**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES**

CARLOS WEINER MARIANO DE SOUZA

**FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: Experiências de aprendizagem para
além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte**

**SÃO PAULO
2012**

CARLOS WEINER MARIANO DE SOUZA

**FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: Experiências de aprendizagem para
além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Área de Concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar.

**SÃO PAULO
2012**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Souza, Carlos Weiner Mariano de

Fotografias da imaginação: experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte / Carlos Weiner Mariano de Souza – São Paulo : C. W. M. Souza, 2012.

224 p. + 1 CD: il.

Dissertação (Mestrado) -- Escola de Comunicações e Artes / Universidade São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

1. Arte. 2. Educação. 3. Fotografia. 4. Experiência estética. 5. Experiência poética. I. Mattar, Sumaya. II Título.

CDD 21.ed. - 700

Esta Dissertação foi defendida perante a seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Presidente

SÃO PAULO
2012

*À Cinthia,
“pelo amor, por tanta compreensão”
Pela sensibilidade que me desperta.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Sumaya Mattar, orientadora, pelo apoio e por instigar à busca permanente, por não permitir que me contentasse com a leitura simplista dos processos; mas também pela paciência e confiança depositados neste trabalho e em seu autor.

Às Prof^ªs. Dr^ª. Hercília Tavares de Miranda e Dr^ª. Monica Tavares por importantes considerações realizadas ao longo da pesquisa, e, em especial, no processo de qualificação da dissertação.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Christina de Souza Rizzi e ao Prof. Dr. Renato Martins pelas contribuições intelectuais e exemplo de seriedade e perseverança que constituem exemplos a serem seguidos.

Às Prof^ªs. Dra. Cinthia Sena Abrahão e Msc. Lucia Helena Alencastro pelo confiança depositada e pelo apoio no desenvolvimento do projeto.

À Universidade Federal do Paraná pelo apoio institucional e técnico ao projeto.

Aos queridos estagiários, Letícia Rodrigues, Silvia Bonfada, Deyves Guedes, Marília Basniak, Janelize Nascimento e Juliano dos Santos, que participaram de corpo e alma do projeto e contribuíram de forma essencial para seus resultados.

A todos os estudantes que participaram do projeto, moradores da Vila Santa Maria, suas famílias, assim como aos alunos da Escola Municipal Graciela Almada Dias.

À Prof^ª. Maria Lucia, da Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias pela acolhida de nosso trabalho na Ilha dos Valadares. À Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá que apoiou e divulgou o projeto.

Aos mestres fandangueiros, Romão e Brasília, pelos ensinamentos e pela generosidade.

Aos meus pais, Magda e João, pela compreensão de minhas ausências e pelo apoio permanente.

Aos meus colegas da pós-graduação pelo ambiente virtual e real de discussão que alimenta minhas reflexões.

Aos colegas do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, ECA-USP.

RESUMO

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. **FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: Experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte**. São Paulo, ECA USP, 2012. (Dissertação de Mestrado).

Esta pesquisa partiu do princípio de que a fusão entre arte e vida é capaz de fortalecer e reinventar nossa relação estética com o mundo. O objeto de análise está vinculado à experiência do Projeto Vila Educação e Arte, realizado entre os anos de 2008 e 2010, na cidade de Paranaguá, no estado do Paraná. Foram investigadas as mudanças significativas nos processos de perceber e simbolizar, bem como no desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes, a partir da experiência vivida ao longo do projeto. O objetivo central da pesquisa consistiu na análise da articulação entre a experiência poética e a fruição estética como dimensões educativas da arte. Encontramos nas abordagens fenomenológicas de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli fundamentos para o aprofundamento das potencialidades das ações educativas em arte. Para ambos faz-se necessária uma nova epistemologia, que deve se revelar antipositivista, antiformalista e antirrealista, na qual o mundo ficcional, bem como o mundo vivido, possam ser incorporados como elementos fundamentais do processo humano de produção do conhecimento e da vida. Acreditamos que se quisermos de fato aproximar arte e vida, as situações de aprendizagem em arte devem primar pela diversidade das experiências espelhadas no lugar e nos sujeitos. Esse processo deve contribuir para valorizar a produção artística como uma dimensão viva da rede simbólica, que dá sentido às experiências e à existência humana. O reconhecimento e a valorização da diversidade no processo educativo possibilitam criar condições para que as singularidades possam brotar diante da pluralidade, expressa nas várias formas de compreender e dar significado ao mundo.

Palavras chave: Arte, Educação, Fotografia, Experiência estética, Experiência poética.

ABSTRACT

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. **PHOTOGRAPHS OF THE IMAGINATION:** Experiences of learning to look beyond the Village Education Project and Art. São Paulo, ECA USP, 2012. (Dissertation of Master).

This research assumed that the fusion between art and life is able to strengthen and reinvent our aesthetic relationship with the world. The object of analysis is linked to the experience of Education and Art Village Project, conducted between 2008 and 2010 in the city of Paranaguá, in Paraná state. Significant changes were investigated in the processes of perceiving and symbolizing, as well as the development of social skills of students, from the experience throughout the project. The central objective of the research consisted in analyzing the relationship between the poetic experience and aesthetic enjoyment of art and educational dimensions. We found in the phenomenological approaches of Gaston Bachelard and Michel Maffesoli fundamentals for the deepening of the potential of educational actions in art. For both it is necessary a new epistemology, which should prove to be anti-positivist, antiformalista and antirrealista, in which the fictional world and the lived world, can be incorporated as key elements of the human process of knowledge production and life. We believe that if we are indeed approaching art and life, their learning experiences in art should strive for diversity of experiences mirrored in place and subjects. This process should help to enhance the artistic production as a living dimension symbolic network which gives meaning to human existence and experience. The recognition and appreciating of diversity in the educational process make it possible to create conditions for which the singularities can spring forth from the plurality expressed in various ways to understand and give meaning to the world.

Key words: Art, Education, Photography, Aesthetic experience, Poetic experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia. Centro Histórico de Paranaguá	52
Figura 2: Fotografia. Brincadeiras	61
Figura 3: Fotografia. A antena e o lixo	66
Figura 4: Fotografia. Foco	71
Figura 5: Fotografia. Crianças brincando na rua. Vila Santa Maria	83
Figura 6: Fotografia. Brincando de trabalhar	83
Figura 7: Conjunto de Fotografias. Primeiras atividades em sala de aula.....	88
Figura 8: Conjunto de Fotografias. Exercício de composição 1.....	92
Figura 9: Conjunto de Fotografias. Exercício de composição 2	93
Figura 10: Conjunto de Fotografias. Exercício de Composição 3	94
Figura 11: Fotograma 1	97
Figura 12: Fotograma 2	98
Figura 13: Conjunto de Fotografias. Registros do cotidiano	99
Figura 14: Conjunto de Fotografias. Exercícios de manipulação de imagens	99
Figura 15: Fotografia. Bola	102
Figura 16: Fotografia. Mesas Fotográficas 1	102
Figura 17: Pintura 312x250. Meninos brincando. Cândido Portinari	103
Figura 18: Fotografia. Recorte de revista que os estudantes trouxeram para abordar o tema infância	103
Figura 19: Fotografia. Exercício de desenho explorando a intertextualidade entre a imagem fotográfica produzida pelos estudantes,	

a pintura e a imagem publicitária	104
Figura 20: Pintura. 400x328. Cambalhota. Cândido Portinari, 1958	104
Figura 21: Fotografia. Momento de discussão sobre as imagens	104
Figura 22: Fotografia. Mesas fotográficas 2	107
Figura 23: Fotografia. Mesas fotográficas 3	108
Figura 24: Fotografia. Detalhe da figura 1. Mesas fotográficas	108
Figura 25: Fotografia. Grupos de aprendizagem	110
Figura 26: Fotografia. Batendo figurinhas 1	112
Figura 27: Fotografia. Batendo figurinhas 2	113
Figura 28: Fotografia. Processo de composição das fotonovelas	115
Figura 29: Fotografia. Visitação fotográfica	118
Figura 30: Fotografia. Momento de leitura sobre o espaço visitado	119
Figura 31: Fotografia. Rua da Praia 1	120
Figura 32: Fotografia. Rua da Praia 2	123
Figura 33: Fotografia. Rua da Praia 3	124
Figura 34: Fotografia. Alfândega 1	126
Figura 35: Fotografia. Alfândega 2	127
Figura 36: Fotografia. Alfândega 3	127
Figura 37: Fotografia. Janelas	128
Figura 38: Fotografia. Igreja de São Benedito	128
Figura 39: Fotografia: Fachada 1	130
Figura 40: Fotografia: Fachada 2	130

Figura 41: Fotografia. Fachada 3	130
Figura 42: Fotografia. Douglas (camisa laranja) em seu grupo de trabalho	131
Figura 43: Fotografia. Homens trabalhando 1	132
Figura 44: Fotografia. Homens trabalhando 2	133
Figura 45: Fotografia. Homens trabalhando 3	133
Figura 46: Fotografia. Homens trabalhando 4	134
Figura 47: Fotografia. Cristofer no ato fotográfico	136
Figura 48: Fotografia. A casa 1	137
Figura 49: Fotografia. A casa 2	138
Figura 50: Fotografia. Alessandra orientando colega	140
Figura 51: Fotografia. Alessandra fotografando 1	141
Figura 52: Fotografia. Alessandra fotografando 2	141
Figura 53: Fotografia. Alessandra fotografando 3	142
Figura 54: Fotografia. Associação de Separadores da Vila Santa Maria ..	143
Figura 55: Fotografia. Morador da Vila	144
Figura 56: Fotografia. A criança	145
Figura 57: Fotografia. O homem	146
Figura 58: Fotografia. Quintal	148
Figura 59: Fotografia. A cerca	149
Figura 60: Fotografia. Paisagem	149
Figura 61: Fotografia. Exposição na Vila Santa Maria 1	150

Figura 62: Fotografia. Exposição na Vila Santa Maria 2	151
Figura 63: Fotografia. Exposição na Caixa Econômica Federal 1	152
Figura 64: Fotografia. Exposição na Caixa Econômica Federal 2	152
Figura 65: Fotografia. Os estudantes mostrando suas imagens para o Reitor da Universidade Federal do Paraná	153
Figura 66: Fotografia: Exposição no Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná	153
Figura 67: Fotografia. Visita dos estudantes à exposição da Artista Marília Diaz no Museu de Arte da UFPR	154
Figura 68: Fotografia. Os estudantes da Vila Santa Maria participam da apresentação do projeto na rede pública municipal	156
Figura 69: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Nascimento Junior batem figurinhas com as imagens do projeto	157
Figura 70: Fotografia. Estagiária Letícia Rodrigues apresenta as mesas fotográficas para estudantes e professores da Escola Municipal Luiz Vaz de Camões	157
Figura 71: Fotografia. Estudantes da Escola Luiz Vaz de Camões brincam de jogo da memória com as imagens do projeto	158
Figura 72: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Costa e Silva conversam sobre as imagens do Álbum de Figurinhas de Paranaguá ...	158
Figura 73: Fotografia. Rio Itiberê	161
Figura 74: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Graciela E. Almada Dias	162
Figura 75: Fotografia. Aula na Escola Municipal Graciela E. Almada Dias	163
Figura 76: Conjunto de Fotografias. Retratos falantes	164
Figura 77: Fotonovela. O pescador e a criatura	168

Figura 78: Fotonovela. As modelos “amigas” 1	172
Figura 79: Fotonovela. As modelos “amigas” 2	173
Figura 80: Fotograma. Residência do mestre Romão	180
Figura 81: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 1	183
Figura 82: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 2	184
Figura 83: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 3	184
Figura 84: Fotograma. Estudantes conversando com o mestre Romão	185
Figura 85: Fotograma. Mestre Brasília toca para os estudantes	187
Figura 86: Fotograma. Violeiro Valdemar toca para os estudantes	187
Figura 87: Fotograma. mestre Brasília fala sobre o fandango para os estudantes	188
Figura 88: Fotograma. Apresentação do grupo de fandango do mestre Brasília na escola Graciela E. Almada Dias. mestre Brasília dançando com as professoras	189
Figura 89: Fotograma. Violeiros do grupo mestre Brasília conduzem a festa enquanto professores e estudantes assistem ao vídeo produzido a partir das imagens registradas na visitação à casa dos mestres	189
Figura 90: Fotograma. Professora Maria Lúcia dançando fandango com seus alunos	190
Figura 91: Fotograma. Mestre Brasília se emociona ao assistir ao vídeo com os estudantes	190
Figura 92: Conjunto de Fotogramas 1. Sequência no portão de entrada da casa do mestre Romão	193
Figura 93: Conjunto de Fotogramas 2. Registros na casa do mestre Romão	194
Figura 94: Conjunto de Fotogramas 3. Entrevista no espaço de ensaio.....	196

Figura 95: Conjunto de Fotogramas 4. Entrevista com o mestre Brasília e sua família 1	197
Figura 96: Conjunto de Fotogramas 5. Entrevista com o mestre Brasília e sua família 2	197
Figura 97: Conjunto de Fotogramas 6. Narrativa audiovisual 1.....	200
Figura 98: Conjunto de Fotogramas 7. Narrativa audiovisual 2	200
Figura 99: Conjunto de Fotogramas 8. Narrativa audiovisual 3	200
Figura 100: Fotografia. Cristofer, Ariele e Camila durante o último ensaio fotográfico que os estudantes do projeto fizeram na Vila Santa Maria.....	203

SUMÁRIO

Introdução	18
 Capítulo 1- A dimensão sensível: sonhando com outros modos de ensinar e aprender.....	27
As experiências e a experiência estética	31
O estético como uma dimensão compartilhada	33
O irreal é uma realidade.....	37
Orientando as experiências com a arte na educação.....	41
 Capítulo 2 – Os sentidos do lugar	43
A cidade do nosso andar: espaços de encontro.....	44
Entre o passado e o presente: as paisagens do tempo.....	50
Minha vila, nossa morada poética.....	58
Da ilha se vê um mundo diferente	67
 Capítulo 3 – O encontro com a fotografia: dando forma aos sonhos	78
O tempo de brincar e a alquimia da imaginação	79
Ensinos e aprendizagens: aproximações	86
Minha casa: dando vida às imagens	91
Eu e o outro, as imagens e as palavras: linhas de um mesmo tecido	105
Ampliando as conexões de sentidos: investigar, fazer e apreciar	111
 Capítulo 4 – Andando sobre as águas: experienciando paisagens.....	118
Juliane Fernandez	123
Leonardo da Silva	125
Douglas da Silva	129
Cristofer Luiz	131
Os estudantes, a Vila Santa Maria e o ato de fotografar: a alma inaugurando uma forma e tornando-a sua morada	135
Cristofer Luiz	136
Alessandra Dias	139
Douglas da Silva	145
Leonardo da Silva	147
Compartilhando as imagens, multiplicando os saberes	150
 Capítulo 5 – Todos temos uma comunidade dentro de nós: aprendendo com a paisagem cultural	156
Aportando na escola da ilha	160
O pescador e a criatura	167
As modelos e “amigas”	169
Os estudantes e os mestres do fandango: pesquisando a paisagem sonora	176
Uma recepção de mestre	177

A experiência de ouvir a experiência	180
Imagens, sons e movimentos: o encontro de percepções no processo de aprendizagem.....	191
Considerações Finais	201
Referências Bibliográficas	206
Anexos	213

A porta

A porta, a fachada, metáforas da infância
A porta da casa está fechada
O sono guarda as almas do outro lado
O porta-retratos quebrado em pátio aberto
reflete o tempo impróprio de remendos
A porta da casa está fechada
Tudo e todos guardados do lado de fora
Como morte ainda sem ida
como vida vivida sem volta

Carlos Weiner, 2012.

(Aos meus queridos avós, José e Maria (in memorian))

Introdução

Uma das questões que têm instigado educadores à investigação acadêmica, contemporaneamente, é a necessidade de reunir elementos que permitam compreender os processos que possam despertar os interesses dos jovens na busca pelo conhecimento. Especialmente no que se refere às formas como esses compartilham os desejos, os gostos e as maneiras por meio das quais experimentam coletivamente.

Nessa perspectiva, temos observado iniciativas, em grande parte, promovidas por organizações não governamentais, nas quais as experiências educativas envolvendo arte e cultura, em comunidades consideradas violentas, têm conseguido criar elos entre jovens, possibilitando o exercício do sentido comunitário de forma construtiva para o sujeito e para a coletividade em que vive. Ainda assim, assistimos à ascensão dos episódios violentos no ambiente escolar. Ao que nos parece, existe uma inter-relação entre os dois fenômenos, de um lado, mobilizam-se a arte e a cultura em prol do diálogo com a juventude, de outro, persiste a reprodução de formas arcaicas de transmissão de saberes fundamentada em uma leitura objetiva da realidade e apartada da vivência, dos sonhos e dos desejos dos estudantes. O que, a nosso ver, deve ser objeto de reflexão e de busca de novas práticas, em especial, para aqueles que atuam no campo da arte e da educação.

Entendemos que um dos aspectos mais relevantes desse contexto se relaciona à persistência da escola no modelo paradigmático, que afasta a dimensão sensível, as especificidades que compõem as capacidades de sentir, imaginar, perceber, fazer e significar, dos processos que envolvem a construção mais abrangente dos saberes.

A percepção dessas contradições, conflitos e ausências no processo educativo foi o que nos motivou para a execução de propostas nas quais houvesse liberdade para colocar em prática a mobilização da arte para a vida, entendendo que a fusão entre ambas (arte e vida) fortalece e reinventa nossa relação estética com o mundo. Além disso, tal fusão permite que o artista-educador, por meio de seu processo criador, assuma o papel de planejar

situações de aprendizagem que reverberem nas ações, sentimentos e percepções dos estudantes.

Essa compreensão tem sido balizadora de nossas práticas educativas e possibilitou-nos a inserção em um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná. Em 2008, as professoras Cinthia Sena e Lucia Alencastro, que trabalham juntas em atividades voltadas para a geração de trabalho e renda para comunidades em condições sociais vulneráveis, convidaram-nos para desenvolver um projeto que envolvesse intervenções educativas na Vila Santa Maria, na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.

Vale a pena reforçar que o projeto de extensão a que nos referimos e que trouxe os elementos práticos para a nossa reflexão está vinculado, institucionalmente, a uma universidade pública. Sua elaboração sedimentou uma perspectiva de comprometimento com o desenvolvimento cultural das comunidades atendidas, o que engloba o entrelaçamento com os demais níveis de ensino público. Tal perspectiva foi fundamental para definir os princípios que guiaram as ações desenvolvidas no Projeto.

O conjunto de ações foi batizado de Projeto Vila Educação e Arte e foi incorporado e implementado por meio da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal do Paraná (ITCP), hoje, Incubadora de Projetos Econômicos, Sociais e Solidários (IPESS), coordenada pelas referidas professoras. O projeto se estendeu por dois anos e acabou envolvendo, em uma segunda etapa, outra comunidade da mesma cidade. Nesse último contexto, pudemos trabalhar também com o ambiente escolar e suas particularidades.

A experiência do Projeto Vila remeteu a reflexões que nos levaram a buscar no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da USP, sob orientação da Professora Dr^a. Sumaya Mattar, o subsídio teórico-prático para o desenvolvimento da pesquisa que dá forma a esta dissertação. Nosso ponto de partida se traduziu nos seguintes questionamentos: como a apreciação estética e a experiência de configurar formas artísticas podem contribuir para que os sujeitos em processo de formação rompam com a tradicional relação sujeito/objeto presente em nosso

processo educacional¹? Como promover uma educação artística e estética que estimule a autoexpressão, ao mesmo tempo em que contribua para que os educandos agreguem novos significados à sua condição cultural? As ações educativas em arte podem colaborar para a promoção da sociabilidade, para harmonizar o homem consigo mesmo, com os outros e com a natureza?

Tais questionamentos nos levaram a delinear o objeto da pesquisa. Consideramos que ele possa ser sintetizado como a análise do processo de mobilização dos recursos da arte para a formação dos sujeitos, a partir da perspectiva da fusão entre arte e vida. O objetivo central da pesquisa consistiu na análise da articulação entre a experiência poética e a fruição estética como dimensões educativas da arte. Desse objetivo geral, emergiram três objetivos específicos: a) analisar como as experiências poético/estética, proporcionadas pela educação por meio da arte, podem estimular as capacidades imaginativas e criativas, promovendo a harmonia entre o sensível e o inteligível nos processos de aprendizagem; b) compreender como as experiências com a arte podem contribuir como elemento articulador entre a identidade cultural dos sujeitos e os sistemas culturais e espaciais com os quais interagem; c) identificar mudanças significativas nos processos de perceber e simbolizar, bem como do desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes, a partir da experiência vivida ao longo do projeto.

Os objetivos elencados apontam para a hipótese de que a ação educativa em arte, articulada à dimensão do ambiente educativo e à cultura do lugar, é capaz de concorrer de maneira singular para o desenvolvimento da percepção e da capacidade de distinguir qualidades, portanto, para o enriquecimento das experiências, formas de expressão e reflexão dos sujeitos.

A matriz conceitual que orientou a pesquisa está vinculada às contribuições da fenomenologia de Gaston Bachelard e Michael Maffesoli. Em Bachelard, encontramos um processo de elevação da imaginação como fundamento do conhecimento humano, como um vínculo compromissado com a transformação do real. O que nos deu subsídio para reflexão sobre a dimensão educativa que emerge da experiência poética, a ação humana sobre

¹ Definimos como tradicional relação sujeito-objeto aquela marcada pela ausência da inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem.

a matéria, para transformá-la como uma constante busca da experiência criadora.

Michael Maffesoli nos oferece um olhar sobre o mundo vivido para que possamos compreender os processos educativos que emergem das práticas sociais, dos fluxos de energia que brotam da diversidade e da complexidade do cotidiano. Traz o imaginário como força aglutinadora de sentidos, como um substrato da subjetividade que se articula em um “processo de atração que é a base de uma estética como sentido e vivido comuns” (1998, p.213). Força que potencializa as capacidades do sujeito, sem, contudo, perder sua singularidade.

Ao tratarem da relação que temos com as coisas que nos afetam, os autores trazem a dimensão espacial como fundamento substancial para a construção de nossos saberes. Bachelard revela a importância das imagens que brotam da intimidade do abrigo, enquanto Maffesoli nos remete aos espaços de convivência. Entendem que o espaço, sofrendo a influência da ação do sujeito, ou exercendo influência sobre ele, transforma suas experiências, suas práxis em um contínuo processo de imersão-emersão, que compõe o movimento pendular entre a razão e os sonhos. Os autores nos proporcionam fundamentos para realizar a leitura do processo educativo vivido, bem como nos permitem vislumbrar as possibilidades e potencialidades que a superação da ruptura ilusória entre arte e vida pode aportar para o ensino da arte e para o papel da arte na educação humana.

As reflexões de Gaston Bachelard e Michael Maffesoli, sobre os fenômenos que envolvem a dimensão sensível e o desenvolvimento humano, foram consideradas em diálogo com as abordagens de outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema, como: John Dewey, Mikhail Bakhtin, Herbert Read, Yi-Fu Tuan, Boris Kossoy e Fayga Ostrower. Tais autores partem de diferentes áreas de conhecimento (filosofia, artes, educação, fotografia, sociologia e geografia cultural), aportando contribuições substanciais para a análise do papel da educação da sensibilidade e suas possibilidades no âmbito dos processos educativos.

Nesse sentido, conduzimos a investigação por meio de pesquisa bibliográfica de caráter multidisciplinar; análise de documentos vinculados ao trabalho de campo do Projeto Vila Educação e Arte, que envolveram registros

fotográficos e videográficos e análise de dados. As fontes documentais foram vastas e compostas por planos de aula, registros fotográficos e videográficos das atividades em sala e aulas de campo, entrevistas semiestruturadas e outros materiais disponíveis nos arquivos do Projeto Vila. A análise das imagens, por sua vez, foi realizada mediante uma abordagem que trouxe elementos das teorias da arte, ao qual buscamos agregar as perspectivas fenomenológicas de Bachelard e Maffesoli.

Outro elemento relevante para esta introdução está relacionado ao fato de que a experiência ocorreu em dois espaços distintos: o primeiro, fora da instituição escolar em uma pequena casa cedida pela Pastoral da Criança, em uma área de ocupação na periferia da cidade; e o segundo, ligado a uma escola pública municipal de ensino fundamental. Do ponto de vista das características culturais, é importante esclarecer que o primeiro espaço, a Vila Santa Maria, cujo trabalho envolveu um grupo de 25 crianças, com idade entre 10 e 14 anos, apresenta traços típicos da cultura das periferias urbanas. Já o segundo grupo foi composto por 15 crianças, com idade entre 10 e 12 anos, estudantes da Escola Pública Municipal Graciela Elizabete Almada Dias, localizada na Ilha dos Valadares, na qual estão presentes as características fundantes da cultura tradicional caiçara, típica de comunidades litorâneas brasileiras.

Começamos o projeto na Vila Santa Maria em agosto do ano de 2008. O suporte técnico e humano para sua execução foi fornecido pela Universidade Federal do Paraná, por intermédio da aprovação de editais para projetos sociais em Paranaguá, o que tornou possível a formação de um grupo de estagiários, estudantes de vários cursos de graduação, que puderam acompanhar a implementação do projeto e conceder apoio técnico e logístico para sua execução.

O projeto contou com três apoiadores institucionais, Instituto Sadia de Responsabilidade Social; Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, que aprovaram recursos financeiros para a execução do projeto.

Estabelecemos, desde o princípio, a preocupação com os aspectos culturais e espaciais nos quais estavam inseridos os participantes do projeto.

Fundamentamos os procedimentos didáticos no respeito às diferenças socioculturais e em processos que levaram em conta as múltiplas formas de expressão, do erudito ao popular, incluindo os produtos da indústria cultural. O que significa afirmar que as referências artísticas utilizadas durante o processo não eram apresentadas por meio de uma lógica hierarquizada, mas foram sendo incorporadas à medida que podiam estabelecer diálogos com as referências trazidas pelos jovens, em virtude de sua ligação com os conteúdos trabalhados em sala de aula ou em espaços da cidade. Buscamos, assim, reforçar a identidade dos participantes, promovendo a compreensão não distintiva da diversidade que compõe nossa realidade cultural.

Podemos assinalar que, no curso ministrado na etapa de desenvolvimento do projeto dentro da Vila Santa Maria, dois aspectos centrais estiveram articulados. O primeiro remete ao processo que envolve o conhecimento e a experimentação dos meios, equipamentos fotográficos e formas de manipulação de imagens a partir do universo imagético que compõe o cotidiano dos participantes; o segundo vincula-se à preocupação com a produção de significado relacionado ao conteúdo proposto, o que implica a busca de situações de aprendizagem capazes de instigar no estudante o desejo de compreender, dentro de suas possibilidades e de seus esforços, o universo simbólico expresso por meio das imagens, tanto da arte, quanto daquelas que fazem parte do próprio cotidiano. Importante destacar que a ludicidade foi essencial na condução dos processos e que a cidade exerceu papel central no processo de relação arte-vida e na dotação de significado afetivo e cognitivo aos conteúdos.

A primeira etapa do Projeto Vila nutriu a proposição de levarmos as metodologias implementadas para o ambiente escolar. Em termos de recursos materiais, foi substancial termos conseguido a renovação do Projeto junto aos financiadores para realizar uma segunda etapa, especialmente, o Instituto Sadia de responsabilidade Social, o que nos permitiu incorporar a linguagem do vídeo no trabalho pedagógico e de documentação do projeto.

O propósito inicial na segunda etapa envolvia, no que se refere a essa tangência com a escola pública, a realização de oficinas itinerantes, a produção de material fotográfico e a documentação dos trabalhos em vídeo em um grupo

de quatro escolas de tempo integral². Para tanto, houve um intenso diálogo com as secretarias de educação e de cultura, buscando alinhar os apoios institucionais, garantir o espaço formal para a realização do projeto e divulgação de seus resultados. Esse processo político de busca de apoios e de apresentação do projeto envolveu desde a secretaria municipal até as escolas e se desenrolou ao longo do segundo semestre de 2009.

O diálogo com as escolas e o reconhecimento da sua realidade levou-nos a exigir da equipe³ de desenvolvimento do Projeto a realização de alguns ajustes na proposta inicial. A mais relevante alteração está relacionada à circunscrição da etapa destinada à oficina a uma escola, o que acreditávamos permitiria um trabalho mais aprofundado, e, por conseguinte, resultados mais abrangentes e significativos do ponto de vista pedagógico, o que de fato se mostrou acertado. Assim, procuramos escolher a escola que estivesse inserida no espaço de maior diversidade cultural, o que nos conduziu a uma das escolas municipais instaladas na Ilha dos Valadares. A itinerância do Projeto ficou a cargo do produto resultante do trabalho realizado.

Iniciamos os trabalhos na Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Diaz, Ilha dos Valadares, em março do ano de 2010. A referida escola conta com regime de tempo integral e tem o período vespertino dedicado a atividades esportivas, recreativas e culturais. Importante esclarecer que existe uma fronteira bem evidente entre as atividades da manhã e da tarde, reveladoras de uma concepção que não relaciona a ludicidade e as práticas culturais aos conteúdos formais ministrados na escola.

No entanto um aspecto destacável refere-se ao fato de que, com base na política de valorização da cultura regional implementada pela Secretaria de Educação, as questões relacionadas às festas típicas e religiosas, ao artesanato, à música e à história oficial da cidade são tratadas com grande ênfase nas atividades vespertinas da escola. Presenciamos, no período de quatro meses em que lá desenvolvemos nossas atividades, a apresentação de peças teatrais, de grupos musicais, inclusive visitas programadas fora da

² Até o momento em que efetivamos o Projeto, eram 14 as escolas de tempo integral, sendo que as quatro apontadas no Projeto percorriam todas as faces da cidade, permitindo um contato amplo com sua diversidade sociocultural.

³ Os estagiários que participaram da primeira etapa continuaram acompanhando o Projeto na segunda etapa.

escola para participação de eventos e atividades recreativas, que fazem parte do calendário da Secretaria de Educação.

Percebemos que a melhor maneira de desenvolver nossas atividades era trabalhar a linguagem audiovisual, destacando os elementos estéticos que emergem das manifestações da cultura tradicional⁴. Esse caminho se mostrou muito rico, uma vez que tais manifestações envolvem aspectos que se articulam com outras dimensões da vida social das comunidades. Tornou-se imprescindível ampliar o olhar interdisciplinar, em função do entrelace dos aspectos políticos, econômicos, religiosos, sociais intimamente ligados aos estéticos. Nesse intento, a parceria com a professora que acompanhou o projeto foi imprescindível e desencadeou um processo de pesquisa sobre a história e os elementos da manifestação na ilha. Abriu portas para que pudéssemos apresentar a cultura popular brasileira sob as suas mais diversificadas formas.

Queremos destacar ainda a forma pela qual o Projeto foi concluído. Em termos comparativos em relação ao trabalho desenvolvido na Vila Santa Maria, onde tivemos como produto final a exposição e o álbum de figurinhas da cidade, na escola da Ilha dos Valadares, o processo assumiu o protagonismo da experiência educativa. Nesse segundo momento, o processo de pesquisa sobre a cultura local, articulado ao fazer artístico, foram pensados como modo de aprender arte (fazer/pesquisar) e sobre arte (compreendê-la em suas diversas formas de expressão). Nesse sentido, do ponto de vista da análise, o projeto trouxe uma gama substantiva de elementos para a reflexão. Considerada a vasta documentação e a diversidade de processos vivenciados, buscamos organizar a discussão em cinco capítulos.

Dedicamos o primeiro capítulo, “*A dimensão sensível: sonhando com outros modos de ensinar e aprender*”, ao fio condutor reflexivo desta pesquisa, elencando os fundamentos que norteiam nosso trabalho. Tratamos da dimensão sensível na construção do conhecimento e no processo educativo. Destacamos, aqui, as contribuições de Gaston Bachelard e Michael Maffesoli, John Dewey, Herbert Read e Mikhail Bakhtin. Esse percurso pode mostrar ao

⁴Tratamos do conceito formulado por Diegues (2000, p. 87-88), segundo o qual tais culturas estão relacionadas a sociedades que reproduzem modos de vida distintos daquele que é hegemônico e que possuem formas específicas de produção cultural e associação desta à sua forma de vida e de reprodução.

leitor os pressupostos traçados para fundamentar o nosso estudo, sem a pretensão de ser exaustivo, ou mesmo de torná-lo a parte mais relevante do trabalho.

No segundo capítulo, *“Os sentidos do lugar”*, dedicamo-nos à reflexão sobre aos espaços de aprendizagem e procuramos realizar a análise teórico-prática dos ambientes que possibilitaram o desenvolvimento do Projeto Vila Educação e Arte. Aqui, emergem o espaço vivido, os aspectos socioespaciais e culturais como fundamentos para a problematização das ações educativas em arte.

O terceiro, *O encontro com a fotografia: dando forma aos sonhos*, e o quarto, *Andando sobre as águas: experienciando paisagens*, capítulos foram dedicados à análise dos procedimentos pedagógicos relacionados ao Projeto Vila, na primeira fase, na Vila Santa Maria, bem como ao exame de imagens produzidas pelos participantes do Projeto. Nesse contexto, assumimos como foco o diálogo com as novas tecnologias, por meio da fotografia digital, o papel dos espaços da cidade na produção de significados, bem como a relação entre a construção individual e o compartilhamento da experiência. Ressaltamos os elementos que apontam o desenvolvimento da percepção estética, da capacidade criativa e expressiva dos estudantes, com base nos produtos desenvolvidos, bem como das várias formas de circulação e recepção desses nos diferentes espaços.

No quinto capítulo, *Todos temos uma comunidade dentro de nós: Aprendendo com a paisagem cultural*, analisamos as questões que emergiram da experiência com os estudantes da Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias, na Ilha dos Valadares. A ênfase está no processo de análise da relação dos estudantes com o patrimônio material e imaterial da cultura tradicional da Ilha, a partir da pesquisa audiovisual como eixo do processo de aprendizado.

Ao longo desta discussão, esperamos, antes de qualquer coisa, compartilhar a experiência educativa por meio da arte, pensando que ela pode trazer contribuições teóricas e práticas para o processo de construção de saberes relacionados ao ensino e à aprendizagem da arte.

CAPÍTULO 1 – A dimensão sensível: sonhando com outros modos de ensinar e aprender

Visto que “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e “estético”, ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável. Às vezes, o efeito disso é separá-los um do outro, é ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, leva à suposição de que, como a arte é um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo. (DEWEY, 2010, p.126).

As ações educativas em arte são movidas, essencialmente, por dois fenômenos, o fazer artístico e a fruição estética. Ao tratar da relação entre o artístico e o estético, Dewey (2010) explicita a indissociabilidade entre ambos e aponta para a necessidade de compreendê-los a partir de um ponto que lhes seja comum: a experiência do ato criativo. Como afirma Ostrower (2010, p.9), “o ato criador abrange, [...], a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Isso nos permite entender que a relação entre a experiência de produzir e os desafios perceptivos por ela provocados explicita a dimensão educativa da arte, bem como sua importância no processo de formação dos sujeitos.

Partindo dessa compreensão, podemos interpretar o ensino e a aprendizagem da arte sob três aspectos: como uma ação educativa, na qual a experiência de criar formas artísticas e a recepção estética se articulam como eixos dos processos educativos; como investigação estimulada pelo professor para a formação do gosto artístico e estético por meio do conhecimento dos códigos/linguagens artísticas; como educação da percepção, um alimento para a formação do juízo estético em contraponto a homogeneização do gosto.

O primeiro aspecto refere-se à arte como elemento constitutivo do processo de aprendizagem, capaz de estimular a dimensão pedagógica do estético, que se associa com outros modos de aprendizagem e dinamiza a construção de valores referentes à criação, à vida e à singularidade da expressão dos sujeitos. O segundo trata da disponibilização organizada de recursos e saberes que envolvem esses processos. E o terceiro reporta-se à

formação e a educação do homem como sujeito ciente de seus direitos de escolha.

Neste capítulo, objetivamos fundamentar epistemologicamente o papel da dimensão sensível na construção do conhecimento e no processo educativo, bem como da produção dos significados que a experiência com a arte pode gerar nos planos subjetivos, intersubjetivos e transsubjetivos⁵. Para tanto, fundamentamo-nos na produção teórica dos pensadores modernos e contemporâneos que nos proporcionam elementos para refletir sobre o papel do estético e da imaginação na formação humana e estabelecem um contraponto ao paradigma moderno, cujo saber está ligado à racionalidade funcional ou instrumental.

Friedrich Schiller (2002), ainda no século XVIII, chamava a atenção para a necessidade de uma educação para o gosto, uma educação da sensibilidade colocada a serviço da existência humana. Em desacordo com as proposições que davam rumo à nova ordem sociocultural, Schiller apontou para a estética como intermediação possível para a educação e o aprimoramento ético da humanidade. Em uma série de cartas, ao todo, 27, refletiu sobre o que denominava como educação estética, tomando a qualidade estética como elemento responsável pela autodeterminação do homem.

Os fundamentos teóricos para o contraponto dessa concepção moderna também podem ser encontrados em pensadores como John Dewey (2010). No início do século XX, o autor apontava para a necessidade de uma educação em que o artístico aparecesse como uma atividade produtora, ao mesmo tempo em que a experiência estética deveria estar intimamente ligada à realização da vida humana. Destacava, ainda, a necessidade de uma educação para o desenvolvimento humano que não se guiasse exclusivamente pela lógica do desenvolvimento econômico, que, segundo ele, trazia ganhos de um lado e perdas substanciais de outro.

Herbert Read (1986) também argumentou em prol da educação estética, uma educação artística como base para os processos que envolvam a formação das paisagens subjetivas em sua relação com o mundo exterior,

⁵ A dimensão transsubjetiva remete a tudo que é comum aos membros de um mesmo coletivo. O termo, presente na fenomenologia de Gaston Bachelard, Gilbert Duran e Michel Maffesoli, trata de sistemas de representações que orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva.

voltada para a construção da personalidade integrada dos sujeitos. Em sua obra, os conceitos de educação e arte são fundidos de tal forma que, ao falar de arte, se refere a um processo educacional, portanto, de crescimento e, ao falar de educação, refere-se a um processo artístico, no sentido de compreendê-lo como um processo de autocriação. Ambos, crescimento e autocriação⁶, se remetem à completude e a complexidade do humano.

A perspectiva de Read aponta para abordagens teóricas que atuam no sentido de problematizar e de colocar alternativas ao caminho que se tornou hegemônico na sociedade moderna. Traz a necessidade de um olhar crítico sobre as formas como o sistema educativo da modernidade, cuja gênese se deu sob o anseio do progresso, conduziu os processos que envolvem a formação do homem no sentido da instrumentalização do saber e da supressão das dimensões estética e poética para a construção do conhecimento.

O desafio para esse tipo de educação, instrumental, principalmente no que se refere à articulação dos aspectos relativos à dimensão sensível, parece ter se tornado premente no contexto contemporâneo. A grande influência das novas tecnologias em nossas vidas, a maneira como os sistemas de informação, distribuição e consumo de bens promovem a supervalorização do estético, estabelecendo pontos de contato entre as culturas e suas formas expressivas, afetam, substancialmente, as maneiras como as novas gerações percebem e dão significados ao mundo. Esse contexto requer que repensemos as relações socioculturais expressas no comportamento dos jovens, imersos em uma nova forma de aprendizado, que parece romper com aquela com a qual nos familiarizamos e que envolve estreitas relações intergeracionais⁷.

Contemporaneamente, Michel Maffesoli (1998) nos oferece os fundamentos teóricos para a compreensão dessas mudanças, para a observância do cotidiano, de suas pluralidades e contradições. Sua obra está centrada nas complexidades das relações entre a cultura e o cotidiano, nas

⁶ Importante lembrar que Herbert Read, diretamente influenciado pelo horror da guerra, trata a educação pela arte como educação para paz. Dessa forma, quando falamos de crescimento e autocriação, apontamos para um processo que envolve tanto a educação, considerada como regular, quanto os processos que buscam a reinserção, a reeducação e reconstrução das estruturas físicas e psicológicas do sujeito. De um processo de reconciliação da singularidade com a unidade social.

⁷ Segundo Maffesoli (2010), as novas formas de sociabilidade não são exclusivamente sedimentadas a partir das referências herdadas das gerações passadas, tal como no contexto a que nos referimos como tradicional.

formas como os sujeitos se apropriam dos meios de comunicação, tanto para sedimentar a cultura herdada das gerações passadas, quanto para transformá-la. O autor nos orienta ainda para a observância dos espaços de encontro, especialmente da cidade, como um elemento articulador de fluxos de energia estimuladores das vontades e desejos, capazes de dar sentido à existência individual e coletiva.

