmente apegada ao gênero de vida tradicional do caipira (Idem, p. 29).

Queiroz (1973, p.22) refere-se, nessa obra, ao bairro Ribeirão das Antas (próximo da comunidade dos figureiros), apontando que "os moradores, além de plantarem roças para sua subsistência, criam galinhas e porcos, vendendo parte de sua produção em Taubaté, e consumindo o restante. É em Taubaté que efetuam suas compras" [18]. No capítulo da descrição desta dissertação vai se verificar que a representação simbólica em forma de barro da galinha caipira ou da galinha-de-angola está intimamente ligada à própria convivência desses antigos figureiros com a criação doméstica destas aves.

Agora, será apresentada a noção de Candido sobre os aspectos do processo de urbanização, que atingiu significativamente as relações sociais até o momento descrito. "Parece difícil que possa, daqui por diante, resistir à expansão capitalista, como fórmula de ajustamento do grupo ao meio em função da subsistência, com base no círculo fechado dos agrupamentos de vizinhança, cuja autonomia ecológica é hoje uma sobrevivência" (Candido, 2001, p.204). Assim, é possível refletir o impacto da urbanização sobre a sociabilidade vivenciada pelos caipiras, "processo que repercute fundo em toda a organização da vida social, com rupturas de equilíbrio que podemos verificar nos planos ecológico, econômico, cultural, social e psíquico— inter-relacionados e solidários" (Ibidem, p.205). Dessa maneira, o modo de vida do caipira se modificará consideravelmente, diante de uma economia mais *geral* do que antes, nestes termos;

> A marcha da urbanização em São Paulo está ligada ao progresso industrial e conseqüente abertura de mercados; daí a penetração, em áreas rurais, de bens de consumo até então menos conhecidos ou, na maioria, desconhecidos. Surgem assim, para o caipira, necessidade

[18] No início do século XX, as figureiras de Taubaté levavam aos domingos suas figurinhas de barro para vender no mercado da cidade e garantiam no mesmo dia sua compra de outras necessidades, visto que no bairro Imaculada não havia comércios, como foi apontado pela figureira Luiza. Assim, Candido (2001,p. 71) apresenta a idéia das relações intergrupais: "o sal, que simbolicamente tem representado o próprio timbre que define cada coisa, foi na cultura caipira um dos fatores principais de sociabilidade intergrupal, levando os indivíduos e agrupamentos mais arredios a contactos periódicos com os centros de população", o que ainda pode representar um período anterior do relatado pela figureira.

> novas, que contribuem para criar ou intensificar os vínculos com a vida das cidades, destruindo a sua autonomia e ligando-o estreitamente ao ritmo da economia *geral*, isto é, da região, do estado e do país, em contraste com a economia *particular*, centralizada pela vida de bairro e baseada na subsistência. Doravante, ele compra cada vez mais, desde a roupa e os utensílios até alimentos e bugigangas de vários tipos; em conseqüência, precisa vender cada vez mais (Ibidem, 207).

Nesse aspecto, o mesmo autor afirma;

> Como quer que seja, havia-se estabelecido entre o grupo caipira e o meio um equilíbrio fundado na utilização integral deste, representado como um todo contínuo que se fragmentou sob a influência de duas ordens de fatos: primeiro, modificações do meio, devidas à fixação dos grupos; segundo, transformações na organização econômica e social, ... (Ibidem, p.221)
>
> Deste modo, recriava os mínimos de sociabilidade em torno dos mínimos de subsistência, promovendo, pela conjugação de ambos, a reorganização das condições próprias aos agrupamentos de vizinhança.
>
> Ao contrário, a mobilidade de hoje conduz muitas vezes ao abandono completo dos gêneros tradicionais de vida, quer levando o caipira ao trabalho em zonas de agricultura moderna, onde se incorpora aos novos padrões, quer, sobretudo, **incorporando-o ao proletariado urbano** (Ibidem, p. 233, grifos meus)

Para comparar uma situação do grupo com a abordagem da citação, cabe mencionar o caso relatado pela figureira Luiza, que produziu desde pequena os presépios para sua mãe vender no mercado da cidade e, no início da sua fase adulta, passa a produzir as figurinhas apenas nas horas de folga, pois começou a trabalhar em uma fábrica. Com o fechamento dessa fábrica dez anos depois, a figureira volta-se para esta prática que permanece até os dias de hoje. Assim, pode-se afirmar que a indústria fechada onde Luiza e sua irmã Edite trabalhavam contribuiu diretamente para este grupo emergir com seu potencial de trabalho artesanal, inclusive como forma de ajuste econômico dessa família. Elas foram, pois, os

expoentes de ensino dessa técnica para outras famílias, ensinando outras pessoas e, conseqüentemente, seus descendentes praticam até hoje este ofício.

Na história da comunidade taubateana, verifica-se a influência de vários povos, uma importante miscigenação, além da própria história local (apresentada anteriormente), da qual surgiram elementos significativos para existir, hoje, uma produtiva comunidade artesã.

A cultura ligada a uma vida rural e semi-isolada de outros centros (Ortiz, 1996) vivenciada por esses sujeitos, através da história da agricultura na terra fértil do Vale do Paraíba, acabou por desenvolver as mãos *caipiras*, que sabem extrair e cultivar, do meio-natural, o essencial para atender as suas necessidades.

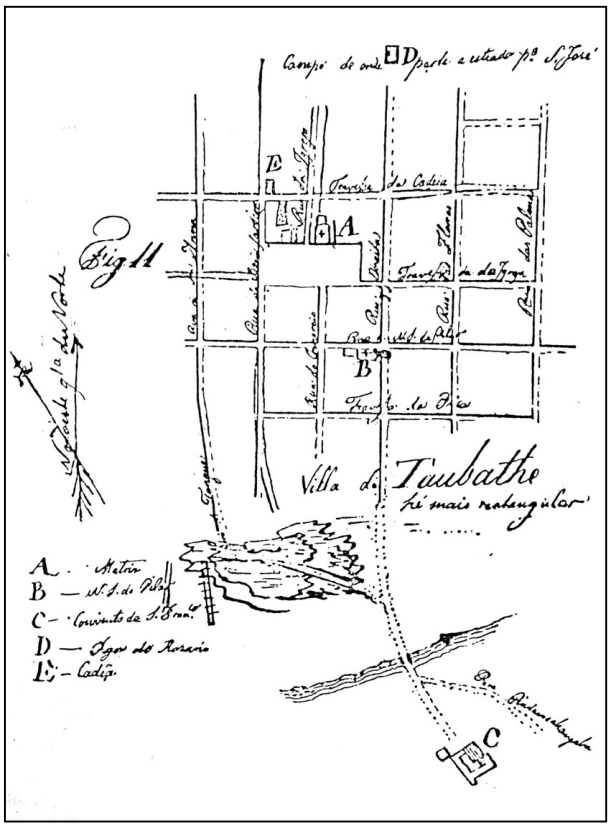
Caminho do rio Itaim. Vale do Paraíba.

Na história de formação dessa cidade, também são encontrados os indivíduos de mãos africanas, que confeccionaram figurinos para realizarem suas danças ancestrais. Nessa gente, encontram-se, ainda, as mãos que rezam as preces dos católicos europeus, que tocam a imagem santificada. E, finalmente, a formação das habilidosas mãos que constroem santos e figuras em barro.

Mas as mãos primeiras foram as indígenas, que coletaram as primeiras porções de barro nos rios do Vale do Paraíba, para confeccionar as primeiras cerâmicas na história de Taubaté, como será visto adiante.

Como já visto, Taubaté, semi-isolada de outros centros, produziu suas riquezas utilitárias para atender necessidades de subsistência. Assim, os taubateanos têm, em sua história ancestral, mãos artesanais, do passado à atualidade, que cultivam a destreza e a habilidade manual, partem do tátil para construir a sua cultura e formas de existir no mundo.

2.3. ORIGEM DO NOME TAUBATÉ



Planta da Vila de Taubaté, 1821.
Executada pelo pintor francês
Arnaud Julien Pallière.
(Abreu, 1995, p.33)

Em 1645[19], a povoação fundada por Jacques Felix se elevou à categoria de vila, constituindo o primeiro núcleo urbano oficial do Vale do Paraíba. Segundo Abreu (1985), o primeiro nome da vila foi São Francisco das Chagas, escolhido por Jacques Felix como seu padroeiro.

Entretanto, foi o vocábulo indígena que permaneceu. O nome Taubaté guarda inúmeros significados. Veja um pouco da história da apropriação deste vocábulo que permanece até hoje.

> O vocábulo indígena que permaneceu nomeando o povoado de Jacques Felix, tem sido grafado em diversas formas, entre as quais: **Taoboathé, Taybaté, Tabuathe,** e tem recebido diversas interpretações: **taba (aldeia)** e **eté (legítima, verdadeira)** significando o aldeamento

[19] Data da realização: "Por provisão de 5 de dezembro..., de Antonio Barbosa de Aguiar, capitão –mor governador, ouvidor e alcaide-mor da Capitania da Condessa D. Mariana de Souza da Guerra", Leme, *apud* Abreu (1985, p.20)

> principal; **Tauá (barro) e eté, isto é: o barro legítimo**, o barro bom: Ita (pedra) e Ybaté (altura, píncaro): pedra alta; possível referência à Pedra do Baú, avistada de certo ponto de Taubaté. É interpretação de cunho geo-físico. O médico e tupinólogo Hugo Di Domenico (...), dentro da configuração Kainjgang apresenta várias suposições, entre elas: ta (lugar), ua (bosque), eti (muito): lugar de muito bosque.
>
> Não obstante existirem tantas interpretações, Teodoro Sampaio, João Mendes de Almeida, Plínio Airosa e tantos outros mestres insignes da língua tupi, consideram o vocábulo TAUBATÉ como uma corruptela de Taba-eté: aldeia considerável, povoação legítima, verdadeira (Abreu, 1985, p. 23, grifos meus).

Destas interpretações do vocábulo de Taubaté, duas delas são favoráveis como termos de estudo – *aldeia* e *barro,* que significaria se caso fossem unidas: *aldeia do barro legítimo*.

Desde a pesquisa realizada nos mapas antigos do acervo Municipal de Taubaté, uma hipótese acompanha estas reflexões: será que há uma coincidência na localização da aldeia dos Guaianazes e do bairro Imaculada? Hoje, tal bairro é o local onde habitam os figureiros.

Na rua Imaculada, moram, hoje, as figureiras que produzem presépios e outras figuras. Muitas mãos fazem parte de sua história ancestral. A mão direita do índio que modela o barro, a esquerda do negro que tem a tradição da figura na sua forma de expressão cultural artística e todas as outras dos colonizadores – que traduzem o catolicismo europeu.

Abreu faz um apontamento que se pode discutir, como é possível verificar: "A habilidade na modelagem da argila parece no Vale do Paraíba mais uma herança portuguesa do que indígena ou do negro" (Abreu, 1980, p. 25).

A autora talvez esteja se referindo a esta habilidade como uma herança primordialmente portuguesa, pois não aponta dessa maneira a influência da miscigenação cultural que acontece em Taubaté. Foram os europeus que trouxeram o costume de apreciar os presépios, mas não se pode esquecer que estão presentes, no início da história dessa comunidade, o índio e depois o negro, que, da mesma forma, trazem o costume de fazer peças de barro. Em conjunto a esses costumes, tem-se o surgimento da *cultura caipira*,

como uma forma peculiar de suprir necessidades, elaborando objetos utilitários artesanalmente, como suscitado anteriormente.

Essa miscigenação[20] cultural significa uma formação fundamental, a qual, porém está velada na manifestação artística dessas figureiras. Todavia, torna-se de extrema importância refletir sobre a presença dos costumes indígenas, e também do negro, nas peças realizadas por essas atuais figureiras. A cultura indígena tem, na sua forma de linguagem plástica, uma expressiva produção de cerâmica [21].

Na obra de José Bernardo Ortiz, São Francisco das Chagas de Taubaté, livro II, especificamente na descrição do período Colonial, será encontrada uma abordagem ampla sobre o estudo da origem do nome Taubaté, que vai trazer, com isso, um pouco do estudo do povo indígena dos Guaianazes, contribuindo com outro fato para se compreender a reflexão acerca da possível influência indígena na expressão artística da comunidade dos figureiros;

> A aldeia Guaianá de Taubaté é citada em diversas publicações, já do século passado,...
>
> Esses indígenas, do grupo lingüístico tupi, eram do mesmo povo guaianá dos campos de Piratininga. Seus hábitos e forma de vida correspondiam, ..., [ao] tema dos ameríndios brasileiros, estando até dentre os mais evoluídos, pois **já dominavam a cerâmica cozida**, a agricultura de coivara, as tinturarias e inúmeros eram os utensílios que fabricavam...(1996, p.21, grifo meu)

Nesta citação, há possíveis indícios de uma influência dos índios guaianazes na tradição da produção de cerâmica da comunidade atual de Taubaté. Sejam, hoje, os figureiros descendentes diretos da etnia dos guainás ou de distantes graus de parentescos,

[20] Ortiz (1996, p.62) aponta, na cidade de Taubaté, a miscigenação do colonizador branco com o ameríndio e depois com o negro, formando uma raça híbrida, "mais criativa e afeita a enfrentar as agruras de uma comuna tropical...".

[21] Jecupé (1998), em sua obra *História indígena no Brasil contada por um índio*, constrói uma narrativa dos diversos grupos indígenas, fazendo reflexões da sua história e costumes no Brasil, na p.26, aponta que a memória cultural se baseia no ensinamento oral e também se dá através da grafia-desenho, nos símbolos, traços , formas, deixando assim registrado no barro a sua cultura. Pode-se, então, a partir dessa referência para pensar que a forma artística de fazer cerâmica para os índios é uma maneira de manter sua cultura, registrando-a, e um dos seus recursos é o barro.

ainda apenas na simples convivência da rica miscigenação cultural eles podem ter absorvido a influência indígena de colher barro nas margens do rio e desenvolver a habilidade de fazer cerâmica.

Então, a arte de confeccionar cerâmica já existia antes de o branco colonizador chegar neste local, e isso é um fato que não se pode excluir caso se deseje compreender essa *cultura local*.

Ortiz, na sua descrição dos lazeres sociais de Taubaté no período colonial, apresenta a dança dos negros como algo que, de certa forma, somou-se às maneiras católicas e também indígenas, assim:

> o lazer taubateano era principalmente representado pelos piqueniques; pelos passeios a cavalo ou carroça, nas fazendas (as mulheres cavalgavam sentadas lateralmente); pelos banhos nos rios e cachoeiras (para os homens); pelas quermesses e festas religiosas nas capelinhas de roça e capelas e igrejas da vila; e pelos saraus, festas noturnas nas casas de fazenda ou urbanas, entre pessoas de famílias amigas, com música, canto e até dança. Afora isso, só as idas dominicais à missa, as procissões, as cavalhadas, os batizados, os casamentos e as festas reais. Na vida das casas e fazendas coloniais, o negro dava um toque de alegria que destoava do caráter taciturno de ibéricos e caboclos. Ele alegrava com suas risadas, seus batuques, sua participação nas festas religiosas, misturando seus cultos africanos com o catolicismo que adotava a sua moda. Ele enriquecia o folclore dos sertões de Tabibaté, dando uma rica coreografia a essas festas, notadamente, às folias de reis e folia do Divino. Os negros realizavam danças que se integraram definitivamente no folclore regional, tais como o jongo e o Moçambique. Até algumas danças de origem ameríndia sofreram processos de africanização.

Como será visto adiante, nas imagens de figuras de cerâmica dos figureiros aparecerão temas – retratados em forma de barro – de danças de origem africanas. Elas estarão presentes como registros em cerâmica dessa manifestação cultural. Assim, não faz sentido afirmar que tal habilidade seja apenas de origem portuguesa, visto que esses

sujeitos são herdeiros de costumes indígenas e africanos, além de outras culturas européias como a italiana e mesmo asiáticos como os japoneses.

Na citação de Abreu (1980), a habilidade com a argila aparece no Vale, assim como a produção de cerâmica em Taubaté como uma "herança portuguesa". Como referência aos costumes de Portugal, a autora, para fundamentar esta relação, aponta como exemplos as cidades portuguesas de Estremoz e Barcelos, que têm como tradição confeccionar figurinhas de barro e peças em olaria. Descartar a possibilidade da influência indígena e africana significaria excluir outros significados desta tradição, uma vez que não há, na cultura brasileira, só os costumes de origem portuguesa, mas sim um conjunto de costumes.

A reflexão sobre como a miscigenação cultural desse local faz-se presente nas peças da produção de cerâmica, com influências da cultura negra, indígena e outras, é apontada por Walter Zanini (1983, p. 1069):

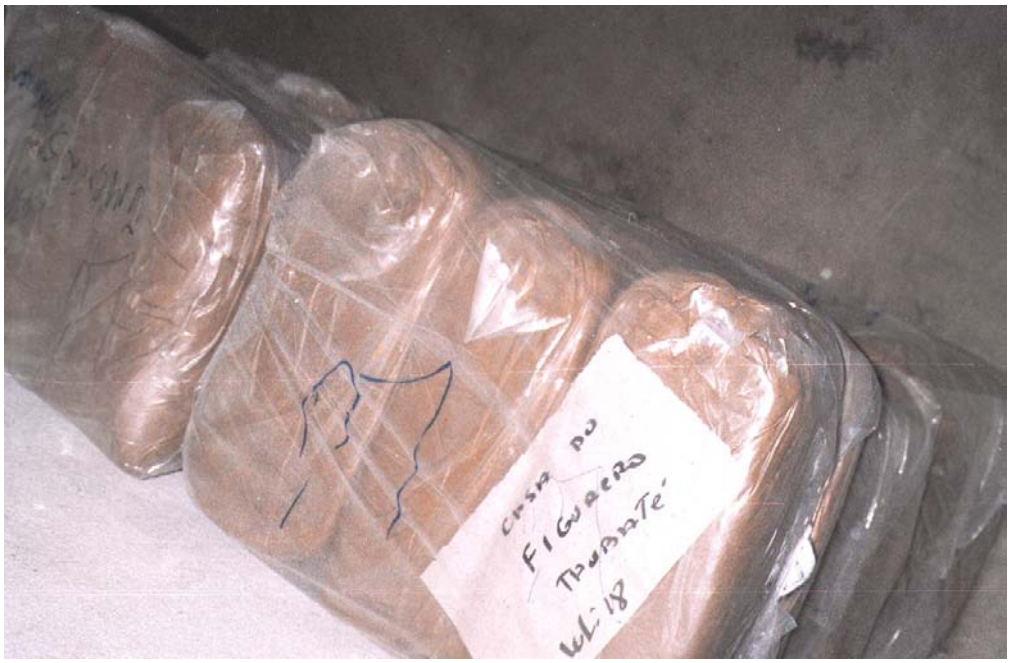
> Centralizada principalmente em São Paulo, mas com ramificações para os Estados vizinhos - Minas Gerais, Rio de janeiro e Paraná -, a lavoura de café propiciou a caracterização de outra importante região cultural. A economia cafeeira, como a açucareira, apoiava-se basicamente no trabalho escravo. Daí a marca negro-africana de muitos elementos do seu folclore lúdico e do artesanato. Ao processo transculturativo inicial, luso-africano, com marcas significativas da influência indígena, foi acrescido mais moderadamente um conjunto de valores oriundos de outras etnias, principalmente italianos e japoneses. Aí também se guarda a tradição do monjolo, de origem oriental, introduzido por Brás Cubas. O monjolo é um pilão grande, movido pela força da água, aplicado na trituração do milho e da mandioca e, ainda, para descascar arroz, dispensando o esforço manual do pilão comum. A produção do carvão vegetal, nas 'caieiras', ainda é inteiramente artesanal. O artesanato religioso encontra sua expressão típica nas imagens de barro queimado, chamadas paulistinhas, e que despertam grande interesse dos estudiosos. O São Gonçalo violeiro é peça muito estimada. (...) figuras do 'galinho-do-céu', ave local, também conhecida como 'pavãozinho', peça que se tornou um dos protótipos da simbologia folclórica brasileira. Santeiros e criadores

> de figuras de presépios encontram-se principalmente no Vale do Paraíba e no litoral norte de São Paulo. O mercado de Taubaté é considerado o melhor centro do artesanato da área do café.

Além da característica da miscigenação cultural que Zanini apresenta, ele também ressalta, na região, o trabalho na lavoura do café e algumas técnicas artesanais da agricultura, fato contundente ligado à concepção apresentada por Candido.

Assim, procedimentos do trabalho rural, bem como costumes que se estabelecem em seu entorno, vão sendo sedimentados naquelas comunidades do Vale do Paraíba. Tais costumes rurais estarão presentes, ainda que na memória dos relatos colhidos destes sujeitos, nesta pesquisa.

2.4. O RIO ITAIM E OS PROCESSOS DE URBANIZAÇÃO NO LOCAL



Argila na Casa do Figureiro.

Para que aconteça não somente a formação, mas também a "manutenção" do grupo de ceramistas faz-se necessário um conjunto de acontecimentos de natureza física e social. Um deles é a presença do rio: uma generosa margem de rio é de fundamental importância para que esta manifestação artística surja nesse local e não em outro.

Uma margem de rio que oferece argila "de qualidade" [22] é fato significativo para se manter essa tradição ao longo do tempo. Mesmo que atualmente a maioria dos figureiros compre argila, e não mais faça a coleta e toda a preparação necessária antes da modelagem, ainda assim foi este rio que fez toda a diferença para que essa produção de cerâmica surgisse.

Do rio Itaim não apenas se podia retirar a argila cinza azulada – como descreve a figureira Adriane Sampaio[23], que ajudava a mãe na coleta – mas este também se mostrava

[22] Ortiz (1996, p.57) aponta a alta qualidade do barro em Taubaté, pois, desde o período colonial, as casas eram construídas de taipa de pilão e cobertas de palha, e, posteriormente, com telhas de cerâmicas tanto nas fazendas como nas casas. Na p. 64, aborda a construção das senzalas e casas de caboclo, descrevendo que eram feitas com paredes de pau-a-pique revestidas de barro, piso de terra batida e com cobertura de palha ou sapé.
[23] Ver anexo 7.3-1) p.239.

um lugar de diversão para as crianças. Era um acontecimento ir retirar argila, pois enquanto as mães, fazendo buracos, buscavam a argila não arenosa, as crianças nadavam no rio, para depois ajudar a carregar a matéria-prima para casa. Também guardavam os "pelotes" de argila, na mata, retirados depois de dias de chuva, para voltar a pegá-los no dia seguinte. Tem-se, assim, uma relação do homem com o seu meio natural, que implica não apenas o manusear um produto seu, mas também, anteriormente, um envolvimento e encantamento[24] com o próprio ato de buscar a matéria, entrar em contato com o rio, brincar e, quem sabe aí, até já criar, tendo como ponto de chegada a produção da figura em si.

O Rio Itaim é um afluente do Rio Una, que, por sua vez, é um afluente do Paraíba do Sul, importante rio localizado no Vale Paraíba (Abreu, 2003, p.26).

Ortiz (1996, p. 9-11, V. 2) traz referências do pesquisador Hugo Di Domenico, estudioso do tupi, que colabora para compreensão dos nomes desses rios:

> Itaim (bairro e rua do município), de **ita** (pedra) e **i** (ter em si alguma coisa) significando **ter pedra;** Una (rio e bairro do município),significa **preto, turvo,** Paraíba (rio), de **Pará** (rio) e **aiba** (ruim) significando **rio ruim**, de **pira** (peixe) e **aiba** (ruim), em conjunto, **peixe ruim.**

Os processos de urbanização e industrialização estão transformando as relações do oficio de fazer figura. Um desses fatores é a impossibilidade da coleta de argila nas margens do rio Itaim, próximo ao local das figureiras, visto que, na atualidade, tais margens são receptoras do esgoto[25] local do bairro. Uma outra menção sobre tal processo é a possibilidade dos atuais figureiros poderem usufruir a tecnologia do forno elétrico, o que, de certa forma, transfigura em novas relações esse trabalho artesanal.

No entanto, esse forno é preferencialmente utilizado para peças de grande porte, principalmente pelo figureiro Décio de Carvalho Jr., que faz esculturas[26] de anjos.

No contato dessa pesquisa, portanto nas duas inserções de campo (2004 e 2005), não havia ainda a utilização do forno elétrico (para peças pequenas). Em um contato posterior (2006), a queima das peças já engajava o procedimento do forno elétrico. Mas ainda reside

[24] Ver anexo 7.3-2) p. 239.
[25] Ver anexo 7.3-3) p. 239.
[26] Ver anexo 7.3-4)p. 239.

a concepção, por alguns artesãos, de não se queimar peças, pois elas são pequenas e não requerem tal tipo de técnica.

Pode-se pensar que a resistência dessas peças não queimadas será diminuída, ficando perecíveis ao tempo e à água, e a sua durabilidade será inferior a uma peça queimada e colorida com a tecnologia de um forno elétrico. No próximo capítulo, será apresentada uma reflexão de Otavio Paz, na qual este relaciona a matéria do artesanato ao tempo humano. Segundo o autor, o artesanato não é feito para durar – para a eternidade –, tendo o seu tempo de vida e de morte, consistindo como uma *palpitação* do tempo humano. Não tendo a intenção de se eternizar, mas feito de modo humano para o humano. Nestes termos, a idéia de Paz, de um tempo que não é eterno, coincide com a dos figureiros que não queimam suas peças.

Pode-se ver, nesta pesquisa, como as peças dos figureiros são miúdas e elaboradas, na maioria das vezes, nas suas casas, pois ali, nos quintais, o forno elétrico não existe, apenas espaços onde brilha o sol forte daquela região para a secagem de tais figurinhas.

Nos corredores da Casa do Figureiro, é possível encontrar amontoadas pilhas de argila, que, empacotadas, foram trazidas por comerciantes para os figureiros comprarem.

Assim, o rio Itaim já não é um local apropriado para se retirar a argila, a qual foi ali colhida por muitas gerações durante longo tempo. Contudo, atualmente, essas margens são receptoras do esgoto do próprio bairro.

Seria pertinente poder aprofundar o impacto da urbanização dentro dessa tradição. Pois o forno elétrico foi possível apenas depois da sociedade urbanizada. E também o fato de a retirada da argila não ocorrer mais nos locais da região, como aconteceu durante um longo período, parece fato culminante de processos de uma sociedade urbanizada.

A compra da matéria e a utilização do forno elétrico são fundamentais para pesquisar e compreender elaborações do grupo ao lidarem com o impacto do mecanismo *urbano* perante uma tradição artesanal se de fazer figuras em barro.

Vale lembrar que, durante longo período, existiam pessoas como a Maria das Dores Moraes (avó do figureiro Décio de Carvalho Jr.), que realizavam a busca da argila no rio em troca de pequena quantia de dinheiro. Estudar o impacto da urbanização e das tecnologias sobre o trabalho desses sujeitos seria algo importante, porém, aqui neste estudo, ter-se-á que renunciar a esse aprofundamento.

2.5. A PRESENÇA DO CATOLICISMO RÚSTICO

A colonização européia trouxe com ela o catolicismo, as imagens de santos e o presépio, sendo este um acontecimento importante para a tradição das figuras vir a se estabelecer. Os conventos, as igrejas, as imagens que representam a fé cristã e toda a religiosidade são referências para a história dos figureiros e figureiras de Taubaté começar.

Nos relatos colhidos e no material pesquisado, verificou-se ser uma unanimidade a afirmação de que o marco do início da produção de cerâmica das figureiras de Taubaté foi Nhá Frutuoso, de quem será apresentada a história em seguida. No entanto, Ortiz (1996, p. 407) aborda a probabilidade de essa arte ter se iniciado com os frades:

> O artesanato em barro cru é manifestação artística genuína do povo de Taubaté, cujas origens remontam ao setecentismo. Presume-se que essas esculturas, inicialmente de caráter religioso – presépios, procissões, imagens, etc. – tenham sido ensinadas aos primeiros artesãos por frades franciscanos do Convento de Santa Clara.

Se o ensinamento de figuras foi abordado primeiramente por frades ou pela religiosa Nhá Frutuoso, não se pode esclarecer neste trabalho. No entanto, é possível se afirmar que o catolicismo suscitou a origem dessa tradição, e assim, o culto à religião católica nesta comunidade é um fenômeno fundamental para compreender essa manifestação artística. Recorre-se, então, neste momento a algumas idéias de Candido e Queiroz sobre catolicismo *rústico* e o lúdico-religioso. E sobre costumes de festas religiosas daquela comunidade, a autora apresenta:

> no centro de cada um dos bairros da Bacia do Ribeirão das Antas ergue-se uma capela, em torno da qual se agrupam meia dúzia de casas. Uma das capelas é dedicada à Sta Cruz, outra à N. Sra. da Conceição, de um modo que as festas religiosas não coincidem nas datas, permitindo o

> comparecimento dos habitantes de um bairro à outro (Queiroz,1973, p. 24).

Nestes termos, a capela de Nossa Senhora da Conceição está localizada próximo à rua Imaculada, que foi construída por Nhá Frutuoso. E sobre as datas intercaladas das festas referidas entre um bairro e outro, facilitando a presença em ambas, pode-se entender a idéia de Candido (2001,p.99) sobre a complementaridade dos bairros,

> (...) pode haver mais dum sistema de relações vicinais dentro do mesmo bairro, sobretudo quando este é grande, criando nele certas subdivisões, principalmente no que tange à convivência diária. Em tais casos, podemos ver a importância do mutirão e da festa, que, estes sim, mobilizam em geral toda a população do bairro e revelam a sua unidade. Além disso, podem revelar um novo fenômeno ecológico-social, que é a complementaridade dos bairros. Assim como na sucessão dos dias e trabalhos correntes notamos subdivisões da vizinhança – nível superior ao âmbito da família, mas inferior do âmbito do bairro – naquelas ocasiões podemos notar sistemas mais amplos do que este, provocando a convergência de unidades vizinhas.

O bairro Ribeirão das Antas foi apontado pela figureira Luiza[27] (a artesã mais antiga na tradição) como um local aonde vinha o carro de boi para trazer o milho para a cidade, mas ainda paravam no seu bairro para deixar tal alimento ou pousar em um rancho daquele lugar. Isso traz a noção para compreender as relações desses dois bairros. Assim, Queiroz, pontua,

> As festas são organizadas por um festeiro escolhido entre os moradores; elas se compõem de procissões de novenas de leilões de prendas, e também da realização de "moçambiques", muito apreciados pelos

[27] Ver anexo 7.3-5) p. 239.

> moradores locais e pelos que vêm de outros bairros mais distantes. As festas religiosas não são encaradas apenas como atividades de culto, mas também como recreação; além delas não há outras distrações nos bairros (1973, p. 24-25).

Na ocasião em que se realizou a presente pesquisa (2004-2005), o bairro atual já estava urbanizado, seus costumes de criação de animais[28] e pequenas plantações fazem parte de um período anterior. Porém as festas populares ainda estão presentes de forma organizacional diversa dessa descrita por Queiroz e vivenciada pelos figureiros em período anterior. No entanto, requer uma certa organização e perseverança da própria comunidade para que se mantenham tais costumes;

> quando voltamos nossa atenção para o desaparecimento do folclore, vêmo-lo se associar ao isolamento que a desorganização dos grupos de vizinhança incrementam. A freqüência e a continuidade dos contatos sociais, imprescindíveis para que os grupos de vizinhança permaneçam organizados, constituem também a base para a conservação do folclore (Queiroz, 1973, p.137).

No capítulo da descrição, encontrar-se-á um relato de Luiza, que apresenta a organização de tais festejos[29] que aconteciam principalmente em sua casa. No entanto, na atualidade, quem organiza esse evento no local onde moram as figureiras é a Prefeitura Municipal de Taubaté, de onde se pode deduzir que tais práticas cada vez mais se re-configuram de forma diferente das descritas por Queiroz e apresentadas por Candido.

Antonio Candido, sobre as festas religiosas da cultura caipira, comenta apresentarem elas um caráter lúdico-religioso. Assim, o "... elemento de definição da sociabilidade vicinal é a vida lúdico-religiosa – complexo de atividades que transcendem o âmbito familiar, encontrando no bairro a sua unidade básica de manifestação" (2001, p. 94). Deste modo, "para dar andamento a tais atividades, é necessário acentuada coordenação,

[28] Ver anexo 7.3-6) p. 240.
[29] Ver anexo 7.3-11) p. 242.

envolvendo a participação de grande número de pessoas e movimentando praticamente todo o bairro" (Idem, p.96).

Ampliemos as abordagens de Candido para entender a *sociabilidade vicinal* e *mutirão*:

> pode-se falar de autarquia, portanto, com referência ao bairro; não às relações de família no sentido estrito. E um dos elementos de sua caracterização era o trabalho coletivo. E um bairro poderia, deste ângulo, definir-se como o agrupamento territorial, mais ou menos denso, cujos limites são traçados pela participação dos moradores em trabalhos de ajuda mútua. É membro do bairro quem convoca e é convocado para tais atividades. A obrigação bilateral é aí elemento integrante da sociabilidade do grupo, que desta forma adquire consciência de unidade e funcionamento. Na sociedade caipira a sua manifestação mais importante é o *mutirão* (...)
>
> As várias atividades da lavoura e da indústria doméstica constituem oportunidades de mutirão, que soluciona o problema da mão-de-obra de vizinhança (...), suprimindo as limitações da atividade individual ou familiar. E o aspecto festivo, de que reveste, constitui um dos pontos importantes da vida cultural do caipira. Consiste essencialmente na reunião de vizinhos, convocados por um deles, a fim de ajudá-lo a efetuar determinado trabalho: derrubada, roçada, plantio, limpa, colheita, malhação, construção de casa, (...) (ibidem,p. 87-88)
>
> A solidariedade vicinal aparece, todavia, mais nítida no trabalho coletivo – em que se convocam não uma, mas várias pessoas, para tarefas impossíveis de realizar doutro modo. Distingue-se do mutirão (além de não ser sucedido de festa) por implicar retribuição equivalente do beneficiário, que este não é considerado devedor, embora se reconheça moralmente empenhado (ibidem, p.162).

Acredita-se que a formação atual do grupo de figureiros comporta alguns elementos de tal prática de vivência dessas festas e costumes católicos pretéritos. Quando ainda o

bairro Imaculada era uma *roça*[30], como denominado por diversos figureiros, pode-se reconhecer a relação de *sociabilidade vicinal* e *mutirão* abordada neste momento. No capítulo da descrição, será possível exemplificar alguns costumes desse período presentes na memória dessa gente, mas é possível citar desde já que tais relações lúdicos-religiosas se transfiguraram significativamente desde então.

[30] Ver anexo 7.3-7) p. 240.

2.5.1 Nhá Frutuoso na Aldeia do Barro Legítimo.

Nossa Senhora
Imaculada Conceição

A pioneira das figureiras foi Maria da Conceição Frutuoso Barbosa, conhecida como Nhá Frutuoso. Ela nasceu em 1866 com deformidades físicas, possuindo apenas os dedos polegar e indicador das mãos e dos pés (Machado, 2003). Junto com seu irmão, produzia peças de figuras de presépio em barro e as vendia para os vizinhos. Religiosa, levantava às três da manhã e ia a pé até o convento de Santa Clara[31] para assistir à missa, rezando pelo caminho. Foi lá que ela viu a imagem de Nossa Senhora da Conceição, mas Nhá Frutuoso já era sua devota e já tinha recebido, através de um sonho, a mensagem da Santa de que sua imagem estaria fora do convento. Ela encontrou no corredor da sacristia a imagem, dentro de uma caixa, toda despedaçada, e pediu a Frei Ricardo Maria do Denno que deixasse ela e o irmão refazerem-na. O Frei autorizou que a levasse para casa (Machado, 2003).

[31] Segundo Ortiz (1996, p.657), o primeiro convento de Taubaté – Convento Velho –pertencia aos padres Carmelitas e foi construído nos primeiros anos da vila em 1640. Este autor cita ainda o historiógrafo Felix Guisard Filho (1938) sobre o convento... "que se tornou....uma das mais importantes da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil" (p. 672).

2.5.2 TODAS ESSAS MÃOS... E SEM MÃOS... SURGEM AS FIGUREIRAS

"A gente é torto igual garrincha e aleijadinho.
Ninguém precisa consertar; se não der certo, a gente se
vira sozinho..."
Celso Viáfora/Vicente Barreto

Igreja Matriz de Taubaté.

A figureira Josiane Sampaio relatou que a devota Nhá Frutuoso [32] encontrou a peça da santa quebrada e pediu aos Franciscanos que a deixassem restaurá-la. Eles, com certo desprezo por ser ela portadora de deficiência física e não acreditarem que seria capaz de tal trabalho, deixaram-na, porém, levar a imagem devido à sua religiosidade.

Numa restauração posterior, anos depois, descobriu-se o trabalho minucioso que Nhá havia elaborado. Ela também conseguiu articular a doação[33] do terreno para construir a

[32] Ver anexo 7.3-8) p. 240.
[33] Ver anexo 7.3-8) p. 240.

igreja da Imaculada Conceição, no bairro que se chamava Itapecerica e que depois da Igreja recebeu o nome da santa. A rua que Nhá morou também se chamava Itapecerica e mudou de nome para rua Imaculada, tendo a pioneira das figureiras vivido lá até sua equivocada internação. Por vestir-se cobrindo o corpo todo pelos defeitos físicos (não tinha as mãos), os médicos da época suspeitaram da temerosa hanseníase, internando-a no Sanatório do Hospital Santa Isabel, sendo posteriormente levada para o Leprosário de Cocais onde ficou até o final de sua vida (Machado, 2003).

Detalhes da imagem da Nossa Senhora Imaculada Conceição.

Foi Nhá Frutuoso quem estimulou os moradores daquela região a começarem a fazer figuras, as quais passaram depois a vender na feira livre de domingo em frente ao mercado municipal. Esta é, atualmente, uma feira extensa chamada de "Feira da Breganha[34]". Contudo, as figureiras não mais participam desta há algum tempo[35].

[34] 'Breganha' seria a corruptela da palavra *barganha*, que no dicionário Aurélio é apontado como *troca*, *permuta*. Nesta feira, tradicionalmente realizada no centro da cidade de Taubaté em frente ao mercado antigo, pode-se encontrar uma diversidade de objetos novos e usados, utilitários, alimentícios entre outros, disponíveis para compra, mas também para a troca: daí o sentido de *barganha*. No início da tradição, ali era o local das vendas dos presépios no mês de dezembro e seus primeiros clientes foram os moradores daquela região.

[33] Descrição de Ortiz (1996, p.406) sobre a feira: "A **barganha** foi um mercado de trocas que se desenvolveu em Taubaté desde a segunda metade do seiscentismo, em conseqüência da falta de numerário ocorrida àquele

Nhá Frutuoso estimulou seus vizinhos a começarem a pegar argila no rio Itaim e a produzirem presépios. O sr. Narciso dos Santos, pai das irmãs Luiza, Ediht e Cândida, conheceu Nhá Frutuoso e, no mesmo período, começou a fazer as peças e presentear os parentes e os amigos, e logo em seguida, sua família começou a fazê-las e vendê-las na feira do mercado antigo. Outras famílias estão presentes na história, como será visto no relato da sua filha Luiza.

Figureira Luiza dos Santos.

Figureira Cândida dos Santos.

tempo de Colônia,... Essa falta de moeda propiciou o comércio de escambo que se tornou tradicional na vila através dos séculos seguintes. Era levado a efeito aos domingos, ao lado da igreja matriz, situação que perdurou até a primeira década do século XX. Depois transferiu-se para os fundos do mercado municipal, conservando suas características até a década de 1940. A partir daí perdeu gradativamente seu caráter de comércio de troca e sofreu sucessivas distorções até se transformar, já pelos últimos anos da década de 1960, num grande centro de receptação, que se procura hoje corrigir".

2.6. AS IRMÃS E AS NOVAS GERAÇÕES: AS FIGUREIRAS...

A terminologia Figureiro e Figureira surge com a história desta tradição, quando os artesãos começaram a fazer presépios para presentear e vender na feira livre de Taubaté. Quem fazia santos era chamado de santeiro e quem não sabia fazia as outras partes do presépio, as outras figuras fundamentais para o presépio, passando, então, a serem chamados de Figureiros. Foi este último termo que acabou prevalecendo até hoje, desaparecendo o nome "santeiros".

O professor Rossini Tavares de Lima[36] foi um amigo da primeira geração desses mestres. Conheceu algumas figureiras no dia em que visitou a "Feira da Breganha" e começou apoiá-las comprando e levando suas peças para diversos lugares, inclusive para museus (1938). O professor Rossini teve uma importante participação na divulgação do trabalho dos figureiros fora de Taubaté, organizando exposições em São Paulo, ampliando o reconhecimento do trabalho e o mercado das peças.

Assim, a tradição se manteve pelos ensinamentos que eram transmitidos, inicialmente para os membros das famílias e as suas novas gerações. Atualmente, os figureiros optam por ensinar os interessados e não somente seus parentes e descendentes. Mesmo porque muitos da família não se interessam por fazer figuras. Isso revela a existência de uma coletividade entre os sujeitos daquele local, surgida desde a época da Nhá Frutuoso, quando esta já estimulava os amigos a fazerem peças, sendo tal vivência coletiva fundamental para os novos figureiros "nascerem" e para que a produção de cerâmica se desenvolva e continue a existir.

Uma maneira encontrada pelos figureiros para manter essa tradição foi aceitar a inserção de novos aprendizes na comunidade. Tem-se, assim, um fluxo contínuo das gerações, afirmando o elo que as une, o ensino e a aprendizagem que permeiam a elaboração do oficio de fazer figuras.

Hoje, um dos fatores que contribui para a chegada de novos aprendizes – além do necessário desejo de fazer figuras – é a falta de oportunidade no mercado e a precária

[36] Rossini Tavares de Lima foi o fundador em 1946 do Centro de Pesquisas Folclóricas Mario de Andrade, participando de pesquisa de campo inicialmente a música, dança e demais folguedos populares, mas posteriormente o artesanato em geral. (Zanini, 1983, p.1051)

condição econômica que muitos dessa comunidade vivenciam. Portanto, a confecção de figuras passa também a ser um modo de inclusão social através do trabalho.

Desse modo, uma comunidade simples como a da rua Imaculada encontra mecanismos próprios para se desenvolver e se tornar um sólido grupo de ceramistas. São nessas relações dinâmicas que acontecem o ensino e a aprendizagem que mantêm a tradição.

2.7. A CASA DO FIGUREIRO

Entrada da Casa do Figureiro.

Atualmente, existe em Taubaté a "Casa do Figureiro", núcleo de produção de cerâmica no bairro Imaculada, localizada a um quarteirão da rua Imaculada, chão ancestral da história anteriormente citada. A "Casa do Figureiro" foi um espaço conquistado pelos figureiros e cedido pela prefeitura em 1993, na gestão do prefeito José Bernardo Ortiz.

A "Casa do Figureiro" é um espaço de comunhão, onde acontecem a produção, comercialização e festas desta comunidade. Porém, o mais relevante neste lugar é a abertura para novos artesãos que não nasceram nos berços das famílias de tradição, transformando o artesanato em uma ação política de inclusão social, geração de renda e formação de novos aprendizes. Além disso, como principal ação política, também se pode incluir a recusa a qualquer órgão/instituição para "normatizar" esta associação, que negou[37] as parcerias institucionais, criou seu regimento e seu regulamento interno, sendo que toda decisão ali é democrática e coletivamente tomada.

No ensaio "Ver e Usar: Arte e Artesanato", Paz (1991) faz uma reflexão do que pode gerar uma parceria dos artesãos com os apoios governamentais, já que estes, muitas vezes, estão pautados em interesses políticos e econômicos, os quais acabam por deformar a relação prazerosa do artesão com seu trabalho ao pretender uma ampliação da produção em moldes próximos à escala industrial. Muitas vezes, essas parcerias existem para ampliar uma produção e também criar condições para a exportação desses produtos, mas,

[37] Ver anexo 7.3-9) p. 240.

freqüentemente, implicam em sérias alterações na forma de se dar o trabalho artesanal. As parcerias institucionais geralmente baseiam-se em sistemas de alta produção e consumo, de modo a atingir o objetivo de um aumento de geração de renda. Mesmo que isso inclua transgredir as atividades que definem uma produção artesanal, as quais são incompatíveis com o processo de alta produção, pois o trabalho está baseado em uma confecção individual e não inclui mecanismos para uma grande produção.

