

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

ANGÉLICA MÜLLER TREVILATO

Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação: dizeres e práticas
pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental

Ribeirão Preto

2021

ANGÉLICA MÜLLER TREVILATO

Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação: dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental

Versão Corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientadora: Filomena Elaine Paiva Assolini

Área de concentração: Educação

Ribeirão Preto

2021

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

Trevilato, Angélica Müller

Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação: dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental. Ribeirão Preto, 2021.

157 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva

1. Análise de discurso. 2. Culturalismo. 3. Arte. 4. Educação.

TREVILATO, A. M. **Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação:** dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental. 2021. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer profundamente aos meus pais, Ivana Collus Müller Trevilato e Valter Trevilato, os quais me forneceram o apoio mais do que necessário para percorrer o caminho dos estudos com dedicação e esmero.

À minha estimada irmã, Adriana Müller Trevilato Marchi, que me trouxe momentos de muito amor e iluminação ao longo de todo o percurso acadêmico.

À minha sobrinha, Melissa Müller Trevilato Marchi, a qual alegrou minha jornada com sua juventude apaixonante.

Ao meu amado parceiro de vida Danilo da Silva Oliveira que apoiou com toda sua docilidade e afetividade meus anseios fundantes e cruciais.

Ao meu amigo Jonathan Bernadino Maniezi, que me ajudou nos estudos e traduções em inglês de textos e escritas.

Aos estimados Enio José Porfirio Soares e Aline Cristina Dadalte com os quais sempre mantenho longas e proveitosas conversas acadêmicas.

À minha caríssima orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, que me auxiliou em todos os momentos de nossa pesquisa, assim como em circunstâncias particulares em que seus conselhos singulares muito me auxiliaram, além, claro, de ser um exemplo acadêmico de dedicação e respeito ao ofício.

À Maria Alzira Leite, por suas palavras doces e cálidas ao direcionar norteamentos tão necessários para a consolidação deste trabalho.

À Giovanna Wrübel, por desanuviar nossos olhares com ideias tão pertinentes e profundas sobre questões de deveras importância para a finalização da pesquisa.

Ao Danilo Vizibeli, pelos apontamentos e elucidações que nos foram de muita relevância para a busca de uma escrita bem elaborada e agradável de ser lida.

Às professoras Elaine Sampaio e Teise Garcia, as quais me trouxeram acolhimento e carinho.

Ao meu psicanalista, Rafael Bellizzi Zeri, e à psiquiatra Célia Regina Barreto, pelo apoio, dedicação e confiança em minhas decisões.

À Universidade de São Paulo e ao Departamento de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, por me aceitarem e abrigarem neste momento tão importante.

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) que, toda quarta-feira no Laboratório Interdisciplinar de Formação de

Educadores (L@IFE), discutem e debatem inquietações sobre a questão humana e suas ampliações.

Agradeço também aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas e que possibilitaram a realização deste trabalho.

A maioria dos homens vive com espontaneidade uma vida fictícia e alheia. “A maioria da gente é outra gente” disse Oscar Wilde, e disse bem. Uns gastam a vida na busca de qualquer coisa que não querem; outros empregam-se na busca do que querem e lhes não serve; outros, ainda, se perdem... Mas a maioria é feliz e goza a vida sem isso valer. Em geral, o homem chora pouco, e, quando se queixa, é a sua literatura (PESSOA, 2014, p. 273).

Livro do Desassossego – Fernando Pessoa

RESUMO

TREVILATO, A. M. **Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação:** dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental. 2021. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