Por sua vez, Gaston Bachelard enfatiza a importância da imaginação nos processos que alimentam a criatividade humana. O pensador francês nos mostra que as imagens poéticas são resultantes de nossa imaginação material, e os processos de criação estão relacionados à nossa intimidade com a materialidade do mundo. A imaginação é “a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção. É a faculdade de libertar o homem das imagens primeiras, de mudar as imagens” (BACHELARD, 1990, p.1). O que confere aos processos educativos em arte a importância de mobilizar os valores internalizados pelos sujeitos, que, na obra do autor, aparecem claramente associados ao aprofundamento da consciência que tomamos de nós mesmos.

A obra de Bachelard promove as confluências entre as esferas da ciência e da arte, que o paradigma moderno cindiu e para cuja incapacidade comunicativa apontou. Isto porque se reflete tanto sobre o fazer-se da ciência contemporânea, como sobre os devaneios e sonhos que fornecem substância material para as manifestações artísticas (PAIVA, 2005, p.19).

Nas abordagens epistemológicas de Michael Maffesoli e Gaston Bachelard, encontramos fundamentos cruciais para o aprofundamento das potencialidades da contribuição da educação em arte para a reflexão sobre experiências fundamentadas em um novo paradigma do conhecimento humano. É ponto comum entre os autores a necessidade de uma nova epistemologia, na qual percepção, imaginação e experiências cotidianas possam ser incorporadas como elementos fundamentais do processo humano de produção do conhecimento. Trata-se de uma “razão criadora”, que está intimamente ligada à capacidade humana de imaginar (PAIVA, 2005, p.13).

As experiências e a experiência estética

[...] uma experiência de pensamento tem sua qualidade estética própria. Difere daquelas experiências que são reconhecidas como estéticas, mas somente com respeito a seus materiais. (...) É uma das razões pelas quais a arte estritamente intelectual nunca será popular como é a música. Contudo a própria experiência tem uma qualidade emocional satisfatória, porque possui uma integração interna e uma realização alcançada por um movimento ordenado e organizado. Tal estrutura artística pode ser imediatamente sentida. Sob este aspecto, é estética. (...) O que é ainda mais importante é que não apenas é essa qualidade um motivo significativo para empreender uma investigação intelectual e para que seja conduzida honestamente, como também nenhuma atividade intelectual será um acontecimento integral (uma experiência), a menos que seja integralizada pela mencionada atividade. Sem ela, o pensar é inconclusivo. Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa. (DEWEY, 2010, p. 114).

Escolhemos a citação de John Dewey (2010) para prosseguir nosso caminho, porque ela nos possibilita abordar o centro da questão teórica sobre a qual nos debruçamos nessa etapa. A experiência constitui um elemento central na obra do autor. Ao tratar deste conceito, refere-se aos processos de relação do homem com o mundo, como resultado da interação com o meio, e ressalta, nos seus elementos, a condição necessária para que o analítico e o sintético qualifiquem os processos cognoscitivos dos sujeitos. Esta relação pode se dar em um processo harmonioso ou não, mas que, certamente, ao se efetivar, permite que nosso entendimento das coisas do mundo se consolide de uma forma inclusiva e duradoura.

Para o autor, o que dá sentido à experiência é um processo de conhecer que se alia a uma contínua busca, na oportunidade da experimentação, da reorganização e da reconstrução, que se constituem no mais particular da vida humana. A experiência é ativa como tentativa de experimentação, quando nos debruçamos sobre algo. Mas, também, é passiva quando recebemos a consequência de suas atividades. “Para completar o processo, estes dois aspectos devem estar imbricados. Se o primeiro sozinho é dispersivo, o segundo isoladamente é sem significação” (DEWEY, 2010, p.110).

Dewey (2010, p.114) salienta que “nenhuma experiência poderá constituir-se numa unidade, a menos que apresente qualidade estética. (...) Os inimigos do estético são o monótono, a submissão à convenção nos

procedimentos práticos e intelectuais”. Dessa forma, faz-nos perceber que as ações educativas em arte devem primar por criar situações de aprendizagem que promovam a ruptura com a habitualidade do pensar e do sentir.

Nessa perspectiva, orienta nossos sentidos para a percepção das atividades comuns exercidas no cotidiano. O autor acentua que “é possível que cada atitude e cada gesto, cada sentença, quase cada palavra, produzam mais do que uma flutuação na intensidade da emoção fundamental; isto é, produzam uma mudança de forma e de coloração em sua qualidade” (p. 121).

Essa emoção fundamental pode brotar tanto da experiência com a arte, quanto do contato com objetos comuns. Observamos, aqui, que Dewey amplia a dimensão do estético, tomando a emoção fundamental como ponto de partida. Traz essa dimensão para o mundo vivido das relações entre os sujeitos e seu imaginário em uma relação que busca um desfecho. O que implica dizer que ele define “as emoções como força motriz e consolidante desse processo” dialógico, que é inerente à relação do sujeito no mundo vivido (p.120).

O autor coloca em evidência os processos físicos e mentais desencadeados em vivências triviais e cotidianas, como uma entrevista de emprego, na qual o empregador vai projetando, imaginariamente, a adequação do candidato às funções que deve cumprir, enquanto o entrevistado se comporta em conformidade com o que sua imaginação projeta como sendo adequado para a situação. Tais vivências, segundo o autor, desencadeiam forças de atração ou repulsa, as imagens e sentimentos provocados na relação vão interagindo e se completando, entrando em harmonia e conflito até uma consumação. “Essa consumação, apenas por ilusão, pode ser tomada como um processo meramente racional” (DEWEY, 2010, p.122).

Embora uma situação cotidiana como uma entrevista de emprego não configure uma experiência estética, ainda assim, Dewey explicita, por meio dela, uma relação entre os processos desencadeados pela experiência vivida e as qualidades estéticas nela presentes. Entende o fenômeno estético como distinto, porém não tão distante de outras experiências. Dessa forma, chamamos a atenção para a importância da observação dos fenômenos vividos pelos sujeitos e as possibilidades que esses oferecem para o desenvolvimento de nossas capacidades perceptivas no processo educacional.

Faz-se necessária, então, uma breve distinção entre o valor estético e o valor que a experiência estética assume ao articular-se com o processo reflexivo na busca por um significado. O valor estético se realiza, quando o sujeito se aloja no interior do objeto contemplado, “quando vivencia a vida do objeto de seu interior e quando, no limite, contemplante e contemplado coincidem” (BAKHTIN, 1992, p. 41). Tal experiência é única e não se consoma em si mesma, mas agrega ao mundo vivido novas formas de perceber, de gerar conhecimentos. Essa é uma particularidade da experiência proporcionada pelo encontro com a arte. O todo estético não é algo para ser vivido e sim para ser criado, como afirma Dewey na citação que abre esse capítulo. Nesse sentido, podemos entender que, na experiência com a arte, o que se vive é a atividade criadora do autor. A experiência estética se situa fora dos limites da vida ativa, mas traz para ela elementos fundamentais relacionados aos processos de conhecer.

Na relação sujeito objeto, que envolve a experiência estética, o processo interacional parte do estranhamento, visa à harmonia, mas se consolida no mundo vivido da cultura. Para Bakhtin (1992), o conteúdo das experiências é dado pela cultura e aí se encontra o seu valor. O autor aponta que “a atividade estética propriamente dita se consoma justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos de volta ao nosso próprio lugar” (p.29), fora do objeto, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante nossa identificação com este. A partir dessa relação única e irreprodutível, formulamos juízos e desenvolvemos valores que interagem no interior das culturas. Dessa forma, o objeto estético reconstruído, recriado em nossa experiência, pode ser dimensionado em sua interação com o processo de conhecimento.

O estético como uma dimensão compartilhada

É então que, ultrapassando o conceito, é preciso saber associar a arte e o conhecimento. Sendo um e outro entendidos, é claro, em sua acepção mais ampla. Em resumo, não se pode assimilar a humanidade, também movida pela paixão e pela não-razão, ao objeto morto das ciências naturais. (MAFFESOLI, 1998, p.19).

A arte é um elemento fundamental para que, expressando suas vivências, o educando possa chegar a compreendê-la e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.134).

Ao propor à reflexão acerca das associações entre arte e conhecimento, Michel Maffesoli (1998) traz à tona uma das principais questões para a educação contemporânea, ao enfatizar a multidimensionalidade característica da humanidade. Da mesma forma, o autor nos instiga à busca de uma perspectiva educativa em arte que mergulhe na complexidade e diversidade do cotidiano, lugar em que a subjetividade e a objetividade da vida se desenvolvem e se confrontam em meio a contradições e ambigüidades.

Maffesoli (1998) nos alerta sobre a sinergia que envolve as relações intersubjetivas e o diálogo entre a geografia dos mundos interiores e exteriores no mundo contemporâneo. Assim, os espaços e as formas específicas de estar com e para os outros vêm criando um mundo diferente e estranho ao nosso sistema educacional, promotor do individualismo e da competitividade. Nessa lógica educativa, o que é vivido no senso comum, essa dimensão orgânica presente e valorizada nas sociedades tradicionais, é estigmatizada e considerada irrelevante para a construção do conhecimento. Esse mundo em permanente formação é visto pelo autor como um conjunto de referências partilhadas entre os homens, no qual se inter-relacionam atrações e repulsas, em um jogo constante de forças, responsáveis por gerar relações sociais de confiança e aliança.

Importante lembrar que, no momento atual, esse compartilhamento de referências não exige a proximidade física entre os sujeitos. As possibilidades colocadas pelos meios comunicacionais levaram a dinamizar outras formas de interação e troca de experiências, aproximando os sujeitos e a formação de grupos com interesses comuns. Nesse processo, vai se consolidando o compartilhamento dos imaginários e vão se definindo novas estruturas sociais movidas por uma cultura hedonista.

De certa forma, Maffesoli resgata o que Walter Benjamim chamava de aura, na medida em que define o imaginário como uma atmosfera que envolve as formas de compartilhamento de sentidos e significados que construímos na relação com o outro. Nesse sentido, traz como dimensão estética um “vibrar

comum, sentir uníssonos, experimentar coletivamente. Coisas que permitem a cada um, movido pelo ideal comunitário, sentir-se deste mundo e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 1998, p.207). O que se define pelo que o autor denomina de uma “Ética da estética”, fundamentada no prazer e no desejo de estar junto sem objetivo particular ou específico, de

[...] experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas fazer sentido. (MAFFESOLI, 1998, p.163).

Tais elementos impactam o processo de aprendizado e requerem dos educadores habilidades distintas, no intuito de criar significados na relação de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que, nesses termos, é adequado pensar no conceito de educação como formação, como processo de crescimento, como aponta Read (1986). Inclusive, porque a educação formal é apenas parte de um processo maior e está contida no processo de formação que se dá na multiplicidade de espaços e sistemas culturais com e nos quais os estudantes convivem e interagem. Espaços nos quais as coisas fazem sentido pela presença do outro. O que, por sua vez, vale ressaltar, torna-se destacado em contextos culturais diversos e heterogêneos como o brasileiro.

A diversidade brasileira traz a convivência de múltiplas realidades tanto de ordem social como cultural. Ela se expressa na convivência de elementos pré-modernos, como as comunidades tradicionais, modernos, na predominância da cultura urbana e, ainda, da nova cultura baseada nos processos eletrônicos e comunicacionais, que perpassa os espaços de contato entre essas diferentes manifestações e entendimentos de mundo.

A observância dos espaços de aprendizagem e a forma como afetam as paisagens internas, o imaginário, são elementos que compõem a subjetividade e, por conseguinte, são intervenientes na construção do conhecimento. A experiência com a arte permite colocar em destaque tais espaços que se movem com a subjetividade e são transportados pelos sujeitos na relação com a representação, com o signo. Percebemos que a própria cidade e os significados elaborados e reelaborados nas vivências de seus espaços, de seu patrimônio material e imaterial, bem como as marcas impressas pelas gerações

passadas, por meio de suas experiências culturais, têm se tornado carentes de sentidos.

Para Maffesoli (1998), a estética da recepção no mundo e do mundo repousa sobre a intuição. O que fica ainda mais evidente no comportamento dos jovens em seus agrupamentos, de tal forma que

[...] as diversas formas de agregação juvenil estão aí para prová-lo, elas que, para retomar uma fórmula trivial, funcionam, essencialmente, na base do “feeling”, isto é, através dessa capacidade de entrar em contato com o outro de um modo natural, de igual para igual, sem argumentos nem raciocínios mas, sim, a partir de um tipo de conhecimento intuitivo. (p. 207).

Se pudermos pensar na relação cognoscitiva como um ato subjetivo, no qual se capta parte da realidade, que se lhe apresenta e se incorpora ao conjunto de objetos anteriormente apreendidos e tornados subjetivos, também poderemos compreendê-la como a soma do que é apreendido por um grupo de sujeitos, em todos os atos cognoscitivos (SANTOS, 1962). Assim, fica explícito o sentido que Maffesoli imputa à expressão conhecimento intuitivo. O conhecimento que emerge das novas formas de socialidade⁸.

Essas novas formas de estar com o outro afetam sobremaneira a sensibilidade estética, principalmente no contexto contemporâneo, em que as imagens exercem um papel preponderante nas relações sociais. O que requer uma nova perspectiva pedagógica que compreenda essa “nova aliança” e “tire proveito de todas as capacidades do espírito humano, e não apenas uma parte delas” (MAFFESOLI, 2010, p.210).

Percebemos que o exercício poético-estético, de formatividade e recepção, próprio da educação em arte promove o encontro com os fenômenos de forma mais profunda, ou como diria Maffesoli, holística. Tal abordagem nos remete ao desafio de estimular, por meio do ensino da arte, o diálogo do ser humano com suas dimensões de indivíduo e de pessoa. Como refere-se Maffesoli (1996, p.310), o indivíduo representa um modo de ser típico das épocas históricas racionais, enquanto a pessoa, das épocas emocionais. Contudo, para o autor, a imagem assume um papel central na vivência tanto do

⁸ Maffesoli (2010) define socialidade como um conjunto de práticas cotidianas que escapam ao controle social rígido, insistindo numa perspectiva hedonista. Uma oposição ao conceito de sociabilidade que se caracteriza por relações formais e institucionalizadas de uma determinada sociedade.

indivíduo, como da pessoa. O que implica considerar que ambos se reúnem, conversam, produzem e se emocionam com a imagem. Neste sentido, pode-se assegurar, a partir da perspectiva proposta, que a imagem é uma espécie de substrato da subjetividade humana, tomada como símbolo, e, portanto, como linguagem do inconsciente.

Vale destacar que a imagem, a que se refere Maffesoli, é uma força de corporificação e de presenteísmo de um determinado espaço. O indivíduo-pessoa (que podemos relacionar ao diurno/noturno de Bachelard) possui nela o substrato de sua subjetividade, a que se chama de imaginário. Nele, a imagem se apresenta como uma espécie de sonhar acordado, uma vivência da qual o caráter de irrealidade não é percebido de forma consciente. Na descoberta dessa centralidade da imagem para a vida humana é que se pode reencantar o mundo, propiciando a abertura de espaço para uma cultura dos sentimentos, como requer Maffesoli (2010, p.35). Assim, o reencantamento deve ter, na sensibilidade vivida em comum, sua base, o que traz para os processos educativos em arte, embora não apenas para este, o indicativo de ponto de partida e de significação de suas potencialidades no âmbito da formação dos sujeitos.

O irreal é uma realidade

Gaston Bachelard denominou a si mesmo de filósofo de dupla-natureza, ao trabalhar com a epistemologia de ciência e a metafísica da imaginação poética. Nesse aspecto é que ele também nos oferece importantes subsídios para a análise do papel do processo educativo em arte na produção do conhecimento. O homem das vinte e quatro horas, expresso nas faces diurna e noturna de sua filosofia, transmite-nos o caráter complexo e multifacetado da natureza humana (FREITAS, 2006).

Podemos ponderar que a aceitação das dualidades requer novos desafios para a educação humana. Para Bachelard, não somos a expressão de um conhecimento sedimentado, mas de um processo constante e descontínuo de correções que sofremos no decorrer de nossas vidas. “O que sabemos é fruto da desilusão com aquilo que julgávamos saber; o que somos é fruto da

desilusão com o que julgávamos ser” (LOPES, 1996, p.254). Assim, o conhecimento não é uma inferência da qual resulta a construção de verdades, mas um caminho polêmico e repleto de descontinuidades.

É nesse caminho que Bachelard nos apresenta a observância do movimento pendular do conhecimento, que requer que se concilie o que a modernidade apartou. Aponta para o poder criador do devaneio, que concede ao irreal função tão relevante quanto a do real no curso das experiências humanas. Bachelard foi implacável com os filósofos modernos, tanto quanto o foi para com os cientistas, chamando a atenção para a incapacidade dos modelos construídos, enrijecidos e enrijecedores, de criar condições para pensarmos as questões contemporâneas. No que tange ao campo da arte, o autor trouxe um novo caminho para refletirmos e analisarmos como a imagem poética contribui para a compreensão do mundo, e, portanto, para a formação humana. A imagem, segundo sua orientação, se nos apresenta como elemento integrante de uma imagética, como acontecimento objetivo, evento de linguagem (PESSANHA, 1986).

O movimento pendular configura a metáfora perfeita da busca de Bachelard, na ciência e na arte, por elementos que permitam compreender as forças e resistências capazes de explicar os elos entre o homem e o mundo. Nesse percurso, desvela dois conceitos fundamentais para o campo da arte, em especial, para os educadores, imaginação formal e imaginação material. Enquanto a primeira, imaginação formal, toma da matéria apenas as formas, figurações e feixes de relações; a segunda, imaginação material, apreende, no mundo e na matéria, aquilo que se lhe apresenta como concretude e resistência (PESSANHA, 1986). A imaginação assume papel central em sua concepção, tomada como faculdade independente, um objeto por ela mesma.

Para Bachelard (2008, p.11), a imaginação artística investe no campo simbólico, e, ao mesmo tempo, produz caminhos alternativos para a construção dos saberes. O que se dá por meio do devaneio e da experimentação (TVARDOVSKAS, 2010). A imaginação traz sua coerência e o caráter criador do plano das imagens extraídas da dinâmica entre corpo e mundo. É possível considerar, por meio da ideia do “homem noturno”, que a imaginação criadora vincula o sujeito ao mundo para apreendê-lo por meio do devaneio poético. Explicitando, assim, uma espécie de unidade móvel, de dualidade integrada,

que, na obra de Bachelard, aparece por meio da convivência entre o filósofo racionalista rigoroso e o estudioso sensível da imaginação poética.

Nesse processo, Simões (1999) apresenta a obra de Bachelard a partir de duas frentes de combate teórico, mediante seu estilo iconoclasta. Na primeira delas, a científica, busca eliminar os substitutos da ocularidade, que se expressam na forma e na fórmula, no afastamento entre matéria e técnicas, objetivando substituir fenomenologia por fenomenotécnica. Já na poética, procura vencer e superar a reprodução, aparência e superfície, o que implica acentuar ambivalências, conflitos e dinamismos.

Nessa perspectiva, Bachelard ataca a redução das imagens a situações familiares, o que é promovido pela razão, ou mesmo a incidentes pessoais, tal como ele alega ser promovido pela psicanálise. Ao ensejar que se habite a ruptura das significações e elevar-se aos excessos da expressão exuberante, a linguagem artística possibilita a síntese da criação poética. Para Richter (2006), Bachelard desencadeia uma forma distinta de abordar imaginação, assim que “a nega como “dinâmica desordenada” ao encontrar toda a sua força no instante criador, que coloca o corpo em ação a partir de devaneios operantes que tonificam uma vontade de realizar-se em linguagens (p.243).” O que nos leva a entender que, no processo educativo, devemos definir a imaginação como uma “faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade” (BACHELARD, 1998, p. 18), que dá corpo à nossa dimensão sensível e nos faculta ir além das primeiras impressões que se vinculam à objetividade do mundo.

A coerência da imaginação é encontrada no plano das imagens extraídas da dinâmica do corpo em seu envolvimento com o mundo, o que implica enunciar que nos admiramos quando nos defrontamos com a imagem que promove a aderência entre corpo-alma-mundo. Como afirma Richter (2006), “é detendo-se nos valores daquilo que se percebe que podemos ultrapassar o percebido”. Assim, percebemos a experiência poética assumir força pela inseparabilidade do criar e aprender linguagens a partir do devaneio operante. Por meio do cogito poético, Bachelard sintetiza a contraposição à lógica cartesiana ao observar que “eu sonho o mundo; logo o mundo existe tal como eu o sonho” (BACHELARD, 1988, p. 152).

As referências objetivas não são nem de longe suficientes para que a transubjetividade da imagem possa ser compreendida, tornando necessária uma fenomenologia que considere o “início da imagem numa consciência individual” (BACHELARD, 2008, p.3). O que nos instrumentaliza para encarar o processo de reconstituição dos aspectos subjetivos da imagem e medir sua força e amplitude, no âmbito do transubjetivo propriamente dito. Nesse sentido, o autor aponta mais dois conceitos substanciais, o de ressonância e o de repercussão, a partir dos quais podemos tatear a fenomenologia da imagem.

O processo de trabalho, que poeticamente operacionaliza o devaneio, promove a animação das coisas, emprestando a elas outra existência capaz de mobilizar a sensibilidade. Nesse processo de sensibilização, a ressonância, se move por meio de um tensionamento entre o ser e o mundo, um eco das coisas em nós, que se traduz como ressonância. Richter (2006) aponta como Bachelard explicita a educação do pensamento provocada por “uma inteligência agressora e transformadora” (p. 246), capaz de gerar a ruptura com o estado de passividade de ideias. Mediante a força propulsora das imagens permite entender que, para aprender, é preciso desaprender. O resultado desse movimento dialético de transformação está no movimento de repercussão, que opera uma inversão do ser receptor para a condição de emissor.

[...] a repercussão, apesar de seu nome derivado, tem um caráter epistemológico simples nos âmbitos da imaginação poética em que queremos estudá-la. Trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma única imagem poética, um verdadeiro despertar da criação poética da alma do leitor. Por sua novidade, uma imagem poética põe em ação toda a atividade lingüística. A imagem poética transporta-nos à origem do ser falante. (BACHELARD, 2008, p.7).

Finalmente, destacamos a relação espacial, dos lugares da intimidade e dos lugares da opressão que são relevados por Bachelard (2008). Há uma poética do e no espaço, que traz o germe da “felicidade central, segura, imediata” (p.24). É interessante observar que esse canto no mundo, que configura nossa morada, laça-nos emocionalmente e reverbera em nossas lembranças. O que nos desperta para o fato de que os espaços vividos e suas memórias configuram elementos íntimos e, portanto, vitalizadores de nosso processo de aprender e reaprender o mundo.

E todos os espaços das nossas solidões passadas, os espaços em que sofremos a solidão, desfrutamos a solidão, desejamos a solidão, são indeléveis em nós. E é precisamente o ser que não deseja apagá-los. Sabe por instinto que esses espaços de sua solidão são constitutivos. (BACHELARD, 2008, p.29).

Orientando as experiências com a arte na educação

Encontramos, nas abordagens fenomenológicas bachelardiana e maffesoliana, fundamentos cruciais para o aprofundamento das potencialidades da contribuição das ações educativas em arte. Para ambos, faz-se necessária uma nova epistemologia que se deve revelar antipositivista, antiformalista e antirealista, na qual o mundo ficcional, bem como o mundo vivido possam ser incorporados como elementos fundamentais do processo humano de produção do conhecimento e da vida.

Em contraponto à lógica imposta pela razão instrumental, que subjugou a dimensão sensível, buscamos nessas fontes os elementos teóricos que aplicamos na análise da experiência do Projeto Vila, no qual se articulam o espaço vivido, as memórias, as fantasias, as irrealidades, os laços comunitários como um conjunto de forças e tensões para o processo de aprendizado, mobilizado por meio dos recursos da arte.

Replicando a bela interpretação de Bachelard (2008, p.148-149) sobre o romance do poeta Milosz (*L'amoureuse Initiation*) ...

[...] e todos os habitantes dos cantos virão dar vida à imagem, multiplicar todas as nuances de ser do habitante dos cantos. Para os grandes sonhadores de cantos, de ângulos, de buracos, nada é vazio, a dialética do cheio e do vazio corresponde apenas a duas realidades geométricas. A função de habitar faz a ligação entre o cheio e o vazio. Um ser vivo preenche um refúgio vazio. E as imagens habitam.

Nela, o autor traduz a forma como materializamos os nossos devaneios, remete-nos aos afetos/imagens poéticas que elegemos para tornar o mundo poeticamente habitável. É por elas que nossos sonhos adquirem substância e nossas ações se orientam no sentido do encantamento.

É a essa poetização do mundo como caminho para superar o desencantamento, a desmagificação, que Maffesoli (2010) se refere quando apresenta a sua imagem/realidade do rio.

... é verdade que é possível contentar-se com uma análise hidráulica acompanhada por representações científicas. Mas o rio remete, igualmente, às alegrias anódinas dos pescadores, aos sonhos do poeta ou às lembranças que têm os amantes que passearam em suas margens. (p.78).

As palavras do autor nos levam a pensar que, se reduzirmos o mundo a uma representação, o tornamos abstrato, uma imagem intelectual desligada da dimensão sensível. Essa redução autoritária nos afasta de uma vivência orgânica e nos distancia da dimensão estética do viver.

Dessa forma, situamos o desafio perceptivo que moveu as ações educativas que vivenciamos entre 2008 e 2010, nos espaços cotidianos que buscamos traduzir como espaços de aprendizagem. Nessa perspectiva ainda nos ajuda Ana Mae Barbosa (2009, p. 62) quando declara que

[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, classificada pela necessidade, afetada por valores moderada pela individualidade Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores” (*grifos da autora*).

Nesse contexto, podemos assegurar que o espaço emergiu como um fundamento de nosso trabalho educativo, como um elemento agregador das paisagens subjetivas e motivador dos desejos de configurar formas artísticas. A cidade nos conduziu em busca de significados e de elaboração/reelaboração da vivência educativa. Identidade, memória e valor em relação a ela tornaram-se fatores subjacentes e subjetivos.

Capítulo 2 – Os sentidos do lugar

O mundo não existe mais como tal, mas sim enquanto representado. Daí a despoetização, a desmagificação, o desencantamento do mundo. Assim, a catedral será, cientificamente, classificada na rubrica mineralogia. E se esquecerá que, é verdade, existe um arranjo de pedras ali, mas que ela é também um lugar de oração, de emoções individuais e coletivas. Que foi um lugar de trocas de todo tipo: bens, afetos, ideias. Que em sua praça celebravam-se os mistérios, momentos de intensa comunhão, vetores de sociabilidade. (MAFESOLI, 2010, p. 78).

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (BACHELARD 1988, p. 17-18).

A proposição de caminhos para a educação com foco na dimensão sensível, da imaginação e do imaginário, como vias do real, coloca-nos diante de desafios que, necessariamente, requerem a ligação entre arte e vida, educação e vida. Dessa forma, passam pela articulação de processos educativos que se dirijam diretamente à percepção corporal dos sujeitos e proporcionem condições para que a relação entre sentir, interpretar e compreender o mundo vá se construindo de maneira equilibrada.

A experiência vivida alimenta a imaginação e abre caminhos para a criatividade, componentes indispensáveis para o desenvolvimento humano. Quanto mais se experiencia, mais elementos são colocados à disposição da imaginação e maiores são as possibilidades do desenvolvimento da capacidade criadora dos sujeitos.

Guardo em minha experiência como educador os sentimentos sobre como é produtivo para o trabalho, principalmente com as crianças, estimular sua imaginação a partir das experiências sensoriais, da ação e do despertar da imaginação. O aprendizado requer o encontro corporal e mental com o objeto, precisa fazer sentido físico, mental e espiritual. Nesse encontro, possibilitado pela ação, uma variável da vida assume papel especial, o ambiente em que vivemos e que influencia de forma substantiva nossa percepção, nossa compreensão de mundo.

Assim, o direcionamento do trabalho como educador nos transporta ao desafio de pensar sobre a cidade, esse polissêmico ambiente que pode atuar de fato como ambiente educativo, capaz de conectar arte e vida, memórias, sentimentos e desejos. Com base nessa premissa, é que organizamos esse capítulo, cujo objetivo é situar o leitor no ambiente da experiência do Projeto Vila, ao mesmo tempo em que nos permitimos refletir sobre a importância da relação homem-meio nas experiências educativas em arte. Destacamos, aqui, as inúmeras possibilidades que os lugares trazem quando apropriados na prática pedagógica como eixos articuladores da experiência artística, como fonte para alimentar a imaginação criadora e proporcionar aos educandos condições de ressignificar o imaginário que os impulsiona.

A cidade do nosso andar: espaços de encontro

O mapa

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...
(E nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuance de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)
E talvez de meu repouso...

(Mário Quintana, 2005).

Vivemos no espaço e nosso primeiro lugar é o próprio corpo. É por meio dele que estabelecemos relações com o mundo que nos cerca. Estamos deitados ou eretos, as coisas estão à nossa frente ou atrás de nós, aquilo está abaixo ou acima, à direita ou à esquerda. Por meio de nossas experiências vamos aprendendo a atribuir valores que vão se expandindo para o espaço que nos circunda, e este vai se transformando em relação ao nosso lugar, nosso corpo (TUAN, 1983).

Nesse processo de aprendizagem, em que o espaço, a princípio, é dado à nossa percepção de maneira indiferenciada, o que nos circunda vai, aos poucos, assumindo significados e se transformando. Essa experiência pode ser direta, corporal, ou indireta, mediada por conceitos ou símbolos. Quando pronunciamos “meu quarto”, “minha casa”, “minha rua”, “meu bairro”, “minha cidade” ou mesmo “meu país”, estamos expressando, ao mesmo tempo, um sentimento de pertencimento a um lugar e uma apropriação deste. Esse conhecimento que começa de modo íntimo, mediante as diferentes experiências sensoriais (sensório-motora, visual, auditiva e sonora), assume com o tempo significados simbólicos e conceituais, passa a fazer parte das maneiras como experienciamos e passamos a interpretar o espaço e o lugar como imagens que compõem um quadro de sentimentos complexos (TUAN, 1983).

É no espaço que o sujeito experimenta a sua essência sensível oriunda de sua característica de ser vivo. Essa essência nos impõe a existência a partir de um equipamento físico, cujos sentidos são apontados para fora, para aquilo que o ambiente nos oferece. Pela nossa existência física, sensorial, é que temos uma relação de multiplicidade com o mundo, “podemos vê-lo, tocá-lo, cheirá-lo ou ouvi-lo” (READ, 2007, p. 51). Daí que a dimensão sensível, que envolve a relação sujeito-meio, não possa ser tomada como elemento secundário no processo de construção do conhecimento humano. Isso porque, assim como Maffesoli (1998), admitimos que ela possui de fato centralidade, e, mesmo que tenha sido negada pelo projeto moderno, nem por isso deixou de exercer seu papel no ato do conhecimento.

Também podemos pensar no espaço como algo que permite o movimento. Ao percorrermos as ruas da cidade com habitualidade, vamos transformando os espaços indiferentes em lugar. As pausas na padaria para

tomar um café, a porta da escola onde esperamos nossos filhos, a praça onde nos sentamos para ver a vida passar, são espaços que podem ser apropriados afetivamente e transformados em lugar. "Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais [...] Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos" (TUAN, 1983, p. 203).

Segundo Bachelard (2008), acreditamos que nos conhecemos no tempo, no entanto, durante nossa existência, fixamo-nos nos espaços de estabilidade do ser, já que "é pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências, o inconsciente permanece nos locais" (p 28). Consideramos, assim, que a experiência do espaço e a construção do lugar, dentro e fora de nós, são capazes de colaborar para a educação de nossos sentidos, para o desenvolvimento de nossa sensibilidade, para a expansão da capacidade imaginativa, bem como para contribuir no processo de significação na prática educativa.

Como construção humana a vivência do espaço é fundamento cultural. O encontro com a cidade, com o seu patrimônio cultural (material e imaterial), em suas diversas nuances e escalas, propicia-nos construir o enriquecimento pessoal e despertar o sentimento participativo para a vida social.

Read (2007) chama atenção para a liberdade de movimento, de vagar, de trazer para as práticas educativas a relação com o espaço. Aponta para a necessidade de a própria arquitetura da escola ser tomada como um agente da educação estética. Além disso, enfatiza que é fundamental proporcionar às crianças uma educação dos sentidos por meio da ação, "a ação que requer espaço – não o espaço restrito de uma sala de aula ou um ginásio, mas o espaço da natureza" (p.360).

A experiência subjetiva pode ser refletida mediante recortes no espaço e no tempo de nossa própria trajetória. Reporto-me a uma visita que fiz à cidade de Ilhéus, na Bahia, para trazer apontamentos sobre essa abordagem e seus significados. À primeira vista, a cidade não me causou boa impressão, as ruas eram sujas, e o lugar onde me hospedei em nada parecia se diferenciar de outros tantos que lembram as periferias das cidades de porte médio. Ao visitar a região central, que guarda o que sobrou da história que remonta ao Brasil colonial, fui abordado por um garoto, que muito provavelmente, não tinha mais

de dez anos de idade. Era um dos vários meninos que perambulam pelo local à procura de turistas para ganhar algum dinheiro trabalhando como guia. Aceitei os seus serviços e coloquei-me a acompanhá-lo pelas ruelas enquanto me contava as histórias que havia decorado sobre a cidade. Ao chegarmos às proximidades da Catedral de São Sebastião, onde está situado o Quarteirão Jorge Amado, lugar em que está a casa na qual o escritor passou parte da infância, as palavras do menino foram ficando distantes até desaparecerem, cedendo lugar a uma relação entre a imaginação, a memória e a percepção do objeto no qual a cidade se transformara.

Havia ali uma aura, algo que não se pode precisar, traduzir objetivamente em palavras, é preciso sentir, envolvermo-nos com a dimensão ambiental, com a atmosfera que se expressa pela materialidade da cidade, mas que a ultrapassa. Aquilo que Walter Benjamin (1999) define como aura e Maffesoli (2001, p.75) conceitua como imaginário, “uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas que não é quantificável”.

Essa aura pode ser captada nas diversas formas de expressão artísticas, tal como acreditavam os viajantes naturalistas do século XIX, cujas missões de exploração científica eram compostas por cientistas e artistas. Conforme Kury (2001), a práxis de muitos viajantes naturalistas estava fundamentada em uma perspectiva científica que defendia a indissociabilidade entre a pesquisa metódica e a percepção, a apreensão e tradução sensível da realidade. Ou seja, o gosto e a sensibilidade compunham o processo de construção do conhecimento, longe de estarem em oposição, aliavam-se enriquecendo a pesquisa científica.

Meu mergulho nos sentidos da cidade, despertados pelas referências literárias, a fez emergir com outro colorido, as ruas assumiram outra linguagem, as palavras do mestre baiano, em mim guardadas, se encontraram com os sentidos que ela oferece, levaram a imaginação ao encontro das suas formas e cores, transportaram-me ao tempo das elites cacaueiras, das moças de cabaré, ao mundo das histórias de jagunços, malandros e pescadores, aos aromas dos pratos preparados pelas baianas de tabuleiro, ao mundo ficcional que povoa seus romances e se expressa no imaginário da população e na materialidade

da cidade. A cidade ressoou em mim, sua imagem poética despertou meus sentidos para dentro de outra, imaginada e sentida por mim.

O ato de contemplação, segundo Bakhtin (1992), é ativo e produtivo, porque relaciona o excedente da nossa visão interna ao externo que o objeto oferece aos sentidos. O que o autor chama de excedente da visão pode ser entendido como um conjunto de referências que envolvem nossos saberes, nossos desejos e sentimentos. Esse movimento, ou deslocamento no ato da contemplação estética, é considerado como uma extopia, (“ex” que significa fora e “topos”, lugar), o ato de distanciar-se de si mesmo ao ponto de identificar-se com o outro, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior onde nos encontramos com o objeto. O autor aponta que, no ato de contemplação,

[...] o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1992, p.28).

Mas seria essa fusão sujeito-objeto o objetivo principal da atividade estética? Segundo Bakhtin (1992), não. Na contemplação estética, o que é vivido internamente, a identificação com o objeto deve proporcionar o material que, depois de voltarmos ao nosso lugar, a nós mesmos, será pensado e sentido nos planos éticos, cognitivos e estéticos. Relacionar o que se viveu no encontro com o objeto “é uma condição necessária de uma identificação e de um conhecimento produtivo, tanto ético quanto estético” (p.29). A atividade estética propriamente dita começa quando estamos de volta a nós mesmos. Ou seja, quando damos forma e acabamento ao material recolhido nesse encontro, por intermédio do qual extraímos substância transformada em valores puramente plásticos.

Ilhéus, como todas as cidades, traz as diversas camadas de sua história incorporadas ao presente em seu conjunto urbano, traz as memórias construídas que entrelaçam o sentimento comum. Traz também as projeções

que as obras literárias ou artísticas despertam no imaginário coletivo. Poderíamos percorrer suas ruas observando a forma como a cidade foi ordenada, as modernas fachadas das lojas com seus luminosos, ofuscando a arquitetura colonial, o trânsito e a sujeira, tirando a beleza do mosaico formado pelas ruas de pedra, os cabos de energia elétrica cortando as fachadas do casario. Nenhum desses aspectos deveria mudar em função dos romances escritos por Jorge Amado, mas tudo se transformou completamente, ao passo em que ele foi o elemento desencadeador do processo imaginativo. Afinal, como aponta Maffesoli (2001, p. 76-77),

[...] o imaginário, mesmo que seja difícil defini-lo, apresenta, claro, um elemento racional, ou razoável, mas também outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo, o não-racional, o irracional, os sonhos, enfim, as construções potencializadoras das chamadas práticas.

Nessa óptica, podemos dizer que o patrimônio imaterial da cidade e sua materialidade física entrelaçada ao imaginário, despertado pelas projeções mentais derivadas da literatura de Jorge Amado, nos proporcionaram-nos uma experiência sensível, estética, a um deslocamento para o espaço-tempo diferente do mundo ativo. O encontro no qual sujeito-objeto e subjetivo-objetivo coincidem, tal como aponta Bakhtin (1992). É fato que cada pessoa, a depender de suas referências, da cultura na qual está inserido, terá uma experiência diferente.

A luz sobre os telhados de cerâmica, o diálogo das cores expressas nas fachadas dos casarios podem exercer a força necessária para que a subjetividade seja lançada ao encontro com o objeto. Os sinais visíveis do tempo histórico, a cidade ficcional dos romances, a materialidade de seu patrimônio físico colonial ou moderno, suas ruas, casas, a arte em seus muros, museus e centros de cultura, são marcas da atividade criadora do homem, marcas impressas por suas mãos e seus espíritos. Nessas circunstâncias, é que podem ser elementos que compõem o processo educacional.

Esse tipo de educação possibilita uma relação dialógica no processo de conhecimento humano. Ao mesmo tempo em que promove o deslocamento para fora da vida cotidiana, também a enriquece. Isso porque aponta para o encontro com os produtos da atividade criadora, transformando a

contemplação num ato de criação e autocriação. Experimentar esteticamente é aprender, atuar sobre um ponto no tempo-espaço e criar sobre ele. Sua consumação se dá num ato de acabamento que concede sentido a um novo lugar-conhecimento dentro e fora de nós.

Entre o passado e o presente: as paisagens do tempo

Se nos reportarmos ao mundo vivido, como mundo experimentado pelas pessoas no cotidiano, na vivência do bairro, da vizinhança, do lugar, teremos uma cartografia de um “mundo-vivido cultural” (KOZEL, 2007, p.119). O que nos remete à intimidade entre o sujeito socialmente definido e o espaço onde vive, o que não se pode traduzir pela descrição racional e matematizada da vida urbana. A dimensão racional, compilada nos aparelhos de GPS (*Global Positioning System*), representa apenas um fragmento do mundo vivido. É nesse sentido que Ítalo Calvino (1990a) nos conclama a perceber que a cidade pode ser, no imaginário, um mosaico de cidades, de dimensões percebidas e sentidas, como descreve em sua Bersabéia.

Em Bersabéia, transmite-se a seguinte crença: que suspensa no céu exista uma outra Bersabéia, onde gravitam as virtudes e os sentimentos mais elevados da cidade, e que, se a Bersabéia terrena tomar a celeste como modelo, elas se tornarão uma única cidade. A imagem que a tradição divulga é de uma cidade de ouro maciço, com tarraças de prata e portas de diamante, uma cidade-jóia, repleta de entalhes e engastes, que supremas e laboriosas pesquisas, aplicadas a matérias de supremo valor podem produzir. Fiéis a essa crença, os habitantes de Bersabéia cultuam tudo o que lhes evoca a cidade celeste [...] Também crêem, esses habitantes, que existe uma outra Bersabéia no subterrâneo, receptáculo de tudo o que lhes ocorre de desprezível e indigno, eles zelam constantemente para eliminar da Bersabéia emersa qualquer ligação ou semelhança com a gêmea do subsolo (p. 103).