> Freqüentemente os próprios governos estimulam a produção artesanal. O fenômeno é perturbador, porque a solicitude governamental se inspira geralmente em razões comerciais. Os artesãos que são hoje objeto do paternalismo dos planificadores oficiais ainda ontem se viam ameaçados pelos projetos de modernização desses mesmos burocratas intoxicados pelas teorias econômicas aprendidas em Moscou, Londres ou Nova York. As burocracias são as inimigas naturais do artesão, e cada vez que pretendem "orientá-lo" deformam sua sensibilidade, mutilam sua imaginação e degradam suas obras (Paz, 1991, p. 55)

Na Casa do Figureiro, dois fatores são significativos para se manter essa tradição ainda artesanal: 1) A autonomia na organização e normas desse grupo, pois mesmo que o espaço tenha sido cedido pela prefeitura, os artesãos dele se apropriaram e o utilizam atendendo às suas necessidades; 2) A forma de produção ainda se mantém individual, mesmo com a ampliação da comercialização.

Gonçalves e Godoi (2005, 42H529), no artigo: "Figureiras de Taubaté: Arte, Ofício, Devoção e Mercado" [38], objetivam "investigar o impacto da modernização nas relações sociais, (...) buscam compreender o que vem a ser a 'tradição' dentro do contexto da modernidade e quais são as estratégias adotadas por este grupo para sua manutenção na atualidade".

Apresentam uma abordagem significativa para se poder refletir sobre o desenvolvimento econômico do grupo, partindo do período da construção da Casa do Figureiro, como fato inciso para novas dinâmicas do grupo, a saber:

[38] www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xiicongresso/cdrom/pdfN/4.pdf (H529)

> Podemos apontar uma grande valorização do ofício dentro da comunidade de artesãos e artesãs nos últimos dez anos, a partir da fundação da Casa do Figureiro, uma vez que esta potencializou as relações deste grupo com o mercado nacional e internacional, e o renovou, atraindo pessoas desligadas da prática há algum tempo e também pessoas externas ao grupo inicial. A Casa tornou-se referência turística na cidade; nela também pode se observar a atuação de programas de políticas públicas para o incentivo do artesanato como instrumento de geração de renda e preservação do patrimônio imaterial.

A Casa também teve um fator fundamental no processo de ensino, pois há uma constante chegada de pessoas em busca dessa prática, a quase totalidade delas sem nenhuma experiência anterior. Esta dinâmica já existia de certa forma no quintal das irmãs, antes de existir a Casa. No entanto, esse espaço aberto culminou na ampliação do número de participantes dessa prática artística e possibilitou a geração de renda para pessoas não nascidas dentro dessa comunidade.

O fato de exportarem peças não transformou o modo de produção, permanecendo este individualizado. Quando existe uma encomenda, esta é dirigida para uma pessoa – de diversos tipos de figuras de galinha, o cliente escolhe uma galinha, por exemplo, pertencente a um determinado figureiro. Este último vai elaborar no seu tempo a encomenda solicitada, vai realizá-la e a enviará pelo correio, no caso da exportação, como explicou a figureira Josiane.

Parece, então, que o grupo tem sua peculiaridade na maneira de produzir, consistindo numa forma artesanal em que ainda se mantém uma produção individual. Assim, o espaço é somente utilizado como agente contribuinte para as vendas, ocorrendo uma certa integração no grupo para essa comercialização acontecer – no caso de exposições e a escala de atendimento na loja.

O funcionamento cotidiano da Casa do Figureiro requer uma atuação coletiva desses sujeitos, no entanto, isso não interfere na produção individual das peças, que mantêm a expressividade singular do artesão que as produziu.

A Casa também é espaço para sediar festas populares, que são tradição nessa comunidade, como já foi apontado no capítulo anterior acerca das festas católicas e danças de origem africana (Moçambique)[39], as quais fazem parte da história dessa gente e são organizadas atualmente pela prefeitura. Assim, sem uma forma de institucionalização rígida, mas no modo da parceria, a Prefeitura Municipal apóia as festas e, de certa maneira, o trabalho na Casa do Figureiro. No entanto, a forma do trabalho artesanal no grupo de figureiros pode ser classificada como um exemplo de autonomia coletiva, sem qualquer dependência dos poderes constituídos.

A "Casa do Figureiro" é uma associação na qual a coletividade opera na formação dos novos aprendizes, na comercialização, no revezamento das exposições e na organização de todo o espaço. Seu regimento foi elaborado de acordo com os interesses dos associados, sendo que todos eles têm obrigações e direitos. Respeitando as diferenças tem-se como exemplo um item do regulamento que trata da participação do idoso[40]. Segundo este item, a partir dos 60 anos de idade, o associado não tem obrigações na Casa – como o de fazer plantão na comercialização da loja ou ainda fazer exposições em outras cidades –, porém ele pode utilizar o espaço para a venda das suas figuras que muitas vezes foram produzidas em casa, no quintal.

Uma referência à oficina artesanal e sua organização pode ser encontrada na seguinte reflexão de Paz (1991, p.55):

> Por suas dimensões e pelo número de pessoas que a compõem, a comunidade dos artesãos é propícia à convivência democrática; sua organização é hierárquica, mas não autoritária, e sua hierarquia não se baseia no poder, mas no saber fazer: mestres, oficiais, aprendizes; enfim, um trabalho artesanal é um quefazer que participa também do jogo e da criação. Depois de nos ter dado uma lição de sensibilidade e fantasia, o artesanato nos dá uma lição de política.

[39] Cascudo (2001, p.389) relata o significado desse *folguedo popular* com influência social do negro brasileiro, no qual se desenvolve uma coreografia movimentada, em fitas e arabescos e agitando bastões.
[40] Ver anexo 7.3-9) p. 240.

A Casa, atualmente, tem 50 associados, possuindo tesoureiros e secretários, reuniões mensais e coletivas e sua presidente atual é D. Ismênia.

Antes de existir a "Casa do Figureiro", tudo acontecia nas casas dos figureiros mais tradicionais, principalmente no quintal cor-de-rosa das irmãs Edith, Luiza e Cândida, que ensinaram muitas pessoas o ofício de fazer figuras.

O bairro Itapecerica[41] foi por longo tempo de área rural, localizada na outra margem da rodovia Dutra, assim, separada da cidade, e foi se formando para ser, hoje, o bairro Imaculada. O nome atual do bairro é uma homenagem à sua história e também à rua: Imaculada, "morada" dos figureiros. A igreja local, chamada também de Imaculada, foi construída pela precursora Nhá Frutuoso, como citado anteriormente.

A "Casa do Figureiro" é fruto de uma história dessa gente que viveu neste "espaço" e construiu através da promoção dos seus próprios valores. Pode-se destacar que, de certa forma, a construção da Casa foi uma conquista de grupo, constituindo-se como o atual espaço de trabalho. Entretanto, as "estruturas" da "Casa do Figureiro" não foram construídas neste século, pois esta tem suas raízes no passado, na história dessa gente.

Os "elos" do catolicismo talvez sejam a maior força deste movimento, pois o grupo formou-se a partir de uma comunidade religiosa. Não apenas celebram suas crenças, mas também promovem-na ao elaborar produtos com o tema da religiosidade.

É nessa crença que está a adoração da imagem, que aparece na produção do presépio, que reaviva o cristianismo anualmente. O grupo faz imagens de santos, e assim, se pode estabelecer novamente que este grupo promove seus valores religiosos para oferecer a outros fiéis a possibilidade de se ter uma imagem e poder adorá-la.

Finalmente, a Casa pode ser analisada como uma conquista do grupo, mas não pode estar desconectada do conjunto da história que caminhou para este resultado. Vale ressaltar que a maior conquista dessa comunidade é realizada cotidianamente em seu trabalho.

O que ocorreu em Taubaté é que o "Espaço" não foi construído para que as pessoas pudessem realizar os seus trabalhos, já que o trabalho veio primeiro, realizado antes em qualquer lugar. A "Casa do Figureiro" veio para ampliar o trabalho que já existia, parecendo, assim, que o local tem a função de ser apenas mais um "promotor" das justas

[41] Ver anexo 7.3-8) p. 240.

causas dos figureiros. É importante ressaltar que, para este trabalho ser realizado, foi encontrado um “espaço”, primeiramente no fundo de um quintal e posteriormente na Casa do Figureiro.

2.8. QUINTAL COR-DE-ROSA

Quintal das irmãs Santos.

Na primeira pesquisa de campo, conheci as irmãs Luiza e Cândida, cuja casa configura-se como o local de trabalho delas, além de ser o lugar onde nasceram e se criaram. A casa é uma herança deixada pelo pai, que também lhes transmitiu a prática da cerâmica popular figurativa.

Pode-se relacionar o quintal da casa das irmãs com a reflexão de Paz (1991, p.54), evidenciando que o artesanato e o artesão se mostram através da sua família, do seu local e do seu oficio:

> (...) o artesanato sequer é nacional: é local. Indiferente às fronteiras e aos sistemas de governo, sobrevive a repúblicas e impérios: a olaria, a cestaria e os instrumentos musicais que aparecem nos afrescos de Bonampak sobreviveram aos sacerdotes maias, aos guerreiros astecas, aos padres coloniais e aos presidentes mexicanos. Os artesãos não têm pátria: são de sua aldeia. E mais são de seu bairro e de sua família. Os artesãos não nos defendem da unificação da técnica e de seus desertos geométricos. Ao preservar as diferenças, preservam a fecundidade da história. O artesão não se define nem pela nacionalidade nem pela religião. Não é leal a uma idéia nem a uma imagem, mas a uma prática: o seu ofício.

Na casa das *irmãs*, há um quintal cor-de-rosa, uma varanda de trabalho, que caso fosse necessário intitular, seria denominado como ateliê. Mas seria restringi-lo a um único significado, quando este lugar abriga muito outros.

Os semblantes dessas senhoras são tranqüilos e rosados. A relação com o tempo e o com seu meio são muito diferentes da que ocorrera na era industrial e na pós-industrial. O processo chamado de artesanal estabelece, em princípio, uma relação de desenvolvimento do indivíduo com o seu meio, com a sua família, seus amigos e vizinhos, com o local que lhe é próprio desde a infância. Assim, trata-se de um trabalho que participa de todas as instâncias de sua vida, estando sujeito, trabalho e relações pessoais entrelaçados.

Esta configuração traz conseqüentemente um sentido de existir, estabelecendo uma ligação geral com o tempo, espaço, cultura de forma contínua e conjunta, diferentemente do processo em série da industrialização, que gera uma certa mecanização e fragmentação no trabalho, no tempo, no espaço e também na cultura.

Em uma comparação com o trabalho industrial e a relação do trabalho artesanal dos sujeitos, Suzana Albornoz (1992, p.39) traz uma elucidação do tipo de relação do sujeito com o meio, priorizando um desenvolvimento humano e cultural.

> No artesanato, o trabalho não obedece a nenhum motivo ulterior além da fabricação do produto, e a arte de fazê-lo.Os detalhes do trabalho cotidiano são significativos, não estão separados do produto do trabalho. O trabalhador é livre para organizar seu trabalho, quanto ao plano, começo, forma, técnica e tempo. Ao trabalhar, o artesão pode aprender e desenvolver seus conhecimentos e habilidades. Não há separação entre trabalho e divertimento, trabalho e cultura. Mesmo que divertimento seja definido como atividade gratuita, feita pela satisfação, válida em si mesma, e o trabalho vise a criação de um valor econômico, uma utilidade e a remuneração. O modo de subsistência do artesão determina e impregna todo o seu modo de viver. Seus amigos são os seus colegas. Suas conversas são sobre a sua profissão. Não há necessidade de evasão. O trabalho hoje é uma espécie de negativo daquele artesanal, ou o seu oposto. No mundo industrial falta o vínculo entre trabalho e o resto da

> vida. Para agir livremente deixa-se o tempo sobra do trabalho. Assim se separa totalmente trabalho de lazer, de prazer, de cultura, de renovação das forças anímicas, que deverão ser buscadas no tempo que sobrar do trabalho.

Já no processo de trabalho artesanal, o produtor é dono do seu produto. Autônomo na sua ação de conduzir o trabalho, constituindo estima, conhecimento, imaginação e sustento econômico, aliado à satisfação.

Sobre quem é o artesão, em uma análise comparativa com o artista e o designer, Paz (1991) aponta estas diferenças a partir da própria confecção dos produtos que cada qual realiza, o tempo de realização e também o tempo de existência desse produto na sociedade.

> O artista antigo queria parecer-se com seus maiores, ser digno deles por meio da imitação. O artista moderno quer ser diferente e sua homenagem à tradição consiste em negá-la. Quando busca uma tradição, busca-a fora do Ocidente, na arte dos primitivos ou na de outras civilizações. (...) A estética da mudança exige que cada obra seja nova e diferente das que precedem; e a novidade implica a negação da tradição imediata. A tradição se converte numa sucessão de rupturas. O frenesi da mudança rege também a produção industrial, embora por razões diferentes: cada objeto novo, resultado de um novo procedimento, desaloja o objeto que precede. A história do artesanato não é uma sucessão de invenções nem de obras únicas (ou supostamente únicas). Na realidade, o artesanato não tem história, se concebemos a história como uma sucessão ininterrupta de mudanças. Entre o seu passado e seu presente não há ruptura nem continuidade. O artista moderno lança-se à conquista da eternidade, e o designer à do futuro; o artesão se deixa conquistar pelo tempo. Tradicional, mas não histórico, preso ao passado, mas livre de datas, o objeto artesanal nos ensina a desconfiar das miragens da história e das ilusões do futuro. O artesão não busca vencer o tempo, mas juntar-se ao seu fluxo. Por meio de repetições que são imperceptíveis, mas variações reais, suas obras persistem. (p. 52-53)

Assim a relação do artesão com o tempo e com o mestre é pessoal e humana. Paz (1991) chama a oficina artesanal de microcosmo social, um espaço regido por suas próprias leis, uma vez que, coletivamente, o trabalho artesanal é diferente do industrial e não está baseado no horário, mas no ritmo do corpo humano e em sua sensibilidade. O artesão está livre para realizar seu trabalho, pois seu "chefe" não é como o da indústria, que o condiciona a uma produção acelerada e rígida dentro do próprio sistema. No artesanato, seu mestre é seu vizinho, ou seu amigo, e quase sempre um parente próximo que se faz presente para auxiliar o desenvolvimento do seu oficio e não para controlar a sua criação.

Jonifer Francis de Oliveira.Casa do Figureiro

ENSINO E APRENDIZAGEM
CAPÍTULO III

3. O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Quando se fala de processo de ensino é importante estabelecer, inicialmente, uma diferenciação entre processos de ensino formal e não-formal. O formal é aquele pensado e regido pela legislação[42] do estado para a sociedade. Baseada nas diretrizes educacionais, pautadas em conceitos pedagógicos, a educação se desenvolve no espaço escolar, na sala de aula, de acordo com um currículo previsto. No entanto, muitas vezes, o processo educacional acontece de maneira diferente – ou se distancia – destas leis, previsões e propósitos almejados[43].

A educação não-formal não está baseada em conceitos e diretrizes, mas acontece de forma a possibilitar aprendizagens. Trata-se de uma prática pautada na realidade dos indivíduos, não estando constituída por um espaço formalizado, nem regida por leis, mas por experiências vivenciadas por um conjunto de sujeitos. Os grupos de educação não-formal atingem o objetivo de educar, mesmo sem a estrutura geral que a escola possui, como, por exemplo, biblioteca, laboratórios, praças de convívio e outras condições materiais que podem facilitar o processo educativo.

O trabalho artesanal desenvolvido pelas figureiras de Taubaté pode ser pensado e refletido ou não como uma educação não-formal?

Nesse específico grupo, acontecem diariamente a produção e o ensino da arte das figuras de barro. Porém, apesar de ali não existir um cronograma ou uma proposta de educar pessoas, a continuidade e cotidianidade do ensino e aprendizagem de uma cerâmica figurativa podem se refletir como um ambiente promotor de um processo educativo. No

---

[42] Uma referência que podemos apontar sobre a responsabilidade do estado com a sociedade, favorecendo uma educação pública, pode ser vista na *Lei de Diretrizes e Base*, Lei n^0: 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Titulo I-Da Educação: Art.1 (...) 1- "*Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias"*. Já no, Título III - Do direito à educação e do Dever de Educar: Art.4 "*O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*" (...). Neste artigo estão apresentados os detalhes do regimento do estado, que através da escola possa ocorrer à promoção do ensino.

[43] Uma reflexão no livro *O que é educação,* de Brandão (1981, p.56) pode elucidar um pouco sobre a distância da lei para com a realidade factual da nossa educação escolar. Assim o autor apresenta: "Mas do outro lado do palco, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma a lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais".

decorrer dessas ações, nessa elaboração contínua de figuras em barro, esses sujeitos parecem estar envolvidos por uma dinâmica complexa ou por diversos elementos para a ocorrência da produção em si. Quando as figureiras ensinam os aprendizes a fazerem essas cerâmicas, nascem conjuntamente relações subjetivas entre esses indivíduos e na própria elaboração da produção. É nesse decorrer de ensino e aprendizagem que vai se elaborando uma figura em forma de barro, porém permeado por outros significados intrínsecos. Acontece, então, não somente a produção de uma cerâmica, mas um processo manual que parece ser constituído de outros elementos subjetivos, visto que estes sujeitos elaboram tais peças de forma artesanal. Dessa forma, a subjetividade também permeia a relação humana entre esses figureiros – que ensinam e que aprendem.

Pautado por essas relações vivenciais de ensino, as quais se pode intitular como ações educativas, visto que não se ensina apenas uma forma de se elaborar um produto (a técnica), mas também que este produto está constituído por diversos valores culturais desses sujeitos, envolvidos assim nessa ação. Como será visto adiante nos próprios relatos dessas pessoas, seus valores culturais estão presentes não apenas nos temas, nas formas das figuras, na composição geral de uma simples peça, mas subsistem principalmente no papel assumido de ser um figureiro. É necessário refletir mais sobre o que engloba o termo educação não-formal, na tentativa de compreender a relação de ensino e aprendizagem desse grupo e não como forma de classificação.

No que concerne à educação não-formal, geralmente, esta não possui os suportes de estruturas físicas ou outras formas facilitadoras que a educação formal contém. No entanto, essa falta de elementos materiais ou imateriais que a escola formal desfruta, na educação não-formal não impede que se possam realizar processos educacionais; assim, Simson, Park e Fernandes (2001, p.9) observam que

> a estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e que seu espaço não seja educacional; ambas as condições estão presentes, porém de uma maneira diversa da escola. A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, completando as lacunas deixadas pela educação escolar.

A educação não-formal pode complementar *as lacunas deixadas pela educação formal* porque se constitui principalmente a partir de um repertório relacionado à cultura dos indivíduos, no qual estão inseridos. Assim, este acontecimento de educar pode estar auxiliando na valorização desses sujeitos como pessoas, que têm uma história, que fazem parte de um grupo construindo uma forma de existir. Portanto,

> a educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpasse todas as atividades. Ainda segundo Afonso (...), a educação não-formal se caracteriza por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo, de interferirem na história por meio de reflexão e de transformação. Simson, Park e Fernandes (2001, p. 11).

O foco de estudo desta pesquisa é o ensino e a aprendizagem do grupo de figureiros. Esse processo apresenta um engenho, o de ensinar para se manter uma tradição ao longo do tempo – concepção colhida nos relatos dos próprios figureiros. No processo de ensinar a cerâmica figurativa, os figureiros revelam não simplesmente a técnica para se elaborar uma determinada figura, mas ensinam, antes de tudo, o que significa *ser figureiro* em meio à trajetória histórica de cada família que compõe este grupo, que desenvolve seu ofício há 150 anos. E é nessa atividade complexa e também subjetiva que se busca pensar suas práticas e ações, para que se possa compreender o conjunto do processo de ensino[44] e aprendizagem que entre eles ocorre.

A importância da técnica é ensinada ao lado de outros elementos, como o estímulo à expressividade e à possibilidade contínua da criação, ou seja, o estímulo para que cada

[44] Para complementar, Brandão (1981, p.13) aponta especificamente a questão da educação sem a presença da escola. "A educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida."

aprendiz crie sua assinatura em forma de barro, moldada para fazer arte e história de uma comunidade.

As figureiras de Taubaté não têm a pretensão do controle de seus aprendizes, como será visto nos depoimentos de tantas delas, mas na possibilidade de que cada um encontre seu próprio caminho na produção de figuras que ilustrem, ao mesmo tempo, identidade coletiva – do contexto cultural a qual pertence – e identidade individual – a marca, a assinatura de cada um, que mistura a criação atual com a tradição. Como lembra Sílvio Gallo (2003):

> O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle; a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas as fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (p. 104)

Assim, Gallo pode colaborar nessa discussão sobre a educação não-formal, especificamente quando ele utiliza a palavra *escapa,* sugerindo que o aprendizado é uma ação dinâmica. Se o aprendizado não está somente dentro da sala de aula, na escola, mas este *escapa* e instaurara possibilidades diversas, isto pode indicar que a escola é apenas um dos lugares no processo de aprendizagem de um indivíduo, conseqüentemente um dos espaços onde ocorrem formas de conhecimento humano. Assim, Freire (1980, p.8), na introdução do livro *Cuidado Escola*, traz à tona uma reflexão sobre esta: "enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está *sendo* historicamente". Como a instituição formal de ensino *não é toda a educação,* pode se dizer que a escola é apenas um dos âmbitos em que acontece a educação na sociedade. Complementando, Freire afirma, no mesmo texto: "a educação formal que é vivida na escola é um subsistema de um sistema maior. As relações entre eles - subsistema e sistema maior - não são, contudo mecânicas". Se este autor traz essas abordagens para discutir transformações sociais, no entanto, é possível deslocar essa citação para compreender o que foi apresentado anteriormente, por Simson, Park e Fernandes (2001), sobre a idéia de que a educação não-formal atua como uma complementação da educação

formal, suprindo inclusive suas lacunas. Quando Freire diz que *a relação não é mecânica*, pode-se, então, refletir que a educação acontece na forma de relações dinâmicas e complementares, no conjunto social. O que também se aproxima da abordagem de Gallo sobre o método e a aprendizagem, quando cita que *a aprendizagem está para além qualquer controle* e *não pode ser circunscrito nos limites de uma aula*.

Desloquemos novamente para Paulo Freire, na tentativa de compreender não somente o que o sujeito aprende fora da escola, mas principalmente o que já elaborou como conhecimento antes de entrar na instituição de ensino. Apesar de Paulo Freire ter desenvolvido uma ampla bibliografia, desde a década de sessenta, sobre outras formas de conhecimento fora do perímetro escolar, esta ainda é uma discussão ampla e atual na área de educação. De acordo com Freire (1986, p.14), o processo de ensino deve valorizar – e trazer – o repertório do educando para dentro da aula; "(...) indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber". Essa *compreensão solidária* pode ser pensada como um reconhecimento e uma aceitação do conhecimento prévio que o educando tem antes de estar na escola, e se utilizar disso para elaborar outras formas de conhecimento. Pode-se partir do pressuposto que isso pode significar, então que se a escola é apenas um dos meios de estabelecer relações de ensino, aprendizagem e conhecimento humano, não poderia ser o único espaço, ou a única forma, mesmo porque o processo de aprendizagem *escapa* a essas condições materiais e imateriais.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser medido pela estrutura da instituição – escola – mas, este pode acontecer também em dinâmicas singulares, como no caso da Casa do Figureiro e também nos quintais das casas dos figureiros, local que acontece processos de aprendizagem das figurinhas em barro, juntamente com as relações de ser um figureiro.

Ao refletir sobre o processo de ensino desse grupo de ceramistas, no qual se permite ao aprendiz desenvolver suas próprias figuras (como será declarado nos relatos desses sujeitos), ou ainda novas criações, aproxima-se, então, da noção de *educação para o porvir*, do filósofo e educador Jorge Larrosa (2001). Este autor distingue dois processos de

educação: um ligado à idéia de *futuro*, o outro à noção de *porvir*. Quando a educação se relaciona com o futuro o educador se coloca na posição de quem quer fazer de seu educando uma permanência de si mesmo, conservando no outro uma vida e um saber que é seu. Ao contrário da educação que se relaciona com o *porvir*, em que o educador é aquele que não tem a pretensão de controlar seu aprendiz, dando a ele a possibilidade de que construa uma vida e um saber próprio, a possibilidade de que ele aconteça enquanto singularidade.

Quando as figureiras de Taubaté estimulam o aprendiz a desenvolver a *sua* figura, na *sua singularidade,* pode-se relacionar com os que estão ensinando para o *porvir* e não para o futuro. Elas não necessitam controlar o fazer de seus aprendizes, porque isso seria anular a história de sua gente. Ao ensinar os novos figureiros, elas parecem saber que o que cada um deles irá fazer com os seus ensinamentos não pertence a elas, mas a eles próprios. Larrosa (2001, p.291) também apresenta uma outra palavra – *generosidade* – para se refletir sobre um ensino sem um *controle*:

> No *dar a palavra*, somente aquele que não tem pode dar. Aquele que dá como proprietário das palavras e de seu sentido, aquele que dá como sendo dono daquilo que dá...esse dá, ao mesmo tempo, as palavras e o controle sobre o sentido das palavras e, portanto, não as dá.

Mas dar a palavra seria uma generosa desapropriação:

> (...) fazer com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes (...). Dar a palavra, então, é essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação. (...). A força atuante do *dar a palavra* só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar (Larrosa, 2001, p.291).

Estes autores são apresentados no intuito de se pensar **em outra maneira** de ensino e aprendizagem que não a da escola, para assim talvez compreender o processo desse grupo

de ceramistas, diferentemente da concepção que se tem da educação formal. A escola é tida como um espaço de excelência no ensino na sociedade, e isso é um fato com o qual não se precisa romper e nem ao menos criticar para se compreender outras formas humanas de ensino. O que talvez seja necessário é deslocar a idéia de que a escola é a única fonte de ensino e refletir que de fato existem outras vivências significativas de ensino, aprendizagem e, conseqüentemente, conhecimento humano.

A educação formal e a não-formal se relacionam e se completam e uma não exclui a outra. No processo de educação formal, inclusive, as formas dinâmicas se completam e a aceitação de uma outra forma de conhecimento na instituição formal pode conduzir o educando a uma busca pelo inverso, levando o seu conhecimento formal ao seu cotidiano informal.

A concepção de escola é tão enraizada e sólida que, por exemplo, até para realizar esta pesquisa se está dentro de uma instituição de ensino. A escola é a referência maior de ensino e aprendizagem, mas isso não deve excluir que existam outros processos de ensino e aprendizagem fora deste âmbito. Ainda que, muitas vezes, a educação não-formal (como foi visto anteriormente em Simson, Park e Fernandes) não tenha uma proposta de educar, nem a de cobrir lacunas deixadas pela escola, isso pode ocorrer. Talvez porque ensinar e aprender faça parte da natureza humana, e vai além das próprias invenções humanas – como a escola[45].

***

Na intenção de continuar a refletir sobre o processo de ensino, concorda-se com o que sugere Duarte Jr (1988, p.31) ao afirmar que o "aprender significa preservar uma experiência, para utilizá-la no futuro". Tem-se a necessidade de que essa experiência tenha um sentido, um significado atribuído pelo homem, que a simboliza e armazena através da linguagem, podendo estender sua vivência para outras áreas em que inicialmente não se

[45] Brandão (1981, p.26) pode exemplificar esta abordagem: "A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor..."

aplicariam. Levando-se em consideração a colocação acima, pode-se pensar que os mecanismos básicos que norteiam o processo de aprendizagem são:

> a) O *interesse* (ou motivo) – somente se aprende aquilo que se considera útil à tarefa de sobrevivência. No caso humano, a sobrevivência é interpretada a partir dos *valores* que o homem atribui ao mundo.
> b) A *memória* – permite a retenção dos significados (valores) atribuídos à experiência.
> c) A *transferência* – que consiste em interpretar e agir em novas situações com base nos *significados* retidos de experiências anteriores. (Duarte Jr, 1988, p.31)

O ensinar e o aprender, pois, são constituídos por diversos aspectos, e um deles são os valores dos sujeitos, que os fazem considerar algo útil de se aprender, retendo os significados que se deram à experiência, para posteriormente elaborar a sua transferência para novas situações. Assim, para se compreender a dinâmica de ensino e aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa, ter-se-á que compreender principalmente seus valores.

No cotidiano destes sujeitos, a ação de fazer cerâmica se repete, repetindo-se também temas e formas, como se verá adiante. No entanto, o apontamento – de compreender os valores destes sujeitos – que se acabou de suscitar, contribuirá na reflexão do aprendizado que acontece no grupo de figureiros. Quando esses aprendizes captam o conhecimento que lhes foi transmitido, eles elaboram diversos temas, mas curiosamente se apropriaram apenas de alguns dos temas; isso pode evidenciar um motivo particular – um valor do indivíduo –, que o fez optar e reter este aprendizado, para futuramente transferir esse campo de conhecimento em uma construção –possivelmente sua criação.

Ações praticadas, como acima mencionadas, constroem as partes do processo do ensino de fazer figuras. Essas ações podem perpassar a falta de *controle dos mestres,* também com a noção do educar para o que está *por vir* acontecer, como visto anteriormente. Assim, o aprendiz de figuras parece participar de ações que colaboram também para a sua singularidade. Visto que a própria escolha dos temas e a busca da *sua* figura será uma decisão do figureiro.

Até o presente momento abordou-se, de maneira geral, o processo de ensino e aprendizagem, mais adiante serão discutidas as ações separadamente, que formam o conjunto desta reflexão do processo de ensino e aprendizagem do grupo. A reflexão destas ações ou práticas surgiu, principalmente, na análise das entrevistas já transcritas, que foram coletadas anteriormente. Assim, essas ações estão presentes no conjunto do processo destes sujeitos que, por sua vez, estão inseridos num contexto – no qual também foi possível colher outros dados para a análise. Essas práticas surgem em forma de palavras descritas pelos indivíduos questionados, de como ensinam ou como aprenderam, tais palavras advindas dessas respostas se repetiam em diversas entrevistas ou eram sinônimos. De fato, tem-se que evidenciar que uma única entrevista analisada isoladamente não trazia o conjunto de procedimentos do processo mais amplo de ensinar e aprender a fazer figuras.

Pode-se destacar em tal processo, certas particularidades como: a aceitação do *erro, o fazer* artesanato cotidianamente*,* o desenvolvimento do *expressar e criar,* a explicitação da *identidade individual e coletiva,* o uso do *tempo não cronológico,* a condução da *materialidade plástica com seus instrumentos e a técnica artesanal,* a atuação dos *sentidos e* a possibilidade *do brincar* com a presença do *brinquedo.* Essas particularidades apareceram como formas essenciais de ensino e aprendizagem do grupo de figureiros.

Segue-se utilizando alguns autores para refletir acerca da forma como algumas ações evidenciadas – por meio dos relatos – podem ser pensadas, separadamente, como práticas no processo de ensino e aprendizagem desse grupo. Pensar nas partes isoladamente pode auxiliar na compreensão dessas ações, no entanto, esta fragmentação é um recurso do trabalho de pesquisa, nada tem a ver com a realidade do processo desses sujeitos. Pois, no processo de ensino e aprendizagem, essas ações estão conjugadas, acontecem unidas entre si, ou uma decorrerá da outra conseqüentemente. Como uma cadeia, o processo é uma sucessão de ações, conectadas entre si, que dão significado e sentido na formação do seu conjunto.

Foi somente no decorrer desta pesquisa que foram se evidenciando tais "ações" ou práticas, tão diferentemente do que se desvelou no primeiro momento, *uma maneira simples de se ensinar a fazer figuras de barro.* Foi necessário buscar a compreensão da subjetividade nas falas desses sujeitos, como sugere Geertz (citado anteriormente), compreender o significado das palavras verbalizadas (ou não verbalizadas) destes artesãos,

separadamente em cada relato, isso foi uma outra etapa do trabalho. Portanto, essa fragmentação só se compõe como recurso técnico neste momento do texto, nada tendo a ver, de fato, com as falas dos figureiros e, menos ainda, com a forma do processo pensado e realizado por estes.

Vale ressaltar que esse processo de ensino em Taubaté é uma *prática* e não um *conceito*. Esses artesãos vivenciam a atitude de fazer figura no sentido de *experiência* e, com essa continuidade, adquirem o conhecimento, tornando-se *experientes*, daí o título da dissertação: "Ensino e aprendizagem na cerâmica popular figurativa: a experiência de Taubaté".

3.1. O ERRO NO TRABALHO ARTESANAL

Faz se necessária, agora, uma reflexão sobre a palavra "erro" como um dos efeitos possíveis da ação, especificamente na produção do trabalho artesanal. Pois, no grupo de figureiros, essa é uma presença nas conversas relatadas, de como se aprende e se ensina e de como o erro[46] é algo participativo na elaboração, conseqüentemente, neste processo.

Porém, segundo a definição encontrada no Dicionário Aurélio, tem-se:

> **Erro.** Ato ou efeito de errar. Juízo falso. Incorreção. Desvio do bom caminho. (Ferreira, 1977, p. 190)
> **Errar.** Cometer erro, enganar-se em. Não acertar em. Errar. Percorrer. Vagar. Cometer erro. Falhar. Vagabundear. (Idem)

O ato de errar, na sociedade, possui, de maneira geral, um significado negativo, que se distancia daquele que pode ser observado no decorrer do trabalho manual desses sujeitos, sendo, pois, importante questionar o sentido que se dá a essa palavra.

O erro pode ser um elemento que faz parte do processo de quem está construindo, buscando, trabalhando, tentando realizar algo que não foi encontrado ainda, podendo ser utilizado, inclusive, como referência para se alcançar o almejado. Dentro de todos os significados vistos acima, talvez o único que se pode utilizar para compreender o que estes sujeitos dizem quando pronunciam a palavra *erro*, seja "percorrer". Percorrer um caminho para se alcançar novas situações. Mas, esse percorrer ocorre através do trabalho, sendo que, aqui neste estudo, jamais será possível relacioná-lo ao vagar, ao enganar-se, ou, ainda, ao vagabundear.

Percebe-se que, no processo de ensino e aprendizagem que realizam os figureiros, tem-se um construir de formas figurativas, dessa maneira esses indivíduos não podem estar se enganando. Também não estão vagando sem rumo nenhum, estão buscando pelo certo, assim que compreendem o erro e se utilizam dele, estão desta forma construindo. No caminho da busca, pode aparecer a possibilidade de encontrar as conquistas, para que cada etapa faça parte do processo para se chegar a uma realização maior do que aquela que já se

[46] Ver anexo 7.3-10) p. 241.

iniciou. Com esse fato, pode-se questionar se esses sujeitos não estão elaborando um processo, visto que se preocupam em *como* realizar algo, ao contrário de simplesmente produzir figuras de cerâmica.

Talvez essa atitude de aceitar o erro, de aprender com este, seja mais do que um procedimento de ensino. Pode indicar que esse ensino de cerâmica figurativa é um processo contínuo. Evidenciando que o erro existe dentro do trabalho manual, é possível questionar: essa forma de ensinar uma arte não poderia se caracterizar como um desenvolvimento humano para esse figureiro?

O figureiro está "caminhando", muitas vezes se permitindo percorrer um caminho desconhecido para encontrar aquilo que busca. E este "se permitir percorrer" pode ser pensado como um recurso essencial no processo de pesquisa, conseqüentemente, na educação (como irá ponderar Paulo Freire, citado no momento em que se discutir o *fazer*). O erro parece ser aceito por esse grupo e incorporado ao processo de ensino e aprendizagem do fazer figuras. Principalmente porque serve de referência para a busca do certo, porém, não é utilizado como estímulo, mas sim como um novo ponto de partida. Como ressalta Cortella, saber se aproveitar do erro, transformando-o em algo produtivo, gerador de desenvolvimento, pode ser parte do processo de conhecimento:

> O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma revelação límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque "errar é humano", mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em relação viva e cambiante (sem controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo. Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar, é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (Cortella, 2004, p. 112)

E ainda cita o escritor Millôr Fernandes,

> que tem um pensamento para opor-se aos que, por exemplo afirmam que o computador "não erra". Diz ele: "Erra, e muito, e gravemente. Mas admitindo-se que não erra, esse é seu erro maior. A humanidade, o pouco que conquistou, avançou porque o cérebro humano não tem certezas; experiência e erro é seu destino" (Cortella, 2004, p.113).

No caso do objeto de pesquisa aqui estudado, o processo de ensino, principalmente aquele advindo de uma educação não-formal, o erro pode ser considerado como pertencente à própria experiência do *fazer*, do trabalhar, aparecendo quantas vezes forem necessárias para a construção de um saber.

Note-se que não existe um estímulo para que se cometa erros, contudo faz parte do método de ensino-aprendizagem aceitar a ocorrência deste, e encontrar uma maneira para se construir a partir dele faz parte do método de ensino e aprendizagem. Distancia-se das noções de vaguear, vagabundear, falhar, enganar-se ou vadiar, sendo, então, necessário pontuar que, nesta dissertação, a noção de erro será utilizada de maneira muito mais próxima daquela apontada por Cortella do que aquela mais geral descrita no Dicionário da Língua Portuguesa.

É preciso pensar um pouco sobre essa questão de modo teórico. No âmbito do ensino de artes, afirma Buoro (1996, p.42), acerca de sua proposta de ensino:

> Nossa proposta de ensino em Artes Plásticas implica a definição de encaminhamentos pedagógicos, sem que haja uma seqüência absoluta, um "certo" ou um "errado" no que diz respeito ao trabalho plástico da criança. Compromete-se com procedimentos educativos ligados a manifestações expressivas e lúdicas nas ações do saber artístico e estético inseridas em seus contextos socioculturais. Implica também o desenvolvimento das habilidades de ver, observar, reconhecer, refletir, compreender, analisar, interpretar como vetores da construção do saber para um entendimento mais claro das mensagens visuais.

Buoro tem um objeto de estudo diferente, a educação estética da criança, por isso afirma que, na atividade plástica, não há o certo ou o errado, mas uma promoção da

manifestação lúdica e expressiva. Pode-se estimular com essa ação um desenvolvimento na habilidade manual, uma vez que as tentativas desfrutam de repetições táteis, que é fundamental para destreza manual, no desenvolvimento plástico da criança. Reflita mais sobre o contexto gerado por essa citação. Buoro possivelmente estabeleceu essa verbalização – ausência de certo e errado – a partir da problemática que acontece no ensino de arte nas escolas, uma exaltação apenas do resultado do trabalho da criança e, com isso, muitas vezes a anulação do desenvolvimento expressivo do educando. Concorda-se com a questão apresentada por Buoro, no entanto, o objeto de estudo deste trabalho revela outro elemento e requer outra reflexão.

Na comunidade dos figureiros, existe o certo e o errado, são as formas do *belo,* ditadas pelo próprio grupo. O certo seria, então, uma referência de uma forma plástica, o qual poderia se intitular de "estética dos figureiros". No caso deste grupo, o erro ou o ato de errar pode ser parte culminante no desenvolvimento plástico desses artesãos. Porque, além das habilidades na construção plástica, motoras e cognitivas apontadas por Buoro, o figureiro busca alcançar um domínio na construção de objetos artesanais.

Em contrapartida, pode-se pensar que essa certa estética poderia se tornar elemento inibidor no processo expressivo e criativo. No entanto, isso se revelou de forma oposta durante o contato com os figureiros. Um fator elementar para pensar isso é na **não** destruição de uma peça errada ou uma nova construção, já que essa figura (errada ou outra forma nova) é mantida juntamente com as figuras certas. Esse simples ato dos mestres pode se tornar um recurso estimulador, ao invés de anulador ou opressor da expressão do figureiro. Diferentemente de só buscar a figura certa e, com isso, excluir as novas formas que acontecem no decorrer de uma tarde de trabalho.

Não somente são aceitos os seus erros como as novas formas que surgem, e ambas (as peças erradas e as novas) são estimuladas para não serem desmanchadas. Partindo desse suposto fato, não parece que a estética do grupo pode se transformar em elemento inibidor no processo criativo desses sujeitos. Aparece, então, um outro fato para refletir.

Pensemos um pouco mais sobre o fazer e o errar. Quando o sujeito, a um só tempo, tem a experiência de um fazer, não se tratando de um "qualquer" fazer, sem o certo ou um errado, mas *um fazer* que inclua a busca de uma estética juntamente com aceitação dos seus erros ocorrentes durante a pesquisa de elaborar a figura. O acolhimento da ação de errar

talvez possa proporcionar, inclusive, o processo criativo do artesão. Visto que o figureiro está livre para elaborar tal ofício, de certa forma num percurso de pesquisa para com o barro, possivelmente aparecerão novos resultados e esses serão mantidos ou não, conforme a determinação do próprio figureiro.

***

É a partir dessas reflexões que se pode cogitar que, na Rua Imaculada, o processo de ensino parece desvelar-se de forma simples e natural, ao mesmo tempo, não se tratando de um aprendizado desconexo, mas sim de um aprendizado para a realidade do aprendiz, mesmo que esses sujeitos nem tenham a pretensão de realizar um processo educacional e nem a dimensão de que de fato o realizam. Por meio dessa prática, eles estão reafirmando seus valores culturais, como sujeitos participantes de um grupo que os aceita no seu processo de desenvolvimento com erros, acertos e expressão, dando-lhe a condição de ser o que é e a possibilidade de desenvolver-se no seu tempo. Poder-se-ia chamar de um ensino mais humanizado e menos mecânico.

Isso se dá de modo diverso de uma função no trabalho industrial, onde a pessoa torna-se operadora de uma determinada função, que é restrita, e inclusive em que a ocorrência do seu erro possivelmente o desqualificaria. Na relação com o trabalho artesanal, verifica-se outro tipo de ligação do homem com seu trabalho, pois se trata de uma relação vinculada ao seu meio, priorizando um desenvolvimento humano e também cultural, individual e coletivo, como visto no capítulo dois, na citação de Albornoz[47], acerca do trabalho artesanal. Agora, será retomada parte daquela citação, no intuito de exemplificar a condição do trabalho artesanal e principalmente neste detalhe significativo – o erro.

O erro aparece no trabalho desses artesãos ceramistas como um coadjuvante no processo do aprender, pois "os detalhes do trabalho cotidiano são significativos, não estão separados do produto do trabalho[48]" porque, "ao trabalhar, o artesão pode aprender e desenvolver seus conhecimentos e habilidades[49]", já que esse sujeito não está preso a um

[47] Ver página 70, citação de Suzana Albornoz (1992, p.39).
[48] *ibidem*
[49] *ibidem*

sistema rígido, mas está mais próximo das relações humanas, como também apontado por Octavio Paz, visto no capítulo anterior.

O processo no trabalho artesanal desses figureiros apresenta uma aceitação e uma apropriação da ação de errar, talvez porque tenham consciência de sua condição: Humana. A percepção desses sujeitos talvez esteja distante da finalização perfeita do objeto industrializado, feito por máquinas, até porque não parece ser essa a sua referência. Vale citar que alguns grupos de ceramistas artesãos utilizam os recursos manufatureiros como, por exemplo, o torno[50]. O que consiste em uma modificação incisiva no seu resultado de produto e na sua relação com o trabalho, e os elementos que aqui estão sendo tratados seriam completamente transformados. Uma hipótese do porquê esse grupo de figureiros não utilizar o torno, é o fato de construírem figuras e não vasos, como no caso da cerâmica utilitária, que requer uma forma mais cilíndrica e perfeita, no qual o torno colabora para esse efeito plástico.

Na comunidade de Taubaté, deve-se apontar que esses habilidosos artesãos não aceitam qualquer coisa que lhes surjam das mãos. Ao contrário, buscam uma estética mesmo naquilo que identificam como errado, ocorrência própria dessa atividade manual, principalmente pelos iniciantes. Quando aceitam errar, parece que conduzem de uma forma imensuravelmente humana sua relação com o trabalho e com a sua vida.

Isso pode evidenciar que uma simples prática manual estabelece uma relação de desenvolvimento humano, seja através de como esses sujeitos lidam e dão significados à sua forma de elaborar o trabalho ou de maneira mais ampla, como convivem com o seu trabalho. O sujeito artesão está ligado consigo e com o seu "universo", o trabalho participa de todo o seu meio, formando uma trama em que cada fio tem sua razão de ser, uma rede na conjugação de um tempo presente: o trabalho se aperfeiçoando, o aprendizado sendo obtido do mestre ou da experiência vivenciada. O como trabalha, o como aprende, o como convive com estas relações parece, antes de tudo, participar e resultar em seu desenvolvimento humano.