O presente trabalho teve por objetivo investigar, por meio dos postulados da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana, a presença do culturalismo nos discursos e nas práticas pedagógicas de sujeitos professores do Ensino Fundamental I e II da Rede Estadual de Ensino na cidade de Ribeirão Preto/SP, e quais seriam suas perspectivas sobre a Arte na educação. Entende-se o conceito de sujeito discursivo, neste caso o educador, pelo viés pecheuxtiano, como interpelado, atravessado pela língua, pela história e por meio dos aparelhos ideológicos em massa. O conceito de culturalismo é compreendido aqui pela perspectiva horkheimeriana e adorniana os quais fincam no termo o entendimento de uma cultura em massa, fabricada pelos aparelhos ideológicos com o objetivo de controle e alienação do sujeito consumidor. Para a consolidação do que é a Arte nos afiliamos à filosofia heideggeriana sobre sua principal existência na história humana e como a mesma perpassa pelo tempo ontologicamente por intermédio da contemplação. O material que constitui o *corpus* de análise resulta de entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos professores cujas práticas pedagógicas foram observadas e registradas em caderno de campo. A análise identifica práticas culturalistas e tradicionais, fundadas em discursos autoritários que dificultam possíveis outras abordagens para além das previstas nos materiais didáticos e do discurso pedagógico tradicional, porém também se observaram algumas interfaces artísticas que salientavam por entre as margens das práticas pedagógicas dos sujeitos professores observados, ainda que não devidamente valorizadas por eles mesmos, uma vez que inscritos em formações discursivas conteudistas, tradicionalistas ou ainda de passividade frente às condições objetivas de trabalho. Muito ainda é possível avançar no que diz respeito à possibilidade de circulação das diversas manifestações artísticas, em uma abertura de espaço à polissemia, ao discurso lúdico.

Palavras-chave: Análise de discurso. Culturalismo. Arte. Educação.

ABSTRACT

TREVILATO, A. M. **Análise discursiva sobre o culturalismo e/ou a arte na educação:** dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos professores do ensino fundamental. 2021. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

The present work has as purpose to investigate, being rooted in the postulations of the French derived Discourse Analysis from Michel Pêcheux, the presence of culturalism in the speeches and pedagogical practices of teachers from Ensino Fundamental I and II from Rede Estadual de Ensino in Ribeirão Preto/SP and which are their perspectives about Art in education. Acknowledging the concept of discursive subject, in this case the educator, bias Pêcheux, whom is interpellated, constituted by the idiom, history and by the mass ideological devices. The concept of culturalism is understood here by Max Horkheimer's and Theodor Adorno's perspectives which hammer into the term the understanding of a mass culture, built by the ideological devices with the main purpose of controlling and alienating the consumer. For the consolidation of what is Art we affiliate ourselves to the Martin Heidegger's philosophy which indicates its main existence through human history and how it pervades through time ontologically by intermediate of contemplation. The material which constitutes the *corpus* of analysis results from observations taken place in elementary schools (Fundamental I e II) of Rede Estadual de Ensino de Ribeirão Preto, in São Paulo state, as well as semi-structured interviews with educators whose pedagogical practices were observed. The analysis identified culturalist and traditionalist practices, founded by intermediate of authoritarian discourses without the possibility of new approaches, however with some artistic interfaces which stress within the margins of the pedagogical practices from the teachers observed. Nevertheless, there is still room to advance regarding the possibility of circulation of the many artistic manifestations, characteristics of the ludical discourse.

Keywords: Discourse analysis. Culturalism. Art. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jean-Michel Basquiat: Os Filisteus, 1982.....	39
Figura 2 – Jean-Michel Basquiat: Sem Título, 1981.....	55
Figura 3 – Vincent Van Gogh: Par de Sapatos, 1886.....	62
Figura 4 – Pawel Kuczynski: <i>Perfect Garden</i> , 2017.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivos de Estado
CEP	Comissão de Ética e Pesquisa
D. P. E.	Discurso Pedagógico Escolar
EaD	Ensino a Distância
ECD	Estudos Críticos do Discurso
FD	Formações Discursivas
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FI	Formações Ideológicas
GEPALLE	Grupo de estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
PA	Sujeito Professor A
PB	Sujeito Professor B
PC	Sujeito Professor C
SESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Apresentação	12
1 Introdução.....	17
2 Análise de Discurso: a linguagem por entre a arte, um entrelaçamento constitutivo.....	28
3 A cultura e o fazer pedagógico no contexto escolar.....	42
4 A “suposta” arte do século XXI: contribuições e reflexões para a arte-educação	58
5 Aspectos metodológicos: traços desenhados a partir da perspectiva discursiva	69
6 Análises: linhas e retratos do profissional docente.....	77
7 Considerações parciais: um recorte na mente.....	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	126
APÊNDICES	128

Apresentação

Lembro-me, infelizmente, de minha infância com pouca nitidez, deposito muito essa questão em dois fatores cruciais e fundantes de minha história, sobre os quais traço aqui pequenas linhas que dão contorno à minha constituição como sujeito, como pesquisadora e revelam minhas motivações em empreender esta pesquisa de mestrado.

