Sonia Carbonell Alvares

**Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos:
as transformações no olhar do aluno**

São Paulo
2006

Sonia Carbonell Alvares

Arte e Educação Estética para Jovens e Adultos: as transformações no olhar do aluno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Marta Kohl de Oliveira

Faculdade de Educação

Universidade de São Paulo

2006

*Ao Pato,
com quem muito aprendi
a olhar os alunos adultos.*

Agradecimentos:

Aos meus queridos alunos do Supletivo Santa Cruz, sujeitos desta pesquisa, pela beleza do aprendizado e pelas transformações em meu olhar.

À minha querida orientadora Marta, pela escuta atenta e criativa, pelo olhar sereno e criterioso com que acolheu minha inexperiência acadêmica e me ensinou a construir um caminho de pesquisa autônomo.

Ao Cláudio, pela parceria e irmandade que tanto me estimularam a desenvolver este trabalho. Pela profundidade e agudeza de seu olhar nas nossas conversas, nas contribuições e revisão do texto.

Ao Edu, por delicadamente ter me aberto os olhos para Merleau-Ponty.

À Flora, pela escuta, pelos ensinamentos e pelas contribuições teóricas, por seu olhar instigante e amigo.

Ao Orlando, pelo apoio e disponibilidade, por seu olhar criterioso nas sugestões e revisão do texto.

À Cris Cruz, pela amizade, generosidade e apoio incondicional.

Ao Alli, pela leitura cuidadosa do texto e pelas excelentes sugestões.

Às professoras Hercília Tavares de Miranda e Ângela Kleiman, pelas valiosas orientações e pelos textos sugeridos no exame de Qualificação.

Aos professores do Ensino Médio do Supletivo Santa Cruz, meu grupo de trabalho, pela parceria e apoio.

À Leda, ao Marco e outros colegas e amigos que contribuíram com carinho e interesse para este trabalho.

Aos alunos Anderson e Jefferson pelo incentivo e disponibilidade, ao João Soares pelas fitas de vídeo.

Ao Rodrigo, pelas fotografias.

Finalmente, agradeço aos meus filhos: Ana, Pablo e Júlio, pelas metamorfoses em meu olhar.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as transformações no olhar de alunos adultos em sua passagem pela escola. O foco do trabalho está no papel da Educação Estética para jovens e adultos – tratada aqui como Educação do Olhar. Ao mesmo tempo que afirma a necessidade de uma Educação Estética para esse público, o trabalho examina os efeitos que esse tipo de escolarização provoca na visão de mundo de um adulto e de que forma contribui para os seus processos de letramento. A natureza do estudo é qualitativa e ele foi realizado no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, uma escola particular localizada na cidade de São Paulo, que oferece cursos de Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos desta pesquisa são alunos que freqüentaram a fase inicial do Ensino Médio, durante 2004 e 2005. A autora atuou como professora e pesquisadora, concomitantemente, deste grupo de alunos. O trabalho é fundamentado na Fenomenologia e nos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty. A análise dos dados é realizada à luz de uma compreensão da Estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano e propõe procedimentos metodológicos que evidenciem os aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas, como um meio para atingir os aspectos mais conceituais desses saberes. A pesquisa analisa também um projeto pedagógico, considerado estético, e demonstra como o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, por meio de projetos centrados nas relações entre as disciplinas, contribui efetivamente para reunir conhecimentos prévios dos alunos e conhecimentos escolares, desenvolver práticas sociais de uso da escrita e promover a formação de indivíduos plenamente letrados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	12
Objetivos... ..	13
A estética e o ensino da Arte na voz dos alunos	15
A estética e o ensino das demais disciplinas na voz dos professores	20
A estética fenomenológica.....	25
O OLHAR	27
Olhar e ver.....	30
O olhar fenomenológico	33
O olhar do outro	36
O olhar como experiência estética	39
A educação do olhar.....	43
O OLHAR DO ALUNO ADULTO.....	45
Visão de mundo.....	46
Cognição e afetividade na idade adulta.....	47
Conhecimentos prévios	49
A marca da heterogeneidade.....	52
Os adultos maduros e os jovens adultos	53
A marca do fracasso escolar	55
O papel da escola na educação do adulto	58
Letramento.....	61
A EDUCAÇÃO DO OLHAR DO ALUNO ADULTO	63
O olhar da arte	64
A intersubjetividade da arte.....	65
A arte na escola de adultos	67
O olhar do arte-educador de adultos	72

O olhar estético das áreas do conhecimento humano	76
A transversalidade da Estética no currículo escolar	79

A EDUCAÇÃO DO OLHAR DO ALUNO ADULTO NO CURSO SUPLETIVO SANTA CRUZ

O olhar da pesquisadora.....	82
-------------------------------------	-----------

O olhar sobre os dados.....	83
-----------------------------	----

O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz	84
--	-----------

Perfil dos alunos.....	85
------------------------	----

O ensino da Arte no Supletivo Santa Cruz	86
--	----

A Educação Estética no Supletivo Santa Cruz	87
---	----

Análise de um projeto de Educação Estética no Supletivo Santa Cruz:

o Projeto da Fase 1.....	89
---------------------------------	-----------

Histórico	89
-----------------	----

Objetivos do projeto.....	92
---------------------------	----

Etapas do projeto	92
-------------------------	----

1. Primeiro momento.....	92
---------------------------------	-----------

Leitura de textos.....	93
------------------------	----

Leitura de imagens.....	94
-------------------------	----

Produção de textos	95
--------------------------	----

Produção de imagens	97
---------------------------	----

2. Segundo momento	98
---------------------------------	-----------

3. Terceiro momento	102
----------------------------------	------------

4. Avaliação.....	103
--------------------------	------------

Avaliação dos alunos.....	103
---------------------------	-----

Avaliação dos professores.....	104
--------------------------------	-----

O caráter estético-fenomenológico dos temas	105
--	------------

Análise dos resultados do Projeto da Fase 1: a produção dos alunos	106
---	------------

Critérios para análise dos dados.....	107
---------------------------------------	-----

Textos individuais	109
--------------------------	-----

1. Artes Visuais	109
-------------------------------	------------

2. Biologia.....	115
-------------------------	------------

Criação de um mito	115
Teorias sobre a origem da vida	119
3. Geografia	122
4. Língua Portuguesa	124
Texto em grupo e apresentação	128
Matemática	128
Auto-avaliações	132
Falas públicas	137
Debates.....	139
 CONCLUSÃO: OLHARES	 145
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 150
 APÊNDICES	 155
Apêndice 1: textos individuais.....	156
Artes Visuais.....	156
Biologia	158
1. ..Criação de um mito	158
2. Teorias sobre a origem da vida	160
Geografia	162
Língua Portuguesa	163
Apêndice 2: texto em grupo	165
Matemática	165

APRESENTAÇÃO

Desde os primeiros tempos em que comecei a lecionar para alunos adultos, venho nutrindo sentimentos de bem-querer, respeito e reverência por essas pessoas. A prática docente instigou meu olhar para os interesses e necessidades desse público, bem como para as características e particularidades das relações de ensino e aprendizagem que se instalam em uma escola para jovens e adultos. Dentro da perspectiva de reconhecimento de uma identidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), este estudo pretende contribuir para delimitar melhor as especificidades pertinentes à educação deste segmento da população na sociedade brasileira contemporânea.

Há dezenove anos sou professora de Arte no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, de São Paulo. Trabalhando tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, pude conviver com uma extraordinária variedade de tipos humanos, provindos das mais variadas regiões do Brasil e até de outros países latino-americanos. Pessoas de diferentes raças e etnias, representantes dos inúmeros grupos culturais que habitam o nosso país, portadores dos mais diversos costumes e crenças, indivíduos que falam a Língua Portuguesa com os mais raros sotaques, o que inclui até o “portunhol”; trabalhadores rurais, empregadas domésticas, caseiros, porteiros, donas de casa, motoristas, artesãos, trabalhadores de escritório, *office-boys* ou executivos; de jovens recém excluídos da escola regular a pais de família ou mulheres na terceira idade, há muito afastados de uma sala de aula.

À noite, ao caminhar pelos espaços da escola, pelos corredores, pelas salas de aula, ou pelo grande pátio onde os alunos conversam, tomam lanche, jogam ping-pong, percebemos a imensa riqueza do universo de cada um deles. Há um sentimento de dignidade que se propaga de forma epidérmica entre as pessoas que habitam noturnamente o prédio – sejam alunos ou professores, sejam funcionários da secretaria, da biblioteca, da limpeza ou da cantina. Na sala de aula, esse sentimento impulsiona e catalisa as práticas de ensino e aprendizagem. As situações educativas, no Supletivo Santa Cruz, são fundadas e mediadas pela dignidade.

Em um curso de educação de adultos, a diversidade traz consigo a marca da singularidade. Cada aluno é um oceano de experiências vividas e vem para a escola receptivo, aberto para compartilhar vida, deflagrando situações educativas prenhes de riqueza. Por meio desse intenso convívio com as diferenças, pude aprender com meus alunos não somente os meios para ensiná-

los mas, sobretudo, a cultivar valores éticos, fundados na decência, na integridade, na solidariedade.

Ao longo dos anos, descobri que esta relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar é também uma relação estética, pois ela se funda em um território sensível, em uma boniteza de convívio humano que embeleza e dignifica quem dela participa.

Escrever este trabalho é um ato de amor e um intento científico. É uma maneira de tentar devolver a meus alunos todo o saber que eles me proporcionaram durante tamanhos anos. Sinto-me dominada por uma vontade de honrar e enobrecer esse público tão heterogêneo, tão carente, tão excluído, tão sofrido, tão trabalhador, que despende um esforço extraordinário no estudo. Ao escolherem e trilharem o caminho da escola, essas pessoas explicitam singelamente seu sentimento de ‘inconclusão’ como humanos e tornam-se, cada uma delas, seres humanos buscadores, seres que rastreiam os parques caminhos de humanização hoje existentes em nosso mundo contemporâneo.

Habita em mim um profundo sentimento de amor por todas essas pessoas que foram, são e serão meus alunos no Curso Supletivo. Um amor que abarca um coletivo de seres humanos, pessoas que todas as noites saem de suas casas e de seus empregos em busca de dignidade, de crescimento, de cidadania, em busca de um novo olhar.

INTRODUÇÃO

(www.oceanus-occidentalis.weblog.com.pt)

*Para ver muito, há que aprender
a perder-se de vista...*

Nietzsche

Esta pesquisa pretende analisar as transformações do olhar estético de alunos adultos em sua passagem pela escola. O problema central do trabalho assenta-se na importância da Educação Estética para jovens e adultos – tratada aqui como Educação do Olhar. Ao mesmo tempo que afirmamos a necessidade de uma Educação Estética para esse público, analisamos os efeitos que esse tipo de escolarização provoca na visão de mundo de um adulto e de que forma contribui para os seus processos de letramento.

O estudo é de natureza qualitativa e ele foi realizado no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, uma escola particular localizada na região oeste da cidade de São Paulo, que oferece cursos de Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos do trabalho são alunos que freqüentaram a fase inicial do Ensino Médio, durante 2004 e 2005. O Ensino Médio compreende quatro fases, cursadas semestralmente pelos alunos. Atualmente, sou professora de Artes Visuais na Fase 1 do Ensino Médio, onde ocorreu o estudo.

Objetivos

O aluno adulto é um sujeito pleno de experiências vividas, que constituem a porta de entrada para o conhecimento escolar. É no encontro entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares, na relação de troca entre os saberes do educando e os saberes do educador que ocorrem mudanças significativas nas concepções estéticas do aluno. Investigando como se dá esse trânsito da vida à escola e da escola à vida, delinearemos algumas especificidades dos adultos como sujeitos de aprendizagem, como indivíduos que interagem com os diferentes saberes e como pessoas que transformam o olhar sobre o mundo.

São objetivos deste trabalho conhecer as concepções estéticas dos alunos adultos ao ingressarem na escola e compará-las às novas concepções estéticas, construídas na trajetória escolar; analisar a maneira como vivenciam uma experiência estética: suas histórias pessoais de descobertas, conquistas, dificuldades, encantos e desencantos; examinar as transformações internas que ocorrem na auto-imagem de um adulto, ao longo de seu processo de escolarização; investigar a fruição estética deste aluno; observar como constrói sentidos através dos processos de ensino e a-

prendizagem; identificar os efeitos da Educação Estética nos processos de letramento¹, nas singularidades do adulto, na formação de novos valores, nas possibilidades de perceber-se como um agente de transformação, como um sujeito que adquire uma nova inserção cultural na sociedade e uma nova visão de mundo.

O estudo das transformações no olhar do aluno nos remete a uma questão maior, a uma discussão mais abrangente, dimensionada no âmbito do currículo escolar para o público adulto. O argumento central desta dissertação é sustentar uma concepção estética de educação para jovens e adultos que inclua todas as disciplinas do currículo escolar. Se faz necessário, portanto, enfrentar e aprofundar questões essenciais que emergem da complexidade desta discussão:

- Qual a importância da Educação Estética para um aluno adulto?
- Em que medida a Educação Estética contribui para os processos de letramento de um adulto?
- Ao fundar-se na experiência vivida, a Educação Estética pode vir a contribuir para associar práticas de *letramento escolar* a práticas de *letramento não escolar*²
- A Estética pode ser trabalhada numa perspectiva de transversalidade, no âmbito de todas as disciplinas do currículo escolar?

¹ O termo letramento, segundo Magda Soares (2003: 91), compreende o uso efetivo da leitura e da escrita em práticas sociais, o que implica o domínio de várias habilidades, tais como: “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor”...

² Relacionados, respectivamente, a habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na e pela escola e a habilidades demandadas em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita, no contexto social extra-escolar. (op. cit., p. 104)

A estética e o ensino da Arte na voz dos alunos

O importante na arte não é buscar, é poder encontrar.

Pablo Picasso

Ao longo de minha experiência como professora de Artes Visuais e de Artes Cênicas no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz, fui apurando meu olhar em direção à estética. Durante bastante tempo, tratei a estética apenas como solo da arte, relacionada às questões que ligam a arte à beleza, à harmonia, aos sentidos e aos sentimentos provocados pelo fazer arte ou pela fruição artística, na acepção clássica e tradicional do termo. Aos poucos, a experiência docente me fez enxergar na estética a ponte entre a arte e as demais áreas do conhecimento humano.

Nos últimos anos, venho lecionando Artes Visuais para a fase inicial do Ensino Médio. Por meio dessas aulas, aprendi a acolher e, em certa medida, a reverter um tipo de expectativa recorrente em alguns alunos que, ao iniciarem o Ensino Médio, não esperam encontrar uma disciplina de Arte no currículo. Esses alunos ingressam no Supletivo com uma visão pragmática da escola, onde esperam estudar apenas as disciplinas tradicionais – Português, Matemática, Ciências, História. “Afinal, estudar Arte serve para quê?” Tive de responder muito a esta pergunta. Com o tempo, fui tomando um gosto especial por ela e comecei a respondê-la não somente com palavras, mas orientando meus cursos no sentido de que as próprias atividades artísticas e as reflexões sobre a arte respondessem *per se*.

Avaliações escritas, realizadas ao longo dos vários cursos, me trouxeram – e continuam trazendo – indícios, que demonstram uma reversão desse tipo de expectativa em um número significativo de alunos. Abaixo, apresento alguns destes registros, escritos por alunos de diferentes turmas da primeira fase do Ensino Médio do Curso Supletivo:

Ao deparar com a arte na minha vida fiquei surpresa, pois eu não tinha nenhum conhecimento, muito menos contato. As aulas de Artes me mostraram um outro lado desconhecido. É como uma pessoa que não conhece o mar, só ouve falar como ele é. O sentido da arte é uma coisa que não tem uma explicação concreta para quem nunca teve contato. Eu adorei ter a oportunidade de conhecer a arte. É maravilhoso! A arte tem muito a ver com a alma das pessoas. Eu gostaria que a experiência que tive com essas aulas, todos tivessem a oportunidade de ter. Foi muito legal! (Alaíde)

A princípio, eu achava que não seria interessante termos aulas de Artes, mas logo comecei a me interessar muito. Misturar tintas e descobrir novas cores foi gostoso demais. Pintar telas, nossa! Foi uma terapia para mim. (Rosileide)

(...) não sei se você se lembra, professora, do primeiro dia de aula, em que eu disse que odiava Artes? Hoje eu jamaisalaria isso (...). Hoje, se você me perguntar o que eu acho da arte, eu te digo que arte é cultura, arte é vida. (Neusa)

Quando estudei em escolas convencionais, Educação Artística era uma coisa mecânica, não dava prazer em estudar. Mas fui obrigada a mudar de opinião ao ingressar nesse colégio (...). Aprendi sobre museus, quando antes só ouvia falar em novelas, filmes ou lia em algum jornal (...). De tudo que aprendi, sei que Educação Artística não se limita somente à régua e compasso. Existe muito além dos limites de simples traçados. Digamos que a arte é infinita e maravilhosa. Simples, completa e fascinante. (Nilda)

Nessa escola fiquei conhecendo, realmente, o que é uma obra de arte e me descobri pintando nas telas. Foi uma experiência muito boa para mim, pois não sabia que gostava tanto de arte. (Jailma)

Com o objetivo de estimular o aluno adulto a encontrar prazer no ato de criar e construir uma obra de arte, os cursos de Artes Visuais, nesse contexto, priorizam igualmente o estudo de movimentos artísticos, a história da arte, a apreciação de obras de arte em sala de aula, a frequência a exposições, teatros e museus. Ao partilhar com o outro a emoção criadora e a fruição estética, o sujeito afirma sua individualidade dentro do coletivo da classe, ao mesmo tempo que aprende a reconhecer e a respeitar a individualidade do colega.

Nesse sentido, o pensar e o fazer arte encorajam no adulto uma auto-imagem positiva, estimulando-o à realização de obras artísticas que reflitam um estilo próprio e uma expressão genuínos. Além disso, as saídas com alunos são um excelente meio para que possam intensificar suas relações com os colegas e, sobretudo, apropriar-se dos bens culturais da cidade onde residem, convertendo-se em um conduto para a inclusão cultural dessas pessoas.

Depois de uma visita realizada ao MASP (Museu de Arte de São Paulo), em 2001, as avaliações de alguns alunos da primeira fase do Ensino Médio endossam as afirmações acima:

... Aquele sábado vai ficar na minha memória, foi um passeio prá lá de ótimo, do início ao fim. Conheci um lugar famoso, que ainda não tinha me dado o prazer de visitar. Valeu, foi reservado um dia especial para que eu pudesse admirar aquelas maravilhas junto com os colegas e com minha professora.

É gostoso olhar uma obra de arte muito antiga através de vídeo ou fotos, mas quando se está frente a frente com uma obra original de um artista imortal, de séculos passados, dá até para desacreditar que naquela tela estão as mesmas pinceladas dadas, há tanto tempo, por aquele artista. Houve muitas obras que mexeram comigo naquele museu. Uma, que não lembro o nome [Rosa e Azul, de Renoir], é o quadro das duas meninas. Que maravilha! (Fernando)

Adorei ir ao MASP, foi muito importante para mim. Irei retornar ao museu. É muito diferente ver as obras originais do que ver fotos ou vídeos. Elas passam emoção, brilho, movimento e luz. (Fabiana)

Conhecer o MASP foi uma experiência emocionante. Poder ver, perto de nós, as obras antes estudadas em sala de aula, ter argumentos para comentar e relembrar o que vimos em vídeos e nos livros foi, com certeza, uma experiência inesquecível. As explicações anteriores da professora, os vídeos e livros cedidos pelo MASP serviram de aperitivo para essa incrível viagem.

Almoçar juntos e depois conhecer o museu despertou em nós um companheirismo maior e uma vontade de partilhar mais vezes dessa aventura. Nossos agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível esse momento tão especial. (Alice)

A visita ao MASP foi um capítulo à parte. Eu que já moro em São Paulo há mais de vinte anos, nunca havia ido. E foi, com certeza, uma experiência interessante. Muitas das obras de artes eu reconheci, pois já tinha visto nos livros em aula. Mas é muito diferente vê-las de perto. A emoção é outra, é bem mais forte. De todos os temas, tanto nas aulas como no MASP, o que mais gostei foi o Impressionismo, em especial as pinturas de Claude Monet. Pois aquilo de querer capturar a luz do sol era bem coisa de mágico. E ele o fez como ninguém. (Rosileide)

Os alunos adultos, ao freqüentarem teatros, se configuram em um público bastante receptivo e acolhedor. Em 2004, levamos todos os alunos do Ensino Médio do Curso Supletivo para assistir a uma apresentação da Traditional Jazz Band. Foi a primeira vez que a grande maioria deles assistia a um espetáculo de jazz. Alguns textos de alunos apresentados a seguir refletem a extensão desse tipo de novidade em suas vidas e descrevem suas experiências estéticas com a música:

Eu fiquei emocionado com tudo o que vi, com todos aqueles sons, porque eles tinham uma coisa boa, que fazia com que a gente relaxasse, eram uns sons que tocavam por dentro da gente (...).

No começo do show, achei que não iria gostar das músicas porque eu não conhecia. Então, fiquei meio por fora, mas a curiosidade de conhecer coisas novas fez com que eu ficasse lá. Fiquei e comecei a prestar muita atenção. Quando percebi, eu já estava achando a coisa mais linda do mundo, porque eram umas misturas de sons diferentes que faziam com que a música ficasse muito linda.

Agora se alguém me perguntar qual o tipo de música que eu gosto, já posso incluir o jazz, porque é um tipo de música que só vendo para acreditar que é tão bom como eu estou dizendo. (Adelvir)

Eu nunca imaginei que pudesse assistir a um show, que para mim era desconhecido, e gostar tanto. Se alguém me convidasse para assistir, não iria, pelo fato de ser um tipo de música que nunca ouvi. Porém, a música me surpreendeu. Aprendi que é bom estar disposta a conhecer coisas novas, porque ninguém conhece tudo, portanto não pode saber se gosta ou não.

O que mais gostei foi a oportunidade que o colégio deu ao Supletivo de conhecer outros tipos de música e a oportunidade de misturar-se com outras classes sociais. (Renaldina)

O jazz é uma música bem diferente daquelas que eu estou acostumado a ouvir. Foi uma apresentação muito bonita e descontraída, inclusive o efeito das luzes que parecia, a cada minuto, transformar o palco num novo cenário. (...) Uma coisa que ficou bem claro é que no jazz a base do som está nos instrumentos de sopro (...).

Foi a primeira apresentação de jazz que vi e confesso que valeu a pena. Como aprendizado foi ótimo, porque além de podermos ter o orgulho de dizer que

vimos uma apresentação de jazz num teatro, ainda tivemos oportunidade de escutar algo que não é comum em nosso dia-a-dia. Também aprendemos a distinguir vários estilos musicais, uns dos outros. Foi uma experiência nova e maravilhosa. (Domingos)

Jazz é uma música diferente porque é mais tocada do que cantada. Mas o som dos instrumentos mexe com a gente e, quando cantada, a emoção é ainda maior, mexe na alma.

Foi a primeira vez que eu fui a uma apresentação desse tipo, mas espero que não seja a última porque é muito bonita, é de ficar encantado com as músicas que ouvimos. Não sei os outros, mas eu cheguei a pensar que não estava ali. É muito emocionante viver momentos assim, espero poder viver esses momentos mais vezes. Depois que descobri essa escola, tenho mudado muito, tem sido muito bom para mim. (Vicente)

Mesmo com a resistência inicial de alguns às aulas de Artes, a maioria dos alunos adultos são especialmente receptivos às situações de aprendizagem. Como se pôde verificar nos depoimentos acima, essas pessoas “se entregam” facilmente a uma experiência estética, manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos, com as vivências proporcionadas pela escola. Tanto como autores, quando executam obras de arte, quanto como espectadores, quando assistem a espetáculos ou apreciam exposições de artes visuais, a maioria desses adultos é bastante aberta à experiência artística.

A estética e o ensino das demais disciplinas na voz dos professores

*As árvores velhas quase todas foram preparadas
para o exílio das cigarras.*

Salustiano, um índio guató, me ensinou isso.

*E me ensinou mais: Que as cigarras do exílio
são os únicos seres que sabem de cor quando a
noite está coberta de abandono.*

*Acho que a gente deveria dar mais espaço para
esse tipo de saber.*

O saber que tem força de fontes.

Manoel de Barros

O adulto vai para a escola com uma visão estética de mundo já delineada, construída em seu tempo de vida e influenciada por sua realidade sociocultural, por suas crenças e costumes, pelos valores morais e éticos de que compartilha e por sua vivência profissional. Como resultado há, na sala de aula, acentuada heterogeneidade, pois as origens, as idades, as vivências profissionais, as crenças, as tradições culturais e os valores são muito diversificados. Ao voltar a estudar, esse aluno traz consigo expectativas renovadas com relação ao próprio aprendizado e ao conhecimento que irá adquirir na escola, evidenciando um desejo premente de transformar sua visão de mundo.

Com o tempo, passei a compreender a estética também como uma dimensão do cotidiano. Encontrei em *aisthèsis* – sua raiz semântica grega –, dentre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Esta significação vem ao encontro desse entendimento mais abrangente do termo, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida.

Aos poucos, fui enxergando que a estética também habita outras regiões da escola, que não somente as aulas de Artes. Vi que o encantamento que os alunos adultos expressam, ao aprender determinados conteúdos escolares, é semelhante àquele revelado por meio de suas experiências estéticas com os eventos artísticos. Nas situações de ensino e aprendizagem as mais corriqueiras, essas pessoas assumem espontaneamente uma postura de recepção estética, parecida com aquela

que adotamos quando assistimos a um espetáculo artístico ou apreciamos um quadro: desfrutam prazerosamente de um estado em que todos os seus sentidos se aguçam para apreender o evento – no caso, o conteúdo escolar.

Vi, também, que outros professores da escola, assim como eu, se maravilhavam com essa postura dos alunos e que suas práticas pedagógicas estavam impregnadas de estética. Meus colegas de outras disciplinas selecionavam conteúdos e orientavam atividades que estimulavam sensorialmente os alunos, que possibilitavam a aprendizagem de conhecimentos escolares partindo dos saberes sensíveis e primordiais dos sujeitos, dos conhecimentos da vida vivida.

Para corroborar meu olhar, achei importante trazer para esta dissertação, além da visão dos alunos, a impressão de outros professores do Curso Supletivo. Com este intuito, escolhi vozes de pessoas que trazem no olhar um encantamento por seu trabalho junto a jovens e adultos. Esses depoimentos não foram obtidos em entrevistas formais, mas foram retirados de conversas informais, gravadas, nas quais dialoguei amplamente com meus colegas sobre o trabalho com jovens e adultos. Algumas dessas falas vêm diretamente ao encontro das reflexões realizadas neste estudo; apesar de não fazerem parte do *corpus* formal da pesquisa, constituem outra fonte, que pode dialogar com a teoria e com os dados empíricos.

Cláudio, por exemplo, é professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Conversamos bastante sobre os alunos jovens e adultos. Ele descreve as muitas belezas do trabalho com esses alunos:

Eu encontro muitas belezas em trabalhar com adultos. Desde o esforço do aluno em vir para a escola, em se envolver com a aula e superar o cansaço, à beleza da troca que se dá... o tempo todo você trocando experiências com o aluno. É impressionante, por exemplo, quando a gente trabalha a leitura de um texto, as contribuições que eles trazem são super bonitas, eles sempre evidenciam aspectos em que eu não tinha pensado, mesmo em textos com que eu convivo há muito tempo. De repente, alguém percebe uma coisa super importante, um detalhe que, claro, tem a ver com a própria experiência, e isso enriquece demais a aula. E se você soma uma experiência à outra, à outra, à outra... a gente faz leituras de uma profundidade bastante grande.

Muitas vezes eu me emociono com o silêncio respeitoso do aluno frente ao conhecimento. Você propõe um exercício e ver todos concentrados, fazendo o exercício... Esse silêncio é muito bonito de perceber.

É bonito também o aluno do Ensino Médio que começa a sentir uma nostalgia antes de acabar o curso, mas que é uma nostalgia que o mobiliza. Isto é, ele tem interesse em continuar estudando, ele sabe que o estudo passou a ser parte da sua vida, e de um jeito que ele não consegue mais ficar em casa à noite, sem viver essas situações que a escola oferece.

Cláudio declara que sente muito prazer em seu trabalho, que gosta muito de entrar em uma sala de jovens e adultos. Ele acompanha os alunos durante os dois anos que dura o Ensino Médio, o que considera um privilégio:

Durante esse tempo você percebe bem os avanços do aluno. Isto para um educador... talvez seja a coisa que mais dê prazer: ver o aluno lendo, procurando ler, escrevendo, se envolvendo e dominando cada vez mais as atividades que fazem com que ele escreva e leia melhor, é muito bacana... Pouco a pouco o aluno vencendo a timidez, pouco a pouco tendo coragem de escrever o que ele pensa, pouco a pouco dominando a sua falta de habilidade.

Em uma conversa com Marco, professor de Matemática no Ensino Fundamental 2³, dialogamos sobre como acolher os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhá-los em sala de aula. Ele enfatiza que a sua ação de professor não é no sentido de acrescentar saberes ao aluno, mas sim de ampliar os seus próprios saberes – aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos:

Ensinar Matemática não é passar do que o aluno sabe para o que ele não sabe: é ampliar o que ele já sabe. Por exemplo: apresentar os números negativos, o conjunto dos números negativos. Esse é um campo de exploração muito novo para o aluno, porque ele nunca representou, enfim, nunca operou dentro desse conjunto. Mas o cara faz a compra na venda, deixa a conta pra pagar no mês que vem, pede emprestado... Ele já conhece algumas relações. A idéia é partir dessas coisas e problematizar.

³ O Ensino Fundamental 2 do Curso Supletivo Santa Cruz dura cinco semestres letivos: da Fase 5 à Fase 9.

(...) Outro exemplo é quando vamos resolver uma equação: temos vários caminhos, não há um procedimento único, determinado previamente. Aí, na aula, a gente começa a discutir essa variabilidade: fulano resolveu desse jeito, mas outro aluno acha que aquele caminho é muito complicado: “eu penso desse outro jeito”. Nós vamos analisando os caminhos, mas dentro das regras estabelecidas pela linguagem. O importante é o aluno perceber que mesmo dentro de um contexto, onde as coisas já estão dadas, ele consegue fazer o percurso dele. Se você for pensar, num certo sentido, as coisas na vida dele já estão meio dadas: o cara vive dentro de uma estrutura onde tem lá um padrão..., onde ele não tem autonomia nenhuma de fazer um caminho próprio. Ha muitos alunos que nem conseguem falar, porque têm medo de se expor, de dizer alguma bobagem... para eles não existe a possibilidade do diálogo: mandam fazer e eles executam.

A aprendizagem só ocorre quando você abre espaço para o aluno se apresentar e expressar o que ele conhece. Esse encontro com o aluno só é feliz, saudável quando você consegue deixar os alunos à vontade para poderem se colocar e não tentar elevar o nível da conversa, no sentido: “vamos ver o próximo capítulo do livro”. (...) Na verdade, o que interessa é como você insere o aluno na discussão. (...) A gente já trabalha com um cara que é excluído de “n” situações, se você excluir ele da aula também, não sobra nada.

Um outro exemplo é Leda, professora Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 2. Ela organiza, semestralmente, com os alunos de uma classe um caderno de receitas de pratos que eles saboreavam na infância. O poder sensorial da memória gastronômica e a afetividade dessas lembranças fomenta uma produção escrita bastante fluente, afastando, de certa maneira, dificuldades que o aluno encontra para expressar-se por escrito, pois o registro passa a traduzir sua vivência, sua singularidade. É Leda quem reflete sobre esse trabalho na apresentação do livro:

Os alunos escrevem sobre algumas das suas memórias mais queridas – e por que não? – doloridas de sua experiência alimentar de quando ainda eram bastante jovens. Estas lembranças ajudam-nos a compreender os costumes caseiros do povo do qual fazemos parte e nascido em diferentes regiões do país.

(,,,) Essa memória gastronômica aqui registrada vai carinhosamente contando nossa vida e revelando-nos enquanto seres fazedores de História⁴.

Os depoimentos dos alunos de diferentes turmas, embebidos de sentimentos e de sabores, se misturam às lembranças da infância:

A comida que eu mais gostava era feijão verde. Minha mãe preparava aquele prato com leite de vaca, numa panela de barro. (...) O feijão não podia ser requentado porque as pessoas falavam que quem o comesse poderia morrer. Por isso, sempre quando sobrava, minha mãe colocava o restante do feijão para os porcos. Eu gostava quando minha mãe servia aquele prato. Gostava de apreciá-lo com farinha de mandioca para eu poder fazer bolinho de feijão. (João Batista)

Prato bom era caranguejo servido com arroz e feijão, com leite com farinha adoçado, do lado. E eu gostava quando o caranguejo tinha ova. Era uma delícia. (Alexandre)

Quando eu tinha de oito a dez anos, uma coisa que me marcou foi a chegada da luz elétrica em nosso povoado, Petrolândia, em Pernambuco. Todos os moleques brincavam até tarde da noite, porque era tudo claro; começaram a chegar as televisões que tinham novelas e filmes.

Todos os domingos, eu, meus pais e meus irmãos íamos almoçar na casa dos pais da minha mãe. Minha avó fazia Buchada de Cabrito, uma comida forte e gostosa. Nessas ocasiões, juntava todos os parentes (...). (Vicente)

Comida boa, também, era quando minha mãe ganhava neném. Era um pirão de galinha caipira bem gostoso. Quem fazia era meu pai, mas ele fazia com tanto capricho que de longe se podia sentir o cheiro daquela comida. Quando ficava pronto o pai me mandava levar a comida no quarto para a mãe. E ele já deixava a minha parte na panela. Eu voltava correndo para a cozinha e meu pai colocava um pouco de arroz naquela panela com o final do pirão. Eu pegava a panela e ia para o quarto fazer companhia para minha mãe. Não podia sentar na cama dela e ficava no chão, perto dos pés da cama. (Alice)

⁴ *Memórias Gastronômicas dos alunos e alunas da Fase 7. São Paulo, 2002.*

A estética fenomenológica

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

Merleau-Ponty

Terry Eagleton (1993) afirma que a Estética hoje está na ordem do dia porque ela finca um pé na realidade cotidiana, ao mesmo tempo que traz para a reflexão teórica a complexidade da vida vivida. A Estética promove o trânsito de ida e volta entre o discurso e a prática, revelando como se constitui o imaginário e a percepção dos homens na suas visões de mundo.

A Fenomenologia é um ramo da filosofia que estuda o fenômeno. Ela dirige-se para a experiência, procura ver a experiência enquanto fenômeno a partir de sua própria realidade e não a partir de conceitos. Para isso, o itinerário é ir “à coisa mesma”, buscando tornar visível e explícita a experiência vivida, a constituição do mundo-vida.

Marly Meira (2001: 130) explicita bem a relação que existe entre Estética e Fenomenologia:

No retorno às coisas realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente entre o viver e o conviver.

Michel Maffesoli (2001: 126) aponta que em nosso mundo movente, onde todas as certezas estão sendo questionadas, “é importante por em ação um pensamento flexível, intuitivo, alusivo, quando não há dúvida de que é da sedimentação de tudo isso que pode nascer um conhecimento

mais profundo, mais próximo da realidade”. Para o autor, a atitude fenomenológica remete para um pensamento orgânico, é a expressão do íntimo vínculo que existe entre a natureza e a cultura, o micro e o macrocosmo.

Este trabalho pretende reunir os campos da Estética e da Fenomenologia no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. O intento é o de refletir amplamente sobre a importância da dimensão estética na escolarização de um adulto, enquanto território da vida vivida. A estrutura da dissertação, organizada em quatro capítulos, procura partir de uma visão mais panorâmica do problema e seguir em direção a um olhar mais particular, culminando na análise de um projeto pedagógico, considerado estético.

Em *O olhar*, nos ocupamos do embasamento teórico-filosófico que norteou a pesquisa. Apoiados nas reflexões de Merleau-Ponty, articulamos concepções vinculadas à Educação, à Estética e à Fenomenologia. *O olhar do aluno adulto* volta-se para os jovens e adultos e às questões que delimitam especificidades pertinentes a este segmento da população na sociedade brasileira contemporânea, refletindo sobre desenvolvimento no adulto, visão de mundo, o papel da escola e suas contribuições para o letramento desses sujeitos. Em *A educação do olhar do aluno adulto*, demonstramos que a estética habita todas as áreas do conhecimento humano e propomos a Educação Estética para jovens e adultos numa perspectiva de transversalidade, dentro do currículo escolar. O último capítulo – *A educação do olhar do aluno adulto no Curso Supletivo Santa Cruz* – subdivide-se em duas partes. A primeira contextualiza e descreve as etapas de um projeto pedagógico desenvolvido com alunos adultos. A segunda analisa os resultados deste projeto por meio de produções orais e escritas dos alunos envolvidos. Finalmente, em *Olhares* concluímos a dissertação apontando para a viabilização de uma proposta de Educação Estética para jovens e adultos.

O OLHAR

(www.oceanus-occidentalis.weblog.com.pt)

Eu ia muito à ópera, no Teatro da Ópera de Lisboa. Ia lá para o 'galinheiro', para a parte de cima do teatro, onde via o camarote real que começava embaixo, se estendia até lá em cima e fechava com uma coroa, uma coroa dourada enorme. Coroa esta, que vista do lado da platéia, do lado dos camarotes, era magnífica. Mas do lado em que nós estávamos não era, porque a coroa só estava feita em três quartas partes. E dentro era oca, e tinha teias de aranha, e tinha pó. Isso foi uma lição que eu nunca esqueci: para conhecer bem as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.