Ao projetarmos a experiência educativa pela arte a partir do lugar, buscamos atingir sua multiplicidade, despertar a aura imaginativa, criar situações de aprendizagem para que os sujeitos experimentem as possibilidades despertadas pela ação. Nesse caminho, encontramos-nos com a perspectiva da cidade educadora⁹, que projeta seu ambiente como espaço

⁹ Existe uma rede de cidades educadoras criadas a partir da concepção aprovada no congresso internacional de cidades educadoras nos anos 1990, que propõe a cidade como um

possível de aprendizagem permanente. Conforme Freire (2001), é como se as cidades “andassem ou se movessem ou dissessem de si, [...] proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram” (p. 13-14).

Gadotti (2006) aponta que “a cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. Esse é o objeto da pedagogia da cidade” (p.5). Nela, podemos observar uma multiplicidade de aspectos passíveis de ser elaborados em um processo educativo. Em especial, consideramos que a escolha da cidade no projeto educativo que alimenta essas reflexões representa um importante caminho para a educação por meio da arte. Nesse propósito, é que entendemos a relevância da escolha da cidade de Paranaguá como tema gerador para o Projeto Vila Educação e Arte.

Visitada no início do século XIX, Paranaguá foi percorrida e descrita pelo viajante naturalista Auguste Saint-Hilaire (1978) com riqueza de detalhes, uma descrição física que representa o que, atualmente, configura seu patrimônio histórico e cultural. O viajante descreveu uma vila de arquitetura distinta da maior parte das que havia registrado nas cidades do interior do Brasil. Construída à beira do rio que a cortava, com ruas largas e edifícios de dois pavimentos, o que nos enseja observar a relevância política da cidade no período e sua presença estética.

Essa paisagem percebida hoje pelo olhar de Juliane Fernandes (Figura 1), jovem integrante do Projeto Vila, apresenta-se como um conjunto de rugosidades¹⁰, marcas que o tempo e as ações humanas deixaram no espaço. A arquitetura do século XIX foi congelada, o que se explica por um esvaziamento de seu papel político, que possibilitou projetá-la ao século XXI. Mas a cidade não é apenas um conjunto de prédios, sua composição inclui uma miríade de sentimentos e experiências, que propiciam que coloquemos ênfase sobre a vivência como uma maneira de reconhecer os elementos

elo na educação para a vida. A cidade de São Paulo entrou para a rede de Cidades Educadoras no ano de 2004, a partir do projeto Centro Educacional Unificado. Este teve sua gênese por meio de uma proposta que agregava várias áreas envolvendo participação popular e desenvolvimento local. Nessa perspectiva, desenvolveu-se um trabalho educativo que transcende o ambiente formal de ensino, integrando meio ambiente, arte, cultura, esporte e lazer fundando o conceito de educação com qualidade social (GADOTTI, 2006).

¹⁰ O conceito de rugosidade, elaborado por Milton Santos (1988), refere-se às heranças temporais no espaço.

subjetivos que integram as histórias humanas, como menciona Maffesoli (1998). Essa dimensão pode e deve ser percebida e experienciada para que não se encerre em descrições físicas e tediosas abordagens histórico-positivistas.

Figura 1: Fotografia. Centro Histórico de Paranaguá. Autor: Juliane Fernandes. Fonte: Acervo Projeto Vila, 2008.

A Paranaguá de hoje desperta sentimentos contraditórios a todos que a visitam, chegando por terra, o viajante contemporâneo se encontra com uma cidade degradada, com o fluxo intenso de caminhões que se direcionam para o porto, com sua extensa periferia sobre os manguezais. De outro lado, vista pelo mar, revela-se como um objeto plástico, um espaço fora do tempo. O atracadouro, original do porto no rio Itiberê, dá a referência do marco inicial da cidade. Logo defronte, separada por uma ponte estreita, está a Ilha dos Valadares. Pontilhado de pequenos barcos de pesca, o rio reflete os casarios, formando um caleidoscópio multicolorido, o céu oferece abrigo à serra do mar, que abraça a baía e aconchega a paisagem local.

Uma viagem no tempo ao Brasil colônia, a cidade é revelada como uma fotografia viva. Uma viagem do tempo à modernidade, que recobre de veias a antiga cidade e despertou o olhar da menina Juliane pela familiaridade, pela intimidade com o cotidiano das famílias que tiram seu sustento da pesca e

ancoram seus barcos na avenida líquida que margeia o centro histórico. São imagens poéticas, que, no sentido atribuído por Bachelard (2008), alimentam a imaginação que tem no devaneio o seu instrumento para apreensão dos fenômenos e dos objetos que se apresentam aos nossos sentidos. Portanto, não seria demais enfatizar que as ações educativas por meio da arte podem começar pelo ambiente no qual estamos inseridos culturalmente e extrair dele uma miríade de caminhos poéticos.

Território, cidade, paisagem, lugar são termos usados cotidianamente pelas pessoas. Referem-se, habitualmente, aos espaços onde nascemos, residimos ou que contemplamos esteticamente. Sob um olhar mais apurado, revelam-se portadores de significados, de presenças e ausências que compõem nosso imaginário, nossa memória e nossos desejos. Vivemos no espaço e ele nos indica experiências comuns (TUAN, 1983).

Paranaguá traz, em seu patrimônio material e imaterial, bem como na riqueza e diversidade ambiental que compõem seu entorno, as contradições de seu processo de desenvolvimento. Trata-se da ocupação urbana mais antiga da região sul do Brasil, iniciada no século XVI e fundada oficialmente no século XVII, quando o Império Português expandia suas fronteiras para o sul do continente, em contraponto ao acordo definidor de fronteiras, o Tratado de Tordesilhas. Conforme Abrahão (2009), a identidade da cidade foi moldada com base em sua função portuária, atividade que hoje representa simbólica e economicamente a cidade. A descrição formal da cidade, contudo, não possibilita que possamos desenvolver a percepção da complexidade da realidade econômica, social e cultural que a congrega. Faz-se necessário, como afirma Dietzsch (2006), percebê-la de outras maneiras que não pelas formalidades, já que, “para muito além de um mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que se emaranham em vozes e significações [...] que pode oferecer suas imagens e sentimentos” (p. 728).

Ao intentar descrevê-la em outra perspectiva, vamos retomar o conceito sensorial de Milton Santos (1998), as rugosidades, heranças temporais no espaço. Para compreender esse conceito, é preciso visualizá-lo, entender que as abstrações da modernidade nos colocaram a imagem do espaço como uma prancheta em branco do arquiteto, sobre a qual ele desenha a casa e, ao ser construída, desaparecem os vestígios do que havia antes dela. Ainda

sabemos que as marcas do passado, algumas delas ao menos, persistirão como vestígios reais do lugar onde a casa foi construída. Também é importante lembrar que as mudanças que redefinem os espaços, os efeitos do tempo sobre o espaço, não ocorrem de forma homogênea e totalizante, restam memórias da temporalidade, da ação da cultura. “No suceder contraditório de tempos, marcas e marcos, é possível que se vislumbrem não apenas o homem com suas memórias, sonhos e força criadora, mas também com seus vícios, seus medos e desesperanças” (DIETZSCH, 2006, p. 731).

Nosso olhar se lança sobre a cidade de Paranaguá a partir das contradições entre suas rugosidades e suas modernidades, pela dialética que compõe esse espaço e que se traduz em desafio para o processo educativo. De um lado, a cidade pode ser incluída entre os poucos núcleos urbanos brasileiros que conseguiram chegar ao final do século XX sem a destruição completa dos vestígios do passado colonial. De outro, está sua vinculação global com os fluxos oriundos da globalização, em decorrência de sua inserção portuária. Para Pelegrine (2005,), “torna-se relevante salientar que o patrimônio cultural ibero-americano encontra-se disperso por todo o seu imenso território e sujeito a condições de conservação muitas vezes precárias” (p.52). Todavia o tombamento estadual, em 1972, do chamado centro histórico de Paranaguá, pela Secretaria de Cultura, contribuiu para que a memória tempo-espaacial da cidade esteja presente contemporaneamente¹¹.

Nesse contexto, ocorre uma forçosa convivência, por sua vez conflituosa entre a “cidade velha”, a memória cristalizada nos edifícios e a “cidade moderna” empurrada pelos fluxos globais. A convivência não se restringe ao espaço arquitetônico, ela é também observada no ambiente do chamado patrimônio imaterial, nos hábitos e costumes, na presença das práticas tradicionais dos caiçaras do litoral¹².

¹¹ Em 2009, o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) realizou o tombamento do centro histórico da cidade como patrimônio nacional (PARANÁ, 1990)

¹² No litoral, as tradições se encontram no cotidiano, em muitas localidades ainda se pratica o artesanato tradicional. Os potes de barro, os trançados, as pinturas com traços europeus e índios, podem ser encontrados em lugares recônditos das baías do litoral paranaense. Os “caiçaras” confeccionavam, até bem pouco tempo, as canoas de um pau só, com a árvore do guapuruvu, que, quase extinta, obriga a busca de outras soluções. O fandango, bailado tradicional do litoral, possui um aparato impressionante que envolve as comunidades em todo o seu processo. As violas, as rabecas, os tamancos são feitos pela comunidade; as danças, os cantos e modo de executar os instrumentos e bailar as modas são transmitidos espontaneamente; o fandango de um lugar traz sua

Situada numa baía, Paranaguá, além da porção continental, é composta por cerca de 30 ilhas e cercada de outras três baías, as de Antonina, Laranjeiras, Pinheiros. Abriga, ainda, um conjunto de comunidades tradicionais, que preservam costumes que remetem ao processo de colonização da região (PARANÁ, 2009). Essas dimensões concretas da cidade se mesclam a dimensões emocionais que se expressam nos vínculos e sentimentos nutridos por seus moradores e que constituem a aura do lugar.

Por outro lado, a atividade portuária, que assumiu desde o início da formação da cidade uma posição central na organização do espaço urbano, imprimiu uma dinâmica econômica, que revelou um conjunto de embates associados à ocupação territorial. Tanto os interesses das comunidades tradicionais, como a preservação do conjunto arquitetônico da cidade passaram a representar uma oposição à lógica moderna que impõe uma constante mudança em nome do desenvolvimento e progresso. Um dos aspectos que evidencia tal conflito se expressa na especulação imobiliária (ABRAHÃO, 2011). Mediante esse contexto, as políticas públicas relacionadas ao patrimônio, bem como as políticas educacionais, entendendo as ações educativas em arte como uma forma de inclusão e vínculo com a ação criadora do homem, podem contribuir sobremaneira para a ressignificação do patrimônio e da diversidade cultural da cidade.

Ante esse quadro de diversidade e contradições é que encontramos, na política educacional do município de Paranaguá, uma tentativa de ressignificar os conteúdos culturais por meio da iniciativa de inserção no espaço institucional das escolas, do que denominam de Oficinas de Cultura Parnanguara¹³. Essas oficinas são voltadas para o resgate do patrimônio cultural e vêm sendo promovidas nas escolas de tempo integral no período vespertino. Nelas, o professor responsável desenvolve trabalhos sobre a história e as manifestações artísticas e culturais da cidade. Anualmente, a Secretaria Municipal de Educação promove um evento abrangendo todas as

marca, sua identidade própria, diferenciando-se de outros. É um arcabouço pertencente a uma comunidade, que identifica suas tradições, mentalidade e valores (PARANÁ, 2009).

¹³ O adjetivo Parnanguara é relativo à Paranaguá. Pessoa natural ou habitante desse município. A disciplina de Cultura Parnanguara foi criada pelo poder público municipal com o objetivo de promover e valorizar as manifestações artísticas e culturais da cidade dentro das escolas de ensino básico.

escolas, cuja finalidade é a apresentação de trabalhos artísticos realizados pelos alunos a partir da orientação desses professores.

Importante destacar que o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal, por meio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, também adotam a política de incentivo às oficinas cujas temáticas abordam a cidade. A exemplo, a parceria com o Ponto de Cultura Mandicuera de Cultura Popular, que desenvolve desde 2006, o Projeto Fandango na Escola. Esse projeto visa à capacitação dos professores da rede pública, intermediando o diálogo com os mestres e fazedores desses saberes tradicionais, para o repasse da cultura caiçara e do fandango. Além disso, são realizadas atividades nas escolas com o objetivo de aproximar a comunidade escolar da música, dança e história da cultura caiçara de uma forma geral.

Tal perspectiva de política pública constituiu um ponto de partida, um caminho de diálogo com as escolas para a implementação do Projeto Vila, tanto na primeira etapa, quando levamos os resultados do projeto por meio do álbum de figurinhas da cidade de Paranaguá para 14 escolas, como na segunda etapa, no desenvolvimento da oficina de fotografia e vídeo na escola Graciela Almada Diaz, na Ilha dos Valadares. Nesse sentido, podemos dizer que as políticas culturais podem exercer papel fundamental no fomento da autoestima, bem como na valorização do patrimônio subjetivo e cultural dos sujeitos.

O patrimônio histórico e cultural de uma cidade também se realiza na identificação traduzida nos sentidos de bem-estar, de pertencimento ao lugar, edificando paisagens interiores que remetem à memória individual e coletiva. O que nos leva a acreditar que as práticas que impliquem na relação de ensino-aprendizagem, promovidas tanto pelas instituições escolares quanto pelas iniciativas não governamentais, podem contribuir para o desenvolvimento do patrimônio pessoal dos atores envolvidos. À medida que estabelecemos as relações entre o fazer artístico, a apreciação como uma experiência pessoal e coletiva, contribuímos para o aprimoramento do juízo estético e aproximamos significativamente o universo da arte da vida de forma dinâmica (READ, 2007).

Na concepção do Projeto Vila Educação e Arte, a cidade apareceu como um elemento norteador para as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a relação dos participantes com suas diversas facetas se nos apresentou como o

espelho das configurações sociais e culturais, como fundamento de uma lógica que liga o macrocosmo social ao microcosmo cotidiano do sujeito. Também foi capaz de nos revelar a presença de diversas culturas, marcadas por distintos significados atribuídos ao espaço, o que indica o diálogo intercultural. Ambiente fértil para a educação e para as práticas pedagógicas em arte, que entendemos serem capazes de nos despertar a compreensão da pluralidade cultural que é inerente à sociedade brasileira.

Importante destacar, ainda, que os meios eletrônicos de comunicação também se inscrevem no espaço. Isto é, como explica Canclini (2002), “o rádio, a televisão e todo o pacote telemático, comprometidos com a tarefa de descrever e narrar a cidade, redesenham suas estratégias comunicacionais” (p.41). De tal forma, que sua presença no microcosmo do sujeito, na construção dos elementos simbólicos que intermedeiam sua relação com o mundo são muito significativos. O que nos ajuda a compreender os fatores que foram diminuindo a força da memória espacial, mesmo em lugares nos quais os centros históricos não foram destruídos, tal como verificamos entre os jovens participantes do Projeto Vila em Paranaguá. A própria decisão de partir do encantamento dos estudantes com as novas tecnologias de base digital, para envolvê-los em um processo de conexão com o universo cultural que a cidade oferece, esteve relacionada ao desinteresse e à ausência de significado atribuída ao patrimônio histórico.

As tecnologias digitais, em especial, a fotografia, se mostraram efetivas no processo desencadeado pelo Projeto Vila, como uma forma de possibilitar aos jovens o estreitamento das relações com o ambiente cultural em que estão inseridos. Mas, sobretudo, foram meios enriquecedores do processo de aprendizagem, uma vez em que proporcionaram o diálogo. O senso comum tem a fotografia associada a uma ideia de realidade, fundamentalmente porque somos em parte atores e autores da experiência, tanto como capturadores das imagens, como capturados nelas. Kossoy (2002) desconstrói essa leitura, afirmando que o passado é o lugar de toda fotografia, e, se o passado é momento vivido, ele é irreversível. Todas as intencionalidades, sensações, impressões, emoções que vivemos naquele instante são registradas em nossas intimidades em forma de impressões.

A realidade passada é fixada, imutável, irreversível; se refere à realidade do assunto no seu contexto espacial e temporal, assim como à da produção da representação. É este o contexto da vida: primeira realidade. A fotografia, isto é, o registro criativo daquele assunto, corresponde à segunda realidade, a do documento. A realidade nele registrada é fixa e imutável, porém sujeita às múltiplas interpretações. (KOSSOY, 2002, p.47).

Nesse prisma, a aparência visível da fotografia é um fragmento do mundo da vida que se pretendeu registrar, uma tentativa de preservar o passado, o instante vivido, uma representação que passa pelos filtros culturais e afetivos do sujeito. Um signo, que, ao ser colocado à disposição da percepção, desencadeará os processos de ressignificação do mundo, a construção de um lugar dentro de nós. Mesmo que, a princípio, a realidade da imagem fotográfica aparente ser a do recorte visível de uma realidade material, o que se nos apresenta é outra realidade, a do documento que instiga os sentimentos, que evoca nossa relação com o espaço, o tempo, com o outro, com o objeto e com nós mesmos.

Os objetos do passado, a noção de patrimônio, os signos da cultura não são comuns a todas as pessoas, grupos ou classes sociais. Na diversidade, tornam-se significativos e têm mais ou menos relevância para construção da identidade cultural dos sujeitos. No entanto o processo educacional e de aprendizagem, que promove a experiência com estes signos e decifra os códigos que lhes dão acesso, pode romper as barreiras que impedem não a significação diversa, que é imprescindível para mobilidade social, mas a inacessibilidade que sustenta a exclusão estética.

O processo desencadeado pela ação de fotografar, os exercícios de educação do olhar e refinamento da sensibilidade, a vivência dos espaços, bem como a reflexão e a discussão sobre estes processos, possibilitaram a percepção da cidade a partir de outra perspectiva que não a utilitarista e funcionalista.

Minha vila, nossa morada poética

Em seu livro *The School and Society*, John Dewey (2001) discute princípios que balizaram o projeto de educação básica da Universidade de

Chicago em 1896. Tais constituem a nosso ver elementos substanciais no intuito de se pensar o processo educativo integrado ao ambiente de vivências dos estudantes. Duas questões nos parecem instigantes de modo especial: em primeiro lugar, o que e como fazer para colocar a escola em estreita relação com a vida do lugar e da cidade, em vez de torná-la uma instituição na qual a criança vá somente para aprender certas lições? Em segundo, o que se pode fazer para introduzir o ensino de história, de ciência e da arte, como matérias que tenham valor positivo e um significado real na vida da própria criança? Essas duas questões nos parecem não apenas provocativas, mas, ainda, atuais, na medida em que percebemos no ambiente escolar a permanência da separação vida-escola, num processo de simplificação da sociedade, de compartimentação dos saberes, enquanto a vida real é marcada pela complexidade. Para Dewey (2001), a vida deveria ser tratada como eixo transversal do processo contínuo de construção de saberes, tornando-se o elemento substancial para dar consistência ao projeto de uma escola democrática.

Na construção de saberes, dentro da perspectiva integradora e multidimensional, jogamos luzes à dimensão poética, estética das coisas que estão ao nosso redor. Entendemos que as ações educativas em arte devem exercer o papel de estimular os sujeitos a desenvolver o estado poético, sua capacidade de percepção e apreensão do mundo, tal como se processa na produção do poema. Na diversidade das experiências que as artes nos proporcionam, é que se encontram seus recursos primordiais. Tudo o que puder contribuir para o refinamento da sensibilidade, para o aprimoramento de nossa percepção compõe o manancial para a educação.

Essa foi a diretriz que norteou o Projeto Vila, cujo primeiro grupo foi composto por crianças e adolescentes da periferia da cidade de Paranaguá, moradores da Vila Santa Maria. Este, por sua vez, é um espaço marcado pelo que, frequentemente, qualificamos como o quadro da miséria das cidades brasileiras, da exclusão dos direitos sociais de forma geral. Pelo olhar dos moradores, é lugar de viver, para aqueles que habitam outros espaços mais bem equipados da cidade, um ambiente repugnante, um espaço do perigo, daqueles que oferecem risco à ordem social. Tuan (1983) nos oferece dois conceitos para diferenciar esses sentimentos ambíguos em relação ao espaço,

o lugar da afetividade, traduz-se em topofilia; o lugar do asco, do medo, em topofobia¹⁴. Essa dimensão do espaço vivido só se percebe entre os que vivem nele, ou que o temem, aqueles que partilham a cidade, pelo pertencimento ou pela exclusão. Os espaços do homem refletem a qualidade dos seus sentidos e sua maneira de pensar. Desta feita, consolida-se a ideia de que o espaço reside não apenas fora, mas também dentro do ser humano.

No mapa de Paranaguá, a Vila Santa Maria não existe como é de praxe que sejam invisibilizadas as áreas de invasão das periferias das cidades brasileiras. Mas, como argumenta Martín-Barbero (2002, p.4), “todo mapa é em princípio filtro e censura”. Contudo a cartografia física, como bem afirma o autor, é apenas uma dimensão do espaço, e mesmo que fosse a única, nem por isso impediria que as pessoas tomassem o rumo que suas vidas impõem ou que seus desejos possibilitam. A Vila Santa Maria é fruto de uma cartografia da vida real¹⁵, da necessidade do trabalho dos excluídos que migram em busca do lixo e do que ele proporciona à sobrevivência. Por assim dizer, essa é a dimensão prática da existência do lugar. Entretanto, pelo olhar da jovem Alessandra Dias (Figura 2), é também um espaço da afetividade, de crianças brincando na rua, de brigas familiares, de conflitos de vizinhos, de amores, de vida. É desse substrato, ou do reencontro com os seus significados afetivos que se pode extrair a dimensão estética da vida.

¹⁴ Tais conceitos que podem ser transpostos para vários espaços para expressar a relação das pessoas em relação a ele, por afetividade ou por negação.

¹⁵ A vila Santa Maria está situada próxima ao Lixão do município e a maior parte de seus moradores vivem da atividade de coletar e vender recicláveis.

Figura 2: Fotografia. Brincadeiras. Autor: Alessandra Dias. Fonte: Acervo Projeto Vila, 2008.

Na verdade, Santa Maria, o próprio nome é fruto da organização informal de uma das diversas áreas de ocupação/invasão no município, nome concedido pelo grupo que migrou nos anos 1970 para a área¹⁶. O nome de santa traduz o simbolismo do lugar afetivo, o lugar que se quer protegido espiritualmente. Para Bachelard (2008, p. 25), “todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa”, do abrigo, que permite à imaginação construir muros e transmitir a sensação do conforto da proteção. Nesse contexto, o lugar habitado deve ser tomado em sua dimensão de casa, como realidade, mas também como virtualidade, construção do pensamento e dos sonhos.

A Vila está fisicamente situada em uma colônia rural, que, em função da expansão urbana das últimas décadas, perdeu grande parte dessas características. Possui expressiva população de crianças e jovens, e tem, entre os adultos, um índice elevado de analfabetismo funcional (ITCP, 2008). A rigidez desses dados, no entanto, não deixa de nos trazer indicadores

¹⁶ Em 2008, antes do início do Projeto Vila Educação e Arte, a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares realizou um diagnóstico sócioeconômico e cultural, cuja primeira etapa incluiu uma pesquisa a partir do método da história oral, tendo em vista resgatar as origens da ocupação. A partir dessa primeira etapa, foi aplicado um questionário objetivo, que trouxe diversos indicadores para a elaboração da proposta do projeto educativo.

importantes sobre o universo simbólico e sobre a exclusão estética a que se submetem as crianças e os jovens que vivem no lugar.

Do ponto de vista do que poderia se chamar de sinergia cultural é possível transportar o conjunto de informações objetivas, que foram coletadas em relação aos moradores da Vila Santa Maria, para que seja refletido juntamente com outra dimensão, a dos valores simbólicos dos grupos que nela se articulam. Para Maffesoli (1988, p. 63), “existe uma multiplicidade de redes que engendram a ordem simbólica em canais sutis, porém sólidos”. Os valores e o universo simbólico de origem campesina, os vínculos de parentesco entre os núcleos familiares e a forte presença dos meios comunicacionais na vida das crianças constituem exemplos de alguns dos elementos que possibilitam redimensionar os dados relacionados à escolaridade.

Dessa forma, podemos perceber que não apenas existe forte pressão sobre a instituição escolar, mas o que se demanda é distinto daquilo que a escola, centrada na transmissão de conhecimentos fragmentados e formatados, desconexos da vida cotidiana, é capaz de oferecer. Esse contingente de crianças e jovens tende a confrontar com uma instituição ideologizada que reproduz um mecanismo que Bourdieu chamou de “inércia cultural”. Segundo essa acepção, reproduz-se a ideia de que a escola possui um papel libertador, cujo sucesso dependeria efetivamente dos dons individuais de cada um (BOURDIEU, 2007, p.41). O que percebemos refletido na perspectiva oficial, segundo a qual, “a educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2009).

Nessas circunstâncias, observamos que o intuito da neutralidade, aplicado ao ambiente escolar, termina por transformar a escola em instituição que promove e reproduz a desigualdade social. O que advém, fundamentalmente, das práticas que desconsideram os recursos que o meio social de origem e de vida aportam ao sujeito, bem como da interveniência desses fatores no resultado escolar e na própria significação da educação para os segmentos populares.

O acesso à escola sem a possibilidade da experiência que coloque forças vinculantes em marcha, que desperte a curiosidade, tende a se tornar

um processo repulsivo. Como afirma Dewey (1971), os sujeitos vivem em um mundo, o que implica dizer que estão imersos num conjunto de situações, que envolvem pessoas e objetos. Onde se situam e com o que interagem constituem facetas do mundo vivido, a partir das quais podem emergir elementos capazes de despertar significado e, portanto, disparar a curiosidade que leva ao crescimento e ao conhecimento.

As informações sobre os moradores da Vila Santa Maria permitem identificar variáveis que são, frequentemente, desconsideradas no processo educativo. Variáveis estas que entendemos serem necessárias para a compreensão do papel efetivo exercido pela instituição escolar. Isto porque quanto mais elementos substanciam a compreensão do *ethos* das famílias de uma determinada comunidade, tanto mais são encontrados os fatores de transmissão da herança cultural, que contribuem para o processo de formação dos sujeitos.

Ainda na perspectiva da interação com o espaço, Read (2007) discute o espaço educacional idealizado por Rousseau, em Emílio, para quem a escola é uma casa situada no campo, “rodeada por um jardim bem cultivado, com toda variedade de fenômenos naturais facilmente alcançáveis” (p.358). Esse poderia ser tomado como o ambiente mais favorecedor “da revelação da sensibilidade de uma criança” (*idem*), mas inacessível para a grande maioria dos que vivem na sociedade moderna e industrializada. O que se torna ainda mais distante, se pensarmos em um lugar como aquele em que vivem as crianças da Vila Santa Maria. Ocorre, no entanto, que as escolas a que têm acesso não apenas são distintas de um suposto ambiente ideal, como contribuem para o obscurecimento da sensibilidade, pela ausência de espaços de liberdade, pelo modelo ideológico e pela construção física. O que implica inferir que não se trata do aspecto físico da escola, mas de transformá-la em casa, no espaço que permita a vivência poética. Como orienta Bachelard (2008, p. 24), é preciso que se diga que “vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela?” Tais argumentos nos ajudam a justificar os motivos pelos quais o Projeto Vila em Santa Maria acabou sendo implementado fora do ambiente escolar, a que chamamos de educação não formal¹⁷.

¹⁷ Outro aspecto que explica a opção pela educação não formal está relacionado ao fato de que a escola a que se vincula à comunidade não a atende exclusivamente, o que nos impediria

Buscamos, ainda, referência no diagnóstico da comunidade Santa Maria para refletir sobre os elementos simbólicos que compõem o mundo vivido das crianças do projeto. Desenvolvido por ITCP (2008), o diagnóstico trouxe informações substanciais sobre o universo sociocultural e econômico das famílias. Destacamos os aspectos relativos ao lazer, a influência das religiões e da mídia televisiva no processo de formação das crianças, bem como as consequências nocivas da baixa escolaridade das famílias, que repercute seriamente nas condições de higiene, saúde e, consequentemente, no processo de aprendizagem dos estudantes.

A imposição dos limites da sobrevivência é bastante presente no cotidiano, o que está vinculado ao nível de exclusão social, pelo desemprego e pelo subemprego das famílias. A renda da maior parte das famílias não ultrapassa dois salários mínimos, as habitações, em grande parte, são precárias e abrigam um número de moradores maior do que são capazes de comportar. Todavia, o que se observou na dinâmica do cotidiano é que a pobreza que coloca essa comunidade à margem na sociedade de consumo não a impede de participar dos valores veiculados pelas redes de comunicação, em especial, a televisão, que alcança a todos indiscriminadamente.

Além disso, entendemos que é exatamente onde pode parecer menos prioritário o trabalho educativo em arte, como no caso da Vila Santa Maria, na qual, supostamente, a prioridade seria resolver o problema econômico, de sobrevivência, que ele apresenta seu maior potencial transformador. Isso porque pode proporcionar às crianças e jovens o desenvolvimento dos sentidos pelos quais se conectam à realidade, ampliando a compreensão desta e suas capacidades em lidar com a expropriação que repercute em seus próprios corpos. Existe um conjunto de elementos que expulsam as crianças da escola, que não estão restritos aos reclames da sobrevivência, em que pese sua importância. Setton (2005) mostra que, para a investigação deste tema, no caso brasileiro, é necessário de fato destacar o papel dos bens de cultura de massa em sua função educativa e socializadora.

de ligar o trabalho do projeto com a ação na vila, tal como era o propósito ao qual se vinculava a intervenção da ITCP na Vila Santa Maria.

Para Martín-Barbero (2000), há um processo de profunda compenetração entre a tradição oral das culturas latino-americanas e a visualidade tecnológica. Esta se transforma numa “oralidade secundária” (p.47), que não apenas é tecida, como, fundamentalmente, organizada pela linguagem dos meios comunicacionais capazes de atingir um grande contingente de pessoas. Como exemplo, podemos assegurar que a TV, no Brasil, possui um lugar privilegiado dentre os meios de comunicação de massa. Sendo que, para grande parte da população, ela assume o papel de ser a única fonte de entretenimento e acesso às notícias. O que, por sua vez, impacta, de forma substancial, os costumes, dissemina novas tendências de gosto e posturas sociais.

A questão da visualidade¹⁸ apresenta influência decisiva para o grupo de moradores da vila, em especial, através da televisão. Praticamente, a metade das famílias entrevistadas apontou a TV como meio para o exercício do lazer, entretenimento e como fonte de informações. Destas famílias, de fato, todas afirmaram que a TV é o principal canal utilizado pelas crianças para o divertimento e para o acesso a informações (ITCP, 2008). Esses dados, por sua vez, trazem informações que nos possibilitam perceber a forte influência dessa mídia no processo de formação das crianças.

Na perspectiva de uma educação integral, torna-se ainda mais relevante a reflexão sobre as interações entre o ver e o pensar. Sobretudo, considerando os desafios que se apresentam quando trabalhamos com grupos que estão expostos ao assédio permanente da cultura visual de massas. Para Tuan (1983), é preciso ponderar que ambos, ver e pensar, são processos definitivamente interligados. A visão é “um processo seletivo e criativo em que os estímulos ambientais são organizados em estruturas fluentes que fornecem sinais significativos ao órgão apropriado” (p.11). A apreensão do mundo pelas janelas do olhar vai além de um registro aos estímulos da luz, pode ativar a memória e a intuição, produzindo impressões que repercutam nos demais sentidos. O que reforça a necessidade de um processo educacional que estimule a integração de todos os canais perceptivos para o desenvolvimento da sensibilidade capaz de discernir mundos significantes.

¹⁸ Importante destacar que este foi um dado decisivo para a escolha da fotografia para intervenção na comunidade.

O trabalho realizado junto à comunidade ainda possibilitou vislumbrar o distanciamento que esta população possui do campo artístico. Embora a cidade de Paranaguá não conte com museus de arte, possui um museu etnográfico, que constitui a única referência desta instituição para uma parcela das pessoas, que afirmaram já ter frequentado museus. Aqui, é interessante refletir sobre a questão das necessidades percebidas, para grupos que vivem em condições precárias, é de se supor que as chamadas necessidades culturais não assumam papel importante na percepção dos sujeitos.

Como educador, a aproximação com o espaço da Vila Santa Maria representou um processo de elaborações e reelaborações, quase como o encontro relatado por Martín-Barbero (1997, p.2), “fui parar com meus ossos na choça-favela dos homens, feita de pau-a-pique, mas com transmissores de rádio e antenas de televisão”. A imagem de Eva Bahia (Figura 3), uma das duas adultas que participaram do projeto, talvez traga um pouco do sentimento pronunciado por Martín-Barbero. Um lugar no qual o mundo pode entrar via satélite, mas dele vive-se apenas das sobras e dos desejos.

Figura 3: Fotografia. A antena e o lixo. Autor: Eva Bahia. Fonte: Acervo Projeto Vila, 2008.

Visto de outro prisma, esta é a morada de Eva Bahia. Para Bachelard (2008), a casa é elemento essencial para impedir que o humano seja um ser disperso, é nela que vivemos, tanto a realidade, como a virtualidade, por meio de pensamentos e sonhos. Nosso objetivo era que os participantes do Projeto Vila pudessem encontrar, pelo fazer artístico e pela experiência estética, a sua casa, morada afetiva, dos sonhos e devaneios, tomando-a como ponto de partida para alçar os voos na construção da expressão poética.

Da ilha se vê um mundo diferente

O Projeto Vila se estendeu para o outro lado da cidade de Paranaguá, aportou em uma de suas ilhas, a única que se liga fisicamente ao continente por uma estreita ponte, a Ilha dos Valadares. Sobre ela, existem inúmeras histórias, quase todas circunscritas à oralidade. Também sobre a ilha paira a topofobia dos moradores de classe média, que habitam o centro urbano, que se acostumaram a temê-la pelos perigos que nela habitam, ao menos no imaginário deste coletivo. Para o estrangeiro, como eu, é um lugar pacato, ruelas estreitas, gente sentada na porta, pessoas atravessando o rio de barco, um cotidiano idílico.

O cenário nos remete à Irene de Ítalo Calvino.

[...] A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene. (CALVINO, 1990a, p. 115).

Como Irene, que muda conforme a percepção do sujeito que a vive, que a deixa, que a ama ou odeia, a Ilha dos Valadares se mostrou um pedaço urbano da memória coletiva da população caiçara, que, em outros tempos, predominou em Paranaguá e por todo o litoral do Paraná. Especialmente, por isso é que esse segundo momento do Projeto Vila assumiu uma configuração muito distinta do primeiro, realizado na Vila Santa Maria.

Ao contrário da Santa Maria, aqui a porta de entrada do projeto foi o ambiente escolar, em parceria com professores da Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Diaz. No que se refere ao contexto social, no entanto, podemos falar de uma proximidade entre os dois grupos trabalhados. Nos dois casos, o projeto abordou um público de moradores de periferia urbana da mesma cidade. Contudo, deve-se ressaltar um elemento distintivo e que possui elevado grau de interveniência, viver em uma ilha, o que implica desenvolver outros horizontes perceptivos que independem da condição social, mas que dialogam com a condição espacial dos sujeitos.

Para Bachelard (2008), a toponálise é condição para penetrarmos em nossa própria intimidade. Isto porque existem “fixações nos espaços de estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo; que no próprio passado, quando sai em busca do tempo perdido, quer “suspender” o vôo do tempo” (p.28). Portanto, a função do espaço é reter o tempo comprimido.

Tuan (1980) argumenta que a compreensão das preferências e atitudes dos grupos constitui um processo que se relaciona a diversos fatores, dentre os quais, a herança biológica, a criação, a educação, o trabalho e os arredores físicos. A história cultural e as preferências não podem ser conhecidas se desconectarmos o grupo do espaço que habita. Isso porque a percepção é impactada e educada pelas interpretações que decorrem das referências, principalmente visuais e da estruturação desse mundo visível. Se o mundo se nos apresenta sob a forma retangular, pelas escalas e perspectivas, como aos habitantes da cidade grande, o desenvolvimento se dá em um sentido, se o vemos pela linha do infinito dado pelo horizonte avistado da ilha, de onde se vê melhor a forma da Terra, por certo que outros elementos passam a integrar a composição. O autor nos ensina que o mundo tem desenhos diferentes, a depender da perspectiva pela qual o sujeito pode experienciá-lo em sua vida sensível.

A realidade espacial na qual a experiência se realizou foi, permanentemente, um elemento desafiador para a realização do Projeto Vila. Ao admitimos a relação íntima entre a percepção individual e o espaço, não podemos deixar de observar que ele também constitui uma produção social, o que significa estar em permanente movimento. Nesse sentido, as propostas pedagógicas, especialmente no campo da arte, não podem desconsiderar os

elementos culturais que brotam daquela relação. A própria escola pode ser percebida como um ambiente agregador das várias paisagens que os sujeitos, na relação ensino aprendizagem, trazem para seu ambiente.

A ligação da Ilha dos Valadares ao continente atraiu muitas pessoas de vários lugares, mesclando vivências e percepções a partir da herança cultural das famílias. Esse hibridismo cultural, no entanto, é inerente à dinâmica do espaço. Como explica Santos (1999), o espaço é ele mesmo um híbrido que deve ser apreendido como um quadro complexo, partícipe da história humana. Nesse híbrido, em que as contaminações estéticas são inevitáveis e podem ser enriquecedoras, encontramos um conjunto ainda mais amplo de elementos, desde a substância cultural dada pelo patrimônio tradicional relacionado à cultura caiçara do litoral paranaense (Valadares é um celeiro dos grupos de fandango caiçara), às influências de centros urbanos a partir da acessibilidade ao centro da cidade de Paranaguá e o fluxo migratório advindo de várias outras cidades.

Do ponto de vista dos valores expressos, o grupo de crianças com o qual trabalhamos na escola Graciela Elizabete Almada Diaz refletia essa diversidade, do ilhéu ao migrante das metrópoles brasileiras, da importância da pesca artesanal no horizonte cultural ao sonho midiático das carreiras de modelo. Identificamos, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, brincadeiras que denominamos de autorretrato¹⁹, a diversidade das composições familiares, bem como os percursos das famílias de imigrantes, o que se conecta ao processo de urbanização brasileira dos últimos anos. Esta caracterização confirma a proximidade entre os dois grupos-alvo do projeto.

A ilha é habitada por cerca de 25.000 pessoas (IPARDES, 2011) e, assim como o espaço da Vila Santa Maria, conta com ocupações irregulares. Há, contudo, uma curiosidade visual que nos orienta na locomoção por ela e distingue os bairros para efeitos postais. Em função de sua densidade demográfica, foi separada em três bairros, Itiberê, Vila Bela e Sete de Setembro. Estes têm suas ruas e casas, nas vias principais, marcadas por

¹⁹ O que chamamos de autorretrato é uma atividade de reconhecimento. Nela, as crianças falam sobre suas vidas, contam uma história sobre suas famílias, ou apenas dizem o que lhes interessar no momento, enquanto são fotografadas ou filmadas pelos colegas. Uma atividade-brincadeira, que, além de divertida, possibilita ao educador colher elementos sobre o perfil do grupo.

cores diferentes, ou por vasos coloridos para identificação. O bairro Sete de Setembro é representado pelas cores azul e branco, o vaso vermelho e branco corresponde ao bairro Itiberê e o vaso branco e verde à Vila Bela.

A ligação da ilha com a cidade por apenas uma pequena ponte para pedestres, sendo a passagem de veículos limitada, assim como a ausência de planejamento dificultam as relações com o continente. Isso, por sua vez, estimula formas peculiares de ocupação tanto para o lazer, como para a moradia. A Ilha dos Valadares sofre com muitos problemas em consequência das ocupações irregulares. A produção de lixo, a destruição ambiental provocada pelos aterros dos mangues e a derrubada de matas nativas vêm se traduzindo não apenas em um problema ambiental, mas, sobretudo, num problema que afeta e provoca a destruição de um patrimônio que vai além do natural, atingindo o referencial simbólico da paisagem e o que ela representa para a identidade histórica da cidade, especialmente, para seus moradores mais antigos.

Considerando que um dos propósitos das ações educativas em arte consiste no que Maffesoli (1998) chama de “alargamento da consciência” (p.76), processo no qual é a vida que se leva em conta, buscamos, além da fotografia, também na linguagem videográfica, um caminho possível para o encontro com a dinâmica e as formas de expressão que a Ilha oferece (Figura 4). Isso porque vários elementos emergiram do mundo a que pertencem as crianças envolvidas nesse contexto, dentre eles, o universo simbólico dos mestres fandangueiros, os grupos de danças e o imaginário midiático que se justapõe à realidade vivida, trazendo um novo conjunto de elementos simbólicos.

Além desses, encontramos, na escola²⁰ da ilha, o propósito institucional impresso nas ações de seus atores, que buscam ressignificar as coisas do lugar. O que talvez tenha sido um dos elementos mais importantes para a aproximação do projeto do ambiente escolar, pois permitiu a multiplicidade de olhares que confluem para o seu interior.

²⁰ A imagem (Figura 4, página 71) mostra a sala destinada às aulas de informática onde acontecem as aulas sobre Cultura Parnanguara no período vespertino, e foi utilizada durante o desenvolvimento do Projeto Vila.