[50] Máquina desenvolvida para facilitar o trabalho de formas regulares e cilíndricas na cerâmica. Possui um sistema mecânico que necessita a força do homem, no caso, através dos pés que impulsionam o aparelho.

3.2. O *FAZER* ARTESANAL NO ENSINO

Para o grupo de figureiros, o *fazer* cotidianamente peças em barro, ou *suas* próprias figuras, pode estar relacionado com as propostas teóricas do ensino de arte, mas, principalmente, está pautado no vivenciar e no construir a sua história.

Através das experiências práticas nas aulas de artes plásticas, na educação formal, o indivíduo elabora um desenvolvimento nessa habilidade manual, sensorial, estética, entre outros, que poderia ser chamado de um "fazer artístico". Como assinala Barbosa (1996, p.34):

> No Brasil, tem dominado no ensino das artes plásticas o trabalho de atelier, isto é, o fazer arte. (...) Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também do pensamento científico presidido pela lógica.

Atrelada à história da arte e à análise da obra de arte, a autora apresenta sua proposta para educação formal;

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.(1996, p.35)

Entretanto, pensemos um pouco mais sobre esse *fazer,* no campo teórico. Busca-se, então, outros autores, com o intuito de aproximar-se com os fatores do objeto desta pesquisa. Esse *fazer,* uma ação que dá forma a coisas novas, como algo ligado, também, à criação e à construção "concreta" de resultados plásticos. *Fazer*, nessa análise, poderia estar

ligado à ação do homem no desenvolvimento plástico, mas também juntamente com outros tipos de desenvolvimento. A produção material plástica de um artesão também pode resultar em outros significados para o sujeito, porque está relacionada à sua condição complexa de ser, pensar, imaginar e criar, assim, pode oferecer um sentido abstrato a tudo de concreto por ele produzido, trazendo outros resultados além da própria produção material.

É necessário refletir um pouco sobre esse *fazer* no artesanato. Uma característica do artesanato é a repetição do mesmo tema, da mesma forma, da mesma cor, da realização da mesma obra durante períodos inteiros da vida do artesão. Tais características de repetição podem significar uma maneira de se *fazer arte*, que resultará nos artigos de subsistência do produtor, muitas vezes outra condição para a existência do artesanato. Fazer repetidamente pode representar uma forma de produção, no entanto, por que o artesão não se cansa na sua repetição? Estaria, então, essa ação de repetição envolvida por outros fatos?

Construir peças, permeado por outras relações e pensamentos, talvez seja uma condição para se realizar o artesanato. Um *fazer* artesanal, repetitivo e cotidiano, pode proporcionar outras situações. A condição de repetição pode trazer uma possibilidade de elaboração mais refinada ao trabalho. O fato de se elaborar inúmeras vezes a mesma abordagem (tema, forma, etc...) traz um desenvolvimento plástico nos próprios trabalhos manuais. Talvez uma das condições desse *fazer* artesanal – repetitivo – traga a habilidade manual que o artesão busca. Mas esse repetitivo *fazer* poderá trazer, como conseqüência, uma elaboração de um saber.

O saber pode estar relacionado com o fazer, uma vez que é um processo, uma ação concatenada que ocorre no homem. Podendo-se construir um saber a partir do próprio *fazer* e também a partir do contato com o outro ou com o meio, o produtor está realizando construções, ampliando lentamente o conhecimento de si próprio, do outro e do meio em que está inserido. Para refletir sobre a autocompreensão que um indivíduo pode obter no simples fazer artístico, desloca-se, então, para uma citação: "permitindo à criança uma organização de suas experiências, a arte possibilita-lhe, conseqüentemente, uma maior autocompreensão. Através de seu trabalho ela pode de certa forma, ver-se 'de fora', já que existe (em maior ou menor grau) uma identificação sua com aquilo que ela produz" (Duarte Jr, 1988, p.113). Apesar desta abordagem estar relacionada com o desenvolvimento da

criança no processo de ensino de arte, ela pode elucidar, sobre o quanto uma elaboração do trabalho manual está ligada ao próprio realizador, permitindo inclusive uma autocompreensão desse indivíduo. Pode-se começar a relacionar um fazer artístico com uma construção de um saber, inclusive de si próprio.

Para Paulo Freire (1996, p.47), "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção", poderia ser o papel do educador e como aqui se discorre sobre o processo de ensino em arte, pode-se pontuar que ensinar estaria fortemente ligado ao *fazer*, pois implica a construção de algo, que só ocorre de maneira gradual e contínua. "O saber de pura experiência feito" (Freire, 1996, p.29). Esse fazer, pode ser inclusive visto como uma pesquisa na realização de um trabalho plástico contínuo, porque "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 1996, p.29).

Para melhor construir a reflexão sobre a vivência no processo de educar, pode-se citar Duarte Jr. (1988, p.60): "então, educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda *a partir* de suas vivências.".

No cotidiano dos figureiros de Taubaté, o aprendizado vem sempre ligado à realidade local em que os artesãos estão inseridos. Porque é elaborado no fundo de quintal, com temas que são representações do seu próprio universo. Com isso, pode-se, então, refletir se neste ato de *fazer* já não estaria um processo de educação, um processo que tem como ponto de partida a própria realidade desses indivíduos, e

> (...), quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência. Pelo fato já discutido de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim na multiplicidade de sentidos de nossa cultura, o educando somente pode apreender e aprender aqueles que auxiliem-no a compreender-se. Em contato com os sentidos em circulação, a *capacidade crítica* para compreendê-los e selecioná-los é fator central para que a aprendizagem ocorra. E nisto reside a *capacidade criadora*: construir, a partir do existente, um sentido que norteie nossa ação enquanto indivíduos. Ou seja: reside na busca de

> *nossos* valores, dentre os inúmeros provenientes da estrutura cultural. (Duarte Jr, 1988, p.61)

O termo vivência implica em um fazer pleno de sentido e significados em algo que vai sendo elaborado e, conseqüentemente, compreendido no decorrer do tempo. Assim, o importante "não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança" (Freire, 1996, p. 45).

O *fazer,* desse modo, constitui-se como uma ferramenta não apenas para adquirir uma habilidade, mas também para, através dos sentimentos, desenvolverem-se enquanto pessoas.

Para conceituar cultura popular, Arantes (2004) defende que apenas o próprio *fazer* a define, lembrando-se que esse fazer encontra-se atrelado ao próprio processo de ser da pessoa, já que reflete sua própria pessoa, com a sua história e suas experiências, e está relacionado diretamente com a questão da identidade cultural em suas facetas individuais e coletivas. Assim, esse autor coloca que

> se em lugar de nos preocuparmos em "avaliar", do ponto de vista político ou estético, os feitos dados imediatamente à nossa observação, atentarmos para **o fazer** que lhes é subjacente, talvez compreendamos que essa é a parte de uma luta constante, muitas vezes explícita, pela constituição da identidade social, num processo que é dinâmico e que passa pelas artes, assim como pelas outras esferas da vida social.
>
> Nesse sentido, fazer teatro, música, poesia ou qualquer outra modalidade de arte é construir, com cacos e fragmentos, um espelho onde transparece, com as suas roupagens identificadoras particulares, e concretas, o que é mais abstrato e geral num grupo humano, ou seja, a sua organização, que é condição e modo de sua participação na produção da sociedade. Esse é, a meu ver o sentido mais profundo da cultura, "popular" ou outra. (Arantes, 2004, p. 78)

Discutiu-se um pouco o significado do *fazer* no ensino, através dos autores apresentados acima, que podem colaborar na compreensão do fazer prático, da vivência em si, como uma estrutura de construção de conhecimento. Nesta pesquisa, o fazer artesanal é uma prática vivenciada por um grupo, que pode refletir, neste momento, uma maneira singular de se pensar educação.

No ofício de artesão, seu universo está associado ao microcosmo social[51], ou seja, em um âmbito da vivência (realidade) destes sujeitos. O mestre não tem a pretensão de transmitir o conhecimento, mas parece colocar o aprendiz numa prática de vivências em que o próprio *fazer artesanalmente* poderá trazer o saber para o novo artesão. As relações de produção artesanal parecem pautar-se na prática e nas relações sociais que ocorrem no âmbito da oficina, gerando o seu conseqüente saber.

O que pode ser completamente diverso do trabalho plástico de uma criança, desenvolvido na escola, primeiro, porque ela está num sistema de previsão e resultados, enquanto o artesão está solidamente calcado na relação humana e no seu próprio sistema, que é flexível e imperfeito – como visto anteriormente na condição de errar. As relações artesanais, desde a simples produção até o ato do mestre que ensina, parecem estar pautadas nas relações humanas, antes de tudo. Como visto anteriormente, Paz[52] pontua: "depois de ter nos dado uma lição de sensibilidade [o artesanato] nos dá uma lição de política", inclusive talvez também possa trazer uma reflexão de processos em educação formal.

[51] Octavio Paz (1991, p.55), ver página 108.
[52] Ver página 69, (1991, p.55).

3.3. COMPOSIÇÃO DE EXPRESSÃO E CRIAÇÃO

Expressão e criação são elementos que permeiam a condição humana e quando estão presentes no processo de produção artística, pode-se afirmar que constituem uma forma de linguagem. Assim, Ostrower (1988, p.167) defende que

> os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação. Isto se traduz na linguagem artística de uma maneira extraordinariamente simples embora os conteúdos sejam complexos.

Quando o educador considera – e se utiliza desse pressuposto –, que os processos de criação fazem parte do homem, facilita, assim, que estes elementos possam ter espaço na existência do processo de aprendizado dos educandos. Isso significa uma condição mais complexa na própria relação do educador-educando e que pressupõe a aceitação da subjetividade da natureza humana. O processo do ensino de artes supõe, então, que não se fique restrito apenas ao aspecto mais técnico, mas, principalmente, esteja fundamentado em outros parâmetros, como a expressão e a criação do sujeito. Priorizando essas subjetividades (como o processo de expressão e de criação, por exemplo), pode permitir a "presença" do repertório do educando. E com a participação deste repertório, colaborar para uma educação mais crítica, que não só ensina, mas quer que seu educando participe com seus valores culturais nesse processo. Sendo estimulado para essa subjetiva participação, o educando poderá reconhecer e formular seus próprios valores, que, de certa maneira, estarão presentes na sua produção. Duarte Jr (1988, p. 117) observa que

> quando se pensa, então, na dimensão estética da educação, isto não quer significar meramente o treino artístico como tal. Antes, pretende dizer respeito ao desenvolvimento da capacidade crítica e criadora do homem. Significa muito a diferença entre imposição de valores e sentidos aos

> quais o educando deva adaptar-se e o auxiliá-lo a descobrir e criar seus próprios valores e significados.

Trata-se, então, de uma busca, uma educação em artes para sujeitos participantes e não reprodutores de habilidades manuais. É preciso refletir um pouco mais através de outros autores que já pensaram essas questões.

No que concerne à expressão mais especificamente, Ferraz e Fusari (1993) observam que esta se constitui como uma "mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos" (p. 55). Dessa maneira, é possível pontuar que essa manifestação é necessária para o desenvolvimento emocional e cognitivo desse indivíduo, se está sendo considerada uma educação participativa e não reprodutiva.

Há, assim, uma possibilidade de desenvolvimento humano mais amplo quando esse sujeito tem contato com as atividades artísticas que priorizam a sua expressividade e não apenas a tecnicidade do processo plástico manual. O processo artístico é um conjunto, e seu resultado plástico apenas pode não revelar toda a subjetividade que o educando percorreu. Por isso, uma construção plástica não deve ser considerada à priori pelo educador, mas todas as ações que compõem este universo da produção. Segundo Duarte Jr (1991, p.73), "na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o *processo de criação*. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta".

Lowenfeld apresenta uma abordagem da "função" de uma aula de arte, mas, para elaborar sua fala, recorre à postura, ou à conduta, do educador no processo de ensino; assim, de acordo com o autor,

> a arte infantil é sumamente individual. Não há duas crianças que se expressem de forma análoga. Uma das finalidades vitais da educação artística é promover as diferenças pessoais que formam a personalidade infantil. Suprimir essas diferenças, enfatizar o produto final, recompensar uma criança e não outra, tudo isso é contrário às premissas fundamentais da expressão criadora. (1970, p.105)

Então, cabe ressaltar a importância da atenção devida que o educador deve ter na aceitação integral na produção do educando. Se o educador tem como pressuposto um desenvolvimento humano – e aqui, especificamente, da expressão criadora do educando –, antes de tudo, isso pode estar acima, principalmente, do resultado plástico em uma aula de artes. Essa idéia converge com a dos autores Gallo, Larrosa e Freire, apresentados anteriormente, que defendem um *educar* sem a pretensão de um controle, mas com generosidade, reforçando a condição pensante do educando através da participação do seu próprio repertório, antes das abordagens de novos conceitos e novas propostas artísticas.

O processo de criação parece estar atrelado a uma elaboração do *subjetivo*, a qual pode ser estimulada por elementos externos, mas, principalmente, por condições internas do próprio indivíduo. Para a ocorrência desse processo, necessita-se de algo que se intitula de imaginação, elemento fundamental no processo artístico e também no desenvolvimento humano. Dessa forma, "enfrentando a materialidade do mundo, por ela [imaginação] o homem cria as significações e projeta a sua *ação transformadora e construtora* do real" (Duarte Jr, 1988, p. 46).

A imaginação permite a transcendência da realidade material, podendo projetar aquilo que ainda não existe. Segundo Duarte Jr (1988, p.51), através da imaginação, "o amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência. A criação da cultura é conseqüentemente, um ato da imaginação humana".

Essa característica humana – a imaginação – nem sempre pôde estar fortemente presente no cotidiano. Na sociedade atual, que prioriza a racionalidade, parece abandonar mecanismos essenciais do desenvolvimento – *mais* – humano. Muitas vezes, essa falta de ligação com aspectos subjetivos do homem faz com que este fique quase desapropriado de si mesmo. Por isso, o processo de ensino de artes pode ser considerado uma forma de educação mais ampla e, com isso, resgatar e manter os aspectos mais próprios do ser humano, já que:

> A arte supõe basicamente a atuação da imaginação – núcleo da capacidade criadora do homem. Capacidade esta que vem se tornando imprescindível numa civilização organizada sobre fundamentos

> racionalistas e que, por isso mesmo, se revela cada vez mais irracional e desumana. (Duarte Jr, 1988, p. 118)

Adiante, será apresentada a participação *dos sentidos* do educando, como possibilidades no processo de ensino de arte, o que condiz com o que se acabou de abordar.

3.4. IDENTIDADE

Quando se fala de identidade, pode-se considerar a relação do indivíduo consigo mesmo e também com outros, na forma de existir em uma cultura. O homem está dentro de um contexto social, inserido em uma determinada cultura e, nessa relação dinâmica, sofre diversas influências que o diferenciam de outros indivíduos advindos de outros locais, outras culturas. Tal como observado por Milton Santos (2004, p.327),

> a cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo.

Essa abordagem, que reflete sobre a cultura popular, pode ser utilizada para compreender um pouco o grupo de figureiros de Taubaté. Como será visto no próximo capítulo, a descrição dos relatos pessoais desses ceramistas pode evidenciar *o homem e seu entorno,* o indivíduo e as relações com o seu meio.

Aqui, foi apresentada apenas uma breve abordagem de aspecto individual e coletivo na produção artística. No processo de elaboração de um produto plástico, o sujeito poderá compor uma representação dos seus valores e de seu meio e, conseqüentemente, da sua identidade. No entanto, essa relação não está isolada de outras ligações com o seu meio – ou o seu grupo –, pois o aspecto de desenvolvimento individual acontece conectado com o seu coletivo, a sua cultura e seus elementos significativos.

No que concerne ao elemento cultural, no âmbito da arte-educação, Duarte Jr (1988, p.58) pontua que

> a existência deste pano de fundo de valores permite que se possa falar em *identidade cultural*. Indivíduos que nascem, aprendem e constroem o mundo dentro de uma mesma cultura, guardam entre si esta identidade. Por este processo de identidade cultural pode-se dizer que possuímos

> uma *personalidade cultural*, moldada a partir dos valores básicos de nossa cultura.

No processo de ensino da arte-educação, ambos os aspectos, individual e coletivo, podem estar presentes. Tem-se tanto o indivíduo em suas potencialidades quanto na troca com os demais, a qual pode estimular justamente o desenvolvimento de habilidades que, talvez, de outra forma não emergiriam na mesma intensidade. Dessa maneira,

> por acreditar que o educando já possui uma estrutura de pensamento e um repertório próprio, o desenvolvimento das potencialidades propostas ocorre no âmbito da cultura e da troca. Nossa premissa é de que o conhecimento a ser construído pelo aluno se processa a partir da movimentação entre o repertório imaginário individual e o repertório cultural grupal. (Buoro, 1996, p. 43)

Para Buoro (1996, p.43), um dos objetivos do projeto pedagógico na área de artes é "valorizar a expressão singular do aluno, desenvolvendo sua percepção visual e imaginação criadora, para que ele se sinta como indivíduo integrante de uma cultura". É importante que o indivíduo se reconheça no grupo e que também possa representar plasticamente elementos do seu grupo, além dos elementos significativos de si mesmo. Assim, a elaboração de um produto manual, tanto no âmbito escolar como nos locais de grupos artesanais, não pode ser considerado apenas como algo utilitário, mas sim participante de uma complexidade humana: a representação estética da identidade individual e do grupo à qual se pertence. Assim,

> assinalamos que a criação da cultura apresenta, em si, um caráter lúdico, e de certa forma, estético. Mas vamos além: os próprios objetos e instrumentos são produzidos não apenas com vistas à sua utilidade. Neles se encontra, também, uma preocupação estética. A maneira como uma dada cultura sente o mundo, exprime-se em sua produção material. (Duarte Jr, 1988, p. 53)

Uma das possibilidades na produção artística é poder representar os elementos do próprio indivíduo e da sua cultura. Com esse fato de representação – de seus próprios valores –, permite-se que o indivíduo se sinta alguém que pertence a um grupo, facilitando que este se reconheça como um ser social e assuma essa sua faceta. E isso se aproxima do pensamento de Paulo Freire quando afirma que

> uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, (Freire, 1996, p 41).

Tal como defende Freire, é necessário que a atividade de educar possibilite ao indivíduo colocar-se no mundo, existindo, constituindo-se como um ser não apenas único em sua individualidade, em suas características próprias, mas também um ser social e histórico, possuindo uma consciência de seu papel transformador. Relações como as que serão descritas no próximo capítulo parecem agrupar ambos os aspectos, tal como será observado nos relatos, carregando feição individual do seu criador, mas também elementos de significados coletivos que permitem, inclusive, a continuidade da tradição observada naquele contexto.

Para que as ações desempenhadas pelo ser humano sejam portadoras de um sentido, é importante que ele busque seus valores e apresente-os, dentre os outros existentes na cultura (Duarte Jr, 1988). Uma busca que está pautada em suas próprias vivências, em uma forma de ser e existir, que poderá, conseqüentemente, respeitar o outro na sua existência.

Faz-se relevante pontuar o aspecto da individualidade, como apontado anteriormente por Lowenfeld, no desenvolvimento da personalidade da criança, em que a atividade de arte aparece como forma de valorizar a diferença e a individualidade. A maneira como a criança elabora a sua produção plástica através da individualidade pode colaborar para que ela obtenha, nesse processo, uma compreensão de si mesma. Como citado anteriormente, essa maior autocompreensão só é possível porque a criança pode ver-se "de fora", existindo certo grau de identificação com aquilo que ela produziu (Duarte Jr.,

1988, p. 113). O trabalho artístico constitui-se, então, como algo importante para a expressão da identidade do educando, no seu sentido mais individual ou coletivo.

3.5. O TEMPO ARTESANAL

A comunidade em que estão inseridas as figureiras de Taubaté constitui-se como um espaço urbano, mas apresenta algumas características, ainda que na memória, de uma vida rural. A história dessa gente e da sua formulação é decorrente de fatos do contexto desses sujeitos, conforme apresentado no capítulo anterior. Talvez seja devido a essas antigas características mais próximas à vida do campo que tais pessoas podem estabelecer uma relação diferente com o tempo, ao contrário daquelas que moram numa metrópole, as quais acabam por viver em um ritmo diferente, mais acelerado. Horas, dias e anos sucedem-se, na cidade e no campo, com o mesmo tempo cronológico, contudo, a relação que as pessoas de cada local estabelecem com o mesmo tempo é diversa. Mesmo que a Rua Imaculada seja totalmente urbanizada, parece que algumas relações sociais desse grupo indicam que ali ainda se mantêm alguns costumes de uma remota vida rural. O artesanato pode ser um desses costumes e, principalmente, a relação com o tempo do trabalho artesanal que esses sujeitos estabelecem aponta para concepções antagônicas a uma sociedade urbana.

Vale ressaltar a diferença imensa que há entre o trabalho industrial e o artesanal. O trabalho artesanal tem outras formas de exercício, convívio, e, principalmente, uma relação não cronológica com a produção. No caso do trabalho industrial, quem determina o tempo para se executar uma tarefa não é o próprio trabalhador, mas as exigências de uma produção de larga escala. O ritmo de trabalho de cada trabalhador não é respeitado, já que a produção deve obedecer a números estabelecidos pelas metas do mercado competitivo, entre outros fatores. O trabalhador apenas faz parte de uma engrenagem muito maior, composta de forma a atender objetivos e interesses que não têm relação direta e pessoal com ele próprio. Muitas vezes estando submetido ao horário e funcionamento de uma máquina, além do próprio relógio de ponto e da chefia que fiscaliza seu trabalho.

No caso dos artesãos, considerando toda especificidade dessa atividade, os aspectos humanos são relevantes e parecem necessários, não somente para a execução do exercício de seu trabalho, mas, também, para o produto final. O trabalho artesanal estabelece uma relação diferente com o tempo, este não é medido, nem calculado, ou, menos ainda, fiscalizado. A relação pessoal com o tempo não só é compatível com o seu próprio ritmo de produção, mas pode ser fator fundamental para que o artesão possa se expressar e, dessa

forma, fazer sua arte e sua história. O ritmo artesanal parece colaborar para os elementos citados anteriormente, como o errar, o fazer, o criar, o expressar e, conseqüentemente, o assumir uma identidade.

A relação dos artesãos com o tempo e com esses outros elementos pode refletir a dinâmica de uma produção humana, pensada e praticada por esses figureiros. Nessa dinâmica humana, há um fator de coesão dada pela relação afetiva entre as pessoas envolvidas no trabalho artesanal, tal como observado por Paz (1991, p.55):

> A oficina é um microcosmo social regido por suas leis próprias. O trabalho do artesão raras vezes é solitário, nem é exageradamente especializado como na indústria. Sua jornada de trabalho não está dividida por um horário rígido, mas por um ritmo que tem a ver mais com o do corpo e da sensibilidade do que com as necessidades abstratas da produção. Enquanto trabalha, o artesão pode conversar e, às vezes, cantar. Seu chefe não é um personagem invisível, mas um velho que é seu mestre e quase sempre seu parente ou, pelo menos, seu vizinho. (...) Não penso, claro, que a oficina dos artesãos seja a imagem da perfeição; creio que sua própria imperfeição nos indica como poderíamos humanizar nossa sociedade: sua imperfeição é a dos homens, não a dos sistemas.

Essa abordagem fornece elementos para se compreender o local em que o artesão trabalha, em que condição ele exerce sua função e em que tempo realiza essa produção. Novamente, aqui, deve-se distanciar das concepções de trabalho que se possui dentro de um sistema urbano e contemporâneo, para se aproximar e talvez compreender uma **outra forma** de seu exercício. Forma que implica não somente um sustento econômico, mas, principalmente, uma maneira de existir no mundo, por meio do exercício da sua própria cultura.

Pode-se refletir que o tempo de elaboração dos produtos artesanais está baseado em um *ritmo humano*, como será observado nos depoimentos das figureiras de Taubaté, que elas optam por paradas para descanso quando sentem necessidade e as conversas com os companheiros são presentes e fazem parte do trabalho, não havendo separação entre os

valores pessoais com o que se produz. Portanto, o termo *ritmo*, que Paz elucida, não diz respeito somente à diferença do horário cronológico nos trabalhos, mas também à relação de ser pessoa sensível, ou seja, um ritmo que engloba a busca do seu sustento econômico e uma maneira de existir naquele contexto. Um ritmo que parece congregar a coletividade e a convivência humana.

Anteriormente, foi apresentada uma citação de Suzana Abornoz, estabelecendo a diferenciação do trabalho industrial e o trabalho artesanal, lembrando que este último faz parte da própria cultura em que o indivíduo está inserido, exercendo-o e participando através dela.

Paz, no mesmo texto, discorre sobre o tempo de *vida* de um produto artesanal, o qual, de certa forma, relaciona-se ao tempo do artesão. Pois, além da relação que as próprias pessoas estabelecem com o tempo destinado ao trabalho e à forma de exercê-lo, é interessante perceber que tais produtos também possuem um tempo de vida. Paz (1991, p.57) comenta acerca da arte, dos objetos industrializados e do artesanato, segundo o seu *tempo* de existência:

> [...] o destino da obra de arte é a eternidade refrigerada do museu: o destino do objeto industrial é o lixo. (...) O artesanato não quer durar milênios nem está possuído pela pressa de morrer logo. Transcorre com os dias, flui conosco, desgasta-se pouco a pouco, não busca a morte nem a nega: aceita-a entre o tempo sem tempo do museu e o tempo acelerado da técnica, o artesanato é a palpitação do tempo humano. É um objeto útil, mas também belo; um objeto que dura, mas que acaba e se resigna a acabar; um objeto que não é único, como a obra de arte, e que se pode substituir por outro objeto parecido, mas não idêntico. O artesanato nos ensina a morrer e, assim, nos ensina a viver.

Considerando que o artesanato não busca *um* futuro e nem *um* perdurar por todo o sempre, tal constatação pode levar ao filósofo Jorge Larrosa, quando este escreve sobre um *educar* pautado no que está por vir e, assim, o processo de ensino desses artesãos parece que está em uma condição do tempo presente. Diferentemente de um processo de educação pautado em um planejamento para um futuro, as relações de ensino e aprendizagem dos

figureiros podem ser comparadas com o *tempo presente*, na medida que encaram a relação com o próprio tempo diário de trabalho. Paz (1991, p. 53) ainda cogita sobre o caráter temporal do oficio artesanal. O artesão, na sua relação com este ofício, aceita a passagem do tempo, fazendo dele um aliado, enquanto

> o artista moderno lança à conquista da eternidade, e o *designer* à do futuro; o artesão se deixa conquistar pelo tempo. Tradicional mas não histórico, preso ao passado, mas livre de datas, o objeto artesanal nos ensina a desconfiar das miragens da história e das ilusões do futuro. O artesão não busca vencer o tempo, mas juntar-se ao seu fluxo.

O tempo na produção artesanal revela-se numa forma de um *outro tempo*, não é apontado pelos ponteiros do relógio, mas medido pelas questões humanas de quem as elabora. E isso, atualmente, pode significar algo completamente diverso da situação em que o produtor é mais uma peça do grande sistema, ou apenas mais um suporte para as máquinas tecnológicas. O tempo de ser artesão pode ser incorporado à idéia de *ser* apenas um humano, com suas histórias, acertos e imperfeições. Um **tempo humano** que tem tempo para nascer e morrer, tempo para viver. Um tempo para ser, ser pessoa na sua singularidade. E, principalmente, um tempo para ser pessoa na coletividade, viver e essencialmente conviver com as diferenças, porém reconhecendo o significado do *nós.* O artesão pode ensinar (a quem deseja aprender) sobre o *ritmo* e o *tempo* humano, e conseqüentemente, sobre formas de convivência.

3.6. MATÉRIA, TÉCNICA E INSTRUMENTO ARTESANAL

No caso do grupo desta pesquisa, a matéria-prima do trabalho é a argila. O barro, um material com características especiais de maleabilidade, que pode permitir ao sujeito um transitar entre uma construção concreta e o seu repertório mais abstrato. Abaixo, seguem alguns significados relacionados a esse material que acompanhará todo texto, sendo que o primeiro refere-se a um significado mais amplo, enquanto o segundo traz um sentido mais ligado à questão do folclore brasileiro, pontuando esse material e trazendo algumas informações sobre sua forma de utilização.

> **Argila.** Sedimento que, segundo o mineral argiloso nele existente, pode ser plástico. (Ferreira, 1977, p. 37)
>
> **Barro**. Matéria-prima que os folques (artistas ou artesãos) utilizam para fazer objetos e utensílios, retirando-a de lugares escolhidos segundo suas características. (Cascudo, 2001, p. 55)

O significado de *barro* para Luis Câmara Cascudo advém de ser ele um estudioso que se debruça na cultura popular brasileira para compreender esse peculiar universo. Para ele, *barro* não possui simplesmente a conotação de terra argilosa, ou um mineral presente nas margens do rio, mas sim é a matéria-prima dos artesãos. Só uma visão permeada de significados para trazer esse *singular* sentido para a palavra barro, e uma verbalização para descrevê-lo tão diferente do senso comum, o que só é possível porque está pautado em experiências de estudos particularmente *populares*.

Retirado da margem do rio, o barro é escolhido pelos artesãos de acordo com suas particularidades. Uma delas é a de que não esteja com areia, pois esses pequenos grãos danificariam seu trabalho, de forma geral dificultando tanto na modelagem quanto na hora da secagem, podendo inclusive levar a peça a se rachar ou quebrar.

Para ser manuseado, esse barro, essa matéria, necessita de um instrumento. O mais apropriado talvez seja *a mão* dos artesãos, pois é no tocar que irão emergir as primeiras formas e tantas outras. Entretanto, outros objetos podem auxiliá-lo na tarefa de transformar o barro em uma determinada figura, colaborando para os detalhes, relevos e desenhos da

temática da cerâmica popular figurativa. Dessa forma, **as mãos e os seus instrumentos** se constituem como facilitadores na técnica do trabalho artesanal.

Observemos uma questão: como o artesão de Taubaté obtém seus instrumentos, visto que não compram em lojas especializadas de material artesanal ou artístico de cerâmica? Tais ferramentas são elaboradas por esses sujeitos, adequadas e necessárias para facilitar o processo na construção dessas cerâmicas figurativas. Como será visto, no grupo de figureiros existe uma apropriação de elementos utilitários domésticos que terão uma transformação de sua função original, além da construção de instrumentos pelos próprios artesãos. Assim, um simples palito de dentes pode adquirir a função de uma pequena espátula, tornando-se uma delicada ferramenta para delinear um desenho ou perfurar um minucioso ponto. Já a elaboração de uma espátula pode ser feita a partir de uma lâmina fina conjugada com um suporte de plástico, especialmente para proteger a mão. A criação dessas ferramentas vem para contextualizar parte do trabalho dos figureiros, como *mais uma* forma de concepção artesanal, de se exercer um ofício.

Os instrumentos de um trabalho podem representar significados da forma do exercício artesanal, ou ainda, estes poderão estar permeados de símbolos de quem opera essa função. Como se pode ver nas fotos ilustrativas desta pesquisa, os figureiros possuem um acervo de "quinquilharias", objetos muitas vezes achados nos depósitos de coisas quebradas e ou sem uso. Ao tomar um velho prego ou um pedaço de arame como seu instrumento para esculpir no barro a forma desejada, parece que o artesão participa de uma apropriação, e através das suas necessidades, tais objetos são recriados ou adaptados como ferramentas utilitárias nesse processo.

Vale apontar que ainda existe mais uma maneira de se obter instrumentos para elaborar essas cerâmicas: quando o figureiro retira do meio natural uma pedra, ou um pequeno graveto, determinando sua função a partir das próprias formas naturais desses elementos. Pode-se pensar que, nessas simples atitudes, o artesão figureiro observa a textura e a forma dos elementos da própria natureza em que está inserido. Assim, observa-se que o seu olhar já pode estar atento para as formas tridimensionais, visto que tais

subsídios ao serem utilizados poderão obter a forma negativa[53] ou oposta do componente utilizado.

A reflexão sobre tais ações, como a apropriação de elementos naturais, a adaptação de instrumentos domésticos e a criação de novas ferramentas, parece indicar que tais atitudes já estão pautadas no artifício de ser um artesão. Pois, pode-se relacionar que o *modo artesanal* desse sujeito está tanto no elaborar uma cerâmica como também na maneira engenhosa de conceber tais ferramentas. Pode-se partir do pressuposto de que uma *maneira artesã* pode significar tanto um costume de trabalhar manualmente, através de condições essencialmente simples, no produto que se elabora, quanto no seu processo mais complexo de exercer essa profissão. Essa simplicidade pode denotar transparência, como define Benjamin (1996, p.251):

> A "simplicidade" tornou-se uma palavra de ordem nas oficinas artesanais. Porém, no fundo, a simplicidade não está na forma dos brinquedos, e sim na transparência do seu processo de produção. (...) Como outrora, a verdadeira e espontânea simplicidade dos brinquedos não tem a ver com sua construção formal, e sim com sua técnica. Pois um traço característico de toda arte popular – imitação de técnicas refinadas, trabalhando com materiais preciosos, por uma arte que utiliza técnicas primitivas e materiais grosseiros – pode ser identificado com clareza exatamente na produção dos brinquedos.

Benjamin discorre especificamente sobre a oficina artesanal de brinquedos, entretanto, um deslocar dessa citação para o tema tratado pode colaborar não somente para compreender a simplicidade da oficina artesã e da sua produção, mas para a percepção *simples* desse ofício como os instrumentos e seu modo de concebê-los. E, nesse sentido, o autor usa uma terminologia extremamente apropriada – *transparência*, para se entender o que talvez possa se aproximar do significado *das soluções encontradas* por esses figureiros para obterem seus instrumentos de mestre.

[53] Se conceber que a ponta de um graveto pode possuir a forma convexa, ao imprimir no barro esse instrumento, obterá com essa ação o inverso da forma, assim a côncava (o seu negativo).

Visto que as crianças não possuem nem uma diversidade de instrumentos de trabalho e nem uma elaboração de tais recursos, pode-se supor que apenas ao se tornarem adultas elas se tornam realmente um figureiro no sentido mais complexo do termo.

Para continuar essa reflexão, com o intuito de compreender esse *costume* artesanal de se trabalhar, recorre-se a Mario de Andrade (1938, p.11), que, em seu texto "O artista e o artesão", afirma,

> ...Que a arte na realidade não se aprende. Existe, é certo, dentro da arte, um elemento, o material, que é necessário pôr em ação, mover, para que a obra de arte se faça. O som em suas múltiplas maneiras de se manifestar, a cor, a pedra, o lápis, o papel, a tela, a espátula, são o material de arte que o ensinamento facilita muito pôr em ação. Mas nos processos de movimentar o material, a arte se confunde quase inteiramente com o artesanato. Pelo menos naquilo que se aprende. Afirmemos, (...) que todo o artista tem de ser ao mesmo tempo artesão. Isso me parece incontestável e, na realidade, se perscrutamos a existência de qualquer grande pintor, escultor, desenhista ou músico, encontramos sempre, por detrás do artista, o artesão.
>
> O artesanato, os segredos, os caprichos, as exigências do material, isto é assunto ensinável (...)

Andrade continua sua abordagem, que em tempos atuais trariam grandes questionamentos, "pois a Arte continua essencialmente humana, si não pela sua finalidade, pelo menos 'pela sua maneira de operar'(...)". Abdicados da discussão de que a arte tem uma *maneira humana de operar,* principalmente nessa era, desloca-se essa citação para compreender um pouco sobre artesanato. Em continuidade, Andrade (1938, p.12 e 13) faz notar

> (...) o quanto o artesanato é imprescindível para que exista um artista verdadeiro. Artista que não seja ao mesmo tempo artesão, quero dizer, artista que não conheça perfeitamente os processos, as exigências, os segredos do material que vai se mover, não é que não se possa ser artista

> (psicologicamente pode), mas não pode fazer obras de arte dignas deste nome. Artista que não seja bom artesão, não é que não possa ser artista: simplesmente, ele não é artista bom. E desde que vá se tornando verdadeiramente artista, é porque concomitantemente está se tornando artesão.
>
> O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica que se pode ensinar.

Com esses apontamentos pode-se tentar interpretar o que envolve tanto o material e seus instrumentos de trabalho quanto a técnica artesanal, principalmente quando o autor na sua abordagem coloca o termo: *segredos do material que vai se mover*, e, a partir disso, pensar no conhecimento que se gera com o próprio trabalho, antes mesmo de se tornar um produto.

Ressalta-se, ainda, que, no trabalho artesão desses sujeitos, aparece um 'livre manusear da matéria', fazendo uso ou não de instrumentos, sem um objetivo específico, apenas explorando o próprio material e as sensações provocadas pelo contato com o barro, dando livre curso à imaginação. Tal fato é, de certa maneira, apresentado no relato de algumas crianças no início de seu processo de aprendizagem. Então, pode-se relacionar essa matéria como elemento facilitador e colaborador no processo de ensino desse grupo, visto que Lowenfeld (1970, p.139) apresenta uma abordagem sobre o barro como um material artístico adequado no desenvolvimento motor da criança: "a manipulação do material tridimensional proporciona à criança o ensejo de usar os dedos e os músculos de modo diferente. Bater e amassar o barro, sem nenhum propósito visível, é a fase paralela às garatujas desordenadas".

Após esse primeiro contato com o barro, criando imagens ou figuras, percebe-se a existência de certas maneiras desse exercício. O manusear do material com o auxílio de um instrumento, que parece colaborar na construção do formato, para que fique mais próximo do desejado, facilitando a intenção de se elaborar uma forma. Essa maneira de fazer figura pode ser chamada de técnica. Para Lowenfeld (1970, p.107), "a técnica desenvolve-se de acordo com as próprias necessidades do indivíduo".

Técnica e instrumentos não são fixos ou imutáveis, mas talvez sejam elementos das particularidades adquiridas por esses figureiros, pensadas e construídas para realizar um ofício: o fazer figuras. A forma de exercer o ofício aparece no decorrer do cotidiano do figureiro, e em suas pequenas ações que encontram soluções para realizá-lo. Talvez, a partir disso, seja possível pensar que esse sujeito cria procedimentos que, no conjunto, tornam-se processos, que por sua vez participam do *seu* fazer. No trabalho que será descrito sobre esse grupo de figureiros, ver-se-á a relação afetiva que esses indivíduos estabeleciam com o rio, de onde se retirava a argila. No entanto, atualmente, esses artesãos compram a **matéria** apropriada para criar as figurinhas. Através de uma apropriação de utensílios diversos e também da construção de **instrumentos,** os figureiros terão esses objetos como seus facilitadores na execução do trabalho. Já a **técnica** é uma maneira desenvolvida, por eles mesmos, para a elaboração da forma. Assim, conseqüentemente, esses três elementos, matéria, instrumento e técnica, são coadjuvantes no ofício de *fazer* figuras.

Uma curiosidade apresentada nas entrevistas é o compartilhamento desses três elementos – instrumento, matéria e técnica. O empréstimo da matéria argila e dos instrumentos espátulas entre esses sujeitos é fácil de se imaginar. No entanto, para compreender como um figureiro *empresta* a sua técnica para o outro, faz-se necessário deslocar esse termo para o compartilhamento coletivo, caso se pretenda compreender o que querem dizer essas pessoas com essa narrativa *de empréstimo.* Um exemplo é a forma do olho da figura galinha. Existem, no grupo, diversas formas de se executar esse desenho e, entretanto, um específico "desenho" parece se repetir em várias figuras dos figureiros. Essa reflexão comporta as narrativas desses sujeitos, de *que determinada forma foi aprendida* – e conseqüentemente apreendida –*, por determinado mestre e não por outro*. Disso pode-se evidenciar o *ceder* ou o compartilhamento coletivo da técnica do figureiro mestre para seu aprendiz, com se fosse um direito autoral. Foi observada, durante as entrevistas, uma concepção desses artesãos sobre esse fator de *que não se deve e nem se pode copiar a forma do outro, mas pode-se emprestar, contanto que o outro permita*.

Assim, se pensar no compartilhamento coletivo, tanto do material ou da técnica que esses sujeitos praticam, pode-se refletir que essa prática coletiva também colabora e pode ser um componente de suprema importância no processo de ensino e aprendizagem dessa

arte. Porque participar, trocar, conviver, socializar são premissas da educação, que poderá trazer o real sentido para os indivíduos, através de uma vivência coletiva, o que significa **o nós** em meio à trajetória dessa gente.

3.7. OS SENTIDOS NO/DO APRENDIZADO

A filha não teve tempo de lhe dizer, Não se irrite se não lhe sair bem à primeira. Horas atrás de horas, durante o resto desse dia e parte do dia seguinte, (...), o oleiro fez, desfez e refez bonecos com figura de enfermeiras e de mandarins, de bobos e de assírios, de esquimós e de palhaços, quase irreconhecíveis nas primeiras tentativas, mas logo ganhando forma e sentido à medida que os dedos começaram a interpretar por sua conta e de acordo com suas próprias leis as instruções que lhe chegavam a cabeça. Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos, deverão fazer. Por exemplo, se o cérebro da cabeça lhe ocorreu a idéia de pintura, ou música, ou escultura, ou literatura, ou boneco de barro, o que ele faz é manifestar o desejo e ficar à espera, a ver o que acontece. Só porque despachou uma ordem às mãos e aos dedos, crê, ou finge crer, que isso era tudo quanto se necessitava para que o trabalho, após uma quantas operações executadas pelas extremidades dos braços, aparecesse feito. Nunca teve a curiosidade de se perguntar por que razão o resultado final dessa manipulação, sempre complexa até nas suas mais simples expressões, se assemelham tão pouco ao que havia imaginado antes de dar instruções às mãos. Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não têm cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos vêem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto.Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que for que signifiquem sobrenatural, mágico e infuso, foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lho ensinaram. Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era a pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso e a densidade, foi preciso que se ferissem nela. Só muito tempo depois o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer coisa a que chamaria faca e uma coisa a que chamaria ídolo. O cérebro da cabeça andou toda a vida atrasado em relação às mãos, e mesmo nestes tempos, quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os dedos que têm de lhe explicar as investigações do tacto, o estremecimento da epiderme ao tocar o barro, a dilaceração aguda do cinzel, a mordedura do ácido na chapa, a vibração subtil de uma folha de papel estendida, a orografia das texturas, o entramado das fibras, o abecedário em relevo do mundo.

José Saramago, A Caverna.

A opção por esse subtítulo é representar a percepção da mesma maneira que se estuda o processo de aprendizagem. Vem atrelado, também, com o duplo significado da palavra *sentido*. Como uma possibilidade de se aprender através de um (ou dos cinco) sentido (s), e de também estar conectado ao entendimento de um sentido ou um significado norteador *nessa* forma de aprendizado. Recorre-se a esse detalhe lingüístico para possibilitar uma reflexão sobre o uso de um sentido (sensorial) para o processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo, o quanto se pode encontrar de significados, ou de sentidos, na ocorrência dessa ação excessivamente humana.

Pensemos, primeiramente, sobre a presença dos sentidos **no** aprendizado. Os sentidos corporais como um elemento na composição do aprendizado, o sentido de olhar, de ouvir e de tocar como parte integrante no processo de apropriação de conhecimentos.

Os figureiros, quando questionados sobre como aprenderam a fazer as figuras, muitas vezes se restringiam na resposta a uma única palavra – olhando – e silenciavam em seguida. Com o intuito de descobrir mais elementos sobre as relações desse sujeito com o processo, então, questionava se havia mais algum componente nesse desempenho. Por receber a mesma resposta, afirmando ser essa a única forma de aprendizado, então perguntava a existência de alguma lembrança na infância, enquanto aprendia a fazer as figuras. E as respostas tornavam-se mais restritas e com as mesmas palavras, esses sujeitos diziam as mesmas coisas, porém com uma tonalidade de voz diferenciada. Como se quisessem exprimir com essa mudança de voz uma subjetividade desse ato: olhar para aprender a fazer uma figura. Descrente de que o olhar pode ser a única forma de aprendizagem, busca-se, nesse momento, a compreensão ou ao menos a interpretação da enorme importância dos sentidos que esses indivíduos atribuem à forma de aprendizado. Desloquemos, então, para o campo teórico.