José Saramago

“Nossa certeza mais primitiva é mesmo a de ver o mundo”, afirma Sérgio Cardoso (1988:347) ao iniciar seu ensaio *O olhar viajante*. Realmente, de todos os nossos sentidos, a visão é geralmente o primeiro a ser chamado à ordem, é o sentido que mais intimidade tem com o conhecimento, com a descoberta do mundo.

Mas o que é *ver*? Os gregos entrelaçavam os significados de ver e conhecer através do verbo *eidô* – ver, observar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber. *Eidos*, forma ou figura, é termo afim a *idea*. Segundo Marilena Chauí (1988: 35), aquele que diz *eidô* (eu vejo) vê e sabe o *eidós*: a forma das coisas exteriores e interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, sua essência), a *idéia*. Quem vê o *eidós* conhece e sabe a *idéia*, tem conhecimento – *eidotés* – e por isso é sábio vidente – *eidulis*. Assim, na raiz da palavra *ver* encontram-se os significados de conhecimento e de sabedoria.

O homem moderno habita uma paisagem onde tudo é produzido para ser visto. Em nosso mundo contemporâneo a profusão da imagem é cada vez maior. Isso se pode constatar, principalmente, no uso crescente de veículos de comunicação de massa como a televisão, os cartazes publicitários, a cópia xerox, o computador, o cinema, o vídeo. As novas tecnologias trouxeram consigo uma maior democratização da imagem, o surgimento de uma infinidade de novos símbolos imagéticos, possibilitando às pessoas o acesso a um número enorme de informações visuais. Nos tornamos seres eminentemente visivos.

Por outro lado, a grande quantidade de imagens que vemos diariamente, expostas de forma caótica e fora de contexto, podem não comunicar verdadeiramente algum conteúdo que produza sentido em nós. A mensagem que delas se depreende é quase sempre a de nos vender algo. E toda a sua configuração se explicita em função do consumo. São imagens, em sua maioria, estéreis para os olhos, pois, além de excessivas, são frívolas. A banalização e a poluição da paisagem produzem saturação no espaço visível. O excesso de estímulos nos torna incapazes de prestar atenção e nossa relação com o entorno anestesia-se, passa a carecer de sentidos. No filme *Janela da Alma* (2001), o escritor José Saramago reflete sobre este estado do homem contemporâneo:

Vivemos todos numa espécie de parque audiovisual onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam e onde nós vamos, cada vez mais, sentindo-nos perdidos. Perdidos, em primeiro lugar, de nós próprios. E, em segundo lugar,

perdidos na relação com o mundo. Acabamos por circular aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para quê servimos, nem que sentido tem a existência.

Nas grandes cidades, estamos em um contínuo e intenso movimento. Segundo Nelson Brissac Peixoto (1988: 361), “o indivíduo contemporâneo é em primeiro lugar um passageiro metropolitano: em permanente movimento, cada vez para mais longe, cada vez mais rápido”. No dinamismo pungente da velocidade dos automóveis, nossa visão se achata e pousa sobre a paisagem de modo superficial, tornando a subjetividade, inerente ao ato de olhar, rarefeita. A cidade, por sua vez, perde a espessura e oferece-se aos olhos como um cenário. A arquitetura pós-moderna transforma os prédios em murais, em fachadas com painéis luminosos e recheadas de estímulos visuais, tudo feito para quem passa rapidamente. Na vertigem das imagens, a cidade vira cinema.

Peixoto observa que “as cidades tradicionais eram feitas para serem vistas de perto, por alguém que andava devagar e podia observar o detalhe das coisas. Um prédio feito para ser observado por quem passa na calçada, a pé, pode ser ornamentado”. (Idem, ibidem) A arquitetura tradicional instigava o olhar do vidente, ao convidá-lo a retardar seu passo para observar detidamente, seu olho percorria, no tempo e no espaço, um visível espesso, penetrava no horizonte da proximidade, transpondo os limites das aparências. Hoje, nossa visão fica retida na superfície das coisas, pois elas são apenas cenário. Por trás das fachadas e dos muros não há consistência para ser penetrada pelo olhar, o prédio é somente um galpão, igual a todos os outros. Peixoto (Idem, p.362) alerta que “está cada vez mais difícil distinguir o que é real e o que não é pois as imagens passaram a constituir elas próprias a realidade”. E Saramago, mais uma vez, nos revela uma percepção sensível da questão:

O que eu acho é que nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão, como hoje. Hoje é que estamos a viver, de fato, na caverna de Platão. Porque as próprias imagens que nos mostram a realidade estão expostas de uma maneira que substituem a realidade. Nós estamos num mundo que chamamos mundo audiovisual. Estamos, efetivamente, a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas à caverna de Platão: olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passarem todos esses séculos para que a caverna de Platão aparecesse, finalmente, num momento da história da humanidade, que é hoje. E vai ser cada vez mais. (Janela da Alma, 2001).

O ato de ver, primordialmente ligado ao ato de conhecer, tornou-se em nossos dias um verdadeiro empreendimento. É como se não houvesse mais mistérios a serem descortinados pela visão. Para ver, no agora, é preciso aprender a *olhar*, ou seja, é preciso *selecionar*: retirar da cena o que ecoa e produz sentidos em nós. Garimpar significados em meio ao excesso de informações que povoam nosso horizonte é extrair do visível o invisível, para então descobrir o que as aparências ocultam.

Olhar e ver

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa. O significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que vão se dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.

José Saramago

A distinção entre olhar e ver emerge de uma prerrogativa na percepção de mundo do homem contemporâneo, surge da necessidade vital de enxergar o que há por trás das aparências, enfim, de saber dar sentido à nossa existência. Segundo Sérgio Cardoso (1988), não é a mesma coisa, na nossa fala corrente, dizer que vimos algo ou alguém ou que o olhamos. O autor explicita esta diferença:

O ver, em geral, conota no vidente uma certa descrição e passividade ou, ao menos, alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. Diríamos mesmo que aí o olho se turva e se embaça, concentrando sua vida na película lustrosa da superfície, para fazer-se espelho... Como se renunciasse a sua própria espessura e profundidade para reduzir-se a esta membrana sensível em que o mundo

imprime seus relevos. Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura da sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” (ou ver o novo), como intento de “olhar bem”. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor (...). (p. 348)

O ver assenta-se na visão ingênua, na adesão imediata ao mundo percebido. Merleau-Ponty (2000: 15) circunscreve este modo de ver à *fé perceptiva*. Na *fé perceptiva*, temos uma crença ou uma adesão espontânea ao mundo, aceitamos o mundo real como mundo percebido, sem qualquer questionamento. Já o olhar questiona e pressupõe uma intencionalidade, olhar é um ato potencialmente doador de sentido. Cardoso distingue bem a passividade do sujeito que vê da intencionalidade do sujeito que olha:

Assim, de seu lado, o ver conota ingenuidade no vidente, evoca espontaneidade, desprevenção, sugerindo contração ou rarefação da subjetividade... como para atestar as imposições do mundo, realçar o poder das coisas, sua jurisdição sobre o conhecimento. De outro lado, no olhar – que deixa sempre aflorar uma certa intenção – as marcas do artifício sublinham a atuação e poderes do sujeito. Logo, portanto, reservamos – é o que fazemos habitualmente – um para a visão involuntária, e outro para ver deliberado – premeditado ou intencional –, deixando derrapar a perspectiva da gradação e romper-se o fio da sua continuidade. Segmentam-se, sub-repticiamente, os pólos da visão e, entre eles, hesita seu sentido; pois dobra-se de um lado a percepção à soberania do mundo e, de outro, tudo se concede aos poderes do sujeito (...). (Idem, ibidem)

Mas o mundo visível é também singular para quem vê e para quem olha:

(...) Na verdade, entre ver e olhar é a própria configuração do mundo que se transforma. Testemunhamos a metamorfose ‘alquímica’ da sua natureza, visto que duas versões – irreconciliáveis – da realidade neles estão presentes, bem como versões diversas da conjunção do vidente e do visível. A visão – a simples visão –, ainda que modestamente ciente de seus limites e alcance circunscrito, supõe um mundo pleno, inteiro e maciço, e crê no seu acabamento e totalidade.

Toma-o como conjunto dos corpos ou coisas extensas que preenchem o espaço, e apóia nas qualidades deste a certeza da sua continuidade. (...) O olhar não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente limites, lacunas, divisões e alteridade, conforma-se a um espaço aberto, fragmentado e lacerado. Assim, trinca e se rompe a superfície lisa e luminosa antes oferecida à visão, dando lugar a um lusco-fusco de zonas claras e escuras, que se apresentam e se esquivam à totalização. (Idem, ibidem)

Como tão bem enunciou Merleau-Ponty (2000:104), a visão é o resultado da conjunção de um espectador e de algo visível, numa espécie de engate entre sujeito e objeto. Na concepção fenomenológica desenvolvida por esse filósofo, “o olhar envolve, apalpa, esposa as coisas visíveis” e o visível não apenas mostra, mas também oculta. O visível enreda em si o vidente, por apresentar-se como abertura e passagem. Entre vidente e visível estabelece-se uma relação de harmonia e reversibilidade. Para Cardoso, o entrelaçamento entre sujeito e mundo também difere no ver e no olhar:

No ver a integridade e suficiência do mundo, bem como sua sólida e rija consistência, rejeitam o vidente para o domínio de uma total exterioridade em relação a si, fazem o visível dublar-se de um outro absolutamente separado (...). No universo do olhar, no entanto, deparamos outra forma de articulação. Nele, vidente e visível misturam-se e confundem-se em cada modulação do mundo, em cada nó da sua tecelagem, mostram-se imbricados em cada ponto de sua indecisa extensão. E se a realidade os entrelaça, é porque o mundo visível não se dá mais como um conjunto de ‘coisas’, rígidas e íntegras, positivas, mas como o contorno de um campo em que o sentido ora se adensa e se aglutina, ora difunde e dilui numa existência rarefeita, sempre vazado de lacunas e indeterminação. (...) Deste modo a conjunção entre vidente e visível se faz por participação, incrustação recíproca, por comunidade, aderência e confusão. Enquanto no ver, o encontro se dá por contato, justaposição e envolvimento, guardando pois cada pólo sua autonomia e suficiência, sua intransigente identidade. (Idem, p. 349)

Há, portanto, uma demarcação clara entre ver e olhar e a passagem do primeiro para o segundo requer que o vidente dê um salto, irrompendo do espaço das significações estabelecidas em direção ao universo da constituição de sentido estético. O olhar se conforma como experiência estética porque pertence a um território onde o sensível tem um sentido imanente, um sentido que lhe é inerente, ou seja, um sentido que não lhe é atribuído do exterior. O olhar situa-se no campo fenomenal, pressuposto de Merleau-Ponty, situa-se entre o domínio do sujeito e o do objeto, numa região intermediária entre o subjetivo e o objetivo. O olhar congrega sujeito e objeto, funde subjetividade e objetividade.

O olhar fenomenológico

As coisas não são diante de nós simples objetos neutros, que contemplaríamos; cada uma delas simboliza para nós uma certa conduta, lembrá-las provoca em nós reações favoráveis ou desfavoráveis; é por isso que os gostos de um homem, o seu caráter, a atitude que tomou a respeito do mundo e do ser exterior, se lêem nos objetos com que escolheu rodear-se, nas cores que prefere, nos lugares de passeio que escolhe.

Merleau-Ponty

A palavra *fenomenologia* reúne dois radicais gregos: *phaíno*, que significa brilhar, fazer-se visível, mostrar-se, aparecer e *lógos*, que significa discurso, o que é dito, argumento, pensamento. Podemos, então, definir fenomenologia como o discurso daquilo que se mostra por si mesmo. Etimologicamente, *fenomenologia* é o estudo ou a ciência do fenômeno, daquilo que se mostra por si mesmo, que trata diretamente do fenômeno, interrogando-o, descrevendo-o e procurando captar sua essência (Martins, 1992).

Na história da filosofia, o termo fenomenologia foi utilizado por diversos filósofos como Kant, Hegel e Husserl. A concepção fenomenológica, tratada neste trabalho, surge no final do século XIX, momento de busca da superação da dicotomia entre sujeito e objeto, entre homem e mundo, imposta pelo racionalismo e pelo empirismo. Segundo Bueno (2003: 23), esse é um momento de ruptura entre a ciência e a vida:

Há o divórcio entre o mundo da ciência, cada vez mais fechado sobre si mesmo; e o mundo da vida, em busca de uma explicação não meramente empirista, nem meramente racionalista. É nesse momento de dicotomia entre as tendências racionalistas e empiristas que surge a reflexão fenomenológica como tentativa dessa superação. Enquanto o racionalismo enfatiza o valor da razão no processo de conhecimento, o empirismo enfatiza a importância da experiência, por meio dos sentidos e, portanto, do objeto conhecido. Como o mundo da ciência torna-se um mundo sem vida, cabe, também, à reflexão fenomenológica a função de reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida.

Na concepção cartesiana, o sujeito é espectador absoluto; distanciado do objeto, o sujeito cartesiano estabelece com ele uma relação de exterioridade. Para Descartes, o corpo físico do homem é algo que não difere da natureza em geral; é portanto, um objeto físico entre os demais objetos físicos. Merleau-Ponty refuta com veemência esta idéia e afirma que o pensamento objetivo é que coloca o corpo como objeto. Corpo e mundo são um “campo de presença”, o corpo é o sujeito da percepção. Merleau-Ponty é contra esse sujeito cartesiano, o ponto de vista sobre todos os outros pontos de vista, um sujeito universal que profere verdades fora do tempo. O pensamento ocidental é definido por ele como “pensamento de sobrevôo”, pois reduz inteiramente o real à dicotomia sujeito-objeto, é um pensamento que procura dominar e controlar totalmente a si mesmo e à realidade exterior.

Husserl (1907) propõe a “volta às coisas mesmas”, tal como elas se mostram aos nossos olhos e à nossa consciência. O olhar fenomenológico é um olhar que busca captar a essência mesma das coisas. É intencional, olhar que distingue e revela o que há de essencial na percepção do fenômeno, descrevendo a experiência tal como ela se processa. O olhar fenomenológico é um olhar direcionado às coisas humanas, orientado para uma leitura dialética da realidade. Olhar afastado, recuado, que suspende valores, julgamentos, conceitos e idéias pré-concebidas para poder apreender as coisas enquanto conteúdos da nossa experiência. O olhar fenomenológico é, portanto, um olhar do conhecimento, é um ato pelo qual o homem experiencia o mundo em sua inesgotabilidade.

O conhecimento, para a fenomenologia, só tem sentido se estiver relacionado à experiência. O saber humano é motivado e dinamizado por uma certeza implícita na existência de mais sentidos, posto que o sentido pleno jamais será encontrado. Merleau-Ponty (1999) aponta que o sentido de

uma coisa habita essa coisa, o sentido não é uma idéia que organiza e ordena os aspectos sensíveis. Apreender o sentido da coisa não é um ato do espírito, mas um ato do corpo. A coisa se mostra, revela seu ser pela própria organização de seus aspectos sensíveis. Por meio da fenomenologia, o sensível recebe um estatuto diferenciado daquele postulado pelo empirismo clássico e pelo racionalismo. O sensível passa a ser compreendido enquanto território instituidor da experiência humana.

Descartes (*apud* Chauí, 1988: 54) postulou que o sensível é subjetivo porque se aloca dentro do psiquismo humano. Para o filósofo, o sensível não é qualidade das coisas. O sensível é apenas *sensação*, já que vive interiorizado no sujeito psicológico. “A sensação do vermelho em nós não corresponde, definitivamente, a nenhuma qualidade do vermelho”. Esta concepção racionalista determina que o sensível está radicalmente separado do inteligível. O sensível, para um cartesiano, não tem sentido e as qualidades sensíveis são consideradas secundárias. Nesta concepção, a percepção está totalmente subordinada ao entendimento, ao conceito que se faz das coisas.

Merleau-Ponty (1999: 25) confere outro estatuto ao sensível, quando o resgata da esfera da sensação. “O vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto”. A idéia de sensível enquanto sensação torna-o efêmero e pontual. As coisas são sensíveis; densas, enlaçam cor, volume, espessura, textura, sabor, som, toque. O sensível habita sujeito e mundo. O sensível tem um sentido que lhe é imanente, ou seja, reporta e relaciona-se a outra coisa além dele mesmo. A nossa experiência efetiva não nos apresenta nada sensível que seja absoluto como, por exemplo, uma qualidade pura do vermelho. Nossa percepção versa sobre relações e não sobre qualidades puras. O objeto é um organismo de odores, sons, cores que se simbolizam umas às outras. O vermelho deixa de ser apenas aquela cor quente, experimentada, mas anuncia alguma outra coisa sem a conter, o vermelho passa a significar algo, a representar algo, exercendo, assim, uma função de conhecimento.

Nas palavras de Marilena Chauí (1988: 58):

Uma cor não é coisa, não é átomo colorido nem comprimento de onda luminosa, mas concreção de visibilidade, pura diferença e diferenciação entre cores. Quando o vermelho é tecido vermelho, pontua o campo dos vermelhos: a roupa

dos cardeais, a bandeira da revolução, um fóssil de mundos perdidos, o cafezal antes da colheita, vestígio da ação policial deixado pelas ruas. Cada vermelho é um mundo e há o mundo do vermelho entre as cores. É modulação do sensível, cristalização momentânea do colorido.

Merleau-Ponty (1999: 40) declara que a função essencial da percepção é a de fundar ou inaugurar o conhecimento, assentado no caráter intrínseco do objeto percebido. Nossas percepções, as mais simples, já versam sobre relações, não sobre termos absolutos. O sensível cumpre uma função de conhecimento. O território do olhar é, portanto, entre as coisas e não de fora delas. O olhar fenomenológico reúne entendimento com sensibilidade, unifica sensível e inteligível.

O olhar do outro

...Assim que os olhares se prendem, já não somos totalmente dois e há dificuldade em ficar só. Esta troca, a palavra é boa, realiza em muito pouco tempo uma transposição, uma metátese; um quiasma de dois destinos, de dois pontos de vista. Ocorre assim uma espécie de recíproca limitação simultânea. Tu tomas a minha imagem, minha aparência, eu tomo a tua. Não és eu, uma vez que me vês e eu não me vejo. O que me falta é esse eu que tu vês. E a ti, o que te falta é o tu que eu vejo. E, por mais que avancemos no conhecimento um do outro, quanto mais refletirmos, mais seremos outros...

Merleau-Ponty

O pensamento ocidental moderno, inaugurado pela metafísica idealista de Descartes, sobrevoa o mundo, outorga ao sujeito cognoscente o poder de se apropriar da realidade exterior a ele, transformando o mundo em representação, em idéia ou conceito do mundo. A noção de sujeito universal, diz Merleau-Ponty, converte o sujeito no ponto de vista sobre todos os outros pontos de vista, em um sujeito que profere verdades fora do tempo e que reduz o outro a objeto: “Como então eu posso, eu que percebo, e que, por isso mesmo, me afirmo como sujeito universal,

perceber um outro que no mesmo instante me subtrai esta universalidade?” (Merleau-Ponty, 1999: 482).

O sujeito da percepção fenomenológica é o corpo. A coexistência e a interação entre sujeitos entra em cena na medida em que ao abrir-se ao olhar do outro a minha percepção desvela os aspectos coextensivos ao meu corpo, ao corpo do outro e ao mundo vivido. Todo outro é um outro eu mesmo, afirma o filósofo. Só apreendo o outro através de uma analogia comigo mesmo. Percebemos uma outra sensibilidade e é a partir disso que percebemos um outro pensamento. Nesse sentido, na experiência do mundo a experiência do corpo consigo mesmo é atravessada pela experiência do outro corpo, instauradas em uma relação de intercorporeidade:

Se eu e um amigo estamos diante de uma paisagem e se tento mostrar a meu amigo algo que vejo e que ele ainda não vê, não podemos dar conta da situação dizendo que eu vejo algo em meu mundo próprio e que tento por mensagens verbais suscitar no mundo de meu amigo uma percepção análoga; não há dois mundos numericamente distintos e uma mediação da linguagem que nos reuniria. Há, e sinto muito bem isso se me impaciento, uma espécie de exigência de que o que é visto por mim seja visto por ele. Mas, ao mesmo tempo essa comunicação é pedida pela própria coisa que eu vejo, pelos reflexos do sol nela, por sua cor, por sua evidência sensível. A coisa se impõe não como verdadeira para toda inteligência, mas real para todo sujeito que partilha minha situação. (Merleau-Ponty, 1990: 50)

Vejo uma paisagem que também é vista por outro. Através da intercorporeidade ela deixa de ser minha e torna-se uma paisagem que é nossa. Reconheço no mar que ele vê o mar que vejo e vice-versa, porque o meu mar passa em seu corpo e o mar dele no meu. “Eu e outrem comungamos sobre um mesmo panorama que vemos por dois pontos de vista diferentes. Vejo que ele vê. Reconheço que meu mundo sensível é também o dele, pois assisto à sua visão. Meu verde passa nele e o seu em mim (...)”. (Idem, p. 276). No entanto, a visão dele não é igual à minha, elas se penetram mas são verdadeiramente distintas.

Na percepção do corpo do outro, na constatação de um outro comportamento, de uma outra presença no mundo, a distância entre as subjetividades é transposta. A intersubjetividade, ou seja, a transitividade de um corpo a outro ocorre no mundo

cultural. É a ordem da cultura que torna possível o encontro das individualidades humanas. (Idem, ibidem)

Bruner (1998: 156) debruçou-se profundamente sobre o conceito de intersubjetividade. A constatação de que não apenas representamos o mundo em nós, mas que respondemos com sensibilidade ao modo como esse mundo é representado pelos outros indivíduos, levou-o a concluir que é no solo do sensível que nossas representações se comunicam com as representações dos outros. A intersubjetividade faz com que as pessoas ajustem seus comportamentos levando em conta esta percepção do outro. Bruner aponta que a marca do desenvolvimento dos seres humanos aculturados está na intersubjetividade, pois ela origina redes de expectativa mútuas, que crescem continuamente e regulam a interação social.

Para Bakhtin (1927), o ser humano é um ser impossível de se conceber fora de suas relações com o outro. O outro é aquele que completa, que traz, ao que quer se ver, a percepção de si ou a imagem de sua totalidade. Viver, para o filósofo, significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder. O “eu” se completa no “outro”.

Na espécie humana, as representações da realidade se articulam em sistemas simbólicos, pois as culturas produzem signos compartilhados pelos seus membros. São os sistemas simbólicos – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – que permitem aos indivíduos comunicarem-se entre si e interagirem socialmente. Vygotsky (1998) aponta para uma construção cultural da significação, fundamentado na idéia de que o psiquismo humano funciona com base nos sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente.

É a própria inserção cultural do sujeito que gera seu psiquismo, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo depende diretamente de sua interação com a cultura, no convívio e introjeção de valores, signos e significados construídos e compartilhados por seu grupo cultural, que contribuem para afirmar sua identidade. Vygotsky afirma que o desenvolvimento humano é sempre mediado pelo outro – membro da mesma cultura. Ao diferenciar-se do outro, é que a singularidade do indivíduo se constitui.

Bruner compartilha com Vygotsky a idéia de que a cultura constitui decisivamente o psiquismo, pois é na interação do homem com a cultura que se produzem os significados da experiência do

indivíduo. O processo de criação de significados é considerado pela psicologia como o fenômeno que rege e organiza o conhecimento de mundo que o sujeito vai construindo ao longo da vida, é onde ocorrem as trocas entre os sujeitos.

O olhar como experiência estética

*Olhar é, ao mesmo tempo, sair de si
e trazer o mundo para dentro de si.*

Marilena Chauí

Vimos que o olhar nasce do encontro do sujeito com o mundo, que pressupõe uma interação entre vidente e visível. Vimos também que há uma distinção entre ver e olhar e que para olhar as coisas não empregamos somente a visão, mas usamos todo o nosso corpo: ouvidos, mãos, pés, nariz e boca. Merleau-Ponty mostra que no ato da percepção os sentidos se comunicam no interior do corpo humano, articulados dentro de um sistema sinestésico. O olhar, então, vê, toca, cheira e saboreia. Por sua vez, em um movimento de reciprocidade, o mundo se oferece ao olhar, englobando o sujeito. Para o filósofo, “a visão é espelho ou concentração do universo (...). A mesma coisa está lá no coração do mundo e cá no coração da visão. (...) As coisas e o meu corpo são feitos do mesmo estofo. A sua visão se faz de alguma maneira nelas, ou ainda, que a manifesta visibilidade delas se reforce nele por meio de uma visibilidade secreta”. (Merleau-Ponty, 2002: 35)

Podemos dizer que quando olhamos o mundo desta maneira sensível e coesa, quando atingimos a essência e a unidade das coisas através da percepção, vivemos uma verdadeira experiência estética. Na qualidade de espectadores, nos abrimos receptivamente ao visível, condição primeira para que ocorra este tipo de experiência. O paradigma da experiência estética foi definido por Kant, ao descrever os sentimentos do homem frente a um céu estrelado. A experiência estética nasce do encontro do indivíduo com o infinito do universo, e ele como parte deste universo. É nesse momento de encantamento que ocorre o encontro de dois grandes sentimentos humanos: o de ser infinitamente pequeno, contido na imensidão do infinito, mas também o de ser infinitamente grande, contendo em si todo o universo.

Como já sabemos, a palavra *estética* tem suas raízes no termo grego *aisthèsis*, que se origina de *aisthanesthai*: compreensão pelos sentidos. A visão de mundo grega aliava o sensível ao

conhecimento numa mesma raiz semântica. Uma das significações gregas para *aisthèsis* é a de *conduzir o mundo para dentro*, como inspiração, como encantamento pela reação sensível à forma que esse mundo toma, pela emoção à imagem do mundo – *eidolon*.

Evidentemente, estamos nos distanciando da Estética enquanto disciplina, fundada na poética do “belo”, limitada tão somente às questões da arte. Nossa aproximação mais direta é com a *estesia*, termo que também se origina de *aisthèsis*. Os significados de estesia estão igualmente relacionados à percepção do mundo exterior através dos sentidos. Segundo Ana Cláudia Oliveira (1995: 231), a estesia é “a faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as ‘paixões’ – aquelas da ‘alma’ e também aquelas físicas do corpo, da ‘sensualidade’”. A estesia diz mais da nossa relação sensível com as coisas do mundo. A fenomenologia funda uma estética que se expressa como experiência vivida.

Na experiência estética, a conjunção entre sujeito e mundo efetiva-se a partir do que há de mais primordial no sujeito: a sua estrutura sensorial. Os cinco sentidos, que habitam o corpo do sujeito, se aliam para a apreensão estética e deflagram sua interação com o mundo. Esta interação ocorre no plano da pré-objetividade, segundo Husserl (1907), em uma região onde não há dicotomia entre o sensível e o inteligível, entre o físico e o psíquico, entre corpo e alma. A experiência estética é, portanto, uma experiência intersensorial, uma experiência do mundo vivido, do mundo indeterminado, do mundo fenomenal.

Em uma experiência estética, não podemos separar o sujeito do evento, pois o evento não existe em si, ele se constitui somente a partir das expressões que temos dele. Pareyson (1989: 157) afirma que uma pintura encerrada em uma sala escura não tem existência artística, o olhar do espectador é que lhe confere vida. A partir do evento é que nossos sentidos aparecem como instrumentos intercambiáveis entre si. A unidade do nosso corpo se revela no encontro com o evento. Nessa interação, ocorre uma transmutação de valores entre sujeito e evento estético: a unidade do evento também se manifesta no encontro com o sujeito e o evento passa a adquirir um novo valor que lhe confere competência para agir como sujeito que se mostra e quer ser percebido pelo outro.

Podemos, então, perguntar: afinal, quais são as condições necessárias para que o sujeito tenha uma experiência estética? Para responder a esta questão, consideramos cinco as qualidades que caracterizam uma experiência estética:

- A experiência estética é receptiva. Ocorre a partir de uma recepção sensível, de uma comunicação com o ambiente através dos sentidos;
- A experiência estética é uma experiência vivida pelo corpo todo. O corpo, ao mesmo tempo que é um sensível – possui forma, cor, textura –, ele é o que sente. Sentiente e sensível, o corpo é o sujeito da experiência estética;
- Toda experiência estética provém da conjunção entre um sujeito e um espetáculo. A experiência estética adquire sentido na dimensão vivida, é um diálogo direto entre espectador e evento;
- A experiência estética ocorre no território da pré-objetividade que, segundo Husserl, é o território do mundo vivido, aquém do mundo objetivo, aquém do domínio conceitual. A experiência estética ocorre em todo o nosso corpo, porque apreendemos seus sentidos anteriormente a qualquer juízo que possamos vir a articular;
- A experiência estética não tem finalidade – não tem função prática, não serve para nada. É justamente aí que reside a sua grandiosidade: ela é vivida somente pela harmonia que irradia.

Com relação ao último aspecto, podemos dizer que, no dia-a-dia, costumamos orientar nossa percepção em direção aos propósitos práticos dos objetos. A concepção cartesiana de mundo nos impregnou a visão a ponto de subordinar nossa percepção quase que exclusivamente ao entendimento, ao conceito das coisas. Nosso olhar se dirige menos à essência e mais ao signo da existência das coisas. Dufrenne (1972: 80), aponta que durante uma experiência estética, nossa percepção é desinteressada, não é orientada por interesses práticos. “(...) a percepção ordinária – sempre tentada pela inteligência desde que tem acesso à representação – procura uma verdade *sobre* o objeto, o que eventualmente dá um arrimo à *práxis*, e a procura *em torno* do objeto, nas relações que o unem aos outros objetos; a percepção estética procura a verdade *do* objeto, assim como ela é dada imediatamente *no* sensível”.

O pensamento científico também é estético. Segundo Bronowski (1998: 48), “toda teoria científica projeta imaginativamente nossa experiência em campos que ainda não podemos experimentar”. Para o autor, tudo o que é criado, tanto na arte como na ciência, é uma extensão da nossa experiência para novos campos, afetando-nos profundamente na dimensão cognitiva e sensível, no campo mental e emocional.

O encontro do sujeito com um evento estético – que pode ser uma obra de arte, uma teoria científica, um livro, um conteúdo escolar, uma paisagem da natureza – produz uma espécie singular de emoção. É o prazer que se supõe que o contato com um objeto estético provoca. Na verdade, pode-se experimentar esteticamente qualquer coisa, seja ela originada da natureza ou construída pelo trabalho do homem. Todas as obras de arte sempre solicitam serem experimentadas esteticamente.

Outra particularidade da experiência estética é a qualidade da emoção que nela se produz: ocorre uma satisfação do corpo, um desfrute dos sentidos, um tipo de emoção que chamamos de emoção estética. Susanne Langer (1980: 154) descreve a intensidade de uma emoção estética:

A alegria de uma experiência estética indica a que profundidade da mentalidade humana essa experiência chega. Pode-se dizer verdadeiramente que uma obra de arte, ou qualquer coisa que nos afeta como faz a arte, ‘provoca algo em nós’, porém não no sentido usual. O que ela provoca em nós é uma formulação de nossas concepções de sentimento e nossas concepções da realidade visual, factual e audível, em conjunto. Ela nos dá formas de imaginação e formas de sentimento, inseparavelmente; quer dizer, clarifica e organiza a própria intuição. É por isso que ela tem a força de uma revelação e inspira um sentimento de profunda satisfação intelectual, embora não suscite qualquer trabalho intelectual consciente.

A emoção estética contagia, se propaga de forma epidérmica nas pessoas, estabelecendo uma relação imediata entre elas. Segundo Wallon, a propagação epidérmica das emoções, ao provocar um estado de comunhão e de uníssono, dilui as fronteiras entre os indivíduos, podendo levar a esforços e intenções em torno de um objetivo comum. A emoção estética pode exercer um papel unificador e gerar sentimentos de comunhão e pertencimento cultural em festas coletivas e em espetáculos artísticos. (Galvão, 2003: 78)

Associamos o conceito de experiência estética ao conceito de olhar fenomenológico, porque reconhecemos que em ambos o indivíduo apreende o mundo de maneira total, una e direta. O olhar, aqui entendido como experiência estética, é fruto de uma percepção global do universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em íntima relação. Olhar estético porque é receptivo à harmonia que habita a relação entre homem e mundo, entre homem e objeto estético. Mas, como vimos, seu estado receptivo não o qualifica como um olhar passivo. Ao contrário, é um olhar vívido, penetrante, curioso, pois sobrevive da busca por sentidos, cria e recria significações permanentemente. Ou seja, é um olhar que se educa.

A educação do olhar

*Por natureza, todos os homens desejam conhecer. (...)
A vista é, de todos os nossos sentidos, aquele que nos
faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz
descobrir mais diferenças.*

Aristóteles

Vimos que toda a multiplicidade e riqueza visual presente nos dias de hoje não nos desperta uma percepção ampliada do mundo. Pelo contrário, a fácil reproduzibilidade das imagens nos leva ao extremo de consumi-las de forma cada vez mais massificada, tornando-nos uma espécie de vítimas de sua banalização. Acabamos por ver as coisas de forma superficial; anestesiados pelo excesso, perdemos o distanciamento necessário à construção de sentidos.

Na era da visualidade, as estruturas do conhecimento humano se modificaram e passaram a demandar um olhar mais apurado para a decodificação e a crítica, um olhar revelador que denuncie as mensagens embutidas nas imagens – principalmente naquelas que pretendam nos impor valores e moldar nossos comportamentos –, um olhar seletivo que perscrute o que realmente traz sentido para a nossa existência, um olhar que desvele as aparências e revele o oculto.

No ver cotidiano, no ver ingênuo, a maioria de nós reage ao excesso de estímulos através de um estado de passividade e submissão: possuídos pelas imagens, deixamos de estabelecer com elas relações significativas. Nos rendemos ao poder da imagem. A imagem, seja da arte ou da publicidade, é um verdadeiro testemunho cultural. Para que a imagem produza formas de

comunicação que criem sentidos, para que traduza valores humanos, é preciso que se realize um trabalho sobre ela. O trabalho de mediação que a imagem requer, na sociedade contemporânea, se torna imperativo dentro de uma perspectiva de conhecimento visual e de humanização.

Sérgio Cardoso (1988: 349) mostrou que o olhar é inquieto e inquiridor: “o olhar pensa; é a visão feita interrogação”. O olhar requer uma intencionalidade, o olhar precisa ser educado para a epopéia visual do nosso cotidiano. Nesta perspectiva, a educação do olhar torna-se indispensável à sobrevivência, pois age como uma forma de humanização e de cultivo, um dispositivo para a cidadania. A estética, em sua origem, liga o sensível à imagem. Hoje, na civilização da visualidade, a imagem surge como um vigoroso potencializador da experiência estética.

Na realidade da escola, dificilmente levamos em conta a experiência estética. No entanto, a aprendizagem de um conteúdo é – ou deveria ser – uma verdadeira experiência estética. O encontro do sujeito com o objeto do conhecimento, seja ele artístico ou científico, produz emoção estética, desde que seja criado um ambiente propício para tal, desde que a mediação pedagógica realizada pelo professor objetive e acolha uma postura de recepção estética no aluno. O prazer do conhecimento é uma emoção estética. A emoção estética leva a um maravilhamento do mundo, essencial à aprendizagem e à interação social na sala de aula. Mais adiante, aprofundaremos estas questões e refletiremos mais sobre o papel do professor e o ambiente de aprendizagem propício para a Educação Estética.

O OLHAR DO ALUNO ADULTO

(alunos do Ensino Médio do Curso Supletivo Santa Cruz)

Os homens, na idade adulta, terão evidentemente um carácter intermédio entre os de idade jovem e os velhos, com a condição de suprimir o excesso que há nuns e noutros.

Não mostrarão nem confiança excessiva oriunda da temeridade, nem temores exagerados, mas manter-se-ão num justo meio relativamente a esses dois extremos.

Aristóteles

Visão de mundo

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos adultos configuram tipos humanos os mais diversos, homens e mulheres que vêm para a escola com crenças e valores já constituídos. Nas grandes metrópoles como São Paulo, as escolas noturnas recebem alunos com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem, estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade, corresponde um tipo de aluno. E não poderia ser de outra forma, pois são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais, familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente, da realidade cultural em que estão inseridos.

Podemos dizer que o aluno adulto apresenta uma visão de mundo mais relacionada ao *ver*, sua visão de mundo está assentada naquilo que chamamos anteriormente de *fé perceptiva*, ou seja, numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê, numa crença implícita ao mundo percebido. “Na fé perceptiva, possuímos esse sentimento de estarmos instalados num mundo todo familiar em que confiamos como existente, porque possuímos secretamente essa crença espontânea e muda que sustenta nosso contato com o mundo”. (Merleau-Ponty, 2000: 17).

Em texto anterior, afirmamos que o fato de o aluno adulto ter assumido muito cedo responsabilidades profissionais ou domésticas, influencia decisivamente a sua visão de mundo:

O fazer constitui a marca maior de suas vidas, e seus saberes foram construídos nesse fazer. Sua visão de mundo, resultante dessa realidade, se polariza significativamente e, com frequência, leva-os a classificar as coisas de forma dicotômica, entre o bem e o mal, o certo e o errado, o bonito e o feio. Diante de uma pintura, por exemplo, muitos buscam na imagem uma fidelidade fotográfica, relacionando o tema diretamente a conceitos de beleza e realismo. A imagem é bela porque o tema é belo. Gostam de ver representadas as coisas que julgam bonitas e agradáveis: flores, crianças, paisagens naturais, cavalos. (Alvares, 2002: 149)

Mas a fé perceptiva, como toda a fé, afirma Merleau-Ponty (2000:103), “é fé porque é possibilidade de dúvida e esse infatigável percurso das coisas, que é nossa vida, também é uma interrogação contínua (...) é o olhar que interroga as coisas”. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a habitar o *ver* de um aluno adulto, deixando-o pronto para *olhar*. Aberto à aprendizagem, ele vem para a sala de aula com um “olhar despido”; é um olhar receptivo, sensível, estético, mas é também um olhar ativo, ávido: olhar que brilha, curioso, olhar que explora, vibrante, olhar que investiga, olhar que pensa.