Figura 4: Fotografia. Foco. Autor: Carlos Weiner. Fonte: Acervo Projeto Vila, 2010.

Na Ilha dos Valadares, encontramos-nos com os mestres Brasília e Romão, fandangueiros, expressões da cultura tradicional que integra arte e natureza de forma especial. Sujeitos dispostos a enfrentar o movimento de extinção das tradições centenárias repassadas dentro da comunidade, por meio da dança e da cantoria. Ambos abriram suas casas e seus espaços de ensaio para o projeto. Propiciaram o que Mattar (2007) intitula como raros momentos para “vivemos experiências artísticas, estéticas e educativas propiciadas por um mestre” (p.37), o compartilhamento de valores e princípios, formas de ser e estar no mundo que se expressam em suas práticas ancestrais.

O contato com os mestres, em especial, com o mestre Brasília e seu grupo que participaram de várias etapas, das entrevistas com as crianças até a festa final na escola, quando realizamos o lançamento do vídeo-pesquisa, consideramos ter sido uma experiência possibilitadora da reflexão profunda sobre a vida, sobre a transversalidade dela na educação, como propunha Dewey (2001), e sobre as possibilidades das ações educativas em arte.

A experiência vivenciada com esse grupo da Ilha possibilitou que nos entregássemos “ao poder de atração [das] regiões de intimidade” (BACHELARD, 2008, p.31). Aqui, a topoanálise, certamente, extrai a topofilia, reafirma a relevância de estudarmos e abordarmos nas experiências prático-educativas os abrigos. Também na ilha, buscamos a casa, espaço da intimidade dos participantes, morada imaginária e real que abriga. Trilhamos por novos caminhos, mas com o mesmo desejo de atingir o limiar do devaneio.

A Ilha dos Valadares e a experiência que ela nos propiciou desencadear e vivenciar permitiu observar, também, uma questão colocada por Canclini (2008) acerca da cultura radicalmente popular, vinculada às formas artesanais de produção, de vida e de construção simbólica. Para o autor, não é exequível isolar essas comunidades, congelá-las para preservar os traços culturais autênticos. De fato, não percebemos essa possibilidade, mas também não vemos que ela se extinga simplesmente, pode se dizer que o termo hibridação seja o mais pertinente para traduzir a dinâmica entre as diversas misturas culturais.

No Brasil, observamos a heterogeneidade expressa em espaços que comportam a convivência de traços modernos e pré-modernos, como já apontamos, o que vem se acirrando com o ritmo acelerado de crescimento das cidades nas últimas décadas. Esse nos parece ser um dos elementos dinamizadores da hibridação e de uma riqueza de olhares sobre o espaço que torna ainda mais aberto o leque de alternativas disponíveis ao educador.

Ao refletirmos sobre a experiência do Projeto Vila estamos irrefutavelmente obrigados a observar as demandas deste público vinculado ao contexto urbano. Pessoas que vivenciam as inúmeras pressões advindas da vida cotidiana na periferia, bem como as mudanças de padrões culturais acompanhadas das alterações no perfil sociofamiliar, mas que convivem com os elementos simbólicos que a cultura moderna classificou como traços do passado. Todavia, como afirma Bachelard (2008, p.29),

se quisermos ir além da história, ou mesmo permanecendo na história, separar da nossa história a história sempre contingente demais dos seres que a obstruíram, observaremos que o calendário de nossa vida só pode ser estabelecido na sua imaginária.

Vale esclarecer, ainda, que, no contexto da experiência, observamos que existe um esforço de ressignificação das tradições culturais, como também

há uma revalorização da arte na própria instituição escolar. Todavia, na escola que acolheu o projeto, todos esses elementos parecem se justapor ao universo expresso pela cultura de massa. Mais claramente, podemos relatar que a escola vem se abrindo para as expressões da arte e da cultura local ao mesmo tempo em que incentiva atividades que reproduzem o universo midiático, promovendo uma dissolução de fronteiras entre culturas. O que reforça a necessidade de atentarmos para a convivência e contaminação entre as variadas formas expressivas no ambiente educativo, para as maneiras como as manifestações culturais deslocam-se de seus contextos originais e interagem com outras manifestações de origem distinta.

No caso da escola Graciela Elizabete Almada Diaz, como todas as escolas integrais da cidade, existem as oficinas de cultura local, chamadas de Cultura Parnanguara, mas ocorrem à tarde, no período em que muitos professores não percebem como educativo, mas recreativo. Nitidamente, o recreativo e o educativo não se misturam na cultura docente. Numa tentativa de se abrir à comunidade, a escola abre as portas a todos os que quiserem se apresentar, ou oferecer oficinas. Desta forma, também promovem a abertura para a reprodução de estereótipos da cultura de massa.

A vivência do espaço institucional permitiu que pudéssemos perceber um novo quadro de problematizações, que vêm sendo colocadas para os educadores brasileiros de forma simultânea nas últimas décadas. Na Ilha dos Valadares, ficou bastante evidente o conjunto de elementos que se apresentam como desafiadores para a prática docente, em especial, para os profissionais ligados ao campo da arte e da cultura. Dentre eles, estão: a ampliação do acesso escolar, os reflexos da reconfiguração da estrutura familiar e o papel crescente da influência das novas mídias na formação do imaginário e do comportamento dos jovens.

À medida que o ambiente escolar brasileiro foi perdendo a característica de espaço predominantemente destinado à formação das classes médias e altas, para incorporar as classes populares, urbanas e rurais, a relação entre o desempenho escolar e a origem social também passou a se evidenciar. Essas mudanças vêm sendo impulsionadas, no que se refere aos seus marcos legais, pelo tratamento da educação na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e

do Adolescente de 1990 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Uma das observações que fizemos, concernente a esse público atingido pela escola pública com a democratização do acesso ao ensino, está relacionado a não existência dos álbuns de família. Tanto na primeira experiência na Vila Santa Maria, quanto na Ilha dos Valadares, nenhum dos estudantes afirmou ter esses álbuns em casa, nem mesmo fotografias que se reportassem aos seus antepassados. Isso revela não apenas aspectos importantes a propósito da relação das famílias com a fotografia/memória/estética e com as próprias histórias, mas pode trazer uma importante informação referente à singularidade da estrutura do núcleo familiar.

A ausência dos álbuns de fotografias da família pode ser um dos indicadores do processo de desconstrução dos laços familiares. Esse dado também indica os problemas na própria lógica da transmissão do capital cultural, que, conforme Bourdieu (2007), é o lugar em que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. O que reafirma a proposição teórica, segundo a qual, a compreensão do universo cultural e simbólico dos segmentos populares passa, necessariamente, pela compreensão de suas singularidades cultural, moral, ética, bem como de suas vivências.

Além disso, podemos mencionar que é necessário também destacar o papel dos bens de cultura de massa em sua função educativa e socializadora. Em especial, nos contextos socioculturais analisados, esse elemento nos parece relevante. Martin-Bárbero (2000, p. 47) afirma que

[...] necessitamos pensar é a profunda compenetração – cumplicidade e complexidade das relações – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a visualidade tecnológica, essa forma de “oralidade secundária” tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão”.

O que Barbero aponta é de fundamental importância, principalmente no que diz respeito às formas de interpenetração e acumulação de referências culturais às quais os jovens têm acesso dentro e fora do ambiente escolar. Percebemos que, na relação educativa, tais questões podem ser reveladoras das formas de apropriação e das estratégias dos sujeitos em alusão à

incorporação desses recursos em seu processo de formação. Além disso, os caminhos pelos quais a própria instituição escolar promove a intensificação de relações acríticas com os produtos midiáticos contribui para o aprofundamento de uma cultura visual e estética, frequentemente, desprovida de conteúdo significativo. O que tem impactos efetivos no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos em processo de formação.

Vale citar que a cidade de Paranaguá conta com 47 escolas municipais, dentre estas, 14 de tempo integral. A escola analisada é a única que funciona em tempo integral na Ilha²¹ e conta, hoje, com 530 estudantes matriculados. Destes, 55 são do pré-escolar e não ficam em período integral no educandário (IPARDES, 2011). Atualmente, 60 profissionais compõem o quadro de professores e funcionários da escola.

Ainda que esse não seja nosso objeto de análise, consideramos interessante discutir o significado da escola de tempo integral, bem como da educação integral dentro do contexto aqui analisado. Torna-se evidente que, na conjuntura da expansão da oferta educacional para a escola pública brasileira, as recentes políticas oficiais, os programas como bolsa escola, que buscam a fixação da criança na escola, e os critérios de progressão escolar trouxeram ares de democratização. Ainda assim, exigem uma mudança de perfil da instituição tanto no sentido político pedagógico, quanto cultural, para que possam exercer papel de fato transformador na vida dos estudantes.

De certa maneira, a ideia de uma escola em tempo integral está ligada a um conceito de educação integral. Entendemos, no entanto, que a integralidade na educação só pode ser efetivada se conseguirmos avançar nas rupturas necessárias com a tradição racionalista ocidental, que separou a educação intelectual de uma educação sensível e corporal. A ampliação do tempo diário dos sujeitos no ambiente escolar pode ser justificada por meio de argumentos como a melhoria dos resultados da ação educativa, pela maior exposição às práticas escolares, ou pela própria adequação da escola à dinâmica da vida urbana, da família e, particularmente, da mulher.

²¹ Até a execução do projeto, esta escola era a única a trabalhar em regime de tempo integral, embora tenhamos presenciado reformas em outra escola da mesma ilha para atender dentro do mesmo sistema.

A ampliação do tempo de escola deve buscar práticas qualitativamente melhores e, nesse processo, as ações educativas relacionadas à arte e à cultura têm um importante papel, já que elas ampliam e potencializam a dimensão educativa, promovendo os processos de criação, acumulação e distribuição das riquezas, tanto materiais, quanto simbólicas da sociedade. Ao nos apropriarmos das práticas artísticas nos processos educativos, estaremos, como advoga Read (1986), caminhando para uma relação mais equilibrada entre crescimento individual e iniciação social. Tais ações contribuem, substancialmente, para que o tempo não esteja vinculado apenas “à busca de mais eficiência nos resultados ou à adaptação às rotinas da vida contemporânea” (CAVALIERI, 2007, p. 1017), o que, por sua vez, é uma condição limitadora dos sentidos e significados dessa ampliação.

Além disso, a integralidade torna a vida requisito para o processo educativo, nela, corpo e alma não se separam. O que nos remete à forma pela qual a ideia da escola integral também se encontra com o propósito de Dewey (2001) da formação para uma sociedade democrática. Nesta escola, torna-se importante superar a dicotomia sujeito-coletividade como forma de propiciar o crescimento da inteligência. Processo no qual a experiência de organizar o mundo concreto, conforme as necessidades da vida humana, é nuclear. Para Cavaliere (2009), tais necessidades requerem que a experiência seja organizada a partir da vida compartilhada, por meio da experiência, pois é dela que emergem os fins coletivos capazes de “desenvolver o espírito da integração social” (p.11).

A educação pode exercer um papel fundamental na orientação de propósitos emancipatórios, de convivência solidária e de construção de liberdades. Mas, para tanto, tem que combater as várias formas de condicionamento reflexivo e corporal e converter tempo em um elemento integrado à vida social. Construir essas liberdades significa redefinir os conceitos de espaço, tempo e a própria concepção de corpo, na forma como se nos apresentam em nossas escolas. O tempo entendido não em função do cumprimento dos conteúdos necessários, impostos por uma lógica funcionalista homogeneizante de mercado, mas pensado/sentido como elemento construído socialmente, e, portanto, que pode e deve ser percebido de maneira diferente, individual e coletivamente. Para além de sua razão funcional, equalizando suas

possibilidades frutivas e intelectivas, a fim de elevar o nível de qualidade da experiência educativa, portanto, da existência humana.

De forma geral, a proposta da escola integral busca recolocar as ideias de Dewey sob novas bases. Devemos lembrar que, entre os anos 1950 e 1960, Anísio Teixeira desencadeou um movimento de criação de escolas brasileiras com esse propósito, o que influenciou a formação de várias gerações de educadores. Mesmo que a experiência não tenha sido capaz de alcançar a grande massa da população, ela contribuiu para uma vida melhor para os alunos que a frequentaram, conforme cita Nunes (2001). Sua reintrodução no Brasil, no período mais recente, fundamentada na proposta de uma escola de tempo integral, está vinculada às ações públicas no Rio de Janeiro, ao longo dos anos 1980, com a criação dos CIEPS.

Atualmente, podemos verificar que a escola de tempo integral vem sendo valorizada pelas políticas públicas federais mediante de incentivos aos municípios que se proponham a implementá-la no ensino fundamental. Observa-se que, em muitos casos, as escolas públicas vêm articulando, em parcerias com o terceiro setor, ações socioeducativas que buscam complementar o processo de aprendizagem de crianças e jovens. Porém também se verifica, como é o caso da escola na qual o Projeto Vila foi desenvolvido, que as atividades praticadas nesses períodos podem estar descoladas da prática habitual e dos conteúdos da escola. O que pode levar a uma carência de sentido dessas proposições e transformar a escola pública em um grande depósito de crianças. Atendendo, sobretudo, em detrimento ao seu propósito central, às necessidades de apoio ao exercício da jornada de trabalho dos seus pais.

Os elementos críticos, possíveis de ser enumerados não anulam as possibilidades criadoras que podem ser desencadeadas por meio da instituição escolar, sobretudo quando existem espaços e tempos para o exercício de novas proposições educacionais. Considerando, como argumenta Maffesoli (1998), que não há verdade única, que possa ser aplicável a qualquer tempo e lugar, mas, que antes disso, o que existe é um conjunto de valores que devem ser relativizados, entendemos que a prática docente pode ser propulsora de uma nova perspectiva que traga mais equilíbrio e sensibilidade para a formação dos sujeitos.

Capítulo 3 – O encontro com a fotografia: dando forma aos sonhos

Conforme expusemos anteriormente, a origem do Projeto Vila Educação e Arte está vinculada à ação extensionista da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal do Paraná (ITCP-UFPR). As atividades na Vila Santa Maria, região periférica de Paranaguá-PR, tiveram início em maio de 2008 e se estenderam até junho de 2009.

No período de quatro meses que antecedeu o início do projeto, participamos da produção de um diagnóstico socioeconômico e cultural da comunidade. Os resultados forneceram contribuições para uma primeira aproximação do perfil das famílias que residem na Vila Santa Maria, bem como para que pudéssemos definir as formas de abordagem, os conteúdos e os procedimentos que adotaríamos no início do projeto.

Com base nesses dados, também foi realizado o trabalho de formação dos estagiários. Durante dois meses, ministramos para os estudantes Deyves Guedes, Juliano dos Santos, Letícia Rodrigues, Janelize Nascimento, Marília Basniak e Silvia Bonfada, bolsistas da ITCP-UFPR, um curso que visava colocá-los em contato com os princípios norteadores do trabalho, apresentar os conteúdos e estabelecer o papel deles na dinâmica do projeto. Nesse processo, realizamos aulas teóricas e práticas sobre a linguagem fotográfica, bem como sobre as metodologias de trabalho em comunidades com o perfil da Vila Santa Maria.

O papel dos estagiários no processo foi imprescindível, tanto nas funções administrativas, quanto na parte operacional e educativa. Estudantes de gestão ambiental, gestão e empreendedorismo e ciências, tinham seu foco nas questões relacionadas à educação ambiental e de saúde. Todos estavam envolvidos com o trabalho que a ITCP-UFPR desenvolve junto à Associação de catadores de materiais recicláveis da Vila Santa Maria, que, a princípio, manifestaram interesse em acompanhar o projeto oferecendo, periodicamente, palestras sobre meio ambiente, higiene corporal e saúde pública. No entanto a aproximação deles com as linguagens artísticas promoveu outra percepção do ambiente, das crianças e seu próprio processo de formação. O que os levou ao envolvimento com a parte pedagógica do projeto. Seus relatórios, abordando

tanto as questões organizacionais, quanto os aspectos subjetivos, suas impressões sobre o processo de aprendizado dos estudantes da vila, constituíram importante fonte para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na implementação do projeto na Vila, desenvolvemos o trabalho com um grupo de 25 estudantes, 8 meninos e 17 meninas, com idade entre 10 e 14 anos de idade. Foram realizados 8 encontros mensais, duas vezes por semana, com a carga horária diária de 3 horas e meia. Ao todo, foram 76 encontros, entre maio de 2008 e junho de 2009, incluindo a participação dos estudantes nas exposições e no processo de multiplicação do projeto nas escolas municipais da cidade.

A coordenação pedagógica da execução do projeto foi realizada diretamente por mim como artista-educador, e se guiou pela concepção pedagógica, que toma a educação como processo contínuo de formação e que tem na arte um campo aberto de possibilidades para a construção de saberes.

O tempo de brincar e a alquimia da imaginação

Da mesma idade

Criança que brinca e o poeta que faz uns poemas
Estão ambos na mesma idade mágica!
(QUINTANA, 1990).

Criação

Fiz um traço a lápis,
no deserto da folha um oásis.
(WEINER, 1999).

Uma faixa de asfalto corta o Parque Nacional Saint-Hilaire/Lange, entre os municípios de Matinhos, Morretes, Guaratuba e Paranaguá. Partindo de Matinhos, viajando por cerca de trinta minutos, entramos na rodovia que liga Paranaguá à capital, Curitiba. Damos as costas à Serra da Prata, ao verde da Mata Atlântica, às pequenas colônias agrícolas que remontam ao século XIX e nos encontramos com o século XXI, expresso no moderno mobiliário portuário,

seus contêineres coloridos e o asfixiante trânsito dos caminhões em direção ao porto.

Entramos em um cruzamento em direção ao nosso destino e a paisagem vai se transformando. Surgem pequenas casas de madeira rodeadas por grandes árvores, o asfalto dá lugar a uma estrada de areia e lama, o odor da soja que cai dos caminhões fermenta em nossas narinas. São imagens que confundem os sentidos, uma convivência entre o urbano e o rural, o acontecer de um lugar que parece estar dentro de outro que não lhe permite caber.

Passamos, então, a considerar o futuro em função do passado. Estamos em 2012, quatro anos apenas nos separam do início da experiência que dá sentido a estes escritos. As imagens da primeira viagem à Vila Santa Maria ainda povoam nossos sentimentos e definem os pontos de partida sobre os quais nosso olhar se detém, para nos levar às linhas de chegada e trazer à tona os elementos significativos das interações educativas que vivemos no lugar.

Queremos, pois, dedicar o início deste capítulo a alguns valores ou qualidades do tempo. Não queremos aqui discutir o tempo nos termos da filosofia, ou das ciências. Apenas acreditamos que alguns de seus valores têm muito a nos contar sobre a prática pedagógica em arte, sobre a maneira como podemos perceber a diversidade do público com o qual estabelecemos interações e extrair os elementos essenciais para nossa reflexão.

Interessa-nos a representação do tempo como uma modalidade de interação humana, a maneira como se apresenta à nossa consciência, em sua diversidade nos processos de criação e como podemos traduzi-lo em matéria para a reflexão e a ação na prática docente em arte.

É ponto pacífico que a arte tem uma dimensão educativa e que sua aprendizagem viabiliza o exercício da imaginação, a construção de tempos subjetivos, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade. Das dimensões poética e estética, dos modos de fazer e apreciar promovidos pela ação educativa em arte, emerge a importância de iniciar um gesto no mundo, o que faz perdurar no corpo a confiança, a autodeterminação de agir sobre a linguagem para configurá-la. Todavia acreditamos que a maneira pela qual introduzimos a arte na vida das crianças, tanto pode aproximá-las, quanto pode provocar seu profundo desinteresse.

A primeira questão que nos instiga está relacionada ao tempo de brincar das crianças, que deve ser considerado como uma forma de experimentar a vida, um aprendizado. Nas palavras de Ostrower (1998, p.263), “o sentido das brincadeiras infantis é sério. Mesmo quando fazem de conta, o fazer imaginativo é um fazer real, é um testar, um explorar certas situações. São ensaios”.

A brincadeira é uma atividade em que a criança recria a realidade, apropriando-se de sistemas simbólicos. Nela, a criatividade, a imaginação, o jogo entre fantasia e realidade estabelecem conexões de sentidos, produzindo possibilidades de ação, formas de expressão, que, no processo de sociabilização, vão se tornando referências para a interpretação do mundo.

Não podemos perceber o tempo de maneira direta, somos reféns das formas como o representamos, são imagens que se revelam pelas maneiras como nos relacionamos com a memória, com os desejos e expectativas. E é nesse terreno, o da imaginação, que construímos o tempo subjetivo. Ou nas palavras de Durand (1997, p.123), “a imaginação atrai o tempo ao terreno onde poderá vencê-lo com toda facilidade”.

Os filósofos gregos da antiguidade referiam-se ao tempo a partir de duas palavras: *chronos* e *kairos*. Enquanto a primeira diz respeito ao tempo cronológico que pode ser medido, a segunda traz o significado de um momento oportuno, instante em que no tempo, algo especial acontece. Somos tributários das contradições que estabelecemos entre *kairos* e *chronos*, entre o tempo função, matematizado em nossas relações com o mundo, e, o tempo fruição/criação/imaginação.

A vivência da temporalidade se expressa de maneira distinta a depender da atividade que exercemos ou participamos. A experiência docente em arte, mas não apenas ela, deve ser realizada sem a âncora do tempo cronológico, na constante busca do desafio de transformar o rigor do tempo matematizado em subjetivo, tensionamento necessário para tornar a atividade educativa um momento especial e significativo.

Não significa considerar que fazemos oposição a essa percepção organizadora do tempo e colocamos *chronos* e *kairos* em campos opostos, mesmo porque a atividade educativa carece das duas formas. Mas, no amálgama dessas percepções temporais, buscamos subtrair o peso de

chronos tornando-o parte de *Kairos*, para que as duas formas se equilibrem na condução de nossos propósitos como educador.

A curiosidade sempre nos levou a visitar outras áreas de conhecimento, e, em uma das visitas aos livros de ciências, aprendemos que quanto mais distantes estamos quando observamos um objeto, mais no passado o vemos, devido ao tempo que a luz leva para sair do objeto e chegar até nós. Transportamos para a relação educativa esta afirmativa científica, a partir de uma afirmativa poético-educativa, que entende a dimensão espacial, o lugar e as referências socioculturais que este comporta, como imprescindíveis para elaboração de um projeto pedagógico: torna-se necessário estarmos próximos para diminuirmos o tempo que a luz do outro leva para encontrar o nosso olhar, e nos indicar os caminhos que apoiarão às ações educativas. Dessa forma, não apenas nossos corpos, mas nossas almas e corações, de educadores e educandos, estarem no mesmo lugar, ao mesmo tempo.

Retiramos, então, do tempo cronológico, ano de 2008, um primeiro par de imagens que capturaram nosso olhar, iniciando a formação do *petit-pavé* que recobre os caminhos que percorremos. Os registros fotográficos (Figuras 5 e 6), primeiros que fizemos ao aportar na Vila Santa Maria, nos conduzem em direção e para a aproximação do lugar e das pessoas, em particular, das crianças que ali residem. Observar o tempo nas crianças é tornar o invisível visível pelo seu acontecer, pela maneira como se apresenta em seus olhares, seus gestos.

As crianças, brincando com um carrinho de madeira (Figura 6), a princípio, não nos remetem ao mundo do faz de conta, mas, sobretudo, ao contexto de uma comunidade que trabalha com a coleta e a reciclagem do lixo, ao seu afastamento do seu tempo de brincar pela aproximação com o mundo do trabalho dos pais. No entanto, o que encontramos, apesar das condições materiais, foi um lugar que respira tranquilidade e traz liberdade para que suas crianças possam correr e brincar pelas ruas sem a vigilância cerceadora do movimento físico e imaginário, que vivenciamos em nossas cidades.

Figura 5: Fotografia. Crianças brincando na rua. Vila Santa Maria. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 6: Fotografia. Brincando de trabalhar. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

Cada contexto social constrói de maneira diferente uma imagem do brincar, do jogo que envolve essa atividade, de acordo com seus valores e seu modo de vida. Em comunidades indígenas, o brincar com instrumentos de caça, com o arco e a flecha, não está apenas relacionado a uma atividade lúdica, mas a uma preparação para a caça e a pesca. Nessas comunidades, e mesmo nas tradicionais como a caiçara, com as quais tivemos a oportunidade de interagir na região litorânea do Paraná, o tempo de brincar não está descolado das atividades consideradas sérias, ligadas à organização e ao sustento da família. O brinquedo, que é o suporte da brincadeira, é um estimulante do imaginário infantil num contexto cultural específico, em que o peso do tempo do trabalho se funde à ação de brincar pela experiência contida na tradição, trazendo uma qualidade de leveza e unidade ao tempo de preparação das crianças para sua inserção no mundo adulto.

Não seria redundante destacarmos que, durante o tempo em que não exercem suas atividades profissionais, os caiçaras brincam de trabalhar. É bastante comum vermos os adultos envolvidos na brincadeira da pesca. O que, durante a manhã, é trabalho e garante a sobrevivência da família, ao cair da tarde, é divertimento, entretenimento para pais e filhos. Existe aqui um tempo, que, pela prática cultural, não separa o brincar dos processos que envolvem o aprendizado do mundo, como acontece em nossas escolas.

No cenário que encontramos na Vila Santa Maria, à primeira vista, a brincadeira, esse lançar-se em que a criança mergulha na atividade lúdica, parecia trazer no brinquedo o peso da vida, impondo uma redução do tempo de brincar, diminuindo a distância em que a luz do mundo adulto leva para chegar a suas vidas. Todavia, quando retiramos as camadas do olhar sociológico racionalista, que oferecem modelos prontos ao nosso entendimento, encontramos a imaginação materializada no brinquedo, a ação das mãos que anima as coisas e lhes confere outra existência.

A condição material, que, na Vila Santa Maria, supostamente seria algum obstáculo, afasta as crianças dos modelos prontos das virtualidades. Nesse contexto, existe a oportunidade para que as crianças criem suas formas de brincar, jogar bola, soltar pipa e correr pelos quintais. Existe aqui uma poética do brincar, que, ao modo de fazer dos poetas, caberia aos educadores visitar. O que envolve trazer para as práticas educativas esse estado da alma,

ou, nas palavras de Bachelard, reportamo-nos à infância que “está na origem das maiores paisagens” (BACHELARD, 1988, p. 97).

São pequenos pedaços de madeira pregados em forma de cubo e rodinhas de plástico coloridas ligados a um cabo de vassoura. E está pronto o veículo que transporta a criança para outra dimensão, em que o objeto, pela imaginação, ganha vida e é colocado a serviço da criação e recriação de imagens, enredos e narrativas. Para as crianças, “a imaginação é então cortante ou ligante, separa ou solda. Basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual” (BACHELARD, 1991, p. 25).

Benjamin (2002) ressalta que é um equívoco acreditar ser “a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade é o contrário” (p. 93). Na brincadeira, as crianças têm o contato com os objetos, com os processos que envolvem desconstrução e construção, a repetição e as possibilidades de reinventar percursos. A essência do brincar, afirma o autor, não é “um fazer se... mas um fazer sempre de novo” (p.102).

Quando a criança brinca, além de conjugar materiais distintos, tem acesso às propriedades plásticas destes, à relação entre texturas, cores e dimensões. Ela elabora e reelabora seus percursos, envolve-se em um processo formativo, estabelece conexões estéticas, transformando a função dos objetos para atender à sua imaginação, aos seus desejos. Nessa óptica, o ato de brincar estimula a criança a romper com a subordinação em relação ao objeto e atribuir-lhe novos significados. Dando à sua atuação um caráter ativo de autodeterminação.

O experimentar pela atividade artística abre possibilidades para que elas se expressem, das mais variadas formas e intensidades, no exercício das dimensões do lúdico e do imaginário. Colocam o tempo sob o domínio da vontade, das mãos, dos olhos, do corpo que se empenham em encontrar os ritmos e a liberdade que lhes convêm. É nesse sentido que o brincar encontra, nos recursos da arte, um meio para o enriquecimento da experiência, para o desenvolvimento das capacidades da criança.

Bachelard (1988) considera que as imagens que emergem do fundo da infância como resultado da relação entre memória e imaginação, bem como os fatos ocorridos, são transmutados na alquimia da imaginação, que recria

situações. A abertura do educador para essas dimensões se nos apresenta como um caminho para estabelecer a necessária sintonia entre o universo da criança e a ação educativa. Cabe ao educador, como a um poeta, alimentar o processo educativo com suas imagens poéticas.

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.
Nada pede o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.
As coisas tangíveis
tornaram-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas, essas ficarão.
(ANDRADE, 2010).

Ensinaamentos e aprendizagens: aproximações

Parece-nos que, nas relações humanas, particularmente, no processo educativo, fazer parte da brincadeira e não apenas promovê-la permite uma aproximação, um estreitamento físico e psicológico entre as pessoas. Brincar é uma forma de estabelecer relações, trocar experiências e retirar o peso do tempo. Observamos que a criança, ao perceber o envolvimento do educador na atividade, não como aquele que controla o jogo, mas como um parceiro, como alguém que dá o sopro inicial e que está ao seu lado para inventar, legitima sua presença e se entrega à atividade respeitando as regras.

No contexto do lugar e da experiência que abordamos, o que chamamos de legitimação passa pelo cuidado de estabelecer a relação de respeito, na qual cabe a aproximação entre as partes por meio de seus desejos, suas vontades e diferenças. Abrir-se para o encontro e deixar que o outro se abra a partir do seu próprio ritmo. Essa relação delicada deve ser costurada no tecido que envolve diversas linguagens: palavras, gestos, olhares, sons e imagens.

Nesse compasso de descoberta, revelou-se um aspecto importante da relação que as crianças da Vila possuíam com o ambiente escolar. Nitidamente, a escola apareceu, para muitas delas, como uma obrigação vinculada aos benefícios proporcionados pelos programas assistenciais

promovidos pelo poder público. Tanto assim, que se identificou a presença impositiva de ações dos órgãos públicos contra o trabalho infantil e em prol da escolarização formal.

A herança cultural dos familiares, para os quais o ambiente escolar carece de valor, é, provavelmente, o elemento mais relevante para a compreensão que as crianças construíram da escola e de seu próprio processo de aprendizagem. Mesmo os projetos relacionados à arte e à cultura, que, eventualmente, são trazidos por organizações não governamentais para o lugar, surgiram, nas palavras dos estudantes, vinculados à oportunidade de receber benefícios, como cestas básicas ou roupas. Perguntas como: — O que vamos ganhar com isso? Nossa família vai receber alguma coisa? eram constantes durante as primeiras semanas de desenvolvimento do projeto Vila.

Nessa comunidade, ante a carência do mínimo necessário à sobrevivência digna, estabelecer um contraponto aos vínculos e valores, que pelas ações do poder público se enraízam em suas práticas, leva-nos a resgatar o conceito de educação pronunciado por Rousseau (1995). O que significa afirmar que “[...] começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco, nosso primeiro preceptor é nossa ama. Por isso, esta palavra educação tinha, entre os antigos, sentido diferente do que lhe damos hoje: significava alimento” (p.16).

Buscar a aproximação também significa estabelecer estratégias que alimentem gradualmente a relação educativa, para que a criança, ao se encontrar no que está aprendendo, comece a desconstruir os valores que as afastam do próprio prazer de aprender.

Assim é que introduzimos a atividade artística nesse contexto por meio do ato de fotografar, tomado como uma brincadeira, sem preocupações técnicas. Considerando o ato de fotografar como um processo lúdico/pedagógico, convidamos as crianças a capturar suas próprias imagens, fazer o seu autorretrato, a fotografar umas às outras, explorando os seus corpos no espaço. Ver o outro e a si mesmo, olhar de baixo para cima, de cima para baixo, explorar a distância e a proximidade, encontrar o olhar do outro, e encontrar o próprio olhar pela autoria da imagem (Figura 7).

Figura 7: Conjunto de Fotografias. Primeiras atividades em sala de aula. Autores: Cristofer Luiz, Jéssica, Alessandra e Lucas. Acervo Projeto Vila, 2008.

O caráter supostamente descompromissado dessa atividade não quer dizer que a criança não leve a sério a brincadeira. Aliás, ela o faz de maneira muito compenetrada. Sorrisos talvez sejam o melhor indicativo de que uma criança de fato está levando uma atividade a sério. São as janelas pelas quais educadores podem dar a primeira espiada nas expressões da subjetividade.

O que procuramos, inicialmente, é despertar a curiosidade, afinal, ela é a porta de entrada para a contemplação. Todavia nossa primeira preocupação não se ancora nesse fenômeno como ponto de partida, mas como uma de nossas linhas de chegada. O importante, a princípio, é provocar a admiração, o encontro com a imagem, o interesse que é sufocado pela habitualidade e a banalidade com que as imagens são tratadas no cotidiano.

O ato de fotografar, além de mobilizar o corpo, instiga a criança a pensar sobre como ele se apresenta em diversas situações, abre as portas para os significados que nossa subjetividade adquire no cotidiano. Todas as sensações, emoções que vivemos no momento em que capturamos o tempo, naquele instante, são registradas em nossas impressões. Kossoy (2002) afirma que a fotografia não guarda essas impressões, mas que essas

[...] situam-se ao nível do invisível, além da imagem. São emoções que não podem ser gravadas materialmente: residem em nosso ser e só a nós pertencem. São emoções que não apenas sentimos, mas que também imaginamos, sonhamos e portanto, vemos (p.137).

A fotografia tem um caráter epistêmico, capaz de trazer para as ações educativas em arte elementos indispensáveis para revelar uma prática que aprimora o olhar, o vínculo com o mundo da imagem na busca de encontrá-la no acaso, no que não é visto, no que é revisto, ou, como afirma Benjamin (1994), no entrecruzamento de múltiplos tempos e lugares. No contexto das ações educativas em arte, trabalhá-la como um processo lúdico/pedagógico estimula a percepção e contribui para a consolidação da relação entre o sujeito e o grupo social.

Entretanto não podemos restringir essa compreensão ao campo da visão, à tradição que postula o conhecimento ao ato de ver, comum no mundo das ciências e das artes. O ato de fotografar vai além da visão. Envolve mais que uma relação entre o que vê e aquilo que é visto. Coloca o corpo em movimento, na procura do seu lugar, na maneira de se postar e na inquietação que precede o encontro com a imagem. Dessa forma, quando nos referimos ao olhar, estamos tratando da educação de todos os órgãos dos sentidos, da vontade e capacidade de agir sobre a matéria, para fazê-la realizar-se em linguagem.

Tornar o invisível visível, fazer emergir nas palavras dos estudantes, a partir das primeiras imagens, os adjetivos: grande, pequeno, frágil, engraçado, deu início ao processo de abertura para a ação educativa. A vontade de estabelecer conexões de sentidos entre a forma como capturavam as imagens e os resultados que dessa ação revelavam como se plantou a primeira semente para que a imaginação fosse alimentada pelo corpo que opera, que percebe sua ação no mundo por meio da linguagem.

Bachelard (1998) aponta que, na dinâmica que envolve nossa relação com a imagem, quando há de fato um encontro entre sujeito e objeto, admiramo-nos. Propõe, então, que nosso foco esteja nos valores daquilo que se percebe, no espanto misturado ao prazer como força motriz para que possamos ultrapassar o percebido. Essa orientação indica um caminho que não se funda na tradição ocularista, que tem sua força no elemento visual, mas exige a presença mais próxima, exige imagens diretas da relação que temos com a matéria.

Na tradição ocularista, a vista dá nome às coisas, “mas a mão as conhece” (BACHELARD, 1998, p. 02). Nesse sentido, as primeiras leituras das

imagens aconteceram pela expressão dos sentimentos sobre elas e com as possibilidades sinestésicas que uma imagem pode proporcionar. A relação entre planos sensoriais nos aproxima da imagem, nos envolve a partir das experiências que temos de nós mesmos e das coisas. Perceber não é ter um registro fiel ou mecânico da realidade, mas uma captação criativa dos aspectos estruturais da realidade, levando em consideração o processo físico, as propriedades do objeto e, evidentemente, os aspectos da subjetividade e sua relação com a cultura. Com essa abordagem, podemos ampliar o conceito de leitura, desencadear o processo que passa pela compreensão de expressões, tanto simbólicas, quanto formais, que se relacionam com os planos emocionais, sensoriais, intelectuais e culturais dos estudantes. O que temos, nesse processo, são conexões que nos remetem às sensações, que transcendem os conteúdos temáticos, fazendo brotar imagens individuais que nos provocam a refletir sobre o que não está ali.

No procedimento que adotamos, para alimentar a imaginação criadora, o que nos importa, antes de qualquer coisa, é a propulsão, que a criança inicie o movimento em direção ao ato de aprender e estar em linguagens²², por meio da força que vem da subjetividade.

Cristofer Luiz, 13 anos de idade, garoto tímido e de poucas palavras, ao ver sua imagem revelada (no conjunto de fotografias da Figura 7, página 88, canto inferior direito), pronunciou seu espanto, dizendo que, em uma das imagens, parecia um adulto grande e forte, enquanto, em outra, parecia estar indefeso, pequeno e bem mais jovem. Esse encantador estranhamento nos revela muito sobre a forma como as imagens entram em nossas vidas. Cristofer apontou qualidades, valores que conferiu à sua imagem.

Não estamos aqui tratando das observações de um garoto sobre um objeto de arte, mas de uma abordagem que lhe chamou a atenção para algumas qualidades da sua própria imagem, despertou seu interesse, sua admiração. Esse episódio nos provocou a pensar sobre os caminhos possíveis para desencadear o encontro entre as crianças e o mundo imagético, pela proximidade, pelo que é singular. Bachelard (2008) afirma que os verdadeiros pontos de partida da imagem, se a estudarmos fenomenologicamente,

²² Tomamos aqui a expressão “estar em linguagens” para expressar a apropriação poética dos meios utilizados no processo de aprendizagem.

revelarão concretamente os valores do espaço habitado, “o não-eu que protege o eu” (p.24).

Encontramos, nesse caminho, uma possibilidade para o encontro dos estudantes com a arte, com o exercício que envolve os aspectos subjetivos e objetivos que estão implícitos no fazer artístico.

Minha casa: dando vida às imagens

O que caracteriza o laço emocional da criança com sua casa? Que imagens podem ser extraídas desse lugar e fornecer elementos que possam mobilizar o processo educativo ? Um móvel velho, uma mancha na parede, um brinquedo, uma garrafa jogada no fundo do quintal. Cada objeto conta uma história. A imaginação da criança está fortemente ligada à atividade, seus sentidos estão voltados para o presente, para a exploração das coisas e não para o passado na busca de alguma significação, como acontece com os adultos. Ela pode cavalgar uma vassoura como se fosse um cavalo, construir castelos com um simples pedaço de pano. Nossa experiência mostrou a grande dificuldade que envolve chamar a atenção das crianças a partir de uma imagem pronta. Quando solicitadas a observar uma paisagem, uma pintura de paisagem, ou uma fotografia, rapidamente, desconcentram-se.

Rego (2001) nos fornece uma imagem poética da relação da criança com o tempo e a maneira como a imaginação da criança está ligada à atividade:

[...] Nós mexíamos pela senzala, nos baús velhos das negras, nas locas que elas faziam pelas paredes de taipa, para os seus cofres e onde elas guardavam os seus rosários, os seus ouros falsificados, os seus bentos milagrosos [...] Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente; soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler. Mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com o pé no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. (p. 70).

Dessa forma, por que não partir das imagens que compõem o microcosmos de cada casa, trazer para a prática pedagógica as imagens presentes no cotidiano dos estudantes? Levá-los ao contato com o fazer

artístico por meio daquilo que suas mãos podem alcançar? Dar alma ao que está esquecido no armário, no canto do quarto, no fundo do quintal? Iniciar um processo de aprendizagem, despertando, pelo fazer, antes do dizer ou do mostrar, a vontade de criar mundos que possam estabelecer diálogos entre a intencionalidade²³ e os elementos que compõem a linguagem plástica e visual?

Propusemos às crianças que fotografassem a imaginação, dessem vida aos objetos trazidos de casa e estabelecessem diálogos entre eles, mediante suas formas, cores e tamanhos. Cobrimos as mesas com um fundo branco e solicitamos que fotografassem histórias sem palavras (Conjuntos de fotografias que compõem as Figuras 8 e 9). O fundo branco convida ao desenho, à ação que anima o espaço, ao diálogo entre formas, cores e chama o corpo para o movimento. Andamos ao redor da mesa, agachamos, levantamos, subimos em uma cadeira para ver a pino, buscamos o nosso lugar no ato de fotografar.

Figura 8: Conjunto de Fotografias. Exercícios de composição. Autor: Alessandra Dias Acervo Projeto Vila, 2008.

²³ Tratamos, aqui, intencionalidade não nos termos da filosofia clássica, que define a consciência como intencional, dirigida para um objeto real ou imaginário, mas nos termos de Gaston Bachelard (1994), que considera a ação do sujeito em relação dialética com a materialidade do objeto em situação experimental.