A reflexão sobre a obra de Duarte Jr (2003), especificamente o capítulo "*A Educação (do) Sensível",* faz-se contundente nesse momento da dissertação. Pode-se encontrar na sua leitura autores que já apresentaram os processos e as problemáticas de uma sociedade que privilegia a racionalidade e exclui a sensibilidade humana. Historicamente, a presença dos sentidos, ou o sensível no homem, foi recorrentemente suprimida pela racionalidade. O intelectualismo também se sobrepôs nos convívios de processos de aprendizagem. Como os sujeitos se tornaram anestesiados e sua conseqüência na atual

sociedade é uma das abordagens do autor. Mas, aqui, recorre-se apenas à sua proposta de privilegiar o estésico no campo da educação – principalmente no ensino de artes –, de se pensar em uma educação sensível, uma educação que privilegia os sentidos, incluindo-os no processo de aprendizagem. Inicia-se essa explanação com alguns dos aspectos desse pensamento – sobre a proposta de uma educação sensível – com o propósito de compreender o grupo aqui estudado.

O que pode significar um saber sensível? Pode-se definir como um saber constituído e envolvido pelos sentidos. Embora o que se busque seja o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Um saber permeado pelos sentidos e não construído apenas e através de um desenvolvimento intelectual. Parece, então, que esse saber tem a ver com a união entre corpo e mente. Nesse sentido, o autor distingue o saber do conhecer: "conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente" (Duarte Jr, 2003, p. 127).

Sistematicamente, as pessoas se relacionam com o mundo de uma forma pouco sensível, sobre o que Duarte Jr. (2003, p. 184) pondera e lembra a existência de

> um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se esse outro animal, sentido-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor.

Assim, o educador carece ser uma pessoa que se deixa permear pelos seus sentidos, pela experiência estésica, de maneira a poder compartilhar o processo de educação com seu educando. Na experiência de conhecer o sensível em si e no seu exterior, pode transmitir ao educando a possibilidade de elaborar uma construção de um saber mais amplo, que inclua intelecto e sensibilidade. O ensino das artes não pode se basear apenas na matéria, nas técnicas, nos instrumentos utilizados, ou, então, apenas nas reflexões sobre os conceitos

artísticos acerca delas[54]. Mas deve, antes de tudo, fundar-se no contato com o sentir, no perceber a si mesmo e ao mundo à sua volta, no ampliar a consciência sobre o que está ao redor, em uma consciência sensível. Dessa forma, o educando pode percorrer o processo de uma autocompreensão, e nessa aprendizagem ir conhecendo a si mesmo e percebendo o seu entorno, tendo a possibilidade de *saber*, inclusive, sobre o seu universo local. E, então, aproxima-se da reflexão **do** sentido, de como se pode aprender através dos sentidos e encontrar, com isso, um significado dessa aprendizagem para os acontecimentos à volta. Dessa maneira,

> a educação estésica refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (Duarte Jr, 2003, p. 185)

Como se pôde observar nas explanações anteriores, o processo de ensino é permeado por diversas variáveis que se influenciam reciprocamente, não sendo possível desconsiderar ou isolar nenhuma delas, caso se pretenda compreender o processo no seu conjunto de acontecimentos. Todos os elementos inicialmente apontados são extremamente pertinentes, contudo, para que *estes* possam acontecer, para que possam ser elaborados, os educandos primeiramente necessitam colocarem-se como indivíduos singulares e sensíveis. O que significa estarem atentos aos seus sentidos e ao seu meio.

Na comunidade dos figureiros, o olhar, o ouvir e o tocar são as premissas instintivas do aprendiz na elaboração das figuras de barro, para só depois se elaborar uma representação temática, ou desenvolver a técnica em si. Os sentidos são naturalmente **os primeiros envolvidos** nessas produções de cerâmica, como foram apontados nos relatos de experiência da infância, ou na iniciação do aprendizado na fase adulta. A partir dos relatos desta pesquisa, é curioso se perceber e necessário se apontar como os sentidos são indicados e expostos como fatores fundamentais no processo de aprendizagem por esses

[54] Duarte Jr., 2003, p.183, norteia especificamente sobre isso: "Não que informações sobre história da arte ou reflexões estéticas devam ser postas de lado como inúteis. Pelo contrário: elas são necessárias e devem fazer parte da educação das novas gerações".

sujeitos. Muitas vezes, com uma ênfase atípica, alguns relatos colocam os sentidos como única forma de aprendizagem ou, se não, a mais importante. Aqui, acredita-se que isso seja apenas uma das partes para a construção de um saber maior, visto que outros sujeitos apresentaram também outras maneiras de aprender a fazer figuras.

No desenvolvimento do ensino de artes da educação formal, a interação do sujeito com a sua produção ao elaborá-la já é, por si só, uma experiência significativa como conjeturado anteriormente. Mas vale apontar que, com a produção concluída, dá-se um outro elemento fundamental no processo de ensino, pois esse sujeito poderá brincar com sua construção plástica, imaginar um "amigo" naquela simples forma elaborada, criar sua história e, conseqüentemente, – juntamente com outros elementos – compreender a si mesmo e o meio em que vive. E isso vale ainda para o resultado do trabalho plástico de um pequeno figureiro, que também é lúdico, coisa fundamental nesse processo de ensino.

Aqui, há duas noções, os sentidos que permeiam uma produção e outra dos sentidos que advêm de uma relação do sujeito com a produção finalizada. Nesses termos, recorre-se novamente a Octávio Paz (1991), com uma abordagem constituída na diferenciação entre arte, artesanato e produtos industrializados, propondo a presença dos sentidos na dimensão tanto do fazer o artesanato quanto da possibilidade de usufruí-lo. Para esse autor, a relação que os homens estabelecem com

> o objeto industrial é funcional; com a obra de arte, semi-religiosa; com o artesanato, corporal. O caráter transpessoal do artesanato se expressa direta e imediatamente na sensação: o corpo é participação. Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Sentimos através dos outros. Os laços físicos e corporais que nos unem com os demais não são menos fortes que os laços jurídicos, econômicos e religiosos. O artesanato é um signo que expressa a sociedade não como trabalho (técnica) nem como símbolo (arte, religião) mas como vida física compartilhada. (Paz, 1991, p. 53)

E, ainda, na relação com o que se pode chamar de coisas intocadas, no caso específico da arte, considerada semi-religiosa, uma peça "quase sagrada", que não se deve e nem pode tocar. Ou, ainda, na falta de ligação que se estabelece com alguns objetos

industrializados – descartáveis. O que esse autor ressalta pode auxiliar para refletir sobre a existência das condições *humanas* no artesanato e se torna possível, com isso, compreender o significado da participação dos sentidos.

> Feitos com as mãos, o objeto artesanal conserva, real ou metaforicamente, as impressões digitais de quem o fez. Essas impressões são a *assinatura* do artista, não um nome; nem uma marca. São antes um sinal: a cicatriz quase apagada que comemora fraternidade original dos homens. Feito pelas mãos, o objeto artesanal está feito para as mãos: não só o podemos ver como apalpar. (Paz, 1991, p.51)

As relações de ensino e aprendizagem no *fazer* cerâmica aparecem ligadas à presença do corpo, no caso as mãos do artesão. Essa relação, que vai durar anos da vida de um figureiro, surge, muitas vezes, no âmbito familiar e é baseada na premissa de um contato entre as mãos e a "bola" de barro. E é essa relação corpo-matéria ou barro-mão, que será considerada, pelos figureiros, como uma maneira prazerosa de se trabalhar.

Neste estudo, o processo de ensino é pensado como uma ação conectada e conjunta de outras ações e relações na produção artesanal. Contudo, são os próprios sentidos que se destacam nos relatos dos figureiros aprendizes, que dizem aprender a partir do olhar, do ouvir e do tocar. Esses ceramistas parecem saber que o aprendizado de um *saber maior* consiste fundamentalmente na inclusão inicial dos sentidos corporais.

3.8. BRINCAR E BRINQUEDO

Pequeno figureiro Stefan.

O ensino de arte pode se constituir, muitas vezes, numa forma especializada de *brincar* –ação essencial para o desenvolvimento do ser humano. O brincar pode, então, ter diversas funções no desenvolvimento da criança. Segundo Ferraz e Fusari (1993, p.84),

> as atividades lúdicas são também indispensáveis à criança para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, pois possibilitam o exercício e o desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e dos sentimentos. ... a prática artística é vivenciada pelas crianças pequenas como uma atividade lúdica, onde "o fazer" se identifica com "o brincar", o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação.

As atividades lúdicas estimulam a fantasia, o desenvolvimento de aspectos cognitivos, e relacionam-se também com o processo da criação. Quando a criança está livre para brincar, esse *livre* pode-se entender como um favorecer, como um percurso acessível para sua imaginação e, assim, desenvolver sua expressão, sua criação e, também, de certa

forma, a sua própria identidade. Elemento estreitamente ligado à questão da infância, o *fazer* na aula de arte pode se assemelhar a um *brincar*. Dessa maneira, "através das brincadeiras as crianças vivem situações ilusórias e aprendem a elaborar o seu imaginário, e muitas vezes até buscar a realização de seus desejos, mesmo que sejam irrealizáveis" (Ferraz e Fusari, 1993, p.85).

Da interação lúdica na atividade do brincar, recorre-se a um autor que refletiu sobre o *Brinquedo e Cultura.* Brougère (1995, p.68) diz:

> A interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança. É o momento em que a criança se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus, através de uma construção específica, quer ela seja ou não original.

O autor estabelece ainda uma possível relação entre os conteúdos e sua representação, como uma possibilidade da interação da criança com os códigos do meio social no qual ela está inserida, uma vez que tais elementos fazem parte do brinquedo e da brincadeira:

> Poder-se-ia dizer que o brinquedo recicla, numa forma social, as tendências motrizes e psíquicas individuais. (...) Assim, a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. (ibidem, p.71)

Especificamente sobre um outro ponto de vista, a criança tem na brincadeira um artifício de socialização, desde que este brincar seja livre, como apontado anteriormente. Pontua Brougère (1995, p.61 e p.65):

> O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um

> comportamento reconhecido como tal pelos adultos. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. (...)
>
> Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança.(...) É importante notar que numerosos conteúdos simbólicos, numerosos discursos passam atualmente pelo objeto, em detrimento de relações mais diretas. A criança se encontra diante de conteúdos complexos e estruturados que ela é convidada a decifrar. Ao fazer isso, são os códigos sociais que ela assimila, dispondo de imagens sociais e de pontos de referência que ela poderá acionar em outros campos.

Concebe-se, então, a importância da presença do brinquedo e do brincar na infância de um sujeito, como forma de desenvolvimento humano. Na atividade de brincar, ele ensaia a sua maneira de se relacionar com o mundo, através dos elementos simbólicos presentes no brinquedo ou em outras situações do brincar, e o sujeito vai decifrando e apreendendo no seu intelecto códigos sociais para utilizar em outras situações.

Para iluminar a questão do brinquedo e do brincar, recorre-se ainda a dois textos: "História cultural do brinquedo" e "Brinquedo e brincadeira", de Walter Benjamin, os quais foram elaborados a partir de uma obra de Karl Grober[55]. Benjamin (1994, p.249) faz referência a este autor e intitula sua obra como monumental; logo no início do texto, ele afirma ser esta "... uma obra de uma só têmpera, que nada revela sobre os esforços feitos para produzi-la, e é tão indispensável que não podemos entender como pudemos até aqui viver sem ela".

A primeira questão relevante para este estudo diz respeito à consideração de Benjamin de que o brinquedo nem sempre é criado pela criança, mas muitas vezes feito por

[55] Grober, Karl. Kinderspielzeug aus alter Zeit. Eine Geshichte des Spielzeugs. (Brinquedos infantis dos velhos tempos. Uma história do brinquedo.), Berlim, Deutscher Kunstverlag, 1928.

adultos e dado de presente a elas. Também aponta para o fato de muitos deles "somente graças à sua [da criança] imaginação se transformam em brinquedo" (Ibidem, p.250). A partir disso, pode-se refletir que nem todo brinquedo é tão lúdico e é pela capacidade imaginativa da criança que ela pode brincar com esse objeto. E ainda apresenta como um confronto, o aspecto de a criança receber um brinquedo de um adulto: "O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras" (Ibidem, p.250). Como foi abordado anteriormente, o brinquedo é um objeto cheio de códigos sociais, o que possivelmente pode estabelecer de fato este confronto entre as gerações, já que os pais também retomam os brinquedos e as brincadeiras da sua infância.

O brinquedo está, muitas vezes, condicionado por uma cultura econômica e "até hoje o *brinquedo* tem sido visto demasiadamente como produção para a criança" (Ibidem, p.252) e não uma produção **da** criança. Aqui, contudo, não há espaço para se aprofundar muito a questão do mercado do brinquedo, ou ainda a diferença do brinquedo industrializado com o artesanal. Entretanto, não se pode deixar de citar uma explanação de Benjamin e relacioná-la com o contexto atual. Com o intuito apenas de exemplificar a questão de como o brinquedo é criado por adultos e, conseqüentemente, imbuído dos valores e códigos sociais do seu contexto e do seu **tempo histórico**. Benjamin, ao tratar a questão do mercado do brinquedo, faz uma reflexão:

> Quem quiser ver a caricatura do capital mercantil precisa apenas pensar numa loja de brinquedos tal como elas existiam há cinco anos e como continua existindo nas cidades pequenas. A hilaridade infernal era sua atmosfera básica. Mascaras zombavam nas tampas dos jogos de salão ou no rosto das bonecas, atraíam os incautos de dentro dos negros canos de canhão, riam nos engenhosos vagões programados para se desfazerem em acidentes ferroviários (1994, p. 251).

Vale relacionar alguns brinquedos presentes no mercado atual, que podem decifrar alguns códigos da sociedade. Um deles é o Banco Imobiliário, que ajuda a compreender o sistema de consumo e de acúmulo, tão didático nas suas formas de moedas, casinhas e imposto, irá vencer este jogo o participante que mais conseguir acumular os *bens* e as

moedas de papel. Uma outra representação simbólica são os *games* de guerra que muito podem colaborar para a adesão de se tornar um soldado, e, possivelmente até dispor uma concepção: que matar e morrer faz parte de um jogo. Em uma análise da boneca Barbie, pode-se pensar que esta se tornou uma referência do estereótipo de beleza da mulher atual. No entanto, a modelagem do seu corpo feito por máquinas, parece estar se tornando cada vez mais um padrão de corpo ideal entre as mulheres humanas, mesmo que isso inclua a transformação do corpo através de operações cirúrgicas, para obter *um corpo* que verdadeiramente não é o seu.

Possivelmente, esses símbolos não são apenas os *códigos sociais* de uma *era*, mas, conjuntamente, podem desencadear, no cotidiano do ser humano, outras formulações e conotações – conseqüentemente uma retenção de tais significados – **não tão humanas**, para a próxima época. Muitas vezes, os pais percebem essa dinâmica e nem sempre parece possível contê-la. Recorre-se novamente à Benjamim ao apontar que "o brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquiva ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não somente às crianças, como também aos pais" (Ibidem, p.246).

Pensemos, agora, em outros tipos de brinquedos, constituídos por formas e outros materiais. Benjamin (1994, p.246) discorre sobre brinquedos e seus materiais, numa tentativa de contrapor com o brinquedo industrializado.

> (...) ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (...) A madeira, os ossos, os tecidos, a argila, são os materiais mais importantes nesse microcosmo, e todos eles foram utilizados em épocas patriarcais, nas quais o brinquedo ainda era um segmento do processo produtivo, conjugando pais e filhos.

Além do destoante antagonismo entre o brinquedo e a família apontado por Benjamin, que ocorreu principalmente a partir do brinquedo industrializado, deve-se refletir sobre a possível diferença entre os brinquedos (citados acima) e os industrializados. Assim, pode-se perceber que "quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se

afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. (...) Podemos descrevê-lo da seguinte maneira: a imitação está em seu elemento na brincadeira, e não no brinquedo" (Ibidem, p.247).

Suscitamos tais reflexões por talvez se aproximarem do universo dos figureiros de Taubaté, uma vez que a terminologia brincar e brinquedo aparecem no relato desses sujeitos recorrentemente. Desde a sua infância, a argila é dada pelos pais para os pequenos figureiros, numa ação que parece misturar: o brincar e o elaborar peças, quando essas crianças participam do contato inicial com esse material. Uma outra brincadeira, na qual se investe também uma boa dose de imaginação, ocorre ainda com a peça finalizada, de acordo com os relatos dos artesãos. E ainda, o poder brincar com a peça pronta de sua mãe ou avó aparece permeado de exultação nos relatos desses pequenos aprendizes.

Uma das explanações que pode possibilitar uma interpretação das ações desses sujeitos é a noção dos brinquedos oferecidos pelos pais em tempos patriarcais (explicado por Benjamim). Na sua simplicidade de materiais, tais brinquedos são familiares e não estranhos para esses indivíduos, não requerendo um controle dos pais sobre eles. A argila dada aos pequenos figureiros pode ser tão familiar ao pai (que já é figureiro), quanto à criança, visto que ela escolhe naturalmente elementos de um meio natural *sobriamente*, como apontado por Benjamin. Talvez, no grupo desses ceramistas, o confronto de gerações (indicado por Benjamin) não seja diverso a outros meios. Porém, parece acontecer de um modo que merece reflexão, visto que se está tentando compreender como o aprendizado de fazer figuras já pode estar no brincar desses sujeitos. Em um dos relatos, encontra-se um pequeno figureiro que faz um Mickey[56], enquanto seu pai lhe estimula para que faça uma galinha – figura que primeiramente é aprendida e estimulada nas crianças. Em sua resposta imediata, declarou que só faz as galinhas quando sente desejo. Aqui, aparece um livre brincar antes de ser figureiro, não parecendo existir uma possível fusão entre o pequeno figureiro brincando e ele fazendo peça para vender. Também se pode refletir o quanto o pai tem um controle sobre o brinquedo na sua mais pura forma – a argila. Talvez só caiba enfatizar que tal estranhamento entre pais e filhos com os brinquedos não acontece com a argila, mas com as formas que essa matéria poderá criar. A forma tridimensional de desenho do Mickey que emerge na peça de cerâmica parece surgir como um elemento de

[56] Personagem de desenho animado americano.

confronto das duas gerações, pois tal objeto pode parecer estranho ao pai. Os códigos sociais que esses sujeitos aprendem e apreendem fora da comunidade fazem parte também do seu repertório, e possivelmente aparecerão nas formas de brincar e de fazer cerâmica, o que indica que nesse fato pode estar ocorrendo um processo de aculturação[57]. Vale apontar a possível relação que essas pessoas estabelecem para ensinar através de um brincar. Como, por exemplo, a aceitação do pai em relação à autonomia do filho, que está livre para decidir quando ele faz a galinha ou o Mickey, o que pode indicar que não parece haver uma repressão do que o aprendiz possa fazer. Essa postura respeitável do pai para com seu filho pode se ler como uma forma de ensino baseado na liberdade de expressão do pequeno aprendiz, mesmo que seu mestre continue indicando um outro caminho – o de fazer galinhas. Também dessa atitude de mestre, pode-se deduzir que não existe uma delimitação entre um brincar e um fazer peças[58], a qual obrigaria o aprendiz a fazer apenas galinhas. Pelo contrário, o mestre parece saber que enquanto permite à criança fazer o Mickey, permite o livre brincar acontecer.

Outra questão que merece ser abordada é a possibilidade de a criança *imitar* em seu imaginário, e não na forma do objeto brinquedo. Como Benjamin explica, o imitar é elemento da brincadeira e não do brinquedo que imita a realidade. Já que esses sujeitos compartilham de um material sem uma forma, assim o barro pode ser um importante recurso desse imaginário, quando a bolinha de argila ainda é um brinquedo na mão da criança, antes de ser figura. Como visto anteriormente, não parece possível definir qual o marco das duas atividades, até onde é brincadeira e até onde consiste no fazer peças, e isso parece se dar essencialmente de um modo muito simples naquele contexto. O que pode levar a entender não somente *um livre* brincar como *um livre* fazer, no qual ambos participam de um livre expressar. É neste livre expressar (da criança) que pode estar a atitude de colaboração *no* aprendizado de fazer figuras e, conseqüentemente, ser figureiro.

---

[57]Para explicar um pouco dessa terminologia recorre-se a Teixeira Coelho, (1999. p.36) "Termo introduzido ao final do século XIX por antropólogos anglo-saxões para designar os fenômenos de contato direto e prolongado entre duas culturas diferentes que levam a transformações em qualquer delas ou em ambas. Na atualidade, o termo é usado, por vezes, para indicar a resultante de uma pluralidade de formas de intercâmbio entre os diversos modos culturais (...) que geram processos de adaptação, assimilação, empréstimo, sincretismo, interpretação, resistência (...), ou rejeição de componentes de um sistema identitário por um outro sistema identitário. Modos culturais compósitos, como óperas montadas em estágios de futebol, espetáculos de dança moderna apoiados em manifestações de origem popular, como o jazz, exemplificam processos de aculturação ou de culturas híbridas."

[58] Como apontado inicialmente no texto por Ferraz e Fusari, o brincar se identifica com o fazer.

Um outro ponto é a presença dos códigos sociais (apontado por Guilles) que os brinquedos possuem, visto que, aqui, neste momento, o brinquedo pode ser concebido como a figura de barro produzida. Tais símbolos aparecem tanto no brincar com a **sua** figura pronta, permeado pela elaboração de significados que já reteve do seu meio, quanto na figura de **seu** pai ou mestre, que talvez lhe traga a indicação e compreensão desse vasto universo de ser figureiro. A ação de brincar com a figura do seu mestre poderá ser um convite não somente para esse sujeito decifrar aqueles códigos, mas, talvez e, principalmente, para participar desse âmbito social, segundo Guiles o caracterizou como socialização esse momento em que a criança brinca com os objetos do seu entorno.

A iniciação para ser um figureiro pode ser pensada que se dá, portanto, nessas brincadeiras, nas ações de tato com a argila e no contato da figura elaborada – elementos sempre presentes na casa desses sujeitos. Pode-se discorrer sobre a possível relação prazerosa que esse indivíduo terá com o seu trabalho artesanal e com o seu grupo, visto que, para ser figureiro, seu primeiro passo parece ser o *prazer* de brincar.

Porém, atualmente, a existência da Casa do Figureiro implicou no surgimento de aprendizes já adultos em busca desse ofício. E em tal processo, esses sujeitos que não têm origem nas famílias tradicionais do local não parecem participar dos elementos apontados nesse momento – o brincar e o brinquedo do pequeno figureiro –, para se tornarem figureiros. O que não exclui a possibilidade da existência desses elementos no seu processo, as quais provavelmente poderão **até** ocorrer, no entanto, de maneira muito diversa das relações apontadas, visto que em sua infância ele não participou desse processo. De certo modo, pode-se pensar que esse figureiro apresentará uma certa "seriedade" com seu trabalho, diferente da relação lúdica mencionada acima e, conseqüentemente, suas relações de convívio com o grupo e com o trabalho em si poderão acontecer de maneira distinta.

O brincar e o brinquedo se mostram nas narrativas de crianças e adultos das famílias de figureiros. Tais brinquedos podem ser chamados de artesanais, feitos a partir do barro, constituindo-se como um brinquedo tanto do imaginário no fazer quanto nesse objeto já elaborado. A importância que o brinquedo artesanal tem é ressaltada por Oliveira (1984, p.12), ao observar que

> os brinquedos artesanais sempre terão espaço muito importante na formação social das pessoas. São insubstituíveis justamente porque concebidos e realizados na sua totalidade por homens (não por máquinas), no ritmo humano, como produto da habilidade manual, da fantasia e da capacidade criadora de cada um.

Ainda segundo esse autor, o fazer artesanal de um brinquedo configura-se como algo carregado de significados históricos. O objeto produzido simboliza, então, um conhecimento acumulado, refletindo, dessa forma, não apenas o indivíduo mas também todo um importante esboço cultural e histórico do meio em que vive. Nas palavras do autor,

> [é] certo que – como toda prática artesanal – a atividade de fazer brinquedos com as próprias mãos tem raízes em sociedades pretéritas. Assim, quando um artesão hoje faz um brinquedo, tanto como forma de trabalho como regime de curtição lúdica, ele faz não só com base na sua experiência prática individual. Além dela há uma sabedoria acumulada da atividade artesanal, que é fruto do trabalho e do conhecimento prático, deixado pelas gerações que nos precederam. Há, portanto, elementos de conexão entre a atividade artesanal e o passado (Ibidem, p. 14).

A citação acima se refere ao artesão de brinquedos, mas se pode utilizar essa abordagem para entender a relação do ser humano com o brinquedo artesanal, que parece participar da história da humanidade, e as condições econômicas de cada sociedade. O ato de fazer uma pipa, por exemplo, pode conter um conhecimento tanto de um passado, visto que uma geração leva à outra, como conteúdos culturais da sociedade atual. Talvez, por isso, exista tanto a pipa feita de jornal sem varetas, com toda a sua simplicidade, quanto as refinadas pipas orientais, recortadas em formas engenhosas e empregando materiais requintados. No entanto, as duas voam e cumprem a função de ser brinquedo na mão de uma criança, independente dos recursos econômicos investidos na sua construção.

Partindo desse propósito, passa-se a refletir sobre uma outra questão. Pode-se conjeturar que muitas vezes em âmbitos escolares, devido ao próprio sistema (de avaliação,

horário, prazos, programas de conteúdos), dá-se uma suprema importância ao produto plástico construído nas aulas de arte, em detrimento de outros fatores essências que acontecem no processo dessa construção. Se, nesses parâmetros, o objeto de construção da aula for um brinquedo, a preocupação deve se voltar ao fato que esse produto possa possibilitar *o brincar* antes de se tornar uma construção estética que agrade à coordenação escolar de modo geral ou aos próprios pais. Assim, vale citar uma reflexão de Luise Weiss, de seu livro *Brinquedos e Engenhocas*, na qual aborda os brinquedos populares e a arte-educação (formal) dentro da problemática do cotidiano de ensino de arte na escola. Segundo a autora,

> Muitas vezes, a própria escola e os pais pressionam o professor de Artes para que mostre produtos finais (inclusive para justificar a existência dessa disciplina no currículo escolar). Ora, os brinquedos construídos pelas crianças são feitos para brincar, para desgastar-se e até quebrar... Percebe-se aí, a dicotomia entre a visão do adulto e da criança.
>
> O trabalho de sucata feita pela criança às vezes mostra um lado rudimentar, que o adulto pode considerar 'imperfeito' (...) Como está havendo uma certa proliferação de cursos de artesanato (que nada têm em comum com o trabalho do artesão popular, mas antes são cursos que incentivam o consumo de produtos, muitas vezes inúteis), estas deformações penetram nos projetos de construção das crianças, levando-as a fazer objetos próximos a esses artesanais, para enfeitar parede, e não para brincar (e acima de tudo, para agradar ao gosto adulto). (1989, p.47).

Em arte-educação, deve-se estar atentos aos objetivos de desenvolvimento humano que se dão no processo de educar; como apontado nesse caso, **um permitir brincar** tanto nesse construir um objeto quanto com o objeto construído. Na sua mais rudimentar forma, essa simplicidade do formato construído na aula de artes pode conter o espaço do imaginário da criança que o elaborou. Ao mesmo tempo em que abre espaço para imaginar, através desse simples objeto, possibilita que a criança coloque o *imitar* na brincadeira e não na representação real do brinquedo, como apontado anteriormente por Benjamin. Partindo

disso, pode-se refletir sobre qual é a função do professor de arte, fazendo-se necessário entender suas propostas de atividades, que devem estar ligadas antes de tudo a um desenvolvimento humano. Conseqüentemente, deve-se deixar de lado a idéia de que o arte-educador exista para "formar" artistas e que toda sua produção junto aos educandos deva resultar em produtos da perfeição estética, a qual muitas vezes nem o professor e nem o aluno podem definir qual é. Porém, isso não implica em se excluir a dimensão estética nas aulas de arte; apenas não se pode sobrepô-la aos outros processos presentes na atividade artística.

O fazer o brinquedo em uma sala de aula ou em qualquer outro lugar pode ser visto, primeiramente, como um recurso para estimular a criança a brincar, e não para atingir belas formas que só servirão para *enfeites* e, com isso, muitas vezes excluindo o ato da brincadeira. E, nessa atitude, percebe-se a aproximação com o modo dos mestres figureiros, quando eles parecem compreender a mistura de fazer e brincar, sem uma delimitação, ou ainda, uma obrigação em somente empreender uma produção de cerâmica desvinculada do brincar.

Uma outra questão surge quando se pensa naqueles brinquedos que "não são de verdade", quando a criança irá imaginar, criar diferentes funções para os objetos presentes ao seu redor, transformando-os em *seus brinquedos*. Pode-se perceber em tal atitude, um aprendizado ao poder expressar-se através da participação em diferentes experiências. O brincar pode ser uma ponte para que o indivíduo adquira novas vivências. Pode-se pensar que, na sociedade atual, exista uma dinâmica cotidiana que nem sempre estimula os sentidos, a expressão, a sensibilidade e, com isso, não se vive uma vida permeada de sentidos – em duplo aspecto. Acerca disso, discorre Oliveira (1984, p.71):

> À medida que as crianças vão crescendo e que a sociedade procura moldá-las à sua imagem – árida, adulta e limitada -, muito se perde da sensibilidade e da riqueza expressiva. Os sentidos atrofiam-se, são abafados pela sociedade e, com eles, inibe-se a imaginação. Os brinquedos se revelam extremamente importantes nesse processo, já que permitem um espaço em que as crianças podem resistir a essa tentativa de mutilação social dos sentidos. Eis aí, "escondida", uma das manifestações mais cruéis da violência da sociedade em que vivemos.

> Ao criar o brinquedo do seu entretenimento ou ao atribuir novas significações ao brinquedo que recebe pronto, a criança nega as rédeas e as prisões adultas que lhe reservaram. E se renova, libertando seus sentidos, em *todos* os sentidos.

Os brinquedos, nesse contexto, podem auxiliar no estímulo aos sentidos, ao próprio sentir, sendo que há experiências de caráter essencial não apenas quando brincam com brinquedos prontos, mas também quando imaginam seus próprios brinquedos:

> ao fazer seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo um novo objeto, seu instrumento para brincar. Outras vezes, ela se aproveita de artigos nem de longe concebidos como brinquedo, adaptando-os às suas experiências lúdicas. O cabo de vassoura, por exemplo, ora é o cavalinho de pau, ora é a lança, ora é a espada, ora é aquilo que a fantasia infantil quiser (Ibidem, p. 42).

Quando a criança decide que a argila é o seu brinquedo – como evidenciado nos relatos –, esta passa, então, a ser uma matéria que vai contribuir com o universo da sua imaginação. Além disso, pode-se pensar que essa ação de brincar com a argila, para aqueles pequenos figureiros, produz nele a familiaridade – de maneira lúdica – com o material e o ato de se fazer figuras, o que, por sua vez, pode vir a se transformar na sua futura profissão. Nesse parâmetro, vale apontar Benjamin, sobre o brincar e o hábito:

> Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua mais forma rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e do nosso primeiro terror. (1996, p.253)

Pensando nisso, os mestres figureiros parecem saber da formulação do hábito e usá-la para a iniciação de seu ofício. Mas, antes de tudo, provavelmente eles pratiquem nesse ato a *sua* tradição, quando repassam a seus filhos ou aprendizes as relações que existiram em sua infância. Pensando na questão do *hábito*, o pequeno figureiro parece participar através da brincadeira com a sua bola de barro, da existência e da força atuante desse grupo. Quando ocorre, através de um simples brincar, a construção de uma figura, a matéria-barro transformada naquilo que sua fantasia pede, estão presentes os elementos imaginar, criar e fazer, os quais mostram-se essenciais na formação do figureiro e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento mais humano. As brincadeiras desses pequenos aprendizes participam, simultaneamente, da tradição de fazer figuras e da tradição de ser figureiros e, conseqüentemente, da celebração da cultura e história dessa gente. Nesse amplo sentido, Benjamin oferece a colaboração para compreender essas ações:

> Mas não entenderíamos brinquedo, nem em sua realidade nem em seu conceito, se quiséssemos explicá-lo unicamente a partir do espírito infantil. A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. (Ibidem, p.247-248)

Como será visto no próximo capítulo, em que se apresentam as descrições dos relatos, a criança não somente brinca com a argila, mas também com a *forma* que elaborou e, de modo mais amplo, também quando lhe é permitido brincar com as *formas* de figuras que o seu mestre elaborou. Esse fato apresenta-se nas palavras dos relatos, com a verbalização da prazerosa relação com a argila e a figura. Disso, pode-se pensar que, no contexto da comunidade de Taubaté, a argila e a figura são brinquedos e brincadeiras nas mãos dessas crianças, estabelecendo, assim, a primeira relação com essa matéria, indelevelmente lúdica, humana e cultural.

Figura: *A Procissão* de Luiza Santos.

NARRATIVAS
CAPÍTULO IV

4. NARRATIVAS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO

"O mundo é grande, mas em nós
ele é profundo como o mar".
Rilke

Figureira Josi Sampaio.

4.1.1. A PESQUISA, A COLETA DE CAMPO E A EXPERIÊNCIA DE CONHECER OS FIGUREIROS.

Neste capítulo, passarei a me colocar não apenas como pesquisadora, mas também como observadora-participante. Dessa forma, a narrativa do presente capítulo foi formulada tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural a fim de descrever, por um lado, as minhas vivências com o grupo de figureiros e, por outro lado, as reflexões que surgiram no decorrer da pesquisa, elaboradas individualmente e, no âmbito acadêmico, coletivamente. Optei por uma narrativa na primeira pessoa do plural pelo fato de compreender que as reflexões realizadas nesse momento são, em grande parte, fruto de um trabalho gradual de pesquisa em conjunto com o meu orientador, com outros professores e pesquisadores. Ou melhor: um trabalho sempre compartilhado, principalmente com o orientador e com a banca de qualificação, mas também com outros companheiros de minha trajetória dentro do universo acadêmico.

No que tange à pesquisa de campo propriamente dita, esta aconteceu em dois diferentes momentos: a minha primeira incursão ao campo ocorreu em Janeiro de 2004 e a segunda em Janeiro de 2005. No primeiro período de pesquisa (2004), conheci as figureiras, uma das maiores produtoras de cerâmica popular figurativa do Estado de São Paulo. Assim, essa etapa do trabalho de campo consistiu em realizar um primeiro contato com o grupo e observar a comunidade do ponto de vista de sua estrutura e organização social. Nesse processo, foram coletadas e registradas, através da escrita, entrevistas e observações as *experiências* desse grupo. Também visitei a casa das irmãs Luiza e Cândida, expoentes do grupo de cerâmica popular figurativa de Taubaté, e a Casa do Figureiro, ambas localizadas numa área periférica da cidade (Bairro Imaculada). Já na cidade, realizei pesquisa documental no arquivo histórico e observação participante na "Feira da Breganha", antigo local onde eram vendidas as peças.

Assim que cheguei na cidade, passei um dia todo na praça central defronte à matriz com o intuito de encontrar os mais idosos para que me contassem um pouco da história de Taubaté, bem como a história dos figureiros. Tendo como referência Caruaru (PE), onde os primeiros clientes de mestre Vitalino eram habitantes daquela região, pensei que pudesse ocorrer o mesmo em Taubaté. Dessa forma, pude verificar que, de fato, no início da história do trabalho desse grupo, seus clientes eram os primeiros moradores da própria região. No entanto, atualmente, a maioria de seus clientes não é da cidade de Taubaté. Naquele dia, passei horas nos bancos da praça aguardando a presença de algum idoso para conversarmos um pouco. Conheci um casal que vendia balões há mais de dez anos naquele local. Foi através deles que obtive as primeiras indicações de como encontrar os figureiros. Ainda que já tivesse os endereços necessários (da rua Imaculada ou da Casa) antes de chegar em Taubaté, experimentei o contato com a cidade e com a comunidade aos poucos através da praça central. Foi então que fiz uma constatação: a comunidade de figureiros, conhecida em diversas regiões do país e mesmo fora do Brasil, é praticamente desconhecida pelos taubateanos. Esse fato me foi confirmado pelos próprios figureiros, sendo seus clientes, em sua maioria, turistas que por ali passam ou comerciantes que revendem a cerâmica em outros locais.

No segundo período de pesquisa de campo (2005), os dados foram coletados e registrados através de um gravador e uma máquina fotográfica. Os registros de imagens e

entrevistas presentes neste trabalho datam, portanto, desse período. Os locais nos quais se deram a observação participante e o registro do material (depoimentos /narrativas/memórias e fotografias) ocorreram na Casa do Figureiro e no quintal cor-de-rosa das irmãs precursoras. Conheci também o rio Itaim, lugar de onde antes era retirada a argila, e visitei a matriz central e a igreja do bairro Imaculada, esta última construída por Nhá Frutuoso, conforme relatado anteriormente.

Ainda nesse segundo período de pesquisa de campo, conheci o Museu de Arte Sacra de Taubaté. Em consonância com os estudos anteriores à pesquisa de campo, pareceu-me pertinente buscar ambientes relacionados à religião católica, pois o tema do catolicismo tanto foi como continua sendo representado de maneira recorrente nas figuras desses artesãos. Tendo essa questão em vista, além dos registros que já havia obtido através do próprio grupo e de outros estudiosos, nessas visitas às Igrejas, busquei uma possível relação de compreensão entre o catolicismo e as figuras representadas pelo grupo. A busca dessa relação teve como objetivo ampliar o repertório de estudo desta pesquisa e o conhecimento acerca do local e do grupo. Ainda que esse não fosse o objetivo central do estudo, já que o tema geral desta dissertação é o processo de ensino da cerâmica, ficou patente que as relações que se colocam entre o catolicismo, os figureiros e as próprias figuras servem como referência importante para que se contextualize histórico-socialmente o grupo. Além disso, essa relação serve como mais um ponto de partida para se compreender o evento de fazer figuras que, por sua vez, não poderia ser bem analisado quando dissociado da religião e de outros elementos presentes na cultura desses sujeitos.

Nesse mesmo período, também me dediquei à realização de uma pesquisa documental no Acervo Histórico de Taubaté, onde pude contar com o apoio da historiadora Lia Carolina Prado Alves Marioto e do diretor da Divisão de Museus, Patrimônio e Arquivo Histórico (DMPAH), professor Fred Humbert Reis Savino. Estes me apresentaram o material necessário para que conhecesse um pouco da história de Taubaté e do grupo de figureiros. Além do acervo de peças das figureiras mais antigas[59] que me foi mostrado pelo professor Fred, Lia fez um relato oral sobre a história de Taubaté. Ambos me

[59] Tais peças estavam guardadas em uma sala trancada pelo fato de o departamento estar em reforma naquele período.

acompanharam no trabalho, concedendo-me disponibilidade e possibilitando o meu livre acesso ao material.

No tempo em que estive em Taubaté, privilegiei o convívio com os figureiros no universo da Casa do Figureiro. Esta *casa* tem uma sala que funciona como uma lojinha para atender os clientes, e ali, há outro espaço mais amplo para a realização do trabalho artesanal, sendo um local arejado e com boa claridade para o exercício desses ceramistas. Entre essas duas salas, há uma pequena varanda, local onde permanecíamos por mais tempo por conta do calor da cidade e da estação do ano em que estávamos. Era ao final das minhas visitas na Casa do Figureiro, no cair da tarde, quando eu tomava um café, este sempre estabilizador e renovador do meu dia, que podia ouvir os pássaros cantar, o que tornava o ambiente muito aconchegante. Cheguei a ficar algumas vezes até o anoitecer pelo fato de sentir que os figureiros são bons de prosa, receptivos e acolhedores, fazendo com que eu me esquecesse completamente das horas e começasse a compreender um *outro tempo de trabalho*.

A Casa do Figureiro, loja e oficina.

4.1.2. DO DIVISÍVEL AO INDIVISÍVEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DESSA CERÂMICA

No decorrer das narrativas, pude perceber um certo "desprendimento" dos figureiros no que se refere ao educar, pois apesar de não terem essa pretensão nem esse objetivo, de fato, realizam o trabalho educativo através de uma prática, do ofício artesanal. As reflexões de processos em educação, colocadas no capítulo três, apresentam-se como propostas de reflexões próprias ao campo intelectual, próprias ao espaço da academia. No entanto, no texto que se segue, apresentarei como tais reflexões permeiam as ações de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Tais ações são praticadas conjuntamente, sempre conectadas entre si, o que dificulta a sua fragmentação no propósito de um estudo.

Caminho do rio Itaim.

Na tentativa de explicar esse evento social que acontece de forma conexa e complexa, sem separações, que sempre se desvelam ligadas e atreladas umas às outras, a fragmentação aqui se apresenta como uma tentativa de abstração. Ou melhor: a fragmentação apresenta-se com a intenção de tentar pensar as partes e os detalhes desse sistema e de suas relações a fim de compreender o conjunto do processo. Nesse sentido, separaremos sem uma estrutura rígida, o que nos possibilita manter na íntegra o que não parece ser possível fragmentar. Algumas vezes, iremos juntar algumas ações que foram separadas no capítulo três como mais uma possibilidade de interpretar esse evento.

Um exemplo dessa dificuldade de fragmentação refere-se à percepção de que os figureiros se utilizam do *erro* para construir outras figuras e que, conseqüentemente, recorrem a ele para o *fazer artesanal*. Assim, a ação do aceitar o erro como uma das partes do processo de ensino desses sujeitos está completamente atrelada à outra ação discutida: o fazer artesanal. É nesses termos que a questão da fragmentação serve somente como recurso da pesquisa e como instrumento para a reflexão e não como uma prática no processo de ensino desses figureiros, em que não podemos encontrar normas estabelecidas e pontuadas para serem seguidas. Ao contrário, cada mestre apresenta sua maneira de ensinar, o que mais uma vez deixa entrever como a singularidade de cada sujeito encontra-se presente no seu trabalho. As ações aparecem nas entrevistas de forma conjunta, em que sempre uma ação está envolvida, derivada, complementada, ligada, ou decorrente à outra.

Descreverei o processo, pontuando como se apresentam essas ações que estão ligadas umas às outras, sempre se complementando, se misturando, se permeando, o que muitas vezes nos impossibilita defini-las ou classificá-las: até onde ocorre uma ação e até onde acontece a outra? É hora de tentarmos entender o conjunto desse processo e o que se apresenta necessariamente envolvido (obra-sujeito-local) para esses sujeitos. Para descrever tais ações, procuraremos inter-relacionar os relatos dos sujeitos ao contexto histórico pesquisado. Também tentaremos compreender não somente o que o indivíduo diz, mas também o que ele faz. É nesse sentido que aparecerão o que denominei de não-relatos, que são os detalhes observados na hora da entrevista ou em outros momentos.

***

Esse grupo de figureiros mostra em uma prática o conhecimento construído através de gerações, um processo contínuo de ensino existente nessa comunidade há mais de 150 anos. Conhecimento perpetuado através das gerações principalmente pela oralidade, não havendo nenhum registro escrito do que é necessário se aprender para fazer figuras.

Tentei encontrar registros em outras fontes. Contudo, foi através das longas conversas na Casa do Figureiro que pude compreender um pouco mais sobre os processos de aprendizado e sobre as possibilidades de ensino da cerâmica popular figurativa de Taubaté. Foram nas tardes quentes de janeiro que pude ouvir os figureiros tecerem narrativas sobre como surgiu a cerâmica e sobre como cotidianamente acontecia esse trabalho de produção. São essas narrativas que parecem manter viva, até os dias de hoje, a tradição cultural da comunidade do bairro Imaculada Conceição em Taubaté. Apresento primeiramente o relato de Luiza, uma das mais antigas mestras daquele grupo, com o objetivo de dar um panorama inicial do local e das relações de ensino encontradas nesse contexto.

Luiza aprendeu a arte da cerâmica figurativa com o seu pai, que costumava fazer as figuras para presentear os amigos, sem o intuito de vendê-las. No ano de 1936, sua irmã Edite, então com oito anos, pediu para o seu pai arrumar o barro para que ela pudesse fazer uma figura. Naquele período, a bisavó do figureiro Décio trazia a argila no balde, cobrando uma quantia de dois mil réis por cada lata de barro. A primeira peça feita por Edite foi um galo e a de Luiza um gansinho. Com o passar do tempo, fizeram mais peças até que decidiram colocá-las a venda no mercado durante o mês de dezembro. A tia delas (irmã do pai) já tinha o costume de vender suas peças no mercado. Foi dessa forma que a mãe de Luiza e Edite conheceu o professor Rossini no ano de 1938. A partir de então, ele começou a visitar a casa de Luiza. Ela lembra como na época era difícil informar o endereço pelo fato de a casa não ter número e a rua não ter nome: “aqui era meio roça”.