Anderson, aluno de 18 anos, descreve bem um olhar de estudante:

Quando leio, saio desse mundo e parto para um outro cheio de alegrias e sentimentos benevolentes. Quando escrevo, passo para a folha de papel – com um objeto que pouco antes de escrever, nós homens, derrubamos as árvores e transformamos em utilitário – os meus sentimentos de plenitude com os outros, as alegrias e, em muitos momentos, ou na maioria deles, as tristezas que tanto me ensinam a viver. Aprendi nesses poucos anos que a leitura e a escrita, os diferentes textos, os estudos fazem parte da minha vida e que não posso parar de estudar mais. Quando estudo, aprendo coisas, entendo a estrutura do aprender, me preparo para os meus projetos familiares, procuro motivos para estudar e, felizmente, acho: eu, minha família, meus amigos, irmãos, tias, pai e mãe de criação, meu pai, minha mãe, Deus... Não sou nenhum estudioso, só curioso, porque procuro respostas. Na verdade, me considero um estudante⁵.

Cognição e afetividade na idade adulta

Durante muito tempo, a Psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Palácios (1995: 306) assinala que a Psicologia Evolutiva tradicional compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência. E mais, que esta etapa representava a meta do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade adulta as pessoas se estabilizavam e na velhice se deterioravam.

⁵ Os depoimentos de alunos apresentados neste capítulo foram retirados de redações cujo tema é: *Memórias da escola*, proposto pela professora Leda Maria Lucas, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental 2 do Curso Supletivo.

Estudos recentes indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é prenhe de transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e, segundo Palácios (Idem. p. 311), podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos, sendo, talvez, mais realistas do que eles. “Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais de conjunto, sopesar melhor os prós e os contras, podem ter uma boa dose de criatividade”... O autor esclarece:

Em conjunto, pode-se afirmar que as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse o conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (p. 312)

Outro aspecto relevante é que os adultos possuem uma vida afetiva mais sofisticada que as crianças e, segundo Vygotsky, desenvolvem emoções superiores. O autor aponta que as emoções humanas desenvolvem-se sofrendo transições de um estado primitivo para um estado superior, se refinam à medida que se afastam da origem biológica. Em relação à criança, o indivíduo adulto possui um maior controle dos impulsos emocionais, relacionado à auto-regulação do comportamento. (Van Der Veer e Valsiner, 1996: 382)

Para Vygotsky, a afetividade humana é construída culturalmente. Os valores impregnam as culturas e são organizados pelos indivíduos em direções que definem os ideais de vida daquela cultura. As práticas sociais humanas são modeladas pelas emoções e determinadas a partir de sistemas de valores, que diferem de cultura para cultura. Alguns valores que se evidenciam em uma cultura, em outra podem nem aparecer. Nas sociedades monogâmicas, por exemplo, as emoções relacionadas ao ciúme ou à traição certamente são diferentes daquelas das sociedades poligâmicas. (Oliveira e Rego, 2003: 28).

Wallon assinala que o controle sobre as próprias manifestações emocionais possibilita ao sujeito o fortalecimento do pensamento e da linguagem, sempre balizado pelos parâmetros culturais e revelado pela sua singularidade, pelas maneiras que ele vivencia e expressa suas emoções. A interação social submete a vida emocional dos sujeitos a processos de auto-regulação, que se aperfeiçoam ao longo do desenvolvimento. Dessa forma, as emoções se organizam e se evidenciam como fenômeno histórico e cultural. (Galvão, 2003: 76).

Ao defendermos uma perspectiva indissociável entre cognição e afetividade podemos inferir que a ação educativa com um aluno adulto que, por definição, tem uma vida emocional mais sofisticada, de alguma maneira pode valer-se desse atributo para equilibrar as conquistas realizadas no plano cognitivo. Se a escola investir na construção de um corpo de saberes que faça sentido ao adulto, que corresponda à sua maturidade, que subsidie mais diretamente as suas práticas sociais, estará contribuindo não somente para fornecer informações e procedimentos da cultura letrada, mas também para consolidar sua inserção social, cultural e política na sociedade. Afinal, os jovens e adultos não voltam à escola para recuperar um tempo perdido e distante, voltam para satisfazer necessidades atuais de suas vidas.

Conhecimentos prévios

Os conhecimentos prévios de um aluno adulto remetem a inúmeras espécies de saber, adquiridos ao longo de sua história de vida. A diversidade cultural brasileira engendra uma grande diversidade de saberes com características regionais, muitos deles ligados à arte ou ao artesanato, conhecimentos oriundos de usos e costumes dos diversos grupos sociais que se espalham pelo país. Neste estudo, enfocaremos três destes saberes, classificados segundo nossa concepção, pois se evidenciam sobremaneira nos alunos adultos. São eles: o saber sensível, o saber do trabalho e o saber cotidiano. Entendemos que esses conhecimentos, se bem trabalhados em sala de aula, subsidiam favoravelmente a construção do saber escolar.

O saber sensível diz respeito àquele saber do corpo, originado na relação primordial com o mundo, fundado na percepção das coisas e do outro, caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo. Merleau-Ponty desenvolve sua teoria filosófica encaminhando-se para a ontologia do sensível, entendendo o sensível como região pré-reflexiva, de onde emergem as categorias

reflexivas. O território da pré-reflexão nos reporta à idéia de um mundo desde sempre já dado. Marilena Chauí (1984: 12) esclarece bem como o filósofo instala e reúne, no mundo sensível da pré-reflexão, a dimensão da estética e a dimensão da cultura:

*A relação corpo-mundo é estesiológica: há a carne do corpo e a do mundo; há em cada um deles uma interioridade que se propaga para o outro numa reversibilidade permanente. Corpo e mundo são um ‘campo de presença’ onde emergem todas as relações da vida perceptiva e do mundo sensível. Há um **logos do mundo estético** que torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade, e que, através da manifestação corporal da linguagem, permite o surgimento do **logos do mundo cultural**, isto é, do mundo humano da cultura e da história.*

Duarte Júnior (2001) afirma que voltar à *aisthêsis*, ou à *estesia*, é “voltar às coisas mesmas” – uma expressão cunhada por Husserl –, ou seja, voltar-se para o desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos. O autor entende que qualquer processo educativo deva ter suas bases nesse saber sensível:

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre. (p. 12)

Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são portadores potenciais deste saber sensível e, no Ensino Médio do Supletivo, a grande maioria deles apresenta atitudes de maravilhamento com o conhecimento escolar, ou seja, uma postura de recepção sensível extremamente favorável à aprendizagem que, ao ser cultivada e valorizada pelo professor, representa a porta de entrada para exercitar o pensamento formal: o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim, construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico. Olhar, escutar, tocar, cheirar e degustar são as aberturas para nosso mundo interior.

Por sua vez, o saber do trabalho decorre do fato de que a esmagadora maioria dos jovens e adultos que estudam à noite são trabalhadores e, principalmente, começaram a trabalhar muito cedo. As mulheres, por exemplo, desde crianças, já tomavam conta de irmãos menores e da casa, desenvolveram, portanto, conhecimentos básicos sobre educação, saúde, nutrição e higiene. Muitos dos homens, provenientes de áreas rurais do país, possuem conhecimentos ligados ao cultivo da terra, à criação de animais, aos ciclos da natureza: clima, estações do ano, períodos de chuva e de seca, etc. Outras profissões bastante encontradas entre os homens, principalmente nos que freqüentam escolas dos centros urbanos, são aquelas ligadas à área da construção civil: pedreiros, eletricitas ou pintores. Essas ocupações desenvolvem no sujeito habilidades relacionadas à visão espacial e estética; a medidas de comprimento, volume e peso; a noções de desenho e planta baixa; a propriedades dos materiais; à mistura e combinação de cores; ao domínio de diversas ferramentas como: pincel, colher de pedreiro, plaina, martelo, serrote, trena, etc.

O saber do trabalho se constrói no contexto do labor, é um saber do fazer, da fatura. Os conhecimentos advindos do trabalho são frutos da ação humana sobre instrumentos, que atuam como objetos sociais que medeiam a relação entre o indivíduo e o mundo. Vale lembrar que o trabalho exerce um papel crucial para a espécie humana pois é, segundo Vygotsky (1996: 88), justamente a atividade do trabalho que assinala a evolução do macaco para o homem. Para o autor, é o trabalho que designa o domínio da natureza pelo homem. Na esfera psicológica, o processo de trabalho também aparece como uma marca da evolução humana, pois ele exige do indivíduo controle sobre o próprio comportamento. Oliveira (2001) assinala que:

Vygotsky toma o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada entre os animais. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho, desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.(p. 27)

A terceira espécie de saber do aluno adulto é o saber cotidiano. Pela sua própria natureza, ele configura-se como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios morais, já formados fora da escola. O saber

cotidiano possui uma concretude, origina-se da elaboração de soluções que foram criadas pelo adulto para os inúmeros desafios que enfrentou na vida, caracteriza-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse conhecimento, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, um saber empírico, freqüentemente assentado no “senso comum”, diferente do conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado mas não sistematizado, portanto, é um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, freqüentemente, pelo próprio aluno.

O saber cotidiano não é necessariamente um saber utilitário, desenvolvido para atender a uma demanda imediata do sujeito. Pelo contrário, pode também se configurar em uma espécie de conhecimento que requer um afastamento, uma transcendência com relação ao seu objeto. Ao cozinhar, por exemplo, uma pessoa pode executar uma simples receita recriando-a, estabelecendo hipóteses a respeito de um novo ingrediente que poderia ser acrescentado para refinar o sabor do prato. A metacognição também habita o pensamento cotidiano.

Os conhecimentos prévios de um aluno adulto, portanto, estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia, como também os saberes aprendidos na escola. A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o adulto se fizer uso de e valorizar seus conhecimentos prévios, se produzir saberes novos que façam sentido também na vida fora da escola, se promover a sua formação cidadã e sua inserção no mundo letrado.

A marca da heterogeneidade

A grande característica de um curso de educação de adultos é a heterogeneidade dos alunos. Por se tratar de um grupo culturalmente diversificado, com diferentes idades, profissões, anseios, os alunos adultos apresentam distintos e variados modos de estruturar e organizar seu pensamento.

Nos centros urbanos, as escolas de EJA reúnem pessoas das mais diversas origens, migrantes de várias regiões do Brasil. Em uma mesma sala convivem brancos, mulatos, negros, indígenas, inúmeras combinações fisionômicas, homens e mulheres com belezas peculiares, não só nas aparências, mas também nos costumes, nos modos de falar, de pensar, de agir e reagir, nas

preferências culinárias ou musicais; enfim, cada classe de uma escola para jovens e adultos compõe um quadro que retrata a pluralidade cultural do nosso país.

A heterogeneidade traz consigo a singularidade de cada sujeito. A cada experiência vivida corresponde um indivíduo absolutamente único, a cada resolução de problemas da vida familiar ou do trabalho corresponde um saber idiossincrático, uma maneira de ver e de se relacionar com o mundo inteiramente pessoal. É a própria inserção cultural do indivíduo que gera seu psiquismo, ou seja, o desenvolvimento psicológico depende diretamente da interação do sujeito com a cultura, no convívio e introjeção de valores, signos e significados construídos e compartilhados pelo seu grupo cultural, fatores que contribuem para afirmar sua identidade e, conseqüentemente, sua singularidade.

Os adultos maduros e os jovens adultos

Podemos dividir os alunos em dois grandes blocos: os adultos maduros e os jovens adultos. Cada um dos grupos, apesar de ser totalmente heterogêneo em seu interior, apresenta características próprias, que o diferenciam do outro grupo.

O primeiro grupo é constituído de pessoas mais experientes, em média acima dos trinta anos. A maioria já tem filhos, muitos têm netos. Os adultos maduros transitam pelo mercado de trabalho há um tempo considerável e, apesar da crise moderna do desemprego, muitos deles desempenham profissões consolidadas. A busca por elevar a escolaridade abriga um dos principais anseios que esses alunos revelam, tanto os mais jovens quanto os mais experientes: melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Os adultos maduros, em geral, encontram-se afastados da sala de aula há mais tempo do que os jovens. Muitos trazem consigo uma imagem da escola construída e referenciada em sua passagem anterior por ela, ou mesmo pelo contato que estabelecem com as escolas de seus filhos. Geralmente, essas representações correspondem a um modelo tradicional de escola, ou seja, um lugar onde predominam aulas expositivas, com pontos copiados da lousa, onde o professor é o único detentor do saber e transmite conteúdos que são recebidos passivamente pelo aluno. Às vezes, os alunos mais velhos se mostram resistentes a uma nova concepção de escola

que os coloca como protagonistas do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem.

Edi, mulher de mais ou menos sessenta anos, relata porque teve de parar de estudar na quarta série do antigo curso primário e como se sente agora, ao voltar tardiamente à escola:

Infelizmente, a minha família era pobre, portanto, eu não tive o privilégio de continuar estudando. Tinha que ajudar a minha mãe, cuidando do meu irmãozinho, o Walquir.

Quanta tristeza eu sentia, pois tive que sair daquela escola com meu diploma de quarta série, deixando para trás aquele mundo mágico de letras e números que eu gostava tanto. Eu chorava muitas vezes, porque queria muito voltar a estudar. Mas meu sonho parou ali...

Os anos se passaram, veio o casamento, vieram os filhos, e o tempo passou.

Hoje, depois de muitos e muitos anos, eu volto a sentar-me num banco escolar e estou me sentindo uma adolescente em meio a esses jovens que, como eu, aqui buscam sabedoria, através dos professores, que com tanta paciência nos instruem.

Ao escrever este texto, lágrimas me vieram aos olhos, pois recordei com carinho o meu passado distante.

Por sua vez, os jovens adultos já passaram da adolescência, têm idades acima dos dezesseis anos. A grande maioria deles trabalha e muitos já constituíram família. Com um ritmo de aprendizagem geralmente mais rápido do que o aluno maduro, o jovem revela também maior traquejo com os procedimentos escolares. Muitos sofreram exclusão recente da escola regular. Ao iniciarem o curso supletivo, a maioria revela uma baixa auto-estima, alguns apresentam atitudes de indisciplina. Suas representações da escola são fruto dessas passagens pelos cursos diurnos, muitas vezes traduzidas por lembranças de prédios depredados ou de salas de aula lotadas e ruidosas. É lamentável constatar que há alunos que se surpreendem ao encontrar o mínimo que se espera de uma escola: um prédio limpo, um projeto pedagógico estruturado, professores que não costumam faltar.

Robson, dezoito anos, descreve sua breve passagem pelo Ensino Fundamental, na escola regular:

Eu não gostava muito de Português e Matemática, porque achava que eram muitos detalhes e não dava para decorar tudo. Tinha alguns professores que eu não me dava muito bem (...). Sempre fui bagunceiro, dava muito trabalho para os professores e, com essas bagunças, eu não fazia as lições e quando chegava ao final do ano era reprovado. Isso foi da primeira até a quinta série. Então, resolvi parar de estudar e comecei a trabalhar. Passado algum tempo trabalhando, tentei voltar para a escola, mas não adiantou porque mais faltava do que ia para a escola, assim também ficava reprovado, mas “por faltas”.

Tanto para o aluno jovem, quanto para o aluno mais experiente, uma forte razão para a procura pela escola – além daquela relativa a obter uma melhor inserção no mercado de trabalho – é a busca por um reconhecimento social. Para o adulto, o letramento constitui-se em um valor e dominar o conhecimento veiculado pela escola torna-se uma forma de sentir-se incluído socialmente. Segundo a Proposta Curricular para Jovens e Adultos, elaborada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura, 2002),

o que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para ‘retomar uma trajetória escolar interrompida’, mas para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos.(p. 95)

A presença de jovens, adultos e idosos numa mesma sala de aula constitui-se um cenário fértil para as situações de ensino e aprendizagem. A diversidade de gerações, de experiências de vida, de valores, de tradições culturais, de maneiras de falar, de visões de mundo, são aspectos que somam e podem gerar estratégias fecundas, se forem trabalhados positivamente, se as diferenças não forem transformadas em desigualdades, pelo professor de EJA.

A marca do fracasso escolar

Outra característica freqüente no aluno adulto é uma baixa auto-estima, geralmente advinda de situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior

comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e até de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

Luciane, trinta anos mais ou menos, abandonou a escola ainda criança, depois de sucessivas reprovações. Ela lembra como se sentia numa sala de aula da quarta série, quando tinha dez anos:

Eu tinha medo de ir à escola, me dava um frio na barriga. Tentava prestar atenção na aula, mas entendia tudo pela metade. Tentei participar das aulas, algumas vezes, mas minhas perguntas sempre causavam risos e a professora nunca falava nada. Tinha vergonha de não saber! [grifos da aluna]

Bernard Charlot (2000) explicita como a dimensão da identidade se revela através do aprender, pois o sentido do aprendizado nasce na história do sujeito, a partir das suas referências, das suas expectativas, das suas relações com os outros, da imagem que tem de si e a que quer que os outros tenham dele. O autor mostra como a auto-imagem é construída no âmbito das relações com o saber escolar:

Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. (...) Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo. (p. 72)

As representações que o sujeito faz da escola e de seu desempenho na cultura escolar são construídas, não somente dentro da própria escola, mas também no âmbito da família e das relações sociais, através de expectativas próprias e de expectativas de outros – pais, colegas, amigos, professores – que nele são depositadas. Charlot (2001: 26) afirma que toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, toda relação com o saber é também relação consigo, relação com o outro e relação com o mundo. “O sentido e o valor do que é aprendido está diretamente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)”.

O fracasso escolar engendra uma espécie de teia, na qual o aluno se enreda e de onde custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar.

Se ativarmos nossas próprias lembranças da escola, tanto as boas quanto as más, veremos que o que permanece em relevo, na memória, não são só os conteúdos, mas fundamentalmente os professores. A figura do professor volta como aquele que marcou uma predileção por determinada área do conhecimento, como alguém que nos influenciou em nossas escolhas profissionais, mesmo como alguém com quem nada aprendemos, ou até como aquele sujeito com quem não gostaríamos de nos encontrar na rua. Isto ajuda a compreender que o professor se sobrepõe a todos os outros elementos na cultura escolar, que ele exerce um papel determinante, de responsabilidade, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar de qualquer um de seus alunos.

Em uma pesquisa realizada por Rego (2002) sobre os efeitos da escolarização na constituição dos sujeitos, a partir de lembranças da escola, evidenciou-se que os professores marcam profundamente as lembranças dos alunos. A autora destaca a expressiva influência que o professor exerce sobre o aprendiz:

(...), no âmbito escolar, o interesse, a facilidade ou a dificuldade com determinado assunto ou área do conhecimento estão diretamente relacionados ao perfil e à conduta do professor responsável por aquela área do saber. O que reforça a idéia de que é expressiva a influência do professor sobre o aprendiz, capaz até mesmo de facilitar ou obstruir e, conseqüentemente, deixar marcas profundas no desempenho escolar de cada aluno. Isso fica ainda mais explícito quando comentam sobre os professores que os marcaram negativamente. Esse aspecto aponta para a necessidade de reconhecimento de que os efeitos da escolarização dependerão, entre outros fatores, do professor, do tipo de prática pedagógica realizada e das experiências proporcionadas pela escola. (p. 69)

Mais uma vez, é a aluna Luciane quem descreve a professora que contribuiu decisivamente para o seu abandono da escola:

Foi nesse tempo assim tumultuado e confuso que conheci a professora Dona Pedrina, da qual eu nunca me esqueci e – acho – nunca me esquecerei. Quando um aluno escrevia alguma coisa errada, por exemplo, ela falava bem alto para todos na classe ouvirem. E como costuma ser, todas as crianças começavam a rir do erro cometido por alguém. Ela adorava pôr de castigo o aluno que não fazia a lição de casa e colocava-o de pé na frente da classe. Gostava, também, de dar uma de toda poderosa, dizendo com voz firme:

“— Luciane, vou comprar uma cartilha para você aprender a escrever. Eu vou conversar com sua mãe para pôr você no primário de novo!!!”

Com toda essa experiência, o meu comportamento, hoje vejo, só piorava. Pois eu fingia não estar nem aí, demonstrando isso com palavras e atitudes. Achava que daquela forma as pessoas não mais ririam de mim.

O comportamento de indiferença, que Luciane diz ter adotado quando criança, muitas vezes, perdura no aluno por mais tempo, até a sua volta à escola, derivando também para atitudes de indisciplina e agressividade. Nas salas de aula de EJA, essas marcas se evidenciam, de um lado, por atitudes de extrema timidez e, por outro, por atitudes de irreverência e transgressão. Esses alunos e alunas demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, nervosismo exacerbado nas situações de avaliação, ou então se mostram agitados, indisciplinados e bagunceiros. Muitos não conseguem nem olhar nos olhos do professor.

Desse modo, as situações de fracasso escolar produzem estigmas que afetam profundamente a identidade e a auto-imagem do sujeito, deixando marcas indeléveis em seu psiquismo.

O papel da escola na educação do aluno adulto

A escola pode oferecer uma preciosa contribuição para o desenvolvimento de uma pessoa adulta. Segundo Oliveira (1997: 60), o papel da escola, nos indivíduos das sociedades letradas, é fundamental para promover sua transformação ao longo dos processos de desenvolvimento psicológico. A abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotsky e seguida pela autora, estabelece que o desenvolvimento psicológico de um sujeito provém fundamentalmente de seu aprendizado. A escola, nas sociedades letradas, é uma das principais agências da promoção desse desenvolvimento.

A intervenção do professor faz-se crucial nesse processo, para desencadear e movimentar os mecanismos de aprendizado do aluno, pois ele realiza uma intervenção deliberada, uma mediação do modo letrado, científico, escolarizado, uma ação educativa que possui uma intencionalidade, pois caminha em uma direção determinada pelas exigências educativas da sociedade.

O papel do professor de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais certamente contribui para que ele resgate uma auto-imagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo professor de jovens e adultos, possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos e porque alimenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

Acreditamos que para educar o olhar de um aluno adulto, seja necessária a adoção de abordagens próprias para esse público, procedimentos que facilitem seus processos de ensino e aprendizagem, seus meios de compreensão, de ação e de interação com o mundo. Essas abordagens, em consonância com objetivos mais amplos que capacitem o adulto a afirmar sua identidade e a desenvolver seu espírito crítico, ampliam sua consciência cidadã. Entendemos que uma pedagogia para alunos adultos deva ter como questão central reunir a diversidade com aquilo que é universal no ser humano.

Em um artigo sobre diferenças individuais e diferenças culturais, Oliveira (1997) afirma que a questão da diversidade e da busca daquilo que é universal no ser humano são duas metas de difícil compatibilização. A afirmação da diferença e a possibilidade de estabelecer universais no funcionamento psicológico humano têm gerado, segundo a autora, um campo de permanente tensão na produção do conhecimento em psicologia. Fundamentada na abordagem histórico-cultural Oliveira mostra que as diferenças humanas assentam-se nos processos de desenvolvimento, que são absolutamente singulares para cada sujeito:

(...) sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração da singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural. (p.57)

A abordagem histórico-cultural instala o universal em duas dimensões: a primeira localiza-se na esfera da biologia, ou seja, é a própria pertinência à espécie que fornece ao ser humano o substrato biológico de seu funcionamento psicológico; a segunda, localiza-se na esfera da cultura, pois o ser humano não existe dissociado da cultura. “A mediação simbólica, a linguagem e o papel fundamental do outro social na constituição do ser psicológico são fatores universais”. (Idem, ibidem) Nessa perspectiva, a singularidade do indivíduo imprime relevo à ação educativa do professor, consolidando a idéia de que não existe um caminho único no desenvolvimento humano. A intervenção pedagógica se realiza, portanto, nas diversidades individuais, grupais e, sobretudo, nas diversidades culturais.

Assim, a escola pode representar um lugar privilegiado para a promoção do desenvolvimento de uma pessoa adulta. A abordagem histórico-cultural postula uma relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento, pois os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. O aprendizado ocorre mediado pelos outros membros do grupo cultural em que o sujeito está inserido, seu solo são as interações sociais. Desse modo, a escola representa uma instituição de destaque na sociedade letrada: é o cenário cultural onde ocorre intensa interação de sujeitos com artefatos culturais específicos. Portanto, o desenvolvimento humano é balizado por metas culturalmente definidas e a escola, nas sociedades letradas, é uma instituição voltada para atender especificamente a essa intencionalidade cultural.

Letramento

Atualmente, o termo letramento tem sido amplamente utilizado, principalmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Estudos relevantes vêm sendo realizados por diversos autores, entre eles destacam-se Soares (1998), Kleiman (1995) e Oliveira (1995).

O pensamento letrado é associado a práticas culturais predominantes em sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas e caracterizadas por desenvolvimento científico e tecnológico. Em um estudo sobre organização conceitual e escolarização, Oliveira (1999: 84) indica que esse modo de pensamento caracteriza-se pela possibilidade do sujeito distanciar-se de sua experiência individual imediata e pela metacognição. Os processos metacognitivos de pensamento estão relacionados ao domínio consciente, pelo sujeito, de seus próprios processos cognitivos, numa ação do pensamento sobre o próprio pensamento. “Com base em operações metacognitivas, seria provavelmente possível que o sujeito tornasse explícito, para si próprio e para os outros, as relações entre seus conceitos e teorias. A ação metacognitiva favoreceria, pois, uma organização do conteúdo das teorias para torná-las mais consistentes e mais úteis à predição de eventos e ao controle da realidade”.

Letramento é uma versão do termo inglês *literacy*, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. Britto (2001: 51) explica que “a opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (...) em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento”. O que é essencial ressaltar é que, diferentemente de alfabetização, que remeteria a um processo mais individualizado do domínio do sistema de escrita, o letramento aponta para práticas sociais de uso da escrita, em situações comunicativas culturalmente determinadas.

Soares (2001) caracteriza o letramento como um processo contínuo e, diferentemente da alfabetização, não linear. De acordo com a autora,

o letramento é multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas, com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de

múltiplas situações e múltiplos contextos, em que são múltiplas e variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados.(p. 95)

O fato de o letramento ser um processo permanente e jamais chegar a um produto final, aponta para uma nova postura da escola de jovens e adultos, não mais centrada na aprendizagem da escrita enquanto tecnologia, enquanto processo de aquisição de códigos, enquanto produto completo em si mesmo. O letramento exige que a escola invista numa formação mais abrangente do sujeito, promovendo situações de aprendizagem que exponham o aluno a vários tipos de eventos em que a escrita constitui parte essencial, que produzam sentidos nos usos da leitura e da escrita, não somente dentro da sala de aula, mas também em circunstâncias da vida social e profissional dos educandos.

O letramento remete para um objetivo fundamental deste trabalho, que é o contribuir para elucidar questões mais amplas sobre como o ensino de alunos adultos pode oferecer maiores oportunidades de inserção social e cultural à essas pessoas, habilitando-as a fazer usos mais qualificados dos objetos e discursos da cultura escrita, a aumentar sua participação nos benefícios do avanço tecnológico e econômico.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR DO ALUNO ADULTO

(Edilsa M. Rocha, aluna do Ensino Médio do Supletivo Santa Cruz. Desenho com lápis de cor. São Paulo: 2005)

*A verdadeira viagem do descobrimento não consiste
em buscar novas paisagens,
mas novos olhares.*

Marcel Proust

O olhar da arte

Um girassol se apropriou de Deus: foi em Van Gogh.

Manoel de Barros

Desde os tempos das cavernas, o ser humano explora materiais, cores, superfícies, formas, sons, silêncios, movimentos, procurando criar sentidos para a sua existência e buscando comunicar-se com os outros homens. Ao produzir formas artísticas – visuais, corporais, musicais, arquitetônicas, literárias –, o homem expressa-se por meio das diversas linguagens da arte.

“A arte é uma necessidade de nosso ser”, afirma Ostrower (1998: 25), a prova disso é que todas as culturas da história da humanidade, sem exceção, criaram obras de arte:

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. Pode-se dizer que a arte é a linguagem natural da humanidade.

A expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo, seu conteúdo profundo nos comove. As formas da arte encerram uma condensação de conteúdos e uma multivalência de significados. Segundo Ostrower (Idem, p. 274), graças à sua complexidade, as formas de arte mostram duas realidades interligadas, uma dentro da outra. Ao mesmo tempo que cristalizam a realidade do artista, sua visão de mundo, sua realidade vivida, seu contexto histórico e cultural, “as formas de arte ainda penetram em outra realidade, maior e não menos concreta, que é a realidade da própria condição humana. Nelas se fundem a uma só vez o particular e o geral, a visão individual do artista e da cultura em que vive, expressando assim certas vivências pessoais que se tornaram possíveis em determinado contexto cultural”. Quando apreciamos ou criamos uma obra de arte, essas duas realidades se interpenetram tão intimamente que qualquer detalhe evoca ambas, simultaneamente, em mútua ressonância.

A arte produz uma forma peculiar de conhecimento, pois ela conta a história das transformações humanas. mas não só isso. Se tomarmos como exemplo Guernica, de Picasso, veremos que essa tela monumental, produzida em 1937, representa muito mais que a obra imediata que nós vemos.

Guernica representa um momento, o bombardeio de uma cidade indefesa, o frio massacre da população civil, representa a tragédia da guerra na Espanha. Mas também representa o horror de todas as guerras. Vai além dos gritos, dos relinchos ... as linhas que cortam e dilaceram fazem sangrar toda a humanidade. É um revivificar de sentimentos, de pensamentos, de ideologias, de visões de mundo que, certamente, nem a análise mais profunda esgotaria a excelência da obra. Com uma intencionalidade estética, a escolha do artista pelo estilo cubista é crucial para seu resultado. O cubismo propõe uma atomização, uma fragmentação do espaço e contrastes dramáticos. No painel de Picasso, a expressividade da obra tem na sua base, na gramática da linguagem escolhida, a própria destruição, a fragmentação e a dramaticidade. E o conteúdo trágico da obra adquire culminância na bem-sucedida condensação e simplificação das cores do quadro: apenas tons de preto, de cinza e de branco.

A fruição artística nos faz compreender como a obra de arte nos conduz ao mundo dos sentidos e da re-significação de nossas experiências vividas. Ao interpretar um quadro, fazemos uma projeção do sentido da obra e, em seguida, examinamos pormenores, que incluem o tema, e os elementos do meio de expressão, as cores, as linhas, as formas, os sons, as texturas. Cada um desses aspectos contém a obra inteira, mas nenhum deles é capaz de apresentar sua infinitude. A interpretação constrói-se com um exame atento das partes e uma percepção do todo. A pessoa que interpreta um quadro, uma escultura, um poema etc. pode adotar inúmeros pontos de vista e pode ter uma série de intuições que continuamente se completam e se modificam, e que não têm um fim determinado. Se a obra for suficientemente significativa, poderemos continuar a construir sentidos e a enriquecer a experiência.

A intersubjetividade da arte

*Subitamente vemos que a obra do artista nos revela
que captamos a nós próprios;
e então compreendemos que toda a criação,
todo o pensamento humano está contido em nós.*

Jacob Bronowski

Uma obra de arte é sempre elaborada duas vezes: pelo autor e pelo intérprete. Através das formas de arte, artista e espectador dão significados ao mundo, encontram e partilham sentidos para suas experiências vividas. No entanto, a obra de arte exprime sempre mais do que aquilo que uma

pessoa apreende em determinado momento, o efeito que o contato com a arte produz no indivíduo é constituído socialmente. Ao dizermos, por exemplo, que uma pintura representa alguma coisa, partimos do princípio de que os outros são capazes de ver o que ela representa.

Está claramente presente na percepção e, por conseguinte, também na representação, o fenômeno da intersubjetividade. A apreensão da representação artística subentende a capacidade de imaginar o que as outras pessoas perceberiam se estivessem, também, em contato com aquela obra. Para imaginarmos o que os outros vêem, temos de reconhecer que a sua experiência não é necessariamente idêntica à nossa.

A obra de arte pode nascer da experiência de um único sujeito, mas o caminho que percorre é o da alteridade, pois o mundo sensível do artista relaciona-se ao mundo sensível do espectador e, concomitantemente, ao mundo sensível da comunidade dos espectadores. A transitividade de um corpo ao outro se faz de maneira intersubjetiva. A arte manifesta-se em um campo intersubjetivo e seu efeito é sempre social, pois atua no plano do imaginário e do sensível e espelha sentimentos e concepções de um povo, em seu ambiente e em sua época.

Quando o homem conhece arte, ele conhece a sua história. Quando ele produz arte, inaugura um conhecimento próprio, original, genuíno. O conhecimento da história e da arte tornam possível a construção de uma identidade social, a sua prática facilita a construção da identidade individual.

A arte na escola de adultos

A carta a seguir foi escrita por Shirley Anne, uma aluna do Supletivo que frequentou o curso de Artes Visuais durante um semestre letivo.

Sábado 15/12/2004

A Professora: Souia com muito carinho

Por meio desta, venho seu Lhe agradecer por todo o curso de artes.

Através deste curso passei a ter uma nova visão sobre o arte e suas maravilhas.

Logo de início, me perguntei o que artes esta rio fazendo na fase I do ensino médio. Hoje compreendo que esta na fase um para a abertura dos olhos das pessoas para um tema tão importante "Arte", antes de frequentar as suas aulas eu não imaginava que a verdadeira arte esta nos olhos de quem a vê.

Depois o seu curso agora de olhos. Leni abertas posso admirar diversas obras ^(Artes) com os olhos não só de um pouco de conhecimento mas também o da experiência ou seja de já ter tido contato, com régua, pincel, tintas etc.

Tudo que você me passou nesse curto espaço de tempo quero que saiba que não só estará presente no meu conhecimento, mas também estará guardado nas minhas melhores lembranças e em um lugar bem especial no meu coração.

Hoje entendo quando alguém fala sobre arte e quando vemos uma obra de arte, falamos com convicção, pois sei que a arte esta em todos os lugares a nossa volta.

Basta que as pessoas abram os olhos, para assim poder se vislumbrar com toda a beleza que ela traz para nossa vida.

Do fundo do meu coração, muito obrigada por este maravilhoso conhecimento!

Shirley Anne

À professora Sonia, com muito carinho:

Por meio desta, venho eu lhe agradecer por todo o curso de Artes.

Através deste curso passei a ter uma nova visão sobre a arte e suas maravilhas. Logo de início, me perguntei o que Artes estaria fazendo na Fase 1 do Ensino Médio. Hoje compreendo que está na Fase 1 para a abertura dos olhos das pessoas para um tema tão importante: “Arte”. Antes de freqüentar as suas aulas eu não imaginava que a verdadeira arte está nos olhos de quem a vê.

Após o seu curso de Artes, agora de olhos bem abertos, posso admirar diversas obras com olhos não só de um pouco de conhecimento, mas também [com os] da experiência, ou seja, de já ter tido contato com argila, pincel, tintas, etc.

Tudo o que você me passou, nesse curto espaço de tempo, quero que saibas que não só estará presente no meu conhecimento, mas também estará guardado nas minhas melhores lembranças e em um lugar bem especial no meu coração.

Hoje entendo quando alguém fala sobre arte e quando comento alguma coisa, falo com convicção, pois sei que a arte está em todos os lugares à nossa volta.

Basta que as pessoas abram os olhos, para assim poder se vislumbrar [deslumbrar] com toda a beleza que ela traz para a nossa vida.

Do fundo do meu coração, muito obrigada por este maravilhoso conhecimento.

Shirley Anne

A carta de Shirley Anne evidencia que sua visão de mundo sofreu transformações em apenas quatro meses de curso. Suas palavras revelam o quanto a arte cumpre uma função decisiva na vida de todos nós, porque faz a ponte entre o visível e o invisível, possibilitando a convivência com o indizível. A arte alia cores, sons, gestos, palavras e apresenta combinações que são reveladoras do indivíduo, do mundo e dele próprio. O indizível é dito e se realiza no olho, no toque, no ouvido de quem o percebe.

(...) Antes de freqüentar as suas aulas eu não imaginava que a verdadeira arte está nos olhos de quem a vê.

Após o seu curso, agora de olhos bem abertos, posso admirar diversas obras com olhos não só de um pouco de conhecimento, mas também [com os] da experiência, ou seja, de já ter tido contato com argila, pincel, tintas, etc.

A aluna localiza seu aprendizado nos olhos, encontrando, em seu próprio corpo, o ponto que desperta o conhecimento. Com poucas palavras, Shirley Anne traduz o sentido deste trabalho⁶. Ela mostra como, em algumas aulas, viveu com intensidade duas dimensões: a de ser artista e a de ser espectadora, a do fazer e a do apreciar, a da criação e a da fruição. A leitura de sua carta nos faz refletir sobre a importância da arte na escola:

Logo de início, me perguntei o que Artes estaria fazendo na Fase 1⁷ do Ensino Médio? Hoje compreendo que está na Fase 1 para a abertura dos olhos das pessoas para um tema tão importante: “Arte”.

A arte “abre os olhos das pessoas”, expande nossa visão de mundo, porque é conhecimento e, principalmente, um modo de praticar a cultura. Para Ostrower (1990: 20), a razão pela qual as obras de arte nos enriquecem é “elas nos permitirem reestruturar a experiência em níveis de consciência sempre mais elevados, tornando-se nossa compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificando-se, assim, o sentimento da vida”.