Figura 9: Conjunto de Fotografias. Exercícios de Composição 2. Autores: Evelyn, Fernando e Juliano. Acervo Projeto Vila, 2008.

Alguns objetos traziam histórias particulares, afetos que ornavam o quarto dos estudantes. Outros, não menos importantes, foram escolhidos porque as cores ou formas atraíram a atenção. No jogo simbólico elaborado pelas crianças com objetos variados, os significados são transformados, são transmutados pela imaginação, com isso, são criadas outras possibilidades de escolha, de reelaboração e criação de novos significados.

Bachelard (2008) nos revela a importância de cativar a imensidão interior que advém dos significados íntimos que somos capazes de construir, nesse sentido, a casa constitui elemento central. Nas diversas facetas de brincar com os elementos da arte, provocar o sujeito, por meio de suas imagens íntimas, a construir outras imagens, representa, para nós, um modo intuitivo de tangenciar a relação entre imaginação e espaço vivido. “A imaginação vive a proteção, em todas as nuances de segurança, desde a vida nas conchas mais

materiais até as mais sutis dissimulações no simples mimetismo das superfícies” (p.141).

Nesse processo, Ana Carolina (Figura 9, página 93, canto superior esquerdo), foi quem mais nos chamou a atenção durante esses exercícios. Muito tímida e reservada, oferecia resistência aos exercícios em grupo, por muitas vezes, chegou a se retirar das aulas porque não gostava de se expressar em público²⁴. Em um dos exercícios em sala, ela elegeu uma pequena imagem de santo para protagonizar entre os objetos. Ficamos atentos ao seu empenho, à forma como se concentrou na atividade. Em busca de soluções, recorria ao material preparado para consulta, explorava os recursos da máquina e, pela primeira vez, a vimos recorrer aos colegas.

Todavia, o que trouxe um novo elemento foi observarmos Ana Carolina fazer anotações sobre suas fotografias. Cada criança tinha seu caderno de anotações, porém apenas o utilizavam durante aulas expositivas. Quando montava uma cena com os objetos, Ana fotografava e anotava questões sobre suas composições relacionando as qualidades da imagem ao material produzido pela equipe (Figura 10).

Figura 10: Conjunto de Fotografias. Exercício de Composição 3. Autor: Ana Carolina e Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

²⁴ Importante destacar que trabalhamos no Projeto Vila com a perspectiva de não tornar obrigatória a presença dos participantes, de forma tal que sua adesão ao processo fosse fruto da motivação de cada um e não uma imposição. Também não estipulamos o requisito de estarem matriculados no ensino formal, nem mesmo frequentando as aulas, já que almejávamos contribuir para uma nova motivação aos estudos.

Ana Carolina questiona seu percurso: — *A cor do coração é igual à cor que está na garrafa. As asas do anjo fazem o mesmo movimento que o coração. E se colocar a garrafa à direita, ou no fundo. Olhe! Os desenhos da garrafa são parecidos com as asas, posso colocar um ao lado do outro para que a garrafa também tenha asas.*

São objetos que, na imaginação da criança, começam a estabelecer conexões de sentidos pelas suas propriedades plásticas, não pela sua função. Observações e descobertas que revelam processos de investigação, o encontro entre sensibilidade e imaginação na ação formativa.

Aproveitamos os ensinamentos de Ana Carolina para aprofundar a aproximação dos estudantes com o repertório técnico-material que envolve o fazer artístico. É oportuno lembrar que, durante o período que antecedeu ao projeto Vila, os estagiários que nos acompanharam passaram por um processo de formação que envolveu a elaboração de manual didático sobre fotografia. Este continha instruções básicas sobre como utilizar a máquina fotográfica, a partir de problemas encontrados pelos próprios estagiários. — *Mas e se eu quiser fazer assim? — Eu queria esse resultado e não aquele. — Eu erreí, mas ficou melhor dessa forma. — A cor não está boa, será que tinha muita luz?* Perguntas, problemas e resultados encontrados foram traduzidos em um material que, inicialmente, auxiliou as crianças na busca por suas próprias soluções.

O manual tinha, sobretudo, o propósito de, progressivamente, ampliar o repertório técnico-material, como forma de dar possibilidades de escolha na busca de uma qualidade estética desejável e não como um simples manual de instruções. Este foi disponibilizado para que as crianças o levassem para casa, juntamente com as máquinas fotográficas, pudessem fazer suas anotações, trouxessem questões para que pudéssemos discutir, fazer e refazer, até que elas alcançassem o que desejavam. O importante nesse procedimento é que a criança, ao manusear a máquina fotográfica, saiba o que quer revelar com esse manuseio. A relação entre objetividade e subjetividade, a materialidade do meio e a imaterialidade expressa na vontade de dar forma, implícitas no fazer artístico, é que nos levam à relação com a arte e com a educação.

Trazemos essa proposição com base em duas inquietações que nos afetam diretamente no processo educacional. A primeira se relaciona à

importância de perceber que a escolha técnico-material não deve ser desprovida da intencionalidade expressiva. A segunda está relacionada ao próprio meio utilizado, a máquina fotográfica, cuja popularização é notável, sobretudo na última década. O que traz a facilidade de produzir e, pelos meios computacionais, fazer circular imagens, o que nos remete aos cuidados que devemos ter com a imagem, considerada sua frequente banalização.

Lembramo-nos de Calvino (1990), segundo o qual, no contexto contemporâneo, existe uma profusão “de imagens [...] que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma de significado, como força de impor-se à atenção, com riqueza de significados possíveis” (p.73).

Daí que, durante as aulas, tenhamos adotado o procedimento de solicitar aos estudantes que tirassem fotografias sem a utilização da máquina. O que garantiu que eles, pelo próprio fascínio que as máquinas exercem, comesçassem a percebê-las de outra forma, relacionando o seu uso ao que desejavam expressar. Fechar os olhos e imaginar cenas de sua vida, dando a atenção a cada detalhe, às pessoas, aos objetos, de onde vem a luz, às cores do ambiente. Depois disso, colocar objetos nas cenas imaginadas, mudar as pessoas de lugar, fazer surgir músicas e cheiros, encontrar uma pequena coisa, ou um simples gesto que lhes parecesse mais importante.

Mobilizar a imaginação não se traduz em formar imagens estáticas, em construir cenas, mas, como nos ensina Bachelard, “para imaginar verdadeiramente, é preciso agir, sempre atacar” (1988, p.94), desenvolver a capacidade de deformar as imagens, trazer à tona o novo, o inesperado.

Manoel de Barros (2004) apresenta essa alquimia em seu poema,

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
transvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas deformam.
É preciso deformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.

O ato de fotografar, em sua essência, também suplanta o fazer uma foto com uma câmera. Nele, trazemos as pessoas de que gostamos, as músicas que ouvimos, a casa em que vivemos, os filmes a que assistimos. A fotografia é um meio de expressão, contribui para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de observação e para a conquista de uma linguagem pessoal. Alcançar esses propósitos, no processo educativo, demanda um esforço de focar na relação entre sujeito e objeto, no entendimento do que afeta as crianças, nas possibilidades de fazer com que elas dotem de afeto o que as afeta, para daí fazer emergir imagens significativas.

Nosso propósito, neste texto, não é trazer à tona as questões que envolvem os novos meios de produção de imagens, ainda assim, merece destaque o fato de que o que as crianças conhecem hoje como fotografia, passa, necessariamente, pelo ambiente virtual. Dessa forma, mesmo que tenhamos trazido a fotografia em todos os seus processos (Figuras 11 e 12), ela foi contextualizada no ambiente digital, inclusive para que pudéssemos, posteriormente, vê-la como elemento presente na produção interativa dos significados em arte contemporaneamente.

Figura 11: Fotograma 1. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 12: Fotograma 2. Autor: Marília Basniak. Acervo Projeto Vila, 2008.

Se, na fotografia analógica, com base em procedimentos químicos, a imagem captada significava a irreversibilidade de seu registro, na digital, tudo pode ser modificado, tanto em sua totalidade quanto em cada elemento particularizado. Santaella nos lembra que, “no computador, a informação não é armazenada em sistemas fechados, mas é imediatamente recuperável e assim livremente variável [...] no mundo digital, todos os parâmetros da informação são instantaneamente variáveis” (2010, p.3).

É nesse sentido que buscamos colocar os estudantes em contato com a tecnologia, a partir do potencial que esses recursos apresentam para a criação de efeitos estéticos. Tanto nos percursos que envolvem o fazer, quanto nos processos de recepção, podemos extrair desses recursos a sutileza do que se perde na chuva de imagens a que estamos submetidos no cotidiano.

Durante os primeiros meses, observamos a forma como as crianças utilizavam as máquinas que ficavam em seu poder, as imagens que nos traziam de seus familiares, de suas casas, dos lugares onde brincavam, dos amigos de escola. Agregamos, aos exercícios fotográficos e de manipulação da imagem, propostas temáticas relacionadas ao seu cotidiano (Figuras 13 e 14).

Figura 13: Conjunto de fotografias. Registros do Cotidiano. Autores: Cristofer, Leonardo, Alessandra e Juliana. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 14: Conjunto de Fotografias. Exercício de manipulação de imagens, Autor: Leonardo Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Ao nos questionarmos sobre a experiência dos estudantes com as imagens, e os modos como são tratadas em nossas escolas, deparamo-nos com a verticalidade de um saber que se impõe pelos domínios quase que exclusivos do inteligível, fundamentado na lógica discursiva. Em geral, o próprio fazer estimula a atribuição de valores que se vinculam a um modelo pronto de referencial histórico, ou a redução do processo de aprender a produção de marcas no mundo pelo gesto espontâneo.

Evidentemente, buscamos a qualidade do pensamento no processo educativo, bem como entendemos a importância de colocar as crianças em contato com as imagens da história da arte. Todavia a questão que sempre nos instigou é como fazer para garantir o equilíbrio na relação que envolve colocar referências à disposição dos estudantes, falar sobre a arte, valorizar o fazer a partir das diferenças e mobilizar o gesto na busca da autoria.

Encontramos a resposta para essa questão nas próprias crianças. Aprendemos com elas que aprender e apreender as coisas do mundo só assume significado pela criação de um mundo, que, antes de ser real, é pessoal. Dessa forma, buscamos destituir o processo educativo das hierarquias entre as linguagens. Palavras ditas, ouvidas ou escritas, imagens vistas ou compostas são misturadas em um caldeirão de aromas e sabores, cores e poemas.

Nesse processo, damos forma à estratégia educativa fundamentada na intertextualidade, entendendo-a em um sentido mais amplo, como aquilo que, além de habitar vários textos ou imagens, também se traduz num sentido de compartilhamento do mundo. É possível dizer que aí as referências do educador se encontram com o sentimento de pertencimento que os estudantes pronunciam ao expor suas imagens, falar ou escrever sobre elas (Figuras 15 a 21, páginas 102 a 104).

Na inter-relação sujeito e objeto, promovida pela educação em arte, enriquecemos o processo de formação e organização de um sistema de imagens mentais /visuais, que, progressivamente, passam a orientar nossa percepção a elaborações mais sutis e pensamentos mais complexos. Para Arnheim, “toda percepção é também pensamento, todo o raciocínio também é intuição, toda a observação é também invenção” (1992, p.5). Esse processo, quando mobilizado numa perspectiva intertextual, possibilita a compreensão

dos conhecimentos referentes à arte, mas, sobretudo, estimula e enriquece a ação formativa que nos leva à produção de conhecimento em arte.

A leitura intertextual tem fundamento dialógico, permite o encontro entre várias vozes, tem seu foco na atribuição de significados, o que nos mobiliza para uma nova forma de leitura, em contraponto ao estereótipo.

Iniciamos a leitura das imagens pelas fotografias produzidas pelos estudantes nos exercícios temáticos. Esse ponto de partida garantiu sua atenção, porque abrangeu três aspectos importantes: a mobilização afetiva do que estava sendo incorporado ao processo de aprendizado, as intenções no processo de produção daquela imagem e as considerações sobre os resultados. Estabelecemos, então, o diálogo com a história da arte por meio de imagens, que, por suas propriedades formais ou temáticas, mobilizam os sentidos na busca de similitudes e diferenças em relação às imagens produzidas pelos estudantes.

Buscamos não apenas a compreensão das imagens, mas também que os estudantes mobilizassem a imaginação e ativassem suas referências sensoriais, construindo novos sentidos para ampliar as possibilidades de leitura. Nessa esteira, os signos icônicos do registro fotográfico se relacionam com os signos plásticos, que apresentam semelhanças nas formas, cores, movimentos e outros elementos que se destacam como indícios na identificação da imagem.

Nas imagens que seguem, temos o exemplo dessa relação. Entre a fotografia e os desenhos dos estudantes (Figuras 15 e 19), as pinturas de Portinari (Figuras 17 e 20), e o recorte de revista (Figura 18), há uma semelhança explícita, evidenciada tanto no tema quanto na estrutura das imagens, embora as linguagens e as intenções que envolveram suas produções tenham sido diferentes. Todavia a abordagem mais importante na relação entre essas imagens está em evidenciar a diferença entre compor uma imagem para servir a um determinado propósito e compor como uma tarefa em si. No primeiro caso, podemos fazer referência a uma fotografia de jornal que ilustra um determinado acontecimento (utilitária), enquanto, no segundo, nos referimos à composição voltada para si mesma, cuja finalidade é estética. Evidencia-se, também, que o fazer está relacionado a uma espécie de

pesquisa que, antes de qualquer coisa, é artística e os problemas encontrados no processo de composição das imagens são estéticos.

Figura 15: Fotografia. Bola. Autor: Silvia Bonfada. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 16: Mesas fotográficas 1. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008. Fonte:

Figura 17: Pintura 312x250. Meninos brincando. Cândido Portinari, 1958.

Figura 18: Fotografia. Recorte de revista que os estudantes trouxeram para abordar o tema infância. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 19: Fotografia. Exercício de desenho explorando a intertextualidade entre a imagem fotográfica produzida pelos estudantes, a pintura e a imagem publicitária. Autor: Carlos Weiner Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 20: Pintura, 400x328. Cambalhota. Cândido Portinari, 1958.

Figura 21: Fotografia. Momento de discussão sobre as imagens. Autor: Deyves Guedes. Acervo Projeto Vila, 2008.

Bachelard (1994b) aponta que, para preservar a força do devaneio operante na infância, infantilizar a razão é um equívoco. É a abstração que dá a orientação à criação, à invenção, ao desenho, à pintura, ao conceito. Nesse sentido, o recorte do mundo visível e invisível, proporcionado pela fotografia, é síntese que, colocada em diálogo com a pintura, o desenho, ou a imagem publicitária, mobiliza e amplia as conexões de sentidos, tornando o ato de leitura uma atividade criativa. O autor afirma que as sínteses encantam, porque “[...] fazem pensar e sonhar ao mesmo tempo. São totalidade de pensamento e imagem. Abrem o pensamento pela imagem, estabilizam a imagem pelo pensamento” (p.81).

É nesse jogo, em que pensar e sonhar estão em um mesmo plano, que a força da subjetividade, como ponto fixo de um pêndulo, aprende e apreende na liberdade de oscilar em qualquer direção. Assim, entre a epistemologia e a poética buscamos fundamentar nossas ações educativas.

Por meio dessa abordagem, que podemos chamar de pendular, das provocações intertextuais, do brincar, do “devaneio operante, o devaneio que prepara obras” (Bachelard, 1988, p. 175), envolvemos as crianças nos processos de investigação da linguagem plástica e visual, na construção da expressão poética como dimensão educativa da arte.

A intertextualidade, no sentido de compartilhamento, como dissemos anteriormente, traduz-se em um diálogo. Essa palavra, para os filósofos gregos antigos, significava discussão, o ato de perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum de busca (Abbagnano, 1998). A presença da palavra diálogo, nas anotações que os estudantes fizeram na mesa fotográfica (Figura 16, página 102), estabelecendo uma relação entre a forma contida no desenho da bola e a estrutura do pavimento que recobre a rua, deu-nos um indicativo substancial dos caminhos que deveríamos propor a partir de então.

Eu e o outro, as imagens e as palavras: linhas de um mesmo tecido

Não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros. Deles recebo as palavras, as formas, a tonalidade que forma a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim

mesmo, revelando-me para o outro por meio do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 1992, p.385).

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser completamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p.138).

Consideramos a importância da formação de repertório em sintonia com os processos de investigação da linguagem artística. Não basta ver ou ouvir, apropriar-se dos termos que dizem respeito a uma linguagem pela acumulação de informações estanques. É preciso encantar-se, sentir a linguagem no corpo para transformá-la em experiências. Nesse sentido, envolver as crianças no processo investigativo e de formação de repertório procedimental próprio extrapola a decifração de códigos, ou o conhecimento das técnicas e ferramentas, implica colocar os signos em consonância com o contexto pessoal e social.

Dar significado às coisas é transformá-las em signos, conceituais ou estéticos. Nesse processo de aprendizado, a atividade lúdica, o prazer que o jogo produz, permite que a criança se encante com a atividade educativa, estabelecendo conexões de sentidos entre o processo de investigação desencadeado pelo educador e os percursos que abranjam o fazer. O que, por sua vez, possibilita organizar os conhecimentos que nos remetem à reflexão, à interpretação pessoal do significado aprendido.

Um movimento, uma cor, uma textura, a inclinação de um plano, pronunciar uma palavra, ou escrevê-la na intimidade de um caderno, tudo pode disparar a relação prazerosa com os processos que envolvem o fazer e o dar forma. Destarte, a experiência com os meios artísticos deve ser pensada mediante um exercício experimental da liberdade no movimento que abarque o eu, o outro e os objetos. Um trabalho que exige a experiência corporal como fonte que alimenta as imagens e as palavras.

Para Bachelard (1988, p.7), a mente humana desenvolve suas forças imaginativas a partir de dois caminhos. O primeiro deles advém do encontro com o inesperado, com a novidade, com a variedade. No segundo caminho, estão as forças que advém do fundo do ser, da escavação interna que encontra

o primitivo e o eterno, trata-se, aqui, de uma forma interna. Ambos dão vida ao processo criativo. O que nos mostra que despertá-los no sujeito representa trilhar o caminho da liberdade.

No alimento desses caminhos, podemos dizer que a mesa fotográfica está posta (Figuras 22 a 24). O que nos nutre é o movimento, andar ao seu redor, deixar nossas marcas, a experiência do corpo que, pelas mãos, toca a materialidade do mundo, dela fazem emergir o que nos afeta, nossa admiração. Interrogamos, investigamos o que as imagens nos ofertam, suas possibilidades. O pensamento argúi sobre o que poderia ter sido e o que poderá ser alcançado pela expressão. Começamos a estruturar o saber, a formular hipóteses, a dar nome às coisas para estabelecer a necessária aliança entre a investigação objetiva da técnica e a subjetiva da expressividade.

Figura 22: Fotografia. Mesas fotográficas 2. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 23. Fotografia. Mesas Fotográficas 3. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 24. Fotografia. Detalhe da figura 1. Mesas fotográficas. Autor: Carlos Weiner Acervo Projeto Vila, 2008.

A partir desses exercícios que denominamos de mesas fotográficas buscamos despertar as crianças para um processo coletivo, tanto de produção, quanto de investigação. Em grupos de cinco, procediam a escolhas das fotografias que eram colocadas sobre as mesas. Propúnhamos que fizessem suas anotações sobre as imagens, não apenas as de sua autoria, mas nas dos colegas. Depois, cada um dos participantes do grupo era estimulado a discutir a sua imagem e as anotações que o colega fez sobre ela. Dessa forma, abordávamos os aspectos técnicos da linguagem fotográfica e os aspectos estéticos da composição.

Observamos que a relação investigação-discussão permitiu que eles comesçassem a se expressar através de um vocabulário específico, e foi possível perceber o enriquecimento no exercício da fala e da escrita. Além disso, o processo foi interessante para o cultivo da apreciação, para o reconhecimento de marcas pessoais impressas nas imagens, para o diálogo entre o que é particular, mas se repete no fazer do outro. Questionar sobre a similaridade, a repetição, possibilita-nos discernir entre um processo de investigação que busca inaugurar um percurso autoral e a acomodação que produz estereótipos.

Percebemos que, se homogeneizamos os processos que abrangem a produção do conhecimento, tendo como pressuposto a igualdade de condições entre as crianças, acabamos por produzir situações que intimidam. Assim, quando as diferenças são ignoradas, quase sempre, fazer certo é fazer igual ao outro. Em contraponto, o que buscamos promover foi a valorização dos aspectos intersubjetivos na relação de ensino e aprendizagem, inclusive como forma de fazer emergir a riqueza da expressão individual.

Pode-se afirmar que, ao introduzir o trabalho solidário, a relação de cooperação nos processos de aprendizagem faz emergir a observância e a valorização das diferenças, abrindo espaço para que o particular seja respeitado e todos encontrem o seu ritmo e seu modo de expressão. Passamos, então, a pensar e encaminhar o processo a partir dos grupos de aprendizagem (Figura 25). Momentos de troca nos quais os participantes se deparam com diferentes percepções, em que se educa a capacidade de ouvir e respeitar opiniões diferentes.

Figura 25. Fotografia. Grupos de aprendizagem. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

Importante destacar que a convivência dentro da comunidade da Vila Santa Maria é permeada de animosidades, as relações de parentesco que pudemos identificar entre os moradores afastam as crianças umas das outras, envolvidas nas disputas cotidianas dos casamentos e separações, que explicitam uma trama de conflitos. Esse elemento apareceu muito claramente no início e tornava difícil o compartilhamento do espaço e das atividades. Havia uma barreira invisível que, frequentemente, impossibilitava a instalação do ambiente de aprendizagem.

Observamos, no entanto, que as atividades lúdicas, de movimento, de troca, que são exercitadas à medida que nos envolvemos com a linguagem plástica e visual por meio da intertextualidade, foram, ao longo do tempo, desconstruindo, mesmo que parcialmente, as resistências mais severas e promovendo a integração do grupo. O ato de conhecimento ali promovido possibilitou encontros, que podemos asseverar são reveladores da intimidade cultivada entre sujeito e objeto, mas que nos parece também fazê-lo nas relações humanas.

Apropriamo-nos aqui da ideia bachelardiana (1991) de que o mergulho com o corpo na experiência nos remete ao conhecimento que suplanta o mero ato da contemplação. Se ele é válido para a relação sujeito-objeto, pode-se percebê-lo também na relação sujeito-sujeito. Da relação intersubjetiva, emerge uma rede de comunicação em que o encontro das vozes tem ressonância nas experiências e nos processos de produção das imagens.

Ampliando as conexões de sentidos: investigar, fazer e apreciar

A formação de grupos de investigação criou um terreno fértil para que pudéssemos semear as imagens da arte, para que as crianças tivessem elementos para relacionar os resultados dos exercícios temáticos, imagens do cotidiano e da história da arte. Mantendo a perspectiva da ludicidade, definimos um percurso que, simultaneamente, abarcava os grupos por meio de jogos, brincadeiras e os exercícios de produção de fotonovelas²⁵.

Lembramos que o jogo, no sentido expresso por Huizinga,

é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (1993, p.33).

Dessa forma, para que o jogo aconteça, faz-se necessária uma espécie de afastamento, um acordo de obediência às regras e um pacto para deixar a imaginação guiar o processo. O jogo é um devaneio em que convivem a pura ficção do sonho e a realidade da ação, do trabalho. Na relação entre estas esferas, a criança, por intermédio de um mundo imaginário, exercita sua capacidade de autocontrole e valora suas descobertas.

Para Bachelard (1996, p.335), “uma descoberta objetiva é logo uma retificação subjetiva. Se o objeto me instrui, também me modifica”. O amor pelo

²⁵ Fotonovelas são novelas em quadrinhos. Esse exercício é composto por quatro momentos. No primeiro, em grupos, os estudantes definiram um tema e criaram uma história. Posteriormente, transformaram a história em diálogos e fizeram um pequeno *Storyboard* estabelecendo como as imagens seriam representadas cenicamente. Finalmente, a representação foi fotografada e os quadros eram montados sequencialmente para contar a história.

conhecimento deve ter um dinamismo autógeno, ou seja, que engendra a si mesmo, que gera, inventa, imagina e dá forma. Provocar nas crianças esse amor mediante uma ação educativa em arte passa pela desconstrução da ideia de que um objeto é apreendido em sua totalidade, do olho ver tudo ao mesmo tempo, quando nos deparamos com uma imagem. É necessário instigar a percepção que caminha, estaciona, salta de um lado para o outro e se deixa guiar pelos próprios conteúdos que o objeto apresenta.

Assim, para entender o registro da luz em uma superfície, princípio básico da fotografia, batemos figurinhas com Sebastião Salgado, Vik Muniz, Marc Ferrez²⁶ e outros tantos artistas que trabalham com a fotografia de diferentes maneiras (Figuras 26 e 27).

Figura 26: Fotografia. Batendo figurinhas 1. Autor: Letícia RodriguesAcervo Projeto Vila, 2008.

²⁶ Em 1884, Marc Ferrez registrou as obras da ferrovia Paranaguá-Curitiba, gerando um álbum, intitulado Estrada de Ferro do Paraná e composto de quatorze fotografias de vistas da ferrovia. Essas imagens foram utilizadas durante o curso e contribuíram para que pudéssemos desenvolver a ideia do álbum de figurinhas de Paranaguá, criado a partir das imagens das crianças no final do projeto.

Figura 27: Fotografia. Batendo figurinhas 2. Autor: Juliano dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2008.

Analizamos texturas, volumes, planos, movimento, bem como a união desses elementos na produção da forma, e a maneira como se articulam na composição relacionando diferentes linguagens. Essa leitura formal da imagem, por meio dos jogos, instigou a curiosidade dos estudantes e proporcionou uma abordagem integrada entre os aspectos formais e o estudo do significado do objeto, do tema. A leitura iconográfica é fundamental para que os estudantes também desenvolvam as possibilidades de interpretação por meio de um estudo mais abrangente, que abarque o contexto cultural e histórico das imagens.

Todavia, para que esse processo de aprendizagem se consolide, ganhe o corpo, devemos considerar os aspectos estéticos na relação entre sujeito e objeto. O diálogo entre os estímulos produzidos pelas imagens na imaginação e nos sentimentos dos estudantes deve ser estimulado, para que eles, implicitamente, elaborem perguntas a elas, e delas tenham suas respostas. O encontro sujeito-objeto deve se dar por meio de um ato da volição, que implique o caráter afetivo, ou como dissemos anteriormente, deve dotar de afeto e se deixar afetar.

Nessa perspectiva, o ato de leitura tem uma ressonância que ultrapassa os limites da imagem, desencadeando o processo de transformação da

subjetividade. Ademais, contribui substantivamente para que o processo de aprendizagem não se restrinja a um conhecimento objetivo, encerrado no reconhecimento de uma gramática visual, de diferenças estilísticas, ou de leitura sobre o uso da imagem em um contexto específico. Ler esteticamente é focalizar a atenção naquilo que se experimenta durante o ato da leitura, o que de fato promove a autonomia para quem lê, realimenta os processos que compreendem o fazer e a capacidade reflexiva.

Alargar o conjunto de situações de aprendizagem, ampliar as conexões de sentidos entre o fazer, a leitura das imagens e a troca de experiências, nos grupos de aprendizagem, mostraram-se ações produtivas. O que dotou de respeito o tempo destinado para a apreciação dos trabalhos individuais, das imagens fotográficas trazidas de casa e da produção em sala de aula. Esses momentos particulares, nos quais se aprendeu a escutar o outro e a si mesmo, bem como a compartilhar os processos de aprendizagem, favoreceram a criação de critérios de apreciação para que pudéssemos dar ênfase nas singularidades presentes nos trabalhos.

Mobilizar esse processo na relação educativa trouxe aos estudantes a possibilidade de habitar as imagens, de descobrir a importância dos detalhes, de mergulhar na relação em que sujeito e objeto se disponibilizam ao diálogo, e os códigos começam a ser compreendidos poeticamente.

Para Bachelard (2008), é pela redução do mundo que alcançamos uma das funções mais regulares da imaginação, pois, “na miniatura, os valores se condensam e se enriquecem” (p.159), precipitando imagens, levando-nos para longe, fazendo-nos pequenos para habitá-las e vivê-las: “encolher-se pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só habita com intensidade aquele que soube se encolher” (idem, p.21).

Nas citações acima, o autor traz a miniatura como uma representação, como um conjunto de expressões que comunicam as nossas imagens, a posse do mundo pela nossa capacidade de habitar a grandeza do que é pequeno, e de nossa habilidade de representá-lo por meio dessa.

Mas como explorar essa perspectiva para a dimensão coletiva, de compartilhamento? Como trazer a cumplicidade ao processo educativo, e pela produção da imagem provocar nas crianças um “vibrar comum”, o desejo de estar com o outro, de participação e troca? Algumas respostas surgiram

quando envolvemos os estudantes com os exercícios das fotonovelas (Figura 28). Na perspectiva de Maffesoli (2003), pode se afirmar que nos guiamos pelo propósito de promover experiências, experimentar emoções e sentimentos que são próprios da ambiência estética, que é capaz de promover o desejo de estar junto.

Atuar permite o exercício de alteridade. Colocando-se no lugar de personagens que vivem situações diferentes, os estudantes passam a perceber o mundo sob uma nova perspectiva. O que lhes possibilita relacionar seus percursos nos planos ético e estético. A construção da narrativa, a representação e o registro fotográfico das histórias exigiram atenção para a compreensão do espaço, do tempo individual e coletivo, do movimento, do jogo que abarca a dimensão cultural. Nesse exercício, em que os corpos atuam e a história é contada pelas mãos e olhos do outro que fotografa, a imagem assume um papel específico na relação espacial, que expressa o sentido ou a narrativa.

Figura 28: Fotografia. Processo de composição das fotonovelas Autores: Luiz Henrique, Camia Bueno, Cristófer Luiz e Douglas. Acervo Projeto Vila, 2008.

Nesse processo, compreendemos que a câmera vê toda a cena ao mesmo tempo, nós não. Temos que escolher, mergulhar nas particularidades, nos detalhes. Dito dessa forma, parece simples, mas o exercício abrange a complexidade das escolhas, mobiliza diferentes modos de fazer, traz a necessidade da síntese e as demandas da imagem em termos de tamanhos, cores, formas, da vida cambiante da luz. Faz vibrar o corpo na varredura do instante, do efeito estético que estamos procurando.

Dessa forma, quando encontramos a síntese, produzimos a ressonância de várias vozes que se concentram nas imagens e palavras que habitamos. Passamos a construir uma consciência que é mais que visual, ou de reconhecimento de códigos, é a consciência de indissociabilidade entre forma e conteúdo, em que se mobilizam, ao mesmo tempo, os planos do sentir e o pensar no processo de dar forma e acolher as imagens. Razão e sentimento compõem a justaposição que institui a complexidade de quem somos.

Para explorar essa complexidade, é necessário habitar o entreaberto, o que está no limite. O que nos interessa nos processos de composição das imagens das fotonovelas é o abrir e fechar das portas, imaginárias e concretas. A escolha das portas pelos estudantes como elementos cênicos (Figura 28), nos remete à dialética entre exterior e interior, a uma região limítrofe entre o dentro e o fora da casa. O que nos leva, nas palavras de Bachelard (2008), ao confronto “do ser do homem com o ser do mundo” (p. 216).

Partir da segurança do lugar, dos elementos implícitos na relação entre o “não-eu que protege o eu” (BACHELARD, 2008, p. 24), dos objetos da intimidade em diálogo com imagens da arte, e, pelos recursos desta construir imagens-mundo, abriu as portas para a aproximação entre os estudantes e a arte, para entendermos que o aprendizado se dá a partir da própria vivência, ou, como afirma Tuan (1983), “que experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele” (p.10).

Tínhamos, no último trimestre de 2008, condições muito particulares para expandir o trabalho. Os estudantes, além de se mostrarem disponíveis aos processos coletivos, ao compartilhamento das experiências, expressavam o desejo pela autoria. As imagens que traziam de casa não mais se caracterizavam por uma necessidade de apresentar uma suposta realidade,

mas pela investida no processo investigativo e pelo aprofundamento na intimidade com a linguagem da fotografia.

Para que o ato de fotografar se torne uma proposta pedagógica, é necessário que os estudantes observem e reflitam sobre seus percursos, que discutam sobre evoluções e dificuldades. Essa prática promove a qualidade da percepção e da visão de mundo em que se educam no processo. A essência daí extraída terá grande influência no desenvolvimento de sua expressão poética.

No início do projeto, havíamos apresentado aos estudantes uma série de imagens da cidade de Paranaguá. Essas datavam de 1897 a 1960, e formavam um composto histórico do cotidiano da cidade, das transformações arquitetônicas e espaciais, das festas populares e religiosas, dos costumes locais. Elas ficaram expostas durante todo o projeto em nossa sala de trabalho, e eram visitadas sempre que seus elementos tinham alguma relação com exercícios propostos.

Retomamos as imagens históricas com maior profundidade, quando iniciamos as visitas fotográficas²⁷ e solicitamos aos estudantes que fizessem um ensaio fotográfico da cidade, incluindo, evidentemente, o espaço da Vila Santa Maria, para que pudéssemos concluir o projeto com uma exposição. Trataremos da essência dessa experiência, com ênfase, no processo de desenvolvimento de alguns estudantes a partir das ressonâncias e repercussões. É pertinente lembrar que ressonância e repercussão são conceitos muito preciosos no processo que revela a produção da imagem poética. Para Bachelard (2008), enquanto as ressonâncias se dispersam em diversos planos de nosso mundo vivido, a repercussão representa um convite para o aprofundamento, um mergulho na própria existência. “Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser” (p.7).

²⁷ Visitações fotográficas foi o nome com o qual os estudantes batizaram as aulas de campo, que ocorreram ao longo do último trimestre de 2008

Capítulo 4 – Andando sobre as águas: experienciando paisagens

Iniciamos as visitas fotográficas no último trimestre de 2008 pelo monumento que marca a primeira fonte de água da cidade de Paranaguá. Chamada pelos moradores de Fonte Velha ou Fontinha (Figuras 29 e 30), é a sua mais antiga construção e serviu para o abastecimento do povoado no século XVIII. Nesse espaço, inauguramos o que podemos chamar de leitura da cidade. Ao todo, foram 10 visitas ao centro histórico, que se intercalaram com as aulas em sala e um ensaio fotográfico realizado na Vila Santa Maria.

Figura 29: Fotografia. Visitação fotográfica. Autor: Deyves Guedes. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 30: Fotografia. Momento de leitura sobre o espaço visitado. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008

Para que pudéssemos ter um material específico, que nos orientasse sobre os espaços a serem visitados, os estagiários do projeto desenvolveram uma pesquisa no acervo do Instituto Histórico Geográfico da cidade e solicitaram aos estudantes que fizessem o mesmo junto às suas escolas. Esse procedimento buscava o seu envolvimento na escolha dos lugares que visitaríamos. Depois de organizado e impresso, o material/guia foi utilizado no que chamamos de abertura de cada visita. A princípio, a preocupação dos estudantes era a de estabelecer relações entre as imagens históricas (Figura 31) e aquelas que eles mesmos produziam. Todavia não foi pelas similitudes que os estudantes se relacionaram com as paisagens, mas pelas diferenças.

Figura 31: Fotografia. Rua da Praia 1. Fonte: Instituto Histórico Geográfico de Paranaguá, 1959.

Durante a leitura, sempre fotografada e filmada pelos estudantes, buscamos estabelecer conexões de sentido entre as transformações históricas do lugar, sua origem, com a conformação e papel atual, dando ênfase para as questões estéticas, como o papel da cor na estética urbana, as diferenças arquitetônicas entre o colonial e o moderno, a interferência da publicidade na estética da cidade. Para tanto, os recursos visuais e escritos foram recorrentemente utilizados como referências, como material de suporte, para as análises e discussões. Após a leitura, os grupos de trabalho iniciavam a incursão fotográfica.

Entendemos as visitas fotográficas como apreciação coletiva. Os monumentos, a arquitetura, os costumes, a cultura da cidade ganhavam significados a partir da observação de cada um dos estudantes. As referências, memórias dos espaços e trajetórias pessoais, dentro e fora do processo educativo, eram mobilizadas e colocadas à disposição do grupo. Isso instiga outros modos de perceber e garante o compartilhamento de diferentes

experiências, e, à medida que são colocadas em relação, influenciam umas às outras e enriquecem o processo.

O contato com os monumentos e espaços que fazem parte da história oficial da cidade, as igrejas, museus, prédios da administração pública evidenciou o distanciamento que os estudantes da Vila Santa Maria tinham com estes signos da cidade. Mesmo as ruínas da cidade — Paranaguá tem muitas delas em função do descaso com o patrimônio histórico — não despertaram, a princípio, interesse efetivo.

As visitas possibilitaram refletir e sentir a cidade sob várias perspectivas. Diferenciar seus aspectos funcionais e socioculturais, e, pela experiência com a fotografia, mergulhar em seus valores estéticos e artísticos já seria o suficiente aos propósitos do projeto. Entretanto, diante dos resultados expressos, tanto na qualidade dos trabalhos, quanto no gosto que os estudantes nutriram por seu processo de aprendizado, resolvemos dar mais profundidade à experiência.

Kossoy (2002, p. 34) afirma que o aspecto da realidade “registrado fotograficamente corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente: registro/criação”. Dessa forma, quem fotografa não é um simples operador da câmera, mas, sobretudo, alguém que interpreta e registra a realidade de acordo com suas referências. Para que os estudantes pudessem desenvolver esta compreensão com maior clareza e pudéssemos instigar uma abordagem sobre as poéticas pessoais, as aulas em sala passaram a ser organizadas em três momentos. O primeiro, dedicado à discussão sobre a experiência, as impressões e sentimentos em relação ao lugar, seus edifícios, praças e o modo de vida das pessoas; o segundo, a análise geral das imagens produzidas na visita, abordando os aspectos técnicos, de composição, além de relacionar as intenções do ato fotográfico aos resultados obtidos; e o terceiro, e mais importante, direcionado para as particularidades, para as escolhas de cada estudante.

A organização do material, produzido durante o projeto em pastas/portfólios individuais e coletivos, forneceu subsídios necessários para que pudéssemos resgatar os percursos, que nos lançam as pistas para identificarmos o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas dos estudantes. Todavia consideramos que o fomento da capacidade artística

desses estudantes deve ser refletido *pari passu* às suas transformações comportamentais. Em especial, referimo-nos às observações relativas ao aumento da capacidade de interação coletiva, ao respeito mútuo, às ações solidárias, cujas mudanças nos revelaram elementos importantes em termos dos efeitos do processo experienciado e seus reflexos na vida dos participantes.

Interessa-nos, particularmente, observar, do ponto de vista do sujeito, de que forma o processo de aprendizado materializou o devaneio poético por meio do ato fotográfico. Escolhemos, assim, imagens que revelam como é possível o espírito relaxar, enquanto a alma está em vigília e busca atingir o resultado de um projeto prefigurado, como orienta Bachelard (2008, p.6). É possível perceber que o estranhamento das crianças da Vila Santa Maria em relação ao centro da cidade de Paranaguá se revelou como a ressonância do poema que ela representa. Em contrapartida, quando nos reportamos aos espaços da proximidade, da casa, do bairro, da vizinhança, seu olhar transmitiu outro grau de afetividade, de alegria, tornou belo aquilo que não veríamos como tal. As fotografias do espaço da intimidade reanimam as profundezas do nosso ser, percebemos, então, que a repercussão se processa.

Entendemos que os processos coletivos e individuais, desencadeados ao longo da implementação do Projeto Vila, estimularam nas crianças o desejo de autoria, que se expressa na construção poética de suas fotografias. A fim de desvendar o vínculo entre as imagens fotográficas e o desenvolvimento da imaginação criadora desencadeado pelo processo educativo em arte, realizamos aqui a análise de um conjunto dessas imagens, por meio do olhar de seus autores, com base em elementos da leitura iconográfica e da interpretação iconológica, bem como da fenomenologia de Gaston Bachelard. Detivemo-nos em uma seleção de imagens produzidas por Alessandra Dias, Juliane Fernandez, Leonardo da Silva, Douglas da Silva e Cristofer Luis²⁸.

Na análise iconográfica das imagens fotográficas nos concentramos nas informações explícitas e implícitas do documento. Iniciamos com a reconstituição do processo que deu origem à fotografia. Tratamos do assunto, dos meios e do fotógrafo. Esta análise busca decodificar a realidade exterior do

²⁸ Na seleção de imagens feitas na cidade, escolhemos a produção de Juliane Fernandes e, naquela que se refere à Vila, trabalhamos com a de Alessandra Dias.

assunto em sua apresentação visível, os detalhes icônicos relacionados ao conteúdo, o que Kossoy (2001, p. 58) chama de “segunda realidade”, a do documento. Na interpretação iconológica, buscamos, na medida do possível, a história do assunto, o momento do registro fotográfico, o processo de criação de que resultou a representação fotográfica. Essa análise passa, necessariamente, pela forma como os estudantes, no ato fotográfico, selecionaram os aspectos da realidade na busca de um significado. São levados em conta os aspectos culturais, técnicos e estéticos, bem como o resgate de processo de aprendizagem e dos fundamentos que os guiaram.