Em 1954, o professor Rossini organizou uma primeira exposição com os trabalhos desses figureiros. Contudo, como naquela época as irmãs estavam trabalhando na fábrica, não puderam comparecer. Foi somente em 1964, quando a fábrica fechou, que começaram a fazer peças durante todo o ano, dedicando-se exclusivamente a esse trabalho. Assim, em

1974, Rossini organizou uma nova exposição no Parque da Água Branca. Desta vez, o professor pediu para que buscassem as três irmãs, Edite, Luiza e Cândida, garantindo a participação delas no evento. A professora Laura Della Mônica também é mencionada por elas como uma figura importante, apoiando-as de forma significativa em seu trabalho e montando exposições de suas peças. Nessa mesma direção, o SESC foi apontado pelas figureiras como uma instituição de apoio ao trabalho que desenvolvem.

De acordo com o relato de Luiza, houve um momento em que a demanda pelo trabalho delas era muito grande e, assim, decidiram ensinar o ofício para outras pessoas. Dessa forma, estabelecem-se as primeiras relações de ensino externas à família, uma conseqüência do reconhecimento e da projeção do trabalho delas em outros âmbitos e, por conseguinte, de uma crescente demanda de elaboração de figurinhas. É interessante notar como esse fato relatado por Luiza mostra alguns aspectos das relações presentes nesse trabalho artesanal. Um deles refere-se à atitude do artesão quando se depara com uma situação na qual não pode dar conta da encomenda do trabalho: ele soluciona essa questão através do repartir (não somente o trabalho) o seu conhecimento para que o outro produza o seu trabalho de forma autônoma. Em nenhum momento, está presente uma lógica do **acúmulo** de trabalho e do ganho financeiro: só produzem o possível dentro de sua limitação humana e não procuram outros recursos tecnológicos para ampliar essa produção. A satisfação com uma vida "simples" é um elemento presente na concepção de mundo desse grupo de figureiros. As formas de solidariedade[60] entre esses sujeitos aparecem, por exemplo, no ato de ensinar. Este ensinar significa, antes de tudo, compartilhar possibilidades de trabalho, ganho financeiro e o conhecimento que possuem.

Em 1973, a professora Laura convidou as três irmãs a uma exposição na praça Roosevelt. Naquela época, elas já tinham ensinado o ofício a Anita, mãe de Josiane e de Ângela, que se tornou uma parceira das irmãs. Luiza chamou Anita de irmã e relatou sentir muita saudade do tempo que a ensinava a fazer figuras dizendo: "cria o seu... ela não fazia nada igual o nosso, ela foi fazendo diferente...". Essa questão das irmãs estimularem os seus aprendizes a fazerem suas figuras de forma diferenciada relaciona-se, de alguma

[60] Ver Cândido (2001).

forma, ao fato de o ofício constituir-se em uma fonte de renda para elas. Assim, podemos deduzir que os mestres não querem "perder" seus clientes habituais. No entanto, isso não retira deles o desejo de ensinar os outros a produzirem suas formas e, com isso, gerarem suas próprias rendas financeiras.

Idalina, mãe da Ismênia, foi casada com o primo de Luiza. O pai de Luiza ensinou o seu primo que, por sua vez, ensinou sua esposa. Edvirges também começou a fazer as peças no tempo do pai de Luiza. O pai de Luiza foi afilhado do irmão de Conceição Frutuoso. Eles moravam perto do local de onde se colhia o barro. Somente algum tempo depois, Conceição comprou um terreno onde fez a primeira capelinha. Luiza nos contou que a sua avó, Frutuoso, e a mãe de Edvirges possivelmente já faziam peças quando moravam perto do rio Itaim. Lembrou-se da figureira falecida Maria Prisciliana Gomes, sobrinha de Nhá Frutuoso, que vendia as peças para os amigos e depois, no mês de dezembro, no Mercado Municipal.

Antes de existir a Casa do Figureiro, as irmãs ensinavam outras pessoas no quintal cor-de-rosa e deixavam as peças dos novos figureiros para serem vendidas ali, já que os clientes habituais costumavam freqüentar aquele lugar. Foi também nesse local onde ocorreram as primeiras reuniões do grupo e a sua formação anterior à Casa do Figureiro. No dia 13 de setembro de 1993, o prefeito trouxe a chave da Casa do Figureiro, ano este que completara cinqüenta e sete anos de trabalho das irmãs. O figureiro Décio foi um dos primeiros da Casa, acompanhando inicialmente o trabalho das irmãs.

No convívio com os figureiros, percebi que ali há sempre pessoas chegando para aprender e pessoas prontas para ensinar. Todos oferecem ensinamento. Um exemplo é o Décio, exímio em fazer anjos e santos. Foi com ele que Fabiano aprendeu a fazer o São Francisco, uma figura mais complexa, embora tenha tido outros mestres. Se alguém inventa alguma personagem nova, os outros também podem fazê-la, mas é preciso que sejam diferentes na forma, não podendo jamais ser iguais, ou seja, copiá-las. Essa regra do grupo estimula a diferença entre os mesmo temas de representação. Assim, a singularidade do aprendiz encontra-se presente na sua produção.

De uma forma ou de outra, todos se sentem ao mesmo tempo aprendizes e mestres, e os que ainda não são mestres um dia serão. Também já se foi o tempo em que somente os mais velhos ensinavam. Fica evidente que há um processo de re-configuração do grupo na

medida em que os filhos começam a levar os pais para a Casa do Figureiro. Esse foi o caso da figureira Zinha, que fez peças na sua infância e agora, aos 62 anos, a sua filha a trouxe para a Casa do Figureiro, onde retomou a arte de fazer figura, o que representa um retorno à prática daquela comunidade.

4.2. O FAZER E O ERRAR NO ENSINO

4.2.1. ERRAR E FAZER: NO ENSINO DA CERÂMICA FIGURATIVA

"E 'ler mundo' e 'ler palavra', no fundo, para
mim, implicam 'reescrever o mundo'.
Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo."
Paulo Freire

Os processos de ensino e de aprendizagem são atividades intrínsecas ao cotidiano desse grupo de figureiros, em que cada mestre apresenta suas particularidades. No entanto, cabe salientar que algumas ações e atitudes são compartilhadas por alguns dos mestres, como, por exemplo, a aceitação do erro no processo de aprendizagem. Ainda digno de menção é o fato de que, essencialmente, esse grupo realiza uma produção totalmente artesanal. Sendo assim, todas as etapas do trabalho são realizadas manualmente, desde as figuras de barro até os outros recursos envolvidos nesse ofício. No processo, não se faz uso de nenhum tipo de instrumento tecnológico, nem mesmo dos mais rudimentares como o torno simples, encontrado de forma recorrente em diversos grupos de ceramistas. Ao contrário disso, os figureiros elaboram figuras em um tamanho médio de suas mãos abertas. O erro pode tornar-se, assim, uma possibilidade de novas construções e elaborações, já que no contexto da oficina artesanal permite-se a presença dessa ação tão humana: o **errar**.

Em uma oficina artesanal, o trabalho parece estar mais associado à natureza da condição humana e nas relações que derivam dela, em contraposição às relações de trabalho mais artificiais que se colocam através do uso das máquinas ou dos sistemas rígidos. Dessa perspectiva, podemos arriscar dizer e interpretar que o **errar** significa, em meio a outras ações desses sujeitos, um processo de aprendizagem mais natural e desprendido, que contrasta com o sistema de educação formal no qual, ao meu ver, inibe-se, muitas vezes, o desenvolvimento humano e suas relações com o meio.

Foi no período que passei com os figureiros, quando fui envolvida pela simplicidade daquelas pessoas e pela forma como conduziam uma conversa, que me fazia sentir próxima ao grupo, que registrei as narrativas expostas a seguir. Estas narrativas, por sua vez,

trouxeram à tona questões e reflexões bastante pertinentes do ponto de vista de nosso trabalho, e, portanto, serão colocadas aqui.

Dou início à minha análise com o depoimento da figureira Ângela Sampaio, cuja fala revela sua destreza para elaborar procedimentos de ensino. Ela cumpre a função de facilitadora para que os aprendizes possam desenvolver não somente as habilidades plásticas necessárias para fazer figuras, mas também outras relações de como se tornar um figureiro. Aos oito anos de idade, Ângela aprendeu a modelar o barro com a sua mãe. Começou modelando peças simples, representando os bichinhos. Uma das tradições daquele grupo é ser iniciado com a confecção de figuras que representem os animais do presépio, como a galinha, o pato, o carneiro e o boi. Segundo a narrativa de Ângela, a sua primeira relação com o barro ocorreu por intermédio de sua mãe, Anita Sampaio, que a levava ao rio para colher argila, fato lembrado por ela como uma brincadeira. Foi, portanto, nesse ambiente lúdico que Ângela cresceu e aprendeu a fazer suas figuras, tornando-se, hoje, uma das figureira da Casa, onde passou a ensinar a tantos outros o ofício da arte figurativa popular brasileira através do barro.

A maneira pela qual Ângela reinventou o processo de ensino deixado por sua mãe é objeto de uma reflexão valiosa por conta de sua excelência em construir métodos. Aponto para essa questão, pois, além de seu domínio na formulação de uma figura de cerâmica, esta figureira apresenta uma preocupação com o processo de aprender e ensinar. Essa sua particularidade como mestra da arte figurativa ficou patente ao longo de sua narrativa. Ângela transformou o aprendizado que teve com sua mãe ao aceitar o erro como algo natural e participativo, próprio do processo de aprendizagem.

Partindo de suas memórias de infância, Ângela relatou como o seu aprendizado da arte figurativa ocorreu com a presença da mãe Anita, que a orientava oralmente sobre como elaborar uma figura. Ao olhar e observar a mãe fazendo as figuras, ela ia construindo as suas próprias peças. Perguntava sobre o resultado e quando sua mãe discordava do elaborado, estimulava-a a desmanchar a figura e a fazê-la novamente naquela mesma bola de argila. Ângela fazia e refazia diversas vezes até o almejado por sua mãe "acontecer". Ainda que já estivesse satisfeita com o resultado, desmanchava e refazia, aceitando sem discutir os ensinamentos de sua mãe. Ou seja, o seu gosto pessoal não determinava o

momento de a peça estar pronta, devendo, assim, ter que desmanchar mesmo quando o resultado da figura havia lhe convencido pela sua beleza.

> Quando Ângela se tornou adulta, lembrou-se desses momentos de aprendizado e reinventou a maneira de ensinar. Para ela, é imprescindível e necessário que o aprendiz saiba onde errou. Se desmanchada a peça, a referência concreta de onde estava o seu erro deixa de existir. Assim, quando seu aprendiz não chega ao resultado, a figureira oferece outro pedaço de argila sugerindo que a peça errada não seja desfeita e permaneça ao lado das outras peças certas. Ao estimular a elaboração de novas peças, a figureira ressalta a importância da possibilidade da comparação, pois se recorda como na infância muitas vezes não conseguia se lembrar de como era a peça errada. A prática de ensino dessa mestra figureira nos apresenta dois aspectos do processo de ensino que possibilitam o trabalho de pesquisa do aprendiz[61]: 1) o erro é parte integrante do processo de aprendizagem de um novo conhecimento e 2) este conhecimento não é adquirido sem uma certa dificuldade. Os aspectos que englobam uma prática educativa desse viés são: 1) aceitar o errar e 2) estimular o fazer mais peças. São nestas tentativas de elaboração de novas peças que nasce o figureiro; é a partir dessa prática fundamental do grupo, o de fazer repetidas vezes, que se adquire o conhecimento e que se aprende a ser um figureiro. Para Ângela, é nesse constante fazer e refazer que se aprende o ofício. Para exemplificar essa colocação, recorda uma vez que um cliente lhe trouxe uma peça feita por ela há quinze anos. Além do desgaste do tempo, ela percebeu a diferença de como produz a mesma figura na atualidade, apontando uma enorme melhora de suas habilidades plásticas.

Portanto, ao recordar que o método de ensino de sua mãe era orientado para que se desfizessem as peças consideradas erradas e para que se utilizasse a mesma argila para fazer outra peça, Ângela pensou que precisaria ver a peça "ruim" para saber fazer diferente, pois se não a visse não teria como se lembrar dos seus erros. Foi assim, então, que aboliu a conduta de desfazer as peças do aprendiz e passou a estimulá-lo a fazer outras peças, oferecendo mais uma porção de argila. Dessa forma, na elaboração da próxima peça, ou mesmo mais adiante, as peças tornar-se-iam melhores. Pode-se verificar que, nesse

[61] Como visto anteriormente com Cortella (2004).

processo, a peça errada torna-se uma referência "material" e "concreta" para o aprendiz, a partir da qual buscará outras formulações. O que essa figureira mudou na tradição de sua família foi o **não desmanchar** a peça errada. A relação comparativa da peça errada com a nova peça pode ser considerada aqui como uma pesquisa de produção plástica.

Se por um lado Ângela reinventou a tradição de sua mãe, por outro manteve parte de seus ensinamentos. Um exemplo dessa conduta é o estímulo para fazer a nova peça; nos dois casos, a busca do aprendiz está envolvida no fazer repetitivo, ou no *fazer artesanal* cotidiano com o objetivo de desenvolver as habilidades plásticas para fazer as figuras.

Ângela acredita que é no fazer outras peças e na comparação entre estas que o aprendiz encontrará o que ela chama de o "que agrada os olhos" e "parece que vai criar vida". Estes termos fazem referência ao senso estético da figureira. Quando recorda o processo de aperfeiçoamento de suas peças ao longo dos anos e a mudança na sua atual produção, a figureira quer enfatizar que é somente no *fazer* que o aprendizado pode lhe trazer novas habilidades e, conseqüentemente, novas "perfeições".

Além dos aspectos apontados acima, podemos salientar que, no momento em que a figureira aceita a peça avaliada como errada e estimula o aprendiz a fazer outras peças ao invés de desfazê-las, ela está reiterando, ao meu ver, uma atitude fundamental em educação que consiste em aceitar a expressão própria do aprendiz, a forma primeira que lhe aparece. Também enfatiza que a peça "ruim" pode servir de referencial para que se saiba o que é necessário ser feito adiante, o que a torna uma facilitadora no contínuo processo de aprendizagem da habilidade plástica e que faz do aprendiz o responsável pela busca de suas pesquisas artísticas e de novas possibilidades de elaboração da figura. Tal atitude mostra que a figureira entende que a aquisição do conhecimento deriva de um processo de pesquisa, no qual o erro ocupa lugar fundamental. A ocorrência do erro é parte natural do processo de aprendizagem, assim como a "presença física do erro" é parte intrínseca desse processo.

Podemos afirmar, portanto, que o essencial nesse processo de ensino de figuras está no fazer e, acima de tudo, em repetir esse fazer quantas vezes for necessário até que se chegue a um resultado que traduza a transparência da expressão "*vai criar vida"*.

No decorrer da pesquisa de campo, perguntei a outros figureiros acerca de seus aprendizados e de como lidavam com a possibilidade do erro na sua produção e com a

avaliação negativa do outro para com a sua peça. Esse fazer contínuo pode ser interpretado como a parte autônoma do processo do aprendiz. Tendo o seu trabalho avaliado como ruim, o aprendiz pode rejeitar a crítica e continuar o seu percurso, não modificando aquela peça tida como errada pelo mestre. Assim, de alguma forma, o figureiro avalia que só o tempo pode lhe trazer formas diferentes daquela inicial.

O figureiro Nilson, referindo-se ao período em que ainda era um aprendiz, reiterou essa prática, mencionando que quando considerava que a sua peça estava de seu gosto ele mantinha a forma, mesmo quando a sua mãe dizia-lhe que ainda não estava boa. Nesse caso, vê-se como o aprendiz goza de autonomia na medida em que possui a liberdade de acolher ou não a orientação de sua mestra. Sob essa ótica, também podemos observar a confiança do figureiro na peça que elaborou quando desconsidera a sugestão da mãe, sendo assim responsável pelo seu próprio percurso de aprendizagem. Além disso, a aceitação da mãe e a liberdade de escolha que ela lhe proporciona revela uma face acolhedora à criatividade do aprendiz e o estimula a continuar realizando e reinventando o seu trabalho. Essa faceta contrasta com formas rígidas de aprendizado que tendem a tolher a liberdade do aprendiz e obrigá-lo a fazer somente o "certo". Portanto, podemos afirmar que o aprendiz coloca-se como o responsável pelo seu trabalho e o mestre como um facilitador.

A figureira Josi, irmã de Ângela e mestra da Casa do Figureiro, igualmente mantém a tradição dos ensinamentos de sua mãe, salvo o procedimento de não desmanchar e concertar o erro assim que este surge. Josi ensinou a figureira Mara, entre outros aprendizes, que iniciou seu aprendizado confeccionando peças miúdas tais como o boizinho e, posteriormente, passou a fazer figuras maiores. Mara narra como a sua mestra não a estimulava a desmanchar as peças que avaliava como erradas e a orientava para que arrumasse o erro na mesma hora em que ocorria. Mara também se tornou uma mestra, ensinando Thomas[62] que me relatou que quando acontece o erro ele tenta consertar sem desmanchar a peça toda.

As duas filhas de Anita, Ângela e Josi, aprenderam a fazer as peças no mesmo contexto, com a mesma mestra, com os mesmos ensinamentos. Contudo, os caminhos escolhidos por cada uma delas para ensinar aos outros é bastante diverso. Os aprendizes de Josi, por exemplo, não desmancham a peça, consertando o erro no momento em que o

[62] Thomas era o mais novo figureiro da Casa naquela ocasião, com sete meses de ofício.

reconhecem. Aqui, cabe ressaltar como os aprendizes são profundamente influenciados pelos seus mestres e suas práticas. No caso de Mara e de Thomas, embora tenham aprendido com outros mestres, aplicam o que lhes foi orientado pela mestra Josi. Assim, os aprendizes de Josi não trabalham com a referência concreta do erro, usando-o como base da próxima produção, bem como não participam de outros desenvolvimentos apontados pelos figureiros aprendizes de Ângela.

Apresentaremos, a seguir, outras descrições das narrativas dos figureiros com o intuito de analisar como os mestres e aprendizes lidam com o erro na construção da figura. Ou melhor: refletiremos sobre as maneiras a partir das quais estes artesãos lidam com a questão do errar dentro de seu ofício, ao passo que revelaremos como é possível construir partindo da aceitação do erro, considerada nesse contexto como mais uma tentativa do fazer e do refazer figuras.

Em princípio, essa classificação do que é "certo" ou "errado" pode nos induzir a entender que o "certo" refere-se aqui à busca da estética do mestre. Entretanto, esta interpretação não seria a mais correta na medida em que não existe entre esse grupo de figureiros uma estética de padrão único, mas sim orientações colocadas pelos mestres para que seus aprendizes desenvolvam as habilidades manuais consideradas fundamentais para se elaborar as figuras. Será o figureiro aprendiz que, após ouvir e aprender com seus mestres, irá encontrar o seu próprio caminho com base na singularidade de sua experiência e na avaliação do que considera certo/bonito ou errado/feio.

A figureira Bete, que aprendeu com Ângela a fazer figuras, aponta que o erro significa para ela um caminhar, um desvio do caminho que considera como o certo e que, quando acha necessário, retorna e caminha novamente. Em suas memórias, Bete recorda que quando começou a fazer suas peças as considerava bonitas e como, após algum tempo de trabalho, ao deparar-se com elas na prateleira de vendas da Casa, decidiu modificá-las, molhando-as com água novamente. Nesse ato, Bete deixa explícito o momento em que o aprendiz não necessita mais da referência material do erro, desmanchando a peça ao colocar água sobre esta, e como faz para que a peça volte a ser matéria-prima de novas figuras.

Reconstituir a argila é sempre algo possível para esse grupo na medida em que as peças não são queimadas, possibilitando, assim, através da água, obter a matéria-prima novamente. Quando, após algum tempo, a figureira Bete decide refazer suas peças, pois não

as considera mais do seu gosto, significa que o seu olhar e a sua perspectiva de padrão estético transformou-se e, com isso, a sua avaliação também. Cabe ainda ressaltar que é a própria Bete quem determina o seu senso estético. Nenhum outro figureiro determinou que o trabalho de Bete estava errado e que, portanto, não deveria estar nas prateleiras de venda da Casa, sendo esta decisão tomada apenas por Bete. Assim apresenta a noção da mestra Ângela de manter as peças erradas construídas, como referência concreta do erro.

Tendo em vista essas questões, podemos dizer que o processo de aprendizagem desse grupo de figureiros insere-se numa dinâmica maior, na qual, a partir das orientações transmitidas pelos mestres, cada aprendiz se apropriará de tais ensinamentos de uma maneira singular. Nesse ponto, podemos arriscar uma analogia entre a noção de generosidade em dar a palavra, conforme vimos em Larrosa (2001), com a generosidade em dar ao aprendiz todas as condições para que elabore a sua peça. Com isso, quero dizer que, ao doar seus ensinamentos, o mestre dá ao aprendiz todas as condições para que este desenvolva com autonomia o seu trabalho a partir de processos bastante diversos e singulares.

Dessa perspectiva, podemos pensar como as primeiras figuras de um aprendiz são bem aceitas pelo grupo, ainda que contenham formas talvez um pouco descompassadas e tortas ou não tão belas como, por exemplo, no início a figureira Bete imaginou que fossem as suas. Não observamos, assim, entre esse grupo de figureiros, uma prática de recusa do que foi elaborado pelo outro, mas sim uma prática de constante estímulo do fazer na medida em que é somente através dele que se adquire a habilidade de transformar o barro em formas consideradas bem elaboradas. Será o aprendiz quem definirá quando a presença **referencial do erro** não é mais fundamental e se deseja desmanchar ou refazer a figura.

Da mesma maneira que Bete, Ângela também considerava suas figuras iniciais (feitas na infância) bastante bonitas. Contudo, ao contrário de Bete, ela seguia a risca a orientação de sua mãe de desmanchar as peças avaliadas como erradas. Por outro lado, mesmo que Bete tenha tido uma mestra que sempre a orientou a **não desfazer** suas peças iniciais, ela o fez quando achou necessário. A atitude de utilizar a peça avaliada errada

como parte do processo de aprendizagem, adotada por Ângela, revela como parte das ações desse grupo de figureiros possui bases educativas. Antes de ser um fator que tolhe o desenvolvimento da pesquisa plástica do aprendiz, nesse contexto, o mestre assume o papel e a função de facilitador do processo de ensino, incentivando em cada um de seus aprendizes a ampliação das possibilidades do desenvolvimento de formas plásticas. O exemplo de Bete é bastante ilustrativo dessa questão em especial. Foi a própria figureira quem determinou, tendo como referencial o seu tempo, quais peças considerava erradas e decidiu refazê-las.

Sob essa perspectiva, errar e aceitar o erro no decorrer do processo de aprendizado é uma conduta bastante importante tanto para se encontrar a referência do certo quanto para estimular o trabalho de pesquisa no aprendiz. Essa conduta incentiva o desenvolvimento do processo criativo e da autonomia da produção de cada figureiro; é, portanto, nessa continuidade do fazer artístico, através de erros e acertos, que o figureiro vai elaborar seu caminho de aprendizado singular.

O processo de ensino que Ângela conduz, por exemplo, realiza a um só tempo o ensino do saber artesanal e a autonomia da produção de cada aprendiz. Em contraposição a outros tipos de trabalhos, o oficio artesanal desses figureiros encontra-se vinculado a um exercício permanente de expressão de suas habilidades, desejos, criações e pesquisas, cujo aprendizado não ocorre sem o erro. O erro aqui não inibe o processo de aprendizagem, mas garante um espaço onde cada aprendiz pode aceitar suas limitações iniciais e onde se permite que o desenvolvimento ocorra de forma gradual, em consonância com o tempo de cada um. Cabe salientar que as formas de apropriação do erro no processo de aprendizagem são bastante plurais, variando de mestre para mestre. Nem sempre o erro é utilizado como visto no exemplo da figureira Ângela.

Na prática de Dona Idalina, precursora de sua família e no seu modo de construção do conhecimento, o costume de não desmanchar as peças consideradas erradas é uma prática recorrente há pelo menos quatro gerações. Esses figureiros e figureiras relatam como o processo de ensino em sua família ocorreu de maneira semelhante entre as diferentes gerações, perpetuando essa atitude mais afetiva do mestre para com o aprendiz. Na infância de Vagner, ele recebeu de sua mãe Ismênia todo o incentivo para tornar-se um figureiro. Quando sua figura estava errada, a sua mãe primeiramente tecia elogios para

depois apontar onde estava o defeito na figura. Em algumas ocasiões, era a sua mãe quem melhorava a peça, sendo a figura, por conseguinte, elaborada a quatro mãos. Essa prática constitui parte da história do ensino da cerâmica figurativa da família. Ismênia, por sua vez, aprendeu com a sua mãe Dona Idalina. Ismênia traz em sua memória o período em que começou a elaborar as peças. Suas primeiras figuras ficavam grossas e era a Dona Idalina quem a ajudava a alisá-las[63].

Foi dessa forma que a tradição de Dona Idalina foi passada para as gerações descendentes. Vagner, por exemplo, ensinou de maneira semelhante o seu filho Stefan, o pequeno figureiro. Stefan, que começou a fazer peças aos seis anos de idade, lembra-se que no início algumas saiam bem "bonitinhas". A sua primeira figura foi a galinha que, segundo ele, umas ficavam meio "gordinhas" e outras meio "magrelinhas" até conseguir elaborar uma que saiu "certinho". Quando questionado acerca de seus erros, relatou como seu pai costumava indicar que a peça deveria ficar mais "gorda" ou mais "lisinha". Muitas vezes, era o próprio mestre Vagner que "arrumava tudo porque eu não sabia fazer direito". Foi assim que o pequeno Stefan descreveu o seu processo de aprendizagem. A afirmação pretérita "não sabia fazer direito" é um indicador de como, aos onze anos de idade, Stefan já se sente apto para fazer figuras. E ao falar carinhosamente de quando o seu pai "arrumava tudo", percebemos como a presença das mãos do mestre é tida como uma intervenção favorável e positiva para o aprendiz. Portanto, para essa família, o processo de aprendizagem da cerâmica figurativa é uma atividade imbuída de afetividade e talvez por conta disso vem sendo perpetuada ao longo das gerações.

Fica patente que o erro, visto de uma maneira positiva e não catastrófica[64], é parte constitutiva do processo de aprendizagem do ofício desse grupo de figureiros, ainda que seja abordado e apropriado de forma bastante plural: 1) aceitando-o e mantendo-o como referência; 2) desmanchando quando não for mais necessária a presença do erro; 3) consertando-o assim que identificado; ou 4) deixando para que o seu mestre "aperfeiçoe" o seu trabalho após o aprendiz ter conquistado aquela primeira forma, mesmo que inacabada

[63] No processo de elaboração da cerâmica, há um momento em que se deve fazer o polimento da peça, denominado por este grupo de figureiros de *alisamento*.
[64] Da perspectiva de Cortella (2004), discutido no capítulo anterior.

aos olhos do mestre, pois nela não estariam presentes os detalhes de uma peça finalizada e que o aprendiz ainda não assimilou.

4.2.2. A DOCE INICIAÇÃO PARA SER FIGUREIRO

Jéssica tem nove anos e olhos azuis que parecem refletir o céu de um dia ensolarado de Taubaté. Desde o nosso primeiro encontro, não me deixou sozinha. Tornou-se minha parceira ao mostrar-me o rio, acompanhando-me à casa de sua família e na visita à "Casa do Figureiro", sendo assim difícil ter que ir embora e deixá-la. Além de pesquisadora, sou professora e aprecio a arte que as crianças possuem de estabelecer relações tão profundas em pouco tempo.

Jéssica é filha de Vagner e as figuras que mais gosta de fazer são a galinha de angola, o pavão e a joaninha[65]. Ela me disse que a sua avó aponta onde errou na construção da peça, porém não desmancha e faz "tudo de novo". Sem entender como isso ocorre, perguntei-lhe se fazia em cima da peça e ela concordou. Algumas crianças falaram muito pouco sobre seus processos de aprendizagem, o que nos faz deduzir que estão permeados pela relação lúdica sem qualquer consciência de aprendizado. Preferiam me mostrar como elaboravam as figurinhas ou simplesmente acompanhavam-me nas entrevistas com os adultos. Jéssica foi uma destas crianças.

Um outro pequeno figureiro é Jonifer, com dez anos de idade, que faz peças desde os seis anos. Ele aprendeu o ofício na casa dos avós, lugar onde até hoje produz suas peças. Posteriormente, levou as figuras para serem expostas e vendidas na "Casa do Figureiro". Jonifer aprendeu a fazer a figura da angolinha com o seu avô e a figura da joaninha com a sua avó, que o orientava para alisar mais a peça ou fazer mais reto e menos torto. Ele me explicou como fazia uma figura de joaninha, apontando os detalhes de cada forma. Surpreendi-me pela sua pouca idade e grande concentração no trabalho, sempre em silêncio e com olhos expressivos. Quando lhe questionei se já havia criado alguma figura, disse que não, mas que tinha vontade de fazer a joaninha jogando bola. Nesses termos está a noção permeada do imaginário lúdico e do brincar.

Nesse trabalho artesanal, são os erros e a elaboração de figuras que geram a produção e dela uma fonte de renda. No caso das crianças, como sua produção é bem pequena recebem uma pequena quantia de dinheiro que geralmente lhes serve para comprar

[65] Símbolo recorrente nas figuras feitas pelas crianças atualmente.

doces. Perguntei às crianças o que elas faziam com o dinheirinho que ganhavam ao vender suas peças. Elas foram unânimes em suas respostas: gastavam com doces. Esse gasto do dinheiro dos pequenos figureiros com doces constitui-se em uma tradição, pois até mesmo os figureiros adultos lembraram que seus pais costumavam dizer que o dono do bar ficaria rico às custas das crianças figureiras. Além dos doces, Jonifer usa seu dinheiro para comprar pipas. Já Eduardo, figureiro da tradicional família das três irmãs e sobrinho delas, contou-me que houve um momento de dificuldade financeira na família e o seu dinheiro foi gasto, além de doces, com mortadela e guaraná.

A figureira Adriane disse-me que, quando criança, costumava gastar o dinheiro das vendas das peças com doces e repartia o ganho com as outras crianças para fazer festinhas com as guloseimas. Luiza também trouxe em suas memórias o tempo em que sua mãe ia vender suas primeiras figurinhas no mercado aos domingos. Após a venda, sua mãe costumava trazer doces para ela e para Cândida, que ficavam esperando em casa. Relatou que, naquela época, ainda não existia comércio no bairro e, portanto, as compras tinham que ser feitas no mercado. O bairro também não contava com serviços de energia elétrica e água encanada.[66]

A figureira Adriane, irmã de Josi e de Ângela Sampaio, contou-me que, na sua infância, quando vendia uma pecinha já queria fazer outras para comprar mais doces. Jamais imaginou que essa atividade seria a sua profissão. Também se lembrou do tempo em que "a rua Imaculada ainda era de caminho da roça" e aonde chegavam pessoas de longe para comprar as figuras. Enquanto ela e as outras crianças espiavam atrás da porta, a sua maior felicidade era ver os clientes escolhendo *todas as suas figurinhas* e com o dinheiro que ganhava fazia festinha de doces para as outras crianças. A figureira entendeu desde pequena que as figuras produzidas eram **suas** e que geravam dinheiro e que, com esse recurso, podia compartilhar os doces que comprava com seus amigos. Assim, podemos afirmar que os figureiros ensaiavam na infância o *hábito* (Benjamin,1994) de ser figureiro.

[66] A energia elétrica chegou nas casas no ano de 1942 e nas ruas em 1947.

4.2.3.O FAZER FIGURAS ARTESANALMENTE NO ENSINO

Vemos como na comunidade do bairro Imaculada o fazer figuras parece ser parte do fluxo natural da vida local. Observa-se um construir figuras que, no início, saem de pequeninas mãos com poucas formas definidas e nem tão bem elaboradas, mas que um dia tornam-se peças maiores. O tempo agirá sobre a forma "torta" para torná-la "direita". É, portanto, nesse fazer cotidiano que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de um figureiro. A produção contínua permite um maior desenvolvimento para a elaboração da peça, mas não apenas dela, já que o processo também integra a sua formação pessoal. O estímulo permanente à continuidade desse trabalho será fundamental para a manutenção da tradição da cerâmica de Taubaté.

Sueli relatou como acontece o primeiro contato com o barro para a construção de uma peça. A "perfeição" dificilmente será alcançada nessa fase inicial, somente ocorrendo através de um processo contínuo de fazer peças com forte estímulo do mestre. Esta figureira também explica que a primeira peça de uma criança nunca sairá perfeita, pois ainda está aprendendo. Assim, o aprendiz tem que continuar fazendo sem desanimar para melhorar e aperfeiçoar o seu trabalho.

A mãe de Stefan relatou que ele se envolve muito com o trabalho de fazer peças. Pude ver isso em seu olhar, grande, sorridente, cheio de fantasias e também em seu orgulho de ser filho de figureiro.[67] Stefan tem o seu pai como uma referência de figureiro, na medida em que, ao vê-lo trabalhando sente-se estimulado a fazer figuras também. Esse pequeno aprendiz relata que os companheiros de seu pai conversam sobre a peça feita, o que o ajuda muito. Ele aponta que, no fazer, ele pode "ficar quieto" e pintar para depois vender. Esse "ficar quieto" pode significar a sua concentração e desenvolvimento na elaboração do trabalho, evidenciando um processo de interiorização nesse fazer cotidiano. Seu pai, Vagner, permanece num silêncio profundo enquanto produz. Entrevistá-lo foi antes de tudo perceber esse mundo silencioso e tentar compreender em que medida o silêncio é parte intrínseca nesse seu processo de *fazer.*

[67] No subtítulo referente à criação, poderemos observar melhor como ele cria com tanta facilidade novos personagens.

Para algumas dessas famílias, *ser* figureiro significa, além da participação da tradição de fazer peças de cerâmica, ser respeitado pelo grupo por possuir tal habilidade, como visto no caso do pai de Stefan. Ismênia, presidente da associação e avó de Stefan, tem muitos afazeres na "Casa do Figureiro", mas confidencia que não consegue ficar sem fazer peças e, no dia em que não as produz, parece-lhe que nada fez. Referindo-se ao seu trabalho relata: "está no sangue", "tem que fazer todo dia".

Vale ressaltar que a produção de peças é, por vezes, a única fonte de renda ou de renda complementar para esses artesãos. A atividade também inclui pessoas que estão fora do mercado de trabalho, que transformam em sua profissão o *fazer* peças no cotidiano. Contudo, é importante dizer que esse ofício não serve apenas como fonte de renda; o fazer artesanal é um trabalho envolvente, que traz satisfação e prazer por si só, fato apontado por diversos figureiros.

Há aqueles que, embora já possuam uma profissão, continuam a integrar o grupo. Um desses exemplos é o professor Éden, formado em educação artística, que dá aulas em uma escola pública. Ele permanece no grupo pelo prazer da atividade, ao passo que leva um pouco desse aprendizado para a sala de aula. Disse ter uma enorme satisfação em fazer figuras, podendo deixar de dar aulas, mas não de elaborar suas peças que, segundo sua memória, aprendeu a fazer sozinho. A ambigüidade de sua fala está em afirmar que não teve mestre e citar o senhor Nelson como aquele que lhe ensinou a fazer o rosto que não sabia e outras pessoas que diziam para fazer do "outro jeito".

Nilson é universitário do quarto ano de graduação em engenharia de produção e voltou para o grupo porque estava desempregado. Disse que acabou "*pegando gosto"* e mesmo que consiga um novo emprego continuará produzindo as peças. Esse figureiro é primo de Vagner, que o auxiliou a fazer o rosto, considerado por ele o mais "complexo". No entanto, primeiramente aprendeu com sua mãe "as peças simples", como a galinha de angola e o pavão.

O *fazer cotidiano* está intimamente relacionado com um sistema social colaborativo e solidário. A colaboração e a solidariedade estão presentes, como vimos, nesse ato contínuo. O auxílio do outro é fundamental no momento em que um companheiro de trabalho está com dificuldade de elaborar uma figura mais complexa, como citou Éden, ou através do empréstimo de argila, como Ângela irá relatar. A própria forma de organização

da Casa do Figureiro ocorre nesses termos. Ângela diz que a maioria decide, referindo-se às decisões da Casa do Figureiro. Essas práticas nos revelam como se dá esse sistema colaborativo e solidário que permite a manutenção, reelaboração e ressignificação dessa tradição através da permanente formação de novos figureiros.

Além das relações de parentesco existentes dentro do grupo, são estabelecidas profundas relações de amizade. A gratidão por quem ensinou será retribuída através do compartilhamento desse aprendizado com o próximo aprendiz que chegar. Vagner, por exemplo, é um expoente do grupo em fazer peças mais elaboradas, tais como imagens de santos e santa ceia, entre outros. Ele é procurado pela maioria dos figureiros que deseja fazer tais peças, e sem perder sua simplicidade, orienta-os. Vagner relatou que fazer a figura não se transmite de um modo "didático", mas sim pela "espontaneidade" da pessoa que a faz. Ele acredita na troca de experiências: um deve passar para o outro o que sabe, e são nessas relações que os indivíduos "vão encontrando formas melhores de [se] fazer".

Para que ocorra o fazer cotidiano, é necessário o estabelecimento de uma convivência agradável entre os figureiros, sendo essa socialização fundamental tanto para o grupo quanto para que a "Casa do Figureiro" continuem existindo. Isaura nos relata um pouco dessa convivência, dizendo que existem "discussões, mas que tudo acaba bem". Conclui afirmando que são todos de uma mesma família chamada "Figureiro Família", incluindo em sua fala que esta "aumentou". Seu companheiro de entrevista, de trabalho e de vida complementa que é uma "convivência gostosa"; uma convivência que se estende para fora do ambiente do ofício quando se reúnem para atividades de lazer.

Compreendemos, assim, que esse trabalho encontra-se permeado pelo prazer da convivência. Esse fato fica evidente nas narrativas no momento em que se estabelece uma analogia entre as relações do grupo e as familiares. Ângela faz uma colocação bastante elucidativa dessa questão quando expressa que todos têm o mesmo sobrenome como, por exemplo, "eu sou Ângela Sampaio figureira, ela é Bete figureira, Zinha figureira". Ser figureiro é ter o mesmo sobrenome e, conseqüentemente, pertencer a uma mesma família. Dessa forma, o fazer e o aprender a cerâmica funciona, além de tudo, como um meio de estabelecer relações sociais entre os artesãos e redes de trocas de experiências e conhecimento. Essa condição de ajuda mútua, emprestando argila quando a do outro acaba ou ensinando-lhe a fazer uma parte que é mais complexa, mostra-nos a disposição existente

para fazer e colaborar no processo do companheiro. O compartilhar não se expressa apenas no ato de emprestar materiais, mas também em trocas simbólicas, tais como os ensinamentos desenvolvidos no cotidiano dessas pessoas.

Uma outra noção de compartilhamento coletivo refere-se à relação de ensino apresentada pela família de Vagner. Quando uma figura é realizada a quatro mãos, o mestre termina de elaborar o que aprendiz não deu conta de fazer. Daí a noção de compartilhamento, também apresentada por outros aprendizes, que não se reduz ao empréstimo da matéria argila e dos instrumentos, mas também se compartilha uma criação do mestre para o novo aprendiz. Com isso, o novato terá a possibilidade de vender, já que tem uma **forma pronta** como estímulo de geração de renda, enquanto no seu tempo de aprendizado irá criar a **sua** própria **forma** temática. O empréstimo da figura do mestre para o aprendiz traduz-se quase em uma cópia da forma. No entanto, a singularidade do aprendiz construirá as diferenças nas formas. Vale ressaltar que ninguém pode copiar uma peça sem o consentimento prévio "do dono" da figura.

Esse **fazer** cotidiano também pode representar a perpetuação de um figureiro já falecido, conforme nos revela Cândida, que acredita dar existência, através das figuras no barro, à criadora a quem o destino lhe tirou a vida. Esse verbo perpetuar, isto é, criar condições para que exista uma peça próxima daquela que a figureira falecida costumava fazer, mostra o desejo de manter viva a memória do grupo e dos antepassados familiares. A figureira Cândida relata como ela e as irmãs começaram a fazer santos após algum tempo, ficando assim conhecidas como santeiras. Edite foi a primeira, mas foi Cândida quem fez o "modelinho" de sua irmã já falecida com o intuito "de não acabar o dela", perpetuando a sua memória.

Podemos considerar que é nesse fazer cotidiano que se ultrapassa a simples tarefa de geração de renda, tornando-a uma ação prazerosa e satisfatória por si só. É durante o fazer que se aprende a confeccionar figuras, a colaborar com o próximo, a conviver em grupo e a perpetuar a criação do outro. Podemos notar, então, como se aprende e se ensina não somente no trabalho com a argila, mas sobretudo nas **construções** de convivência coletivas.

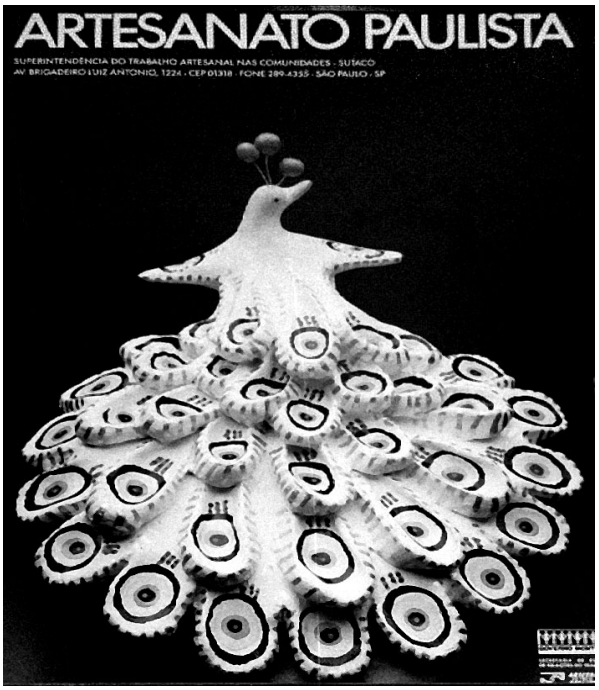
4.3. COMPOSIÇÃO DE EXPRESSÃO E CRIAÇÃO

Com o tempo, apareceram temas de figuras mais aceitas comercialmente como a galinha de angola, o que nos faz pensar que existe um certo padrão temático nas figurinhas de barro. No entanto, a busca do aprendiz de figureiro de um certo padrão não retira dele o processo expressivo e criativo na produção de suas peças. No processo de ensino, quando o aprendiz de figureiro faz pavões, este é estimulado a desenvolver o seu próprio pavão. As características da forma criada pelo aprendiz advêm do seu repertório de vida e de seus valores, além da própria história que o tema absorveu com o tempo. Um exemplo é o prêmio que a figureira Cândida ganhou pela criação da figura do pavão, o que, de certa forma, ampliou também a popularidade do trabalho desses figureiros e do tema dessa ave.

O figureiro aprendiz é sempre estimulado a fazer o seu próprio pavão e não a copiar o de outro figureiro. Podemos pensar que isso ocorre também pela conquista de clientes que surge com o tempo, já que um dos objetivos desse trabalho é a geração de uma renda. Embora não tenham relatado essa noção de manter a sua forma como a única maneira de manter os clientes habituais, podemos considerar que o processo criativo que surge no grupo é fruto, sobretudo, da relação comercial que esses sujeitos estabelecem com a sua produção. Também é importante lembrar que, por vezes, eles emprestam sua figura para algum aprendiz que está se iniciando, sendo somente neste caso aceito algum tipo cópia no grupo. A comercialização das figuras estimula novas criações destas.

Quando entra um novo figureiro para o grupo, surgem novas maneiras de se fazer os mesmos temas. Quando essa iniciação está baseada no processo criativo do aprendiz, ele produz um trabalho plástico carregado de singularidade. A apropriação de seus conhecimentos e repertório de vida é fundamental para a representação de uma determinada figura, fazendo com que esta seja única e portadora de uma identidade bastante singular, mesmo sobre um tema igual. A aprendizagem acontece através de um fazer livre, o que permite o surgimento de sua expressão. Todo esse processo pode conduzir de forma natural o aprendiz a um desenvolvimento criativo e particular.