A escola, na sociedade letrada, é uma instituição que tenta promover tanto o desenvolvimento do ser individual, valorizando as diferenças entre os sujeitos, quanto produzir o encontro daquilo que é universal no ser humano. Toda compreensão, por mínima que seja, da expressão artística é uma construção social e histórica. O ensino da Arte na escola possibilita ao aluno desvelar os sentidos da arte em âmbito coletivo.

Para Bourdieu (2003: 108), a função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática cultural duradoura e intensa. Assinalando que a escola deveria, pelo menos em parte, compensar a desvantagem daqueles sujeitos que não encontram, em seu meio familiar, incitação às práticas sociais que cultivem a apreciação de obras, o autor indica que:

Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles

⁶A carta desta aluna me foi entregue após a realização do relatório de qualificação, em fevereiro de 2005. Inesperadamente, seu texto veio ao encontro e reafirmou todo o universo de idéias relacionadas ao olhar, que estavam sendo articuladas neste trabalho.

⁷A Fase 1 é a primeira fase do Ensino Médio do Curso Supletivo, dura um semestre e corresponde ao 1º ano do Ensino Médio regular.

que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição sócio-econômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes.

Os jovens e adultos trazem para a sala de aula seu olhar sobre o mundo: sensível, humano, ético. O tempo em que essas pessoas permanecerão na escola pode ser curto. Para a maioria, isso significará uma rara oportunidade de vivenciar, discutir e refletir sobre arte. Suas experiências estéticas, ao serem resgatadas e compartilhadas, ajudam a diminuir a distância a que esses alunos se colocam diante da produção artística e possibilitam que estabeleçam vínculos mais perenes com a arte.

A educação artística de um adulto pode desmistificar a obra de arte e o trabalho do artista, ou seja, pode quebrar um preconceituoso e antigo tabu vigente: o da arte só ser acessível a poucos, a seres iluminados e pertencentes à elite. Na sociedade brasileira, há uma herança cultural que, ainda hoje, mantém a obra de arte e o artista longe do cidadão comum. Desde os tempos em que a Corte de D. João VI vivia em terras brasileiras, na época da Missão Artística Francesa, a arte é associada à aristocracia, funcionando como lazer da elite. Para pessoas de classes sociais desfavorecidas, além de a arte ser um mistério indecifrável, o artista é visto como alguém dotado de um dom divino, de inspiração permanente, de sensibilidade e de espontaneidade latentes.

Olhar o entorno, observar o trajeto da escola ao trabalho, reconhecer os objetos artísticos da própria casa, resgatar costumes e tradições culturais são maneiras de ampliar o repertório artístico e aproximar o aluno adulto das diversas manifestações da arte com que convive ou conviveu. A apreciação de prédios arquitetônicos, praças e monumentos da cidade, ou a realização e a participação em eventos artísticos da comunidade podem ajudar o sujeito a desvelar o mistério que envolve talento e inspiração, levá-lo a perceber que a sensibilidade se desenvolve com o tempo, o talento se cultiva, a inspiração é fruto de *insights* nascidos na experiência, no exercício e na consolidação de fatos vividos. E também ajudá-lo a entender que arte é trabalho e não uma atividade irracional, mágica, ociosa.

Hélio, aluno da primeira fase do Ensino Médio do Supletivo Santa Cruz, ao avaliar o curso de Artes Visuais, em junho de 2005, mostra como o seu “olhar o entorno” transformou-se significativamente, após ter participado das aulas:

Nova visão da arte

A beleza e a harmonia na arte, para mim, passaram a ter outro sentido a partir do momento em que comecei a ter aulas de Arte (...).

Antes, os quadros e as estátuas que via nas avenidas não tinham significado algum para os meus olhos.

Hoje, tenho uma forma diferente de ver a arte. Presto mais atenção ao meu redor e fico a imaginar o que o artista está querendo passar para as pessoas.

As obras que vi e me chamaram a atenção, ficam na Av. 23 de maio, são pinturas na parede (...).

Em sala de aula, as aproximações e a familiarização com as linguagens artísticas realizadas através do fazer, do fruir e do refletir podem gerar férteis problematizações. Aprendizagens que levam à descoberta de novas e diferentes relações entre as coisas e que iluminam novos espaços vivenciais, que vão sendo ocupados pelo aluno, à medida que cresce sua compreensão. Pedagogicamente, é preciso considerar que os estímulos que não habitam ou não ressoam na subjetividade do adulto, não existem, passam despercebidos. As experiências artísticas levam-no a transcender a concretude do cotidiano, desenvolvendo sua sensibilidade, ampliando seu olhar e expandindo seu universo estético.

Finalmente, os conhecimentos adquiridos nas aulas de Arte fazem sentido ao aluno, são significativos para o seu aprendizado, quando estão em consonância com o projeto pedagógico da escola, isto é, com objetivos mais amplos que capacitam o adulto a dominar novas tecnologias, a trabalhar em equipe, a expressar-se com segurança na língua materna, a desenvolver seu espírito crítico e sua consciência cidadã. O conhecimento da arte contribui, juntamente com os conhecimentos produzidos pelas outras áreas, para uma inserção maior do aluno adulto no mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. O ensino da Arte tem um caráter humanizador e representa um excelente meio para acolher e incluir culturalmente os jovens e adultos.

O olhar do arte-educador de adultos

*Pintor nenhum
jamais conseguiu pintar
o brilho do olhar de quem gosta de ensinar
a quem deseja aprender.*

Hamilton (aluno de EJA)

Ensinar Arte para adultos tem um significado bastante distinto de ensinar Arte para crianças. A maturidade do educando faz a diferença, pois, fundada na experiência, a fonte da criatividade, bem como a da fruição em arte, é a extensão do próprio viver. Via de regra, somente um adulto é capaz de executar uma obra de arte. “O ato de dar forma a uma matéria constitui um ato de *responsabilidade*”, afirma Ostrower (1998: 263). A educação de uma criança está muito mais voltada para o desenvolvimento dessa responsabilidade, do que para o próprio ato da criação em si.

Ainda é Ostrower (1990) quem auxilia a compreender esta questão de autoria:

*A criação é uma conquista da maturidade. Só ela dará ao artista liberdade de formular novos conteúdos expressivos, de crescente complexidade estilística e sutileza de nuances emocionais. É preciso ver que, desde sempre, desde as cavernas pré-históricas, a arte fala **de adulto para adulto**. Por isto mesmo, as obras têm o poder de nos comover tão profundamente. Elas são resposta a uma vida vivida. (p.13)*

A experiência estética das crianças ainda não possui a magnitude da dos adultos. Um pré-escolar não vê numa imagem um todo diferenciado. Há perspectivas acerca da pintura que as crianças não dominam. Por este motivo, muitas qualidades estéticas relevantes ficam inacessíveis. O desenvolvimento estético do ser humano consiste precisamente na aquisição dessas perspectivas.

Fayga Ostrower, mais uma vez, revela singularidades da visão de uma pessoa adulta:

A descoberta de novas e diferentes relações que podem existir entre as coisas também amplia a visão de maturidade (vale comentar que na experiência infantil

*não ocorrem acasos significativos; no fundo, nada surpreende as crianças). Aqui se evidencia um aspecto, que cabe ser entendido como sendo característico da visão adulta: a capacidade de concebermos a **unidade** de um **todo** como síntese de uma **multiplicidade** (ao invés da unidade primitiva das crianças, de um todo não-diferenciado). Como adultos, podemos entender, e aceitar, por exemplo, o fenômeno de contrastes e opostos participarem de uma mesma relação, polaridades interligadas dinamicamente.*(Idem, p. 7)

Em uma conversa com Marcelo Pato Papaterra, professor de Arte das classes de alfabetização do Supletivo Santa Cruz desde 1975, perguntei-lhe quais as diferenças entre ensinar Arte para adultos e ensinar Arte para crianças (mais precisamente para crianças de 7 a 10 anos). Ele respondeu:

Uma criança ainda não tem elementos para entender o acúmulo de humanidade que existe na criação artística. Ao compor uma personagem, por exemplo, ela fica mais na textura, na aparência da personagem, ela a caricaturiza. Com as crianças, você explora muito mais os procedimentos artísticos, o uso adequado do espaço, dos materiais, do corpo e as relações com o colega. Na criança a ação do fazer arte é totalmente solta e o professor trabalha no sentido de limitar esta ação, para uma formação. Ele se aproveita desta soltura para ajudar a criança a projetar sua personalidade e desenvolver seu caráter. Com crianças, pode-se explorar infinitas técnicas, que todas elas serão férteis.

O adulto vem para a sala de aula com o caráter já formado, com a personalidade e uma concepção de mundo prontas, o que lhe dá instrumentos para compor, para tecer a teia da experiência artística, em sua complexidade. Com o adulto, o professor trabalha numa área de bloqueio, para soltar a ação do fazer arte, para que ele expresse sua formação, sua experiência de vida. O adulto tem muito mais dificuldade com as técnicas, mas maior facilidade de compreensão.

Em nossa conversa, questioneei a importância de adultos e crianças aprenderem Arte na escola:

Para um adulto que frequenta o Curso Supletivo do Santa Cruz, a importância está em ajudá-lo a perceber que existem na vida outras formas de abordar o mundo, que a humanidade é capaz de expressar-se de infinitas formas. A arte, fundamentalmente, tem a função de mostrar ao aluno que ele é uma pessoa

única, um universo singular, que só ele é capaz de produzir aquele trabalho. A arte pode ajudar a descondicar uma visão de mundo massificada. Falando de uma forma simplista, o adulto precisa, em certos momentos, voltar-se para si, redescobrir suas potencialidades, retornar ao egocentrismo.

Em uma sala de aula do supletivo, a heterogeneidade é tanta que não há como generalizar, é necessário ler cada aluno dentro de sua singularidade: idade, condição sócio-econômica, profissão, origem, suas práticas culturais. A ação do professor é apontar, reforçar para o aluno que ele é capaz de desenvolver um trabalho artístico e de crescer com isso.

Para a criança, o sentido é o contrário: tirá-la do egocentrismo e ajudá-la a exteriorizar seu conteúdo interno, a socializar sua expressão. A criança sabe que possui um universo. Ela esgota muito facilmente seu conteúdo expressivo. Em um curso primário regular, numa escola particular, há uma maior homogeneidade quanto à idade, classe social e práticas culturais. É mais fácil para o professor dirigir-se a um coletivo de alunos, respeitando-lhes as devidas diferenças, mas direcionando sua ação para que a criança se reconheça dentro do grupo.

Poderíamos, assim, comparar o trabalho de um professor de Arte de jovens e adultos com o de um antropólogo. Ambos lidam com as singularidades que se apresentam, tentando compreendê-las a partir dos grupos culturais de seus sujeitos. O educador de Arte tece sua ação educativa levando em conta as experiências de vida de seus alunos, seus aspectos afetivos, seus hábitos de pensamento, seus costumes, seus valores, seus desejos, aspectos vivos e presentes nas salas de aulas.

Apresentar ao aluno adulto o conhecimento artístico acumulado pela humanidade e promover vivências estéticas com a arte demanda que o professor confronte, continuamente, suas experiências como docente com as suas experiências como aprendiz. Ao perceber que suas concepções de arte moldam os pressupostos dos planos que faz, das metodologias que usa, dos materiais que escolhe e dão o tom da relação que os alunos estabelecem com a arte, o educador reconhece seu próprio processo expressivo e resgata a estreita conexão existente entre o modo como aprende e como ensina. Esta dialética ajuda-o a criar novos referenciais e a compor permanentemente novas possibilidades de articulação de conteúdos.

A ação pedagógica de um professor de Arte, portanto, se diferencia substancialmente quando dirigida a crianças e quando dirigida a adultos. No entanto, sabemos que a grande maioria dos educadores de EJA trabalha em dois períodos, ou seja, leciona tanto para crianças quanto para adultos. Observa-se, com frequência, e isso não só entre professores de Arte, o uso da mesma abordagem metodológica para os dois públicos.

Há, por exemplo, por parte dos professores de adultos, uma certa disposição para resgatar os aspectos lúdicos da experiência de vida do aluno, em fazê-lo brincar tudo o que não brincou quando criança. Na verdade, muitos dos alunos que freqüentam as escolas de EJA revelam que ingressaram cedo na vida adulta, devido às adversidades pelas quais passaram ou a uma precoce entrada no mercado de trabalho. Mas o fato de ter brincado pouco, quando crianças, não deveria tornar-se motivo para levar esses alunos a participar de certas brincadeiras que os infantilizam e os constroem.

Ostrower (1998: 263) afirma que é insignificante, falsa e açucarada a teoria do “homem lúdico” ou a da “criança dentro do adulto”, que precisa continuar brincando:

Essa teoria incorre num erro duplo. Por um lado reduz as atividades criativas do adulto e a elaboração formal de suas vivências a um ‘brincar de crianças’. Por outro lado, também não leva a sério o brincar das crianças.

Mas 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. O ‘brincar’ deve ser entendido como ‘experimentos de vida’. Enfim, é um aprendizado.

Talvez as atividades criativas dos adultos tenham sua origem no brincar infantil, no sentido de se desenvolver um potencial que já existe na criança. Seria apenas natural. Porém os dois níveis não são comparáveis. Representam mundos totalmente diferentes, de critérios, de vivências e intenções, de possibilidades e realizações. Crianças não produzem obras de arte; elas apenas fazem suas experiências de vida com materiais artísticos. Elas são sensíveis, espontâneas, muitas vezes talentosas. Mas ainda não realizaram suas potencialidades. Nem as conhecem. [grifos nossos]

A distinção entre ensinar Arte para adultos e ensinar Arte para criança é importante, neste trabalho, porque acreditamos que, aplicando uma metodologia apropriada, que respeite e valorize a experiência de vida do aluno adulto, que resgate a importância de sua biografia, que afirme sua identidade, asseguramos o acolhimento necessário à sua volta à escola.

O olhar estético das áreas do conhecimento humano

A vida animal é biologicamente estética; cada espécie revelando-se em pêlos, caudas, plumagens, peles, cascas, garras, chifres, presas, colorações, brilhos, conchas, proporções, asas, danças, cantos (...)

Se a própria vida é biologicamente estética e se o próprio cosmo é primariamente um evento estético, então a beleza não é apenas um acessório cultural, uma categoria filosófica, um domínio das artes, ou mesmo uma prerrogativa do espírito humano. Ela sempre permaneceu indefinível, porque é uma testemunha sensorial daquilo que está fundamentalmente para além da compreensão humana.

James Hillman

Segundo Bronowsky (1998: 37), todas as criações humanas, tanto na arte quanto na ciência, são uma extensão da nossa experiência para novos campos:

Todas essas criações precisam ajustar-se tanto à experiência comum da humanidade como às experiências particulares de cada pessoa. A obra científica ou literária afeta-nos profundamente, no campo mental e emocional, sempre que corresponde à nossa experiência e ao mesmo tempo se projeta para mais longe.

A arte e a ciência surgem, na história da humanidade, a partir de uma necessidade vital, que todos nós temos: a de encontrar beleza. A nossa busca por significados nos leva a procurar por uma ordem íntima nas coisas, a estabelecer relações que façam sentido, que tenham uma verdade. Quando encontramos essa verdade, achamos a beleza. Para Ostrower, “a beleza não é o bonitinho, a beleza é essa verdade mais profunda, essa harmonia, essa justeza interior que a gente descobre, por exemplo, nas ordenações da natureza”. (filme *Janela da Alma*, 2001).

O matemático Henri Poincaré (1854-1912), precursor das teorias de Albert Einstein, falando sobre o processo criador na matemática, num depoimento⁸ que se tornou famoso, demonstra como a busca pela beleza é essencial no fazer do matemático:

... como se dá a escolha prévia pelo inconsciente de certas idéias, para que passem ao nosso consciente e se coloquem como hipóteses? ... é porque essas ordenações têm beleza.

(...) De um modo geral, os fenômenos inconscientes privilegiados, aqueles que se tornam conscientes, são os que direta ou indiretamente afetam de modo mais profundo a nossa sensibilidade. Talvez seja surpreendente evocar a sensibilidade emocional a propósito de demonstrações matemáticas, que aparentemente só poderiam dizer respeito ao raciocínio. Mas isto seria esquecer os sentimentos de beleza matemática, de harmonia de números e formas, de elegância geométrica. Este é um sentimento verdadeiramente estético, que todos os matemáticos conhecem muito bem e que, sem dúvida, pertence à sensibilidade emocional.

(...) Portanto, esta sensibilidade específica, estética, (...) quem não a tiver jamais será um verdadeiro criador.

Na escola, uma aprendizagem significativa ocorre quando desvelamos essas ordenações e encontramos uma verdade interior. Quando a beleza se assoma, acalmamos nossas inquietações diante do desconhecido. Esse é o sentido de *verdade* compartilhado tanto pela arte quanto pela ciência. A procura pela beleza está na essência do ensinar e do aprender, em qualquer esfera do conhecimento humano, mais importante que as diferenças de conteúdo que separam as áreas.

Marilena Chauí, no artigo *O que é ser educador hoje?*, discorre sobre como os mecanismos de intimidação e exclusão escolares estão no corpo do discurso científico, quando este é colocado como o único discurso competente. A autora pergunta: “Como pensar uma escola capaz de romper com essa violência chamada ‘modernização’? Como não cair nas armadilhas de uma pedagogia como ciência?” e, citando Platão, aponta para a necessidade de recuperar a escola como arte, de resgatar a natureza estética da pedagogia:

⁸ Henri Poincaré, *Mathematical Creation*, citado em Brewer Ghiselin, editor de *The Creative Process*, Mentor Books, The University of California Press, Berkeley, 1963, páginas 33 a 42.

Platão pretende afastar toda pedagogia que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. (...) A pedagogia seria esse lado da filosofia voltado para aquelas almas que não se esqueceram inteiramente da verdade outrora contemplada, que não beberam das águas do rio. Esquecimento, sabendo suportar a sede momentânea para não perder um bem irrecuperável na sociedade. Pedagogia e filosofia, destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/Belo. (Chauí, 1992: 60).

Chauí conclui afirmando: “Ensinar era dividir a palavra – diálogo com aquilo que já sabem, embora *ainda* não o saibam”. Aprender é lembrar... ou, como dizia o camponês mineiro: “Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece”. (Souza, 1980: 198). Aprender só faz sentido quando a história do sujeito é considerada, ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a auto-imagem e a imagem que quer dar de si aos outros estão presentes. A dimensão estética do aprender manifesta-se como fruição do viver.

O lugar do conhecimento é o corpo do indivíduo, por isso o ato de aprender é estético por natureza. Meira (2001: 133) afirma que: “No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio. O meio ambiente, qualificado pela experiência estética, deixa de ser uma simples materialidade, convertendo-se num potencial e diversificado universo de relações significativas”.

A transversalidade da Estética no currículo escolar

*O objeto estético significa – e é belo com a condição de significar – certa relação do mundo com a subjetividade, uma dimensão do mundo: ele não me propõe uma verdade a respeito do mundo, ele descortina-me o mundo como fonte de verdade.
... Como se o real só se entregasse pela magia do irreal.*

Mikel Dufrenne

Educar é um ato impregnado de estética. Educador e educando, juntos, re-significam mutuamente suas experiências de vida. Ao criar novos sentidos para a sua existência, ao transformar seu olhar sobre o mundo, o indivíduo mobiliza seu corpo inteiro: razão e emoção, afetividade e cognição, respondendo com todo o seu ser intelectual, sensível e sensual. Ao refletir sobre os significados criados, o sujeito desprende seu olhar sobre si mesmo e vê o ser humano em sua maravilha.

Aprender é maravilhar-se. O aprender estético é dinâmico, aproxima intimamente o sujeito de si e, ao mesmo tempo, o afasta. Engendra uma nova visão, pois gera um movimento de construção de si mesmo pela intervenção do outro. Assim como o *zoom* de uma câmera, aprender esteticamente conduz o olhar para campos que ora se reduzem, ora se amplificam, ora estão perto, ora distante, ora são pequenos, ora grandes, do particular para o geral e do geral para o particular.

Fazer emergir a natureza estética de cada disciplina pressupõe uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência humana no centro da cena pedagógica, mantendo em relevo a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade. O conhecimento se revela, assim, como um eco da própria experiência, que o sujeito vê desdobrar-se para testemunhar a experiência humana universal. A Educação Estética desvela o homem em sua verdadeira grandeza, em um modo de existência essencialmente humano, mais afastado da animalidade.

A proposta de trazer a Estética para o currículo, numa perspectiva de transversalidade, não é a de transformar a Estética como um tema paralelo, como mais um assunto de escola. A intenção não

é fazer da Estética um tema transversal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura, 1998), os temas transversais são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Iluminar a Estética dentro do currículo é também fazê-la emergir nos próprios temas transversais, é dar-lhe um devido lugar na escola: na essência de todos os conhecimentos humanos.

A transversalidade da Estética diz respeito, principalmente, à dimensão didática, à procedimentos pedagógicos que enfatizam e se orientam para a natureza originária e para as práticas sociais dos diferentes conteúdos abordados. Em outras palavras, a transversalidade da Estética aponta diretamente para a prática educativa do professor e para as suas capacidades de evidenciar os aspectos sensíveis dos conhecimentos teoricamente sistematizados, de promover o trânsito entre teoria e práticas sociais dos conhecimentos, de instigar o olhar do aluno para que amplie sua visão de mundo, continue buscando sentidos, criando e re-criando significações.

A Estética, dentro de uma perspectiva de transversalidade no currículo da escola, conduz a um caminho pedagógico enriquecido por aspectos que são peculiares à Arte, mas que também habitam as outras áreas do conhecimento. Ajuda o professor formar o olhar do artista: um olhar sensível, intuitivo, crítico, imaginativo, inquieto, visionário. Acrescenta ao currículo disciplinas com abordagens estéticas: aprendizagens fundadas na experiência, que impulsionem o aluno a *conduzir o mundo para dentro de si* – segundo a etimologia da palavra *aisthèsis* –, que promovam transformações significativas no olhar, que possibilitem que o conhecimento construído não fique apenas na superfície, mas que deixe marcas indeléveis no sujeito. Enfim, a Educação Estética pressupõe aprendizagens escolares que contribuam efetivamente para o desenvolvimento e para a humanização do indivíduo, experiências que transcendam o individual e se estendam para uma dimensão sociocultural, privilegiando, assim, a interação entre a escola e a vida.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR DO ALUNO ADULTO NO CURSO SUPLETIVO SANTA CRUZ

(alunos do Ensino Médio do Curso Supletivo Santa Cruz)

*O que mata um jardim
não é
abandono...
O que mata um jardim é esse olhar
vazio,
de quem por ele passa indiferente.
Mário Quintana*

O olhar da pesquisadora

*É necessário, antes de mais nada, saber
colocando-se no lugar daquilo que se observa*

Michel Maffesoli

Analisar um projeto pedagógico direcionado a adultos, considerado (por mim) como um Projeto de Educação Estética, foi a maneira que escolhi para tratar das questões suscitadas pelo tema desta pesquisa, sobre a educação do olhar do aluno adulto. Para um exame mais aprofundado da escolarização como fenômeno estético, descrevo e analiso o *Projeto da Fase 1*, um projeto pedagógico que vem sendo realizado semestralmente (desde 1999), com alunos da série inicial (Fase 1) do Ensino Médio do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz. Esta análise se limita aos quatro semestres letivos compreendidos entre 2004 e 2005.

A opção metodológica deste estudo segue os pressupostos da Fenomenologia, que dilui a dicotomia entre sujeito e objeto e busca estabelecer uma relação dialógica, abarcando teoria e prática. A investigação fenomenológica não se consoma na conceituação dos fenômenos, mas no lidar dos homens com eles, na trama de significados que os sujeitos vão tecendo entre si ao se relacionarem com o mundo.

A orientação da investigação também aproxima-se de recentes trabalhos reunidos na perspectiva metodológica denominada Etnografia Crítica, que rejeita a objetividade e o rigor metodológico da postura científica tradicional. Ao refutar o distanciamento convencional entre pesquisador e sujeito na relação de pesquisa, a Etnografia Crítica adota uma postura explícita de defesa dos pesquisados:

*Os etnógrafos convencionais geralmente falam a favor de seus sujeitos, comumente para uma audiência de outros pesquisadores. Os etnógrafos críticos, ao contrário, aceitam uma tarefa de pesquisa adicional, a de levantar a voz e falar **para** uma audiência **em nome** dos sujeitos, como forma de conferir-lhes poder ao conceder mais autoridade às vozes dos sujeitos (Thomas, 1993, apud Magalhães, 1995: 204).*

Como se sabe, as condições de letramento oferecidas à grande maioria da população brasileira, bem como a desigualdade que sustenta as próprias diferenças sociais e legitima os mecanismos de exclusão cultural e econômica em nossa sociedade, silenciam muitos dos estudantes adultos. É necessário observar mais profundamente esse público, pelas condições excepcionais que ele reúne para o aprendizado escolar, como já foi comentado em capítulos anteriores. Por isto, nesta dissertação, a voz do aluno ocupa um lugar central.

A riqueza de um trabalho educacional com adultos só se revela quando traduzida sob um ponto de vista que qualifica as experiências de ensino e aprendizagem dos sujeitos e faz emergir o caráter idiossincrático de seus processos de socialização. Na sala de aula, em meio a grupos culturalmente heterogêneos, a singularidade de um estudante adulto constitui o ponto alto desse segmento denominado Educação de Jovens e Adultos. O olhar sobre as singularidades requer uma atitude estética, que pode produzir um maravilhamento no pesquisador, levando-o a assumir uma postura de respeito e reverência frente aos sujeitos.

Como sou professora de Artes Visuais da Fase 1 do Ensino Médio do Supletivo, trabalho diretamente com os alunos e seus professores e compartilho com eles as proposições e os efeitos das experiências por mim observadas. Considero-me uma pesquisadora participante. A análise dos dados coloca em relevo que o olhar da pesquisadora está profundamente amalgamado com o olhar da educadora. Nas considerações realizadas, desvela-se a educadora com uma visão de quem participa ativamente do projeto, de quem colhe reflexões diretamente da prática pedagógica e das suas demandas abordando, também, aspectos compartilhados com os outros professores do projeto; mas igualmente assoma-se a pesquisadora, descolando seu olhar da sala de aula, trazendo aportes teóricos, tecendo idéias que articulam prática e teoria, buscando imprimir novos sentidos e construir novas concepções para a questão.

O olhar sobre os dados

Para evidenciar os aspectos estéticos do letramento, organizamos os dados em dois *corpus*: o próprio Projeto da Fase 1 e os resultados desse projeto. Dessa forma, o olhar sobre os dados também submete-se a dois principais pontos de vista: no primeiro, analisa-se a arquitetura do projeto em sua complexidade, sua urdidura, sua viabilização pedagógica e seu caráter estético, através de uma descrição minuciosa e de uma apreciação crítica de cada etapa do projeto; no

segundo, analisam-se e evidenciam-se os aspectos estéticos das aprendizagens oportunizadas aos alunos, através do projeto, realizando-se um exame das produções orais e escritas dos alunos, nos quatro semestres letivos.

Sabemos que o texto escrito é a marca registrada da escola. Sabemos, também, que o adulto pouco escolarizado não tem na escrita a sua principal expressão. Desse modo, nossa análise se volta para as instâncias de oralidade dos alunos, também como uma maneira de valorizar a linguagem oral, dentro da escola de adultos. É importante salientar que, para revelar aspectos estéticos do aprendizado escolar de jovens e adultos, este estudo não examinará aspectos de estrutura da linguagem, nem particularidades lingüísticas.

A seguir, realizaremos uma descrição contextualizada do Curso Supletivo Santa Cruz, para depois passar à análise dos dados propriamente dita.

O Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz

*Quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*

Paulo Freire

O Curso Supletivo Santa Cruz foi criado em 1974, originário da opção humanizadora do Colégio Santa Cruz, de seu compromisso com a comunidade e do trabalho junto a seus setores mais carentes. No documento denominado Plano Diretor, estão explicitados os objetivos do Ensino Supletivo:

É objetivo do Supletivo proporcionar um ensino de qualidade, que ultrapasse a mera certificação de estudos e respeite a história escolar e as circunstâncias sociais que definem seu alunado. Dessa forma, compreende-se o conhecimento escolar como um dos elementos propiciadores do desenvolvimento intelectual, que amplia horizontes, conscientiza e acessa as vias para o mundo urbano e industrial letrado, com exigências e demandas próprias. (Plano Diretor do Colégio Santa Cruz: 2005, p. 85)

O Supletivo Santa Cruz oferece à população de jovens e adultos o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com organização semestral, funcionando no período noturno, em um sistema que exige a presença do aluno em classe e sua participação ativa nas atividades escolares.

O prédio onde funciona o Supletivo é o mesmo ocupado pelo Ensino Fundamental diurno do Colégio Santa Cruz. Localizado no Alto de Pinheiros, um bairro nobre da cidade de São Paulo, compreende uma ampla construção, com um grande pátio interno, salas de aula arejadas e separadas por jardins internos, uma biblioteca com acervo considerável, laboratórios, salas de informática, salas de artes, quadras, ginásio de esportes, anfiteatro, um excelente teatro e é rodeado por jardins e áreas verdes. O Curso Supletivo dispõe de toda a infra-estrutura do Colégio, dos ambientes, materiais, recursos audiovisuais e tecnológicos utilizados pelos alunos e professores do período diurno.

Os cursos são gratuitos e têm início no começo e no meio do ano, garantindo uma maior flexibilidade de atendimento aos alunos, freqüentemente surpreendidos por adversidades como mudança de emprego e de moradia. A idade mínima para matrícula é de 16 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. As aulas têm duração de 80 minutos e, algumas, de 120 minutos, ocorrendo das 19:00 horas às 22:40 horas, diariamente, de segunda a sexta-feira.

Perfil dos alunos

No início de 2005, matricularam-se 453 alunos no Supletivo, sendo 299 no Ensino Fundamental e 154 no Ensino Médio. Em um levantamento realizado pela direção do curso (divulgado em um boletim do Supletivo), em novembro de 2003, 70,7 % dos alunos eram adultos, com idade entre 21 e 35 anos, e 97% eram trabalhadores. Do total de alunos pesquisados, 64,5% estavam empregados formalmente, 20% trabalhavam como autônomos ou informalmente e 10% estavam desempregados. A maioria dos trabalhadores (56%), exercia funções de baixa qualificação: trabalhavam em residências como empregados domésticos, porteiros, seguranças. A renda, em 92% dos casos era de um a três salários mínimos.

O levantamento apontou para um crescimento da população feminina, entre os alunos: 58,5% de mulheres contra 41,5% de homens. Um fato consolidado é que o Curso Supletivo Santa Cruz

vem recebendo, cada vez mais, empregadas domésticas, profissão predominante no corpo discente, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.

Outra situação bastante peculiar é a da origem do alunado: 62,1% nasceram no Nordeste, 33,7% nasceram no Sudeste e 4,1% somam os nascidos na região Sul, Norte e Centro-Oeste juntas. Dos alunos nordestinos, 43,4% nasceram no estado da Bahia, quase duas vezes mais do que os nascidos em São Paulo. O boletim refere-se ao Curso Supletivo como “uma *escola baiana* encravada na cidade de São Paulo”. (Xerete!, São Paulo, n.157, Jun. 2004, p.6.).

Com relação à trajetória escolar, a grande maioria dos alunos iniciou seus estudos na idade adulta, ou no Supletivo Santa Cruz ou em outros cursos de educação de jovens e adultos. Alguns tiveram breves passagens pela escola na infância. Dentro do Curso Supletivo, verifica-se uma grande descontinuidade na progressão escolar: poucos alunos que entram no início do Ensino Fundamental 1 chegam ao fim do Fundamental 2 e um número muito reduzido consegue terminar o Ensino Médio. Observa-se também que, além de descontínua, a progressão escolar dos alunos do Supletivo não é linear, distanciando-se do tempo regulado proposto pela escola, ou seja, muitos interrompem seus estudos com frequência, para retornarem ou não ao curso posteriormente.

O ensino da Arte no Supletivo Santa Cruz

Depois que passei a estudar Artes, nesse semestre, vejo a cidade, os lugares por onde passo, com mais atenção, procurando alguma obra de arte. Fiquei feliz com essa matéria na escola, aprendi a observar com mais detalhes as belezas que existem ao nosso redor.

Elizângela (aluna de EJA)

Tradicionalmente, desde a sua fundação, o Curso Supletivo mantém cursos de Arte para alunos jovens e adultos. Recebendo vários formatos no currículo, ao longo dos anos, a disciplina de

Educação Artística⁹ vem incluindo, de uma forma ou outra, nas diferentes fases do curso, a aprendizagem diversificada de linguagens da arte: Teatro, Música, Artes Visuais e Dança.

Desde os anos noventa, o ensino da Arte, no Supletivo, adotou como linha metodológica a *Proposta Triangular*, criada a partir de estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa (2001). Nesta proposição, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de arte se estruturam a partir de três eixos: *produção, apreciação e contextualização*. A produção compreende o fazer artístico e o conjunto de informações a ele relacionadas, à expressão, construção e representação de formas artísticas. A apreciação realiza-se no âmbito da recepção estética, a partir do contato com as formas artísticas, abarcando percepção, decodificação, interpretação, fruição. A contextualização envolve situar o conhecimento do aluno a partir das relações que se estabelecem entre seu próprio trabalho artístico, o de seus colegas e o de artistas consagrados, levando-o a reconhecer a íntima relação existente entre cultura e arte, compreender que na obra de arte encontramos parte de nós, daquilo que no artista é único e, ao mesmo tempo, universal.

A Educação Estética no Supletivo Santa Cruz

Talvez seja hora, num momento em que se assiste a uma crescente estetização da existência, e isso em todos os domínios, de pensar a ciência ou, mais modestamente, o conhecimento, como uma arte.

Michel Maffesoli

Na base da viabilização de uma proposta de Educação Estética na escola, que abarque todas as disciplinas do currículo, encontram-se os projetos de integração entre as diversas áreas do conhecimento. Ao concebermos o conhecimento humano como uma teia, em que todos os elementos encontram-se conectados, entendemos que aprender significa tecer relações que se articulam em redes, em tramas epistemológicas, em totalidades multifacetadas. De acordo com Kleiman (1999: 47), as metáforas da rede e da teia são amplamente usadas na escola, principalmente quando se referem a projetos que integrem diferentes disciplinas. Estas metáforas

⁹ Esta é a denominação oficial da disciplina nos documentos do Curso Supletivo, mas os alunos e os professores a chamam popularmente de “Artes”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) há a orientação para que a disciplina passe a ser chamada por “Arte”.

nos ajudam a compreender que a Educação Estética se consolida em uma perspectiva de integração porque aponta para um conhecimento que não se constrói na verdade de cada disciplina, mas sim na verdade do homem enquanto ser no mundo, no constante vir a ser do indivíduo, na historicidade humana.

No Supletivo Santa Cruz, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, ocorrem projetos variados, que buscam aproximações entre as disciplinas para possibilitar aos alunos uma melhor identificação entre o vivido e o estudado e ir ao encontro da construção de um saber socialmente construído e não compartimentado. Aproximações entre as disciplinas escolares também pressupõem uma atitude filosófica – fenomenológica – por parte dos educadores. Dissolver as amarras que separam as matérias e transcender a problemática própria de cada uma, requer um direcionar-se para a essência, para o lugar onde as disciplinas nascem, para a natureza do conhecimento que produzem, a caminho de um melhor entendimento da realidade que elas nos fazem conhecer.

Nos vários projetos pedagógicos que se desenvolvem no Curso Supletivo Santa Cruz evidencia-se uma preocupação explícita dos professores em não minimizar os conteúdos específicos de cada disciplina, mas em buscar um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar.

Nesses projetos, a parceria se evidencia como propulsora dos diferentes graus de aproximação e integração entre os diversos conteúdos, levando os educadores especialistas envolvidos a reconhecer os limites de seu saber, para acolher as contribuições de seus colegas das outras disciplinas. A parceria, para Fazenda (2003: 69), se constitui uma forma de consolidar a intersubjetividade, é “(...) a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas”.

Nesse sentido, aprender e ensinar através de projetos pressupõe encontro, reciprocidade, amizade e respeito mútuo. Implica um ver no outro o eu próprio, uma aceitação das limitações alheias e das próprias. A parceria é cultivada nas relações entre os alunos e entre educador e alunos, acabando por revelar que a riqueza desses projetos está tanto no encontro entre indivíduos, quanto no encontro entre disciplinas.

Análise de um projeto de Educação Estética no Supletivo Santa Cruz: o Projeto da Fase 1

Mas convém não esquecer que Galileu expulsou dos domínios das ciências tudo aquilo que não é quantificável no mundo da matéria. O resultado é desastroso, pois perdemos a criança junto com a água da bacia atirada fora. Com a visão, o olfato, o tato, foram-se a sensibilidade estética, a ética, os valores, a qualidade e a forma. Foi-se o espírito. Agora, estamos com nossas fitas métricas e podemos medir cada enésimo de milímetro da superfície das coisas. Ocorre que elas também têm profundidade, mas as nossas fitas métricas não são capazes de penetrar o seu interior.

Frei Betto

O primeiro *corpus* para análise é o próprio Projeto da Fase 1. Para o estudo, efetuaremos uma descrição pormenorizada das etapas do projeto, problematizando aspectos pedagógicos e iluminando questões estéticas. Essas observações apontam as demandas que foram surgindo, ao longo dos semestres, os ajustes e as transformações ocorridas no projeto. Examinaremos, também, a história desse projeto, os objetivos pedagógicos, os fundamentos, a sua estrutura e mecânica operacionais, seus resultados. O texto é de nossa autoria, uma vez que não há documentação oficial do projeto. Para tanto, utilizamos planejamentos, relatórios e outros documentos escolares, além de registros pessoais da pesquisadora nas reflexões coletivas entre os professores envolvidos, durante as reuniões pedagógicas semanais.