Juliane Fernandez

Calvino (1990) compreende que a leveza como um valor está associada à precisão e a determinação. Podemos declarar que Juliane Fernandez, 13 anos de idade, traz em suas imagens essa particularidade. Encantada com as imagens antigas e as transformações dos espaços, procurava fazer fotografias que lhe permitissem comparar passado e presente. — *Estar sobre a água! O que eu queria com essa foto era que parecesse que eu estava flutuando.* Disse Juliana quando discutimos as imagens que produziu (Figura 32).

Figura 32: Fotografia. Rua da Praia 2. Autor: Juliane Fernandez. Acervo Projeto Vila, 2008.

Podemos dizer que a imagem fotográfica foi desencadeadora da imaginação poética para Juliane. Ser leve é andar sobre a água, navegar no ato de fotografar é ultrapassar a realidade, construir mundos no mundo. Não por acaso, a estudante nos chamou a atenção sobre outro elemento que a motivou a fotografar: Referindo-se às luminárias que margeiam o rio (Figura 33), disse. — *os círculos! Gostei da forma como os círculos formam um desenho, lembra quando discutimos perspectiva? É isso!*

Figura 33: Fotografia. Rua da Praia 3. Autor: Juliane Fernandez. Acervo Projeto Vila, 2008.

Juliane nos revela uma preocupação com a linguagem fotográfica, no entanto ela não permite que sua imagem se reduza a um aspecto técnico, compõe a paisagem dos seus desejos, de sua imaginação. Essa afirmativa se comprova pela maneira como a estudante muda o ângulo ao fotografar a mesma paisagem. Aqui surgem as luminárias como elementos centrais, enquanto a paisagem assume um papel secundário. A sequência de globos brancos domina e conduz nosso olhar em um fluxo contínuo e ritmado. Esse

fluir dá origem a um caráter cadenciado, impede nosso mergulho imediato nos elementos da paisagem como na fotografia anterior (Figura 32).

Nas duas imagens (Figura 32 e 33), a estudante brinca com os nossos sentidos. Se na primeira nos coloca sobre a água, na segunda, ao elevar os braços para fotografar, oferta-nos um olhar improvável, como se quisesse que ficássemos levemente acima do chão. Juliane nos mostra que, no caso da fotografia, é evidente que o órgão básico é a visão, todavia o modo como fotografamos pode sugerir o amálgama do visual com outros apelos sensíveis.

Leonardo da Silva

Leonardo da Silva, 11 anos de idade, se encantou profundamente quando visitamos o edifício da Alfândega. A imagem de referência que utilizamos data de 1898 (Figura 34, página 126), e Leo, como o chamávamos, fez uma grande sequência de fotografias do monumento. Só parou de fotografar quando encontrou o que desejava (Figuras 35 e 36, página 127). Ao conseguir as imagens que habitavam seu encantamento, disse: *_ Acho que a cor é o mais legal! E assim de baixo para cima fica melhor ainda! É isso! Mas a escada está atrapalhando!* (Figura 35). Ansioso, tirou sua última foto, enquanto o grupo o aguardava para voltarmos à Vila Santa Maria (Figura 36).

Não foi surpresa perceber sua ansiedade quando retornamos ao nosso espaço de trabalho. A primeira coisa que fez foi abrir a imagem no computador e alterar as cores, o brilho e o contraste. Questionado por que fazia as alterações, respondeu: *— foi isso que imaginei, a outra tinha muita luz, prefiro dessa forma!* Leo definiu um caminho e construiu um leque de possibilidades.

Observamos que, de maneira diferente de Juliane, Leo, mesmo se deixando arrebatado por uma imagem, sempre oferecia resistência ao ato de fotografar. Nos exercícios em sala de aula, demonstrava o que poderíamos chamar de medo de errar. Em uma de nossas conversas, dizia que, nas aulas de artes em sua escola, havia o jeito certo e o errado, quando não fazia o que a professora desejava era repreendido. Não seria possível dissipar essa insegurança a não ser incentivando-o a fazer do seu jeito. Manipular a imagem no computador, recortá-la, transformar as cores, foi a maneira que Leo encontrou de mobilizar sua imaginação, de dar vazão à criatividade.

Figura 34: Fotografia. Alfândega 1. Acervo Instituto Histórico Geográfico de Paranaguá, 1898.

Notamos que, por vezes, preferia transformar as imagens dos colegas a fotografar. O que nos revela como a percepção mescla e imbrica o pensamento, como o raciocínio é, ao mesmo tempo, intuição, bem como a observação pode se colocar como capacidade inventiva (ARNHEIM, 1992). Da espontaneidade fotográfica, Leonardo caminha para um processo em que a fotografia deixa de ser um suporte, um recurso tecnológico e torna-se uma relação mental, em que a linguagem define os elementos da cidade pelos significados encontrados nas descobertas patrocinadas pelos sentidos.

A primeira imagem (Figura 35) de Leo é caracterizada por um visual descritivo, que localiza o edifício, explicita sua imponência e peso, o azul celeste se apresenta como coadjuvante. Na imagem manipulada (Figura 36), a estrutura argumentativa substitui o espaço, a relação cromática assume o protagonismo que mobiliza o olhar do leitor. A imagem urbana perde seu caráter documental e predominam os elementos estéticos.

Observamos que, longe de ser um registro mecânico dos edifícios, as imagens registradas e manipuladas por Leonardo revelam uma intencionalidade de pesquisa que mudou substancialmente suas fotos. Ele

passou a fazer uso dos recursos computacionais apenas quando considerava absolutamente necessário. Percebemos que sua postura mudou durante o ato de fotografar pela maneira como explorava ângulos diferentes e a relação entre figura e fundo (Figuras 37 e 38, página 128).

O caminho encontrado por Leo nos possibilitou alargar a discussão com o grupo, durante as visitas, sobre o uso das imagens nas manifestações artísticas. Instigar a imaginação e os processos de criação a partir das imagens apreciadas que nos tocam de alguma forma. Além disso, provocou a reflexão acerca da natureza das experiências que envolvem a íntima relação entre fruição e autoria.

Figura 35: Fotografia. Alfândega 2. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 36: Fotografia. Alfândega 3. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 37: Fotografia. Janelas. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 38: Fotografia. Igreja de São Benedito. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

As imagens produzidas por Leo não nos remetem a grandes planos de fotografias convencionais, a exemplo dos cartões postais, são recortes, escolhas guiadas por problemas estéticos. Na fotografia da Igreja de São Benedito (Figura 38, página 128), Leo inverte verticalmente a posição da câmera, desloca o eixo de equilíbrio do monumento e consegue uma imagem fundamentada na inter-relação de forças visuais. Os ângulos retos do retângulo interagem com a figura, provocando o movimento ascendente do motivo central. Em outras palavras, o edifício parece se projetar ao céu. Contudo o que nos importa na imagem, antes dos aspectos formais, é a liberdade do estudante para explorar possibilidades, de mudar a postura corporal no ato de fotografar e alcançar as provocações da imaginação.

Douglas da Silva

Douglas, 10 anos de idade, compartilhava com o irmão Leonardo o gosto por registrar os elementos da arquitetura, todavia seu processo de composição da imagem fotográfica partia de outra problematização. Encontrou, nas fachadas dos casarios, o motivo para seus trabalhos, iniciou registrando a relação entre os elementos ornamentais e a estrutura arquitetônica (Figura 39 a 41, página 130). Mas o que nos chamou a atenção no trabalho de Douglas foi a relação entre interior e exterior, sempre explicitada em suas imagens.

O que habitava suas preocupações eram questões como: — *Quem será que viveu aqui? Acho estranhas essas janelas e portas fechadas! O que tem lá dentro?* As questões de Douglas mostram que os conceitos de interior/exterior não se referem somente à dimensão física ou material da representação. Mas a uma série de implicações no que diz respeito às relações entre sujeito e objeto fotografado, bem como no que se refere à fruição que a imagem promove no espectador.

As imagens de Douglas (Figura 42, página 131) nos remetem a uma estranha sensação, à necessidade de produzirmos nossas próprias imagens e atribuímos-lhes significados. Não há fundo, os enquadramentos eliminam o entorno, convidam o observador a encontrar suas imagens internas, a mergulhar nas sutilezas da intimidade, nas casas que a memória guarda.

Figura 39: Fotografia. Fachada 1. Autor: Douglas da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 40: Fotografia. Fachada 2. Autor: Douglas da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 41: Fotografia. Fachada 3. Autor: Douglas da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 42: Fotografia. Douglas (camisa laranja) em seu grupo de trabalho. Autor: Carlos Weiner. Fonte: Acervo Projeto Vila, 2008.

Cristofer Luiz

Desde nosso primeiro encontro em 2008, Cristofer, que então tinha 12 anos de idade, demonstrou que, no silêncio, há um forte significado. Quando entrou em nosso espaço de trabalho pela primeira vez lançou seu tímido olhar como cumprimento e sentou-se para aguardar o que tínhamos a dizer. Aliás, ele nunca se pronunciava a não ser que lhe fosse solicitado e, mesmo quando essa era a situação, as respostas sempre eram curtas e objetivas.

Durante as visitas pelo centro da cidade, percebemos que a arquitetura, os monumentos e praças não chamavam sua atenção, o que o encantava eram as pessoas, ou melhor, a relação das pessoas com seus espaços. A cidade para Cristofer se traduzia pelo movimento, pela ação. Foi o momento de explorar possibilidades, de mostrar o compromisso consigo mesmo, com seus desejos.

A sequência de imagens que Cristofer produziu no centro histórico (Figuras 43 a 46, páginas 132 a 134) não faz menção ao passado, não têm como ponto de partida as imagens antigas da cidade que guiavam nossas incursões. Fez uma sequência de fotos de trabalhadores montando uma estrutura metálica, na qual seria colocado um grande toldo.

As imagens em preto e branco têm um apelo plástico, exploram a distância e a proximidade, o movimento das linhas e a luz. Quando Cristofer percebeu o motivo, ficamos atentos à sua inquietação. O estudante ajoelha-se, e, na primeira fotografia, traz um plano aberto, uma identificação do objeto de sua investigação (Figura 43). Depois se levanta e aproxima-se, reduz o ângulo, fazendo o corte ascendente a partir da linha do tablado de madeira que dá suporte à edificação (Figura 44). Recorre, ainda, a mais duas reduções de ângulo, a primeira (Figura 45), segundo ele: — *Muito confusa, são muitas linhas, e parece que está tudo misturado*. Na segunda fotografia (Figura 46), levado por motivações claramente estéticas, Cristofer nos oferta uma síntese. Se a primeira imagem em plano aberto apresenta um contexto espacial e temporal, ao perseverar para efetivar seu registro criativo do motivo, pela aproximação, apresenta-nos outra realidade, a do documento estético, aberto, sujeito a múltiplas interpretações.

Figura 43: Fotografia. Homens trabalhando 1. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 44: Fotografia. Homens trabalhando 2. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 45: Fotografia. Homens trabalhando 3. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 46: Fotografia. Homens trabalhando 4. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Cristofer e seus colegas conseguiram produzir composições muito interessantes, todavia, mais que a qualidade das imagens, o que de fato nos instiga é perceber que eles se reconheceram nelas e, se reconhecendo, deram sentido à experiência.

A experiência na cidade trouxe elementos substantivos para confirmar que, nos processos educativos em arte, devemos compreender a apreciação como ativa, como um gozo interessado, produtivo, promotor de ressonâncias que mobilizam a imaginação e a capacidade criadora que, instigada pelo fazer artístico como atividade produtora, é capaz de estimular os jovens em processo de formação a se apropriar das linguagens e configurá-las como modo de expressão de sua subjetividade.

Os estudantes, a Vila Santa Maria e o ato de fotografar: a alma inaugurando uma forma e tornando-a sua morada.

No sólo he imaginado eso juegos, también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce [son infinitos] los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes, la casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo²⁹. (BORGES, 1974, p.570).

Os processos que envolvem o fazer artístico dão vazão às energias com as quais se configuram as formas da nossa percepção e do nosso pensamento. Estimulam-nos a problematizar esteticamente as formas daquilo que somos, para que possamos atuar eticamente sobre nossas próprias formas, educam-nos.

As imagens produzidas no contexto da Vila Santa Maria evidenciam os elementos biográficos da comunidade. O que é oferecido à nossa percepção é oferecido por alguém, por meio de um documento, o fotográfico, inserido em um contexto histórico e provocador dos nossos mecanismos de interpretação do mundo, de uma compreensão corporal edificada sobre relações subjetivamente sentidas que transcendem os limites impostos pela realidade social do lugar.

Bachelard (2008, p.26) afirma que “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz [...] Então os lugares onde se viveu o devaneio reconstituem-se por si mesmos num novo devaneio”. Retomamos a reflexão sobre esse conjunto de imagens e seus autores, a fim de analisar a pluralidade de um processo educativo, que partiu da intimidade e a ela retornou com outra intencionalidade.

²⁹ Não só tenho imaginado esses jogos; também tenho meditado sobre a casa. Todas as partes da casa existem muitas vezes, qualquer lugar é outro lugar. Não há uma cisterna, um pátio, um bebedouro, uma manjedoura; são quatorze [são infinitos] as manjedouras, bebedouros, pátios, cisternas. A casa é do tamanho do mundo; ou melhor, é o mundo (BORGES, 1974, p.570, tradução nossa).

Cristofer Luiz

Figura 47: Fotografia. Cristofer no ato fotográfico. Autor: Silvia Bonfada. Acervo Projeto Vila, 2008.

A estagiária Silvia Bonfada acompanhou Cristofer durante o ensaio que os estudantes fizeram na Vila Santa Maria. Para nossa felicidade, ela registrou o momento em que o estudante produziu algumas de suas imagens mais significativas (Figura 47).

Diante da casa, o estudante encontra seu lugar, a casa não é uma casa, é a história da própria vila, construída de restos de madeira, mas também de pensamentos e sonhos. A casa de Cristofer é imaginada como espaço de proteção, como “casa-concha” (BACHELARD, 2008), é o símbolo do aconchego, da segurança, da tranquilidade, da posse sobre o espaço da intimidade. A casa contextualiza a apropriação que fazemos de nossa história. Na primeira fotografia (Figura 48, página 137), o estudante abre o ângulo e nos oferece uma visão parcial de sua casa. A fachada formada pelo conjunto de

tábuas dispostas verticalmente define o ritmo interrompido pelo requadro sobreposto à janela. Na fresta inferior esquerda da janela, um de seus irmãos o observa. Cristofer, então, reduz o ângulo e nos aproxima ainda mais de sua intimidade (Figura 49, página 138). Sua imagem poética vem das mãos que conhecem a matéria e o trabalho de quem ajudou a família a construir o abrigo, apresenta-nos a imaginação que brota da dinâmica de um corpo imerso no mundo.

Figura 48: Fotografia. A casa 1. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Do olhar de seu irmão brota um sorriso que desconcerta a árida geometria que o cerca, brota a leveza que se contrapõe aos elementos de tensão da imagem. No ato de fotografar, Cristofer está dentro da casa, o sorriso do irmão é o seu sorriso, ele sonha com um mundo em que é cercado de afetividade, se esse mundo existe em sua imaginação, ele é real.

Figura 49: Fotografia. A casa 2. Autor: Cristofer Luiz. Acervo Projeto Vila, 2008.

Alessandra Dias

Quando iniciamos o projeto, Alessandra Dias, então com 12 anos de idade, deixou claro que ofereceria resistência ao processo. Sempre arredia e confrontadora, chegou a deixar o projeto durante duas semanas porque chamamos sua atenção em relação ao comportamento agressivo com os colegas.

Temos convicção de que a relação educativa deve ter como princípio o exercício da liberdade, e, para que esse exercício alimente ações produtivas, traga estabilidade e garanta o objetivo da ação pedagógica, deve se assegurar que as vontades individuais, os impulsos egoístas não ultrapassem os limites que assegurem a convivência social.

Para Alessandra, agir de maneira agressiva era uma forma de nos chamar a atenção. Para nós, não atender às suas expectativas era uma forma de dizer que estar ali era uma escolha dela. Sua volta foi motivada pelo entusiasmo dos colegas e oportunizou que pudéssemos registrar as mudanças, tanto na forma de se relacionar com o grupo, quanto no processo de aprendizado.

Assim, não podemos nos deter às suas imagens, desvinculando-as de uma análise sobre as transformações, as mudanças nas suas atitudes. Duas imagens destacam a resistência da estudante a interagir e podem ilustrar nossas afirmativas. A primeira que fizemos durante os momentos de discussão do grupo (Figura 21, página 104), na qual Alessandra cobre a cabeça com o moletom, a segunda, no início das visitas fotográficas (Figura 29, página 118), em que ela aparece na lateral esquerda, cobrindo o rosto para não se deixar fotografar.

Esse comportamento começou a mudar durante as visitas. Sem curiosidade, não há aprendizagem. A possibilidade de sair da vila e andar pela cidade, fotografá-la e ao voltar para as nossas aulas, discutir com os colegas sobre os lugares e as coisas que via, transformou substancialmente a maneira como passou a se relacionar com o processo.

Dewey (2007) já nos chamava a atenção sobre o compartilhamento das experiências e a construção de um ambiente democrático como pilares para assegurar o aprendizado. A experiência no centro da cidade foi uma

oportunidade para que Alessandra se reconciliasse com o grupo. Na maioria das vezes, fotografava os colegas durante o ato de fotografar e, depois, corria para lhes mostrar o resultado (Figura 50).

Figura 50: Fotografia. Alessandra orientando colega. Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

No entanto foi na Vila Santa Maria que Alessandra conseguiu de fato se soltar, dar asas a sua imaginação e nos oferecer um presente aos sentidos. As imagens da estagiária Letícia Rodrigues revelam uma garota muito diferente da que havia chegado ao projeto (Figuras 51 a 53, páginas 141 e 142). Entregue ao ato de fotografar, Alessandra explora a si mesma e a vila, corre pelas ruas, sobe em muros, busca ângulos diferentes, diverte-se fazendo retratos, e, sobretudo, sente-se integrada ao grupo no compartilhamento da experiência.

Figura 51: Fotografia. Alessandra fotografando 1. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 52: Fotografia. Alessandra fotografando 2. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 53: Fotografia. Alessandra fotografando 3. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2008.

A associação de catadores da vila foi o primeiro espaço visitado por Alessandra. No ambiente da vila, não existe uma clara separação entre as casas e o espaço destinado a abrigar o material recolhido no Lixão e nas ruas, assim, podemos ver o lixo esparramado pelos quintais, pelas poucas calçadas e mesmo dentro das casas.

A imagem é corriqueira (Figura 54, página 143), são duas mulheres trabalhando na separação do lixo. A estudante se posta diante da cena, sem que fosse percebida pelas trabalhadoras, motivo de sua alegria (Figura 52), ali compõe sua imagem. O enquadramento nos aproxima, coloca-nos dentro da cena, dá-nos a impressão de participar dela. Os sacos de lixo são elementos centrais da imagem, compõem, em um fluxo contínuo, ondas que conduzem o olhar e convergem para um ponto situado no centro da imagem. Podemos visualizar, em um plano intermediário, as duas trabalhadoras, sendo que apenas uma delas aparece de perfil. Não há uma identidade clara dessas

personagens, são os milhares de anônimos que fazem do lixo seu meio de sobrevivência.

Figura 54: Fotografia. Associação de Separadores da Vila Santa Maria. Autor: Alessandra Dias. Acervo Proieto Vila. 2008.

Todavia, para além dos aspectos aparentes que expõem uma realidade vivida, a imaginação da estudante se deixa guiar pelo movimento, pelos volumes e a profundidade e não pelos elementos simbólicos que possuem significados associativos. Mesmo que saibamos que, quando alguém fotografa, cria uma imagem, ela utiliza sua bagagem cultural e ideológica, consciente ou inconscientemente, o que nos chama atenção nas imagens é a

intencionalidade claramente estética. É ela que dota a imagem de Alessandra de qualidade.

Essa intencionalidade também está presente na imagem que fez de um morador da vila (Figura 55). Em primeiro plano, o homem é a figura central da imagem, ele não olha para a câmera e estende seu braço em direção ao ângulo perpendicular definido pelo enquadramento, isso reforça os elementos de tensão da imagem. Alessandra nos mostra uma relação, um diálogo entre as duas imagens quando define o papel do elemento humano. Se, na primeira imagem (Figura 54), ele está imerso em uma ordem, na segunda, está envolto pela desordem. Por meio de elementos estéticos e da linguagem fotográfica, a estudante apresenta os dramas, as contradições, as lutas e os sentimentos da comunidade.

Figura 55: Fotografia. Morador da Vila. Autor: Alessandra Dias, Acervo Projeto Vila, 2008.

Douglas da Silva

As imagens fotográficas são impregnadas de sentidos e sua aparência figurativa é uma estratégia, uma combinação de forças que compõem um emaranhado de significações. Para que possamos compreendê-las, não podemos nos deixar seduzir pela sua aparência objetiva, pela sua semelhança ou não com o real, é necessário colocá-las em diálogo com os discursos com os quais convive, sejam verbais ou não, elas são “[...] una fuente de asombro, nos hace pensar e imaginar, soñar y ver, nos puede provocar a filosofar, nos invitan a meditar” (SOULAGES, 2005, p.342).

Douglas nos convida a sonhar e ver, provoca-nos a mergulhar pelas portas que se abrem, pelas janelas sem trinco, convida-nos a filosofar sobre o tempo. Se, na cidade, a imaginação do estudante se inquietava com as fachadas de casas fechadas, na vila, elas respiram, e as pessoas alimentam a narrativa.

Há uma hierarquia entre os componentes que constituem a linguagem fotográfica. O elemento vivo domina os outros em função de sua força emocional. Há, nestas imagens (Figuras 56 e 57) uma proximidade com os motivos retratados, uma relação biográfica. Esse é o seu lugar. E a intimidade traz a liberdade para estar próximo, transformar os olhos de seus pares nas janelas através das quais podemos entrar.

Figura 56: Fotografia. A criança. Autor: Douglas da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Figura 57: Fotografia. O homem. Autor: Douglas da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Nas duas fotografias de Douglas, o enquadramento colocou em primeiro plano as figuras humanas, da criança e do homem. Elas passam a ser o ponto de destaque das imagens. Todavia a escolha dos ângulos em cada uma nos induz a caminhos diferentes. Na imagem da criança, o ângulo picado³⁰ e o corte diagonal da fachada atribuem movimento à cena, nosso olhar não se fixa na figura central, adentra nos breves detalhes do interior da casa. Enquanto o olhar do leitor se lança para o interior, o olhar da criança busca descobrir o mundo.

Na imagem do homem, temos um plano frontal. Ao jogar o foco no rosto fotografado e diminuir a profundidade de campo, o estudante ressaltava as marcas de expressão, as marcas do tempo que nos observa e aguarda serenamente. São dois tempos distintos, o da infância e o da maturidade, tempos que só podem se encontrar pelo devaneio. Trata-se de uma fotografia bastante elaborada sob o prisma estético. Os registros trazem espontaneidade e harmonia, mas, sobretudo, temos no par de imagens, o diálogo que alimenta

³⁰ Define-se ângulo picado quando o motivo é fotografado de cima para baixo.

sua imaginação, seus processos de criação e construção de realidades, que, pela representação fotográfica, provocam múltiplas interpretações.

Leonardo da Silva

Durante visitas pelo centro histórico da cidade, Leonardo encontrou, nas estruturas arquitetônicas, o motivo para suas viagens fotográficas. Na vila, a relação figura/ fundo das imagens urbanas cedeu lugar à profundidade. Sua imaginação se encontra com o espaço vivido.

O enquadramento, segundo Machado (1984, p. 103), “determina uma hierarquia de valores dentro do quadro”. Destacamos determinadas coisas em detrimento de outras, são escolhas. É uma representação de um aspecto selecionado do real, como em qualquer documento fotográfico. Contudo, embora registre em seu conteúdo uma situação do mundo real, o referente, ou seja, o aspecto do real que habita a representação sempre se constitui numa elaboração, no resultado final de um processo criativo, de um modo de ver e compreender especial. Como afirma Kossoy (2002, p. 59), é “uma visão de mundo particular do fotógrafo; é ele que, na sua mediação, cria/constrói a representação”.

Na primeira fotografia de Leo (Figura 58), os animais³¹, a precária residência construída com restos de madeira e sacos plásticos e o lixo espalhado pelo quintal compõem a cena. Percebemos que as imagens dos animais e da residência formam uma linha diagonal e contínua, que define a profundidade (elemento de destaque também nas Figuras 58 e 59 páginas 148 e 149). O enquadramento vertical possibilita a Leo, nas três imagens que selecionamos, captar a cena em sua totalidade, dotando-a de ação e grande alcance dimensional.

O que o estudante mostra é uma narrativa, a dele, a partir dos vestígios de um mundo vivido. São vestígios que nos colocam diante de um dramático contexto social. No entanto nos mostram uma investigação, sobretudo, estética. A serenidade das cenas (Figuras 58 e 60, páginas 148 e 149), pelo

³¹ Os cavalos, que auxiliam na jornada de trabalho, também estão presentes nas horas de lazer da comunidade, que durante os finais de semana disputam corridas de carroça na vila.

próprio contraste com a realidade, não nos revela uma geografia objetiva, mas a dos mundos interiores, do imaginário, uma geografia que se move com a subjetividade. A casa envolta pela paisagem está em um plano intermediário, “mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida” (BACHELARD, 2008, p.26). O todo se compõe em um ambiente que, à primeira vista, nos parece caótico.

Figura 58: Fotografia. Quintal. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Leo encontra o seu lugar, deita-se no chão para fazer seu registro em ângulo de visão contrapicado (Figura 59). Enquadra as roupas no varal através do requadro formado pela cerca, abre uma janela dentro de outra janela para definir os limites entre o eu e o outro, entre a intimidade que permite acesso, mas que não deve ser invadida. Coloca-nos como espectadores de um mundo, do qual não fazemos parte, mas que faz parte de todos nós. No ato de fotografar, o estudante ultrapassa o primeiro instante da percepção que o motivou à captura da imagem, para nos ofertar uma ordem, uma relação

dialógica entre o todo e suas partes, que aponta para algo que é universalmente significativo no particular.

Figura 59: Fotografia. Paisagem. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008

Figura 60: Fotografia. A cerca. Autor: Leonardo da Silva. Acervo Projeto Vila, 2008.

Compartilhando as imagens, multiplicando os saberes

A abordagem pedagógica com foco na indissociabilidade entre a expressão poética e apreciação estética como dimensões educativas da arte possibilitou, ao longo do desenvolvimento dessa primeira etapa do Projeto Vila, encontrar um caminho que uniu a ludicidade à construção do conhecimento, sem as amarras e as dicotomias que separam a educação em arte da vida cotidiana dos estudantes. Da mesma forma, permitiu que viajássemos nos tempos da cidade, e, pelo ato de fotografar, descobríssemos sentidos nos tempos subjetivos. Aprendemos, recordamos, criamos novas realidades e, sobretudo, provocamos a imaginação, a ação criativa e o desejo de autoria. Contudo não nos referimos a uma autoria artística, apesar das imagens apontarem para esse aspecto, mas autoria como autodeterminação, que é o que nutre a busca por sentidos individuais e coletivos para as coisas do mundo e nos dá autonomia para nos posicionarmos e nos expressarmos diante delas.

A intensidade da experiência, tomada como processo, concluiu essa primeira etapa com a geração de um acervo particular de imagens que fizeram parte da primeira exposição dos estudantes na Vila Santa Maria, voltada para os familiares e a comunidade (Figuras 61 e 62).

Figura 61: Fotografia. Exposição na Vila Santa Maria 1. Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 62: Fotografia. Exposição na Vila Santa Maria 2 .Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2009.

Importante lembrar que a expografia também faz parte do processo educativo. Por isso, antes de apresentar as imagens à comunidade, promovemos a discussão e a análise do material produzido, tendo em vista compor a exposição final do projeto. Da mesma forma, definimos, junto com os estudantes, o formato do convite e como esse seria entregue à comunidade.

Trabalhamos os elementos centrais de uma expografia, partindo da fundamentação, ou seja, do conjunto de ideias, propostas e objetivos do que foi produzido pelo grupo. A partir daí, procedemos ao exercício de perceber o diálogo entre os trabalhos até chegarmos à maneira com o espaço os receberia. Para que pudéssemos fechar o ciclo, solicitamos aos estudantes que atentassem para as observações e respostas da comunidade no momento da visita. O que, sem dúvida, foi um acerto. O orgulho dos pais, o encantamento das pessoas com as imagens promoveu um momento muito especial, em que podíamos ver a autoestima brotar nos olhos dos estudantes. Percebemos que o aprendizado havia alcançado seus objetivos. A aproximação entre a arte e a vida, o acontecer de um diálogo subliminar, sensível e inteligente, expresso na relação dos estudantes com a sua

produção, no contexto do lugar, deram maior sentido aos processos e percursos de cada um deles.

Posteriormente, a exposição foi inaugurada no saguão da Caixa Econômica Federal de Paranaguá (Figuras 63 e 64), onde permaneceu por dois meses. Por fim, foi levada para Curitiba, como abertura de um projeto de exposições itinerantes do Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná (Figuras 65 e 66, página 153). Registramos, ainda, o momento no qual os estudantes tiveram seu primeiro contato com uma exposição de arte (Figura 67, página 154).

Figura 63: Fotografia. Exposição na Caixa Econômica Federal 1. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 64: Fotografia. Exposição na Caixa Econômica Federal 2. Autor: Lucia Alencastro. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 65: Fotografia. Os estudantes mostrando suas imagens para o Reitor da Universidade Federal do Paraná. Autor: Cinthia Sena. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 66: Fotografia. Exposição no Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná. Autor: Alessandra Dias. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 67: Fotografia. Visita dos estudantes à exposição da Artista Marília Diaz no Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná. Autor: Cinthia Sena. Acervo Projeto Vila, 2009.

O que pudemos confirmar, por meio desta experiência, alimenta nossa compreensão de que, ao avançarmos na relação de indissociabilidade entre o fazer artístico e a fruição estética, estamos contribuindo de forma ampla para o desenvolvimento das capacidades imaginativas, sensíveis e intelectivas dos jovens em processo de formação. Os resultados apresentados pelo grupo da Vila Santa Maria, vistos a partir de exiguidade de seus contatos com o mundo formal das artes, constituem um indicador relevante acerca da capacidade da arte para ampliar o seu potencial cognitivo, dotar a percepção e o entendimento da realidade de maneiras diferentes. Para tanto, entendemos que os fundamentos da experiência, especialmente, a conexão com o cotidiano dos sujeitos que a viveram, foi o fio condutor dos resultados.

Os vários momentos e espaços de veiculação dos resultados do projeto foram substanciais para confirmar a importância e a dimensão das ações educativas em arte e nos motivaram ao prosseguimento do projeto com o intuito de atingir o ambiente formal de ensino. Destaque-se que foram gerados

alguns materiais didáticos a partir das imagens produzidas e dentre aquelas que foram pesquisadas (imagens históricas), além da produção de um álbum de figurinhas da cidade, que se tornaram elementos fundamentais no processo de multiplicação do projeto para as escolas públicas do município.

Capítulo 5 - Todos temos uma comunidade dentro de nós: aprendendo com a paisagem cultural

O último trimestre do ano de 2009 e o primeiro de 2010 do Projeto Vila foram dedicados à sua multiplicação junto às escolas da rede pública municipal. Mediante uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, pudemos levar o material produzido pelos estudantes da Vila Santa Maria para as 47 escolas de ensino fundamental. No entanto concentramos nossas atividades nas 14 escolas municipais de tempo integral (Figuras 68 a 72). A escolha foi feita em função do tempo que as escolas dispõem para as atividades culturais.

Figura 68: Fotografia. Os estudantes da Vila Santa Maria participam da apresentação do projeto na rede pública municipal. Autor: Silvia Bonfada. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 69: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Nascimento Junior batem figurinhas com as imagens do projeto. Autor: Janelize Nascimento. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 70: Fotografia. Letícia Rodrigues apresenta as mesas fotográficas para estudantes e professores da Escola Municipal Luiz Vaz de Camões. Autor: Janelize Nascimento. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 71: Fotografia. Estudantes da Escola Luiz Vaz de Camões brincam de jogo da memória com as imagens do projeto. Autor: Janelize Nascimento. Acervo Projeto Vila, 2009.

Figura 72: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Costa e Silva conversam sobre as imagens do Álbum de Figurinhas de Paranaguá. Autor: Janelize Nascimento. Acervo Projeto Vila, 2009.

Os jogos e as brincadeiras deram a tônica da extensão das atividades do Projeto Vila às escolas municipais de Paranaguá. A cada escola que visitávamos, podíamos perceber o encantamento das crianças com a forma como lhes apresentávamos a cidade. A interação lúdica e afetiva, proporcionada pelas atividades com os jogos, montados a partir das imagens do cotidiano, do passado e do presente da cidade, envolveu os estudantes e nos mostrou as possibilidades de criarmos, em cada lugar, e para cada lugar, novas maneiras de desenvolver a ação pedagógica.

A partir desse processo de visitaço e das atividades que desenvolvemos com material produzido na vila, recebemos demandas por parte dos educadores e da Secretaria de Educao para que o trabalho fosse desenvolvido nas escolas. Observamos, no entanto, que teramos uma grande dificuldade para atender a tal demanda em funo dos poucos recursos de que dispnhamos. Nosso trabalho se reduziria a oficinas que se diluiriam em meio s inmeras atividades praticadas no contraturno das escolas de tempo integral. Dessa forma, optamos por voltar nossas atenes Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias, na Ilha dos Valadares, tendo em vista sua insero no espao de maior diversidade cultural, com destaque para o patrimnio tradicional relacionado cultura caiara do litoral paranaense.

O trabalho na escola teve incio em 17 de maro do ano de 2010 e foi concluido no final do ms de junho do mesmo ano. Ao todo, foram 12 encontros, com durao de trs horas cada, com 15 crianas, 7 meninos e 8 meninas, com idade entre 10 e 12 anos, escolhidos pela direo da escola. O critrio utilizado para a seleo do grupo foi o interesse dos estudantes. Nessa etapa, contamos com os estagirios Bruna Porto Barros, Ana Caroline Hetzel e Letcia Rodrigues. Esta ltima havia participado do projeto desde o incio e se responsabilizou por coordenar a ao dos demais estagirios. Tambm tivemos o apoio fundamental da professora Maria Lcia, que ministra a disciplina Cultura Parnanguara no perodo vespertino. Seu papel foi imprescindvel, tanto na interlocuo com a direo da escola, quanto na parte pedaggica, direcionando o foco de sua disciplina para a pesquisa sobre os contedos que trabalhamos durante nossas atividades na escola.

Nossa interveno na ilha assumiu uma configurao distinta do perodo que trabalhamos na vila. Tanto em termos de durao, como pelo fato de ter

sido implementado no ambiente escolar, em parceria com a referida professora. Entendemos que o contexto socioespacial também é diferenciador desse ambiente. Nos dois casos, o projeto abordou um público de moradores de periferia urbana da mesma cidade, o que aproxima os grupos-alvo de desenvolvimento do projeto. Contudo deve-se ressaltar um elemento distintivo e que possui elevado grau de interveniência, que se refere ao fato de a escola estar situada em uma ilha.

A realidade espacial na qual a experiência se realiza é objeto de reflexão constante na forma como pensamos os conteúdos em nossa abordagem pedagógica. O espaço se nos apresenta como uma produção social em permanente movimento. Propostas pedagógicas, principalmente no campo das artes, não podem desconsiderar os elementos culturais que brotam das relações espaciais. A escola e o lugar onde se encontra não podem ser entendidos como um parêntese espacial, mas, sim, como um ambiente agregador das várias paisagens que os sujeitos, na relação ensino aprendizagem, trazem para seu ambiente.

Aportando na escola da ilha

Para enfrentar a navegação, é preciso que haja interesses poderosos. Ora, os verdadeiros interesses poderosos são dos interesses quiméricos. São os interesses que sonhamos e não os que calculamos. São interesses fabulosos. (BACHELARD, 1998, p. 76).

No dia em que iniciamos nossas atividades na Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias, não pudemos entrar na Ilha dos Valadares utilizando a passarela que liga a ilha ao continente. Fizemos a travessia pelas águas do rio Itiberê em uma pequena balsa, com capacidade para quatro veículos. O tempo para chegar à ilha é curto, mas a beleza da paisagem que se abre aos sentidos no percurso das águas inunda a alma de sonhos. De um lado, avistamos os casarios do centro histórico, de outro, as pequenas embarcações ancoradas em frente às casas que margeiam o rio. O ininterrupto fluxo de pessoas cruza a passarela que liga a cidade à ilha, a sensação é de que estamos entrando em

outra cidade dentro de Paranaguá. A imagem que o estudante da Vila Santa Maria, Bruno de Castro, 12 anos de idade, fez sobre a passarela (Figura 73), mais do que nossas palavras, pode apresentar poeticamente essa pequena cidade abraçada pelas águas.

Figura 73: Fotografia. Rio Itiberê. Autor: Bruno de Castro. Acervo Projeto Vila, 2009.

Ao entrarmos na ilha em direção à escola, tivemos a impressão de estarmos voltando no tempo. A ilha ainda guarda as tradições de quando era habitada, em sua grande maioria, por pescadores e recepciona as pessoas que lá chegam com a escultura de um tocador com sua viola sob os braços, apontando os olhos para a cidade do outro lado do rio Itiberê. No entanto, ao chegarmos à escola, toda a organicidade expressa pelas ruelas e calçadas de pedra desapareceram, dando lugar à típica arquitetura da escola moderna de estilo industrial, com suas superfícies lisas, suas janelas basculantes de ferro e vidro. Um espaço que não dialoga com o entorno, que não instiga ao sonho e não promove voos da imaginação, mas que também não tem o poder de

suprimi-los. Foi através desse desenho arquitetônico, ou do que ele representa, situando e separando o espaço de estudos, colocando-o acima da suposta impureza do mundo vivido, que tivemos nosso primeiro encontro com o olhar e o sorriso dos estudantes da escola da ilha (Figura 74).

Figura 74: Fotografia. Estudantes da Escola Municipal Graciela E. Almada Dias. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2008.

O primeiro contato, o reconhecimento dos espaços e das relações humanas no ambiente em que pretendemos desenvolver as ações educativas, é fundamental para que possamos estabelecer critérios de nossa abordagem e o material pedagógico que vamos utilizar. Este não pode ser compreendido como algo estático, igual para todos os sujeitos. Deve ser um instrumento dinâmico, que se modifica a depender do universo simbólico e do imaginário dos educandos. A utilização de objetos e materiais educativos tem o poder de influenciar, direta ou simbolicamente, os estudantes nas maneiras como interagem, nos processos de sociabilização e apropriação da cultura.

Decidimos começar as ações do projeto na escola com a exposição das imagens produzidas na primeira etapa do projeto, que permaneceu durante

todo o período de nossas atividades (Figura 75)³². Duas semanas antes de começarmos as aulas, fizemos a montagem em uma das salas e disponibilizamos o material, textos e imagens sobre o projeto, para que a direção da escola pudesse organizar as visitas.

Esse procedimento garantiu a familiarização da professora Maria Lúcia com a nossa forma de trabalho e permitiu que os estudantes debatessem e apontassem, além da fotografia, o vídeo como foco de seu interesse. Tal professora vinha desenvolvendo um trabalho investigativo sobre os aspectos artísticos e culturais da cidade. A partir disso, é que decidimos que, ao longo do desenvolvimento do projeto, a apreciação e os processos que envolvem o fazer artístico estariam ligados a uma perspectiva na qual as ações educativas em arte têm, na pesquisa dos modos de expressão, das estéticas e das poéticas da cultura local, elementos articuladores dos processos de aprendizagem.

Figura 75: Fotografia. Aula na Escola Municipal Graciela E. Almada Dias. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

³² A sala de aula na qual montamos a exposição e desenvolvemos nossos trabalhos é destinada ao ensino de informática. A presença dos recursos computacionais possibilitou à professora Maria Lúcia e aos estudantes o acesso a todo material que disponibilizamos para o curso (imagens e textos do projeto, material técnico sobre fotografia e vídeo, filmes, o acervo histórico do Instituto Histórico Geográfico da cidade), bem como sua utilização durante os períodos em que não estávamos presentes. Isso contribuiu substancialmente para que pudessemos criar um ritmo de trabalho.

Apoiamo-nos, dessa forma, nos argumentos de Maffesoli (2001), que se contrapõem a uma forma de pensamento racionalista prevalente nas sociedades modernas, em que o imaginário se opõe ao real, ao que é verdadeiro, como algo que se difere da realidade social. A riqueza das manifestações da cultura tradicional é fonte inesgotável de beleza que brota da construção dos espíritos e tem “um tipo de realidade na construção da realidade individual” (p.02).