Cândida foi premiada em 1979 pela criação da figura do pavão, tornando-se símbolo do artesanato paulista[68]. Recorda que, na sua infância, o seu pai a levava para o jardim aos domingos, onde podia admirar um pavão. Sua irmã Edite fez o pavão "tudo liso", e a mestra Cândida decidiu fazer um "pavão em relevo". Esse ato coloca em evidência a preocupação das figureiras em não copiar a figura do outro, mas sim de criar a *sua forma* particular ao elaborar um mesmo tema.



Cartaz do Prêmio da Sutaco.

A mestra Cândida, umas das precursoras dessa habilidade de fazer figuras, ensinou o ofício de ser figureira para muitas pessoas em seu quintal cor-de-rosa. Disse-me que, quando ensinava, costumava incentivar o aprendiz a criar um "modelo diferente" e a "usar a cabeça para modificar". Quando Cândida fala em usar "a cabeça para modificar" e que "cada um tem um jeito", ela está enfatizando a importância do processo de criação e da individualidade do figureiro nesse ofício. O aprendiz não é conduzido a copiar, mas estimulado a fazer o seu. Portanto, a identidade individual deve estar expressa em sua

[68] Francisco de Assis, "Jornalismo regional e folclore: as figureiras de Taubaté na mídia", em Revista Científica do Departamento de Comunicação Social de Taubaté. "O concurso realizado pela SUTACO (Sutaco - Superintendência do Trabalho Artesanal nas Comunidades), realizado em 1979, para a escolha do símbolo do folclore paulista, cujo primeiro lugar foi conquistado pela figureira Cândida Santos, é tido como marco principal da história das artesãs".

produção quando realizada a partir de sua livre expressão e criação. Na "fisionomia" das figuras criadas através das mãos de cada figureiro, encontra-se expressa a individualidade desses autores. Para tanto, é imprescindível que o aprendiz figureiro possa se sentir livre em seu processo de elaboração, transformando, assim, cada peça numa figura única, ainda que a reprodução das temáticas seja uma característica da arte local. É nesse sentido que Vagner caracteriza o seu trabalho como um ofício de "puro prazer", no qual pode expressar seus sentimentos nas figuras produzidas "porque você tem liberdade de fazer o que quiser com a argila".

A mestra figureira Ângela reiterou em seu depoimento que o mais importante no processo de criação de uma figura é "a expressão que se coloca na peça". Segundo ela, de maneira recorrente, acontece uma certa identificação do cliente com a peça produzida quando, por exemplo, ela acha interessante e engraçado "uma peça de bicho feita de argila" ser comparada pelo cliente com alguém que ele conhece. A artesã também se lembrou de uma cliente que viu a sua peça de *poleiro*. Nesta figura, estavam presentes representações de pavão e de várias galinhas, e Ângela colocou um par de galinhas de frente uma para outra. A cliente questionou o que estas estavam fazendo, e Ângela respondeu que estavam "fofocando". A cliente acabou levando a peça para presentear uma amiga. Vale ressaltar que esse devaneio de que as galinhas da angola fofocam também foi apresentado na canção de Vinicius de Moraes e Toquinho[69], *A galinha d'angola*: "Coitada, coitadinha da galinha d'angola / Não anda ultimamente regulando da bola. / Ela vende confusão e compra briga, / Gosta muito de fofoca e adora intriga. / Fala tanto que parece que engoliu uma matraca..."

[69] No disco Arca de Noé II, interpretada por Ney Matogrosso.

Galinheiro da figureira Ângela.

Ângela também ressaltou como, por vezes, por um simples detalhe, o cliente se identifica com a peça. Ela coloca como esses detalhes surgem no decorrer da sua produção e como, muitas vezes, não são percebidos. Ângela explica que cada peça tem *algo* do figureiro que a criou, inclusive o estado emocional dele no momento de sua produção. Podemos dizer, assim, que a peça elaborada pelo figureiro encontra-se permeada pelos seus significados "mais internos". Quando fez, não tinha consciência plena sobre aquela expressão. Expressão e criação nesse momento implicam em uma compreensão conjunta, se pretendemos compreender as palavras e as idéias apresentadas por esses sujeitos. A fragmentação de tais ações ou alguma medida rígida para apartá-las, para classificar onde ocorre a expressão e onde começa a criação do figureiro, destoaria do processo subjetivo que envolve e liga essas ações.

Bete lembrou como a sua mestra Ângela sempre dizia que as figureiras "fazem a imagem do jeito que estão" (emocionalmente). Os sentimentos e as sensações mais internas das figureiras acabam sendo traduzidos em suas peças, sendo que a forma da figura "vem

sempre da pessoa", mesmo que de forma involuntária: tem "cara de pavão alegre" e "triste" (como relatado). Aqui, podemos encontrar quais elementos estão presentes no processo de expressão do figureiro que geram uma criação da figura de *pavão alegre*. Esse modo do figureiro se expressar parece ser quase sempre respeitado. No entanto, há momentos em que isso não acontece.

O figureiro Fabiano nos dá um exemplo do que ocorre quando não se respeita o modo de expressar e de criar. Relata como reage em uma situação de interferência de seu pai em suas criações. Quando seu pai não gosta da peça que Fabiano elaborou "porque não era da área dele" e pede para desmanchá-la, Fabiano agradece seus ensinamentos, mas não desmancha a sua peça porque está "do seu gosto". Nesse caso, Fabiano apresentara uma criação de tema diferente do que comumente aparece naquela tradição, sendo uma figura que "saiu de sua mente". Esse fato pode gerar um certo estranhamento, principalmente entre os mais velhos que, por sua vez, poderão até criticar, mas de certa forma, parecem aceitar a estranha peça que surge.

Na narrativa da figureira Luciana, mãe de Stefan, pode-se perceber como ela estimula o filho a fazer figuras, ainda que ele se interesse em elaborar formas diferentes às mais comuns entre o grupo. Ele gosta de fazer o Mickey. Nesse caso, a diversidade não só é aceita como também respeitada e estimulada na criança, compreendendo-se como um processo constitutivo do desenvolvimento das habilidades do aprendiz. Luciana diz que seu filho gosta de fazer peças diferentes e conclui: "deixamos a imaginação dele surgir no barro". De fato, a imaginação dessa criança surge em seu interior, e o barro serve como um instrumento para a sua exteriorização, transformando a figura em uma representação do seu imaginário.

Stefan não sabia fazer apenas o Mickey, que é um personagem de desenho estrangeiro divulgado pela mídia, mas também fazia muitos personagens brasileiros. Toda a elaboração de figuras é advinda da personalidade fantasiosa de Stefan, narrando histórias a partir de suas figuras. Um exemplo é o cavaleiro medieval, um lançador de fogo que estava em uma guerra na qual usava o muro do castelo para se proteger. Outra de suas peças era o "curupira, que estava dentro de uma árvore se disfarçando para pegar os caçadores". O seu pai Vagner sempre o estimula a fazer galinhas e outros bichos. Porém, o pequeno figureiro afirma que só o faz quando sente vontade. Em contrapartida, seu pai parece saber que não

pode interromper o próprio desejo do seu aprendiz, que é permeado pelo lúdico. Ele aprendeu com o seu mestre a fazer "hominho" e agora só quer "fazer hominho". Stefan relatou que fez uma "miudeza" de peça: "um menininho deitado debaixo de uma árvore" de "um parque".

O relato desse menino de onze anos deixa transparecer o seu universo lúdico. Meu coração de professora de artes disparou ao ouvi-lo chamar a peça de "miudeza", palavra carregada de sentidos, que expressa a delicadeza de uma peça pequena e a beleza dos detalhes. Fora desse contexto, a palavra "miudeza" poderia ser traduzida como "coisa menor", "insignificante" ou de "pouco valor", o oposto do significado do termo para aquele menino. Pude ouvi-lo contar várias histórias a partir das peças como, por exemplo, que o curupira[70] protege a mata e luta contra os caçadores para que estes não derrubem as árvores. Questionei-me durante dias sobre a presença dessas atitudes simples dos pais no seu processo de aprendizagem, que tanto lhe ensinam quanto facilitam seu desenvolvimento artístico, através do processo lúdico de fazer figuras.

A criação de figuras "diferentes" é constante no processo de aprendizagem das crianças, como conta o figureiro Décio, que faz peças há 22 anos, tendo se iniciado quando ainda era criança, no quintal cor-de-rosa com as mestras irmãs. Lembrou que fazia uma galinha parecida com um avião. Disse que as três irmãs "elogiavam, mais incentivavam do que cobravam" a sua produção.[71] O figureiro Nilson, que ficou desempregado e voltou a fazer figuras, recordou como na sua infância "não fazia nada [as peças] voltado para o folclore". Ele ficava tentando fazer dinossauro, "mas não era para vender", era "coisa de criança". Com essa noção parece que esse figureiro sabe da importância do brincar. O pequeno figureiro Stefan também separa as peças entre aquelas que serão seus brinquedos e aquelas destinadas à venda: o cavaleiro e o curupira são brinquedos seus.

A criação é parte da própria condição do indivíduo. Condição esta que se dará através de um desenvolvimento contínuo, num fazer sempre pautado na cultura do figureiro

[70] Cascudo (2001, p.172) define assim as características de tal personagem lendário: "um dos mais espantosos e populares entes fantásticos das matas brasileiras... Demônio da floresta, explicador dos rumores misteriosos, do desaparecimento de caçadores, do esquecimento de caminhos,... Sempre com os pés voltados para trás e de prodigiosa força física, engana caçadores e viajantes, fazendo-os perder o rumo certo, transviando-os dentro da floresta, com assobios e sinais falsos".

[71] No final do presente capítulo, apresentarei alguns relatos de como a argila e a figura tornam-se brinquedos nas mãos dos pequenos aprendizes. Aqui, somente quis exemplificar como entre as diversas gerações a criação de figuras do universo infantil participam desse aprendizado e, conseqüentemente, do seu processo criativo e expressivo.

e na liberdade de expressão individual destes. Tratamos um pouco da criação de figuras que destoam daquelas feitas tradicionalmente pelo grupo com o intuito de exemplificar o processo criativo inerente ao aprendizado do ofício. Vale ressaltar, mais uma vez, a preocupação dos mestres para que os iniciantes façam a sua galinha diferente de todos, que desenvolvam o seu próprio tipo de galinha. A criação da singularidade e a formação da identidade artística são partes constitutivas do processo de iniciação desses figureiros.

4.4. IDENTIDADE

Sentada em uma das suas cadeiras do quintal cor-de-rosa, eu observava a beleza da idosa Luiza em trabalhar delicadamente, serenamente. As figurinhas iam surgindo das mãos daquela mestra enquanto ela contava uma história, como se fosse uma obra da literatura[72], uma história sem fim, com inúmeros personagens e situações. Sua entonação e silêncios deixavam espaços para o meu imaginário emergir e, assim, poder compreender um pouco mais sobre aquelas pessoas.

Luiza contou-me que as festas que acontecem atualmente na rua "nasceram" em sua casa, onde se realizava toda a organização do evento. O lanche da festa era preparado por Luiza e as amigas e servido em sua casa. Lembrou que, em 1959, ela comprou um acordeom e que Gasparino gostava de tocar com ela. Como o seu irmão Domingos tocava violão, decidiram fazer uma quadrilha. Rodeados pelos amigos, as histórias vão surgindo. A primeira festa organizada por Luiza e por amigos vizinhos aconteceu em 1960 no dia de São Pedro. As pessoas vinham de outros bairros para o festejo organizado, que era preparado durante meses com ensaios das danças e das músicas. Em 1961, construíram um palco com tábuas e trouxeram os tocadores de viola. Já na festa de 1962, a viola também começou a ser ensaiada antes das festas.

Uma das criações de Luiza é a figura da procissão. Segundo o seu depoimento, ela fez a procissão pela sua devoção católica, mas também a associa com os tocadores da banda. Em 1962, trouxeram a primeira banda, chamada Epaminondas, composta por 18 integrantes. Luiza explica, dessa forma, o porquê da sua figura de barro "a procissão" ter dezoito "hominhos". Lembra-se de Benê Freitas que, com apenas dez anos de idade, tocava caixa, também representado na figura de barro. Nesse momento da entrevista, ficava cada vez mais difícil distinguir quando ela fazia referência às figuras da procissão ou aos dezoito integrantes da banda. De alguma forma, essas figurinhas de barro representam sua identidade individual, compartilhada pelas pessoas com quem Luiza convive desde a infância.

[72] Uma obra que ilustra essa dimensão é *As mil e uma noites*.

Em 1969, iniciaram a dança da fita[73], sendo Luiza e sua parceira Anita as responsáveis pelos ensaios. Logo, essa dança também se tornou uma criação sua em forma de barro. Com o tempo, já não podiam mais ensaiar na rua, pois os carros começaram a chegar naquele lugar. Passaram, então, a ensaiar no quintal da figureira Ivete, um lugar espaçoso e sem plantação. Recordou-se que aquela dança foi a surpresa de uma das festas. Luiza disse que adorava preparar uma surpresa para as festas de cada ano, relatando outros eventos permeados por causos e surpresas. Segundo ela, todo ano, morria um conhecido justamente no dia da festa e a "banda ia tocando atrás". Decidiu, assim, fazer a "morte", pedindo ajuda para os amigos da prefeitura a fim de que lhe arrumassem o material. Criou, então, uma personagem com rosto de caveira. O curioso foi que ninguém mais morreu nos dias de festa em anos posteriores. Atualmente, Luiza não participa mais das organizações desde que passou muito mal de saúde, justamente no dia de uma das festas em que Inezita Barroso compareceu, artista que a mestra tanto desejava conhecer.

Luiza falou que o seu irmão Domingos gosta de produzir as figuras de bois. Quando jovem, ficava vendo os carros-de-boi na sua rua, local de passagem dos cargueiros que vinham do bairro Ribeirão das Antas e de Caieiras. Esses carros-de-boi traziam milho, arroz, feijão e lenha para a cidade e para o seu bairro. Luiza relata que, quando ficava tarde, eles "pousavam" no rancho e soltavam os bois. Lembrou-se, com certa melancolia, que, na frente de sua casa, existia um canavial. Seus pais nasceram em Taubaté e, antes de construir a sua casa (1923), moravam no Bairro Itapecerica, local de onde retiravam a argila. Seu avô tinha um sítio em Barreiros.

Tendo esses relatos em vista, podemos dizer que esses figureiros representam em suas figuras os símbolos dessa cultura do caipira[74]: a criação da galinha em forma de barro, o carro de boi que seu irmão gostava, as danças e as manifestações da religião católica. O figureiro Vagner, por exemplo, faz figuras do Caipira e dá nomes aos personagens, como o caipira lenhador e o caipira "bananeiro". Questionado sobre o tema, respondeu que não

[73] "Portugueses e espanhóis trouxeram a dança para o continente americano. Também pau-das-fitas, dança de roda em volta de mastros floridos, com quatro ou oito pares de dançadores. Com a mesma quantidade dos dançadores, as fitas ficam presas no alto do mastro, e cada um segura uma delas e, com movimentos coreográficos simultâneos, vão envolvendo o poste, formando desenhos geométricos. A partir de um certo momento, os pares fazem meia-volta e começam a destrançar as fitas, seguindo o ritmo da melodia marcado pela sanfona ou gaita. Encontrada em várias partes do Brasil com denominações diversas [...]" (CASCUDO, 2001, p.496).

[74] Ver Antonio Candido (2001).

copia de ninguém e que gosta de encontrar o caipira na rua e ver o seu jeito, sua fisionomia, sua calma, sua "pureza". Em sua fala, enfatiza os detalhes desse personagem, como o chapéu de palha, o cigarrinho de fumo de corda e os traços do rosto, expondo esses elementos simbólicos no barro quando cria a sua figura do caipira.

Cabe ressaltar que Vagner se identifica como caipira, assim como o senhor Nestor que faz boizinhos. Embora essa cultura caipira tenha se reconfigurado com o passar dos anos – não há mais cultivo de horta e criação de galinha nos quintais das casas ou carros-de-boi nas ruas – , alguns traços ainda são conservados, como o fogão à lenha em suas casas. Além disso, ainda que esses costumes não estejam mais tão presentes no dia-a-dia das pessoas, parece que, de certa forma, continuam vivos na memória e no repertório cultural desses figureiros: suas figuras continuam a representar o universo simbólico do caipira e desse tempo que se foi.[75]

A figureira Adriane usa a sua imaginação e suas lembranças de infância para criar e elaborar uma peça figurativa. Contou-me que, na sua infância, ajudava as mães a ensaiar as crianças a dança da fita, dança tradicionalmente realizada naquela comunidade. Adriane se recorda que quando tinha apenas nove anos de idade e ainda não podia dançar pediu para sua mãe Anita e para a figureira Luiza deixá-la ajudar no ensaio da dança. Atualmente, a figureira elabora esse tema nas peças e "fica vendo as menininhas dançarem". Adriane disse que isso acontece de forma recorrente e que chega inclusive a ouvir as "menininhas cantarem" enquanto dançam, parando de produzir porque quer continuar a vê-las. Termina seu devaneio dizendo que costuma falar com as suas figurinhas. No momento em que a figureira está imersa nessas lembranças, ela cria figuras na tentativa de representar esse "cenário" tão presente em sua memória, materializando seus valores e tradições na peça de barro.

Essa intersecção entre o lembrar, o sentir, o imaginar e o elaborar uma representação resulta numa expressão da identidade individual e cultural desse grupo de figureiros nas peças de barro. A memória está sempre presente no processo criativo. Ou melhor: a memória, coletiva ou individual, é constitutiva dos processos de construção das

[75] A figura do "Retirante", criação de mestre Vitalino (PE), até hoje está presente para as pessoas do lugar em que viveu Vitalino. Essa questão em especial deveria ser melhor explorada em uma pesquisa futura.

narrativas, das estórias, das experiências, da cultura material e dos valores de um indivíduo e também do grupo ao qual pertence. A memória e a identidade individual e cultural permeiam o processo de criação das figuras e de suas representações. O repertório cultural de sua produção emerge das próprias histórias de vida dos figureiros. Portanto, ainda que ligados ao mesmo contexto histórico-cultural, a identidade individual está expressa na caracterização de sua própria figura, o que a torna singular. Assim, ainda que a utilização de um mesmo tema para a elaboração das peças seja uma prática do grupo, é possível perceber as características individuais das peças de cada figureiro. Talvez a identidade individual esculpida em cada peça possa ser considerada como um traço mais importante do que a própria assinatura que consta debaixo da peça.

Pensemos em outros relatos para compreender um pouco mais sobre a participação da identidade individual e coletiva nas figurinhas desses artesãos. Um dos temas recorrentes é a representação do presépio, com suas pessoas, animais e objetos. A escolha do presépio como tema desses artesãos foi discutida anteriormente, no capítulo sobre a história de Taubaté, e como um fator importante para a formação do grupo de figureiros. Lembro ainda que, na elaboração dos primeiros presépios, a maioria dos artesãos tinha dificuldade em fazer peças de santos e/ou personagens humanos, dada a sua complexidade, e acabavam optando por realizar peças de animais como, por exemplo, a galinha. No entanto, também são representados animais do cenário de um presépio, como o carneiro, a pomba e os pássaros, sendo que a reprodução dessas formas ocorre até hoje em grande parte da produção do grupo.

Pavões: de cima para baixo – Ângela, Cândida.
Galinhas: de cima para baixo – Fabiano, Josi e Ángela.

Podemos expor alguns relatos, análises individuais das peças e ações, que trazem possíveis elementos para essa reflexão acerca dos processos identitários presentes no grupo de cerâmica popular figurativa de Taubaté. A mestra Ângela nos relata que, quando está de plantão na loja para vender as figuras e encontra uma sem preço e sem assinatura, pode facilmente reconhecer de quem é a figura. Pois, ainda que todos façam o pavão, cada um tem o seu tipo. Se por acaso encontrar duas galinhas do mesmo tipo, e isso acontece quando o mestre "empresta o seu modelo para o aprendiz ou para vários aprendizes", é possível verificar as nuances entre as peças. Abaixo, temos uma foto de duas galinhas. São parecidas, mas de fato são iguais?

figura de galinha de Fabiano

figura de galinha de Bete

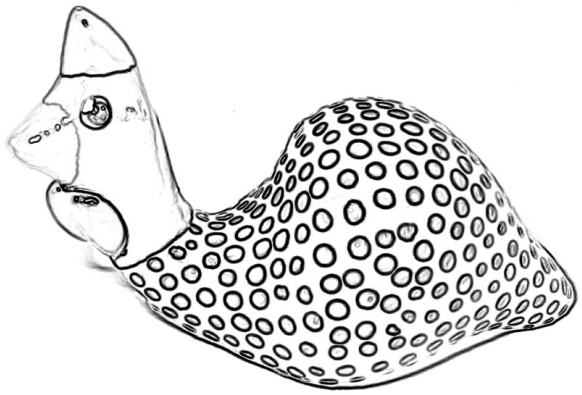


figura de galinha de Fabiano

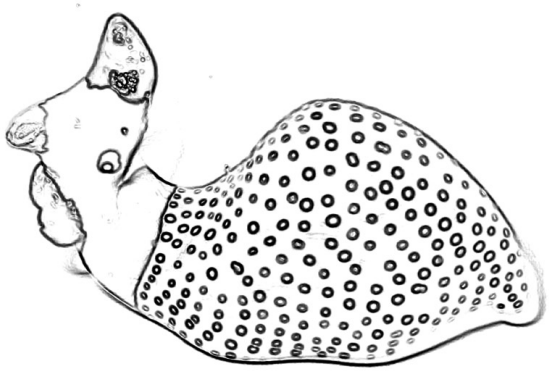


figura de galinha de Bete

Recurso utilizado do programa Adobe Photoshop (filtro-indicação de arestas) apenas para evidenciar a nitidez do desenho singular de cada figureiro, com tipos de figuras similares em formas tridimensionais.

Através desse relato, podemos pensar que, quando a figureira Ângela diz reconhecer a peça na prateleira da loja mesmo sem assinatura, é porque ela identifica as características de quem a criou. O que possibilita um figureiro reconhecer a peça do outro? A identidade e a marca individual estão inscritas nas peças de quem elaborou, com seus detalhes minuciosos, dificuldades ou grandes habilidades. Essas marcas, por sua vez, somente podem ser identificadas por alguém que conhece a fundo as pessoas do seu grupo de trabalho e o processo criativo de cada um.

Segue um trecho de entrevista que mostra como as figureiras, apesar de utilizarem a mesma temática nas peças, buscam uma identidade própria nas figuras. A figureira Bete fala que presta "atenção para não tirar o estilo do outro". Com essa colocação, ela deixa patente o seu respeito pelo trabalho do grupo, tentando desenvolver a sua peça e não copiar a do outro figureiro.

Um outro exemplo é o da figureira Adriane. Quando faz as peças do presépio, muitas vezes faz várias "Nossa(s) senhora(s)" e vários "São José(s)", mas afirma saber qual "menino Jesus" pertence ao seu par. Diz não conseguir "misturar" os pares das peças e, quando o faz, tem a "impressão que ele [o menino Jesus] não nasceu dela [Nossa Senhora]". Além da identidade de cada figureiro estar inscrita nas peças, há também a noção de que as figuras têm uma identidade "própria", como se refere Adriane.

Quando a figureira não consegue trocar os pares que compõem o presépio, encontrando formas particulares ou características próprias em cada "menino Jesus", não conseguindo dissociá-lo de sua "Nossa Senhora", vemos quanta sensibilidade demanda a realização de seu trabalho. Além de não conseguir misturar as pecinhas que formarão um cenário, Adriane também não pode fazer um trabalho encomendado e vendê-lo a outro cliente. Aqui, fica evidente como Adriane está envolvida com o "nascimento" dessas peças que foram criadas pelas suas mãos.

4.5. O TEMPO ARTESANAL

> *"Rico é somente o homem que aprendeu piedoso e humilde a conviver com o tempo, aproximando-se dele com ternura, não se rebelando contra o seu curso, brandando antes com sabedoria para receber dele os seus favores e não sua ira... O equilíbrio da vida está neste bem supremo e quem souber com acerto a quantidade devagar ou de espera que se deve pôr nas coisas não corre nunca o risco a buscar por elas e defrontar-se com o que não é... Pois só a justa medida do tempo dá a justa natureza das coisas".*[76]

O tempo no trabalho artesanal é diferente do tempo de uma produção industrial. O artesão também tem uma relação com o tempo de aprendizagem diferente do tempo cronológico de uma aula na educação formal. Na realização da produção artesanal, quem determina o tempo da aprendizagem é o próprio indivíduo, quando elabora uma peça no quintal de sua avó, na sala junto ao pai e ao seu irmão menor, ou sozinho em algum canto que ele escolheu como o espaço para viver esta experiência de fazer e aprender o ofício. Nessas relações artesanais, o tempo não será marcado pelo relógio, mas principalmente pelo ritmo humano[77], que o figureiro entrega-se ao fazer e ao aprendizado de elaborar figurinhas de barro.

A figureira Adriane discorre sobre essa outra relação com o tempo e afirma que para se fazer uma peça não se pode ter pressa. Além da dedicação intensiva ao trabalho, a figureira garante ser importante esquecer das outras coisas [da vida] e pensar somente no que está se fazendo, transmitindo, assim, a sua "espiritualidade" para a figura. A própria matéria da argila requer esse cuidado. Elaborar uma peça de cerâmica às pressas não é compatível com o fazer artesanal ou com a arte. Ao realizar o trabalho às pressas é provável que este obtenha uma pelota descompassada que parecerá algo falso ao seu olhar, como uma forma desconforme ao almejado. A relação estabelecida com a argila requer impreterivelmente uma tranqüilidade para que se construa uma peça. Além disso,

[76] Trecho do filme Lavoura Arcaica. Direção do Luiz Fernando Carvalho, baseado na obra de Raduan Nassar.
[77] Ver Paz (1991).

o tempo de aprendizado é um elemento fundamental para que o artesão possa projetar a imagem que deseja representar.

Quando o figureiro Nilson começou a fazer peças, até então com pouca habilidade, perdia todo o seu trabalho porque o barro secava. Porém, ele podia se entregar ao *tempo de aprendizagem* e não ao tempo cronológico de produção. Nesse processo cotidiano do *fazer*, ele foi ganhando a habilidade necessária e entrando em sintonia com o *tempo do barro*. Já o figureiro Vagner, quando questionado sobre como aprendeu, respondeu: "com muita calma", e usou diversas expressões para reafirmar essa colocação. Essa outra relação com o tempo não está expressa apenas em suas palavras, mas também nas suas ações. Tudo parecia conter uma imensidão de calma; no tom de sua voz, na maneira como me olhava, na forma como tocava na argila enquanto conversávamos. É nesse sentido que o tempo cronológico funciona aqui como referencial do seu dia e não como um mediador da relação com o trabalho.

O tempo do relógio contrasta aqui com o *tempo* de ser humano, de pensar, sentir e fazer. O figureiro utiliza o tempo segundo seus próprios desejos e não como parâmetro de sua produção. Quando achar necessário, esse aprendiz interrompe sua produção para uma pausa de descanso ou distração para jogar conversa fora com um amigo ou mesmo por ter-se cansado de fazer, indo brincar, jogar bola, sentir o ar, ver a chuva cair na vidraça. Assim nos relata Fabiano, um figureiro de dezessete anos de idade. O figureiro sabe que o seu tempo interno de aprendizagem e de elaboração não pode ser estabelecido pelo relógio, mas fundamentalmente pelo seu desejo de produzir. O dia e a noite funcionam mais como referencial de outras relações de seu cotidiano do que como parâmetro do que vai aprender no seu "agora" ou no "hoje". O tempo é seu **comparsa** para chegar onde seus desejos o levarem e não o seu chefe que o obriga a cumprir determinados deveres.

O figureiro sabe que não pode apressar o que nascerá de forma lenta e contínua. Por isso, o tempo é um aliado no processo de aprendizagem, na relação com outras partes da vida, do seu meio e do seu universo mais interno. O tempo de ensino e de aprendizagem desses figureiros está relacionado com algo mais subjetivo. Isso fica evidente quando apresentamos o imaginário da figureira Adriane, que interrompe o seu trabalho para ver as *menininhas dançarem com a fita.*

A relação desse grupo de figureiros com o tempo está pautada no fazer, sem a intervenção ou o controle de um tempo exterior e estranho, sem o estabelecimento de objetivos fixos de produção, respeitando o próprio tempo de cada artesão. O tempo artesanal não é algo que o limitará nem servirá como referencial de sua produção. Em diversas narrativas e ações, podemos observar como esses mestres da cerâmica não estão submetidos nem limitados a um tempo determinado para sua produção. Ao contrário, se entregam ao trabalho e esquecem do tempo medido pelo relógio, não existindo nenhuma projeção ou meta numérica da escala de produção. O que existe é um estímulo para que se realize o ofício cotidianamente para que o trabalho se aperfeiçoe qualitativamente. Essa ausência de parâmetros quantitativos de produção sugere uma concepção diferente do processo de aprendizagem e do próprio trabalho. Nesse contexto, o figureiro não está sujeito a uma avaliação rigorosa de seu trabalho nem a uma produção em larga escala. O processo de aprendizagem e de produção das peças pode ser lido como o espaço e o tempo de reprodução e reelaboração contínua dos valores, tradições e memórias do grupo de figureiros, ao passo que também produz uma fonte de renda para as famílias.

4.6. MATÉRIA, INSTRUMENTO E TÉCNICA ARTESANAL

4.6.1. O RIO E A ARGILA

A origem do grupo de ceramistas de Taubaté está intimamente ligada à presença do rio Itaim, uma vez que a tradição de fazer figuras relacionava-se diretamente a uma margem de rio "proveitosa", de onde se retirava a argila não-arenosa e de boa qualidade para o trabalho dos figureiros das gerações anteriores. Sendo uma comunidade desprivilegiada economicamente, essa prática pôde ser mantida por mais de um século pela facilidade de obtenção da matéria-prima para o trabalho: uma argila de boa qualidade e "gratuita". No momento em que essa tradição tornou-se uma profissão e fonte de geração de renda, as condições configuraram-se de outro modo. O fato de a argila não poder mais ser retirada do **rio Itaim** não levou esse grupo a abandonar o seu fazer. Atualmente, os figureiros passaram a comprar a argila, atitude esta que revela como eles se readaptaram às novas condições para continuar a prática de fazer figuras.

O rio Itaim oferecia a argila cinza azulada, ou acinzentada, como descreveram as figureiras que ajudavam suas mães na coleta. Enquanto suas mães procuravam a argila não-arenosa para o artesanato, elas se divertiam nadando naquele rio e fazendo grandes buracos, e, também para ajudar no transporte da argila para casa. Quando a quantia retirada era grande demais, elas escondiam os "pelotes" de argila pela mata para pegá-los dias depois. O material era retirado preferencialmente após os dias de chuva. Foi a partir dessa relação do homem com o rio que a cerâmica popular figurativa de Taubaté se originou e se perpetuou ao longo do tempo.

O figureiro Eduardo traz em suas memórias o tempo em que era bom nadar no rio, "tão bom ficar nadando a ponto de perder a hora" de voltar para casa, deixando suas tias preocupadas já que tinha ido apenas buscar argila. Ele se recordou que levava carrinho de mão e lata para trazer a argila e ganhava um dinheirinho por essa empreitada.

Adriane lembrou que costumava buscar argila com sua mãe e suas irmãs carregando um saco de arroz (vazio) "que é o melhor saquinho para conservar a argila", detalhe apontado também por outros figureiros. Como naquele tempo não havia ônibus elas iam a pé para o rio. O caminho era todo de terra, pois o percurso ainda não havia sido asfaltado. Ela e suas irmãs colocavam os saquinhos com a "argila azul" no barranco e pulavam no rio para brincarem. No caminho de volta, passavam na casa de um fazendeiro para tomar leite e ela aproveitava para ver os animais daquele lugar. Paravam também para pegar um tipo de "mato" para fazer o telhado do presépio e outras plantas para serem usadas como instrumentos de trabalho. Chegando em casa, ainda tinham a tarefa de deixar o barro preparado, separando-o em pedaços e embrulhando-os em panos grossos. Só depois podiam tomar banho. Finalizando suas lembranças com uma certa emoção, Adriane colocou: "a herança que minha mãe deixou foi a argila".

O depoimento de Ângela foi dado nas margens do rio Itaim, onde hoje não se pode ter mais as vivências das gerações anteriores. Ângela declarou que, além do esgoto, o rio recebe muito lixo jogado pelas pessoas. Para me mostrar a enchente que ocorrera nos dias anteriores, ela aponta os matos dobrados no alto das margens. Ângela demonstrou grande insatisfação com o estado atual do rio, onde o esgoto do bairro é despejado exatamente no local de onde era retirada a argila. Também a entristece ver o local de brincadeira da sua infância nesse estado. Ângela explicou que a argila que se colhe ali atualmente vem com cheiro de esgoto.

Hoje, a argila é comprada por conta da atual condição do rio, fato relacionado também com as facilidades que essa argila oferece, na medida em que não precisam mais amassar e preparar o barro como realizado anteriormente. A principal diferença apontada

pelos figureiros entre a argila comprada e a do rio Itaim refere-se à sua coloração[78]: a argila do rio Itaim era cinza-azulada, muito diversa da cor que podemos verificar nas fotos ilustrativas.

A mestra Ângela explicou os procedimentos para o colhimento do barro. Depois dos dias de chuva, esperava três dias de sol para a retirada do barro das margens. Para otimizar o trabalho, pegavam além do que conseguiriam carregar naquele dia e voltavam para buscar nos dias seguintes. Escondiam as bolas de argila no meio da mata para manter sua boa consistência, visto que, num local em sol aberto, esta poderia secar e mudar sua densidade. Normalmente, precisavam de alguém forte para cavar os buracos com o objetivo de procurar a argila sem areia. Ângela me explicou que tentar pegar argila hoje é um trabalho de tatu, pois se cava metros e não se acha nada.

A mãe, Anita Sampaio, levava a menina ao rio para pegar argila, o que era motivo de alegria não só para ela como para as outras crianças. Eram nas tardes quentes de Taubaté que as crianças podiam nadar e brincar no rio Itaim, enquanto as mães pegavam argila fazendo grandes buracos nas margens para encontrá-la.

Posto isso, podemos afirmar que a arte elaborada pelos figureiros dessas gerações anteriores representa o envolvimento lúdico nas relações de ensino e aprendizagem com outras experiências de vida que antecedem a criação das figuras.

4.6.2. INSTRUMENTOS

Instrumentos da figureira Bete

[78] Existem diversos tipos de argila, muitas vezes esta matéria se classifica pelas cores, dado que são os minerais que a acompanham.

A figureira Ângela contou-me a história de como a sua avó inventava os pincéis para pintar as figuras. Ela cortava o pêlo do cachorro Fofão para fazer a ponta do pincel e amarrava-o em um "pauzinho" (graveto pequeno) com um pequeno pedaço de pano. Não era possível comprar pincel para todas as crianças, pois eram muitas que ajudavam a fazer presépios para as vendas de fim de ano.

Os figureiros afirmaram que a tinta também mudou. Antes ela era preparada em casa e hoje é comprada pronta nas lojas de artesanato. Percebi durante as entrevistas, exceto a entrevista de Luiza, que as figureiras tinham um certo receio em relatar alguns detalhes das tintas que utilizavam para pintar suas figuras. Havia, em suas mesas de trabalho, algumas tintas que não eram compradas e alguns dos entrevistados, quando questionados acerca de tais produtos, "se esqueceram" do nome da base para o seu preparo. Como sou da área de artes plásticas, pude perceber rapidamente de que tipo de preparo se tratava. Contudo, optei em respeitar esse detalhe sigiloso do ofício desse grupo de figureiros. Mas vale ressaltar que tal prática de preparo da tinta é cada vez mais ausente entre o grupo, pois observei apenas alguns casos isolados em que o artesão possuía os potes com tintas por ele preparadas.

Instrumentos da figureira Cândida.

Instrumentos da figureira Ângela.

A figureira Bete contou-me uma história de sua vida para explicar o porquê de possuir tantos instrumentos para fazer as peças: objetos coletados na rua, coisas achadas ou feitas por ela. Ao contar-me sobre a sua infância, lembrou que costumava lavar roupa em uma bica em Minas Gerais e que não podia esquecer nenhum dos objetos necessários para o trabalho, pois, caso isso ocorresse, "a varinha de marmelo estava pendurada no fogão para apanhar". Segundo ela, esse ensinamento que a sua avó deixou, o de não esquecer "nada" que fosse necessário para realizar o seu trabalho, a fez uma figureira conscienciosa da necessidade de seus instrumentos de trabalho com a argila.

A mestra Cândida apresenta seus simples instrumentos, entre eles um palito de dente. A simplicidade dos instrumentos é uma marca do ofício desse grupo de figureiros: palitos de dente; potes variados para reserva de água; gravetos de madeira; palitos de fósforo para o relevo do carneirinho (que servem para simular a textura de um pelo macio); saco plástico de arroz para melhor conservar a argila e espátulas variadas (como arame, lâmina, lixa de unha, pedaços de plásticos, entre outros).

4.6.3. TÉCNICA

Foi-nos apresentada sua antiga e atual relação com os pincéis, com os instrumentos e o com a matéria barro. Antes da possibilidade de compra da tinta industrializada, esses figureiros usavam materiais do seu próprio cotidiano para preparem uma forma de tinta. Se não tinham pincel, como foi relatado por Ângela, este era elaborado a partir de pêlos de animais, retalhos de pano e pedaços de gravetos. Nesses termos, essas práticas de um tempo passado trazem a condição da *cultura caipira* (Candido) para resolver impasses através do meio natural e para elaborar técnicas para seu próprio ajuste de subsistência no seu meio. O barro colhido em latas nas margens do rio, os pincéis rústicos e as tintas feitas em casa representam uma condição *rudimentar* da *cultura caipira*. Esses três fatores foram praticamente extintos na produção atual das figurinhas em barro, o que nos mostra um processo em curso de urbanização e industrialização. Em termos da noção de técnica

rústica, o único fator mantido até hoje por esses figureiros são os instrumentos para a modelagem, retirados do seu meio natural e elaborados principalmente a partir de objetos do seu cotidiano doméstico. As fotos ilustrativas mostram essa diversidade dos instrumentos simples dos figureiros. Eles não utilizam espátulas apropriadas de modelagem, que são comercializadas em lojas de materiais artísticos, mas sim objetos adaptados. Portanto, ainda não são comprados, mas elaborados artesanalmente ou adaptados por eles.

Diante dos relatos, apresentaremos agora o que os figureiros denominam de técnica da figura. Perceba-se que as técnicas das figureiras são criadas com a intenção de solucionar, da maneira mais apropriada, os problemas surgidos na construção de uma determinada peça ou como algo que contribui para que se formule a estrutura de uma peça temática. Essa técnica varia de figureiro para figureiro, apesar de compartilharem certas maneiras de resolução de uma forma específica.

Um exemplo de formulação de estrutura de uma peça temática é a "chuvinha", termo utilizado pelos próprios figureiros para se referirem a uma peça composta por uma base grande que serve de apoio, a partir da qual vários arames são fincados para que sustentem, no alto, figuras menores, todas com o mesmo tema, simulando uma "chuva". Foi a figureira Cândida quem inventou essa forma. Na década de setenta, ela experimentou a "virada do arame para baixo" [79], e sua irmã Luiza disse que se parecia com a chuva. Daí a terminologia utilizada por todos os figureiros. Agora, são trinta e quatro anos de chuvinha, com várias temáticas a partir de um mesmo tipo de técnica. *Chuvinha* é, então, para esses artesãos, uma representação ilusória da água de chuva que cai em pequenas partes.

No entanto, é importante ressaltar que cada figureiro tem a sua própria técnica, bem como uma maneira singular de elaborar a estrutura da peça e uma forma particular de fazer um mesmo tema. O figureiro Eduardo faz referência à técnica que suas tias lhe ensinaram. Segundo ele, as suas tias lhe transmitiram uma técnica para fazer a figura da galinha que o auxilia na elaboração da proporção entre as partes da peça: a crista da galinha deve acompanhar o tamanho dela. O próprio processo de formulação da figura e o que é

[79] A sua irmã Edite formula peças com a mesma estrutura com o arame para cima, o que é denominado até hoje de revoada, simbolizando o vôo dos pássaros.

necessário para se fazer uma determinada forma também pode ser denominado como técnica. A técnica para os figureiros seria, então, o exercício básico de elaboração da estrutura da peça, como exemplificam as figureiras Sueli e Adriane. A figureira Sueli reiterou que é preciso explicar de onde vem o barro, o "processo de fazer", como "achar" a densidade necessária para modelar o barro, o processo de secagem e de pintura. Nos termos propostos por essa figureira, observamos que os elementos apontados por ela formam o conjunto da técnica.

Já a figureira Adriane aponta os detalhes de como "casar" a argila para que não descole após a secagem. Há uma diversidade de explicações técnicas para a elaboração dessas figuras. A técnica apontada pela figureira Adriane orienta o artesão que deseja produzir uma peça que tem diversas partes que precisam ser juntadas, sobre qual o procedimento a ser seguido para evitar que as partes que foram juntadas não se quebrem após a secagem da figura. Ela lembra também que a sua mãe costumava lhe ensinar primeiro os procedimentos mais técnicos para que depois partisse para a criação de suas figuras.

O desejo do figureiro é parte constitutiva do processo de aprendizagem desse grupo de artesãos. Nesse ponto, vale destacar as reflexões de Paulo Freire (1996) na medida em que ele nos chama a atenção para o fato de que todo o processo de aprendizagem deve estimular do desejo do aprendiz. Dito de outra forma: o desejo e a técnica caminham juntos; tanto a técnica quanto o desejo de aprender e realizar um conhecimento são imprescindíveis para que o processo de aprendizagem ocorra.

No momento em que o aprendiz esboça certo receio em continuar o trabalho, pois não se sente satisfeito com o resultado de suas peças, a figureira Adriane discorda da desaprovação do aprendiz como uma maneira de estimulá-lo a persistir, fato também apontado por outros mestres. Além desse estímulo dado pelo mestre para que o aprendiz continue a fazer a peça, também é importante despertar o afeto do aprendiz para com a peça. Palavras de afetividade são essenciais nesse trabalho e, portanto, aparecem de maneira recorrente nas entrevistas. Adriane afirma que para se tornar uma figureira é necessário que exista uma relação de afeto com a figura construída.

Percebemos, assim, que a técnica é parte importante da tradição desses figureiros, existindo diferentes tipos de técnicas para ensinar os novos figureiros a elaborarem peças

mais bem acabadas. Contudo, para se tornar um *figureiro* "no sangue", é preciso que se estabeleça uma relação de afeto e pessoal com a figura, como ressaltado pela figureira Adriane.

4.7. OS SENTIDOS NO/DO APRENDIZADO

Procurando compreender melhor quem ensina e como se ensina a fazer uma figura, percebi de que forma o aprendiz ia estabelecendo elos afetivos com tal atividade. É por intermédio desses elos que o figureiro aprende a se expressar e a construir seu conhecimento através de um conjunto de saberes que interage com o seu corpo e com seus sentidos: o ouvir, o olhar e o tocar.

4.7.1. O OLHAR

O olhar é um elemento sempre presente nas narrativas tecidas pelos figureiros. Quando questionados sobre como aprenderam a fazer figuras, os figureiros respondiam: "ficava olhando", "ficava vendo", "olhando...olhando...". Na tentativa de compreender essas diferentes expressões imbuídas de um mesmo sentido, descrevemos alguns casos.

A figureira mestra Luiza nos apresenta como aprendeu a direcionar o seu olhar para o seu próprio universo e, assim, compreender suas formas e cores a fim de representá-los na forma de barro. Nesse sentido, os elementos presentes no seu cotidiano e em sua cultura são retidos por esse olhar e transmitidos para as peças. Luiza se recordou que, quando perguntou ao seu pai como se fazia uma galinha, ele lhe respondeu para olhar a criação do seu quintal. Naquela época, o costume de criar galinhas caipiras no quintal ainda era muito presente. Lembrou-se que a vizinha criava galinha-de-angola e que gostava de ver quando elas fugiam. O pavão era visto durante os passeios com seu pai no Jardim da Estação.