Histórico

O Projeto da Fase 1, como é chamado pelos alunos e professores, vem desenvolvendo-se com a fase inicial do Ensino Médio do Supletivo desde 1999. Ele envolve cinco disciplinas: Artes Visuais, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

Esse projeto foi idealizado em torno de duas questões principais: a primeira dizia respeito a como ajudar o aluno, que ingressa no Ensino Médio, a dominar melhor alguns procedimentos de escrita e leitura; a segunda referia-se a pensar uma forma de envolver todas as áreas em um projeto, sem que isso significasse aproximações artificiais, e às vezes forçadas, de conteúdo.

Partimos da seguinte constatação: o aluno que chega ao Ensino Médio apresenta uma grande insegurança no uso das modalidades da linguagem verbal, tanto a oral como a escrita. Sabemos que o pouco domínio que o aluno adulto possui da língua escrita é um fator determinante para sua exclusão sociocultural. Daí verificamos que seria importante criar situações propícias que o ajudassem, a partir do que já sabe, a aprimorar algumas habilidades lingüísticas, principalmente àquelas ligadas às práticas de escrita.

Concordamos com Kleiman (1999: 56), quando aponta que: “colocar as práticas de uso da escrita como centrais nos projetos coletivos da escola é uma forma de se assegurar que os objetivos e as especificidades da instituição sejam atingidos”. A autora também faz outra afirmação, que corrobora os propósitos do Projeto da Fase 1:

Um projeto que se organiza em torno da leitura e da escrita visa o ensino dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno. (Idem, p. 55)

Investimos, assim, na idéia de trabalhar estratégias e procedimentos que fornecessem ao aluno condições para que compreendesse melhor textos e imagens e expressasse suas idéias e as alheias, com intencionalidade. Verificamos que textos do gênero literário, de imprensa ou de divulgação científica eram constantemente lidos ou escritos. Se adotássemos procedimentos comuns de leitura e escrita, o aluno teria a chance de exercitá-los frequentemente em todas as áreas. Observar marcas de segmentação textual, construir sínteses de partes do texto, fazer um plano na forma de rascunho, preparar nova versão do texto a partir da correção e orientação do professor são exemplos de práticas que foram adotadas, em conjunto, por todos professores da classe.

Assim, tendo claro que nos interessava que o aluno aprimorasse sua produção escrita e tivesse acesso a padrões mais elaborados de texto, passamos a pensar nos suportes, em veículos que pudessem reunir as produções preparadas em cada disciplina. Pensamos, primeiramente, que um

jornal ou um caderno de textos seria um bom suporte, pois, além de comportar gêneros e assuntos diversos, estaria destinado a um público, a todos os alunos de Ensino Médio. Era importante pensar um texto dirigido a alguém, que tivesse a intenção de comunicar, que fosse claro, gostoso de ler, e ao mesmo tempo instigante. Foi aí que definimos o outro pilar do projeto: o trabalho com as imagens.

Para uma escrita sedutora, nada melhor do que uma imagem sedutora. Como sabemos, a difusão da imagem, atualmente, leva as pessoas a consumi-las de forma cada vez mais massificada. É nossa preocupação preparar o aluno para ler, compreender e decodificar tipos diferenciados de imagens, das imagens artísticas àquelas contidas nos veículos de comunicação de massa, das imagens fixas às imagens em movimento. Novamente, todos os professores reuniram esforços para trabalhar com procedimentos que auxiliassem os alunos na leitura de imagens. Definimos que ilustrações deveriam acompanhar os textos. O processo de elaboração dos trabalhos deveria reunir texto e imagem. As linguagens verbal e visual deveriam se completar. Mas era importante que a imagem comunicasse *per se*, não poderia ser uma mera ilustração que acompanhasse o texto. Por isso, tivemos de pensar em procedimentos que desenvolvessem habilidades para a leitura e produção de imagens. Da mesma forma que tratamos a escrita, trabalhamos *o olhar* do aluno. O aluno deveria observar uma imagem e ser capaz de descrevê-la, depois analisá-la e interpretá-la; deveria buscar fundamentos teóricos que auxiliassem na compreensão.

Em meio a esse processo, percebemos que o casamento da imagem com a escrita poderia ser consolidado através de um produto final mais elaborado. O formato desse produto poderia ser escolhido pelos alunos, livremente: de seminários, exposições orais, a apresentações artísticas – peças de teatro, música, poesia. Na apresentação do trabalho, combinamos a seguinte regra: todo aluno teria de falar perante a platéia composta por colegas e professores. Assim, estaríamos incluindo uma situação de fala pública. Nossa intenção era aproximar linguagem escrita e linguagem oral, para que o aluno percebesse a função social dos textos orais e escritos e aprendesse a organizá-los e a planejá-los. Um curso para alunos adultos de Ensino Médio deve desenvolver essas habilidades. Foi assim que o Projeto da Fase 1 chegou à forma atual.

Objetivos do projeto

- Desenvolver competências de leitura e produção de textos e imagens, visando a ampliação de capacidades discursivas e críticas dos alunos;
- Desenvolver competências para relacionar-se em grupo e para construir coletivamente um trabalho;
- Desenvolver competências de comunicação oral para expressar publicamente idéias próprias e/ou alheias.

Etapas do projeto

O Projeto da Fase 1 ocorre em quatro momentos bem demarcados. No primeiro momento, o aluno, individualmente, lê e produz textos e imagens; no segundo, o aluno trabalha em grupos temáticos, construindo um trabalho coletivo a partir das produções individuais; no terceiro, os grupos apresentam os trabalhos realizados; no quarto momento, realiza-se a avaliação.

1. Primeiro momento

O primeiro momento, focado em procedimentos de leitura e produção de textos e imagens, é individual. O aluno produz textos (pelo menos duas versões) e produz imagens sobre assuntos específicos trabalhados em cada disciplina. Os temas são:

- Artes Visuais: “A obra de arte”;
- Biologia: “A origem da vida”;
- Geografia: “Globalização: exclusão e inclusão”;
- Língua Portuguesa: “O poder das palavras”;
- Matemática: “A Matemática na Arte”.

A primeira fase do projeto ocupa, mais ou menos, um mês e meio do semestre letivo. Nessa etapa, cada professor trabalha em seu curso os conteúdos que planejou. Nas reuniões pedagógicas, definimos os procedimentos que seriam praticados. Dessa forma, todos os

professores da Fase 1 propõem leituras, produção e refacção de textos e de imagens. As produções de texto são corrigidas, conforme orientação comum.

Leitura de textos

Para a maior parte dos alunos adultos, a leitura é um valor. Saber ler um livro ou um texto informativo é, para muitos, um sinónimo de ser cidadão. Ler – *lego*, em latim – significa colher tudo quanto vem escrito. O ato de ler é um momento de diálogo entre sujeito e texto, é o momento de colher palavras e, com elas, construir sentidos. Para promover a ampliação do universo lingüístico do aluno, através da leitura, utilizamos uma grande diversidade de textos. A formação de leitores envolve a promoção de conhecimentos ligados às funções, estruturas e estilos próprios de diferentes tipos de textos.

Kleiman (1999) indica a leitura como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação ocorrida na escola. Para a autora, a leitura pode ser objetivo e instrumento de aprendizagem:

Na qualidade de instrumento, a leitura pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática – e a transmissão de valores – aquilo que a sociedade considera importante para as futuras gerações. (p. 44)

No Projeto da Fase 1, os gêneros de textos lidos pelos alunos variam conforme a área de conhecimento. Enquanto em Biologia, por exemplo, o aluno tem de ler um texto de divulgação científica sobre “abiogênese e biogênese”, em Artes Visuais, ele lerá um texto filosófico sobre “O prazer do belo”. Em Língua Portuguesa, o aluno lerá textos argumentativos e literários.

O trabalho de leitura de textos é orientado pelo professor de Língua Portuguesa. Os seguintes procedimentos didáticos foram combinados e são praticados nas leituras dos textos:

- Formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura. O aluno deve ter espaço para explicitar suas expectativas e aprender

relacionar forma e conteúdo do texto, em função das características do gênero, do autor, do suporte, etc.;

- Leitura integral (silenciosa ou em voz alta) do texto;
- Observação de marcas de segmentação textual: título, subtítulo, partes, etc.;
- Identificação de informações pontuais no texto;
- Construção de sínteses parciais do texto para prosseguir a leitura;
- Consulta em outras fontes para buscar informações complementares;
- Compreensão e interpretação de imagens (fotografias, desenhos, tabelas, gráficos) que compõem os textos.

Leitura de imagens

A leitura de imagens é um tema bastante recorrente nas reuniões pedagógicas do Ensino Médio. Entendemos que a leitura de imagens na escola prepara o aluno para a compreensão da gramática visual de todo o tipo de imagem, artística ou não, levando-o a posicionar-se criticamente diante do saturado ambiente visual onde se encontra imerso, selecionando as imagens que realmente produzam sentido.

Desse modo, a professora de Artes Visuais orientou o grupo de professores para trabalhar com leitura de imagens junto aos alunos. Os procedimentos adotados para esse tipo de leitura foram criados, originariamente, por Robert William Ott, professor da Pen State University, para a leitura de obras de arte, em especial para apreciação de pinturas, em museus. Chamado de *Image Watching*¹⁰, o método propõe uma leitura oral compartilhada e pode ser adaptado para a apreciação de outros tipos de imagens, que não somente as artísticas. Nossa adaptação do *Image Watching* propõe os seguintes passos:

- Descrevendo: realizar um inventário oral ou uma lista de tudo o que é perceptível; o aluno precisa verbalizar suas percepções e partilhá-las com os outros, adquirindo confiança, fruto do olhar cuidadoso e da socialização de impressões geradas pela observação da imagem;
- Analisando: investigar a maneira como foi executada a imagem; examinar a técnica e os elementos da composição, os aspectos formais e estruturais da imagem: linhas, formas,

¹⁰ Uma descrição e análise desses procedimentos está em Barbosa (1977).

cores, planos, equilíbrio, movimento, temática. A abordagem desses aspectos leva a desconstruir a imagem e desvelar a intencionalidade do autor;

- Interpretando: levar o aluno a expressar suas hipóteses, seus sentimentos, lembranças, interrogações com relação à imagem. É o momento em que as vivências, a visão de mundo e o repertório do aluno contribuem para a construção de sentidos. Ao interpretar, o sujeito dialoga com a imagem, recriando-a dentro de si, significando-a;
- Fundamentando: oferecer ao aluno informações contextualizadas sobre a imagem e o autor. Essas informações auxiliam a compreensão da imagem;
- Revelando: levar o aluno a expressar seu conhecimento a respeito da imagem, por meio da produção de uma nova imagem. Consiste numa atividade de recriação da imagem.

Esses procedimentos de leitura de imagens são amplamente utilizados nas aulas de Artes Visuais, no Curso Supletivo. No entanto, não foram totalmente incorporados pelo conjunto de professores da Fase 1, pois estes ainda não se familiarizaram o bastante com suas particularidades.

Produção de textos

A produção de textos é a atividade do projeto mais consolidada, certamente é a que foi mais discutida pelos professores. Em realidade, o Projeto da Fase 1 nasceu da intenção coletiva dos educadores de melhorar o domínio escrito e oral da língua materna pelo aluno do Ensino Médio. Entendemos que, em um curso de educação de jovens e adultos, todas as áreas devem estar envolvidas no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A nossa perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita apóia-se nos estudos sobre letramento, indicados neste trabalho. É função da escola formar sujeitos letrados e a aquisição de novas práticas letradas possibilita sobrevivência e mobilidade social em nossa sociedade tecnologizada. Sabemos o quanto o domínio da língua escrita traz benefícios para o aluno adulto. Ajuda-o a articular e organizar seus pensamentos, auxilia-o a usar a palavra como uma aliada de sua expressão, de sua representação externa, levando-o, gradativamente, a aperfeiçoar o conteúdo e a forma de seu discurso escrito.

Na escola ou em outras situações de aprendizado, registrar informações escrevendo-as amplia a capacidade humana de retenção e armazenamento do conhecimento. Obriga o sujeito ordenar e

categorizar idéias em seu registro. Do ponto de vista funcional, traz-lhe benefícios tanto no âmbito do trabalho quanto no exercício pleno de sua cidadania. Ter desenvoltura na escrita para operar em questões da vida cotidiana, como organizar a vida doméstica, saber redigir um formulário, uma petição, uma reclamação, uma ficha de emprego, é indispensável para conviver em condições de igualdade social com pessoas que possuem essas capacidades. Participar do mundo letrado abre portas para novas possibilidades de lazer, de acesso a bens culturais e a formas mais efetivas de participação social e política.

O aprendizado da escrita ocupa um lugar de excelência na escola e requer um longo e sistemático processo de intervenção educativa para que o aluno possa transformar seu aprendizado numa prática corrente. O jovem ou o adulto que não se escolarizou na idade adequada, como já afirmamos, apresenta pouca familiaridade e bastante insegurança em lidar com a língua escrita. Se todas as áreas se esforçassem para que esse aluno produzisse textos escritos em diversos gêneros e em diversas situações, motivando-o a registrar suas idéias, críticas e opiniões, levando-o a desenvolver as inúmeras capacidades que essa prática possibilita, acreditamos que superaria as dificuldades inerentes ao aprendizado da língua escrita e tornaria a escrita um hábito.

Assim, todos os professores orientam os alunos a escreverem textos individuais sobre temas específicos de sua matéria. O texto produzido deve ser claro, coeso e instigante. As idéias que comunica vão ser lidas. Para tanto, é preciso lapidar o texto, re-escrevê-lo. Combinamos que duas versões era o mínimo para garantir boas produções.

As proposições de escrita procuram seguir a estrutura básica de um texto argumentativo: na introdução, apresentar a intenção, a idéia que vai ser desenvolvida no texto; no desenvolvimento, expor dados e informações através de argumentação, articulando causas e conseqüências; e, ao final, fechar o texto com uma conclusão. Novamente, os professores tiveram orientação do professor de Língua Portuguesa para trabalhar com textos dissertativos, em sala de aula. Estabeleceram, em reunião, os procedimentos didáticos para conduzir as atividades com escrita:

- Levantamento de idéias ou dados sobre o assunto;
- Um plano do texto, em forma de rascunho, na seguinte organização:
 - Introdução – o que se quer provar, apresentação da idéia central;

- Desenvolvimento – argumentação:

- a) levantamento de causas (a pergunta-chave é *por que?* Os conectivos esperados são: já que, visto que, em virtude de, por como, etc.);
- b) levantamento de conseqüências (o que acontece em função disso?);

- Conclusão;

- Passar o texto a limpo com título, parágrafos definidos, pontuação, indicação das fontes pesquisadas, imagens ilustrativas.

Depois que o aluno entrega a primeira versão do texto, o professor o corrige e comenta, assinalando aspectos que devem ser melhorados, com relação ao domínio do tema, à estrutura do texto e à gramática. As correções procuram seguir orientação comum, mas ainda não temos a uniformidade desejada, devido, principalmente, às diferenças de formação e disparidades nas práticas pedagógicas dos educadores envolvidos. A partir dos comentários do professor, o aluno reescreve o texto e entrega a segunda versão que, novamente, é corrigida e devolvida.

Entendemos que refazer o texto constitua uma atividade de lapidação, na qual o aluno busca aprimorar e refinar sua expressão escrita. A cada reescrita, ocorre um processo de imersão e de afastamento em relação ao texto, que estimula a metacognição e leva o sujeito a re-significar, a redimensionar e a reorganizar as idéias apresentadas.

Produção de imagens

A produção de imagens, por constituir-se também em uma prática não familiar para todas as áreas, é ainda uma atividade que apresenta desafio a todos os professores do Projeto da Fase 1. Nossa formação docente, de orientação positivista, nos legou metodologias especializadas, delimitadas às especificidades das disciplinas. Tais práticas encontram-se profundamente arraigadas em nossas condutas e evidenciam-se sobremaneira em um trabalho coletivo. O intento de romper com as barreiras que separam as disciplinas, em um projeto, requer que os educadores socializem suas práticas e aprendam novas. Este é um processo complexo, que demanda tempo, sobretudo, intenção e disposição por parte dos professores envolvidos.

No Projeto da Fase 1, solicitamos aos alunos que os textos escritos sejam ilustrados, mas ainda não conseguimos unificar procedimentos para isso. Alguns professores orientam o aluno a produzir a imagem através de desenhos ou colagens, outros solicitam que as imagens sejam recolhidas em revistas ou jornais. Mas, é na aula de Artes, de posse da última versão dos textos, de todas as áreas, que o aluno produz intencionalmente uma imagem artística que comunique as idéias principais sobre cada assunto abordado, idéias que foram expressas nos textos por meio das palavras.

2. Segundo momento

O segundo momento do projeto, focado em procedimentos e atitudes para o trabalho coletivo, ocorre em grupos temáticos. A classe de em média quarenta alunos é dividida em cinco grupos. Os grupos são formados da seguinte forma: primeiro, o aluno escolhe, dentre os cinco temas trabalhados, os três assuntos de que mais gostou, descrevendo idéias que gostaria de desenvolver em cada tema escolhido; depois, os professores reunidos montam os grupos procurando respeitar as preferências dos alunos, mas observando também, outros aspectos importantes para o trabalho coletivo.

A formação dos grupos pelos professores é baseada em alguns critérios, que contribuem para o bom andamento dos trabalhos, tais como: distribuir entre os grupos os alunos que exercem liderança; compor heterogeneamente os grupos, reunindo alunos com diferentes graus de aproveitamento pedagógico e de capacidade de socialização; considerar a qualidade da produção do texto, levando em conta sua fluência escrita com relação ao tema, sua familiaridade com o assunto. A cada semestre, aprimoramos ou adotamos outros critérios para a formação de grupos, pois, após as avaliações dos trabalhos realizados, novas demandas surgem. Ao longo do tempo, conscientizamos-nos da importância de formar bons grupos para que os trabalhos tenham êxito. Assim, passamos a aperfeiçoar cada vez mais os critérios para a constituição de grupos, deixando claro aos alunos que, apesar de suas preferências, quem forma os grupos são os professores.

Nessa segunda etapa, portanto, organizamos cinco grandes grupos de alunos: um grupo de Biologia, que trabalha o tema “A origem da vida”; um de Geografia, que trabalha sobre “Globalização: exclusão e inclusão”; um grupo de Matemática, um de Português e um de Artes Visuais. Cada professor coordena um grupo. Desse modo, o professor de Língua Portuguesa

coordena o grupo que vai trabalhar “O poder das palavras”, o de Matemática coordena o grupo que vai trabalhar “A Matemática na Arte” e assim por diante.

Com os grupos formados, os alunos recebem um roteiro, que detalha cada etapa do que vão fazer. O roteiro estabelece um plano geral de organização, com tarefas a serem cumpridas a cada noite, com datas para cada atividade solicitada. Ele foi criado pelos professores, depois de alguns semestres de andamento do projeto, com o intuito de oferecer maior segurança aos alunos através de um instrumento que regule externamente o funcionamento dos grupos. Mas esse dispositivo não transforma o trabalho em grupo em uma atividade “tarefeira”. Pelo contrário, o espaço de criação coletiva permanece preservado, mas regulado temporalmente, evitando, assim, que o grupo disperse. Todos os alunos da classe recebem o roteiro e reserva-se uma aula para que ele seja apresentado, lido e explicado por um professor.

Nos grupos, procura-se valorizar a diversidade de pensamento. Com esse propósito explicitado aos alunos, a primeira tarefa pedida no roteiro é que cada aluno leia pausadamente, em voz alta, a última versão corrigida de seu texto – sobre o assunto tratado no grupo –, enquanto seus colegas (de posse de uma cópia xerocada de cada texto produzido) registram as idéias principais que emergem dessa leitura. Essa atividade é considerada primordial para iniciar a interação do grupo. Ela pressupõe que o sujeito, ao dizer seu texto escrito para os outros, ative seus processos metacognitivos e adquira maior consciência de seu processo de construção textual. Da mesma forma, a escuta atenta do outro, caracterizada por Bakhtin (1927) como uma atitude responsiva, contribui para principiar o fortalecimento da interação grupal.

Segundo Kleiman (1999: 51), os projetos coletivos que se iniciam com atividades orais de leitura, “promovem a construção conjunta de uma rede de relações que se originam e se atualizam no texto e que remetem às redes de conhecimento que o aluno já tem”. A autora prossegue:

O projeto coletivo, que envolve grupos de alunos realizando conjuntamente as atividades, sem uma figura na frente da classe, falante onipotente, ao qual todos devem prestar atenção, retoma as formas de interação típicas da oralidade – cuja metáfora principal é o círculo (pessoas conversando umas com as outras, aquelas longas conversas nas rodas de calçadas onde se contam “causos”, ou nas aldeias

indígenas, ao redor do fogo). Rompe-se, assim, com a linearidade da escrita, também presente na linearidade do olhar de um grupo de alunos na sala de aula tradicional, na organização das carteiras em filas umas atrás das outras, forma até agora privilegiada para organizar a informação escrita, mas que não precisa ser imitada no contexto de sua aprendizagem.

Ao longo do tempo, nós, professores, fomos detectando que algumas etapas do projeto requeriam que trabalhássemos mais certas habilidades nos alunos. Nessa primeira atividade proposta aos grupos, por exemplo, constatávamos que algumas pessoas apresentavam dificuldades de compreensão, tanto na própria leitura individual como na escuta da leitura do colega. Sem algum treino prévio, tornava-se complicado para esses alunos perceberem como uma idéia é desenvolvida no texto, ou reconhecerem a intencionalidade do autor do texto. Para sanar esse problema, o professor de Língua Portuguesa mudou seu programa de curso e, em suas aulas, passou a desenvolver procedimentos de leitura de textos através de atividades de seleção de idéias-chave, idéias principais, de delimitação do tema de um texto. Os outros professores da Fase 1 procuram incorporar, em seus programas, esses procedimentos de leitura de texto, explicitados e orientados pelo professor de Língua Portuguesa, em reuniões pedagógicas. Daí pedirmos ao aluno que trouxesse cópias do texto que produziu, para seu grupo. É mais fácil, com o texto em mãos, localizar as idéias principais e discuti-las.

Ainda na segunda fase do projeto, de posse dos registros das idéias principais de cada texto que foi lido, o grupo passa a conceber a estrutura da apresentação do trabalho, elaborando uma lista das idéias levantadas e buscando garantir que as idéias registradas estejam presentes na construção coletiva. Escolhem a linguagem ou mídia com a qual apresentarão o trabalho e passam a elaborar o roteiro de apresentação. O roteiro de apresentação deve conter as falas organizadas sequencialmente, assim como a organização das entradas e saídas dos alunos no palco. Ele deve ser entregue ao professor responsável no final dos trabalhos.

O segundo momento dura, aproximadamente, um mês. As aulas formais param e os alunos trabalham todas as noites nos grupos. Cada professor entra em classe, conforme seu horário, não para dar aulas de sua disciplina, mas para atender a todos os grupos, havendo uma prioridade na orientação daquele grupo que ele coordena. É relevante citar que, exceto o professor de

Geografia, que ministra três aulas em apenas uma entrada semanal,¹¹ todos os outros professores ministram quatro ou cinco aulas, em duas entradas semanais. Durante esse tempo, os alunos se espalham pelos diferentes espaços da escola: biblioteca, centro de informática, sala de vídeo, sala de artes e pelas salas de aula disponíveis para ensaios.

Outra dificuldade que foi se revelando, com o passar do tempo, estava relacionada às linguagens que os alunos escolhiam para as apresentações. No roteiro dado, há uma descrição de linguagens e mídias que podem ser usadas. As modalidades mais escolhidas pelos alunos são o teatro e os seminários apresentados com apoio de um *data show*. Percebemos que teríamos de trabalhar previamente com algumas dessas linguagens e com seus recursos técnicos para oferecer maior segurança de atuação aos alunos.

Nossa preocupação está em tentar garantir, ao máximo, que essa seja uma experiência bem sucedida para o aluno. Necessitávamos, então, prepará-lo melhor para falar em público, seja fazendo uma palestra, ou uma peça de teatro, ou uma declamação. Algumas medidas passaram a ser tomadas nessa direção. Dimensionamos, incluindo no roteiro, um tempo exclusivo para ensaios, em que os alunos experimentariam e treinariam a dinâmica da apresentação e, principalmente, ensaiariam suas falas, lidas ou decoradas, explorando postura corporal, boa dicção e clareza. Também reservamos momentos para que os grupos realizassem ensaios gerais no anfiteatro, local do evento, para que, no dia da apresentação, o aluno não se assustasse (tanto) com estar no palco. Outra atividade para esse fim ocorreu nas aulas de Artes, onde passamos a incluir um exercício de fala pública, em que cada um faz uma breve apresentação oral, para a classe, de um objeto artístico pessoal, seguindo critérios estéticos orientados.

Quanto aos grupos que escolhiam apresentar-se utilizando o *data show*, percebíamos que, geralmente, havia uma certa desarticulação entre os seus membros. Apesar de a escola ter um espaço amplo para o uso de computadores, a maioria dos alunos ainda não tem familiaridade suficiente com a informática, para organizar a apresentação de um trabalho, utilizando programas como o *Power Point*. O que ocorre, geralmente, é que os alunos que sabem operar esses programas acabam centralizando todo o trabalho. Quem não tem proximidade com o computador, muitas vezes, sente-se excluído, e até mesmo ocioso, por não saber como participar.

¹¹ Durante a fase dos trabalhos em grupo, o professor de Geografia encontra-se com seu grupo apenas uma vez na semana, fato que prejudica substancialmente o trabalho do grupo de Geografia.

Decidimos, então, que começaríamos a levar os alunos da Fase 1 para o Centro de Informática, antes de iniciar o projeto, e montamos um calendário em que cada professor contribuiria com uma ou mais aulas para ensinar o básico no uso do computador. Essa conduta está em fase de implementação e ainda não foi totalmente incorporada ao projeto.

3. Terceiro momento

O terceiro momento, focado em procedimentos para a apresentação e comunicação pública de idéias, ou seja, para a oralidade e a utilização de diferentes linguagens e mídias apresentacionais, ocorre ao final do processo, quando os grupos apresentam para outros alunos da classe e do curso de Ensino Médio os resultados de seus trabalhos.

A apresentação dos trabalhos deve procurar cumprir uma finalidade estética e comunicativa. Em outras palavras, a comunicação dos conteúdos deve atender a uma forma expressiva, organizada, coesa, clara, criativa e bem acabada. Para tal, é importante que as idéias principais dos textos escritos, na primeira fase do projeto, sejam mantidas e, juntamente com as novas imagens criadas, produzam novas formas de serem abordadas, ganhando novos significados.

As apresentações dos trabalhos acontecem em duas noites e constituem-se em verdadeiros acontecimentos. Os alunos se preparam ansiosamente para as *performances*: produzem figurinos, maquiagem, cenários, utilizam som, microfone, luz, projeção de imagens em suas *mises-en-scènes*. As apresentações ocorrem em um anfiteatro da escola, local que dispõe de palco e equipamentos como: microfones, mesa de som e luz, telão, computador, etc. Os *atores* costumam convidar para as apresentações, além dos colegas de outras classes, parentes próximos que geralmente são destacados para fotografar ou filmar os espetáculos.

Ao final das apresentações, há debates entre os alunos que apresentaram e os alunos que assistiram, coordenados pelos professores. As perguntas e depoimentos são sobre o processo de construção dos trabalhos, sobre os sentimentos vividos no palco, sobre as relações travadas nos grupos e, fundamentalmente, sobre a pertinência e a clareza das idéias comunicadas publicamente. Esses debates serão objeto de análise desta pesquisa, mais adiante.

4. Avaliação

Avaliação dos alunos

Na última noite do Projeto da Fase 1, realizamos uma avaliação coletiva, em sala de aula, com todo o grupo classe sentado em círculo. Começamos com uma conversa, resgatando os processos de construção dos trabalhos, as dinâmicas que se estabeleceram nos grupos, a participação e cooperação dos integrantes, descrevendo e qualificando o momento de exposição pública.

O tom da avaliação é orientado pelos professores por meio de três questões básicas, lançadas ao grande grupo:

- Qual é a idéia que o grupo tinha do tema antes e depois do trabalho?
- De que maneira o olhar sobre o tema trabalhado se transformou?
- Essas novas concepções foram comunicadas na apresentação do trabalho?

Dessa forma, buscamos focar e manter em relevo o aspecto conceitual do trabalho desenvolvido. Não significa que os alunos não expressem as emoções vivenciadas no palco, ou que não se converse sobre como os grupos administraram as diferenças, as amizades e inimizades que se instalaram, as afinidades e atritos que surgiram com a intensa convivência entre as pessoas, ou mesmo que não se reflita sobre as dinâmicas que os alunos estabeleceram para organização dos trabalhos. Todos estes aspectos afloram naturalmente nessas discussões, mas a feição que procuramos imprimir à avaliação coletiva enfoca os aspectos relativos à aquisição de conhecimentos, às aprendizagens oportunizadas pelo projeto.

Após essa conversa, os alunos ainda realizam uma auto-avaliação individual escrita, preenchendo uma ficha dada. A ficha propõe as seguintes questões:

- Descreva como foi sua participação no trabalho em grupo: seu envolvimento, contribuições e relacionamento com os colegas.
- Avalie o trabalho coletivo do seu grupo quanto ao envolvimento das pessoas, contribuições, respeito e relacionamento inter-pessoal.

- Pense, agora, no processo de construção do trabalho. Você ficou satisfeito com a maneira como seu grupo realizou o trabalho? Você gostou do resultado final? Justifique suas respostas.
- Você acha que esse trabalho contribuiu para a sua aprendizagem e o seu progresso pessoal? Em que aspectos?
- Escolha um dos trabalhos apresentados (exceto o do seu grupo) para comentar. Destaque nele os aspectos positivos e negativos, justificando-os.

Avaliação dos professores

Os professores compõem a avaliação do aluno no projeto procurando equacionar as produções individuais com as grupais. Cada professor avalia o conjunto de alunos que participaram do seu grupo temático. Para avaliar os alunos no projeto, criamos uma ficha de avaliação que qualifica tanto o desempenho individual do aluno quanto o grupal. Esta ficha tem caráter descritivo e nela o professor emite um pequeno parecer sobre cada aspecto avaliado. A ficha de avaliação dos professores compreende os seguintes tópicos:

- Texto coletivo com o roteiro da apresentação: aspecto de avaliação grupal.
Avaliar se o grupo manteve as idéias principais dos textos individuais no roteiro da apresentação.
- Dinâmica do grupo: pontualidade, entrosamento (aspectos de avaliação grupal); assiduidade, participação, respeito, tolerância (aspectos de avaliação individual).
- Apresentação: clareza na comunicação das idéias e imagens (aspecto de avaliação grupal); fala pública: conteúdo da fala e desenvoltura, superação de dificuldades (aspectos de avaliação individual).

Após preencher a ficha descritivamente, o professor emite um conceito para cada aluno do grupo. As menções são as mesmas utilizadas no sistema de avaliação no Curso Supletivo e organizam-se em uma escala de três:

- **P:** Plenamente Satisfatório;
- **S:** Satisfatório;

- **N:** Não Satisfatório (este último conceito tem o poder de reprovar o aluno, sempre com a anuência do conselho de classe).

As menções individuais, dadas por cada professor do projeto, são então socializados para todos os outros professores, que as equalizam com avaliações específicas dos seus cursos, na composição da menção final do aluno em cada disciplina.

O caráter estético-fenomenológico dos temas

Ao longo do tempo, o Projeto da Fase 1 vem sofrendo ajustes e mudanças de natureza diversa. A arquitetura do projeto, em transformação contínua, desencadeia, em cada semestre, novos procedimentos pedagógicos. Durante esse tempo, modificações significativas ocorreram nos temas propostos aos alunos. Algumas áreas como Artes Visuais e Matemática mudaram radicalmente o assunto dos trabalhos. Essa redefinição atendeu a uma maior compreensão dos tópicos pelos alunos e, conseqüentemente, a uma maior fluência tanto na escrita dos textos e na produção de imagens, quanto na construção dos trabalhos em grupos.

Para a produção escrita, entendemos que é importante oferecer ao aluno temas significativos, que o sensibilizem e provoquem reflexões profundas, que o ajudem a pensar as questões existenciais. Temas assim facilitam que o sujeito se "distancie" das dificuldades que sente para expressar-se por escrito, pois o que está sentindo e o que está pensando se confundem com seu modo de ser. Uma vez ultrapassada essa barreira, é possível ativar sentimentos, sensações e experiências vividas, articulando-as e materializando-as em palavras, frases e parágrafos, organizados seqüencialmente. O registro escrito deve traduzir a vivência, a singularidade do sujeito, pois, se isso não acontecer, certamente ele produzirá um texto frio, às vezes tecnicamente bem escrito, mas sem vida.

Por meio de reflexões coletivas, os professores do Ensino Médio compreenderam a necessidade dos temas do projeto estarem em consonância com os conhecimentos desenvolvidos pelas disciplinas da Fase 1. Percebemos que era preciso determinar, para cada disciplina, temas-núcleo, ou seja, tópicos que fossem primordiais e, ao mesmo tempo, abrangentes, temas de fundo que nortegassem todo o programa semestral da matéria e facilitassem ao aluno uma significação mais ampla e articulada de cada conjunto de conteúdos.

Delimitar quais são os conhecimentos essenciais a uma compreensão maior sobre cada área do conhecimento humano não é tarefa simples. Descobrimos, com o tempo, que não se constituem em temas isolados, mas em temas mobilizadores, que ajudam o aluno a estabelecer relações com sua vida vivida, e ao mesmo tempo favorecem que ele ultrapasse essas relações iniciais, em direção a um entendimento mais profundo, mais generalizado dos assuntos. Consistem em temas privilegiados, se bem trabalhados pelo professor, pois favorecem ao sujeito transcender uma concepção prévia de mundo, sair de um estado de *fé perceptiva*¹² para um estado de reflexão, de compreensão, de contextualização histórica e cultural. Os temas devem ultrapassar os muros da escola, para que o aluno possa desenvolver um maior entendimento das práticas sociais e culturais da Arte, da Ciência, da Geografia, da Matemática e da Língua Materna.

Desse modo, os temas podem ser caracterizados como estéticos, pois desencadeiam conhecimentos que são, ao mesmo tempo, essenciais e universais. Constituem-se em temas de excelência de diversas áreas do conhecimento humano, saberes que nascem não de idéias encerradas, conceituadas previamente, mas que se articulam a partir de recepção estética, instigam o olhar do sujeito e o impelem a construir conhecimento. São temas férteis, que contêm matrizes de idéias, que deflagram uma criação ilimitada de sentidos, justamente porque instalam o sujeito em um mundo simbólico onde o sensível convive intimamente com o inteligível.

Análise dos resultados do Projeto da Fase 1: a produção dos alunos

Este segundo *corpus*, a ser examinado dentro de uma perspectiva estética, consiste em produções textuais e orais de alunos que cursaram a Fase 1 do Ensino Médio do Supletivo Santa Cruz, nos quatro semestres letivos, compreendidos entre 2004 e 2005. Essas produções correspondem a atividades pedagógicas, realizadas pelos alunos, no decorrer do Projeto da Fase 1:

Na dimensão da escrita, analisaremos os diversos tipos de texto, produzidos pelos alunos:

¹² Conceito cunhado por Merleau-Ponty. Na fé perceptiva, temos uma crença ou adesão espontânea ao mundo, aceitamos o mundo real como mundo percebido, sem qualquer questionamento. Ver *Visão de mundo* no capítulo “O olhar do aluno adulto”.

- textos individuais – na primeira etapa do projeto, os alunos produzem cinco textos temáticos, um para cada disciplina, em uma ou mais versões;
- textos em grupo – na segunda etapa do projeto, os alunos reúnem-se em grupos para produzirem um roteiro escrito de apresentação do trabalho. Nossa análise enfocará um roteiro e a apresentação correspondente;
- auto-avaliações individuais – ao final do projeto, os alunos produzem uma auto-avaliação escrita.

Na dimensão da oralidade, analisaremos dois momentos distintos de comunicação dos alunos, registrados em vídeos:

- a fala pública individual dos alunos, na apresentação do trabalho final;
- a participação oral dos alunos, em debates promovidos após as apresentações dos grupos.

Selecionamos, para a análise, os textos de alunos que apresentam facilidade com a expressão escrita, assim como os depoimentos daqueles que se expressam oralmente com maior desembaraço. Dessa forma, elegemos as elaborações orais e escritas que consideramos mais fecundas para a linha de análise adotada e, com isso, examinamos, neste trabalho, uma parcela representativa da produção dos alunos da Fase 1 do Ensino Médio do Supletivo Santa Cruz.

Os textos escritos e orais dos alunos observados neste estudo foram intencionalmente escolhidos. São paradigmas e exemplificam etapas do Projeto da Fase 1 em sua melhor conformação. São exemplos que traduzem com maior clareza os aspectos estéticos do aprendizado, que ilustram melhor o recorte estético adotado nesta pesquisa. O que não significa que o projeto não traga contribuições para os alunos com dificuldades na escrita ou na oralidade, mas a produção desses sujeitos não foi objeto de análise.

Critérios para análise dos dados

Para apreciar esteticamente os resultados do Projeto da Fase 1, enfocaremos o aspecto temático das produções dos alunos. Reafirmaremos a importância da escolha de temas facilitadores da aprendizagem, nos projetos pedagógicos para adultos. Em outras palavras, achamos necessário

assumir, nos projetos pedagógicos, a intencionalidade na eleição de tópicos que sejam essenciais e abrangentes simultaneamente, e que se relacionem fundamentalmente à vida dos alunos, que transcendam o cotidiano para favorecer uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos escolares.