O que é peculiar em cada comunidade, também, o é para cada sujeito. Pensando nisso é que escolhemos como primeiros exercícios de sensibilização o que denominamos de retratos falantes. A ideia central era colocá-los para fotografar e filmar uns aos outros enquanto contavam suas histórias, falavam sobre suas experiências dentro e fora da escola. O que, à primeira vista, pode parecer uma simples apresentação, traz elementos imprescindíveis para que o educador se situe em relação às referências dos educandos (Figuras 76).

Figura 76: Conjunto de Fotografias. Retratos falantes. Fotografias. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Nesse processo, os estudantes contaram histórias sobre a própria vida, registraram-nas em fotografia e vídeo, depois, conversaram sobre as imagens. Por meio dessa brincadeira, pudemos iniciar a discussão sobre a produção da imagem como fonte de pesquisa. Há melhor exercício para reviver o passado que a apreciação de nossas próprias imagens? A experiência de estar diante das imagens de si mesmo emociona e provoca reflexões sobre os múltiplos significados que elas têm em nossas vidas. Promove o encontro com o pretérito de nossos gestos e dizeres, o que nos ajuda a formular juízos sobre nós mesmos e sobre as coisas do mundo. Despertar essa compreensão é um caminho promissor para aproximar os estudantes afetivamente dos conteúdos das imagens.

Considerando que nossa intenção era envolver o grupo no fazer artístico, por meio da ação documental fotográfica e videográfica sobre os bens artísticos e culturais do lugar, entendemos que seria necessário apresentar esse gênero como uma forma de expressão. Para se construir uma narrativa documental, por intermédio dos meios audiovisuais, como em qualquer área de criação, não há uma fórmula ou padrão. Estabelecer uma narrativa sobre algo exige do narrador uma tônica, um modo pessoal de articular vários sistemas expressivos e categorias estéticas: a fotografia, o som, a paisagem e os atores que compõem a trama e a integração desses elementos, a fim de produzir efeitos estéticos.

Para que os estudantes pudessem compreender a relação entre os aspectos técnicos e estéticos no processo de construção das imagens, buscamos um caminho que pudesse promover a repercussão da experiência de forma integral em cada um deles. Para tanto, optamos pela aplicação dos exercícios de fotonovelas como forma de ampliar a leitura sobre as relações que implicam aquele que documenta e o que é documentado. A importância de se “ver” a pesquisa por trás das questões abordadas nos exercícios foi um elemento importante do processo. Ou seja, procuramos apontar para o fato de que a realidade documentada não está pronta, concluída, mas se materializa ao entrar em contato com aquele que lê o conjunto de imagens e sons, e a partir de suas referências preenche as lacunas deixadas pelos caminhos construídos pelos criadores.

O trabalho desenvolvido na vila havia nos mostrado que envolver os estudantes na composição de cenas, na atuação e transformação dessas num conjunto de imagens para comunicar sentimentos e ideias, contribui, substancialmente, para que eles relacionem os modos de fazer aos múltiplos significados que as imagens podem conter. Experimentar as formas de linguagem, corporal, verbal, plástica, escrita, ao mesmo tempo, e avaliar os resultados de suas ações representadas nas imagens, possibilita-nos desenvolver a percepção de nós mesmos e das formas como interagimos com os outros.

Quais são os sentimentos presentes nessa sequência de imagens? A passagem de uma cena para outra cria expectativas no leitor? Existe tristeza, alegria, as imagens conseguiram expressar esses sentimentos? O que poderia deixar a história mais cativante? Existem outras formas de contar a mesma história? Estas são perguntas que instigam os estudantes a explorar o imaginário como um elemento intrínseco a sua vida, a buscar situações análogas em suas experiências e projetá-las no processo de composição das histórias. Além disso, o ato de contar histórias, criar narrativas, é uma forma de mobilizar a imaginação criadora, de ter acesso a coisas que não fazem parte da experiência cotidiana, mas que, pela imaginação, são enriquecedoras.

O ato de contar histórias surge com a necessidade de formação da memória e do imaginário coletivos e faz parte do processo de constituição e transmissão do conhecimento. Esse saber, “essa experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIM, 1994, p. 198). As palavras do autor referem-se à apropriação das reminiscências e não de um conhecimento do passado. Trata das experiências dos sujeitos que, em sua multiplicidade, ganham corpo, já que a transposição de suas lembranças, seus sonhos e da imaginação exercitam a capacidade de criar.

A aplicação do exercício das fotonovelas, os processos de elaboração e produção das imagens dos estudantes da Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias, nos trouxeram elementos para que pudéssemos refletir sobre a experiência, principalmente no que se refere aos seus aspectos transubjetivos. Pedimos que definissem grupos de trabalho, escolhessem os temas e criassem

as histórias, que foram fotografadas e registradas em vídeo³³. Seleccionamos duas delas que expressam, sobretudo, as contradições com as quais nos deparamos no processo educativo, ao tratarmos da imaginação, do imaginário e dos processos que envolvem a criatividade.

Maffesoli (2001) afirma que podemos identificar a cultura de maneira precisa, tanto por meio de seus produtos, no sentido restrito do termo, ou seja, pelas obras literárias, pela música, ou, no sentido amplo, em seus aspectos antropológicos, o que implica “os fatos da vida cotidiana, as formas de organização de uma sociedade, os costumes, as maneiras de vestir-se, de produzir” (p 75). É a partir da relação entre esses dois modos de identificação que podemos buscar elementos para a análise dos processos e dos produtos do grupo de estudantes da ilha.

O pescador e a criatura

O imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamim chama de aura. O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. (MAFFESOLI, 2001, p.75).

O trabalho apresentado pelo grupo formado por Wellisson e Ary (autores), Samuel e Lucas (fotógrafos), assim eles se denominaram, conta a história de um pescador que se encontrou com uma criatura sobrenatural, uma espécie de lobisomem. Segundo Wellisson, a história é verdadeira e aconteceu quando seu tio estava trabalhando na pesca. Ele havia saído para pescar em um dia ensolarado e tranquilo, ao atracar o barco nas margens do rio, para tirar um cochilo, levou um grande susto, pois percebeu que uma criatura estava a sua espreita entre os arbustos. Assim, inspirados nessa narrativa familiar, o grupo compôs a história (Figura 77, página 168).

³³ O papel da professora Maria Lúcia foi importantíssimo no processo. Como dispúnhamos de um tempo relativamente curto na escola, a professora, além de trabalhar com os estudantes os conteúdos relacionados às manifestações artísticas e culturais da cidade, assumiu a responsabilidade de exhibir os filmes e fotografias que disponibilizamos sobre o gênero documental. Foram apresentadas imagens da cultura popular brasileira como a congada, as folias de santos reis, capoeira e bumba meu boi, além claro, do fandango, expressão musical mais presente na região.

Figura 77: Fotonovela. O pescador e a criatura. Autores: Lucas e Samuel. Acervo Projeto Vila, 2010.

As imagens produzidas pelo grupo são bastante reveladoras de seu universo imaginário e de como ele está relacionado ao contexto do lugar vivido. Nesse contexto, observamos que a escola possibilitava uma mistura mais rica de referências, porque congrega estudantes que advêm de famílias das muitas ilhas da região, que trazem o universo da pesca, do imaginário coletivo de

comunidades tradicionais. Da mesma forma, há aqueles cujo referencial é urbano, e o encontro dessas vivências possibilitou uma construção híbrida e original.

No fragmento que retiramos da fotonovela produzida pelo grupo de Wellisson, observamos a preocupação com a construção e a exploração do espaço e dos objetos cênicos. Utilizando tecido branco, os estudantes criaram planos que dão profundidade à cena, o chão é o rio, a caixa de papelão se transformou em um barco e o cabo de vassoura em remo. A imaginação dos estudantes transformou, pela analogia, o ausente em presente e o presente em ausente, promovendo a subjugação da percepção. Pelo ato de fotografar, eles estabelecem uma narrativa, e a pequena sequência de cenas nos remetem de um momento de tranquilidade ao susto, a um sentimento de incerteza e ansiedade diante das consequências do que pode acontecer. A representação corporal do imaginário é amplificada na forma como eles trabalham os enquadramentos e no tratamento cromático que deram às imagens utilizando os recursos computacionais.

Maffesoli (2001) ressalta que não é a imagem que produz o imaginário, mas é ele que define a existência de um conjunto de imagens. As escolhas que o grupo de estudantes fez do tema trouxe à tona articulações com a cosmovisão de seus familiares, sua imersão em uma cultura específica. Além disso, os caminhos que encontraram para transformar as imagens expressam a interação do imaginário com o vivido, com os modos de representação de uma cultura envolta com a tecnologia. Essa relação nos leva a perceber que os processos pedagógicos, fundamentalmente aqueles que têm a arte como eixo principal de articulação do aprendizado, não podem ignorar que as novas gerações têm a capacidade de estar em sintonia com o que está além de sua própria cultura.

As modelos e “amigas”

A história criada pelo grupo composto por Ana Carolina, Fernanda, Daiane e Wallace tem um conteúdo claramente apropriado da mídia televisiva. O pequeno roteiro elaborado pelos estudantes apresenta o drama de duas amigas, cujo desejo é entrar para o mundo da moda como modelos. No enredo

criado, surge a oportunidade de realizarem um teste e apenas uma delas é aprovada. Elas entram em conflito e rompem a amizade. Porém a garota que não foi selecionada se candidata à vaga de estilista e é aprovada. Desenha a coleção e a dedica à amiga modelo. Elas fazem as pazes e sua amizade sai fortalecida.

O fato de essa história ter sido apropriada e não criada pelos estudantes não nos pareceu um problema, já que não é possível ignorar as influências da mídia televisiva na vida dos sujeitos. Contudo acreditamos que é viável e necessário que os educadores saibam extrair questões positivas dessa influência. Existem aspectos racionais e utilitaristas nos fenômenos que abarcam a relação dos sujeitos com os produtos da indústria cultural. Todavia o mais importante é sabermos como discutir essa relação, como entender a produção e a circulação dos elementos simbólicos e como eles nos afetam, para que possamos estabelecer estratégias educativas capazes de atenuar esses efeitos e promover o desenvolvimento da capacidade crítica no processo educativo.

Maffesoli (2001, p. 80) nos lembra que a “lógica da imagem é sempre técnica [...] e a técnica é o artefato”. Uma fotografia ou um vídeo são objetos técnicos, resultados da utilização de equipamentos e de uma tecnologia que possibilitou sua construção. No exercício aqui discutido, ao fornecermos aos estudantes o desafio de construir suas próprias imagens mediante o fazer artístico, de se apropriarem desses artefatos e de colocarem suas imagens em circulação para que possam ser apreciadas e discutidas, buscamos criar caminhos. Por meio deles, abrem-se novas perspectivas derivadas da ruptura com a passividade, que é um pressuposto de nossa relação com os produtos midiáticos. Da mesma forma, apontam para compreendermos que aquele modelo apropriado faz parte do imaginário e que criar a partir dele é também uma forma de compreender o que é comum e circula socialmente.

Dessa maneira, a ação educativa em arte pode enriquecer e dar multiplicidade ao modo como os sujeitos se encontram com as imagens. E promover a articulação do que Maffesoli (1996, p. 20) chama de não-racional: “o imaginário, os sentimentos, o sensível, as fantasias, o sonho, tudo o que constitui a vida psíquica das pessoas”.

Depois da apresentação da história, iniciávamos o processo de discussão e análise das imagens e textos a começar pelo título. O título que os estudantes deram ao trabalho, “As modelos “amigas””, ao expressar ambiguidade, trouxe-nos o primeiro elemento de discussão. Quando perguntamos por que o colocaram no trabalho, disseram: — *É que a gente não sabe se a amizade delas é verdadeira. Quando competiram pela vaga de modelo as duas perceberam que a amizade não era tão forte assim!* Disse Ana Carolina.

A resposta foi a porta de entrada para relacionar as imagens e os valores a elas atribuídos. O procedimento consistiu em discutir, primeiro, cada imagem separadamente, buscando a associação entre texto e imagem, técnica e expressão, forma e conteúdo com vistas a pensar na composição em seu todo. As questões que surgiram desse processo nos permitiram vincular as intenções aos resultados, bem como apontar alternativas que poderiam ter sido aplicadas ao processo de realização, visando alcançar um resultado capaz de equilibrar os aspectos estéticos e comunicacionais. Acreditamos que, dessa forma, podemos introduzir também a discussão sobre as diferenças entre o que é uma informação fragmentada e desconexa de uma narrativa que vem da própria experiência e tem desdobramentos nas ressonâncias que provoca nos sujeitos.

Na sequência de cenas que seguem (Figuras 78 e 79, páginas 172 e 173) podemos observar que a história é registrada, predominantemente, em planos americanos, muito comuns nas novelas televisivas. Não existe, como na fotonovela sobre o pescador e a criatura, uma preocupação do grupo com a construção do espaço e dos objetos de cênicos, o que importa é destacar o conflito. Quando perguntamos aos estudantes qual era o principal foco da história, Ana Carolina, que dirigiu e atuou, afirmou que era a amizade. Ela fez questão de se referir ao momento em que a ganhadora da vaga para modelo decide não comemorar para não magoar a amiga. Mas colocou em dúvida a força dessa amizade em virtude da expressão de uma das atrizes. — *Quando as duas se abraçam no final a gente fica em dúvida por causa da forma como ela olha para a câmera. Por isso colocamos a palavra amiga de maneira diferente.*

Figura 78: Fotonovela. As modelos “amigas” 1. Fotografia: Autores: Ana e Wallace. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 79: Fotonovela. As modelos “amigas” 2. Fotografia: Autor: Wallace dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2010.

Percebemos que a história elaborada pelos estudantes não é uma simples reprodução de algo que viram na televisão. De fato, a maneira como definiram os enquadramentos e estruturaram a história visualmente segue um padrão chapado e sem profundidade como na mídia televisiva. Todavia não podemos nos esquecer de que a preocupação central está relacionada aos valores e ao plano emocional. Não podemos ignorar que a TV, o acesso às informações por intermédio das mídias eletrônicas interferem no ambiente e no trabalho desenvolvido nas escolas e fazem parte do imaginário social dos estudantes e dos professores.

É certo que existe um elemento racional nesse imaginário expresso na fotonovela em questão. No entanto, como afirma Maffesoli (2001), mesmo mediante tal caráter de racionalidade existem “outros parâmetros, como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo [...] enfim, as construções mentais potencializadoras das chamadas práticas” (p.77). Nessas esferas, as ações educativas em arte também podem encontrar um campo de possibilidades de enriquecimento das experiências.

As práticas pedagógicas que buscam a compreensão dos fenômenos relacionados à recepção das imagens a partir dos aspectos comunicados pelas visualidades, muitas vezes, não se preocupam com a maneira como elas se transformam a depender da cultura que as recebe. O processo pedagógico, visto por meio da perspectiva que se restringe à alfabetização visual implica reproduzir o racionalismo que afasta os sujeitos da experiência corpórea, das ressonâncias e repercussões que se processam pelas práticas culturais.

O imaginário se define pela interação e não encontra ressonância apenas na razão, mas também nos sentimentos compartilhados pelos grupos sociais. No contexto contemporâneo, o imaginário é “alimentado por tecnologias” (MAFESSOLI 2001, p.81), e o aspecto utilitário dos meios comunicacionais é apenas uma parte do fenômeno. Entendemos que o mais importante na prática pedagógica é estabelecer relações entre a circulação dos signos e a forma como os estudantes introjetam as imagens e as incorporam quando os envolvemos com o fazer artístico.

Tal orientação cria condições, mesmo diante de modelos prontos, para que possamos trabalhar com o que Maffesoli (2001) chama de reversibilidade, o fluxo contínuo de troca entre o universo midiático e o imaginário dos sujeitos,

trazendo à tona os aspectos importantes que podem ser utilizados no processo educativo. Efetivamente, não cabe afirmar que exista a homogeneização e passividade na recepção desses conteúdos midiáticos. Mesmo porque a própria indústria que os cria precisa estar em sintonia com o que circula socialmente. Já que “as tecnologias do imaginário bebem em fontes imaginárias para alimentar imaginários” (p.81).

Percebemos esse intercâmbio nos trabalhos desenvolvidos pelos dois grupos de estudantes. Na fotonovela que trata do encontro do pescador com a criatura, observamos uma clara sintonia dos estudantes com os aspectos ambientais e culturais locais. Isso é representado tanto pelo tema escolhido, quanto pelo modo como definem a organização do espaço cênico. Vale destacar que a maneira como utilizaram os recursos técnicos não demonstra uma submissão a eles, mas sua apropriação aparece como uma maneira de dar forma ao que pede a imaginação e como um veículo para nos apresentar aspectos importantes do imaginário da comunidade de que fazem parte.

Esse processo nos remete a considerar que, nos processos que envolvem as ações educativas em arte, o computador deve ser considerado, fazendo uma analogia ao termo “obra aberta” de Eco (1962), como uma máquina aberta. Máquina na qual as informações são renovadas entre o “*input*” e o “*output*”, como uma nova informação, novos signos que podem estar à disposição por eles mesmos, ou como partes-meios para outros processos criativos.

No trabalho do segundo grupo, que trata de um conflito entre amigas, percebemos que há uma forma de expressão peculiar que dialoga explicitamente com o universo midiático. No entanto sua decodificação pode ir além das imagens e explorar a ambiguidade entre as informações que têm como objetivo nos apresentar o conflito de valores. Mesmo que sua configuração seja extraída de um arquétipo, não podemos nos esquecer de que esse “só existe porque se enraíza na existência social” (MAFFESOLI, 2001, p. 80).

O trabalho com os estudantes da Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias nos mostrou que devemos levar em consideração que os percursos dos educandos estarão cada vez mais mediados pelas interfaces técnicas, que colocam a ação da máquina como novo e importante agente de

instauração estética. Também evidenciou que essas interfaces possibilitam o contato entre diferentes culturas, portanto, entre imaginários. A capacidade de lidar com essas questões de maneira crítica torna-se premente na ação consciente do educador. O que se relaciona a uma prática disposta a compreender as intersecções que brotam da dimensão cultural e abarcam as esferas ideológica, cognitiva, artística e técnica de um sistema de manifestações e códigos que se misturam, interpenetram e recodificam.

Essa compreensão nos permitiu desenvolver o projeto na Escola Municipal Graciela E. Almada Dias e nos garantiu que, ao sairmos para o trabalho de campo, os estudantes dessem atenção às suas inquietações, mas, sobretudo, que procurassem extrair no processo de pesquisa sobre a estética da cultura tradicional, elementos que fossem significativos para o seu processo de aprendizado.

Os estudantes e os mestres do fandango: pesquisando a paisagem sonora

No fandango nada se ensina, tudo se aprende.
Versos de Fandango da ilha dos Valadares. (PIMENTEL, 2006).

Os exercícios em sala: retratos falantes, fotonovelas, entrevistas roteirizadas e técnicas de documentação fotográfica e videográfica somaram-se ao trabalho desenvolvido pela professora Maria Lúcia sobre os aspectos culturais da cidade. Por meio dessa parceria, é que os estudantes escolheram o Fandango dos Valadares como objeto de pesquisa. O material colhido no processo, as imagens e os depoimentos subsidiaram a continuidade de nossa reflexão.

As palavras do mestre Pimentel voltam-se para uma perspectiva pedagógica que entende a construção dos saberes como algo contínuo e intimamente ligado a um modo de vida que entende a construção do conhecimento com algo compartilhado. O fandango é uma manifestação artística de origem espanhola e portuguesa, que conjuga música, dança e um vestuário peculiar. O romancista Miguel de Cervantes, ainda no século XVI, se

referia ao fandango como um salto das almas, espocar de risos, desassossego dos corpos e azougue dos tecidos (BONAMIGO, 2003, n.p.). No Brasil, o fandango assumiu contornos muito particulares em função das formas de confecção e execução dos instrumentos musicais, coreografias, poemas e melodias. O que nos indicou que a escolha dos estudantes não poderia ser melhor, já que o fandango e suas criações artísticas nos oferecem um vasto campo para experiências estéticas, o que propicia o contato com uma cultura que está intimamente ligada ao saber fazer de um povo.

No entanto, para que pudéssemos de fato mergulhar nessa experiência, precisávamos proporcionar aos estudantes um contato direto com as pessoas envolvidas com essa forma de expressão. O que significa aproximar-se da maneira como os grupos se organizam, com os lugares onde ensaiam. Proporcionar a experiência de tocar nos instrumentos, saber como são produzidos, enfim, presenciar a forma como essa manifestação artística se integra à vida sociocultural da comunidade.

A direção da escola mostrou-se aberta à iniciativa, no entanto a orientação era para que convidássemos os mestres do fandango para se apresentarem na escola. Depois de um processo de negociação, conseguimos que a direção autorizasse a saída dos estudantes. Porém, apenas cinco deles, Ana Carolina, Ary Luiz, Jaiane Scremin, João Guilherme e Wallace dos Santos, conseguiram a autorização das famílias. Estabelecemos, então, por intermédio da direção, o contato com o senhor Romão, o mestre fandanguero mais antigo da Ilha dos Valadares e agendamos uma visita.

Uma recepção de mestre

Quando chegamos à casa do mestre Romão, fomos recepcionados por ele, pelo senhor Valdemar, violeiro do grupo, e pelo mestre Brasília. A professora Maria Lúcia, que nos acompanhava, fez as apresentações e disse ao mestre que estávamos lá para pesquisar sobre o fandango. Antes de entrarmos no jardim que dá acesso a casa e ao lugar de ensaio do grupo, ele nos informou que: — *O fandango é a história de Paranaguá. Pelos açorianos, portugueses, pelos espanhóis quando chegaram à Ilha da Cotinga e se*

misturam com os índios. Tem professor aqui em Paranaguá que não sabe a história do município. Tem muita história. A primeira chegada dos jesuítas foi aqui. Eles vieram para doutrinar, ensinar a ler e escrever.

A preocupação do mestre com os aspectos históricos, tanto no que se refere ao processo de colonização da cidade, quanto ao próprio fandango e à necessidade de que essas questões sejam levadas para as escolas, chamou a atenção dos estudantes.

Nascido na Ilha do Valadares em 1929, o mestre exerceu a profissão de pescador e estivador e, atualmente, está aposentado. Seu pai e avô eram mestres de fandango e foram seus professores desde quando tinha quatorze anos de idade. Segundo ele, o fandango não sobreviveu apenas pela experiência passada pela tradição, mas porque muitos professores se dedicaram à pesquisa sobre a manifestação, que ficou esquecida a partir da segunda guerra mundial. Daí o seu apreço pela profissão de professor e a disponibilidade em receber estudantes em sua casa para falar sobre o fandango.

O mestre destaca, com muita clareza, a importância da ação docente e da instituição escolar na preservação e transmissão das formas de expressão culturais e artísticas. Para ele, o professor deve ser responsável por tecer, junto com seus alunos, uma grande rede que garanta a proteção à memória e à identidade cultural da comunidade. Ou seja, considera particular o papel dos educadores no processo de preservação dos registros relacionados às formas de pensar e sentir, saberes, técnicas e instrumentos que fizeram e ainda fazem parte dos bens culturais que representam um povo, para o país e para toda humanidade.

O momento histórico ao qual o mestre se refere (BONAMIGO, 2003), a segunda guerra mundial, foi determinante para que a manifestação artística de grande abrangência popular fosse relegada temporariamente ao esquecimento e deixasse de alimentar e de ser alimentada pelo imaginário da cidade. Até o ano de 1939, o fandango era a manifestação predominante no entrudo³⁴ e em todas as grandes festas tradicionais e populares de Paranaguá. A segunda grande guerra trouxe a carência material e outras grandes dificuldades para

³⁴ O costume de brincar no período do carnaval foi introduzido no Brasil pelos portugueses, provavelmente, no século XVI, com o nome de Entrudo.

que os fandangueiros pudessem desenvolver suas atividades. Mestre Romão, em uma entrevista concedida ao jornal Paraná Online no ano de 2003, relata que, nesse período, os mestres eram obrigados a ensaiar no escuro porque a iluminação noturna na cidade era proibida em função do medo de bombardeios. Afirma que

[...] no tempo da guerra, enquanto os homens iam lutar, surgiam fanáticos religiosos que mostravam a bíblia e diziam para as pessoas que haviam ficado no sítio: vocês trabalham tanto, mas não vão se salvar se não se converterem a crentes. Em muitos casos, os sitiados mudavam de religião e paravam de praticar o fandango, tido como pecaminoso. O fandango foi se acabando assim. (BONAMIGO, 2003).

Somente no ano de 1966, depois de 27 anos de exclusão da manifestação artística do contexto sociocultural da cidade, é que teve início um movimento de resgate promovido pelo poder público municipal. Mestre Romão fez parte dessa iniciativa, formando um grupo com outros mestres. O grupo, chamado Fandango da Ilha dos Valadares, fez um grande sucesso e viajou por todo o estado e para fora do país. Com a ampla cobertura dos meios de comunicação, a iniciativa alcançou repercussão nacional e internacional e deu novo ânimo para que o fandango fosse revalorizado.

Refletir sobre os elementos provocadores do distanciamento da comunidade local de suas raízes culturais, e, além disso, atuar no processo de sua revalorização torna-se relevante, dada a pertinência de se trazer para dentro da escola, no contexto contemporâneo, reflexões e práticas que levem ao contato entre os produtos da cultura, as formas de expressão artísticas e a vida cotidiana.

O que buscamos nesse processo foi, sobretudo, envolver os estudantes na valorização do aprendizado pelo acesso às memórias que compuseram e ainda compõem a paisagem cultural da cidade. A partir daí, consideramos ser possível entrar no âmago da riqueza artística da manifestação cultural e sua potencialidade, tendo em vista criar significados no processo de aprendizagem. Benjamin (1989) nos lembra que a sociedade moderna substituiu a antiga forma de narrativa pela informação, o que, segundo ele, promoveu a atrofia da experiência.

Em contrapartida, percebemos como o trabalho de pesquisa criou ambiência para que o contato dos estudantes com os dizeres do mestre os colocasse ante a uma forma artesanal de comunicação, que não tem a pretensão de transmitir acontecimentos, como acontece com as informações sistematizadas e reproduzidas no ambiente escolar, mas de aproximá-los de suas experiências, de sua concepção de mundo e dos valores relacionados ao seu papel no seio da comunidade. Com base essa compreensão, é que passamos a abordar as imagens e entrevistas feitas pelos estudantes como uma experiência pedagógica.

A experiência de ouvir a experiência

Romão: (...) a viola faz o fandango e o fandango faz a viola, entendeu? Quer dizer que eu faço, você que dança. (...) Se atrapalhar, me atrapalha na viola. Agora se você bate bem, aquilo pra mim é uma força. (PIMENTEL, 2006, p.58).

Ao se responsabilizarem pela inserção dos mais jovens em seus ofícios, os mestres-artesãos não restringem seus ensinamentos e procedimentos técnicos. Além de seus saberes ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis. (MATTAR, 2007, p.23).

Para chegarmos ao lugar de ensaio do mestre Romão, atravessamos o amplo jardim de sua casa/sítio (Figura 80).

Figura 80: Fotograma. Residência do mestre Romão. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Se o espaço concreto no qual as pessoas vivem tem um papel fundamental na construção de uma memória coletiva, podemos perceber que a casa do mestre traz a aura da vida nos sítios, que congrega modos de vida de seus antepassados. O espaço de ensaio, ao lado da casa principal, é um barracão construído pelo próprio mestre que também tem o ofício de carpinteiro. São poucos objetos, apenas alguns bancos para descanso e o chão de tábuas corridas garante a sonoridade dos tamancos durante o ensaio. Logo ao entrarmos no salão, tanto mestre Romão quanto mestre Brasília deixaram muito claro que existem princípios no fandango. Esses se fundamentam no fazer comunitário, que envolve os planos ético, estético e educativo.

Podemos ponderar que os três planos se encontram na cultura tradicional. Isso porque ser ético está relacionado a uma responsabilidade coletiva e se define pela busca de uma vida equilibrada, pela busca da felicidade individual que só pode se concretizar no encontro com o outro. Ou seja, cuidar de si mesmo está contido no cuidar do outro. São valores que estabelecem um contraponto à lógica do individualismo, do consumo e da própria devastação ecológica, predominantes na dinâmica das sociedades modernas. Do ponto de vista estético, a cultura tradicional não está restrita ao formalismo, tem suas raízes conectadas a outras dimensões simbólicas que fazem parte da vida cotidiana. Essas relações se transportam pedagogicamente, tanto pela tradição oral, quanto pelos modos de fazer e representar e dar significado ao mundo³⁵.

Mestre Romão não separa os três planos quando começa a falar para os estudantes.

³⁵ Durante o processo de pesquisa, encontramos um exemplo interessante que pode nos mostrar a estreita relação entre as manifestações artísticas e a vida cotidiana na cultura tradicional. Segundo o professor Inami Custódio Pinto (2010), o barreado, prato típico do litoral paranaense, cuja origem é atribuída à culinária açoriana, definiu-se na forma como o conhecemos hoje em função do Fandango. No período que precedeu a segunda grande guerra, o carnaval de Paranaguá era um dos mais famosos do Brasil. Os fandanguinhos desenvolveram uma forma de cozinhar a carne vedando a panela de barro com uma mistura de farinha e água fria (barreado significa vedado). Isso garantia que o vapor não fosse liberado da panela mantendo suas propriedades, e, depois de pronto, o prato podia ser reaquecido durante os quatro dias de folia. Dessa forma, segundo o professor, não se pode separar o prato da manifestação artística.

Mestre Romão — *Tem que juntar a rapaziada e começar a ensinar. No fandango acabou o violeiro, acabou tudo. Só temos o Valdemar, o Brasília e o Calimério de violeiros. Tem violeiro de outros grupos que toca uma marca e canta outra. De acordo com a marca, ele tem que cantar aquela marca*³⁶. *Anu é Anu, Andorinha é Andorinha, marinheiro é marinheiro. O violeiro Valdemar deu um curso de um mês. Ninguém se inscreveu. A gurizada... Primeiro foram doze, depois ficaram dois e ninguém aprendeu nada.*

A estudante Ana Carolina, depois de ouvir o mestre, pergunta ao mestre Brasília: — *Mas tem crianças no fandango?* Mestre Brasília: — *Temos. Temos crianças de oito a dez, até doze anos. E temos o grupo dos veteranos. O mais novo sou eu que tenho 73 anos (risos).*

O estudante Wallace dos Santos indaga ao mestre Brasília: — *Quais são os estilos do Fandango?* Mestre Brasília: — *Estilos das marcas? Você quer os estilos das marcas que tem? Nós temos... Começa com o anu, feliz, tonta, queromana, marinheiro, andorinha, nós temos tantas. Batida é batida.* Wallace: — *Qual é a diferença?* Mestre Brasília: — *A diferença que tem de uma marca para outra? Se for andorinha o batido é de andorinha. Se for anu é do anu, se for tonta é tonta, se for queromana é queromana. É tudo diferente, batida diferente.*

A resposta do mestre Brasília deixou Wallace intrigado. Para o mestre, a palavra estilo não faz sentido. Em contrapartida, para o estudante, há o estranhamento dessa relação entre a música da comunidade e os nomes dados a elas. As marcas ou batidas têm nomes de animais como sapo e tatu, nomes próprio como Chico, também se relacionam aos aspectos da vida no mar (marinheiro) e com os pássaros que compõem a fauna local (anu e andorinha). A interação homem-natureza, trabalho-lazer, dicotomizada no paradigma moderno, não existe na cultura tradicional, mas, ao defrontá-la, percebemos um estranhamento, um distanciamento que obstrui a comunicação.

A paisagem sonora do fandango, como em outras manifestações da cultura tradicional, é formada por um complexo conjunto de manifestações,

³⁶ Marcas são batidas, ritmos, e para cada marca, existe um sapateado. Elas podem ser bailadas ou valseadas, e definem os movimentos da dança. Dentre elas, estão: anu, xarazinho, xará-grande, queromana, Tonta, chamarrita, feliz e violão de Lenço.

tanto musicais quando dramáticas e performáticas, e, dessa forma, têm que ser compreendidas dentro de um contexto específico. Quando o mestre se refere na expressão batida é batida e destaca a importância da viola, ele se atém a um aspecto formal. A viola é que fornece a melodia. É ela que define o ritmo das marcas, ou batidas. Ao começar a canção, os dançadores a reconhecem instantaneamente. Todavia não é a viola ou outro instrumento que dá a orientação para o desenvolvimento da coreografia. Tudo se compõe como um acordo, no qual o grupo dançante legitima os tocadores pela informação estética que esses lhes apresentam. Se pudéssemos denominar essa integração, a expressão correta seria uma permuta de afetos.

A dança, no contexto a que se refere o mestre, segue a música e se vincula a uma série de convenções que são de domínio da comunidade. Nesse caso, a batida não representa um estilo, mas uma sonoridade que, esteticamente, é compartilhada pela experiência contida nos modos de fazer e sentir que são transmitidos de geração para geração. O que permite assegurar que a paisagem sonora está mergulhada no cotidiano, obrigando-nos a pensá-la em sua imbricação com o mundo vivido. Ou, como aponta Maffesoli (1985), podemos falar de “[...] uma encarnação ou ainda a projeção concreta de todas as atitudes emocionais, maneiras de pensar e agir, em suma, de todas as relações com o outro, pelas quais se define uma cultura” (p.64).

Enquanto os estudantes conversavam com mestre Brasília, mestre Romão se ausentou na companhia da professora Maria Lúcia por alguns minutos e trouxe os instrumentos que são utilizados no fandango para apresentá-los ao grupo (Figura 81).

Figura 81: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 1. Autor: Wallace dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2010.

Frente aos instrumentos, os estudantes deixaram as formalidades e as câmeras de lado. Nesse momento, assumimos (eu e os estagiários) o processo de registro (Figuras 82 a 84). Entendemos que não teria cabimento interromper o encantamento dos estudantes com as formas e sons. Afinal, como dissemos no capítulo anterior, quando tratávamos do tempo, esse é um momento oportuno, instante em que, no tempo, algo especial acontece. E se é esse encantamento que buscamos na ação pedagógica para que o aprendizado se transforme em algo significativo, porque desconstruí-lo com formalidades? Um plano de aula é um roteiro e não algo inflexível. Cabe ao educador a sensibilidade de deixá-lo se sobrepor aos interesses e necessidades imprevistas que surgirem, principalmente se estas podem enriquecer a experiência educativa.

Figura 82: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 2. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 83: Fotograma. Encontro com os mestres do fandango 3. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 84: Fotograma. Estudantes conversando com o mestre Romão. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

O contato com os instrumentos foi uma oportunidade para que o mestre discorresse sobre os aspectos socioambientais que interferem em suas relações com o fazer artístico. Uma das questões colocadas por ele, enfatizada pelo violeiro Valdemar, é que a viola utilizada no fandango é construída de caixeta, madeira de uma árvore grande e grossa, bastante versátil para a *luthieria*, já que é muito fácil de ser cortada e entalhada.

Ana Carolina pergunta ao mestre: — *Mas qual é o nome desse instrumento?* Mestre Romão: — *esse é rebeca e essa a viola. Mas sem a viola não tem fandango, pode faltar rebeca, pode faltar adufo*³⁷. Ana Carolina: — *E a madeira utilizada para construir o instrumento?* — *pergunta a estudante.* Mestre Romão: — *É a caixeta. Tinha com abundância aqui, exportava até para fora a caixeta. Mas agora não tem mais nada, o IBAMA não deixa mais cortar. O IBAMA e o meio ambiente também. Então, o camarada tem que tirar licença, ter o mato por conta, às vezes, nem tendo o mato por conta eles não deixam cortar a árvore, e a árvore da viola é a caixeta, que também faz o adufo. Só a rabeca que é a caroba. Então, agora, a turma trabalha com medo. Vai cortar o pau para uma viola, e uma dessa leva mais de um mês para fazer. O camarada*

³⁷ Rabeca ou rebeca é o nome dado a um instrumento de cordas que se assemelha ao violino. Já o adufo ou adufe é um instrumento de percussão de origem portuguesa, um pandeiro.

perde tempo tudo, e vai cobrar de 150 a 200 reais acham caro. E dá trabalho, beneficiar a tabuinha tudo aí. Então, fico com medo, qualquer coisa estão multando, para mim é capitania³⁸. Até uma canoa sem licença estão multando. Eles tomam tudo do camarada e não reconhecem mais a comunidade.

A interferência dos órgãos públicos tem afetado a forma como os fandangueiros desenvolvem suas atividades. A impossibilidade de usar as madeiras tradicionais interfere na fabricação dos instrumentos, e a sua confecção com de outras matérias-primas altera sua sonoridade. A questão colocada pelo mestre foi importante, principalmente para que pudéssemos discutir com os estudantes, posteriormente, sobre as transformações socioculturais e as maneiras como afetam a produção cultural, particularmente, a cultura artística das comunidades tradicionais.

Antes de concluirmos a visita à casa do mestre Romão, os estudantes decidiram retomar as máquinas para registrar a conversa com Larissa, uma garota de 12 anos, que faz parte do grupo do mestre Brasília. Fizeram perguntas sobre a participação das crianças no fandango, sobre os ensaios, as roupas e os tamancos de madeira. Para nossa felicidade, recebemos um convite do mestre Brasília, que também é um grande violeiro, para que fôssemos a sua casa.

A visita não estava em nosso planejamento, no entanto a oportunidade era única para que os estudantes ouvissem o mestre cantar. Ao chegarmos a sua residência, ele rapidamente pegou a viola, fez alguns acordes e disse: — *Pode ver que cada marca que a gente vai tocar é diferente no bater, no batido. Esse aqui é anu. Quer que eu cante um pouquinho?* O mestre e o violeiro Valdemar tocaram várias marcas para os estudantes (Figuras 85 a 87 páginas 187 e 188), dentre elas, o anu, marca que, geralmente, abre o fandango. Depois de terminar, o mestre olhou para os estudantes e disse: — *Se acabando nós, não fica ninguém para ensinar o fandango para gurizada, porque não tem quem queira aprender a tocar viola, tocar adufo, tocar uma rabeca. E nós que estamos nesse grupo, se nós acabar, acaba tudo do fandango.*

³⁸ Capitania a uma espécie de divisão territorial do período colonial do Brasil. Mas, nas palavras do mestre, também significa um ofício exercido no âmbito militar. Percebemos que muitas expressões usadas pelo mestre remontam ao Brasil colônia.

Figura 85: Fotograma. Mestre Brasília toca para os estudantes. Autores: Ana Carolina. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 86: Fotograma. Violeiro Valdemar toca para os estudantes. Autor :Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 87: Fotograma. Mestre Brasília fala sobre o fandango para os estudantes. Autor: Ana Carolina. Acervo Projeto Vila, 2010.

A fala do mestre teve sua ressonância nos estudantes, que, por um momento, ficaram em silêncio. Despedimo-nos e voltamos para a escola. Da visitação na casa dos mestres, surgiu a ideia de criarmos um vídeo com as imagens produzidas pelos estudantes e apresentá-lo na escola como finalização do processo. Nas duas semanas que se seguiram, pudemos retomar as imagens que os alunos fizeram dos exercícios em sala e estabelecer relações com as capturadas durante a visitação nas casas dos mestres. Foi o momento de fecharmos um ciclo, avaliando com os estudantes e a professora Maria Lúcia o que havíamos aprendido com a experiência

Todo o material produzido durante nossa estada na escola da ilha foi entregue à professora, para que ela pudesse dar continuidade ao trabalho. Além disso, como forma de finalizar o projeto, negociamos com a direção uma apresentação do grupo do fandango do mestre Brasília no período de contraturno para toda a escola. A diretora encampou a ideia e, no dia da apresentação, projetamos o vídeo com as imagens da visita aos mestres. Não seria possível expressar com palavras os sentimentos sobre a ocasião. O orgulho dos estudantes ao verem as imagens que produziram sendo assistidas por toda a escola. O encantamento do mestre, diante da festa que as crianças

fizeram durante sua apresentação, no melhor sentido da palavra, transformou a escola em uma grande manifestação de alegria (Figuras 88 a 91, páginas 189 e 190).

Figura 88: Fotograma. Apresentação do grupo de fandango do Mestre Brasília na Escola Municipal Graciela Elizabete Almada Dias. Mestre Brasília dançando com as professoras. Autor: Jaíne Scremin. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 89: Fotograma. Violeiros do grupo mestre Brasília conduzem a festa enquanto professores e estudantes assistem ao vídeo produzido a partir das imagens registradas na visita à casa dos mestres. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 90: Fotograma. Professora Maria Lúcia dançando fandango com seus alunos. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 91: Fotograma. Mestre Brasília se emociona ao assistir o vídeo com os estudantes. Autor: Carlos Weiner. Acervo Projeto Vila, 2010.