Luiza lembrou-se dos ensinamentos do tempo em que ela e a irmã aprenderam a fazer "mulherzinha" e "hominho". Quando Edite pintou uma "mulherzinha" de branco, seu pai argumentou que ninguém era tão branco e nem tão preto assim e, portanto, era necessário misturar as cores a fim de alcançar um tom de pele mais natural. Foi necessário que direcionassem o olhar para o seu próprio universo para compreenderem as cores, as formas tridimensionais, a galinha domesticada em seu quintal, aprendendo, dessa forma, a fazer de cada representação uma figura literal. Com relação aos tons de pele das figuras, vemos como o mestre-pai as orientou para que observassem o universo em volta delas,

rodeadas de pessoas que não eram nem tão brancas nem tão negras. Daí a necessidade de utilizar outras tintas, como o amarelo e o rosa, para alcançarem cores que representassem de uma forma mais natural as características físicas daquela população.

Cândida ficava olhando a sua irmã Edite trabalhar. Adriane lembra-se do tempo em que ficava "vendo" a sua mãe e a sua avó fazerem figuras. Aqui, não está apenas presente a idéia de que o aprendiz observa o outro figureiro fazer uma peça, mas que o seu *olhar* é direcionado para que veja através da argila, ou seja, que o aprendiz imagine na argila a forma a ser elaborada. Assim, conta a figureira mestra Adriane quando teve a experiência de *ensinar* um grupo de mulheres. "Ver através da argila", foram as palavras utilizadas por ela para descrever esse processo de construção e criação da figura.

Ao olhar a mãe trabalhando, a criança aprende o que observa. Ao direcionar o seu olhar, projeta formas no barro para o trabalho de criação. Uma pelota de argila é só uma porção de matéria. O que transforma a bola de barro em uma figura é esse outro olhar, um olhar subjetivo constituído por seu repertório cultural. Assim, para aprender e para fazer a figurinha, os figureiros acreditam na necessidade de emergir esse outro olhar, que também é permeado pelo seu imaginário. Olhar que, ao transcender um simples ato técnico, traz os elementos mais profundos da cultura desses artesãos. Um olhar que se encanta, que se aproxima e que dialoga com a argila em silêncio.

O aprendiz toma contato com a argila e a manuseia para fazer a peça. Porém, antes de iniciar o processo de elaboração da figura, ele treina o seu **olhar** observando o mestre figureiro a fazer a sua figurinha. É nessa simplicidade de olhar e de ver como as figuras são elaboradas que os artesãos interiorizam esse aprendizado. Por sua vez, esse exercício não se traduz num ato obrigatório para o aprendiz, mas num ato voluntário e interessado: é nesse observar que já podemos verificar um olhar para as "artes", um olhar que aprecia e permite devaneios, um olhar poético. Um olhar que permite que o artesão entre em contato consigo e transforme uma simples bola de barro em uma figura de um pavão, um São Francisco, por intermédio das mãos do figureiro.

É através desse olhar que o "futuro" figureiro assimila o processo técnico e artístico para a elaboração das figuras. Acreditamos que não é somente através do olhar que ele adquire o conhecimento, mas vale destacar que ele é parte fundamental do processo de

aprendizagem do vindouro figureiro. Compreendemos que, ao enfatizar o olhar como eixo-chave desse processo, o figureiro está considerando não apenas a importância da observação, mas também da admiração e contemplação das formas que surgem a partir da argila. Esse é, portanto, um olhar sensível ligado à subjetividade do aprendiz. O aprendiz, então, coloca-se como um observador do seu mestre e vai compreendendo como cada um dos acontecimentos e atos dele são importantes para a realização da peça. Um olhar do aprendiz que tem um sentido de uma "entrega" no movimento do mestre que transforma a argila em figura.

O aprendiz está ao mesmo tempo passivo e ativo diante de seu mestre. Passivo no sentido de estar parado observando o fazer das peças e ativo em sua *interação* com suas elaborações mais internas, retendo os significados da elaboração e o processo de apreensão. O figureiro iniciante constrói uma peça em sua memória, assimila o que vê e escolhe os detalhes que considera mais significativos. Assim, o aprendizado acontece, por um lado, através do olhar do pequeno figureiro e, por outro lado, pelos laços afetivos com o seu mestre que representa uma referência maior do que significa o ***ofício* de fazer figuras**.

4.7.2. O TOCAR E BRINCAR...

O contato sensível com a matéria argila representa uma ação de forte ligação entre o homem e a terra. Podemos interpretar que o tocar na argila relaciona-se com uma sensação de "aterramento" do mundo mais concreto. Ou melhor, essa relação entre os elementos naturais e as habilidades plásticas poderia ser interpretada da seguinte forma: a argila é a terra, elemento-chão do homem, e modelar a argila pode representar metaforicamente uma ligação direta com o seu mundo material. O toque da argila com as mãos estabelece uma relação da matéria com o corpo do artesão. A argila, então, parece ser uma extensão do corpo, uma continuação dos desejos de quem a modela. Ela transforma-se em uma "parte" da pessoa e a pessoa vira uma "parte" da argila, interagindo um com o outro. A argila requer que as mãos a modelem para que tome uma forma, e as mãos precisam da argila para que os sentimentos do artesão tomem uma forma concreta através da construção da figura. A argila é uma matéria-prima para se tocar, sentir e modelar. Ela desperta a imaginação e representa o contato com a "terra", conexão esta pouco presente no homem contemporâneo.

Pensemos nas possibilidades desse trabalho manual. A argila propicia certos tipos de desenvolvimento que outras técnicas não podem proporcionar. Ela facilita, por exemplo, a elaboração de formas tridimensionais. Essa característica é comum a outros materiais, tais como a madeira, que permitem o surgimento de diferentes formas. O figureiro Nelson lembrou-se do tempo em que fazia esculturas de madeira, dizendo que, nesse tipo de material, quando se erra, não há como desfazer a escultura para aperfeiçoá-la. Já o barro permite esse aperfeiçoamento por conta da maleabilidade da matéria argila. Isaura, esposa de Nelson, complementa essa colocação, remetendo-se ao exercício de modelar figuras e ressalta o que considera como uma das vantagens do trabalho com a argila: a possibilidade de desmanchar e recomeçar o seu trabalho.

O prazer de realizar o ofício está presente nos depoimentos dos figureiros. Luciana, esposa de Vagner, relata que, enquanto modela, transmite amor para a peça ou o sentimento que a envolve no momento de tocar a argila. Quando finalizada a peça, admira o resultado alcançado e surpreende-se por ter sido ela mesma quem a fez. No tocar e no fazer existe espaço para *o errar* já que, como vimos, sempre há possibilidade para se reconstruir. Podemos pensar que talvez aí resida uma das razões do porquê o grupo aceita o erro e o considera como parte do processo de aprendizagem, visto que a própria matéria argila dispõe dessa possibilidade. Ou seja, o erro jamais compromete o resultado do trabalho.

A mestra Adriane considera as pequenas mãos de sua filha de cinco anos como "uma mão de figureiro", referindo-se à condição dela como pertencente àquela prática de tocar a argila e fazer figuras. É através desse tocar na argila para sentir a temperatura, a textura e o prazer que esses figureiros iniciam-se no ritual de aprender a fazer as figuras.

Os figureiros que nasceram em famílias que cultivam essa tradição relacionam a argila aos brinquedos de sua infância, pois esta era uma matéria-prima sempre presente em sua casa. Esse "brinquedo" presente na infância estabelece uma relação de prazer com a argila, que o figureiro levará consigo ao longo da vida. Quando os figureiros adultos lembram-se do tempo em que eram crianças, remetem-se ao *brinquedo-argila*, objeto lúdico que expande a imaginação infantil. Podemos aqui fazer referência ao fato de Décio associar a sua galinha a um avião, objeto comumente desenhado e representado pelos meninos na infância.

Ismênia lembrou-se com alegria dos momentos em que sua mãe a deixava brincar com as figuras dela. Podemos afirmar que essa vivência já trazia os *códigos sociais*[80], para Ismênia se tornar uma figureira. Seu filho Vagner lembrou-se como desde muito pequeno pegava a argila para brincar. No entanto, considera que foi apenas aos treze anos que começou a fazer figuras. Podemos interpretar essa colocação de Vagner compreendendo como até os seus treze anos ele estabelecia uma outra relação com a argila: a argila brinquedo. Já a figureira Josiane lembra-se que sua mãe a colocava no chão de "tijolinho" juntamente com as suas irmãs e, assim, ficavam horas brincando com a argila até endurecer o barro. Daí a noção do brincar sem qualquer preocupação com o produzir.

Eduardo lembra-se que na sua infância passava suas férias escolares no bairro Imaculada. No quintal das suas tias, havia uma árvore que era o "local para garoto brincar". Esse era o espaço de trabalho das figureiras e um local de brincadeira para os garotos. Foi por esse motivo que optei por não chamar esse ambiente de *atelier* na medida em que o termo não engloba o significado maior desse espaço, ambiente com diversos sentidos e ocupado por diferentes gerações. O figureiro lembrou-se que a sua primeira peça foi um galinheiro, construído com a ajuda de sua tia que, com muita paciência, o ajudava na elaboração das primeiras pecinhas.

Ângela lembra que na sua infância "o nosso brinquedo era a argila, era brincar com a argila". A frase "o nosso brinquedo era a argila" nos lembra como a argila não é um objeto estático nas mãos da criança. Ela é uma massa modelável em formas que ainda não foram tão bem finalizadas, mas que despertam brincadeiras e, com ela, a sua imaginação e o desejo de materializar no barro o processo criativo. Ao brincar, a criança elabora formas tridimensionais, e o barro torna-se figura. A brincadeira inicia-se no ato de imaginar como será a figura que depois se transformará num brinquedo. Esse primeiro contato é lúdico: buscar o barro, amassar o barro, encontrar a forma que está na imaginação da criança, transformar o barro em figura através das pequenas mãos e alisar a peça para detalhar sua beleza. Essas atividades lúdicas, facilitadoras do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, são iniciadas na infância do figureiro.

[80] Ver Brougère (1995)

Posto isso, apresento as palavras da mestra figureira Josiane por expressarem de forma ampla o significado da relação desses figureiros com a argila e com o seu oficio: “Eu digo que o barro, a argila, é um santo para nós... Porque era brinquedo para mim e virou profissão”.

Portanto, para entendermos o que significa **o brinquedo** desses figureiros, retomo algumas palavras de Benjamin: ***é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo*****.** Um ensaio da vida.

4.7.3. O OUVIR

Foi através do ato de ouvir que esta pesquisa tornou-se uma realidade. Da mesma forma, é através desse *sentido* que se faz possível a continuidade dessa tradição; os ensinamentos, histórias e conhecimentos são transmitidos de geração para geração exclusivamente pela oralidade. O ato de ouvir é parte constitutiva do processo de aprendizagem desses figureiros e parte da “memória do seu aprendizado” de fazer peças. É pelo ato de ouvir que o aprendiz compreende o processo de construir as figurinhas de barro, tão comum naquele lugar e para aquelas pessoas.

Ao tentar desvendar o significado do aprender para aqueles sujeitos, compreendi a importância do ato de escutar o outro. Um ouvir semelhante ao *escutar uma história* na medida em que as narrativas dos figureiros são permeadas pelos “causos”, pelos “dizeres” populares, pelos desabafos das perdas dos entes queridos, pelos sofrimentos da vida, pelas tragédias da chuva, pelas pequenas alegrias, pelas dificuldades do cotidiano, pelo desânimo a ser vencido. Para aprender, é necessário ouvir para além das indicações técnicas; o figureiro precisa ouvir as histórias que constituem aquele universo, ouvir uma história sem fim.

As histórias da mestra Luiza e seus “causos” nos dizem muito acerca desse ouvir mais sensível, diferente de um ouvir mais objetivo permeado apenas por questões da racionalidade. Esse ato de escutar os “causos” e as histórias ajudam o ouvinte a se transportar para o imaginário daquele lugar. Através das longas conversas com os figureiros, compreendi a importância do ouvir para o processo de ensino e de aprendizagem. A mestra Luiza, além de contar histórias, estimulou e participou ativamente

do processo de iniciação de muitos figureiros, fazendo também de seu quintal um local de vendas das figuras desses aprendizes. Antes de existir a Casa do Figureiro, a escola dessa arte era o seu próprio quintal. Além disso, no tempo em que a rua Imaculada ainda era uma roça, Luiza foi uma das figuras mais ativas na organização da comunidade, ajudando a consagrar a tradição local através das festas realizadas anualmente.

Ouvir é antes de tudo uma maneira de adquirir conhecimento. Luiza e os outros figureiros me lembraram que o ouvir sensível é fundamental para o processo de aprender e ensinar. Discorreram sobre uma outra maneira de escutar e de entender de relações humanas, mediadas pelo sol, pela lua e por longas conversas. Chamaram-me a atenção para o fato de que são as relações simples que nos aproximam da subjetividade e das complexidades do ser humano, através de uma "boa prosa", de uma "conversa à-toa". Esses figureiros me ensinaram, sobretudo, que para olhar, tocar e ouvir, precisamos esquecer os ponteiros que marcam as horas do relógio e estarmos disponíveis para o outro a fim de aprender e ensinar.

4.8 PRÁTICAS ARTESANAIS DE ENSINO

Figureira Luiza dos Santos no seu quintal cor-de-rosa.

Ser figureiro é mais do que possuir conhecimento sobre a técnica de fazer figurinhas em barro. A aprendizagem significativa tem uma *ocorrência maior* (Duarte Jr, 1988) quando a identidade do figureiro extrapola a própria técnica de construção e a **sua** singularidade participa subjetivamente nessa elaboração tridimensional em barro. Assim, a aprendizagem de ser figureiro *escapa sempre* (Gallo, 2003) à própria técnica aprendida, porque perpassa as condições de ser uma pessoa singular, e, embora isso ocorra de forma essencialmente simples, a relação estabelecida por esses aprendizes e mestres é extremamente complexa. Estamos, ao longo do trabalho, explorando essa idéia com exemplos. Nesse sentido, agora, tentaremos sintetizar algumas observações que permeiam essa idéia: os processos de ensino praticados pelos figureiros são, a princípio, não sistematizáveis, pois atravessam as diversas dimensões da vida social, da singularidade do mestre e do aprendiz. Tratam-se, portanto, não de práticas de ensino voltadas somente ao artesanato, mas sobretudo de práticas artesanais de ensino. Essas figuras de barro não podem ser copiadas, carregando nelas mesmas a *assinatura* (Paz, 1991) em forma de barro de quem as fez, sua peculiaridade singular. Desse modo, as práticas de ensino e

aprendizagem também possuem caráter único, pois são parte da relação humana entre os mestres e os aprendizes.

Assim, distanciamo-nos da comparação com o que se pode chamar de ensino formal. Por ensino formal queremos dizer a forma institucionalizada do ensino, a escola em si e as estruturas a ela associada. Antes da existência de um local privilegiado para a educação, os processos de ensino e aprendizagem encontravam-se ligados aos aspectos da vida social. Não somente num tempo pretérito, mas em sociedades e grupos sociais da atualidade encontramos situações em que o ensino não achou um local privilegiado para sua ocorrência (Brandão, 1981), como a escola que temos em nossa sociedade urbana.

O termo educação não-formal, como vimos anteriormente, refere-se a dinâmicas e situações que acabam por gerar formas de ensino e aprendizagem que, na maioria das vezes, acabam por se configurar como um complemento das *lacunas deixadas pela educação formal* (Sinson, Park e Fernandes,2001), embora não tenham essa pretensão. A noção de educação não-formal, como a definição que apresentamos anteriormente, de certa forma abarca os processos que encontramos entre os figureiros, porém ressaltamos que a maior característica do grupo é a sua existência e origem nas práticas da vida cotidiana. Ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem não se delimitam numa fronteira com o restante das práticas do grupo na dimensão da vida social, mesmo porque *o aprendizado não pode ser circunscrito* (Gallo, 2003).

As práticas de ensino e aprendizagem dos figureiros não podem ser delimitadas nem pelos espaços físicos nem por disciplinas ou por agentes especializados. Elas ocorrem dentro da Casa do Figureiro, mas também nos quintais das casas dos figureiros, e ainda na cozinha, quando a mãe está atrelada aos seus afazeres, oferecendo uma pequena porção de argila para a criança brincar, como foi descrito pela figureira Josi. Como vimos anteriormente, a brincadeira é algo essencial para o desenvolvimento humano. Tida também como forma de adquirir conhecimento, visto que a criança apreende *os códigos sociais* (Brougère, 1995) imbuídos nos brinquedos, ou, em outras palavras, os *signos* entre a criança e o povo do seu período histórico (Benjamin, 1994).

As práticas de ensino e aprendizagem, assim como o próprio espaço dessa prática, sempre estiveram inseridas na dimensão da vida social e cultural desses artesãos.

O trabalho com o barro esteve ligado primeiramente à religiosidade dessas pessoas. Apontamos anteriormente a elaboração das figuras de santos e dos personagens de presépio em forma de barro como algo ligado à religião católica. O próprio marco na memória do grupo do surgimento desse ofício está ligado às praticas *lúdico-religiosas* do chamado catolicismo *rústico* (Candido, 2001). Como vimos, as primeiras peças das quais os figureiros entrevistados dão notícias, presente na memória dos mais velhos, foram feitas para compor os presépios. O pai da figureira Luiza fazia as figuras de barro para presentear os amigos, e há, ainda, Nhá Frutuoso como um marco na sua história do grupo, que arrecadou a verba para construir a igreja no bairro desses figureiros. Além de também ter estimulado os vizinhos a fazerem presépios, essa religiosa restaurou a imagem de Nossa Senhora Imaculada Conceição sem nenhum conhecimento ou material apropriado.

Assim, além da própria religiosidade, a elaboração das figuras ganhou com o tempo um outro aspecto: a geração de renda enquanto produto comercializável. Quando Luiza e sua irmã Edite foram demitidas da fábrica em que trabalhavam, começaram então uma dedicação exclusiva a esse oficio artesanal. Nesse caso, a confecção das figuras em barro passou a se constituir como próprio meio de vida dessas pessoas, extrapolando o emprego *lúdico-religioso* que tinham anteriormente.

Essas alterações, mudanças com finalidades comerciais, aproximam-se das idéias de Antonio Candido[81] (2001) sobre as mudanças significativas sofridas pela cultura caipira durante o processo de urbanização. Em certo momento, esses sujeitos realizaram tal processo de construção de figuras de presépio como forma de ajuste no seu modo de vida, para garantir o *mínimo vital* (Candido, 2001), suprindo suas necessidades materiais de par com a devoção religiosa. Como abordamos nos capítulos em que se tratou da descrição e da contextualização, as questões histórico-geográficas desse local: são importantes, pois o bairro Imaculada era isolado dos centros comerciais. Assim, esses primeiros artesãos elaboraram os primeiros presépios por não terem outra forma de aquisição dessas imagens materializadas para a consagração da sua crença católica. Portanto, essa nova configuração, com uma finalidade comercial das figuras de barro, está relacionada, em certa medida, com o caso retratado por Candido, do universo caipira se fundindo ao mundo urbano.

[81] Na obra *Parceiros do Rio Bonito*.

Outras alterações causadas por esse processo de urbanização dizem respeito aos procedimentos atualmente empregados nessa produção de figuras em barro, como, por exemplo, o fato de se comprarem argila e as tintas utilizadas. O que era característica do grupo inicial, retirar do seu meio natural, a argila do rio, e ainda, preparar as tintas de forma essencialmente simples, foi completamente modificado. Os instrumentos elaborados artesanalmente pelos figureiros ainda mantêm algumas características das gerações anteriores, de certa forma um pouco da noção de *rudimentar*, como vimos nas fotos dos instrumentos elaborados pelos próprios figureiros. No entanto, os outros antigos recursos rudimentares, apontados nessa descrição, parecem caminhar para uma completa extinção, pois na medida em que avança mais o processo de urbanização e de industrialização naquele local, os procedimentos vão se transfigurando. Alguns dos instrumentos e a argila antes retirados do meio natural, hoje se dão de outra forma. Nas coletas do barro em latas nas margens do rio Itaim, ou nos pincéis rústicos feitos a partir de pelos de animal e nas tintas preparadas artesanalmente em casa, com materiais simples, podíamos encontrar a noção de *rudimentar,* tão característica da chamada *cultura caipira* (Candido, 2001). A inventividade dos primeiros figureiros para resolver impasses de maneira essencialmente simples, como o pincel feito de pêlo de um animal, caracteriza a concepção de *criar técnicas* para suprir as necessidades *vitais* (Candido), retirando do seu meio natural os recursos possíveis para o *ajuste de sua subsistência*. Tais procedimentos foram praticamente extintos na atualidade da produção dessas figurinhas, o que nos faz afirmar que as relações de urbanização e industrialização interferiram na expressão dos procedimentos atuais.

Ao mesmo tempo, podemos afirmar que ainda existe, em certa medida, a noção de *rudimentar* na construção dos instrumentos atuais de modelagem, que pode estar associada aos conhecimentos e práticas artesanais da história do grupo. Os instrumentos para a modelagem atualmente utilizados (além dos ainda elaborados com recursos do meio natural) são de alguma maneira reconfigurações de elementos retirados do seu meio ambiente, nesse caso, do atual "meio ambiente urbano". Lembrando que os figureiros atuais se apropriam de objetos industrializados (como palito de dente ou pregos), alterando sua funcionalidade para a utilização na construção tridimensional das figuras.

Desloquemos novamente para os aspectos de ensino e aprendizagem. Além do ensinamento dessa técnica perpassar os membros da família, queremos agora evidenciar uma relação significativa desse grupo para compreendermos mais sobre suas práticas artesanais. As *relações de vizinhança* (Candido, 2001) comuns desde o período de Nhá Frutuoso parecem, de certa forma, ainda permanecer.

Na atual relação dos mestres com os novos aprendizes, delineada a partir da construção da Casa do Figureiro, aparece, de certa forma, a mesma dimensão de agregação anteriormente estabelecida por Nhá Frutuoso e pela figureira Luiza. Atualmente, a Casa do Figureiro recebe pessoas de outros locais para aprender o ofício, visto que nem sempre os descentes da família têm interesse por tal aprendizado. Um exemplo disso é Thomas, o mais novo figureiro, com sete[82] meses de aprendizado, que reside em outro bairro e ninguém da sua família pratica ou praticou esse oficio artesanal. Segundo ele, seu interesse foi espontâneo, tendo se dirigido à Casa e conversado sobre sua possível participação.

Como vimos, houve um momento histórico em que as peças eram produzidas somente com o intuito do *lúdico-religioso*. Apesar de não termos dados suficientes desse período, podemos dizer, com base nas entrevistas, que as famílias que praticavam essa arte tinham apenas o intuito de presentear os amigos e manter tais figuras em casa, numa ação de devoção católica.

Convém citar agora um dado que pode ser considerado como um marco das práticas artesanais de ensino e aprendizagem. A figureira Luiza começou a fazer figuras em sua infância por volta de 1936; nesse começo, sua mãe levava as figurinhas ao mercado do centro para serem vendidas principalmente no mês de dezembro, e posteriormente, passaram a fazê-las para vender durante o ano todo. Assim que o professor Rossini tomou conhecimento de tais cerâmicas, passou a freqüentar a casa de Luiza, sempre estimulando a família a continuar esse trabalho. Em 1954, ela e a sua irmã Edite começaram a trabalhar em uma fábrica, diminuindo significativamente sua produção e realizando o ofício apenas nas horas de folga. Quando em 1964 a fábrica fechou, elas retomam exclusivamente ao trabalho da cerâmica figurativa. Com a divulgação desse trabalho promovida pelo professor Rossini e pela professora Laura Della Mônica[83], a demanda ficou cada vez maior. Para

[82] Dado colhido em Janeiro de 2005.
[83] Estudiosa da cultura popular.

resolver o impasse da demanda, as irmãs figureiras optam por ensinar outros figureiros, como a amiga Anita (mãe de Ângela e Josi), a principal parceira nas primeiras exposições.

Nesse caso, a figureira Luiza poderia ter solucionado o impasse da alta demanda com a lógica da otimização do trabalho, como, por exemplo, a utilização de um torno, facilitando as construções tridimensionais. Mas, ao contrário disso, a mestra compartilhou seu conhecimento com outras pessoas, que também se emanciparam através desse ofício. Assim, temos, nesse marco de acontecimento, a noção do significado do trabalho artesanal discutido anteriormente, que é mediado principalmente pelo corpo, sem a interferência das tecnologias para ampliar a produção ou a percepção de otimização do trabalho. Desse modo, podemos entender a concepção da figureira Luiza, de não buscar recursos tecnológicos ou acumular horas de trabalho. Realizar um ofício para além do que o corpo agüenta trabalhar **não** é a concepção do artesanato, por isso Luiza compartilhou sua técnica e conhecimentos com parentes e vizinhos.

É nesses termos que pretendemos discutir o significado das **práticas artesanais de ensino**. O tempo de aprendizado e o tempo de produção são mediados pelo *ritmo humano* (Paz, 1991). Outra idéia é a participação da vida social e cultural na própria produção do trabalho artesanal, como anteriormente apontado por Albornoz. Assim, o local da produção e o local de ensino são um só. Ou seja, desde a situação do fundo de quintal até a atual Casa do Figureiro, aprende-se *fazendo* (Arantes, 2004) e convivendo.

Um fator fundamental vivenciado pelos atuais mestres figureiros foi a relação lúdica que esses sujeitos tiveram em sua infância tanto com o barro quanto com a figura pronta. No entanto, não podemos deixar de apontar que essas práticas artesanais de ensino podem sofrer transformações daqui a alguns anos, dado os novos iniciantes chegarem agora já adultos na Casa do Figureiro para aprender o oficio. Tal fato parece **alterar** significativamente a prática artesanal de ensino pelo lúdico. Acerca disso, não se pode realizar maiores reflexões aqui, pelo fato de tal mudança ser recente nesse processo de ensino e não se ter dados suficientes para discutir possíveis transformações.

Mas subsiste ainda o emergir de valores pessoais do figureiro ligados à prática de ensino. Uma idéia sempre presente é a de se ensinar alguém porque um dia alguém nos ensinou. Ensina-se o ofício a alguém para que este possa escapar de uma situação difícil (principalmente financeira, mas em alguns casos, até emocional). Entre os valores

delineados, encontra-se uma forte presença da idéia de reciprocidade obrigatória, ou, como diz Candido, *sociabilidade vicinal*. Situação em que há uma permanente retribuição de uns com os outros, nesse caso, de um mestre para com o novo aprendiz. E mais uma noção de reciprocidade foi narrada pelos figureiros: o empréstimo da argila, dos instrumentos e **inclusive da técnica**, o compartilhamento recíproco entre eles.

Outro fator presente entre eles e que pudemos anotar nos capítulos anteriores é a união entre os artesãos para possibilitar a funcionalidade da Casa do Figureiro. Eles se organizam fazendo revezamento na loja para a venda as cerâmicas, e também para participar de exposições em outras cidades, tendo ainda escrito eles mesmos seus estatutos. Novamente, recorremos a Candido para nos auxiliar na reflexão, já que tais atitudes lembram a ação de *mutirão* no universo caipira, a força de uma família mobiliza outras famílias, *solucionando o problema da mão-de-obra e suprimindo as limitações individuais ou familiares*. Nessa mesma direção, podemos entender por que mestra Luiza decidiu ensinar outras pessoas a fazer as figuras fora do seu âmbito familiar, pois já não conseguia atender a demanda do trabalho. Além da sua relação profunda com a organização das festas de caráter religioso (realizadas naquela comunidade, como foi descrito anteriormente), essa mestra ensinou várias pessoas que atualmente praticam esse ofício, ou ainda os descendentes desses aprendizes.

Tudo isso nos mostra como existe outra relação com o tempo de trabalho artesanal e nos indica a consciência dos limites do corpo e suas possibilidades *sensíveis* (Duarte Jr, 2003) discutidas. A presença dos sentidos de olhar, ouvir e tocar foram pertinentemente ressaltados pelos figureiros, os quais possibilitam suas formas de aprendizado. O mediador do trabalho e da aprendizagem do figureiro parece ser o corpo, e, assim, o sentido do duplo significado **de práticas artesanais de ensino** se completa. Quando a demanda foi maior, a figureira mestra não acumulou nem trabalho e nem a geração de renda. Compartilhou a sua técnica e a sua experiência de **ser figureira** para solucionar esse impasse, ou, melhor dizendo, realizou **uma prática artesanal de ensino**.

Figuras no fogão à lenha da Luciana Souza Campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
CAPÍTULO V

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição de fazer figuras surgiu em Taubaté como um costume religioso, para devotar uma imagem ou para possibilitar a presença do presépio nas casas dos cristãos, revelando o caráter *lúdico-religioso* do catolicismo *rústico* (Candido, 2001), presente também nas costumeiras festas daquele local. Entretanto, pode-se pensar que a permanência dessa prática é possível não apenas pelo aspecto religioso, mais forte antes e ainda possível de ser observado nas figuras produzidas, mas também pela possibilidade de ganhos financeiros através das vendas dessa cerâmica figurativa. Tal manifestação sobrevive, ainda hoje, não apenas devido ao seu lado religioso, criativo ou gerador de renda, mas principalmente pelo ensino e aprendizado dessa atividade.

Assim, há um fazer artesanalmente contínuo que nos fez defrontar com o fato de realmente existir nele um **processo** de ensino e aprendizagem. Processo este que é formado pela sucessão de atividades subjetivas que permeiam a condição da singularidade do aprendiz e do mestre. Objetivando, com isso, que o indivíduo realize a construção da **sua** figura, não se tratando, assim, de um aprendizado sistematizado, já que não há um único ensinamento, técnica ou forma "correta" para se chegar a um aprendizado dessa produção. Tem-se um processo que, de certa maneira, permite a criação e a *impressão digital* (Paz, 1991) do figureiro na figura de barro, que deixa de ser igual ao do companheiro para então se tornar única.

No processo de ensino e aprendizagem do grupo de figureiros de Taubaté, os mestres acabam não apenas por ensinar somente um ofício técnico de elaboração de determinadas peças, mas também ajudam o figureiro aprendiz a construir a **sua** figura, o seu tema, a sua criação em si, num processo de se tornar figureiro. Possivelmente, essa ação no sentido de que cada figureiro faça a sua própria figura esteja ligada à relação comercial que esta produção de cerâmica adquiriu com o tempo, visto que, nesse percurso, os mais antigos tornaram-se reconhecidos em outros locais e, com isso, suas peças acabaram valorizadas e procuradas.

Para que essa atividade de criação, e não de "cópia", aconteça, é necessário que a relação de mestre e aprendiz se apóie na subjetividade dos indivíduos envolvidos. Tal relação pode ser entendida como uma **prática artesanal de ensino**, a qual concatena uma

relação de trabalho com um ensino mediado principalmente pelo corpo e pela vida social cotidiana, em que se incluiu a própria história dessas pessoas. E, na história de formação daquele bairro, observamos, num momento pretérito, a *habilidade manual* (Ortiz) para o ajuste de subsistência em seu meio como um *mínimo vital*, no dizer de Candido, já que Taubaté estava isolada dos centros comerciais, suprindo, assim, suas necessidades através de uma produção artesanal caseira (Ortiz).

Na análise das entrevistas coletadas (em Janeiro de 2005), reconhecemos algumas dessas **práticas artesanais de ensino**: 1) a aceitação do **erro** no processo de aprendizagem como construção de conhecimento e técnica; 2) o **fazer artesanal** contínuo de figuras através do barro como estímulo para a efetivação da aprendizagem e aperfeiçoamento dos resultados que vão sendo obtidos e construídos gradualmente; 3) a condução desse processo pelo mestre, que se coloca como um facilitador para que o aprendiz esteja em contato com a sua própria **expressão** ao produzir, possibilitando a emergência de um processo de **criação**; surge assim, 4) a **identidade** do figureiro, que imprime nas figuras a sua marca pessoal, a sua individualidade, os valores do próprio grupo e as experiências coletivas; colabora indiretamente nessa produção figurativa 5) o **tempo** do trabalho artesanal; 6) a **matéria,** os **instrumentos e** as **técnicas**, que são os suportes para que o processo de ensino ocorra; além disso, os expoentes mais significantes desse processo de ensino apontados pelo grupo são os seus próprios sentidos, já que 7) é no **olhar, no ouvir e no tocar** que estão também as possibilidades para ocorrência dessa aprendizagem; e, por fim, destaca-se 8) o **brincar e o brinquedo**, que dão sentido para o aprender na infância desses figureiros, agregando todo o aspecto lúdico que os acompanhará até sua condição de adulto, quando se tornarão figureiros.

Assim, de maneira mais completa, pode-se dizer que, quanto à questão do **erro** no trabalho artesanal, trabalho este tal como concebido e descrito por Paz (1991) e Albornoz (1986), observou-se, nessa comunidade, que este faz parte do processo de ensino e aprendizagem de forma bem próxima àquela pontuada por Cortella (2004), que defende que a forma de conhecimento não é uma *revelação límpida*, mas uma *relação viva e cambiante.* Estão livres de erro apenas aqueles que não fazem, que não buscam. Portanto, nesse processo de aprendizagem de figuras, o erro não é visto como algo negativo, ou

catastrófico (Cortella), mas passa a ser inclusive utilizado como um instrumento concreto, como referência para se buscar o "certo".

Quanto ao **fazer** artesanal, compreenda-se como um fazer figuras cotidianamente naquele local, que parece se relacionar com o que Paulo Freire defende sobre o ensinar. Tal como descrito, Freire (1996) argumenta que o ensino não consiste numa mera transferência de conhecimento, mas na criação de possibilidades de construção, numa elaboração de um *saber de pura experiência feito*. Já que, para conceituar cultura popular, Arantes (2004) defende que apenas o próprio *fazer* a caracteriza, então o *fazer* cerâmica figurativa participa da prática social e cultural na comunidade das figureiras de Taubaté.

Sobre o emergir da **expressão** e da **criação** nas figuras, acredita-se que criatividade faça parte da natureza humana (Ostrower, 1988). Ali, sempre se criam novas peças, as quais podem ser incorporadas e modificadas pelos demais figureiros. A participação do imaginário do autor na produção das figuras foi claramente observada através das falas e nas próprias peças, evidenciando concretamente a citada *capacidade criadora* do homem.

Tais elementos estão intrinsecamente ligados à **identidade** do figureiro, que produz a **sua** figura, o seu tema de representação tridimensional, que difere de todas as outras representações do grupo. Buoro (1996) ressalta a valorização do conhecimento a ser construído com a *participação do repertório imaginário individual* e *o repertório cultural grupal*. O aprendiz é ensinado a fazer figuras construídas há anos pela comunidade, mas também pode fazer seus próprios personagens. Assim, o figureiro tem a possibilidade de *assumir-se* (Freire, 1996) como um ser social, já que pertence àquela comunidade e resulta de uma história anterior, colaborando para a sua continuidade.

O **tempo** do trabalho artesanal deve-se considerar como um tempo marcado pelo *ritmo humano* (Paz, 1991). Apesar de já ser considerado como área urbana, o bairro da Imaculada conserva na memória dos mais velhos figureiros *costumes de uma vida rural* (Queiroz, 1973) e, com isso, uma condição para viver um tempo mais humano, tendo como uma das atividades econômicas principais o artesanato. Com o termo "humano" entende-se que as atividades realizadas através do passar de horas e dias seguem um fluxo natural e não o fluxo imposto pela sociedade urbana, com seus relógios e máquinas, e por necessidades distantes do corpo do produtor, fato também apontado por Paz (1991) quando reflete sobre a peça artesanal e a sua relação com o tempo humano: de nascimento, vida e

morte. O tempo artesanal participa do processo de aprendizagem, visto que esses figureiros compreendem que necessitam de um tempo de produção para o próprio aprendizado.

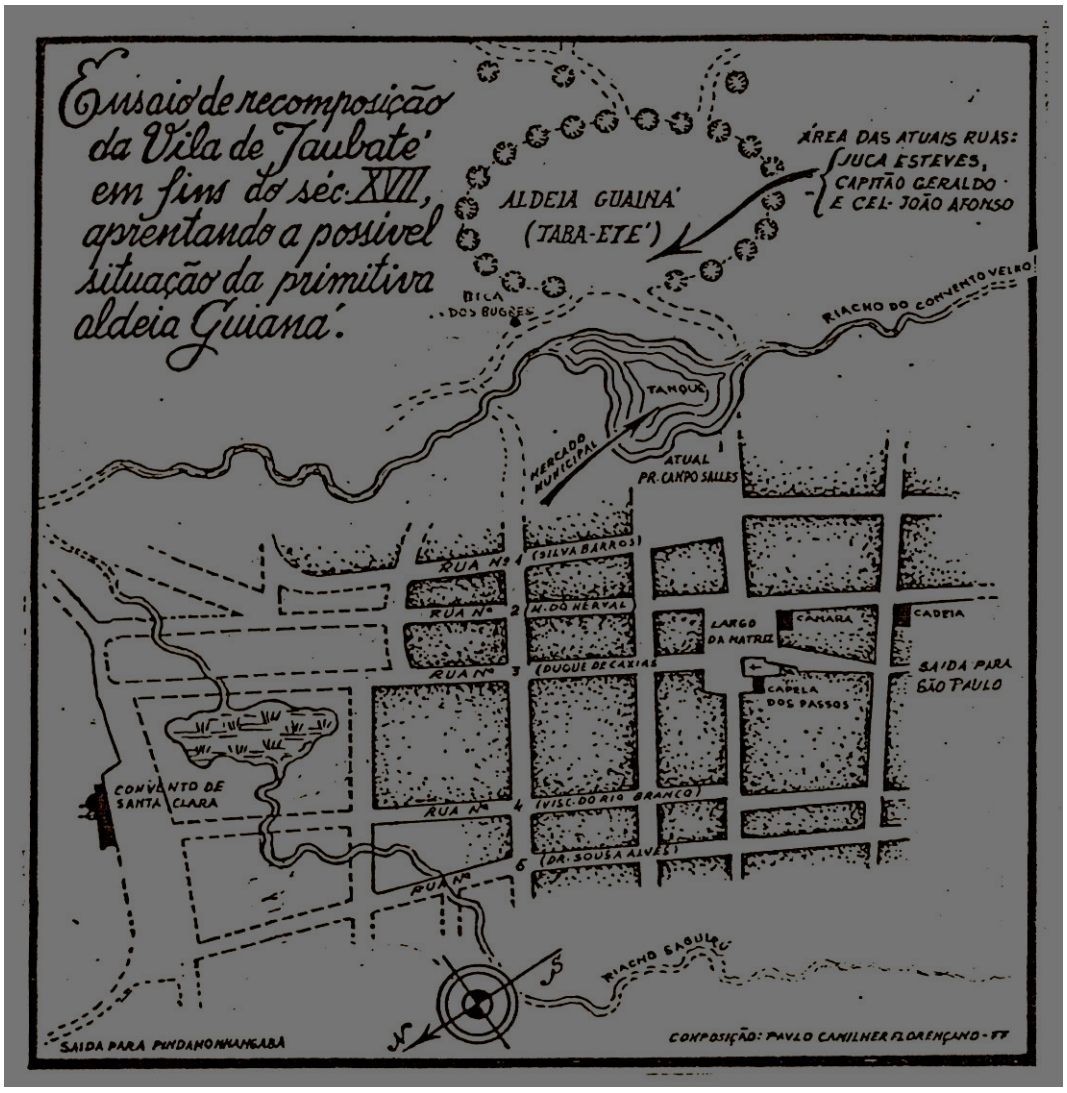
O tempo *humano* (Paz, 1991) permite também um sentir mais acurado, uma proximidade com o aprendizado através do corpo, um *saber sensível* (Duarte Jr). Essa **matéria**, a argila, desperta sensações através do **toque** das mãos, as quais acabam por se configurarem os mais importantes dos "**instrumentos**" para a realização dessas figuras. **Olhar** e **ouvir** são condição e meios que integram esse aprendizado. Tem-se, assim, uma maneira de representar a mesma temática, mas ainda é possível para o figureiro fazer algo seu, com a imagem-figura em suas particularidades, que é só seu, advindas então de seu percurso de aprendizado, do seu repertório singular, juntamente com a aprendizagem surgindo pelos seus *sentidos* (Duarte Jr, 1988).

A **técnica**, fundamental para a construção de figuras, surge após um momento inicial de experimentação do próprio brincar, essencial para a atividade ter um sentido para o figureiro. O aspecto lúdico se mostrou presente nas crianças das famílias dos figureiros, como um *fazer* que *se identifica com* ***o brincar*** (Ferraz e Fusari, 1993). O brincar configura-se como uma forma de contato inicial com o barro, para aqueles que nascem na família de figureiros. As crianças utilizam o barro para se divertirem, mas também usam as figuras elaboradas como o seu próprio brinquedo, o que as torna importantes para a sua formação como *indivíduos sociais* (Oliveira, 1984), de forma a apreenderem os *códigos culturais e sociais* (Brougère,1995) da sua família e daquela comunidade. Os pequenos figureiros *ensaiam* na infância o *hábito* (Benjamin) da "profissão" de figureiro, a qual um dia possivelmente assumirão.

Mas, desde a abertura da Casa do Figureiro, essa **prática artesanal de ensino** pelo lúdico foi relativizada, visto que a maioria dos aprendizes chega na fase adulta para aprender este oficio. Dessa forma, podemos afirmar que **as práticas artesanais de ensino** analisadas nesta pesquisa poderão sofrer uma transfiguração significativa daqui alguns anos, pois o lúdico parece ser fundamental nesse processo de aprender a fazer figuras. Possivelmente, outras relações que apresentamos também sofrerão mudanças significativas no processo de ensino, que ocorre agora *na* Casa do figureiro e não mais no quintal das casas. Como observado, essa *prática* de fazer figuras se fundamenta principalmente na relação social cotidiana dessas pessoas, especialmente as *relações de vizinhança* e a

sociabilidade vicinal (Candido), em alguma medida ainda presentes no grupo e nas relações do grupo com a Casa do Figureiro. Muito possivelmente tais relações e práticas sejam transformadas e suprimidas no futuro, dado esse novo aspecto de o ensinamento ocorrer na fase adulta e na Casa do Figureiro.

Mas, dos pontos analisados, recolhidos em Janeiro de 2005, podemos afirmar que, no simples ato de confeccionar uma figura, o aprendiz extrapola a condição de fazê-las para ser um figureiro, permeado por sua identidade, coletividade, criatividade, expressão lúdica e seus próprios sentidos, utilizando o espaço e os instrumentos necessários para a realização de tais processos. Aqui, parece que os figureiros são donos do seu tempo e dos seus processos de desenvolvimento, ainda que não haja no seu quintal uma placa com a inscrição de instituição de ensino, mesmo porque o conhecimento só encontra espaço em um lugar: dentro do indivíduo.



Mapa da Vila de Taubaté. Elaborado por *Paulo Camilher Florençano*, fins do século XVII. (Abreu, 1995, p.29)

VI BIBLIOGRAFIA

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. M. **Taubaté**: de núcleo irradiador de bandeirismo a centro industrial e universitário do Vale do Paraíba. Taubaté: Prefeitura Municipal, 1985.

_____ **Aspectos do folclore em Taubaté**. Taubaté, Prefeitura Municipal, 1980.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANDRADE, Mário. **O baile das quatro artes.** São Paulo: Livraria Martins Editora, 1938.

ARANTES, A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ASSIS, Francisco de. **Jornalismo regional e folclore: as figureiras de Taubaté na mídia.** http://www.csonlineunitau.com.br/site_focu/artigos.htm-9k-. Revista científica do Departamento de Comunicação Social de Taubaté. Acessado em 06 de dezembro 2006.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos.** Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense,1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Volkswagem do Brasil/ S.A. **Artistas da cerâmica brasileira**; Volkswagem do Brasil/ S.A,1985.

BROGGI, Patrícia. **A arte do artesanato brasileiro**. São Paulo: ed.Talento, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez,1995.

BUORO, A. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito.** Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Ed.34, 2001.

CASCUDO, Luís. C. **Rede de dormir**: uma pesquisa etnográfica. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Superstição no Brasil.** São Paulo: Global, 2001.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Tradição, ciência do povo.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

CASSIANO, C. A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. Em: SIMSON, O. R. M., PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs) **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural.** Cultura e imaginário. São Paulo: editora Iluminuras, 1999.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004.