Com um olhar estético-fenomenológico sobre os dados, as considerações se articulam em três dimensões de análise:

- Nas relações estabelecidas entre o tema e a vida vivida: de que maneira o tema leva o sujeito a construir significações que se ancoram no cotidiano, em suas vivências pessoais;
- Nas habilidades metacognitivas de descontextualização do tema: em que medida o sujeito descola seu pensamento do “senso comum”, de suas experiências particulares, e constrói um pensamento mais abstrato, prospectivo, estabelece relações conceituais mais generalizadas, formula concepções universais;
- Nas evidências estéticas do aprendizado: como o tema favorece um processo de ensino e aprendizagem que desencadeia experiências estéticas no sujeito, provoca encantamento, mobiliza emoções e sentimentos, desperta lembranças, ativa a imaginação, estimula uma visão sensível e receptiva, fomenta um olhar curioso e reflexivo, de recriação do mundo, de reconstrução de idéias e valores. Este terceiro nível se evidencia sobremaneira na produção oral dos alunos.

Estas três dimensões juntas apontam para o foco da ação pedagógica mas na verdade não configuram um instrumento de análise pré-definido e estável, que possa ser aplicado de forma homogênea a todas as instâncias empíricas. Pela própria complexidade do processo educativo, cada uma destas dimensões pode se evidenciar sozinha, ou aparecer relacionada a uma ou às duas outras, dependendo das circunstâncias. Circunstâncias essas que estão atreladas a uma grande diversidade de fatores, que vão desde a natureza dos conteúdos propostos e das metodologias utilizadas, à singularidade do aluno.

Por exemplo, em determinada aula pode haver alunos que transitam apenas pela primeira destas dimensões, enquanto outros transcendem o senso comum e estabelecem relações metacognitivas com o conteúdo. Nessa mesma aula, pode haver, ainda, alunos (que podem pertencer tanto ao primeiro quanto ao segundo grupo) que manifestam uma apreensão estética dos assuntos estudados.

Textos individuais

Conforme explicitado anteriormente, em cada disciplina, o aluno é convidado a escrever um texto sobre um tema específico. Os temas propostos são: “A obra de arte” (Artes Visuais), “A origem da vida” (Biologia), “Globalização: exclusão e inclusão” (Geografia), “O poder das palavras” (Língua Portuguesa) e “Matemática na Arte” (Matemática). Escolhemos para análise, um conjunto de textos produzidos por quatro diferentes alunos, em quatro dos temas listados acima¹³. Os textos investigados estão apresentados em sua versão final – depois de serem corrigidos e refeitos.

Os textos escritos revelam aspectos da produção dos alunos que podem dialogar com as três dimensões determinadas para a análise. É importante observar que em todos os textos escolhidos os sujeitos exploram o tema proposto relacionando-o à sua experiência vivida, fazendo uma alusão à vida. No entanto, o pensamento de cada aluno não permanece no patamar do cotidiano, ao contrário, desenvolve, articula e fundamenta idéias bastante elaboradas sobre o assunto tratado. São textos que demonstram boa organização conceitual, denotam que o aluno apreendeu significativamente os conteúdos estudados pelas diferentes disciplinas, enfim, são textos que revelam conhecimento.

1. Artes Visuais

Para produzir um texto sobre a obra de arte, os alunos fazem antes, em sala de aula, muitas leituras compartilhadas de imagens artísticas. Depois, lêem um texto sobre o prazer do belo. O trabalho de escrita inicia-se com a escolha de uma obra de arte pelo aluno. Essa escolha ocorre a partir da visita a uma exposição ou, em semestres em que isso não é possível, a partir da

¹³ O tema “Matemática na Arte” será abordado mais adiante, através da análise de um texto coletivo e da apresentação do trabalho.

observação de livros de arte, em uma aula na biblioteca. Para a escrita do texto, providenciamos uma cópia colorida da obra escolhida, que deve acompanhar o trabalho.

A proposta para a atividade de escrita é a de desenvolver um texto argumentativo sobre o tema. O aluno é orientado a escrever, na introdução, seu ponto de vista com relação ao tema. No desenvolvimento do texto, ele tece sua argumentação, enriquece-a através de uma apreciação crítica da obra de arte escolhida. Na conclusão, faz uma síntese articulando a primeira e a segunda partes. Ao final, o aluno faz um desenho de releitura da obra escolhida.

O texto selecionado¹⁴ para análise foi produzido por Anderson, durante o segundo semestre de 2004:

A obra de arte: fruto do trabalho e da sensibilidade do artista

Arte é tudo aquilo que é belo. Arte é nada mais nada menos do que a forma que um artista qualquer encontra para expressar seus sentimentos, dificuldades, problemas, alegrias, tristezas, entre outros... Arte é a capacidade criadora de um artista expressar e/ou transmitir tais sensações ou sentimentos. Arte é viver, é o manancial da vida!

Lucas Cranach nasceu em 1472, em Kronach, na Francônia, cidade que deu origem ao seu nome, e viveu até 1553, falecendo em Weimar, em 16 de outubro. Cranach deu equilíbrio entre o mundo dos sentidos e o da imaginação, como o mais eclético dos intérpretes da Renascença Germânica.

O título e o subtítulo têm tudo a ver com a imagem que escolhi porque, como falei anteriormente, tudo o que é belo é arte, como podemos perceber nas figuras de Adão e Eva: a beleza, a naturalidade e a sensibilidade que Cranach teve ao pintar esse quadro. Percebemos ainda mais, quando olhamos atentos para as mãos, os olhos e a maneira com que Adão e Eva se “toçam” e se “olham”.

Considero esta pintura uma obra de arte devido a inúmeras razões: diversidade de cores, “cenário montado”, a ordem simétrica, a própria história de Adão e Eva e, principalmente, pela sensibilidade expressa no quadro, como por exemplo, quando eles tocam a maçã.

¹⁴ Alguns textos foram normatizados para melhor compreensão.

Cranach foi sensível, até mesmo, em colocar nas mãos frutos leves, colocou na mão direita de Adão um galho com folhas, de forma que cobrisse os órgãos dele e os de Eva. Lucas foi mais longe ainda: ele fez o chão com texturas crespas e não lisas, como costumamos ver; nas cabeças, ou melhor, em volta das cabeças, os galhos das árvores envolvem Adão e Eva, como se eles estivessem atrás de duas árvores proporcionais ao tamanho de cada um deles.

Nessa obra de arte, tudo foi pensado e trabalhado: os animais, o chão, a grama, a árvore à direita, o “cenário” atrás, os frutos, o céu de uma tarde; Adão e Eva foram feitos de uma forma que até mesmo quem não conhece essa história, já tenha uma idéia do contexto.

Portanto, acho que arte é uma junção da mente e do coração, ou seja, da sensibilidade do cérebro e os sentimentos do coração. Arte tem que passar para o observador uma mensagem e Cranach fez essa função com sucesso.

Assim sendo, posso concluir que arte é o fruto mais belo que o homem já criou. A arte é o “dom”, habilidade, jeito, sensibilidade. Arte é vida, é a história, é o passado, é o presente. Por isso essa figura é uma verdadeira obra de arte.

Lukas Cranach, Adão e Eva. 1531. Óleo sobre tela (51cm X 35 cm). Staatliche Museen, Berlim.

Podemos observar, no texto de Anderson, que ele seguiu a estrutura solicitada para a organização das idéias. No primeiro parágrafo, o texto apresenta uma concepção mais geral da obra de arte e do trabalho do artista. Alguns conceitos trabalhados em aula – como o que relaciona arte e beleza e a natureza do trabalho do artista – são explicitados. Ao finalizar o parágrafo com a frase: “Arte é viver, é o manancial da vida!”, o aluno estabelece um elo entre um conhecimento mais formal e a sua experiência. Depois de conceituar a arte, ele a humaniza, localizando-a no território da vida vivida.

“Lucas Cranach nasceu em 1472, em Kronach, na Francônia, cidade que deu origem ao seu nome, e viveu até 1553, falecendo em Weimar, em 16 de outubro. Cranach deu equilíbrio entre o mundo dos sentidos e o da imaginação, como o mais eclético dos intérpretes da Renascença Germânica”. Nesse parágrafo, o sujeito transita pela segunda dimensão estabelecida para a análise: por meio de um procedimento tipicamente escolarizado, contextualiza historicamente a obra e dá informações sobre o artista, em uma linguagem mais acadêmica.

Mais adiante, Anderson inicia a leitura da obra propriamente dita: “(...) Percebemos ainda mais, quando olhamos atentos para as mãos, os olhos e a maneira com que Adão e Eva se ‘tocam’ e se ‘olham’”. O aluno revela um olhar atento para a pintura, mostrando que já se encontra em pleno processo de fruição estética. A leitura de uma obra de arte consiste num movimento ativo de interpretação em que os olhos, os ouvidos e os demais sentidos tornam-se inquietos e prescrutam a obra por todos os lados, interrogam-na longamente e escutam atentamente as suas respostas, tentam compreender-lhe o mistério e fascinam-se com as revelações que se descortinam sucessiva e infinitamente.

Quando está diante de uma obra de arte, o sujeito a recria dentro dele, atualiza-a e, conforme Pareyson (1989), resgata-a de sua aparente imobilidade para devolver-lhe a sua pulsação e fazer com que a obra viva de sua própria vida, torne-se presente na plenitude da sua realidade sensível e espiritual:

Pode-se comparar a interpretação à um diálogo entre pessoas feito de perguntas e de respostas, em que se trata não só de saber escutar, mas também de saber fazer falar, isto é, de formular as perguntas do modo mais compreensível ao próprio interlocutor, de forma a dele obter as respostas mais acessíveis ao ponto de vista em que nos encontramos. (p.168)

No desenvolvimento do texto, Anderson descreve a pintura com sensibilidade e densidade crítica. Ele demonstra circular fluentemente pelas três dimensões estabelecidas. Encantado e sensibilizado pela beleza da obra, seu olhar penetrante mergulha na imagem; mas, igualmente, dela se afasta para poder tecer reflexões: “Considero esta pintura uma obra de arte devido a inúmeras razões: diversidade de cores, ‘cenário montado’, a ordem simétrica, a própria história de Adão e Eva e, principalmente pela sensibilidade expressa no quadro (...)”. Seus critérios envolvem aspectos objetivos e subjetivos: da diversidade das cores à sensibilidade expressa no quadro. Seu olhar se desloca para a força expressiva da obra, para os múltiplos valores contidos nela, para o poder que exerce sobre nós, quando nos abrimos a ela, despertando nossos sentimentos e provocando nossa admiração.

A experiência estética provocada pelo encontro com a arte pede uma elaboração simbólica, pede uma significação. Esta reflexão no campo dos sentidos e das significações é uma atividade do corpo do leitor que vai além do desvelamento da obra, mas que instaura novos sentidos a ela. Ler é produzir sentidos. O texto do aluno deixa transparecer a intensidade com que a obra de arte vive da experiência recriativa do espectador.

A leitura da obra de arte é um ato bastante complexo. Com efeito, trata-se de reconstruir a obra na plenitude de sua ‘realidade sensível’, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu ‘significado espiritual’ e o seu ‘valor artístico’ e se ofereça, assim, a um ato de contemplação e fruição. (Pareyson, 1989: 151).

O olhar do aluno é um olhar profundo, que pensa e transcende as aparências, que percebe até a sensibilidade do artista: “(...) a sensibilidade que Cranach teve ao pintar esse quadro(...) pela sensibilidade expressa no quadro, como por exemplo, quando eles tocam a maçã. (...) Cranach foi sensível, até mesmo, em colocar nas mãos frutos leves (...)”.

Claramente, Anderson toma posse da obra, interpreta-a e chega às intenções do artista. Seu olhar sensível vai descortinando a imagem até alcançar o patamar perceptivo de desconstrução da obra: ele enxerga até o fazer do artista, desvela sua intencionalidade estética e encontra a função comunicativa da arte: “Nessa obra de arte, tudo foi pensado e trabalhado: os animais, o chão, a grama, a árvore à direita, o ‘cenário’ atrás, os frutos, o céu de uma tarde; Adão e Eva foram feitos de uma forma que até mesmo quem não conhece essa história, já tenha uma idéia do contexto. Portanto, acho que arte é uma junção da mente e do coração, ou seja, da sensibilidade

do cérebro e os sentimentos do coração. Arte tem que passar para o observador uma mensagem e Cranach fez essa função com sucesso”.

O aluno atinge a verdade da obra. Pareyson afirma que a obra de arte só se oferece a quem conquista o seu acesso:

(...) Com efeito, por um lado não há compreensão da obra senão através de um processo de interpretação, porque se pode olhar sem ver e procurar sem encontrar, mas não encontrar sem procurar nem ver sem ter olhado. (Idem, p. 169)

Em seu processo interpretativo, Anderson dialoga amplamente com a pintura de Cranach, demonstrando transitar, com desenvoltura, pelas três dimensões estético-fenomenológicas estabelecidas anteriormente. Seu texto revela a vitalidade com que seu olhar perscruta o conhecimento artístico para conquistá-lo, e como articula, fluentemente, sensibilidade, experiências vividas e saberes aprendidos na escola.

2. Biologia

Em Biologia, a proposta é desenvolver dois textos escritos: no primeiro, o aluno é convidado a criar um mito sobre a origem da vida e depois realizar um desenho ilustrativo. O segundo tem um caráter mais científico e o aluno deve descrever teorias e fatos históricos relacionados à origem da vida.

Escolhemos para análise os dois textos produzidos por um mesmo aluno: Jefferson, que cursou a Fase 1 do Ensino Médio durante o segundo semestre letivo de 2004. A seguir, apresentamos a criação do mito.

Criação de um mito

O mito da criação por parte da criação

Breu. Silêncio. Um imenso nada.

De repente um brilho forte, uma grande explosão.

Surge a luz.

O brilho cria a forma, forma de humano. Cercado por uma pequena nuvem.

Um relâmpago cai desta nuvem e mais uma explosão.

Forma-se, então, um monte de terra.

Começa a sair dos olhos do ser, lágrimas que formam as águas em volta do monte de terra.

Em seguida, através de um punhado de pó que carregava e jogado na terra, surge a vegetação.

Descendo à terra, o ser usa uma árvore grande, recém crescida, cortando-a em vários pedaços pequenos e um, um pouco maior.

Os pequenos ele separa em três grupos. O primeiro grupo ele joga na água. O segundo, ele arremessa ao ar e o terceiro grupo, ele lança em várias direções da terra, criando todos os animais.

Com o pedaço maior, ele usa um pouco de cada elemento encontrado à sua volta, um pouco de água, terra, ar e solta, de sua boca, fogo adicionando aos outros e colocando sobre o tal pedaço de madeira.

Após alguns instantes, o pedaço de madeira havia tomado a forma de seu criador, andando, falando e sentindo.

Antes de partir, o ser criador questionou sua criatura se faltara algo para melhorar ainda mais aquele lugar. A criatura responde que falta algo que aqueça o lugar, pois sentia frio.

Criou-se então o Sol e, conseqüentemente, o Céu. Mas o criador pensou que tendo o Sol o tempo todo sobre si, tanto a criatura como as outras criações, poderiam ser prejudicadas. Neste momento, criou a noite e a lua para iluminá-la.

Ao ir embora, porém, o ser deixou à criatura a missão de cuidar daquele lugar e de tudo que ali estava.

E assim se fez.

Jefferson da Silva Oliveira. Ilustração do texto: "O Mito da Criação por parte da Criação". Desenho com lápis de cor. São Paulo, 2004

Inventar um mito sobre a origem da vida permite ao aluno transitar por um território de livre criação, a partir de alguns parâmetros científicos. A origem da vida é um tema que diz respeito diretamente à existência humana. Construir uma história que explique nosso aparecimento na face da terra vem ao encontro da necessidade humana de penetrar no mistério que envolve a questão: “de onde viemos?”

Na criação do mito, o aluno começa descrevendo uma espécie de *big bang*: “Breu. Silêncio. Um imenso nada”. O autor cria um clima estético de suspensão para culminar na Gênese: “De repente um brilho forte, uma grande explosão. Surge a luz. O brilho cria a forma, forma de humano”. Nesse momento, tem-se a idéia de que é o homem que surge, originado do brilho da luz. Mas depois verifica-se que o primeiro ser, criado pelo aluno, é, na verdade, uma divindade com forma humana, envolto em uma nuvem.

Normalmente, os mitos cosmogônicos pressupõem o aparecimento de uma espécie de elemento primordial – água ou escuridão (trevas, noite) – como ponto de partida. A divindade aparece, então, como o criador: um tipo de artesão que vai estruturar o universo. Há vários aspectos que se repetem em diferentes culturas, como a produção do primeiro homem a partir do barro.

O texto de Jefferson é descritivo e estimula a imaginação do leitor. “Um relâmpago cai desta nuvem e mais uma explosão. Forma-se, então, um monte de terra”. Os elementos vão sendo criados em trechos poéticos, de rara beleza: “Começa a sair dos olhos do ser, lágrimas que formam as águas em volta do monte de terra”.

Depois do surgimento da terra, da água, dos vegetais e dos animais, o texto apresenta a criação humana. O primeiro homem surge, então, do elemento madeira, após uma operação deliberada do criador, de fusão dos elementos água, terra, ar e fogo: “(...) ele usa um pouco de cada elemento encontrado à sua volta, um pouco de água, terra, ar e solta, de sua boca, fogo adicionando aos outros e colocando sobre o tal pedaço de madeira. Após alguns instantes, o pedaço de madeira havia tomado a forma de seu criador, andando, falando e sentindo”.

Nesse momento, o criador dá voz ao homem: “Antes de partir, o ser criador questionou sua criatura se faltara algo para melhorar ainda mais aquele lugar”. O curioso é que o ser humano sente falta de calor e que o sol e o céu sejam criados para atender, justamente, a uma necessidade

humana: “A criatura responde que falta algo que aqueça o lugar, pois sentia frio. Criou-se então o Sol e, conseqüentemente, o Céu”.

A divindade possui uma percepção justa das medidas de suas criações, das faltas e dos excessos. Para equilibrar a intensidade de luz e de calor do sol, são criados o dia e a noite; para iluminar a escuridão da noite, cria a lua: “Mas o criador pensou que tendo o Sol o tempo todo sobre si, tanto a criatura como as outras criações, poderiam ser prejudicadas. Neste momento, criou a noite e a lua para iluminá-la”.

O aluno conclui o texto com o criador retirando-se, mas não antes de dar ao homem a incumbência da responsabilidade sobre toda a sua criação: “Ao ir embora, porém, o ser deixou à criatura a missão de cuidar daquele lugar e de tudo que ali estava. E assim se fez”.

O texto do aluno revela uma cosmovisão apoiada na concepção cristã de criação do universo. Há um criador universal, que tem o poder de dar vida aos elementos, em uma ordenação mais ou menos tradicional, como a estabelecida na Bíblia. Mas, sobre este contexto familiar, com este arcabouço, Jefferson cria um mito original, inventando uma cosmogonia própria, com matizes de conhecimento científico, matizes de conhecimento religioso do senso comum e matizes de imaginação.

Podemos constatar que a atividade escrita de criação de um mito estimula o aluno a transitar mais pela terceira dimensão estabelecida para a análise: a do território estético. O sujeito faz uso da linguagem para gerar e experimentar situações imaginárias, que autorizam a ficção, a expressão da subjetividade, a instauração de pontos de vista particulares e a criação de mundos possíveis.

Teorias sobre a origem da vida

Apresentamos, a seguir, o texto do mesmo aluno sobre a teoria científica atual a respeito da origem da vida. Para esta segunda produção, os alunos lêem artigos científicos sobre as teorias que envolvem o tema, sobre a abiogênese, a biogênese e outras teorias, contextualizando-as historicamente, formulando-as e verificando-as, compreendendo aspectos da construção do conhecimento científico e das relações da ciência com os avanços tecnológicos.

Origem da vida: teoria atual

Acredita-se que após o surgimento do planeta, o ambiente era muito distinto do que temos nos dias de hoje.

De acordo com grandes estudiosos, o planeta devia ser muito quente, alcançando temperaturas elevadíssimas, ocasionando rápidas atividades químicas. Com isso, acredita-se que o primeiro ser vivo havia surgido por meio destas atividades e por diversas combinações moleculares.

Muitos cientistas tentaram comprovar, através de suas teorias, o aparecimento do primeiro ser vivo. Um deles foi A. I. Oparim, que especulou que a atmosfera terrestre primitiva era composta de vapor e metano, em lugar de dióxido de carbono e de amônia, ao invés de nitrogênio. Com estas diferenças, com relação ao que é encontrado hoje em nossa atmosfera, e através de constantes descargas elétricas e energia fornecida pelo calor, poderiam se formar, então, aminoácidos e álcoois e, após milhares de anos, com o acúmulo destes compostos orgânicos em lagos, rios e oceanos, poderia ter sido produzido um caldo quente e denso, onde apareceriam moléculas orgânicas complexas e, através da união destas moléculas, surgiria um tipo simples de ser vivo.

Em 1953, Stanley Miller e seu professor Harold Urey testam essa especulação, através de uma experiência, de um modo que expunha a cargas elétricas uma mistura constantemente aquecida, composta de amônia, metano, água e hidrogênio. Analisando tais substâncias, pôde-se verificar que ali haviam sido produzidos aminoácidos simples.

Outros cientistas usaram de outros meios de energia para o mesmo experimento e conseguiram obter resultados semelhantes ao alcançado por Oparim, intensificando, posteriormente, ainda mais os experimentos, dirigindo-os para a síntese das moléculas orgânicas mais complexas, obtendo alguns bons resultados.

Apesar de sugerirem uma maneira pela qual poderia ter se originado a vida, ainda temos um longo caminho científico a percorrer para conhecer a formação de animais e plantas através de aminoácidos.

Com isso, supõe-se que a vida pode sim ter surgido através de tantas mudanças climáticas, pelas quais o planeta, eventualmente, possa ter atravessado, tanto quanto as misturas de substâncias ocorridas neste período.

Nesse segundo texto, sobre a “Teoria atual da origem da vida”, o aluno denota um conhecimento mais conceitual sobre o tema: relata experiências científicas e as relaciona, tecendo comentários críticos e fazendo bom uso de um vocabulário apropriado para o assunto, com uma terminologia especificamente científica.

O texto de Jefferson apresenta e desenvolve uma argumentação científica mais elaborada. O aluno transcende conhecimentos do senso comum ao relacionar e analisar observações, experimentos científicos e informações, ao citar cientistas consagrados, re-elaborando uma rede de conceitos, construídos historicamente, que explicam e demonstram os diferentes modelos de interpretação sobre a origem da vida.

Não procederemos a um estudo mais pormenorizado do texto porque julgamos que, pela sua própria natureza, fica evidente em toda a sua extensão que o autor transita pela segunda dimensão estabelecida para a análise, ou seja, pela esfera do conhecimento científico, onde ocorre a articulação de um pensamento mais abstrato e conceitual.

O aluno finaliza o texto afirmando que ainda há muito que investigar sobre o tema, que apesar de tantos experimentos e teorias formuladas, o mistério da vida permanece: “(...) ainda temos um longo caminho científico a percorrer para conhecer a formação de animais e plantas através de aminoácidos”. E conclui que a verdade sobre a origem da vida ainda repousa em suposições: “Com isso, supõe-se que a vida pode sim ter surgido através de tantas mudanças climáticas, pelas quais o planeta, eventualmente, possa ter atravessado, tanto quanto as misturas de substâncias ocorridas neste período”.

Jefferson, depois de rastrear e re-elaborar um conhecimento acumulado pela humanidade, de refazer historicamente um percurso científico, aponta para a inesgotabilidade do saber humano, para o inacabamento do mundo. Seu olhar desvela que o conhecimento não é absoluto, é um olhar que possui um impulso inquiridor que, segundo Cardoso (1988: 349), “não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspecção e interrogação”. É, portanto, um olhar estético, que transcende a realidade imediata para mergulhar no constante vir a ser da existência humana.

Ao oferecer duas possibilidades de expressão textual, a disciplina de Biologia leva o aluno a produzir diferentes gêneros de textos: um, de cunho mais literário e outro, de cunho científico. Assim, a proposta pedagógica de produção escrita, em Biologia, acolhe e possibilita a articulação da diversidade dos saberes construídos pelo sujeito nas dimensões do cotidiano, da estética e do conhecimento escolar.

3. Geografia

Globalização é outro tema sensível ao aluno, que lhe permite estabelecer relações entre a realidade vivida e a realidade social, política e cultural em que está inserido, ajudando-o a construir um sentimento de cidadania, de ser social. Ao apropriar-se de conhecimentos geográficos para explicar sua vida e as diversas relações e interações presentes em seu cotidiano, o aluno adulto reflete sobre como usufrui da produção material e cultural, sobre sua efetiva participação na sociedade em que vive. Essa é uma questão capital para esse adulto, trabalhador de baixa renda, que luta para sobreviver às desigualdades e injustiças da realidade brasileira.

Nas aulas de Geografia, os alunos entram em contato com o tema por meio de aulas expositivas, discussões e leituras de artigos paradidáticos. Alguns tópicos estudados são: a Globalização no cotidiano; aspectos positivos e negativos da Globalização; Globalização dos meios de produção; Globalização, emprego e desemprego. Por meio dessas atividades, o fenômeno da Globalização, expressão tão corrente no dia-a-dia do aluno, torna-se melhor compreendido. Após esse processo, o professor orienta a atividade de escrita.

O texto abaixo foi produzido por Vânia, aluna que frequentou a Fase 1 durante o segundo semestre letivo de 2004.

Como e porque faço parte do processo de Globalização e sou excluído dos seus benefícios

A Globalização é uma forma de gestão integrada mundialmente, destinada a empresas multinacionais, que vêm se enriquecendo com o tempo, identificando uma nova fase da economia mundial, como se o mundo inteiro fosse uma única entidade e vendesse a mesma coisa, da mesma maneira em todos os lugares.

Faço parte da Globalização, moro em um país que está se desenvolvendo, que “abriu as portas” para várias empresas multinacionais e que “diz” que vai acabar com a fome e o desemprego! Mas... sou excluído à sociedade; o governo não permite que eu tenha uma educação adequada, desenvolvimento cultural, um emprego com salário digno, condições de saúde e saneamento básico.

Na Globalização, a escolaridade é fundamental, e o analfabetismo é um obstáculo para a economia mundial, pois as novas tecnologias estão provocando a substituição e até a eliminação de muitas profissões; as empresas procuram os profissionais “multi-funcionais”, que são os que se incorporam, aqueles com várias habilidades, capacitados a assumir várias funções.

A aluna inicia o texto com uma idéia genérica sobre a Globalização: “A Globalização é uma forma de gestão integrada mundialmente, destinada a empresas multinacionais que vêm se enriquecendo com o tempo, identificando uma nova fase da economia mundial, como se o mundo inteiro fosse uma única entidade e vendesse a mesma coisa, da mesma maneira em todos os lugares”. A estrutura de seu texto obedece a procedimentos aprendidos em sala de aula sobre como desenvolver um texto argumentativo. Desta maneira, no primeiro parágrafo, Vânia conceitua e apresenta uma idéia central sobre Globalização, demonstrando circular pela dimensão mais descontextualizada do cotidiano, manipulando informações e inserindo-as em contextos específicos.

“Faço parte da Globalização, moro em um país que está se desenvolvendo, que ‘abriu as portas’ para várias empresas multinacionais e que ‘diz’ que vai acabar com a fome e o desemprego! Mas... sou excluído à sociedade; o governo não permite que eu tenha uma educação adequada, desenvolvimento cultural, um emprego com salário digno, condições de saúde e saneamento básico”. Neste trecho, a aluna se insere, como sujeito, dentro desse cenário universal, explicitado anteriormente. Ela estabelece uma relação concreta entre o tema e a sua vida, em um discurso auto-referido, mas sem sair da esfera de um pensamento mais conceitual e menos contextualizado. Vânia explicita sua condição de excluída, mas apóia-se em conhecimentos sistematizados para apontar que o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo gera processos desiguais de educação e trabalho para a população. A aluna, claramente, coloca em ação conhecimentos aprendidos na escola, transcendendo conhecimentos prévios com base no senso comum.

Vânia afirma: “Na Globalização, a escolaridade é fundamental, e o analfabetismo é um obstáculo para a economia mundial (...)”. Podemos inferir que esta idéia sobre o analfabetismo se origina do senso comum. Ela reproduz a metáfora do analfabetismo como elemento limitador do desenvolvimento, veiculada amplamente pelas campanhas públicas brasileiras. Mas também é uma idéia que, indiretamente, traduz a opção do sujeito pela escolarização na idade adulta, como indivíduo do mundo globalizado. Como pano de fundo, aparece a escola, relacionada à obtenção de maiores oportunidades de mobilidade e ascensão profissional.

Outro aspecto, explorado no texto, é a relação que Vânia articula entre Globalização e trabalho: “(...) as novas tecnologias estão provocando a substituição e até a eliminação de muitas profissões; as empresas procuram os profissionais ‘multi-funcionais’, que são os que se incorporam, aqueles com várias habilidades, capacitados a assumir várias funções”. Como uma pessoa adulta, trabalhadora, a aluna demonstra conhecer os efeitos da Globalização no mercado de trabalho, ela sabe, talvez por experiência própria, que na atualidade algumas profissões mudam o seu perfil ou simplesmente desaparecem, enquanto outras novas surgem, desafiando o trabalhador para maior flexibilização em sua capacitação profissional.

A aluna evidenciou que, com o tema Globalização, articulou com destreza um pensamento mais conceitual diretamente relacionado às suas práticas sociais. O tema, portanto, apresenta um terreno fértil para confrontar, relacionar e aprofundar conhecimentos prévios dos jovens e adultos com os conhecimentos produzidos pela área de Geografia, levando os alunos a novas leituras do mundo, ampliando sua capacidade de formulação dos conceitos geográficos e de ação sobre a realidade.

4. Língua Portuguesa

Pensar no poder que as palavras têm é transportar-se para um território filosófico que reflete sobre a profundidade da experiência da expressão humana. O texto analisado a seguir foi produzido por Rodrigo, aluno da Fase 1 durante o primeiro semestre de 2005.

O poder das palavras

Um dos maiores axiomas da humanidade é afirmar que a palavra tem o poder da transformação e, também, o da destruição. É muito simples para qualquer ser

humano se expressar através das palavras, porém quando quer impor uma tese, experiência, um pensamento próprio, conceitos e conclusões, esbarra nas interpretações da coletividade ao seu redor.

Por isso, eu acredito que o poder não está nas palavras, mas sim na maneira com que você as expõe para outrem. Quando colocamos a emoção nas palavras, elas fluem lindamente. Quem dentre nós não se encanta com a recitação de uma bela poesia? E quem não se aterroriza com palavrões e exclamações de baixo teor?

Eu não tive a oportunidade de ver e ouvir o que se passou na época da ditadura militar no Brasil. No entanto, assistindo e ouvindo aos documentários daquela inesquecível época, fico maravilhado com a indescritível forma com que os jovens usaram de expressar a palavra: através de músicas, protestos, cartas, etc.

É magnífico poder falar, é um verdadeiro presente que nos foi dado. É importante que todos possamos tomar consciência disso, independente de sotaques, vícios de linguagem, fanhoso ou gago, não tenha vergonha, pois só se aprende a falar falando.

A leitura é um dos maiores estimulantes para a palavra, com ela adquirimos conhecimento e, com ele, a cultura. Fale com seus amigos, escreva cartas, converse sobre coisas úteis, isso será muito bom para você.

Um bom exemplo do poder das palavras, foi nos dado por Jesus que, com um magnetismo inabalável, conseguia impor seus pensamentos de forma magnífica, a ponto de eternizar suas palavras. Em contrapartida, Hitler, com sua palavra e poder de persuasão, destruiu tudo o que o incomodava até não poder mais.

Quando o homem acreditar literalmente no ditado que diz: “quem tem boca vai à Roma”, ele não só irá à Roma, como também conseguirá viajar até as entranhas da sua individualidade e trará de lá, os mais ilimitados pensamentos e se expressará, através das palavras, descobrindo, enfim, o seu magnânimo poder.

“A palavra em seu soberbo poder de alquimia espiritual significa o misterioso plasma do próprio Deus”.

“No princípio era o verbo, e o verbo se fez carne, e habitou entre nós”.

Da mesma maneira que Vânia, na produção sobre a Globalização, Rodrigo demonstra dominar os procedimentos de escrita do texto argumentativo. Ele inicia seu texto com uma afirmação genérica sobre o poder das palavras, apontando para seu sentido social: “Um dos maiores axiomas da humanidade é afirmar que a palavra tem o poder da transformação e, também, o da

destruição. É muito simples para qualquer ser humano se expressar através das palavras, porém quando quer impor uma tese, experiência, um pensamento próprio, conceitos e conclusões, esbarra nas interpretações da coletividade ao seu redor”.

O aluno prossegue o texto em primeira pessoa, indicando que o poder das palavras não está nelas próprias, mas sim na maneira como são proferidas: “Por isso, eu acredito que o poder não está nas palavras, mas sim na maneira com que você as expõe para outrem”. Seu entendimento do tema pressupõe uma concepção socio-interacionista da linguagem. Bakthin (1927) aponta que, assim como toda palavra procede de alguém, ela se dirige para alguém, fazendo-se ponte erigida entre um emissor e um receptor. Para o autor, mais do que servir de expressão a um em relação ao outro, a linguagem evidencia, neste movimento, sua natureza discursiva, cuja característica essencial é o dialogismo.

Mais adiante, Rodrigo exemplifica sua idéia do tema com situações humanas corriqueiras, vividas no dia-a-dia: “Quando colocamos a emoção nas palavras, elas fluem lindamente. Quem dentre nós não se encanta com a recitação de uma bela poesia? E quem não se aterroriza com palavrões e exclamações de baixo teor?”

Novamente, o aluno produz um pensamento descolado do cotidiano e parte para uma concepção mais abrangente do tema, utilizando como exemplo um evento de domínio público, um momento político consagrado historicamente: “Eu não tive a oportunidade de ver e ouvir o que se passou na época da ditadura militar no Brasil. No entanto, assistindo e ouvindo aos documentários daquela inesquecível época, fico maravilhado com a indescritível forma com que os jovens usaram de expressar a palavra: através de músicas, protestos, cartas, etc.” Ele mesmo afirma que não viveu esse período, mas que seu conhecimento provém de informações externas.

Assim, Rodrigo vai tecendo seu texto, ora particularizando, ora generalizando, ora fazendo prescrições (“não tenha vergonha”, “fale com seus amigos”). Ele dedica um parágrafo para a palavra dita: “É magnífico poder falar, é um verdadeiro presente que nos foi dado.(...)”; e outro para a palavra lida: “A leitura é um dos maiores estimulantes para a palavra, com ela adquirimos conhecimento e, com ele, a cultura”.

O aluno indica os efeitos do bom uso da palavra e do mau uso para a humanidade, exemplificando com duas personalidades históricas: “Um bom exemplo do poder das palavras,

foi nos dado por Jesus que, com um magnetismo inabalável, conseguia impor seus pensamentos de forma magnífica, a ponto de eternizar suas palavras. Em contrapartida, Hitler, com sua palavra e poder de persuasão, destruiu tudo o que o incomodava até não poder mais”.

Depois utiliza um ditado popular para enriquecer ainda mais sua argumentação: “Quando o homem acreditar literalmente no ditado que diz: ‘quem tem boca vai à Roma’, ele não só irá à Roma, como também conseguirá viajar até as entranhas da sua individualidade e trará de lá, os mais ilimitados pensamentos e se expressará, através das palavras, descobrindo, enfim, o seu magnânimo poder”.

Na última parte, percebe-se um enfoque ligado à religiosidade. Rodrigo conclui o texto, produzindo uma idéia mais filosófica da questão: “A palavra, em seu soberbo poder de alquimia espiritual, significa o misterioso plasma do próprio Deus. No princípio era o verbo, e o verbo se fez carne, e habitou entre nós”.

Merleau-Ponty, no livro *A prosa do mundo*, também relaciona a língua ao entendimento de Deus. Ninguém melhor do que um filósofo para sintetizar o poder das palavras, a força da língua:

(...) se falamos e escrevemos, é porque a língua, como entendimento de Deus, contém o germe de todas as significações possíveis, é porque todos os nossos pensamentos estão destinados a ser ditos por ela, é porque toda a significação que aparece na experiência dos homens traz sua fórmula no próprio cerne, assim como, para as crianças de Piaget, o sol traz o nome em seu centro. Nossa língua reencontra no fundo das coisas a fala que a fez. (Merleau-Ponty, 2002: 24)

Rodrigo transitou amplamente pelas três dimensões evidenciadas na análise, articulando percepções estéticas e saberes cotidianos com saberes escolares. Seu texto possui conteúdo abrangente, é um texto longo, bem estruturado lingüisticamente, que circunscreve muitos pontos de vista, demonstra um amplo repertório de exemplos e boa argumentação sobre o assunto.

Um tema como “O poder das palavras” leva o aluno a descobrir que a linguagem pressupõe uma consciência da linguagem. Os sentidos das palavras brotam na subjetividade de cada um, mas é pela comunicação com o outro que as significações são construídas, no mundo cultural, e transformam as palavras em valores. Os alunos passam a ter uma compreensão mais social e

cultural do uso da palavra, ampliam sua consciência com relação aos múltiplos sentidos que as palavras adquirem ao submeterem-se à diversidade de contextos comunicativos.

Texto em grupo e apresentação

Na segunda etapa do projeto, conforme explicado anteriormente, os alunos reúnem-se em grupos e produzem um roteiro para a apresentação do trabalho. Elegemos, para analisar, um trabalho sobre “Matemática na Arte” de alunos que cursaram a Fase 1 do Ensino Médio no segundo semestre de 2004.