Maffesoli (1995, p.76) afirma que “a emoção não pode ser reduzida unicamente à esfera do privado”. Pode-se assegurar que, naquele momento, a escola havia se transformado em um ambiente afetoso, no qual o prazer de dançar e cantar ao som das batidas e das violas dava sentido a um processo coletivo de aprendizado. Existia ali uma comunhão possível entre aprender e ensinar que não pode ser mensurada, mas também se evidenciava que a experiência que vivemos com os estudantes da escola Graciela E. Almada Dias seria possível em qualquer escola.

A experiência nos mostrou que, também, podemos abordar a ação educativa em arte a partir de temas mais amplos, questões relacionadas aos papéis da arte dentro das diferentes culturas e aos valores estéticos que delas emanam. Dessa forma, permitimo-nos transitar entre culturas para que possamos tratar a diversidade como um elemento central para a construção de significados na educação. Devemos dar atenção, nos debruçar sobre a multiplicidade que está contida no local, no lugar onde se vive a experiência educativa. É a partir dele que mobilizamos as referências, os sentimentos e a capacidade reflexiva dos educandos para um salto comparativo, analisador e sensível das diferenças e semelhanças entre culturas e suas formas expressivas.

Imagens, sons e movimentos: o encontro de percepções no processo de aprendizagem

O objeto de pesquisa dos estudantes da Escola Graciela Elizabete Almada Dias, o Fandango dos Valadares, não possibilitava o mergulho silencioso que nos proporciona a intimidade das imagens fotográficas. Para que pudessem investigar os aspectos de uma manifestação que concentra várias formas de expressão, a linguagem videográfica mostrou-se poderosa no processo de transformação do olhar comum e passivo diante dos fenômenos artísticos e culturais, no olhar investigativo, mobilizador do corpo.

Em decorrência de tudo o que vivenciamos, é que escolhemos realizar a análise da experiência pedagógica sem conceder centralidade ao produto, o vídeo que resultou da experiência, mas em seu processo de construção, na capacidade dos estudantes de, coletivamente, aplicar os fundamentos da

linguagem audiovisual, bem como na sintonia para construir uma narrativa que tivesse intencionalidades compartilhadas, e, ao mesmo tempo, preservasse a singularidade das percepções. Na análise do processo, damos ênfase ao trabalho de dois, dos cinco estudantes que participaram da experiência: Ana Carolina e Wallace dos Santos. Essa escolha se deve ao fato de os estudantes terem a origem socioespacial distinta³⁹, o que acreditamos poder explicitar elementos que contribuam para refletirmos sobre as ações educativas em arte diante da diversidade, hoje, tão presente em nos ambientes educativos. Nesse propósito, os fotogramas⁴⁰ atuam como suporte que nos possibilita recuperar a experiência, já que permitem encadear o processo educativo recolhendo elementos que apontaram para uma aprendizagem significativa.

A produção do vídeo teve seus primeiros registros durante a visita realizada à casa do mestre Romão. Tal como fizemos nas atividades em sala de aula, ao chegarmos à casa do mestre Romão, organizamos a equipe de trabalho. Cada estudante levava sua própria máquina de vídeo/fotografia, e antes de começarmos o trabalho lembramos aos estudantes a necessidade de preservarem sua autonomia nos modos de registro, porém, que não perdessem de vista o fazer do outro, para que os resultados dos registros nos proporcionassem a compreensão mais ampla possível de nossas ações no processo de edição do material final.

Ana Carolina preparou um pequeno roteiro de perguntas para fazer aos mestres. Ela elaborou as questões baseada no trabalho desenvolvido em sala com a professora Maria Lúcia. Em função de sua liderança natural sobre o grupo, colocou-se como responsável pela coordenação do trabalho e a orientação dos colegas. A iniciativa da estudante não foi uma surpresa. Durante os exercícios das fotonovelas, já havia assumido a posição de direção e, como não houve qualquer negativa por parte dos colegas, incentivamos sua postura.

A metodologia de análise do processo nos levou a decompor o vídeo a partir dos registros que os estudantes fizeram, como também aqueles que

³⁹ Wallace é filho e neto de pescadores caiçaras, nasceu e viveu nas ilhas da região. Ana Carolina nasceu em Curitiba, mas morou na periferia da cidade de Porto Alegre - RS. São ambientes culturais absolutamente distintos e que se refletem sobremaneira nas formas como os estudantes percebem e dão significados ao mundo.

⁴⁰ Fotograma é cada uma dos 24 quadros (fotografias) de cada segundo de registro videográfico.

fizemos de suas ações. Assim sendo, dividimos a sequência fílmica em oito conjuntos de seis fotogramas que trazem os registros do encontro com os mestres do fandango. A sequência que apresentamos segue a ordem das visitas. Entretanto, o que nos interessa nesse processo é identificar como os estudantes experienciaram sensorialmente a relação com o mundo pela linguagem videográfica. Dessa forma, não buscamos uma análise linear, que responda à ordem pela qual o vídeo foi editado, mas uma dinâmica que possa mostrar o processo de aprendizado.

As primeiras imagens (Figura 92) que compõem a sequência foram realizadas no portão de entrada da casa do mestre Romão. Observa-se que Wallace se posiciona ao lado do mestre e fecha o plano quando ele inicia a fala. Contudo, ao perceber que o mestre dirigia seu olhar para a professora Maria Lúcia, redefiniu sua posição em relação à cena e abriu o ângulo para que o diálogo a protagonizasse. Uma das questões que destacamos durante as aulas, tanto nos exercícios, quanto na apresentação e discussões sobre os vídeos a que assistimos, foram as possibilidades que a linguagem videográfica nos oferece quando nos apropriamos dos processos e dos acasos nos momentos de registro.

Figura 92: Conjunto de Fotogramas 1. Sequência no portão de entrada da casa do Mestre Romão. Autor: Wallace dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2010.

Na construção desta narrativa videográfica, Wallace poderia ter feito o corte na cena, interrompendo a filmagem e se reposicionando para proceder à continuidade ao registro. No entanto o movimento de câmera feito pelo estudante deu-se como o resultado natural de um olhar que tenta reencontrar

seu lugar diante de uma nova situação, sem se valer do recurso meramente técnico. Seu olhar percorre a cena em sua totalidade e fecha novamente o ângulo, concluindo a sequência com um movimento vertical, que abre o plano para dar ênfase aos movimentos que o mestre fazia com as mãos. Ostrower (2010, p.65) afirma que “como um processo sempre ativo, de interação com o ambiente, perceber é, de certo modo, ir ao encontro do que no íntimo se quer perceber”. O interessante dessa sequência sem cortes está em sua impureza, no movimento irregular de quem, progressivamente, percebe a relação entre o todo e as partes.

Durante os exercícios em sala de aula, ressaltamos questões que tratavam da relação entre imagem e som na linguagem audiovisual. Mostramos que podemos alcançar um efeito dramático recorrendo a uma redução do plano, dando destaque a determinados gestos da pessoa que está sendo filmada, sem precisarmos enquadrar toda a cena. Isso porque, sendo o vídeo uma linguagem de superposição de códigos e significações, permite o deslocamento, uma assimetria da imagem em relação ao som. Esse recurso foi utilizado por Wallace, tanto no momento em que nos encontramos com mestre Romão no portão de sua casa (Figura 92, página 193), como durante a entrevista no espaço de ensaio (Figura 93).

Figura 93: Conjunto de Fotogramas 2. Entrevista no espaço de ensaio. Wallace dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2010.

No segundo contexto (Figura 93, página 194), fechando o enquadramento nos movimentos das mãos do mestre, o estudante provê à cena uma qualidade dramática. Ouve-se a voz, mas não vemos o rosto, as expressões das mãos formam a cadência rítmica que ampara a fala do mestre, dessa forma, a cena adquire maior qualidade poética. Parece-nos importante lembrar que Wallace é de uma família de pescadores, nasceu e viveu nas ilhas da região. As mãos, para um garoto que vê o sustento da família sendo conquistado pelo trabalho braçal, aparecem como um importante símbolo de conhecimento e força. Podemos aludir que a cena nos revela o olhar da intimidade de quem a propõe. Ostrower (2010) nos ensina que “desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência” (p. 58). São imagens formadas de modo intuitivo e nos remetem a uma relação entre os modos de perceber e a maneira como ordenamos e damos significado ao mundo a partir de nossas próprias experiências. Essas “imagens referenciais”, citadas pela autora, são orientadoras das maneiras como os sujeitos atribuem valores, avaliam e alimentam suas formas de imaginar e refletir sobre o mundo.

Essa relação entre ação e referência fica evidenciada nos processos de construção das imagens dos estudantes. Ao percorrermos o jardim que dá acesso à casa do mestre Romão, Ana Carolina iniciou seus registros mostrando a entrada do grupo e, rapidamente, se posicionou em frente ao barracão de ensaio para capturar, em contraplano, a chegada do grupo ao lugar de ensaio, como registramos nos dois primeiros fotogramas que compõem a Figura 94 (página 196). A ação da estudante mostra que ela buscou construir uma unidade evidenciando a continuidade de uma ação no espaço/tempo. Os demais fotogramas (área externa/porta de entrada/ interior/ personagem central) do mesmo conjunto revelam cortes na construção dos planos, definidos por uma combinação singular de racionalidade e sensibilidade. Isto nos possibilita reconhecer, nas ações da estudante, a construção de uma narrativa particular, como também uma percepção influenciada pelas linguagens midiáticas e do universo urbano em que foi criada.

Figura 94: Conjunto de Fotogramas 3. Registros na casa do Mestre Romão. Autores: Carlos Weiner (dois primeiros fotogramas) e Ana Carolina. Acervo Projeto Vila, 2010.

Durante a entrevista com mestre Brasília e sua família, no espaço de trabalho do mestre Romão (Figuras 95 e 96, página 197), observamos que a maneira como os entrevistados se posicionaram influenciou a forma como os estudantes se alinharam frontalmente para o registro. Havíamos discutido em sala a necessidade de respeitar a distância necessária para que as imagens pudessem ser editadas posteriormente. No decorrer da entrevista, não entendíamos que seria interessante interromper os estudantes, mesmo porque era a oportunidade de termos material para analisar e discutir posteriormente. Contudo, o que surpreendeu foi perceber que Wallace intuiu o problema, deslocou-se do grupo e definiu um ângulo perpendicular, compondo um plano conjunto⁴¹, para dialogar com as imagens dos colegas (registramos o deslocamento de Wallace nos três primeiros fotogramas da Figura 95, página 197). A iniciativa chamou a atenção do grupo, e este, ao perceber sua intenção, manteve seu posicionamento. Essa postura demonstrou a sintonia entre os estudantes, a capacidade de formar as imagens mentalmente e relacioná-las, o que se percebe nas imagens produzida por eles, ainda na Figuras 95. A sequência seguinte (Figura 96, página 197) revela como esta

⁴¹ O termo plano conjunto é utilizado para o registro que agrupa um pequeno grupo de pessoas ou ambiente determinado. Traz um valor descritivo ou narrativo.

dinâmica teve continuidade, Wallace se alinha ao grupo para entrevistar a menina que integra o grupo do mestre Brasília, nesse contexto, Ari Luiz repete seu movimento, deslocando-se para capturar a cena sob outra perspectiva.

Figura 95: Conjunto de Fotogramas 4. Entrevista com o Mestre Brasília e sua família. Autores: Carlos Weiner (três primeiros fotogramas) e Wallace dos Santos. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 96: Conjunto de Fotogramas 5. Entrevista com o Mestre Brasília e sua família. Autores: Wallace dos Santos (três primeiros fotogramas) e Ary Luiz. Acervo Projeto Vila, 2010.

Esse movimento intuitivo e sincronizado dos estudantes nos leva a perceber que “o consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras,

constitui um fator fundamental de elaboração. Retirar o consciente da criação seria mesmo inadmissível, seria retirar uma das dimensões humanas” (ORTROWER, 2010, p. 55). Fayga Ostrower nos mostra que é no limiar entre os pensamentos, as sensações e emoções, que singra nossa intuição. A situação de aprendizagem permitiu-nos entender que a intuição, como ação de nossa personalidade está interligada à nossa percepção e nos leva a ordenar significados diante de novas situações, tanto individual, quanto coletivamente, como as ações dos estudantes nos mostraram.

Mais uma vez, observamos como a linguagem audiovisual propicia ao professor desenvolver inúmeras estratégias pedagógicas, que despertam nos estudantes estímulos para o desenvolvimento de práticas discursivas e a capacidade de formar e modelar imagens e sons mentalmente. Isto porque possibilita estabelecer relações entre as várias vozes que a compõem (imagem/ som/ texto). Os exercícios realizados a partir do suporte dos recursos tecnológicos de produção e edição de imagens trouxeram a facilidade de ver, rever e analisar as imagens produzidas. Proporcionavam a intervenção direta dos estudantes no sentido de poderem parar, pausar, redefinir o ritmo ou tempo das imagens e sons, ou mesmo acrescentar efeitos estéticos.

O rápido desenvolvimento da capacidade dos estudantes de lidar com a relação espaço-temporal, na construção da narrativa audiovisual em tempo real, nos chamou a atenção. Os exercícios de sensibilização provaram ser estimuladores dessa capacidade. Os planos, ângulos, movimentos de câmera que fazemos apontam nossa maneira de acercar-nos da realidade e transformá-la, criando novas possibilidades formativas e de leituras. Podemos avaliar o processo de aprendizagem com maior clareza mediante critérios técnicos e estéticos quando temos a forma acabada. No entanto o que nos interessa aqui é, sobretudo, deter nossa análise no desenvolvimento da capacidade de intuir dos estudantes, de correlacionar espaço e tempo, de dotar as cenas de afetos, de antever fatos significativos que possam compor uma cena e se encontrar no espaço para registrá-la. “Intuindo, procura-se estabelecer relacionamentos significativos” (OSTROWER, 2010, p. 69). Os cortes que os estudantes fizeram para estruturar as mudanças de planos demonstram que o desenvolvimento da capacidade intuitiva promove a seletividade, traz qualidades ao processo de criação.

No momento em que mestre Romão se retirou do espaço de ensaio para buscar os instrumentos utilizados no fandango e apresentá-los aos estudantes, ficamos apreensivos por perceber certa dispersão por parte dos estudantes. De fato, a entrevista com os mestres havia se tornado informal, e os jovens se sentiam muito a vontade para experimentar. No entanto o que parecia dispersivo era um exercício de liberdade, de escolhas. É fundamental que tenhamos a abertura necessária para compreender a ordem em um momento assimétrico quando trabalhamos em grupo. Essa ordem pode estar exatamente no exercício da subjetividade. Na ação docente, não raro, reprimimos esse exercício em nome de um ordenamento puramente burocrático e corremos o risco de suprimir possibilidades que, qualitativamente, exemplificariam instantes de originalidade no processo de formação dos educandos.

Nesse contexto, cada estudante procedeu a um registro diferente, mostrando o que podemos chamar de uma autonomia sincronizada (Figura 97, página 200). Wallace se deslocou e fez o registro do momento em que o mestre chegou com a viola e a entregou para professora Maria Lúcia (Figura 97). O estudante usou o enquadramento da janela para enriquecer a cena, depois, correu até a porta do salão e registrou rapidamente a entrada do mestre e da professora. Fez a interrupção da cena e retomou, dando as costas para porta e enquadrando o mestre, a professora e o violeiro Valdemar. O estudante percebeu as possibilidades construtivas do contexto e definiu um percurso, antevendo a sequência em que faria os registros. Essa capacidade intelectual e sensível de relacionar os elementos que se apresentam à percepção, apreendê-los de forma singular e dar-lhes um ordenamento com finalidade, revelou que o processo de aprendizagem trouxe resultados significativos. Movimento similar pode ser observado nos registros de Ana Carolina e Ary Luiz, que apresentamos nas Figuras 98 e 99.

Parece-nos essencial nessa experiência destacar como as situações de aprendizagem podem e devem nos convocar a andar por caminhos inesperados, de descobertas. Ao mesmo tempo, podem nos abrir portas para o encantamento do mundo. Afinal, encantar-se é uma condição necessária para o conhecimento, é educar-se.

Figura 97: Conjunto de Fotogramas 6. Perguntas ao mestre Brasília. Autores: Wallace dos Santos e Carlos Weiner (três últimos fotogramas). Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 98: Conjunto de Fotogramas 7. Mestres apresentam os instrumentos aos estudantes. Autores: Wallace dos Santos (três primeiros fotogramas) e Ana Carolina. Acervo Projeto Vila, 2010.

Figura 99: Conjunto de Fotogramas 8. Visita à casa de mestre Brasília. Autores: Ana Carolina (três primeiros fotogramas) e Ary Luiz. Acervo Projeto Vila, 2010.

Considerações Finais

A arte e a educação são campos intersubjetivos que propiciam experiências simultaneamente individuais e coletivas. Ambos nos colocam em contato com tudo o que é pertinente a nós e aos outros ao mesmo tempo. Por isso, a aula de arte é um mundo a habitar, um mundo que nos abre para a alteridade. Quando não resulta somente da ação, mas, sobretudo, da consciência e imaginação, a aula humaniza-se. (MATTAR, 2007, p.292).

Ao consideramos a aula de arte como um mundo a habitar, tal como nos apresenta Mattar (2007), encontramos-nos com o aspecto essencial de nossa pesquisa. A partir do reconhecimento e da valorização da diversidade, torna-se possível incorporar ao processo educativo práticas que tragam significados efetivos para a vida dos sujeitos em processo de formação. Orquestrar diferenças é criar condições para que as singularidades possam brotar diante da pluralidade, expressa nas várias formas de compreender e dar significado ao mundo.

Na experiência do Projeto Vila Educação e Arte, sentimos que a dialética da criação, que a educação possibilita, promoveu a transformação de todos os que participaram de corpo e alma dos processos que o compuseram. O que objetivamos trazer para a reflexão realizada nesta pesquisa com o maior volume de elementos possível. Contudo, em função da confluência dos elementos tangíveis e não tangíveis envolvidos em uma experiência educativa, é possível que nossa busca pela exatidão ao longo da discussão seja traduzida na bifurcação sobre à qual se refere Calvino (1990, p.88), em suas Seis Propostas para o Próximo Milênio.

[...] minha escrita sempre se defrontou com duas estradas divergentes que correspondem a dois tipos diversos de conhecimento: uma que se move no espaço mental de uma racionalidade desincorporada, em que se podem traçar linhas que conjugam pontos, projeções, formas abstratas, vetores de forças; outra que se move num espaço repleto de objetos e busca criar um equivalente verbal daquele espaço enchendo a página com palavras, num esforço de adequação do escrito com o não escrito, da totalidade do dizível com o não dizível. São duas pulsões distintas no sentido da exatidão que jamais alcançam a exatidão absoluta.

Assim, como uma tentativa de apontar os elementos que nos marcaram mais profundamente na vivência e na reflexão sobre a experiência, podemos dizer que, de fato, a apropriação da cidade (do espaço como um fundamento cultural) para a realização das práticas pedagógicas é capaz de espelhar a intimidade do mundo subjetivo em sua tangência com o macro e o microcosmo social. Todavia não se trata no processo educativo em arte de uma apropriação objetiva, mas da forma como conseguimos estabelecer os vínculos necessários para atingir os sujeitos por meio das formas plásticas que dão sentido afetivo a existência da cidade.

Trata-se de superar, em consonância com os estudantes, o visível que se nos apresenta como sensações primeiras de uma realidade sem encantamento, combinando sentidos e recordações, afetos e desejos na contemplação e na criação das próprias imagens. Nesse sentido, os aspectos icônicos das linguagens fotográfica e videográfica geraram proximidade com o conhecido, instigaram a curiosidade dos estudantes, abriram as portas para o jogo da imaginação, sempre tensionado e rico, na busca por dotar de afeto o que os afeta. Alimentaram os processos e percursos, no desejo de configurar e apreciar formas artísticas.

O invólucro lúdico das situações de aprendizagem proporcionou condições essenciais para que o processo de aprendizado assumisse a leveza necessária e fosse caracterizado pelo aprender-fazer, pelo aprender-ser, pelo aprender-conviver. Pudemos confirmá-lo como veículo eficaz para o processo de socialização e como força agregativa dos sujeitos, percebemo-lo expresso na imagem em que Cristofer e Ariele ajudam a pequena Camila no ato de fotografar (Figura 100, página 203).

Os procedimentos formais do ensino da arte não deixaram de nos acompanhar ao longo do processo. A leitura da imagem e a apreciação ativa, corporificada, foram perseguidas como um ato de criação. De fato, a imersão nas possibilidades que as imagens nos oferecem não pode acontecer de uma forma racionalista, apartada da experiência, da ação criadora. Ela tem que nos permitir tocar a nós mesmos por meio das coisas, recriar à nossa maneira os sentidos do ato criador do outro, ao mesmo tempo em que alimenta nossos processos e percursos quando buscamos, no ato poético, construir uma imagem significativa.

Figura 100: Fotografia. Cristofer, Ariele e Camila durante o último ensaio fotográfico que os estudantes do projeto fizeram na Vila Santa Maria. Autor: Letícia Rodrigues. Acervo Projeto Vila, 2008.

O exercício experimental da liberdade que o sujeito em processo de formação realiza, ao transformar o mundo pela criação artística, efetiva-se na forma acabada como uma afirmação de sua singularidade. Dessa forma, não podemos pensar no processo sem o produto, se o objeto que é dotado de vida, mesmo não sendo obra de arte, torna presente um desejo configurado, uma forma conquistada. Entendemos que o produto do ato criativo assume tanta importância quanto o processo que o gerou.

A prática educativa, calcada na intertextualidade, também nos permitiu desafiar a percepção dos estudantes, mobilizou-lhes a capacidade associativa. Mergulhar nas relações entre diferentes formas de expressão (textos imagens e sons), buscando conexões de sentidos entre elas, promove desafios que impulsionam todas as capacidades ao mesmo tempo. Alimenta-se a relação

entre o pensar e o perceber na busca de valores e qualidades que se apresentam à sensibilidade.

Jogos, fotonovelas, interações de grupos aninharam e fertilizaram a semeadura de imagens da arte e do cotidiano, despertando e expondo outras realidades que brotam da imaginação poética. Ademais, a dinâmica grupal permite a vivência distinta dos espaços externos e um retorno enriquecido para os espaços internos.

É substancial destacar que a não submissão à técnica foi um princípio que perpassou a experiência. Entretanto técnica é o conhecimento que propicia alcançar a qualidade estética desejada. Esse domínio nos parece uma pré-condição para que o sujeito possa buscar a si mesmo no processo, e encontrá-lo no seu produto, que espelha sua alma e lhe conecta com o mundo. O poder criador da imaginação carece de uma integração entre meios, modos que integram as intencionalidades e a identificação com materialidade. Termo utilizado por Bachelard (e também por Ostrower) para definir, além da substância, tudo o que está sendo transformado pela ação do homem.

Nessa perspectiva, a linguagem audiovisual torna-se forte aliada do educador porque é sedutora a ponto de despertar estímulos que nos propiciam contribuir para o desenvolvimento de práticas discursivas e da capacidade de formar e modelar imagens e sons mentalmente. Ao mesmo tempo, como vislumbramos ao longo do projeto, os exercícios realizados a partir da produção e edição de imagens ampliam a faculdade de ver, rever e analisar, desenvolvendo habilidades essenciais do sujeito.

Percebemos, também, que os temas mais amplos, como tangenciamos na etapa de experiência na Ilha dos Valadares, possibilitaram aos estudantes confrontar os valores e qualidades expressivas de diferentes culturas. O que nos parece, contribuiu, substancialmente, para que eles pudessem compreender as formas de expressão artística e seus produtos vinculados diretamente a um sentido comunitário. O que vivenciamos ali está fundamentado nos valores de troca que possuem, como moeda corrente, a solidariedade, o respeito à natureza e aos ancestrais. Manifestações que se definem pela sua oposição à lógica do individualismo e do consumo.

Acreditamos que se quisermos de fato aproximar arte e vida, as situações de aprendizagem em arte devem primar pela diversidade das

experiências espelhadas no lugar e nos sujeitos. Esse processo deve contribuir para valorizar a produção artística como uma dimensão viva da rede simbólica, que dá sentido às experiências e à existência humana. Capaz de impactar a vida dos sujeitos em processo de formação de forma decisiva em suas escolhas, para que possam conhecer e reconhecer a si próprios no ato de interpretar a realidade.

Em nossa interpretação, essa semente foi plantada, tanto na etapa do projeto na Vila Santa Maria, quanto na que realizamos na escola municipal Graciela Elizabete Almada Dias, na Ilha dos Valadares. Enfatizamos, ainda, que não acreditamos que exista uma receita única que proporcione o aprendizado significativo. Não haveria a necessidade de definirmos uma estratégia educativa para cada lugar? Para cada contexto cultural? Aprendemos que sim.

O processo de socialização humana se realiza, basicamente, pela linguagem. Por meio das trocas simbólicas que a linguagem nos permite, formamos repertório para que possamos comunicar significados e exprimir sentidos. Nesse processo, adquirimos nossa identidade cultural, as maneiras como vemos, sentimos e interpretamos o mundo. Dessa forma, o primeiro contexto a ser observado na ação educativa deve ser o do educando. É desta matriz, das experiências que eles têm de si mesmos e das coisas que emergem as possibilidades de um processo educativo coerente, fundado na construção de um sentido pessoal para suas vidas. As experiências com a arte, desde que tenham relação com as pessoas e com a vida, não apenas com os objetos, estimulam esta construção, propiciam ultrapassarmos o banal e o desumanizante.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. - 21 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAHÃO, C.M.S. ; BAHL, Miguel. "Turismo cultural e desenvolvimento incluyente: o caso de Paranaguá, Paraná, Brasil". IN: **Revista Turismo em Análise**, Vol. 22, N. 1, 2011.

ABRAHÃO, C.M.S. "Análise da territorialidade urbana de cidades portuárias através do estudo de áreas periféricas - estudo de caso do município de Paranaguá / Paraná / Brasil". IN: **12º Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2009, Montevideo. 12º Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. 65 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 7º Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Denasi, 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O ar e os sonhos**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi, São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O direito de sonhar**. Tradução José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Raas, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro, Maria Isabel Raposo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1994b.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação contemporânea ou culturalista. IN: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). **Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil**. Anais do XV CONFAEB. Brasília: Edições MEC-Unesco, 2009.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; 7ed. São Paulo: Brasiliense: 1994.

_____. Experiência e pobreza. IN: **Obras Escolhidas – I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BONAMIGO, Zélia Maria. Mestres relatam o resgate do fandango no litoral do Paraná. IN: **Paraná Online**, Curitiba- PR. Publicado em 10 fev. 2003. Disponível em <http://www.parana-online.com.br/editoria/policia/news/39583/>. Acessado em 08 fev. 2003.

BORGES, Jorge Luis. “**La casa de Asterión**”. In: **Obras completas I**. Buenos Aires: Emecé, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. In: **Opinião Pública**. Campinas, vol. VIII, nº1, 2002, pp. 20-53.

CAVALIERE, Ana Maria. “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral”. In: **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abril de 2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1971.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **The school and society & the child and the curriculum.** Courier Dover Publications, 2001.

_____. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** Rio de Janeiro. Ática, 2007.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada.** 3ª ed. São Paulo: Hucitec/ NUPAUB-USP, 2000.

DIETZASCH, Mary Julia Marts. "Leituras da cidade e educação". In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p. 727-759, set-dez, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame: escritos Sobre educação.** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaio / Paulo Freire.** 5ª ed. São Paulo: Cortês, 2001.

FREITAS, Alexander. Apolo-Prometeu e Dionísio: dois perfis mitológicos do "homem das 24 horas" de Gaston Bachelard. IN: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 103-116, jan/abr 2006.

GADOTTI, Moacir. "A escola na cidade que educa". In: **Cadernos Cenpec – educação e cidade**, São Paulo, 2006.

ITCP. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFPR Litoral. **Diagnóstico sócio-econômico e cultural da Vila Santa Maria.** 2008.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____. **Fotografia e História.** 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOZEL, Salete. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. IN: KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto. (Orgs). **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural humanista.** São Paulo: Terceira Imagem / Curitiba: NEER, 2007.

KURY, Lorelai. "Viajantes-naturalistas no Brasil Oitocentista: Experiência, Relato e Imagem". In: **Revista História-Ciência, Saúde.** Manguinhos, Vol. VIII (suplemento), 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. BACHELARD: o filósofo da desilusão. IN: **Cad.Cat. Ens. Fis.**, v.13, n.3, p. 48-273, dez-1996.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAFFESOLI, Michael. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). IN: **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Faculdade de Comunicação Social, PUC/RS, Nº 20, abril de 2003, p. 13-20.

_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1985.

_____. **Elogio da razão sensível**. Tradução: Albert Christophe M. Stuckenbruck. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

_____. **Ética da estética**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos/ ECO/UFRJ, 1988.

_____. **No fundo das aparências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. O imaginário é uma realidade. IN: **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre nº 15. 2001, p. 74-81.

_____. **Saturação**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução Ronald e Polito Sérgio Alcides, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

_____. “Jóvenes: comunicación e identidad”. In: **Pensar Iberoamérica - Revista de Cultura**. OEI / Organização de Estados Iberoamericanos, Fevereiro de 2002.

_____. **Os exercícios do ver**. São Paulo: SENAC, 2000.

MATTAR, Sumaya. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. (Tese) Doutorado em Educação. USP, São Paulo, 2007.

_____. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

NUNES, C. Anísio Teixeira: “A Poesia da Ação”. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Criatividade e processos de criação**. 25.ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

PAIVA, Rita. **GASTON BACHELARD: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2005.

PANOFSKI, Erwin. **Iconografia e iconologia: uma introdução ao renascimento**. IN PANOFSKI, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PELEGRINE, S. C. A. “A propósito da Fruição e de Algumas Perspectivas Analíticas acerca do Patrimônio Cultural”. IN: **Diálogos**. Maringá: D. H. I. / PPh / UEM, v. 9, n. 1, p. 49-58, 2005.

PESSANHA, J.A.M. Introdução. IN: BACHELARD, G.. **O direito de sonhar**. Trad. J.A.M. Pessanha et. al., 2ed., São Paulo: Difel, 1986.

PIMENTEL, Alexandre; GRAMANI, Daniella; CORREA, Joana (orgs.). **Museu Vivo do Fandango**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

QUINTANA, Mário. **Velório sem defunto – Poemas inéditos**. Porto Alegre: Mercado Aberto / UFRGS, 1990.

_____. **Apontamentos de história sobrenatural**. Editora Globo: Rio de Janeiro, 2005.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. Trad. Ana Maria Rabaça e Luís Felipe Silva Teixeira. Lisboa – Portugal: Ed. 70, 2007.

_____. **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2001.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. IN: **Revista Educação**, Santa Maria, v.31, n.02, p. 241-254, 2006. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>, Acessado em abril de 2006.

_____. Infância e materialidade: uma abordagem Bachelardiana. IN: **24ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2002. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf

ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet – 3 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

SAINT-HILAIRE, A. **viagem a Curitiba e província de Santa Catarina**. São Paulo, Ed. Villa Rica, 1978.

SANTAELLA, Lucia. **As imagens no contexto das estéticas tecnológicas**. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/lucia.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

SANTOS, Manoel Ferreira dos. **Dicionário de filosofia e ciências culturais**. São Paulo: Matese, 1962.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3ª Edição, Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado - fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem. uma série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz. Editora Iluminuras: São Paulo, 2002.

SETTON, Maria da Graça. “Um Novo Capital Cultural: Pré-disposições e Disposições à Cultura Informal nos Segmentos com Baixa Escolaridade”. IN: **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol.26, n.90, p. 77-105, Jan.Abril/2005.

SIMÕES, Reinério Luiz Moreira. **Imaginação material segundo Gaston Bachelard**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOULAGES, François. **Estética de la fotografia**. 2.ed. Buenos Aires: La Marca, 2005.

SOUZA, Carlos Weiner Mariano. Diálogos entre a geografia cultural e a arte-educação. IN: **RAEGA – Espaço Geográfico em análise**. Curitiba, Departamento de Geografia – UFPR. 2011. p. 274-291. Disponível em: <http://www.geog.ufpr.br/raega/>

_____. Contribuições de Pierre Bourdieu para o ensino contemporâneo de Arte – cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a escolarização no Brasil. IN: **OuvirOuver - Dossiê Artes Contemporâneas2**. Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia. 2011.p.102-117. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/issue/view/723/showToc>.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. Modos de viver do artista: Ana Miguel, Rosana Paulino e Cristina Salgado. IN: RAGO, Margareth. Dossiê Foucault e as estéticas da existência. IN: **Revista Aulas**, Campinas: Unicamp, 20 de abril de 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar – a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel, 1983.

_____. **Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel, 1980.

WEINER, Carlos. **Quase Corpo**. Uberlândia: Editora Gráfica Impresso, 1999.

Documentos Oficiais

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=358. Acessado: 22 de outubro de 2011.

IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). **Caderno Estatístico** – Município de Paranaguá. Curitiba: IPARDES, 2011. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?> Acessado em 03 de novembro de 2011.

ITCP. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares. **Acervo Projeto Vila**. Matinhos: UFPR Litoral, 2008.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Cultura. **Festas Populares** - Inventário Cultural, Caderno 2, Curitiba, Paraná, Brasil, 2009.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Cultura. **Livro Tombo Histórico**. Curitiba, Coordenadoria de Patrimônio Cultural, Paraná, Brasil, 1990.

ANEXOS

1. Álbum de Figurinhas de Paranaguá.
2. DVD Imagens do Projeto Vila Educação e Arte.

Centro da cidade, s/dáta.

Rua XV de novembro, S/dáta

Alfândega, s/dáta.

Desfile Colégio S. José, s/dáta.

Centro da cidade, s/dáta.

Clube Literário, sede urbana, s/dáta.

Igreja do Rocio, s/dáta.

Santa Casa de Misericórdia, 1945.

Juliane Fernandes

Cristofer Luiz

Juliano dos Santos

Projeto Vila - Vila Santa Maria

Carlos Weiner

Espaço reservado
para sua foto

Museu Arqueológico, século XIX.

Centro de Paranaíba, século XIX.

Instituto de Educação, século XX.

Museu Arqueológico, século XIX.

Paranaíba, Porto Itaipu, século XIX.

Avenida Cel. José Lobo, 1927.

Museu Arqueológico
Antigo Prédio Moritz, século XIX.

Estação Ferroviária, século XIX.

Ana Caroline - Estação Ferroviária

Leonardo da Silva - Casa de Pedra

Cristóvão Luz Brung - Fontinha

Eva Bnala - Largo da Igreja Matriz

Bruno de Castro - Igreja de São Benedito

Espaço reservado
para sua foto

Estação Ferroviária, 1930.

Corpo de Bombeiros, s.d.ata.

Igreja Matriz, s.d.ata.

Fontinha, S.d.ata.

Rio Ilhéu, 1894.

Protesto de N. Sra do Rocio, 1897.
Hoje rua Princesa Isabel.

Funerários da Alameda, S.d.ata.

Ariete Bueno - Igreja Matriz.

Ara Caroline - Instituto de Educação.

Juliano dos Santos - Palácio do Museu.

Bruno de Castro - Mesquita.

Eva Briata - Estação Ferroviária.

Espaco reservado
para sua foto

Revolução de 1930

Estação Ferroviária, 1930.

Corpo de Bombeiros, S/dáta.

Rua Marechal Deodoro, s/dáta.

Fortina, S/dáta.

Rio Ilhére, 1894.

Procissão do Rodio, 1897.
Hoje rua Princesa Isabel.

Ilha do Mel, S/dáta.

Juliano dos Santos - Ilha dos Valadares.

Camila Bueno Alves - Matriz.

Evelyn Kelly da Silva Vale - Casa da Cultura.

Juliane Fernandes - Rua da Praia.

Carlos Weiner - Igreja do Rodio.

Espago reservado
para sua foto

Comunidade leva bandeira do Espírito Santo, 1922.

Zeppelin, s/dáta.

Colégio Baptista, s/dáta.

Procissão Rodó, 1902.

Colégio Professor João dos Santos, s/dáta.

Porto Pedro II, s/dáta.

Douglas S. Da Silva - Fachada.

Leticia Rodrigues

Aida Barbosa
Museu Arqueológico UFPR.

Leonardo da Silva - Alfândega

Alessandra Ferreira Dias - Igreja de São Benedito.

Espaço reservado
para sua foto

Construção do Mercado, s.d.ata.

Rua Silve Lemos, s.d.ata.

Papelaria Econômica, 1911.

Preparação para calçamento, 1927.

Visão da cidade, s.d.ata.

Douglas S. Da Silva - Fontinha.

Ana Caroline - Prédio Comercial
Antigo Palácio do Café.

Camila Bueno Alves - Matriz.

Carlos Weirer - Igreja de São Benedito.

Gislaine P. de Maceno - Estação Ferroviária.

Espaco reservado
para sua foto

Trásporto coletivo, Sídara.

Instituto Histórico Geográfico, Sídara.

Descarregamento para obras do Porto, Sídara.

Matadouro Municipal, 1919.

Atividade pesqueira, Sídara.

Igreja da Ordem 3ª de S. Francisco, Sídara.

Juliano dos Santos - Vitral da Igreja Matriz.

Lucas Enrique Ferreira Igreja de São Benedito.

Gislaine P. de Maceeno

Leonardo da Silva

Juliane Fernandes

Alessandra Ferreira Dias

Porto Pectro II, s/data.

Funcionários da Atlântida, 1898.

Uma procissão na rua 15 de Novembro, 1897.
Fotada por Othello Silveira Almeida, circa 1897.

Folc: Nicolau D. Nascimento, 1897.
Procissão de 15 de novembro.

Atividade de pesca, s/dta.

Carnaval, s/dta.

Jogo de Futebol, s/dta.

Aida Barbosa da Silva

Eva Briala

Maria Ângela, Rio Itiberê.

Fernando da Cruz Dias

Luiz Enrique de Castro

Alexandra Ferreira Dias

Desenvolvimento

Inciubadora Tecnológica de Cooperativas Populares UPFR Litoral
UFPR - Proec

Promoção:

Sell - Governo do Paraná
Instituto Sadia

Apoio:

Finep
Rotary Club do Rocio

Coordenação ITCP Litoral:

Cynthia Seta e Lucia Alencastro

Concepção do Projeto Cultural e Projeto gráfico do Album:

Carlos Weiner

Equipe:

Juliano dos Santos
Leiticia Rodrigues
Marília Basniak
Silvia Bortada

Fontes da Pesquisa Iconográfica:

Instituto Histórico Geográfico de Paranáguá
Instituto do Patrimônio Histórico Nacional - IPHAN

A pesquisa iconográfica não teve qualquer pretensão de organização cronológica dos registros fotográficos da cidade. As imagens históricas, em sua maioria expostas o cotidiano das pescas em sua relação com a estrutura da cidade, foram selecionadas com base na importância da fotografia na construção da memória coletiva e na representação da cidade. A pesquisa iconográfica não teve qualquer pretensão de organização cronológica dos registros fotográficos da cidade. As imagens históricas, em sua maioria expostas o cotidiano das pescas em sua relação com a estrutura da cidade, foram selecionadas com base na importância da fotografia na construção da memória coletiva e na representação da cidade.

Desenvolvido pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, o Projeto Vila, desenvolvido na Santa Maria é um modelo de projeto de inclusão social, aplicável em qualquer comunidade, fundamentado nos princípios e processos de inclusão visual, cuja proposição principal é a utilização da fotografia e do vídeo como instrumentos de valorização da auto-estima, de comunicação entre os moradores das comunidades e a cidade.

Participantes do Projeto Vila:

Cristófer Luiz B. Santos
Leonardo da Silva
Douglas S. da Silva
Jaqueline Ramos Marques
Camilla Bueno Alves
Juliano dos Santos
Thalia da Cruz Dias
Eva Bhaia
Kimberlyn Terezinha
Aida Barboza da Silva
Gislaine Pazzano de Maceno
Evelyn Kelly da Silva Vale
Jéssica de Fátima Ivanquo
Bruno de Castro
Luiz Enrique da Castro
Lucas Enrique Ferreira Barboza
Alessandra Ferreira Dias
Marta Angela Correa de Souza
Ariete Carolina Bueno
Ana Caroline Martins
Fernando da Cruz Dias
Juliane Fernandes de Cruz
Fernanda Alves Blech
Taina Rodrigues Dias

* Destaque aos participantes que concluíram o curso.

Projeto Vila

A fotografia é uma poderosa ferramenta para a o desenvolvimento da percepção estética, para a educação do olhar. Quando utilizada nos processos educacionais é capaz de desenvolver o olhar crítico e historicizada comunidade, sobre si mesma, sobre a cidade como um espaço latente e em constante transformação.

O Album de Figuras de Paranáguá traz um pouco desta latência, a percepção dos participantes do Projeto Vila, residentes na Vila Santa Maria, somando-se à história visual da cidade, através dos olhares dos fotógrafos anônimos e seus relatos estéticos, sociais e culturais. Como nos vemos alguns de Figuras cria um espaço fértil para a imaginação, um lugar para nossas memórias e para o exercício da criatividade. Carlos Weiner, 2006.