CRUZ, Thais Wense de Mendonça. **À escuta do fazer.** A imaginação simbólica entre o artesão e a matéria prima. São Paulo, 2001.255p., Tese (Doutorado), orientador: João Augusto Frayze-Pereira. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

D'AMBROSIO, Oscar. **Figureiras de Taubaté. Sublime Arte Popular**.

http://www.artcanal.com.br/oscardambrosio/figureiras.htm. Acessado em 06 de dezembro 2006.

DUARTE Jr, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____ **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

_____ **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

ECO, Umberto.**Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2004

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática: 1986.

FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMBRICH, E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, F. e GODOI, E .P**. Figureiras de Taubaté: arte, ofício, devoção e mercado.** www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xiicongresso/cdrom/pdfN/42pdf. Acessado em 06 de dezembro 2006.

HARPER, B. , CECCON, C. , OLIVEIRA, M. e OLIVEIRA, R.**. Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.) **Habitantes de Babel.** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Rossini Tavares de. **Folclore das festas cíclicas.** http://www.abrasoffa.org.br/folclore/danfesfol/ciclonatal.htm. Acessado em 06 de dezembro 2006.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MACHADO, A. **As figureiras de Taubaté**. Taubaté: Prefeitura Municipal, 2003.

MASCELANI, Angela. **O Mundo da arte popular brasileira**. Rio de Janeiro: ed. Mauád, 2002.

OLIVEIRA, M.P., ADAMI, A. e BOLL, A. **A construção da imagem de agentes Folk através da mídia impressa regional: "As figureiras de Taubaté".** http://reposcom.portcom.intercom.org.br/handle/1904/18257. Intercon, 2004. Acessado em 06 de dezembro 2006.

OLIVEIRA, M., BOLL, A e RICCI, F. **As raízes rurais e folclóricas dos figureiros de Taubaté.** http://reposcom.portcom.intercom.org.br/handle/1904/18289. Intercom, 2005. Acessado em 06 de dezembro 2006.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: editora Brasiliense, 1984.

ORTIZ, J. B. **São Francisco das Chagas de Taubaté**. Livro 2, Taubaté Colonial.Taubaté: Prefeitura Municipal de Taubaté,1996.

OSTROWER, F. A construção do olhar. Em: NOVAES, A. (org) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PALHARINI, Luciana Aparecida. **A educação ambiental enquanto campo de conhecimento: fatos ou fetiches?** Campinas, 2005, Dissertação de mestrado,

orientador: Sílvio Donizette de Oliveira Gallo. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PAZ, Octavio. **Convergências**: ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1991.

PROENÇA, Graça. **História da Arte.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. **Bairros rurais paulistas**: dinâmica das relações bairro rural-cidade. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". Em: VON SIMSON, O. M. (org.) **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

SANTOS, Idelette M. F dos. **Em demandada da poética popular**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2002.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SÃO PAULO, Fundação Bienal de São Paulo. **Arte popular/Mostra do Redescobrimento**. (org.) Nelson Aguilar. Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Economia e Planejamento. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados; Secretaria da Cultura. **Guia cultural do estado de São Paulo**: municípios de S a Z. São Paulo, SEADE, 2001.

SÃO PAULO, SESC SÃO PAULO. **Bienal Naïfs do Brasil**. SESC Piracicaba, 1998.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VON SIMSON, O. R. M., PARK, M. B. e FERNANDES, R. S. (orgs.) **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ZANINI, Walter. **História geral da arte no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

WEISS, Luise. **Brinquedos & engenhocas**: atividades lúdicas com sucata. São Paulo: editora Scipione, 1989.

Figureira Mestra Ângela

VII ANEXOS

7. ANEXOS

7.1. ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Com quem você aprendeu a fazer figuras?

2. Como aprendeu a Fazê-las?

3. Fazer figuras diferentes das presentes na Casa é algo aceito pelos demais?

4. Em que época de sua vida começou a aprender a fazer figuras?

    Dependendo da resposta do entrevistado, poderiam ser seguidos dois diferentes caminhos.

    4.1. No caso de o entrevistado ter aprendido o processo durante sua infância, na própria casa com os pais, significava que eles também eram figureiros. Assim, perguntava-se: Quem da família o ensinou?

    4.2. No caso de o entrevistado ter aprendido o processo após a infância, na idade adulta, significava que este aprendeu na "Casa do Figureiro", não sendo este integrante de alguma família detentora desta tradição. Neste caso, pergunta-se: Quem da Casa do Figureiro o ensinou?

7.2. Lista de entrevistados

FITA A
Entrevista 1 –Ângela Sampaio
Entrevista 2 – Teresa da Silva Sampaio
Entrevista 3 – Josiane Sampaio
FITA B
Entrevista 4 – Elisabete S. F. de Machado
Entrevista 5 – Fabiano Luis de Lima
FITA C
Entrevista 6 – Lia Carolina Prado Alves Marioto
Entrevista 7 – Luciana Souza Campos e Vagner Campos
Entrevista 8 – Jéssica Campos
Entrevista 9 – Raíssa aparecida Sampaio Duarte
Entrevista 10 – Melissa de Castro Sampaio
Entrevista 11 – Thomas Henrique de Castro e Oliveira
Entrevista 12 – Jonifer Francis de Oliveira
Entrevista 13 – Angela Sampaio
Entrevista 14 – Jonifer, Jéssica e Raíssa
Entrevista 15 – Nilson Fabiano de Oliveira
Entrevista 16 – Dona Conceição
Entrevista 17– Sueli de Paula Jesus
FITA D
Entrevista 18 –Adriane Elisabete Mariano
FITA E
Entrevista 19 – Maria Cândida Santos
Entrevista 20 – José Eduardo Leite Santos
Entrevista 21–Maria Luiza Santos Vieira
Entrevista 22 – Ismênia Aparecida dos Santos
Entrevista 23 – Nicole M. de Aparecida de Aguiar
Entrevista 24 – Lucimara Aparecida de Melo
Entrevista 25 – Isaura Gomes de Lima e Nelson de Lima filho
Entrevista 26 – Éden João Indiane Junior
FITA D
Entrevista 27 - Décio de Carvalho Júnior
Entrevista 28 – Stefan Souza Campos e Stefam Souza Campos

7.3. Recortes de Entrevistas

1) Adriane (referindo-se ao rio)**–***E não tinha também asfalto, era terra a rua, e depois que 'a gente chegava lá' a minha mãe primeiro fazia a gente encher o saquinho de argila, um para cada um, era uma argila azul, linda, maravilhosa que hoje você não encontra. Nossa, nem se você desbastar aquilo lá, é muito difícil encontrar argila azul. A gente colocava o saquinho na beira do barranco e depois a gente caía a nadar no rio. E era um rio enorme, enorme, água limpinha, nossa a gente brincava...*

2) Adriane – *A gente entrava de roupa, do jeito que 'tava', depois que 'a gente' brincava bastante aí 'a gente' passava na casa do fazendeiro, 'tomava' leite, 'via' todos os bichos que tinha na casa dele, aí 'vinha' embora. No caminho 'a gente pegava', eu não sei dizer para você, é um matinho que 'a gente utilizava' para fazer telhadinho de presépio, 'a gente pegava' bambuzinho para fazer bico, perninha, coisas diferentes que 'a gente encontrava' pelo caminho. E você já ouviu falar em mamona? A gente usava folha de mamona como sombrinha porque o sol era muito quente e 'gente sentava' no barranco para descansar e aí 'a gente ficava vendo' aquele verde assim lá do rio, lá de cima 'a gente podia' ficar vendo, aí chegava em casa todo mundo muito sujo. Aí enquanto a gente não preparava a argila, que tinha que colocar pedacinho por pedacinho num pano jeans, que era o pano mais grosso que tinha, e bater, preparar a argila, minha mãe não 'deixava a gente' nem tomar banho, tinha que preparar a argila pouquinho por pouquinho. No outro dia 'a gente ia trabalhar' com a argila, porque esse dia 'a gente tava' super cansada. A 'gente ia trabalhar' com a argila e às vezes sobrava um pedacinho e a minha mãe falava "não perde esse pedacinho, esse pedacinho também vale ouro". Nossa, esse período foi muito bom...*

3) Angela (referindo-se ao esgoto do rio)**–** *É do bairro.(...) Só das redondezas.* **Carmen –** *Então é impossível pegar argila hoje aqui?***Angela –** *Não, hoje não tem mais condição mais. Mesmo quando 'a gente chega' ali detrás do buraco até consegue alguma coisa, que eu tenho até em casa um pouco, de pouco tempo que o meu ex-marido 'teve' aí e tirou. Mas dependendo lugar vem com aquele cheiro de esgoto, de gado, até mesmo dos porcos que eles criam aí para trás e não nem condição de você trabalhar com uma argila...*

4) Carmen – *E... o forno que tem aí? Vocês não usam...?* **Adriane –** *Usa (...) Porque o Décio faz muita escultura. E escultura tem que ser queimada.. Peça grande que ele faz, fica firme e daí ele vai esculpindo. Ele vai esculpindo devagarzinho. Seria a escultura. Daí a figurinha não(...).*

5)Luiza –(referindo-se ao bairro) *Era roça ... Vinham os carros de boi tudo posar, por isso que o meu irmão gosta de fazer carro de boi. Aqui nessa rua que sobe aqui perto da nossa casa, aqui era uma subida de carro de boi. Segunda, quarta e sexta que vinham os carreiros tudo lá do Ribeirão das Antas, vinha da Caieiras, que eles vinham trazer mantimentos aqui, milho, lenha, arroz, feijão... Vinham trazer para entregar aqui na cidade, e daí ficava tarde e eles vinham posar aqui, tinha um rancho logo ali em cima,*

daqui enxergava o rancho, eles posavam ali no rancho e soltavam os bois. Aqui era um canavial na frente aqui... Mas, era gostoso.

6) Luiza – *... o papai ensinava assim...Na hora que ele chegava do serviço a gente falava "papai, como é que faz a galinha", ele dizia "olha na criação", que nós sempre tivemos galinhas, nós tínhamos bastante galinhas.*

7) Luiza –*Foi em trinta e oito...era muito difícil de dar o endereço daqui, porque aqui era meio roça, não tinha rua, número, era uma bagunça.*

8) Josiane Sampaio –... (referindo-se a Frutuso) *Ela pediu 'pro' frade, pro frei na época, era o frei Ricardo, que desse a santa para ela. Aí o frei quase que meio não acreditou, "eu vou dar a santa, você vai fazer o que com a santa minha filha? Como você vai consertar essa santa com essas mãozinhas?" Nem 'tinha' mãozinha. Por isso que a vestimenta dela a mão está tudo por dentro da roupa, que é aquela foto que está lá na frente. Mas a danada levou a santa pra casa, conseguiu consertar a santa com argila do rio Itaim, que na época o bairro aqui era o bairro do Itapecerica, não era [chamado] Imaculada da Conceição. Era o bairro do Itapecerica. A Conceição* (Frutuoso) *morava lá perto do rio Itaim que é a uns três quilômetros daqui, às margens, praticamente. Aí, lá consertou a santa. Nesse ínterim eles mudaram para uma casinha a par com a via Dutra, que é aqui embaixo. E aí ela conseguiu consertar a santa, arrumou tinta, que era muito pobre, então foi feita doação, comprou as tintas, pintou a santa.... A santa tem um metro e meio, é a Nossa Senhora Imaculada Conceição, e está na igreja da Imaculada Conceição que é aqui perto. Aí ela tinha um cunhado que era dono do terreno onde está a igreja, e ele doou o terreno para ela e ela com a comunidade fizeram aquele mutirão, construíram a capela, a capela Alto, que era conhecida. Daí como a santa era Imaculada Conceição a igreja da Imaculada Conceição, "facinho... facinho", rua Imaculada Conceição. Então a dona.... Então quando nós ganhamos essa casa* (referindo-se a Casa do Figureiro)*, teria que dar um nome para ela, então a Luiza achou por bem, e foi votado e a maioria concordou de dar o nome da Maria Conceição, não que ela fosse figureira, mas que ela, com isso, veio muita gente aqui para o bairro, aí começaram a conhecer na época as figureiras, que eram conhecidas....*

Luiza – (referindo-se a Nhá Frutuoso*) ... depois que ela comprou aquele terreno ali, e fez uma casinha em frente aonde que é a igreja, que a primeira capelinha foi ela que fez. E daí ela veio morar ali com a mãe, ali a mãe dela morreu, o irmão dela morreu, e ali que ela restaurou a imagem da Imaculada. Porque ela foi lá no Convento, ela ia sempre no Convento, e lá ela viu os pedaços da imagem e pediu para o padre para ela restaurar, porque ela já fazia figura, daí o padre não acreditou que ela ia...* [conseguir restaurar a imagem devido á sua deficiência física]

9) Carmen – *No ano passado quando eu vim aqui falar com a Angela, a Angela me falou o seguinte, que o SEBRAE tinha passado por aqui...***Josiane Sampaio –** *Querendo virar uma cooperativa* (referindo-se à Casa do Figureiro*).* **Carmen** – *E vocês não aceitaram...***Josiane Sampaio –** *A associação já existia.*(...)[Explicando sobre as normas e relações da associação.] **Josiane Sampaio –** *Por exemplo, eu tenho quarenta e cinco anos, tá. Quando eu fizer sessenta anos, eu não sou obrigada a fazer plantão. Por que? A*

*gente sente a necessidade destas pessoas, que já não enxergam direito, já ficam meio atrapalhadas com conta, que tem conta pra fazer, tem cliente para receber, às vezes vai conversar com o cliente "ah, como é que é mesmo, já estou esquecendo...". Então a gente tomou este cuidado (...) Porque justamente por ver os meus amigos aqui, "ai, puxa vida, esqueci que eu tinha plantão ontem", então tem muita obrigação. Quando vai numa exposição "ai, mas eu não posso ir com fulano, porque fulano também não sabe, não sei ir sozinha para São Paulo, não sei ir para o Rio". Então esta dificuldade eu lancei na reunião, na assembléia...*__Carmen__ – *Vocês têm essas reuniões coletivas...*__Josiane Sampaio –__ *É, todo mês a gente tem uma reunião.(...) É uma por mês. Eu falei assim, o que é que vocês acham da pessoa com mais de sessenta anos é, se aposenta(r), mas se aposenta assim, não precisa sumir daqui, pode vir na casa no dia que quiser, a hora que quiser, o espacinho está lá* (referindo-se ao espaço da estante de vendas), *fica pondo as peças. Só não tem obrigação. Só que daí ela tem uma contrapartida, vai perder o direito de ir nas exposições, e de participar das encomendas. Que às vezes vem encomenda assim: eu quero mil peças. Fulano, você tem que fazer cem peças, aí fica assim: "ai meu deus, será que eu vou dar conta?" Às vezes fica até com taquicardia, tem até problema de pressão, porque é aquela preocupação. Você entendeu? Se a gente quiser, por conta própria "você faz tanto para mim?" também fica livre disso.(...) Então muita gente... muita gente não, algumas pessoas aderiram a isso. Estão vindo aqui, põem a sua pecinha, tão ganhando seu dinheirinho... também não têm mais aquela vontade de sair por ai, se aventurar. Que nem a gente que vai para exposição que é coisa de louco, para montar, desmontar... Daí eles aprovaram, é um dos regulamentos, interno nosso, é esse também.*

10)Thomas – *Quando eu erro eu tento consertar sem desmanchar a figura.*

Luiza – *Não, ele...* (referindo-se aos ensinamentos do pai) *O que estava errado ele sempre falava, aí a gente desmanchava e fazia de novo. E a mesma coisa eu fazia 'pras' pessoas que eu ensinava sabe, ensinava a fazer, depois eu se não ficava bom "desmancha e faz de novo". E assim foi que a gente aprendeu.(...) Desmancha e faz de novo. Até ficar bom mesmo. E daí aonde que a gente foi ensinando, tudo, a gente, tudo, e chegou no que está.*

Angela Sampaio – *Ela ficava perto da gente e ia falando* (referindo-se aos ensinamentos da mãe): *"Faz assim, faz assim". E a gente ia fazendo e olhando. "Mãe, tá bom?" E ela falava: "Não, tenta de novo". A gente fazia. Tava lindo de morrer, aí falava, "E aí mãe?", Ela pegava desmanchava tudo, "Não, não tá bom". E a gente fazia de novo.(...) Mas quando eu fui ensinar eu lembrava destas coisas, daí eu falava para a pessoa: "Você não vai desmanchar, você vai deixar assim mesmo, e vai fazer outro, pega outro pedaço de barro".* **Carmen** – *Ah, você já mudou!* **Angela Sampaio** – *Eu mudei porque daí... quando a pessoa faz a segunda peça, apesar de ser a mesma peça, mas é segunda vez, ela vai comparar com a primeira que ela fez e vai ver aonde foi que ficou feio.* **Carmen** – *...Boa a idéia.* **Angela Sampaio** – *E a minha mãe não "Desmancha" "Não, não é assim, desmancha". (...) Mas aí eu achava que..., eu queria saber como foi feito daquela vez, aí se você desmancha, mas parece que foi assim...(...) É, a gente aprende. Agora você comparando com a segunda peça nossa realmente. Porque até hoje, às vezes chega uma pessoa aí..., chegou uma pessoa aí que comprou uma peça minha de quinze*

anos atrás, eu não acreditei. Era uma "folia do divino mineira", nossa como eu achei feio! Eu achei feio! Está certo, com o tempo, está acabada, tá desbotada, mas a feição, os traços da peça, que era peça de gente, ah não, hoje em dia faz totalmente diferente. Até as peças de bichos, de pavão, de angola, 'está' totalmente diferente. **Carmen** – *Então quando você vai ensinar você não deixa desmanchar.* **Angela Sampaio** – *Não, não.* **Carmen** – *Você estimula a fazer uma segunda peça*. **Angela Sampaio** – *Fazer a segunda e deixar aquela ali. A próxima você vai fazer e vai ver a diferença.(...) Quanto mais você faz, ela vai ficando cada vez mais bonita. E vai agradar os olhos. Dá a impressão que a peça vai criar vida.*

Décio – *Aí eu ensino, eu vou levando. (...) Ou então eu penso o seguinte: o que a pessoa aprendeu comigo já é o bastante. Já se fechou, acho que já é o suficiente. Então eu falo "olha, agora você tem que seguir o seu caminho". (...) Então eu acho assim, quando eu percebo que a pessoa já está pronta. Ou senão tem assim a pessoa, eu não gosto... eu gosto de ensinar, não é que eu tenha ciúmes das minhas peças, mas às vezes a pessoa fala "mas eu quero fazer um São Francisco igual o seu", mas eu não... É estranho, eu dou toda a técnica que eu sei, mas eu acredito que ela tem que encontrar o caminho dela.* **Carmen –** *O São Francisco dela!?* ***Décio –*** *Exatamente. Então quando eu percebo, não, agora ela está fazendo o São Francisco dela, então eu falo "agora eu vou soltar".*

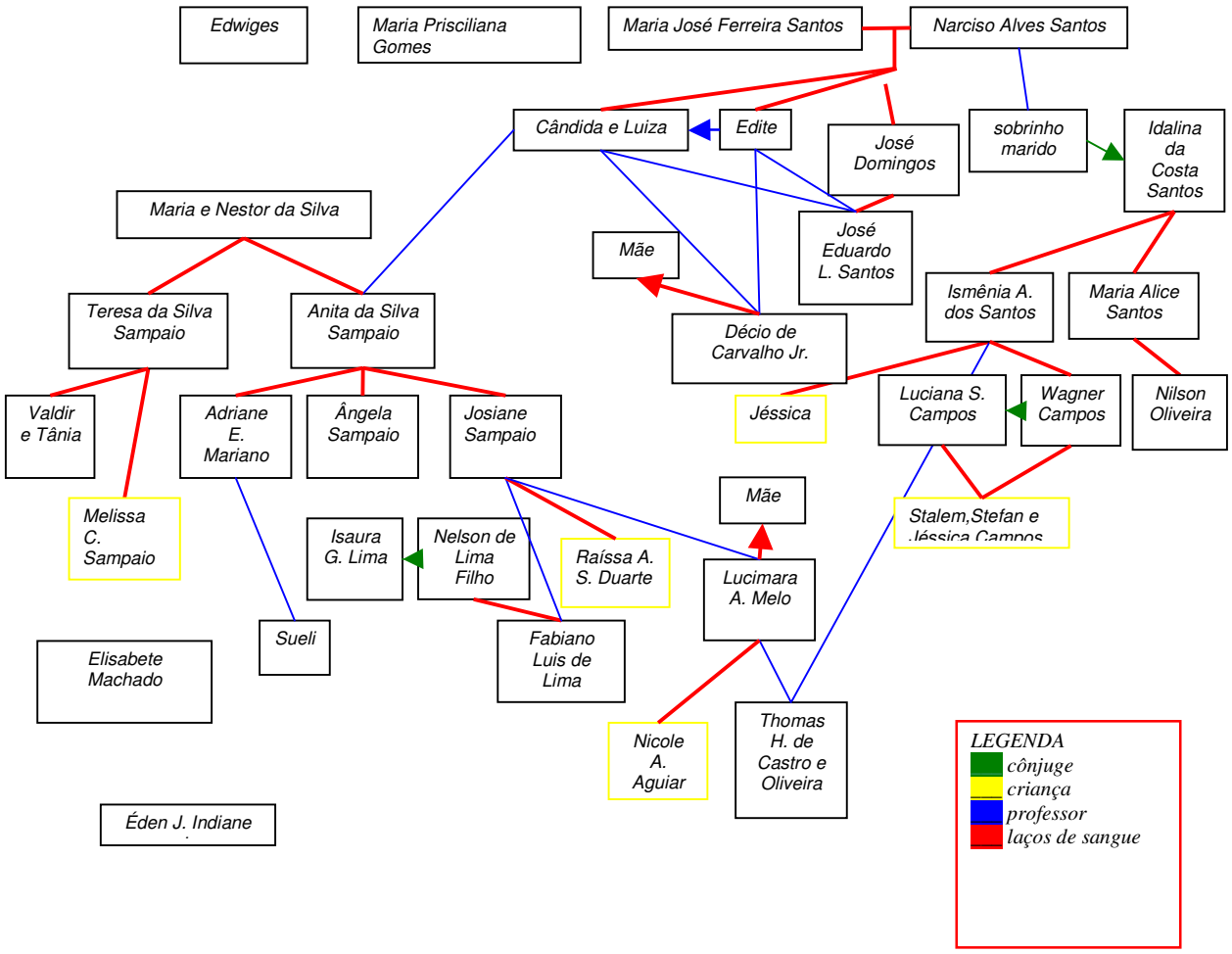
11) Lia (historiadora do Arquivo histórico de Taubaté) – *É. Ali* (referindo-se a Casa do Figureiro) *é um reduto dos figureiros em Taubaté. A festa da Imaculada é feita lá, a festa do folclore é feita lá. E perpetua até hoje, só que hoje agora as figurinhas foram alçadas à altura de arte, arte primitiva, aquela coisa toda, mas representa a identidade da região. Essas figurinhas do Vale do Paraíba, como tem aquelas carrancas do São Francisco, aquela coisa. Cada região com a sua representação artística popular. Que é uma riqueza imensa desse nosso Brasil.*

Luiza – *Ah...era muito gostoso* (referindo-se ao período de quando organizava as festas)*, ...eu e a Anita que começamos, começamos do nosso bolso, sabe, nós demos lanche para as crianças aqui do nosso bolso mesmo, eu gostava muito, que a festa da rua, a festa da rua nasceu aqui na minha casa.(...) Foi assim, esse meu irmão de criação, que é o avô da Taís, e o meu irmão Domingos e eu. Aí eu comprei um acordeom em cinqüenta e nove, em sessenta, esse Gasparino, que é o avô da Taís, ele gostava muito de tocar, meu irmão gostava de tocar violão. Então eu falei "vamos fazer uma quadrilha?" Porque não tinha nada na nossa rua. Não tinha nada. Aí eu falei "vamos fazer uma quadrilha?" Aí a gente tinha bastante amigas assim, amiga, amigo, aí nós começamos. Eu fui aprender a tocar acordeom e ele também. Aí então, foi em sessenta, nós fizemos a primeira quadrilha, foi muito bonita. (...) Aí nós fizemos, nós fizemos do nosso bolso, então eu dei o lanche do meu bolso pra turma aqui, e ele junto com os amigos dele, que era o Ílio, o Teodoro, o Cássio. Então ele, a amiga Cidinha, ... Juntei uma turma sabe, veio até de outro bairro, e daí fizemos os ensaios. E começamos essa festa foi dia vinte e nove de junho de 1960, aí fizemos...* **Carmen –** *Que é dia de...* **Luiza –** *...De São Pedro, e ainda era feriado antigamente. Então nós fizemos aquela quadrilha muito bonita, enfeitamos bastante, porque eu faço e eu gosto de enfeitar bastante. Aí fizemos a quadrilha, depois quando foi em sessenta e dois passou viola também a entrar no meio. Sessenta, sessenta e um fizemos...(...)* **–** *Aí trouxemos tocadores de viola, trouxemos bastante gente sabe. O palco,*

como é que diz, o palanque, a gente fazia de tábua, tinha um pedreiro aqui, tinha bastante tábua, e fazia sabe. Eu sei que 'nós fazia' tudo sozinho sabe. E não pedia nada para ninguém, e só vinha o povo. Aí depois quando foi em..., a viola fez em sessenta e dois, sessenta e três, daí largou e o tio dele pegou.(...) o tio do viola pegou a fazer. Aí fez sessenta quatro e sessenta e cinco. Aí largou. Aí nós em sessenta e seis pegamos de novo, eu com a minha turma, né, o Gasparino, o meu irmão, o Ílio, fizemos novamente, aí trouxemos a primeira banda, que foi a banda Ipaminondas, que era dezoito pessoas, era muito bonita. Aonde que eu faço a procissão eu coloco os hominhos da banda daquela cor ali porque a roupa dele era marrom, era calça marrom. Só que eu não faço dezoito senão vai ficar muito grande a banda. Mas eram dezoito pessoas. E aonde que tinha o Benê Freitas, ele é jornalista, ele era um garoto com dez anos de idade, e ele batia a caixa.(...) Então nós trouxemos a banda, mas que banda bonita, toda uniformizada, eles cantaram... cinco horas da manhã foram buscar eles, trouxeram eles, eles tocaram até onze horas do dia, aí depois levou eles para almoçar, depois eles voltaram duas horas da tarde e ficaram até as onze horas da noite. (...) Nós era ali no fogão, fazendo bolinho, fazendo as coisas, eu, a mulher do Gasparino e vinha uma amiga minha também, que já morreu, e vinha para ajudar. E a gente ficava ali fazendo bolinho, fazendo bolo de fubá, pra dar café, pra dar lanche para a turma. Nós nem via a festa. Depois passou para outras pessoas, né, a festa, mas ainda ia servir o lanche aqui em casa. A turma vinha tudo tomar lanche aqui. E depois foi passando o tempo, e aí quando foi em setenta e nove que eu e a Anita começamos a fazer a dança da fita. E aí começamos a ensaiar, ensaiava na rua, aí já vinha carro, antigamente não tinha carro aqui, quando batia uma porta de carro aqui era gente de fora que tava chegando. Mas então já passava carro, estava difícil para nós ensaiar, aí a minha enteada que mora ali, que hoje também ela é figureira, a Ivete, aí nós fomos ensaiar no quintal dela, porque o quintal dela é maior do que esse aqui, e não tinha plantação nada, dava para a gente ensaiar. E lá que nós ensaiamos a dança da fita, e aí saímos com a dança da fita em setenta e nove, fizemos uma surpresa para festa sabe, porque daí o pessoal não tava esperando. E nós saímos com a nossa dança. **Carmen –** *Quando você faz a figura da dança da fita* (em argila) *você lembra de tudo isso?* **Luiza –** *Lembro, lembro de tudo isso. E a gente... E eu sempre gostava de fazer uma surpresa para a festa, daí eu não estava mais na frente da festa mas sempre ajudava. Fazia o lanche da turma e vinha aqui, e depois quando foi no outro ano, depois dessa aí...* **Carmen –** *Depois de setenta e nove.* **Luiza –** *Depois da dança da fita, aí um dia eu também eu cismei de fazer uma outra coisa, porque todo ano no dia da festa morria uma pessoa aqui na nossa rua.* **Carmen –** *No dia da festa?!* **Luiza –** *Às vezes a pessoa forte ali caía e morria, sabe. Até tinha uma comadre minha, ela estava preparando as coisas para a festa, daí ela foi buscar lenha por fogo pras coisas da festa, e sentiu mal, foi para o hospital, morreu, no dia da festa.(...) Todo ano.(...)Aí a banda tocando atrás, sabe. Aí eu pensei, puxa vida, todo ano morre gente, deixa eu fazer uma coisa. Aí inventei de fazer uma morte, sabe. Daí eu fui pedir, pedi até para o professor lá que é o diretor do DEC, "dá para o senhor mandar para mim uns dois metros e meio de fazenda preta e um pedaço de corda?". Fiz uma morte tão feia (risos). Daí eu fiz, nós fizemos feito uma caveira , fiz uma foice, aí saiu a morte. Depois disso o Geraldo continuou fazendo a morte.* **Carmen –** *E aí? Continuou morrendo gente ou não?***Luiza –** *Não, aí parou.(...) Aí parou de morrer gente no dia.(...) Então eu sempre inventava uma coisa. Depois com a Casa do Figureiro daí inventamos de fazer a missa. Não sei se está tendo missa lá, no dia da festa. Aí inventei de fazer a missa na festa.* **Carmen –** *Você é*

*muito religiosa, acredita bastante em Imaculada Conceição?***Luiza –** *Eu acredito. Acredito em Nossa Senhora, acredito muito em deus, porque deus me ajuda muito, viu. E daí...(...) Fizemos uma missa, depois inventei de fazer uma procissão, saía a procissão da Casa do Figureiro, inventei uma vez de fazer, a festa estava sendo aqui ainda, inventei de fazer o presépio vivo, assim sem falar nada pra ninguém, surpresa. Aí eu tenho até fotografia. A Taís* (sobrinha dela) *ela era pequenininha, ela tinha uns sete anos assim, aí nós vestimos ela de Nossa Senhora, carregando a bonequinha e saímos. Eu tenho a fotografia deles, ela saiu num desfile, inventei de fazer um desfile, aí a gente fazia o desfile no primeiro dia da festa e saía, saiu os três reis magos, porque daí eu fiz uma outra roupa nova para a dança da fita, e sobrou pano e fiz a capa para os reis magos. Da cor que nós pintamos mesmo, vermelho, azul e verde. E fizemos os reis magos, fizemos a senhora, o São José, eu fiz tudo do meu jeito aqui, e saímos lá e daí no dia da festa aqui, ninguém tava esperando, eu saí com o presépio, fiz um bercinho, um bercinho assim, uma espécie de um lugar de por capim para a criação. Então eu pedi pra eles 'fazer' pra mim, eu levei a madeira tudo, eles fizeram tudo, eu 'catei' capim, arrumei tudo, e daí nós levamos para o palanque, e daí foi a nossa senhora, os três reis e eu cantei ainda lá (risos).(...) a Noite Feliz* (referindo-se a música)*(...)***Luiza –** *Pois é, mas agora infelizmente no dia da festa aqui eu passei mal. Foi no dia vinte nove de agosto, foi o dia a trouxeram a Inezita Barroso, eu queria muito ir ver ela, sabe, e vinha dois ônibus de Santo André aqui para almoçar, e a minha sobrinha tava fazendo comida ali no fogão de lenha, eu levantei cinco horas já peguei, já fui varrer tudo, limpando tudo, quintal tudo, aí depois entrei pra dentro e passei mal. Mas mal mesmo, 'virou' tudo comigo. Daí me levaram para o pronto-socorro, mas eu fui de ambulância até, porque eu não podia ir de carro, tudo virava, eu tinha que ir de olhos fechados. Aí passei o dia inteirinho, o dia que a Inezita Barroso veio, passei o dia inteirinho no pronto-socorro.* **Carmen –** *Você não viu a Inezita Barroso, ô tristeza!*

7.4. Fluxograma



LUIZA

CÂNDIDA

DÉCIO

EDUARDO

SUELI E NICOLE

NELSON E ISAURA

ISAURA

NICOLE

FABIANO

ÂNGELA

JOSIANE

TEREZA

ADRIANE

RAÍSSA

MARA

MELISSA

FABIANO

BETE

ÉDEN

ISMÊNIA

LUCIANA

VAGNER

NILSON

STEFAN

JÉSSICA

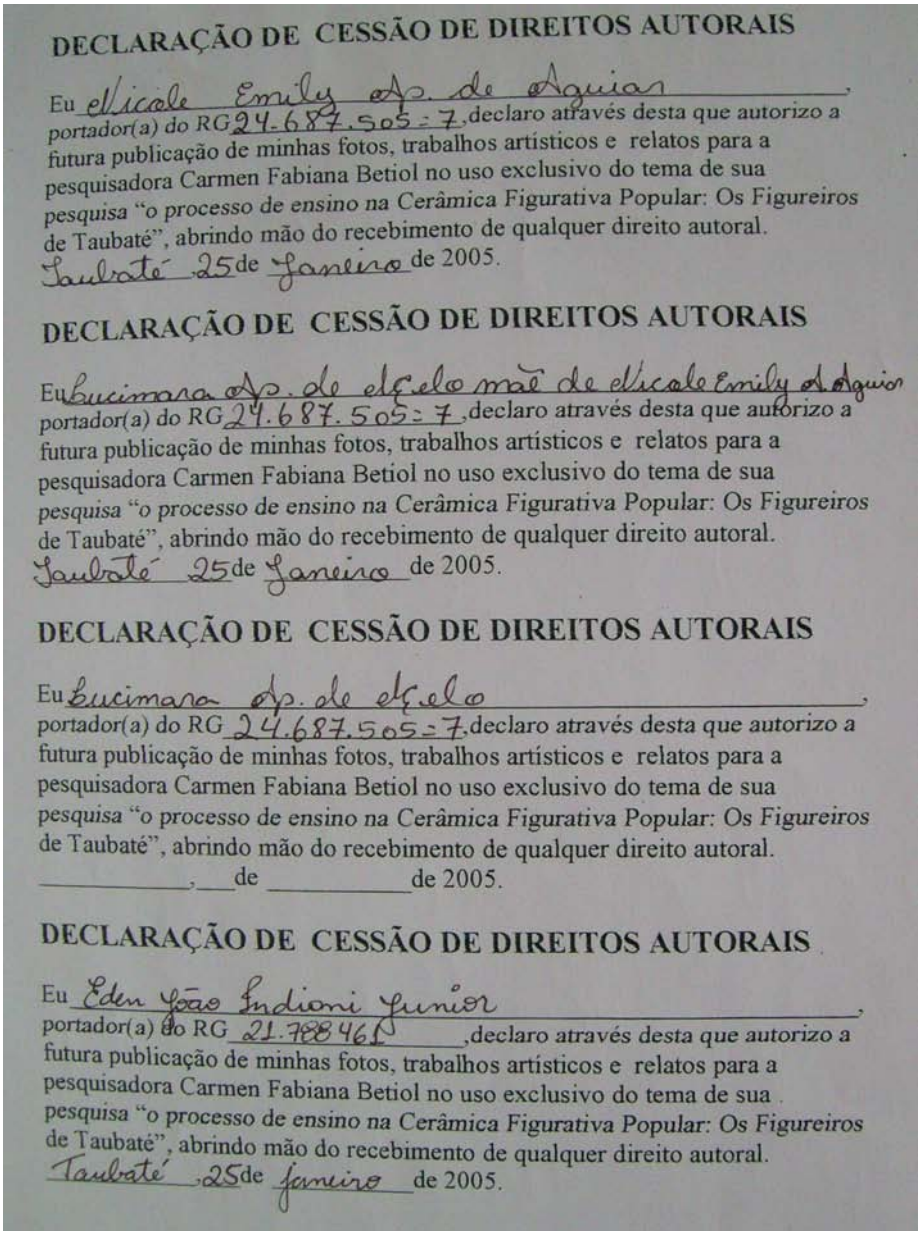
JONIFER

7.5 DIREITOS AUTORAIS

7.5.1 DECLARAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS

-MODELO PADRÃO

Eu _____, portador(a) do RG_____, declaro através desta, que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "O processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
_____, ___ de _____ de 2005.



DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Elicale Emily dos. de Aguiar,
portador(a) do RG 24.687.505-7, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Lucimara dos. de Ângelo mãe de Elicale Emily d'Aguiar
portador(a) do RG 24.687.505-7, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Lucimara dos. de Ângelo,
portador(a) do RG 24.687.505-7, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
_____, ___ de _____ de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Eden João Indioni Junior,
portador(a) do RG 21.788.461, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Lomênia Aparecida dos Santos,
portador(a) do RG 14926500-1, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
_____, __ de _____ de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Joana Gomes de Lima,
portador(a) do RG 19 212 118, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Joana mãe de Fabiano Luiz de Lima,
portador(a) do RG 19.212.118., declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Nelson Severino Filho.,
portador(a) do RG 8.288.969., declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu FABIANO LUIZ DE LIMA,
portador(a) do RG 40-534-441-7, declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
TAUBATÉ, 21 de JANEIRO de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Rita de cassia de Castro, Thomas Oliveira,
portador(a) do RG 16.764.685-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Decio de Carvalho Junior,
portador(a) do RG 20 606 457 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 25 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

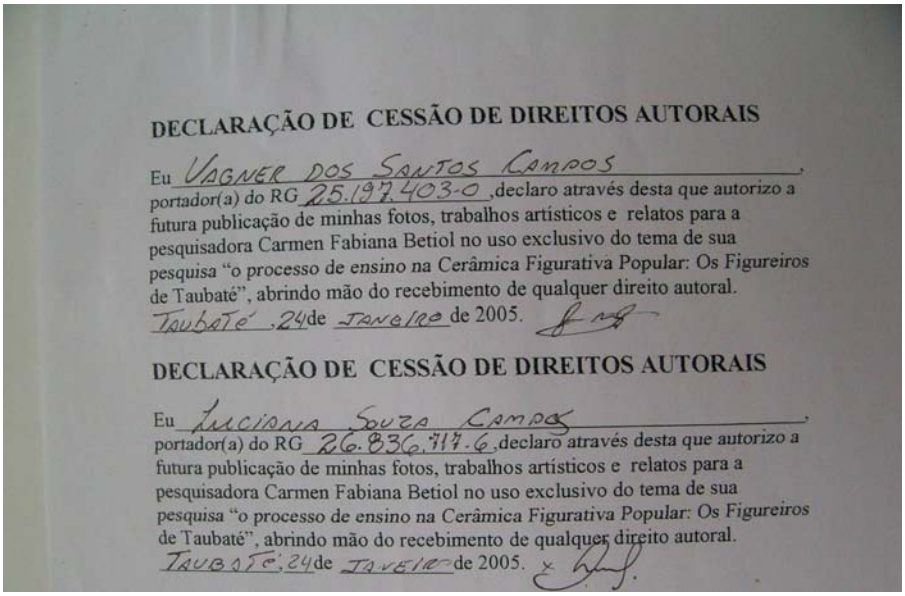
Eu Suely de Paula Rica Jesus,
portador(a) do RG 15.365.268 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté 24 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Adriane [illegible],
portador(a) do RG 24.686.253-1 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 24 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu VAGNER DOS SANTOS CAMPOS PAI DE JÉSSICA S. CAMPOS,
portador(a) do RG 25.197.403-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
TAUBATÉ, 24 de JANEIRO de 2005.

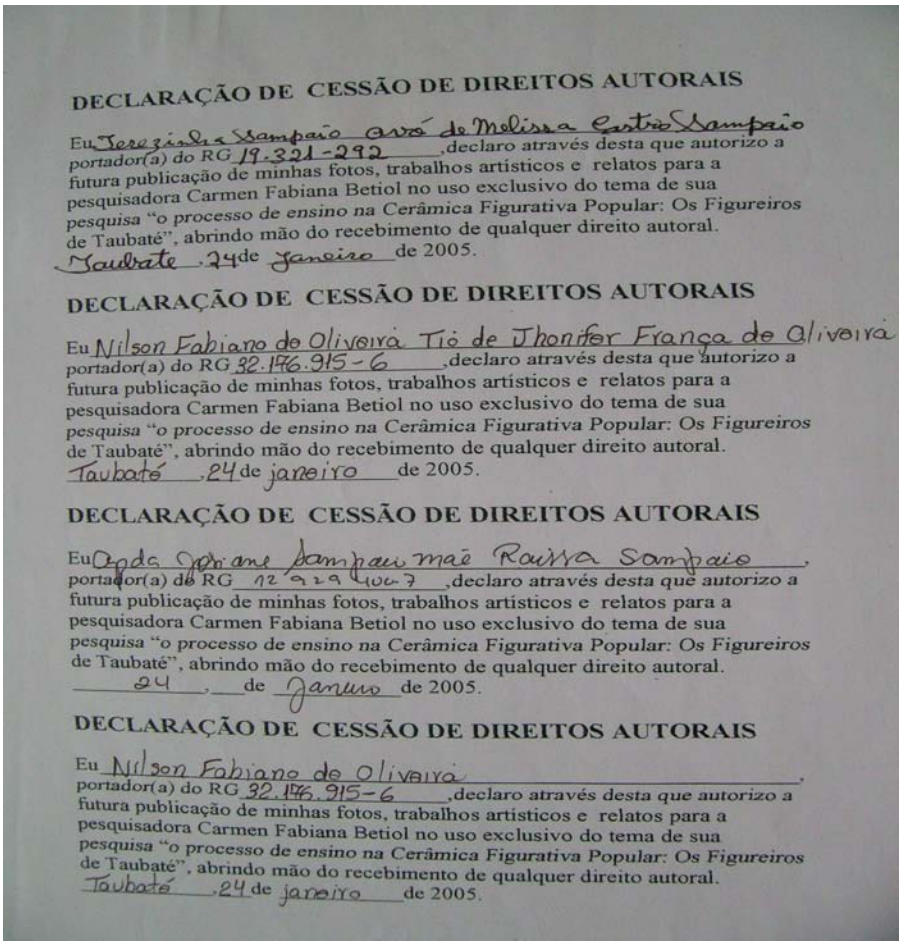


DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu VAGNER DOS SANTOS CAMPOS,
portador(a) do RG 25.197.403-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
TAUBATÉ ,24de JANEIRO de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu LUCIANA SOUZA CAMPOS,
portador(a) do RG 26.836.717.6 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
TAUBATÉ, 24de JANEIRO de 2005.



DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Terezinha Sampaio avó de Melissa Castro Sampaio
portador(a) do RG 19.321-292 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté ,24de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Nilson Fabiano de Oliveira Tio de Jhonifer França de Oliveira
portador(a) do RG 32.176.915-6 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté ,24 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Ogda Adriane Sampaio mãe Raissa Sampaio,
portador(a) do RG 12 929 407 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
24 , de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Nilson Fabiano de Oliveira,
portador(a) do RG 32.176.915-6 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté ,24 de janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Angela Lucia Sampaio,
portador(a) do RG 23045178 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 21 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Terezinha da Silva Sampaio,
portador(a) do RG 19321-292 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 21 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Maricida Jobiane Sampaio,
portador(a) do RG 12929407 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 21 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Elizabete Silva Farias Machado,
portador(a) do RG 30-708-279-0,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 21 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu JOSÉ EDUARDO LEITE SANTOS,
portador(a) do RG _____,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
_____, ___de _____de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu José Eduardo Leite Santos,
portador(a) do RG 18846355 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Maria Luiza Santos Vieira,
portador(a) do RG _____,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
_____, ___de _____de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Maria Candida Santos,
portador(a) do RG 35.720.871-7 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Vagner dos S. Campos Pai de Stéfan S. Campos
portador(a) do RG 25.197.403-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Stéfan Sousa Campos,
portador(a) do RG _____,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, ___ de _____ de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Vagner S. Campos Pai de Stéfan S. Campos
portador(a) do RG 25.197.403-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de _____ de 2005.

DECLARAÇÃO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu Vagner S. Campos Pai de Stanley S. Campos,
portador(a) do RG 25.197.403-0 ,declaro através desta que autorizo a futura publicação de minhas fotos, trabalhos artísticos e relatos para a pesquisadora Carmen Fabiana Betiol no uso exclusivo do tema de sua pesquisa "o processo de ensino na Cerâmica Figurativa Popular: Os Figureiros de Taubaté", abrindo mão do recebimento de qualquer direito autoral.
Taubaté, 25 de Janeiro de 2005.