É importante esclarecer que a análise do roteiro pressupõe, inevitavelmente, a análise da apresentação. O roteiro funciona como um texto escrito que organiza uma prática, que seqüencia a fala pública e as ações cênicas dos alunos. A apresentação é a maneira como o grupo consolida na prática, oralmente, o que foi planejado e dimensionado pelo texto escrito, sendo, portanto, objeto para fecundas reflexões.

Matemática

O tema “Matemática na Arte” é trabalhado pelo professor de matemática por meio de aulas expositivas, de leitura de textos sobre geometria, mais especificamente sobre polígonos e simetria, e de apresentação de vídeos da série *Matemática na Arte*, produzidos pela TV Cultura. Os mosaicos e composições visuais do artista e matemático holandês Maurits Cornelius Escher são também apresentados aos alunos para apreciação estética e matemática.

O trabalho em grupo escolhido foi apresentado pelos alunos através de slides, no formato de *data show*. Considerado pelos alunos espectadores e pelos professores um excelente trabalho, apresenta idéias originais e bem fundamentadas, é bastante abrangente e, sobretudo, foi bem apresentado. Os alunos trabalharam muito para a apresentação e produziram um roteiro completo, especificando cada passo, cada fala, cada slide. Havia sólidos geométricos coloridos pendurados por toda a extensão do palco. No centro, ao fundo, estava afixado um telão. Todos os alunos do grupo permaneceram no palco, ao lado esquerdo do telão, durante toda a apresentação. Apresentaremos, a seguir, alguns momentos relevantes do roteiro e da apresentação¹⁵:

¹⁵ O roteiro do trabalho analisado encontra-se nos Apêndices deste estudo.

A MATEMÁTICA NA ARTE

Slide 2 – Introdução

A Matemática é hoje vista com maus olhos, é sinônimo de enormes dores de cabeça entre os estudantes e jóia preciosa que habita as mentes mais iluminadas! Estas idéias estão já tão enraizadas, que é difícil acreditar que a Matemática está repleta de beleza! No entanto, a comprovar, está a estreita relação existente entre a Matemática e a Arte, e se a Arte é bela...

A associação da Matemática à Arte não é de hoje. De fato, as sólidas relações entre estes dois universos remontam à Antigüidade Clássica. Já os arquitetos da Grécia Antiga, no século V a. C., tinham consciência do efeito harmonioso do retângulo de ouro, usando-o, assim, na construção do monumento precioso da Acrópole de Atenas – o Parthenon (447 – 432 a. C.).

Esta procura pela harmonia das formas tem sido uma constante ao longo dos tempos.

A introdução do trabalho, realizada por uma jovem aluna, demonstra que o grupo realizou um estudo em profundidade sobre o tema, abrangendo a Matemática, a Arte, a Arquitetura e a História. O primeiro parágrafo traz palavras que podem ser relacionadas à estética, ao olhar, à beleza: “A matemática é hoje vista com maus olhos, é sinônimo de enormes dores de cabeça entre os estudantes e jóia preciosa que habita as mentes mais iluminadas! Estas idéias estão já tão enraizadas, que é difícil acreditar que a Matemática está repleta de beleza! No entanto, a comprovar, está a estreita relação existente entre a Matemática e a Arte, e se a Arte é bela”...

Relacionar Matemática e Arte suscita um olhar estético. Ao declararem que a Matemática é jóia rara e que está repleta de beleza, os alunos convidam o público a despertar esse olhar. E, ao longo da apresentação, vão destituindo-lhe a aura de disciplina “bicho-papão”, desvelando simultaneamente seus aspectos estéticos e científicos, relacionando a matemática ao cosmos, à natureza, à filosofia, à arquitetura, à música, à dança, às artes plásticas, à escola, demonstrando que ela faz parte da vida de todo o ser humano. Após a introdução, a aluna ainda acrescentou:

Esperamos que esta pequena introdução tenha aguçado sua curiosidade e o leve a ampliar os seus sentidos. Pois a Matemática aparece aqui com uma função bem diferente daquela com que estamos habituados a conviver em nosso cotidiano.

Este trabalho, bastante completo, abarcou os mais diversos aspectos do conteúdo: da Matemática na Pintura, na Escultura, na Música, na Dança, na Arquitetura, à Matemática na Ciência e no dia-a-dia, com abordagens ricas e complexas, denotando uma profunda investigação do grupo. Pensadores e artistas consagrados foram citados e suas obras comentadas: de Platão, Dürer, Leonardo da Vinci, Escher a Picasso e Oscar Niemeyer.

Um momento importante, ponto alto da apresentação, foi quando outra jovem aluna entrou envolta por um roupão de banho e, em meio à projeção de imagens de homens e mulheres com os corpos pintados, o seguinte texto foi dito por ela:

Slide 10 – Vida e Matemática

O corpo como suporte para a geometria

Há pessoas em várias tribos do mundo que tradicionalmente não vestem roupas de tecido, mas usam desenhos geométricos no corpo, produzidos com o suco da fruta do Jenipapo.

A pintura, para essas tribos, constitui a arte suprema do saber feminino. O carvão é misturado ao jenipapo para traçar o desenho. Depois de algumas horas, a pessoa toma um banho para tirar o carvão revelando o desenho preto deixado pelo jenipapo. A tinta permanece no corpo por uma semana.

A característica principal que define o bom desenho é a simetria. O suporte do desenho é o corpo humano. (...)

A pintura corporal serve como importante meio de comunicação. Aponta para a categoria da idade das pessoas.

E, como demonstração, agora vocês podem ver como são feitas tais pinturas corporais em certas comunidades do mundo.

(tirar roupão)

A aluna, então, tirou o roupão e mostrou-se seminua, vestindo um biquíni preto, seu corpo estava todo estampado com padrões geométricos, pintados simetricamente, com tintas de diversas cores. Ela desfilou timidamente pelo palco, ao som dos aplausos dos espectadores. Mais tarde, após a apresentação, no momento do debate, revelou que sentira muita vergonha no palco, pois nunca havia mostrado o corpo com tão pouca roupa. Contou a todos que, quando vinha para a escola à noite, nem saía costumava usar. Mas que, apesar do constrangimento, tinha gostado, que o esforço valera a pena, pois a experiência no palco havia sido muito gratificante para ela. O

curioso é que, mesmo após a apresentação, ela permaneceu com o corpo pintado até o final daquela noite, participando seminua do debate.

As apresentações levam os alunos a transcenderem limites, a vencerem inseguranças, a enfrentarem momentos difíceis, de nervosismo e ansiedade. Nós, professores, discutimos frequentemente esta questão. Nos preocupamos com aqueles alunos que podem vir a se frustrar com a exposição pública e somamos esforços para evitar que isto aconteça. A cada semestre, avançamos neste sentido, ao cuidar dos aspectos que consideramos vulneráveis: da formação dos grupos, passando pelo acompanhamento ostensivo dos trabalhos por parte dos professores, auxiliando os alunos a organizarem o roteiro e a administrarem as diferenças pessoais, até a garantia de ensaios gerais, no local das apresentações.

Certa vez, em um debate, um aluno, comentando sobre seu nervosismo, disse:

Uma coisa que o meu grupo teve, não durante o trabalho, mas hoje, foi “TPA”: Tensão Pré Apresentação. A gente teve uma TPA imensa. Eu fiquei tão nervoso que as minhas pernas tremiam, o coração parece que ia sair pela boca. Aí, eu pedi ajuda, mas meu colega disse: “também tô nervoso, não posso te ajudar”. Então, procurei me tranquilizar. E, graças a Deus, consegui. Gostei muito de ter me apresentado.

Através de depoimentos, nos debates e nas auto-avaliações, nos certificamos de que a grande maioria dos alunos, mesmo os que mais “padeceram”, gostaram de ter se apresentado publicamente, pois declararam que a experiência fora marcante em suas vidas e que gostariam de repeti-la. Apresentar um trabalho consolidado para uma platéia, apoiado pelos colegas de grupo, ajuda a fortalecer a auto-imagem e a ampliar a auto-estima do sujeito, aspectos essenciais a serem trabalhados no aluno adulto.

A apresentação do trabalho desse grupo de Matemática foi rica em recursos audiovisuais. Além da projeção de slides com textos e imagens, os alunos apresentaram um filme sobre um espetáculo de dança espanhola, em que a coreografia era marcada por uma simetria explícita nos movimentos e no deslocamento dos corpos no espaço, assim como a música era acentuada pelos sons dos pés dos bailarinos, através de sapateados. A fala, antes do filme, indicava que, através da música e da dança, podemos observar como harmonia, simetria, ritmo e beleza convivem,

unindo Arte e Matemática. O filme comoveu os alunos da platéia, que aplaudiram efusivamente após seu término.

Outro aspecto relevante deste trabalho ocorreu ao final da apresentação, quando o grupo convidou os colegas da platéia a subirem ao palco para ver os trabalhos práticos, artísticos e matemáticos, que eles haviam realizado. Pudemos apreciar uma vasta produção de pequenos quadros com desenhos, pinturas, colagens, objetos revestidos por mosaicos com ladrilhos. Nesse momento, os alunos fizeram uma homenagem aos professores, presenteando-os com um quadro de um peixe, pintado com formas geométricas coloridas, realizado coletivamente, por todos do grupo.

As apresentações dos trabalhos em grupo evidenciam claramente os três níveis em que ocorre o aprendizado do aluno, analisados por esta pesquisa: nas relações estabelecidas entre o tema e a vida vivida, nas habilidades metacognitivas de descontextualização do tema e nas evidências estéticas do processo de ensino e aprendizagem. Este último aspecto manifesta-se amplamente nessas ocasiões, pois os alunos transpiram emoções; especialmente sensibilizados, eles compartilham um clima de encantamento que, inevitavelmente, fomenta olhares curiosos, receptivos mas também olhares reflexivos, de recriação da realidade, de reconstrução de idéias e valores.

Auto-avaliações

As auto-avaliações escritas ajudam os alunos a conscientizar-se de suas aprendizagens e progressos pessoais, além de trazerem informações aos professores, não só do desempenho discente, mas também da visão do aluno como participante do processo. Esse retorno auxilia a avaliar a adequação de nossa proposta pedagógica, contabilizando as dificuldades e avanços obtidos durante o projeto.

Abaixo, apresentamos alguns exemplos, que representam uma boa amostra do conjunto de auto-avaliações feitas pelos alunos, entre 2004 e 2005. A primeira questão da auto-avaliação solicita ao aluno que “descreva como foi a sua participação no trabalho em grupo: seu envolvimento, contribuições e relacionamento com os colegas”. Podemos verificar, através dos registros, a intensidade com que os alunos se envolvem nesse tipo de trabalho:

Na minha opinião, minha participação foi construtiva, não faltei nem um dia para não atrapalhar os colegas. (Cícera)

Me envolvi bastante com o projeto (...). Contribuí bastante para a montagem do material que iríamos usar no palco e ajudando os meus colegas do grupo com textos simples e explicativos. (Vânia)

Acredito que fui útil no trabalho com o grupo, me envolvi de coração, a ponto de, algumas vezes, me estressar por não conseguir passar algumas idéias; mas contribuí com tudo o que pude (...). (Cecília)

(...) achei que a minha contribuição poderia ser melhor (...), eu deveria ter ficado mais perto das pessoas que tiveram mais dificuldades. (Nara)

Pelo fato de já ter participado de um trabalho igual ao que realizamos¹⁶ pude contribuir passando experiências vividas no semestre passado, tranquilizando e dando algumas dicas de como apresentar o trabalho. (Marco Antônio)

A segunda questão auto-avaliação pede: “avalie o trabalho coletivo do seu grupo quanto ao envolvimento das pessoas, contribuições, respeito e relacionamento inter-pessoal”. Diante de um projeto dessa natureza, pode se presumir que um aluno adulto já tenha bagagem suficiente para saber trabalhar em grupo. Mas, na prática, isto não ocorre. Pelo contrário, a grande maioria desses alunos nunca trabalhou em grupos antes, suas profissões são exercidas predominantemente de forma individual, o que faz com que muitos encontrem dificuldades em relacionar-se com os colegas.

Esse projeto contribui significativamente para um maior entrosamento das pessoas dentro da classe. O caráter coletivo do trabalho ajuda os alunos a conquistar e a fortalecer uma identidade de grupo. A maioria deles expressa que essa é uma experiência enriquecedora em termos de respeito, tolerância, solidariedade, de confronto com as diferenças, de acordo mútuo. Mas também há depoimentos que realçam as dificuldades de convívio, que o aluno enfrenta:

Acho que para trabalhar em grupo precisa ter muito jogo de cintura, porque depende muito do temperamento de cada um. Sempre tem algum participante do

¹⁶ Aluno repetente.

grupo que não está de acordo com alguma coisa e, a partir disso, podem surgir algumas brigas. O relacionamento do meu grupo poderia ter sido melhor se houvesse mais humildade por parte de algumas pessoas (...). (Maria Aparecida)

O trabalho coletivo, na minha opinião, não é só para o nosso conhecimento ou para desenvolver as nossas capacidades, mas também para nos aproximarmos uns dos outros, nos ajudando mais, no respeito de cada um pela idéias do outro. (Silmara)

Apesar da timidez, aos poucos fui me soltando porque trabalhei com pessoas maravilhosas, que me deram bastante incentivo, gostaram das minhas idéias (...). (Antônio)

Nosso grupo trabalhou coesamente, fomos um quebra-cabeças que se auto-resolveu. (Rodrigo)

No começo foi tumultuado o relacionamento, mas logo se resolveu. Acho até que ganhei seis novos amigos. (Maria do Carmo)

O trabalho coletivo foi um pouco difícil, às vezes um ou outro fazia corpo mole, mas no final deu tudo certo, todos se envolveram bastante. (Altanael)

Foi como uma pequena família. Me senti muito à vontade com todos, até porque eu sou um pouco chato para enturmar-me com as pessoas. (...) Foi legal porque cada um tinha uma história para colocar dentro do trabalho. (Bento)

Durante o trabalho passei a me comunicar mais com os meus colegas, antes eu não tinha nenhuma amizade com eles. O trabalho em grupo foi muito legal, todos nós participamos, ninguém ficou esperando pelo outro. Na hora da apresentação, todos me ajudaram e me incentivaram a falar no palco, porque eu sou muito tímida e achava que não iria conseguir. (Marlene)

Na terceira questão, é solicitado ao aluno que pense no processo de construção do trabalho: “Você ficou satisfeito com a maneira como seu grupo realizou o trabalho? Você gostou do resultado final? Justifique suas respostas”. As perguntas requerem que o aluno retome a maneira coletiva como o trabalho foi arquitetado e erigido, levando-o a refletir sobre como o processo foi

sendo construído pelo grupo noite após noite, de maneira autônoma, através do diálogo, da escuta, dos conflitos, dos acordos, das parcerias.

A construção de nosso trabalho foi como uma casa, com fundação, sapatas, vigas e uma laje, ou seja, teve começo, meio e fim. (Rodrigo)

Nós montamos várias idéias, procuramos entrar no conteúdo do trabalho, expressar o que iríamos passar. Desenvolvemos o trabalho rápido. (...) gostei do resultado, saiu melhor do que eu imaginava. (Robson)

Sim, acho que a satisfação foi geral no grupo. O resultado final superou as expectativas, pois recebemos elogios de pessoas de outras fases e dos professores. Gostamos tanto que faríamos de novo. (João)

A construção do trabalho foi sendo montada passo a passo, com a participação geral, assim, deixando todos à vontade. Tinha dias que alguém trazia até lanche pra galera ou sobrava tempo para ouvir música. Todos foram se conhecendo melhor. O interessante é que alguns, que eram meio brigados, fizeram as pazes e contribuíram, assim, para um trabalho bem feito. (Marineide)

A quarta pergunta é: “Você acha que esse trabalho contribuiu para a sua aprendizagem e o seu progresso pessoal? Em que aspectos?” As respostas demonstram que os alunos valorizam tanto as aprendizagens de conteúdos escolares, de aquisição de habilidades como saber falar em público, ou escrever um bom texto, quanto as aprendizagens atitudinais, que cultivam valores como respeito, tolerância, solidariedade, aprendizagens que promovem progressos nos seus relacionamentos inter-pessoais e nas dinâmicas dos relacionamentos dos grupos. Alguns depoimentos expressam claramente uma transformação na visão de mundo do aluno, ou uma reformulação no modo de pensar e agir:

Sim, pois de hoje em diante vou pensar antes de falar qualquer coisa, tanto no bom uso da palavra quanto no mau uso. (Jaciene)

Aprendi a olhar o mundo de maneira um pouco diferente, por tudo o que vimos em Arte e Matemática. Grandes coisas nós podemos deixar de apreciar quando somos “cegos” de cultura e educação. (Jefferson)

Sim, esse trabalho contribuiu para mim porque agora eu sei que arte é beleza que encontramos nas pequenas coisas. Agora, eu procuro olhar as coisas, por mais feias ou diferentes que sejam, eu procuro ver o outro lado e, com isso, acredito que vou viver melhor. (Elane)

Esse trabalho contribuiu muito para o meu aprendizado na área de comunicação, no português em geral. Pretendo me formar, daqui a alguns anos na área de jornalismo e, com esse trabalho, já estou me preparando para ser uma grande jornalista. (Sandra)

O trabalho contribuiu para aprendermos a falar em público, a controlar nossa timidez, a montar e apresentar um texto e, principalmente, aprendermos a nos relacionar em grupo. (Neide)

Sem dúvidas, aprendi bastante, não só na matéria como também a conviver com opiniões diferentes. Aprendi a esperar, a respeitar mais as pessoas nas suas diferenças, abri a mente para coisas novas. O trabalho me incentivou a ler mais e a ver que sempre temos que nos envolver com algo na vida. (Anderson)

Este trabalho contribuiu e muito para eu aprender a falar em público, porque a pessoa que não consegue falar em público passa por situações muito difíceis. Até mesmo o mercado de trabalho quer pessoas que sabem se expressar. (Iara)

Esse trabalho abriu várias janelas para mim. Desde o início desse projeto, eu vim procurando saber qual era a intenção dos seus idealizadores. Descobri que a intenção é manter viva a obra de arte no nosso dia-a-dia, no nosso relacionamento com as pessoas, no trabalho. Trabalhar em grupos com os nossos próprios trabalhos mostrou como a escola pode transformar o ser humano. (Antônio)

A quinta questão solicita ao aluno que escolha um dos trabalhos apresentados (exceto o do seu grupo) para comentar e destaque nele os aspectos positivos e negativos, justificando-os. Pretende-se que, ao comentar um trabalho que não seja o seu, o aluno descole seu olhar do próprio fazer e do universo restrito ao seu grupo, ampliando-o para as demais produções grupais, confrontando e comparando experiências, posicionando-se criticamente frente aos outros trabalhos. Alguns alunos escolhem, para comentar, os trabalhos que foram mais bem sucedidos

na apresentação. Outros, no entanto, valorizam os trabalhos que apresentaram muitas dificuldades, tanto durante o processo quanto no produto final, e que conseguiram superá-las:

O grupo de Português apresentou um trabalho maravilhoso, pois eles fizeram a apresentação, quase toda, sem precisar olhar para o texto. Eles entraram também no assunto realismo e preconceito com mendigos e com a fala dos nordestinos. Isso foi legal. (Altanael)

Gostei de todos os trabalhos, mas o que mais gostei foi o de Artes. É que o grupo passou, com precisão, o tema sobre as obras de arte na natureza, o quanto a arte está presente em tudo na nossa vida (...). (Cecília)

(...) Foram todos unidos para a apresentação. Sem contar a emoção da Cilene, que foi maravilhosa. Todos nós ficamos emocionados junto com ela (...). (Regina)

No trabalho de Biologia foi excelente a forma como eles demonstraram as experiências feitas pelos cientistas. Mas, no meu ponto de vista, faltou um pouco de harmonia entre os colegas, pois acho que todos eles teriam de falar um pouquinho. (Marlene)

O grupo de Geografia foi um grupo que lutou muito para conseguir alcançar seus objetivos. O aspecto negativo é que esse grupo, por o professor estar apenas uma vez na semana, acaba ficando prejudicado. Pois com o professor, sempre nos sentimos seguros e contamos seu apoio. Um dos pontos positivos é que na hora da apresentação, mesmo acanhados, com palavras simples eles explicaram o que era Globalização, conseguiram se expressar e mostrar que tinham pesquisado (...). (Midian)

Falas públicas

Nas apresentações, todos os alunos devem ter uma fala pública. Raras vezes, quando o aluno sente muita dificuldade, sua participação pode ocorrer sem uma “fala” propriamente dita, mas por meio de presença cênica, da mímica ou da representação de uma personagem, sem necessariamente verbalizar um texto.

Falar no palco é, para muitos, um desafio. Requer uma certa medida de coragem e ousadia. O conforto está que na platéia encontram-se apenas colegas e pessoas próximas, que acolhem carinhosamente essas manifestações. Os alunos que assistem às apresentações são de séries mais avançadas e a esmagadora maioria deles já participou do projeto anteriormente, quando cursou a Fase 1. As apresentações revelam as mais diversas situações vividas no palco: tanto de desembaraço, quanto de constrangimento. Há especialmente uma situação recorrente de fala pública, que vale a pena comentar neste estudo: a que configura a *diglossia*.

Segundo Kleiman (2001: 273), o conceito de diglossia foi utilizado pelo sociolinguísta Ferguson (1959) para descrever situações de línguas em contato. Mais tarde, essa definição foi qualificada para descrever as situações de conflito e luta lingüística em comunidades envolvendo, por exemplo, o espanhol e o otomi, no México, ou o espanhol e o catalão, na Espanha.

De acordo com a autora (Idem, p. 271): “a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados –, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social”. Para um adulto brasileiro aprender a ler e a escrever, ele enfrenta uma espécie de *conflito diglósico*, ou seja, “uma situação própria de comunidades nas quais duas línguas – uma dominante e uma subalterna – lutam por espaços sociais”.

Essa espécie de conflito revela-se, especialmente, nas situações de fala pública dos alunos. É muito comum que, mesmo lendo um texto no palco, o aluno não fale os plurais das palavras. A apresentação de um trabalho requer que o adulto se expresse numa forma verbal bem diferente daquela como fala em casa ou em seus grupos sociais. Além das dificuldades inerentes à exposição pública, o sujeito ainda tem de realizar esforços para moldar seu discurso a conformações verbais que ainda não lhe foram totalmente incorporadas. A maioria dos alunos é nordestina e os sotaques ficam mais carregados nas situações de fala pública. Não são raros no entanto aqueles alunos que apresentam-se de maneira descontraída, seguros, mostram-se de peito aberto para a platéia, improvisam ao falar, fazem piadas, conversam com o público. Entretanto, estas diferenças individuais estão fora das nossas possibilidades de análise.

Para exemplificar uma situação de diglossia, citamos uma apresentação ocorrida em junho de 2005. Uma aluna de 25 anos, mais ou menos, trajando galantemente um vestido preto, com

detalhes brilhantes e sandálias prateadas, inicia a apresentação do trabalho de Geografia. Visivelmente nervosa e sem olhar para o público, ela diz:

O nosso grupo vai apresentar um trabalho sobre “Globalização: exclusão e inclusão”.

Essa aluna era a narradora do grupo e tinha uma fala bastante extensa, ao longo de toda a apresentação. Aos poucos, com as entradas de outros colegas no palco, com o acolhimento da platéia, seu corpo foi relaxando e, com isso, a pronúncia das palavras, ou seja, a forma de sua expressão verbal, foi se modificando. Antes da apresentação chegar ao final, ela já estava falando palavras como “globalização”, “exclusão” e “inclusão”, entre outras, seguindo a norma culta.

Kleiman (1995: 49) aponta que as práticas de letramento escolar predominantes em nossa sociedade são ideologicamente determinadas, pois visam à substituição das práticas discursivas do aluno por práticas dominantes de grupos letrados, encarando-as como normas a serem aprendidas. O letramento escolar, geralmente, acentua o distanciamento entre a língua oral e a língua escrita, originando, portanto, uma situação diglósica, não de línguas em contato, mas de línguas em conflito. Entendemos que promover situações de fala pública, na escola, ajuda o adulto a realizar esse processo de aculturação dentro de sua própria língua materna, auxiliando-o a elaborar as transformações internas necessárias e a introjetar o modo letrado de falar e de escrever.

Debates

Os debates ocorrem logo após as apresentações. São momentos em que todos ainda estão aquecidos pelo evento. Os alunos que apresentaram permanecem sentados no palco; visivelmente emocionados, eles exalam sentimentos de realização pessoal e, invariavelmente, instala-se um clima de confraternização nos grupos. Os alunos da platéia compartilham esses sentimentos e se mostram um público bastante receptivo e acolhedor.

Nessas ocasiões, o tom emocional impregna as falas dos alunos e nós, professores, ao coordenarmos os debates, propomos aos alunos da platéia que formulem questões centradas no tema dos trabalhos apresentados pelos grupos.

O clima dessas grandes conversas coletivas entre alunos de quatro classes é bastante informal e agradável. Algumas pessoas perguntam sobre aspectos do conteúdo que não foram compreendidos durante a exposição no palco. Os que respondem esclarecem as dúvidas dos colegas, ajudando-se mutuamente nos grupos. De maneira descontraída, todos conversam informalmente e refletem sobre os saberes aprendidos. Reaparece nas falas dos alunos a forte intenção de alocar nas experiências vividas os temas, os assuntos ditos escolares.

Em uma dessas noites, em novembro de 2004, após a apresentação do grupo de Matemática, pudemos constatar de que forma o Projeto da Fase 1 provocara transformações no olhar dos alunos. Um rapaz bem jovem, integrante do grupo de Matemática, contou:

Depois desse trabalho, passei a ver o mundo com outros olhos, passei a ter uma visão de profundidade.

Tudo começou quando olhei uma gravura do *Escher* pela primeira vez. No começo eu não enxergava nada na imagem. Eu olhava aquilo lá e só via azulejos e azulejos... Aí, eu comecei a olhar com um olhar mais profundo e vi os pássaros negros. Depois, vi os pássaros brancos. Foi incrível, naquela noite saí da escola e comecei a viajar nos automóveis, a ver os retângulos nas janelas dos ônibus, os círculos nas rodas. Aí vi o *Beetle*, aquele carro, e comecei a observar o *design*, as formas. Este trabalho me ensinou a observar as coisas e aguçou a minha curiosidade.

Ele demonstrou reconhecer a relação figura-fundo que existe no mundo. Merleau-Ponty (1999) afirma que o objeto percebido se apresenta aos olhos como envolvido num campo anterior, num horizonte mais amplo que o situa, precede e permeia. É a definição dada pela *Gestalt* de que a percepção não é a de um termo absoluto, mas a de uma relação, tal como a de uma figura sobre um fundo. Mais que isso, o aluno aprendeu a observar mais detidamente, a aprofundar seu olhar sobre o mundo.

Outra aluna do grupo de Matemática relatou que, do mesmo modo, depois de realizar o trabalho, por onde andava via a geometria: nas roupas das pessoas, nos prédios, na rua, na escola, na natureza. Dirigindo-se aos alunos na platéia, ela perguntou:

Vocês percebem a geometria nos desenhos do piso aqui do palco?

Estas falas não somente revelam que a visão dos alunos se transformou, mas, sobretudo, qualificam esse novo olhar adotado: os alunos compreenderam como a Matemática habita suas vidas e o seu entorno, aprenderam a fazer uma leitura matemática do mundo, o que reverbera diretamente no aguçamento do olhar para a leitura da Matemática em si, para uma melhor compreensão da própria linguagem matemática.

Numa outra ocasião, em novembro de 2005, pudemos observar como alguns alunos se apropriam do conhecimento escolar e do discurso científico, depois de participar do projeto. Após a apresentação do trabalho de Biologia, uma aluna da platéia perguntou ao grupo:

Depois deste trabalho, vocês acreditam mais nos mitos ou nas teorias sobre a origem da vida?

Um homem de mais ou menos 45 anos, considerado pelos professores como um dos melhores alunos da classe, levantou-se para responder. Ele pegou um giz e foi até a lousa, ao fundo do palco. Desenhou, com bastante desenvoltura, uma elipse e disse que aquela era a representação da Via Láctea que havia aprendido na escola. Muito à vontade, iniciou, então, uma espécie de aula para o auditório. Explicou que a teoria mais aceita atualmente para o surgimento do universo é a de que o Sol, os planetas e as estrelas surgiram a partir de uma nuvem de poeira cósmica existente na Via Láctea. Ele revelou que, pessoalmente, não acreditava nas explicações da Bíblia para a origem da vida, mas afirmou que, na verdade, os mitos e as teorias não se contradizem, argumentando seu ponto de vista com segurança, através de um discurso com vocabulário científico.

Outro aluno do grupo manifestou enfaticamente sua crença religiosa. Disse que não havia comprovação nem para as teorias nem para os mitos mas que, apesar disso, ele continuava a acreditar em Deus e na versão da Bíblia. Ao terminar as falas dos alunos, João Batista, o professor de Biologia, levantou-se e complementou a discussão, trazendo uma visão mais conceitual do assunto.

Naquela noite, em um auditório lotado por três classes de alunos – mais ou menos cem pessoas – apreciamos uma discussão bastante profunda sobre a origem da vida. Constatamos que, na verdade, os debates revelam como os conteúdos trabalhados pelas diferentes áreas do conhecimento passam a fazer parte da vida dos sujeitos, de que maneira foram incorporados às

suas práticas sociais e em que medida os alunos introjetaram elementos da cultura letrada em seus discursos, ampliando seu conhecimento e sua visão de mundo.

Em outro momento, em novembro de 2004, um aluno da platéia perguntou ao grupo que havia apresentado “O poder das palavras”:

No semestre passado eu participei do grupo de Português e aprendi que as palavras que a gente fala bem, são palavras benditas e as palavras que a gente fala mal, são palavras malditas.

Quem de vocês já viveu algum episódio em sua vida em que sentiu fortemente o peso e o poder que as palavras têm, alguma coisa que o marcou para sempre?

Uma aluna do grupo de Português prontamente respondeu que havia vivido um episódio recente, que evidenciava que as palavras podem ser muito poderosas. Ela contou que em seu primeiro dia de trabalho como doméstica, a patroa a chamara e dissera:

Você está vendo esta colher? Ela está na pia agora. Mas da pia ela pode ir parar na janela, da janela ela pode ir para a lavanderia e da lavanderia ela pode acabar na sua bolsa ...

Ao terminar de narrar, com voz embargada, a aluna declarou que aquela patroa a havia ofendido profundamente por tê-la tratado como uma ladra em potencial, e concluiu que aquelas palavras adquiriram muito mais poder porque foram proferidas por uma patroa, ou seja, por uma pessoa muito poderosa. Outros componentes do grupo também deram seus depoimentos a respeito de como aprenderam a usar melhor as palavras, demonstrando a vasta experiência de vida de que são portadores. Uma fala veio de uma das alunas mais velhas da turma, uma mulher com cerca de 50 anos:

Eu aprendi que as palavras, depois de serem faladas, não podem mais voltar para a boca. Meus pais me ensinaram que é preciso ter muito cuidado com o que se vai dizer ...

Todos do grupo de Português foram unânimes ao afirmar que, daquele momento em diante, pensariam mais antes de falar pois, com o trabalho, adquiriram consciência do poder que as

palavras têm. Ao final dessas falas, uma aluna da platéia tentou imprimir um tom mais conceitual à conversa e disse:

Vejo que vocês estão muito em torno do poder das palavras nas relações entre as pessoas, no dia-a-dia. Queria saber se vocês conseguiram perceber o poder das palavras na poesia ou no texto literário.

Um aluno do grupo, com cerca de 40 anos, pede a palavra e, com segurança e firmeza, declama um texto poético em resposta:

Tua palavra tem o poder de ser lançada no abstrato do vento, [ele faz um longo gesto com o braço e abre a mão, como se estivesse jogando algo para a platéia] quando falada não volta atrás! Então, pense bem antes de falar!

Este depoimento revela também uma compreensão estética do tema. O sujeito falou espontaneamente, mas com profundidade, com emoção; suas palavras estavam carregadas de significados e a expressão que seu corpo assumiu para dizê-las foi de extrema beleza e harmonia. Ele tocou sensivelmente os outros alunos que prontamente reagiram, aplaudindo-o calorosamente.

Na sequência de depoimentos sobre “O poder das palavras”, vale a pena analisar, mais detidamente, o percurso que a conversa tomou. Enquanto era narrado o episódio da colher, o olhar inicial dos alunos estava voltado para acontecimentos cotidianos, que se relacionavam diretamente ao assunto. Naquele primeiro momento, os depoimentos sobre o uso das palavras no dia-a-dia submeteram-se a uma espécie de interpretação moral do tema: as boas palavras provocam o bem e as más palavras provocam o mal. Surgiu, então, uma intervenção mais conceitual, quando a aluna questionou sobre o poder das palavras na poesia e no texto literário. Esta pergunta transformou significativamente o rumo da conversa, ocorrendo, então, uma resposta estética que, de certa forma, uniu o conceitual ao cotidiano.

Esse episódio reafirma o embricamento entre Estética e Fenomenologia, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A Estética, enquanto fenômeno perceptivo e interativo, faz a passagem entre homem e conhecimento, orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob o critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social.

A Fenomenologia tem a preocupação básica de contribuir para a superação do senso comum (atitude natural) em direção à uma postura fundamentada e crítica (atitude fenomenológica). Para o entendimento do fenômeno, é preciso ir até a essência da coisa, procurando vê-la a partir de sua própria realidade. Segundo Bueno (2003: 26), “o fenômeno liga indissoluvelmente idéias e coisas, constituindo um único processo, pois as idéias só existem porque são idéias sobre as coisas”. A autora aponta que a tarefa da Fenomenologia é a de revelar esse mundo vivido:

(...) o mundo passa a ser o conteúdo do meu saber, o conteúdo da minha experiência, o conteúdo do meu pensar e o conteúdo da minha consciência. A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência para chegar a pressupostos do nosso conhecimento. (Idem, p. 32)

A palavra conhecimento remete, em parte, a “nascer com” (*cum-nascere*). É na experiência que nasce o conhecimento. De acordo com os pressupostos fenomenológicos, o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado às coisas humanas. A construção desse conhecimento se faz através de uma leitura dialética da realidade, leitura que transcende o ver ingênuo, a *fé perceptiva* – atitude natural – e assume o olhar deliberado, uma postura investigativa e crítica – atitude fenomenológica. Na sequência de falas acima, pudemos apreciar o percurso da construção do conhecimento escolar entre os alunos. Do seu nascimento, nas experiências de vida, à passagem pelo território sensível da Estética até a região das significações compartilhadas culturalmente, nos domínios do letramento.

CONCLUSÃO: OLHARES

(Pep Art: Imagens 3D da novíssima arte. São Paulo: Manole, 1995)

O que em mim sente está pensando.

Fernando Pessoa

Um grande dilema da escola de jovens e adultos é o da seleção de conteúdos e metodologias. Quais aprendizagens são significativas aos alunos adultos? Como eleger saberes que contribuam para o desenvolvimento individual do aluno, mas que também extrapolem os limites da sala de aula? Como equacionar conteúdos que respeitem a especificidade e integridade das diferentes disciplinas mas que sejam, ao mesmo tempo, relevantes para a vida social e profissional do aluno e, ainda, forneçam-lhe os instrumentos necessários para a leitura e decodificação da complexidade de informações e estímulos do mundo contemporâneo? Quais conhecimentos priorizar para atender a objetivos educacionais tão abrangentes?

Este cenário envolve também outra situação metodológica de difícil solução na EJA: como desenvolver práticas letradas no aluno sem desvalorizar suas práticas culturais de origem? Como equacionar os conhecimentos prévios dos adultos com os conhecimentos escolares? Como fazer a ponte entre os saberes do dia-a-dia e os saberes formais, sem privilegiar um em detrimento do outro? Como promover a superação do senso comum em direção ao letramento?

Sabemos que a escola exerce um papel de excelência no desenvolvimento de indivíduos que pertencem às sociedades tecnologizadas. Segundo Oliveira (1997: 60), “a escola é fundamental, não em qualquer sociedade, mas na sociedade letrada, e sua importância refere-se à intervenção do modo letrado, escolarizado, científico, para operar transformações nos indivíduos numa determinada direção, escolhida como meta, nessa sociedade, na definição das características de seus membros”.

Conscientes da importância da escola e da natureza dos conhecimentos que ela veicula para o desenvolvimento e a inserção cultural de um jovem ou adulto, na complexa sociedade contemporânea, apontamos aqui um caminho para a EJA: o da Educação Estética. Este trabalho procurou responder às questões acima, ao indicar e fundamentar uma concepção estética de educação de jovens e adultos por meio de uma compreensão mais abrangente da Estética, tangível a todas as áreas do conhecimento humano. Para tanto, sugerimos metodologias que evidenciem os aspectos estéticos dos conhecimentos produzidos nas diferentes disciplinas, como um meio para atingir os aspectos mais conceituais desses saberes. Acreditamos, igualmente, que o trabalho coletivo na escola de jovens e adultos, por meio de projetos pedagógicos centrados nas relações entre as disciplinas, possa vir a contribuir substancialmente para a resolução dos problemas apontados.

A Estética, apesar de ainda carregar o estigma de possuir um valor menor em relação a outras esferas do pensamento, tem sido, desde a Antiguidade Clássica, objeto de estudo dos pensadores que fundamentam a atividade humana. As questões referentes à percepção e à sensibilidade são constituintes da Estética. Consideradas, tradicionalmente, como situadas no campo da subjetividade, a percepção e a sensibilidade são marcadas por certa imprecisão e relativismo.

Encontramos nos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty uma fundamentação bastante consistente sobre o sensível enquanto território de origem da própria reflexão. A essa região pré-reflexiva, o pensador chamou de *logos do mundo estético*, isto é, um domínio humano em que o sensível é essência da nossa experiência. Para ele, o sensível não é subjetivo porque não se encontra interiorizado no sujeito psicológico, o sensível está localizado no mundo. O mundo é a unidade indivisa do corpo e das coisas. O sensível não está radicalmente separado do inteligível, ele possui uma função de conhecimento. O *logos do mundo estético* torna possível a intersubjetividade como intercorporeidade que, por meio da linguagem, origina o *logos do mundo cultural*, isto é, o mundo humano da cultura e da história, um mundo de significações criadas e compartilhadas.

A escola da sociedade ocidental contemporânea segue, tradicionalmente, uma linha de pensamento inaugurada pela metafísica idealista de Descartes, pensamento que separa a consciência humana do mundo, que reduz o real à dicotomia sujeito-objeto. A esse pensamento, Merleau-Ponty chama de *pensamento de sobrevôo*. Segundo Chauí (1988), o pensamento de sobrevôo procura dominar e controlar totalmente a si mesmo, e estender a dominação e o controle à realidade exterior. O pensamento sobrevoa o mundo, transformando-o em idéia ou conceito do mundo.

Outra concepção tradicional que ainda permanece como paradigma da escola ocidental é a que separa arte e ciência, tratando-as como dimensões opostas do conhecimento humano. Predomina, na cultura escolar, uma valorização do pensamento científico em detrimento do artístico. Essa atitude carrega consigo outras cisões do pensamento, que se instalaram no bojo da nossa cultura, como às relativas à razão-emoção, intelecto-intuição ou cognição-afetividade.

Mas, no início do terceiro milênio, manifesta-se uma tendência cada vez mais acentuada em redimensionar ciência e arte, procurando dar a conhecer os modos como razão e sensibilidade,

intelecto e imaginação, constituem o conhecimento humano. Nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem cognição. A arte tanto quanto a ciência são criadoras de mundos.

Bronowsky (1998: 38) afirma que a imaginação é uma qualidade comum na ciência e na arte. Para o autor, “a imaginação não se limita às explosões da fantasia, ela é sempre a manipulação mental do que está ausente dos sentidos, mediante o uso de imagens, palavras ou outros símbolos”. Ele demonstra, também, como arte e ciência são constituintes de todas as culturas humanas:

Há um fio que une continuamente todas as culturas humanas que conhecemos, um fio duplo: não há cultura, por mais primitiva pelos nossos padrões, que não pratique de algum modo o tipo de explicação que denominei de ciência e que, de alguma forma, não se expresse artisticamente. Essa dupla e indissolúvel presença revela, sem dúvida, uma unidade essencial existente na mente humana evoluída. O fato de não haver cultura devotada à ciência que não pratique a arte e vice-versa, não pode ser acidental. Deve haver uma razão, enraizada profundamente na mente humana – especificamente, na imaginação humana –, que se exprime naturalmente em qualquer cultura, sob a forma tanto de ciência como de arte.
(Idem, p. 89)

Frente à excessiva mecanização e especialização da vida contemporânea, acreditamos que uma tarefa crucial da escola, hoje, seja a de restabelecer a comunhão entre ciência e arte, dissolvendo as fronteiras rígidas entre as disciplinas e possibilitando a transversalidade da Estética ao longo do currículo. A escola de jovens e adultos deveria trabalhar justamente na região de passagem do *logos do mundo estético* para o *logos do mundo cultural*, isto é, possibilitar que os indivíduos resgatem e transcendam os conteúdos sensíveis de suas experiências e se apropriem das significações socialmente compartilhadas para que, assim, se tornem letrados. Para Merleau-Ponty, a consciência tética, ou seja, a consciência reflexiva, está fundada na consciência corporal. Portanto, a escola de EJA não pode ignorar que a origem do conhecimento está no corpo, está no nível do sensível, que o território da pré-reflexão é o substrato para a consciência e a percepção do outro, que são as reflexões nascidas na região originária da *aysthésis* que se desenvolvem socialmente e historicamente

A Educação Estética, ou Educação do Olhar, pressupõe uma idéia essencial, apregoada por Merleau-Ponty: a de que o visível exprime uma visão que não é trazida pelo pensamento, mas que é condição para o pensamento. A Educação Estética promove a construção de conhecimentos que desmascaram a superficialidade e a padronização do olhar, que podem levar os educandos a desenvolver um contato mais profundo com a leitura e a interpretação de seu cotidiano, ajudando-os a extrair sentidos da paisagem excessivamente massificada que os circunda.

Com o ambicioso objetivo de formar indivíduos plenamente letrados, nosso olhar de educadores não descansa calmamente sobre a paisagem. Olhar inquieto e inquiridor, atesta a espessura de sua interioridade ao iluminar aprendizagens escolares que ressoem e se incorporem às práticas sociais do adulto. No final das contas, o que realmente queremos é que o olhar do nosso aluno deseje sempre mais do que o que lhe é dado a ver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARES, Sonia C. Artes Visuais na EJA. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2002. p. 145-154.
- BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992/1927.
- BARBOSA, Ana Mae (org.), *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1977.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 68-73.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte*. São Paulo: EDUSP: 2003
- BRAGA, Maria Lúcia Santaella. *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRITTO, Luiz Percival L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2001. p. 89-113.
- BRONOWSKI, Jacob. *O olho visionário: ensaios sobre arte, literatura e ciência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BRUNER, Jerome. O próximo capítulo da psicologia. In: BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998. p. 153-173.
- BUENO, Enilda. R. A. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas: Alínea, 2003. p. 9-42.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 347-360.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CHAUÍ, Marilena (Org.). *Merleau-Ponty*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- COLÉGIO SANTA CRUZ. *Plano Diretor do Colégio Santa Cruz*. São Paulo, 2005.
- DESCARTES, R. *La Dioptrique*. ed. fac-simile, Paris, Fayard, 1987. p. 71.
- DUARTE JÚNIOR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia da estética*. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FERGUSON, Charles A. *Diglossia*. Word, n.º 15, 1959, p. 325-340.
- FRAYZE-PEREIRA, João A. *Olho d'água: arte e loucura em exposição*. São Paulo: Escuta, 1995.
- FRAYZE-PEREIRA, João A. A dimensão estética da experiência do outro. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, Jan./Abr. 2004. (Dossiê Educação Estética)
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola*. São Paulo: Summus, 2003. p. 71 88.
- HILLMAN, James. *Cidade e alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1958/1907.
- JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina Filmes, 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos de letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, Jul./Dez. 2001.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*. São Paulo: Moraes, 1992.
- MEIRA, Marly R. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 119-140.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores)
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. São Paulo: Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Palestras*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o segundo segmento do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2002.

- OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Do inteligível ao sensível*. São Paulo: Educ, 1995. p. 227-236.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas práticas e teóricas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22. *Anais ...* Caxambu: Anped, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 81-100.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola* São Paulo: Summus, 2003. p.13-34.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- OTT, Robert W. Ensinar Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.), *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1977. p. 111-139.
- PAIM, Sara. *Os aspectos estéticos da aprendizagem escolar*. São Paulo: 2000. [Palestra proferida no Cevec – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz].
- PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 306-321.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 361-365.

- REGO, Teresa C. *Lembranças da escola: o papel da escolarização na constituição de singularidades*. Tese de doutoramento em Psicologia da educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2001. p. 89-113.
- SOUZA, Antônio Cícero. Posfácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, California, Sage Publications, 1993.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998.
- XERETE!, São Paulo, n. 157, Jun. 2004. [Boletim do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz]

Apêndice 1: textos individuais

Artes Visuais

Colégio Santa Cruz

Ensino Supletivo

Nome	ANDERSON SILVA DE SANTANA	Nº	03	Ensino	MÉDIO	Fase	01
Materia	ARTES	Professor	JÔNIA	Data	26/10/2004		

A OBRA DE ARTE: FRUTO DO TRABALHO E DA SENSIBILIDADE DO ARTISTA

OBRA DE ARTE

Arte é tudo aquilo que é belo. Arte é, mais nada menos do que a forma que um artista qualquer encontra para expressar seus sentimentos, dificuldades, problemas, alegrias, tristezas, entre outros... Arte é a capacidade criadora de um artista expressar e/ou transmitir suas sensações ou sentimentos. Arte é viver, é o momento da vida!

Alonso Cronach nasceu em 1472 em Kronach, na Frôncia, cidade que deu origem ao seu nome e viveu até 1593, falecendo exatamente em 16 de outubro. Cronach deu equilíbrio entre o mundo dos sentidos e o da imaginação, no mais eclético dos intérpretes da Renascença germânica.

O título e o subtítulo têm tudo a ver com a imagem que escolhi porque, como falei anteriormente, tudo que é belo é arte, como podemos perceber na figura de Plác e Elza: a beleza, a naturalidade e a sensibilidade que Cronach tem ao pintar esse quadro. Percebemos ainda mais, quando olhamos, para as mãos, os olhos e a maneira que Plác e Elza se "fazem" e se "fazem".

Considero esta figura uma obra de arte devido a inúmeras razões: diversidade de cores, "cenário montado", a ordem simétrica, a própria história de Plác e Elza e, principalmente a sensibilidade ^{expressa} no quadro.

como por exemplo, quando eles tocam a música.

Chomsky foi sensível até mesmo em colocar nos mãos frutos leves e colocou na mão direita de Adão uma gaivota de um folheto de forma que cobrisse os órgãos dele e o da Eva. Lucas foi mais longe ainda: ele fez o chão com texturas onduladas e não lisas, como costumamos ver nas coleções, ou melhor, em vez de colocar os folhos das árvores envolvendo Adão e Eva, como se eles estivessem entre dois árvores proporcionais ao tamanho de cada um deles. Para obra de arte, tudo foi pensado e trabalhado: os animais, o chão, a grama, a oitave à direita do trabalho, o "cenário" atrás, os frutos, o céu de uma tarde; Adão e Eva foram feitos de uma forma de que até mesmo quem não conhece essa história, já tem uma ideia do contexto.

Então, acho que arte é a função da mente e do coração, ou seja, a sensibilidade do cérebro e os sentimentos do coração. Arte tem que passar para o observador uma mensagem e Chomsky fez essa função com sucesso.

Próximo sendo, posso concluir que a arte é o fruto mais belo que o homem já criou. A arte é o "ser", a habilidade, o gosto, a sensibilidade. Arte é vida, é a história, é o passado, é o presente. Por isso, essa figura é uma verdadeira obra de arte.

Excelente!

Anderson, seu texto está profundo e belo, tal qual uma obra de arte. Parabéns!

Biologia

1. Criação de um mito

Colégio Santa Cruz

Ensino Supletivo

Nome	Jefferson	Nº		Ensino	m	Fase	1
Matéria	Biologia	Professor	João	Data	16/03/24		

2a ↑ 3c → 4a ↑
O mito da criação no mito da criação

Brev. Silêncio. Um imenso vazio.
 De repente um brilho forte. Uma grande explosão.
 Surge a luz.
 O brilho cria a forma, forma de humanos. caído
 na uma pequena nuvem.
 Um Relâmpago cria desta nuvem e mais uma explosão.
 forma-se então um monte de terra.
 Começa a sair dos olhos do sol, luzes que formam
 as água envolta ao monte de terra.
 Em seguida, a chuva de um punhado de pó que
 começa a jogar na terra, surge a vegetação.
 Descendo à terra, o sol usa uma nuvem grande
 com nuvens, criando a nuvem pedras pequenas e
 um um pouco mais.
 Os pequenos ele separam em três grupos.
 O primeiro grupo ele joga na água, o segundo ele
 mesma ao mar e o terceiro grupo ele lança em
nuvem direções da terra, criando todos os animais.
 Com o pedregal mais, ele usa um pouco de
 areia de dentro entalhado em sua volta, um pouco de
 água, terra, mar e solta de sua boca fogo adicionando
 aos outros e colocando sobre o tal pedregal de madeira.
 Após alguns instantes, o pedregal de madeira surge

lombado a forma de seu cabelo, andando, pulando e sentando.

Antes de partir, o seu avô dá quatro tocos sua
cassete se ~~pilha~~^{para} ~~melhorar~~^{para melhorar} ainda
mais aquele leão. A Catarina responde que falta
algo pois que aqueça o leão, pois sentir frio.

Criou-se então o Sol e consequentemente o Céu. Mas o Criador pensou que tendo o Sol o tempo todo sobre si, tanto a criatura como as outras criaturas, poderiam ser psicoticadas. Neste momento criou a noite e a luz para iluminar.

Apesar disso, porém, o Ser deixou a missão de cuidar daquele lugar e de tudo que ali estava em mãos.

È ASSIM se $p \in \mathbb{Z}$.

Ben traballo

None

Jefferson,

May

no' precisa corrigir

o Português!

2. Teorias sobre a origem da vida

STCQSSD

DATA 11/10/04

Jefferson - 18 m F1 Biologia João

Origem da vida, teoria atual 2CP 3CP 4CP

Acredita-se que após o surgimento do planeta, que o ambiente era muito diferente do que temos nos dias de hoje. <

De acordo com grandes estudos, o planeta devia ser muito quente, atingindo temperaturas elevadíssimas, ocasionando rápidos movimentos químicos. Com isso, acredita-se que o primeiro ser vivo teria surgido por meio destas atividades e por diversas combinações moleculares.

Muitos cientistas tentaram comprovar através de suas leituras o aparecimento do primeiro ser vivo.

Um deles foi A. I. Oparin, que especulou que a atmosfera terrestre primitiva era composta de vapor e metano no lugar de dióxido de carbono e de amônia ao invés de nitrogênio. Com estas diferenças em relação ao encontrado hoje em nossa atmosfera e através de constantes descargas elétricas e energia proveniente pelo calor, poderia se formar antes aminoácidos e álcoois, e com isto, após milhões de anos, o acúmulo destas compostas orgânicas em lagoas, rios e oceanos, poderia ter produzido um caldo quente e denso onde apareceriam moléculas orgânicas complexas e através da união destas moléculas, surgiria um tipo simples de ser vivo.

Em 1953 portanto, Stanley Miller e seu professor Harold Urey, tentaram esta especulação através de uma experiência, usando de um modo que expunha à descargas elétricas uma mistura constantemente aquecida, composta de amônia, metano, água e hidrogênio. Analisando as substâncias, pôde-se verificar

que nunca produzido de alguns aminoácidos simples.

Outros cientistas usam de outros meios de energia para o mesmo experimento e conseguem obter resultados semelhantes ao alcançado por Oppen, intensificando posteriormente ainda mais os experimentos, dirigindo-o para a síntese das moléculas orgânicas mais complexas, obtendo alguns bons resultados.

Apartir de **SUGERIR** em uma maneira pela qual poderia ter se originado a vida, ainda temos um longo caminho científico a percorrer para encontrar de animais e plantas através de aminoácidos.

Até aqui disse, supõe-se que a vida pode sim ter surgido através de certos mudancas, de milhões de anos, talvez o planeta eventualmente possa ter atravessado, tanto quanto as misturas de substâncias ocorridas neste período.

Jef

Bom trabalho, Jefferson!

Geografia

13 10 09

Vânia Peres - n.º 39

!!!

"Como é porque faço parte do processo de globalização e sou excluído dos seus benefícios"

A globalização é uma forma de gestão integrada mundialmente, destinada a empresas multinacionais, que vem se enriquecendo com o tempo, identificado como uma nova fase da economia mundial, como se o mundo inteiro fosse uma única entidade e vendesse a mesma coisa, da mesma maneira em todos os lugares.

Faço parte da globalização, moro em um país que está se desenvolvendo, que "abriu as portas" para várias empresas multinacionais e que "diz" que vai acabar com a fome e o desemprego! Mas... sou excluído, a sociedade; o governo não permite que eu tenha uma educação adequada, desenvolvimento cultural, um emprego com salário digno, condições de saúde e saneamento básico.

Na globalização a escolaridade é fundamental, e o analfabetismo é um obstáculo para a economia mundial. Pois com as novas tecnologias, estão provocando a substituição e até a eliminação de muitas profissões; as empresas procuram os profissionais "multi-funcionais", que são os que se incorporam com várias habilidades, capacitados a assumir várias funções.

TEXTO CLARO E BEM ESCRITO. DÁ UMA IDEIA PESSOAL DE GLOBALIZAÇÃO E DE EXCLUSÃO.

Língua Portuguesa

Colégio Santa Cruz		Ensino Supletivo					
Nome	Rodrigo Salvador Ferreira	Nº	39	Ensino	Médio	Fase	1
Matéria	Português	Professor	Cláudio	Data	04.05.05		

- > Um dos maiores axiomas da humanidade, é afirmar que a palavra tem o poder da transformação, e também o da destruição.
- > É muito simples para qualquer ser humano se expressar através das palavras, porém quando quer impor uma tese, experiência, pensamento próprio, conceitos e conclusões, esbarra nas interpretações da coletividade ao seu redor.
- > Por isso, eu acredito que o poder não está nas palavras, mas sim na maneira em que você as expõe para outros.
- > Quando colocamos a emoção nas palavras, elas fluem lindamente, qual dentro nós não se encanta com a citação de uma bela poesia? e qual não atemoriza com palavras e exclamação de baixo teor?
- Eu, não tive a oportunidade de ver, e ouvir o que passou na época da ditadura militar no Brasil, no entanto, assistindo e ouvindo o documentário daquela inesquecível época, fico maravilhado com a indescritível forma em que os jornais usaram de expressão a palavra, através de músicas, protestos, cantos, etc..
- É magnífico poder falar, um verdadeiro presente que nos foi dado, é importante que todos possamos tomar consciência disso, independentemente de quaisquer vícios de linguagem, fãtoso, gargo não tenha vergonha, pois só se aprende a falar falando.

A leitura, é um dos maiores estimulantes para a palavra, com ela adquirimos conhecimento e com ele a cultura.

Fale com seus amigos, escreva cartas, converse sobre coisas íntimas, isso será muito bom para você.

Um bom exemplo de poder nas palavras, foi nos dado por Jesus, que com um magnetismo inabarcável, conseguia impor seus pensamentos de forma magnífica; ao ponto de eternizar suas palavras.

Em contra-partida Hitler, com sua palavra e poder de persuasão, destruiu tudo que o incomodava até não poder mais.

Quando o homem acreditar literalmente no que diz — "Quem tem boca vai a Roma" — ele não só irá a Roma, como também conseguirá viajar até as entranhas de sua individualidade e trará de lá, os mais ilimitados pensamentos, e expressará através das palavras descobrindo, enfim, o seu magnético poder.

"A palavra, em seu soberbo poder de alquimia espiritual, significa o misterioso plasma do próprio Deus."

"No princípio era o verbo, e o verbo se fez carne, e habitou entre nós."

Valer! O texto ficou Bom

Apêndice 2: texto em grupo

Matemática

Slide 1

Boa noite, somos o grupo de Matemática e apresentaremos a partir de agora o trabalho “Matemática na Arte. Esta apresentação será realizada em três etapas. A primeira etapa é através de slides, vídeo e explicações de integrantes do nosso grupo. As outras etapas serão interativas, todos vocês poderão ver de perto nosso trabalho.

Fiquem agora com a nossa apresentação...

Slide 2

A Matemática é hoje vista com maus olhos, é sinônimo de enormes dores de cabeça entre os estudantes e jóia preciosa que habita as mentes mais iluminadas! Estas idéias estão já tão enraizadas, que é difícil acreditar que a Matemática está repleta de beleza! - No entanto, a comprová-lo, está a estreita relação existente entre a Matemática e a Arte, e se a Arte é bela ...

A associação da Matemática à Arte não é de hoje. De fato, as sólidas relações entre estes dois universos remontam à Antiguidade Clássica. Já os arquitetos da Grécia Antiga, no séc. V a.C., tinham consciência do efeito harmonioso do retângulo de ouro, usando-o assim na construção do monumento precioso da Acrópole de Atenas - o Parthenon (447 - 432 a.C.). Esta procura da harmonia das formas tem sido uma constante ao longo dos tempos.

Parthenon, em Atenas, Grécia, construído por volta de 440a.C. Suas dimensões externas formam um perfeito Retângulo de Ouro

Slide 3

Mas muitos outros conceitos matemáticos, tais como as proporções, a simetria, as ilusões de óptica, a geometria projetiva e o infinito, influenciaram, embora nem sempre de modo consciente e explícito, muitos artistas ao longo dos séculos. Um exemplo disso, são os pintores e escultores renascentistas que investigaram novas soluções para problemas visuais formais e que realizaram, muitos deles, experiências científicas. Neste contexto, surgiu a perspectiva linear, conceito matemático que revolucionou as correntes artísticas e contribuiu para o desenvolvimento da Arte.

Os pontos em comum são tantos que não podemos de modo algum pensar na Arte e na Matemática, ou na Arte e na Ciência como campos completamente distintos! Com efeito, quando se pensa em Arte e Matemática surge-nos imediatamente o nome de Escher. No entanto, existem muitos outros artistas que, como ele, se inspiraram na Matemática para melhor exprimirem as suas idéias, usando-a como técnica, simbolicamente ou até mesmo como tema, como Leonardo Da Vinci, Dürer, Picasso e até arquitetos como Oscar Niemeyer. É um pouco deste maravilhoso mundo, em que a Matemática e a Arte se fundem nas obras de alguns artistas, que pretendemos dar a conhecer.

Esperamos que esta pequena introdução tenha aguçado a sua curiosidade e o leve a ampliar os seus sentidos, onde a Matemática aparece com uma função bem diferente daquela a que estamos habituados a viver no nosso quotidiano.

Slide 4

Matemática e pintura

Inspirados pelo interesse no Homem e no Universo, os pintores do Renascimento ousaram olhar a natureza para a estudar e pintar com minúcia.

A pintura é então uma janela transparente através da qual o artista olha uma parcela do mundo visível.

É justamente o problema da descrição do mundo real que leva Dürer e muitos outros pintores da renascença - à Matemática.

Uma primeira razão diz respeito ao fato de os objetos a pintar estabelecerem entre si relações que não podiam ser resolvidas pela Geometria Euclidiana. A representação de cenas a três dimensões nas duas dimensões de uma tela constituía um problema que só foi ultrapassado com a noção de perspectiva. E aqui, mais uma vez, foi necessária a ajuda da Matemática. Uma das principais diferenças entre a arte medieval e a arte renascentista é precisamente a introdução da terceira dimensão que permite ver a cena no espaço, representar a distância, o volume, a massa e os efeitos visuais.

Dürer
(1471-1528)

As três das principais regras matemáticas fundamentais do sistema da perspectiva em Dürer

- 1ª regra - supor sempre que a tela está presa na posição vertical usual.
- 2ª regra - a perpendicular do olhar, ou uma sua extensão, corta a tela num ponto chamado "ponto", "imaginário principal" ou "ponto de fuga".
- 3ª regra - a linha horizontal correspondente ao ponto imaginário principal é chamada "linha do horizonte" porque, se os espectadores estivessem a olhar através da tela para o espaço aberto, a linha do horizonte corresponderia ao horizonte real.

Ler se achar interessante, mas olhando para os slides:

As três principais regras matemáticas fundamentais do sistema da perspectiva em Dürer:

1ª regra: supor sempre que a tela está presa na posição vertical usual;

2ª regra: a perpendicular do olhar, ou uma sua extensão, corta a tela num ponto chamado "ponto de fuga".

3ª regra: a linha horizontal correspondente ao ponto imaginário principal é chamada 'linha do horizonte'.

Slide 5

Dürer

Uma segunda razão foi o fato de os artistas renascentistas, fortemente influenciados pela Filosofia grega, pensarem a Matemática como a essência do mundo. É porque o Universo pode ser explicado geometricamente que Dürer pode apoiar a pintura de uma paisagem, por exemplo, o desenho das casas e a delimitação dos terrenos, em conteúdos matemáticos.

Existe ainda uma terceira razão. O artista dos finais do período medieval e da renascença era, no seu dia-a-dia, arquiteto e engenheiro, o que, naturalmente, o obrigava a uma familiaridade com a matemática. Os problemas de construção eram encaminhados para os artistas. É o caso de Dürer que desenhou e construiu igrejas, palácios, mosteiros, pontes, fortes, barragens, canais e até instrumentos de guerra. Os artistas eram também chamados a resolver problemas balísticos que envolviam o movimento de bolas de canhão, tarefa que necessitava de profundos conhecimentos de Matemática. Não é pois exagero dizer que o artista da renascença era o melhor praticante de Matemática, aquele que mais necessitava de Matemática para o exercício das suas diversas atividades.

Este quadro tem o nome de *The Wire-drawing Mill*, foi pintado em 1489 e pode ser admirado no Kupferstichkabinet, em Berlim.

"...desde que a Geometria é o verdadeiro fundamento de toda a pintura...decidi ensinar os seus rudimentos e princípios a todos os iniciados na arte...Espero que o meu sistema não seja criticado...porque pode beneficiar não só os pintores mas também ourives, escultores, pedreiros, carpinteiros e todos aqueles que trabalham com a medida." (Dürer, cit in Newman, 1956: 603).

"(...) desde que a Geometria é o verdadeiro fundamento de toda a pintura (...) decidi ensinar os seus rudimentos e princípios a todos os iniciados na arte. Espero que o meu sistema não seja criticado (...) porque pode beneficiar não só os pintores mas também ourives, escultores, pedreiros, carpinteiros e todos aqueles que trabalham com a medida". Dürer

Slide 6

Vida e Matemática

1490

A imagem foi usada por Luca Pacioli na ilustração do seu livro *De Divina Proportione*

◆ Os pensadores renascentistas viam uma certa perfeição matemática na forma humana. Esta imagem representa o corpo humano inserido na forma ideal do círculo e nas perfeitas proporções do quadrado.

Os pintores do Renascimento, em particular Da Vinci, recorreram a conceitos de geometria projetiva e a obra-prima “A última ceia” é um bom exemplo disso. O ponto de fuga está colocado no olho direito de Cristo, figura que domina o primeiro plano. Os seus próprios braços, ao longo das linhas da pirâmide visual, reforçam a perspectiva.

Da Vinci foi pintor, arquiteto e engenheiro. Seu poder imaginativo reflete a enorme vastidão dos seus interesses, que iam desde a biologia, fisiologia, hidráulica, aeronáutica à matemática.

Slide 7

*Leonardo
Da Vinci*
(1452 - 1519)

«A Última Ceia»
1495-1498

No quadro “Mona Lisa” pode-se observar a proporção áurea em várias situações. Por exemplo, se construirmos um retângulo em torno do rosto, veremos que este retângulo é de ouro. Podemos também subdividir este retângulo usando a linha dos olhos para traçar uma reta horizontal e temos novamente a razão de ouro. podemos continuar a explorar esta proporção em várias outras partes do corpo. As próprias dimensões do quadro formam igualmente um retângulo áureo.

Slide 8

*Leonardo
Da Vinci*

“VIDA E OBRA”

Leonardo da Vinci utilizou inúmeros conceitos matemáticos na pintura, em projetos de arquitetura e em diversas invenções.

“O batismo de Cristo” – Esta inscrição está na porta da Academia de Platão e foi retirada dos apontamentos de Leonardo. Por aí, pode-se perceber a importância que a Matemática tinha para ele.

Slide 9

*Leonardo
Da Vinci*

*"Que não entre
ninguém que seja um
leigo em geometria"*

*"... nenhuma
investigação humana
pode ser considerada
ciência se não abrir
o seu caminho por
meio da exposição e
da demonstração
matemáticas".*

O corpo como suporte para a geometria

Há pessoas em várias tribos do mundo que tradicionalmente não vestem roupas de tecido, mas usam desenhos geométricos no corpo, produzidos com o suco da fruta do Jenipapo.

A pintura, para essas tribos, constitui a arte suprema do saber feminino. O carvão é misturado ao jenipapo para traçar o desenho. Depois de algumas horas, a pessoa toma um banho para tirar o carvão revelando o desenho preto deixado pelo jenipapo. A tinta permanece no corpo por uma semana.

A característica principal que define o bom desenho é a simetria. O suporte do desenho é o corpo humano. (...)

A pintura corporal serve como importante meio de comunicação. Aponta para a categoria da idade das pessoas.

E, como demonstração, agora vocês podem ver como são feitas tais pinturas corporais em certas comunidades do mundo.

(tirar roupão)

Slide 10

Vida e Matemática

◆ Relação :

Vida

Existência

Arte e Matemática

A originalidade e a imaginação que Niemeyer revelou nos seus trabalhos, valeram-lhe uma reputação de líder da Arquitetura moderna. Embora, altamente variado, o seu trabalho inclui sempre um enorme espaço vazio integrado em formas muito invulgares. Altos edifícios, suportados por pilares de betão ou aço, caracterizam a obra do arquiteto. Niemeyer foi o mais importante desenhista de edifícios da cidade de Brasília, a capital do Brasil.

Slide 11

Arte , Matemática e Arquitetura

Oscar Niemeyer Soares Filho é um arquiteto brasileiro nascido no Rio de Janeiro. Formou-se na Universidade do Brasil em 1935. Trabalhou com o muito conceituado arquiteto Suíço, Le Corbusier, no revolucionário desenho do edifício dos Ministérios da Saúde e da Educação brasileiros, que ficou terminado em 1936. Entre muitos edifícios que Niemeyer desenhou estão a Igreja de São Francisco que tem uma estrutura tão radical que a sua consagração foi atrasada até 1959, embora a Igreja tivesse sido terminada em 1943

Catedral de Brasília – 1959-70 “ um dos símbolos da capital do Brasil”

Ler o poema que está no slide.

Slide 12

Arte , Matemática e Arquitetura

Oscar Niemeyer

*Uso é o ângulo reto que me alça,
Hem a linha reta, dura, inflexível,
Madeira pelo homem .
O que me atrai é a curva livre e
sensual. A curva que encontro
nas montanhas do meu país, na
mulher preguiçosa, nas nuvens
do céu e nas ondas do mar .
De curvas é feito todo o universo.
O universo curvo de Einstein.
Oscar Niemeyer*

Mauritus Cornelius Escher aprendeu muito conhecendo as técnicas do desenho e deixou-se fascinar pela arte da gravura. Este fascínio foi tão forte, que levou Escher a abandonar a Arquitetura e seguir as Artes Gráficas, as quais se dedicou toda a sua vida.

Slide 13

Arte , Matemática e Arquitetura

Expressão máxima dos Mosaicos

Escher, sem conhecimento matemático prévio mas através do estudo sistemático e da experimentação, descobre todos os diferentes grupos de combinações isométricas que deixam um determinado ornamento invariante. A reflexão é brilhantemente utilizada na xilografia *Day and Night*", uma das gravuras mais emblemáticas da carreira de Escher.

M. C. Escher
(1898 - 1970)

Explicar o slide onde está a imagem "Day and night".

Slide 14

Arte , Matemática e Arquitetura

"Figuras Geométricas"

Se nos fixarmos no losango branco central a baixo, automaticamente somos levados até ao céu, e o que de início era uma simples figura geométrica rapidamente se transforma num pássaro. Os pássaros brancos voam para a direita em direção à noite que recobre uma pequena aldeia holandesa à beira de um rio. Os pássaros negros, por sua vez, sobrevoam uma imagem iluminada pelo sol, que é exatamente a imagem refletida da paisagem noturna.

"Day and Night"

Slide 15

Arte , Matemática e Arquitetura

Dono de uma personalidade humilde, Escher, não se considerava artista nem matemático. Mas a verdade é que transportou para os seus desenhos, estruturas matemáticas complexas, perspectivas espaciais que necessitam sempre de um apurado segundo olhar, podemos mesmo dizer, de um terceiro, quarto ...

"Apesar de não possuir qualquer conhecimento ou treino nas ciências exatas, sinto muitas vezes que tenho mais em comum com os matemáticos do que com os meus colegas artistas"

M. C Escher

"House of Stairs"
Litografia de 1943

"Concave and Convex"
Litografia de 1955

PABLO DIEGO JOSE FRANCISCO DE PAULA JUAN NEPOMUCENO MARIA DE LOS REMEDIOS CIPRIANO DE LA SANTISSIMA TRINDAD RUIZ Y PICASSO, ou simplesmente Picasso.

Slide 16

PABLO RUIZ PICASSO (1881 - 1973)

Pintor espanhol, é considerado o "gênio do século" das artes plásticas e fundador da arte moderna, por ter construído a maior e mais rica obra de toda a história da arte. Produzindo desde os oito até os noventa e um anos de idade, Picasso foi pintor, desenhista, gravador, litógrafo, ceramista e escultor. Sua arte, antes de ser uma expressão da sociedade, é a arte de um homem inovador e irreverente. A característica mais marcante de sua obra é o polimorfismo, e a inovação está sempre presente, seja no conteúdo artístico, nas formas inéditas, técnicas inovadoras ou aplicação de novos materiais, sendo "Guernica", de 1937, seu trabalho mais famoso.

Picasso Guernica Museo Reina Sofia Madrid

Slide 17

Picasso

Em 1908, com o pintor Braque, põe-se à frente do Cubismo, olhando a natureza a partir da análise geométrica. O Cubismo Analítico, de 1908 a 1911, passa por modificações, no sentido de sintetizar a composição com justaposição de planos, delimitados com cores densas; surge, a seguir, a fase do Cubismo Sintético.

**PÃO E COMPOTEIRA
COM FRUTAS EM CIMA
DE UMA MESA**
(1909) - Óleo

L'OISEAU BLESSÉ
(1911)
Óleo - Coleção Particular

Slide 18

Equilíbrio das Formas

“Figuras Geométricas”

Mosaicos

- A palavra "geometria", que significa "medida da terra", teve sua origem em situações do passado onde os homens utilizavam a matemática para resolver problemas de medições, como por exemplo, medir distâncias inatingíveis, margens de rios, etc.
- Os gregos, na Antigüidade, mediram o raio da Terra e o tamanho da Lua relativamente ao Sol com o auxílio da geometria.

Slide 19

Equilíbrio das Formas

“Figuras Geométricas”

Mosaicos

Quando observamos algumas obras artísticas, podemos perceber que foram aplicados princípios geométricos em suas construções. Ou seja, idéias matemáticas estão por trás de belas pinturas, esculturas tapetes, mosaicos, etc. Mais precisamente, as transformações isométricas no plano, conhecidas como translação, rotação, reflexão e reflexão transladada.

Tablete Cuneiforme.
Uruk, Mesopotâmia,
construído por volta de
3100a.C. Pitografia.

Decoração da parede de Al-Azhar
Mosque, localizado no Cairo, Egito. Suas
formas geométricas tem proporções
baseadas no Número de Ouro.

Golden Section Plate1, 1993

Slide 20

Equilíbrio das Formas

“Mosaicos”

Autor desconhecido.

Slide 21

Música e Harmonia

Os sons utilizados para a produção de música possuem determinadas características físicas, no que se refere às suas oscilações. Todos vocês conhecem as sete notas musicais “naturais”, que são Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si. A determinação dessas notas tem uma longa, e uma enorme influência da Matemática.

Slide 22

Música e Harmonia

Na sua definição mais simples, Música é “ritmo e som”.
 Ou seja é uma combinação de sons executados em determinada cadência .A importância da Matemática na Música se revela desde a concepção mais fundamental do que é “som musical” e do que é “ritmo”.Os sons com os quais podemos criar nossas músicas constituem o que chamamos de “escala musical”. Eles são definidos a partir de relações matemáticas muito precisas, e quando combinados de determinadas maneiras podem produzir resultados agradáveis aos nossos ouvidos.Essas relações matemáticas, junto com as características intrínsecas das vibrações sonoras, são a base para a “harmonia” na superposição dos sons musicais.

Todos os tipos de “ritmos” que podemos conceber musicalmente, obedecem a algum tipo de divisão fracionária, cuja característica sempre esta vinculada a um determinado gênero artístico ou a um tipo de cultura.Conhecer essas influências matemáticas é, antes de tudo, conhecer a essência da própria música.

Apresentar o DVD: agora vamos exibir um filme em que mostraremos a importância de elementos matemáticos na Arte, tais como: harmonia, simetria, ritmo entre outros. Neste caso, o vídeo mostra a beleza e a perfeição desta mistura na dança. Acompanhem...

Na segunda etapa todos poderão participar, pois será feita através de instalação. Convido todos a subirem ao palco, em fila, para acompanhar um pouco mais deste universo matematicamente artístico...

Terceira etapa: presente.

No início das aulas, tudo foi muito difícil. Afinal, muitos de nós retornávamos aos estudos após muitos anos.

Tudo parecia novo. E era.

Novas matérias, novos conceitos, novo sistema educacional, novas pessoas.

Pessoas de todos os lugares e de costumes totalmente diferentes de cada um de nós.

E os professores! Diversificados e estranhos.

No nosso caso, eles são: Sonia – Artes, João Batista – Biologia, João Bentes – Geografia, Ana Luíza – Inglês, Cláudio – Português e José Augusto – Matemática.

Com o passar do tempo, os grupos de colegas foram se formando e descobrimos que poderíamos conquistar grandes amigos.

Desta maneira, aprendemos dia a dia com cada nova pessoa que entre, de certa forma, em nossa vida e, com isso, aceitamos as diferenças e vivenciamos, diariamente, uma boa relação amistosa e de companheirismo com os mais próximos.

Através deste aprendizado podemos levar, por toda a vida, uma história de afeto, carinho, respeito, lealdade e amizade.

Afinal, pessoas passam, mas amigos são eternos.

Obrigado por tudo até hoje e esperamos contar com vocês por muito tempo ainda.

Esta é uma homenagem a todos os professores da Fase 1 do Ensino Médio.

Chamamos ao palco o professor Zé para que ele represente a todos os professores e receba um presente do nosso grupo.

Este quadro foi a única peça do trabalho em que todos nós colocamos as mãos.

(alunos do Ensino Médio do Curso Supletivo Santa Cruz)