Escuto os meus melhores amigos que estudaram em escolas públicas compartilharem seus mais sinceros depoimentos sobre suas principais brincadeiras infantis como empinar pipa, betis, subir em árvores, elefante colorido, mamãe de rua, rouba chinelo, pique esconde com tanto saudosismo! Mas eu que estudei em escola particular mal me lembro dos nomes dos meus ‘amiguinhos’ de infância, o que dirá de quais brincadeiras eu mais praticava ao longo daquela época, o que me recordo, na verdade, é, por exemplo, no período do Fundamental II eu ser ainda uma criança infantilizada, que gostava de desenhar, brincar e imaginar, enquanto meus colegas já possuíam seus recursos tecnológicos e suas vantagens midiáticas sobre minhas brincadeiras que já não faziam mais sucesso e/ou sentido para a época.

Houve um dia no qual ‘convenci’ alguns colegas de ‘brincarem’ de pique-esconde comigo. Tal momento me foi inesquecível pelo resultado catastrófico e maldoso da situação, fui-me esconder embaixo do banco da entrada do colégio enquanto aguardava alguém me encontrar, pois bem, ninguém me encontrou, afinal, não houve brincadeira, os alunos se viram mais interessados em me deixarem sozinha enquanto dividiam suas experiências com seus novos aparelhos tecnológicos. Morri de vergonha, não quis mais sair do lugar, matei aula, mantive-me inerte no lugar até, por fim, ser repreendida pela professora por ter faltado e pouco fui ouvida em relação ao acontecido, ao abandono que havia sofrido, na verdade, pouco encontrei de escuta na escola, e sim muito de controle e humilhação.

Os professores de lá utilizavam do recurso do cantinho do arrependimento, ele ficava ao lado do armário da professora, muito me encontrava diante deste artefato, por nada, ou por muito menos! Como também recebíamos castigos no que tange a puxões de orelha, cabelos e beliscões nos braços, enfim, as agressões eram tão recorrentes que eu me via na liberdade de também ser uma criança arredia e agressiva no meu cotidiano com as outras pessoas, assim como os meus colegas também eram, ao ponto de nos batermos ser algo natural, normal.

Nunca gostei da escola e esse é o ponto que quero chegar, tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II, o sentimento de nulidade era fortíssimo, a falta de reconhecimento era recorrente e a não-liberdade me corroía ‘gastricamente’, sentia-me um pequeno adulto, pois muito de tudo que me ocorria fazia um sentido de reivindicação estranho em minha mente,

mesmo não sabendo como exercer muito bem, mas aquilo me constituía enquanto um sujeito de destaque que, mesmo na infância, já possuía uma certa consciência da importância de minha força de trabalho.

Sair da escola era o meu momento de glória, o sino me arrepiava a pele de alegria e essa circunstância é o segundo ponto que gostaria de trazer, era aqui o momento que também me constituía enquanto sujeito transformador e que muito refletiu em minha persona na atualidade enquanto pesquisadora.

Eu estudava no centro da cidade e esperava junto ao meu silêncio e à minha ‘solidude’ a chegada de vovó, quem me buscava dia após dia a pé depois do turno da escola. Mulher vaidosa, sempre de cabelo feito e roupa engomada, vovó Luzia parecia, através de minha perspectiva, uma mulher alta e imponente, cintura fina, ancas largas, com um belíssimo sorriso largo no rosto, com uma pinta sensual na sobrancelha, grandes olhos de jabuticaba e óculos enormes de grau. Vovó Luzia surgia quase sempre com sacos e sacos de doces, balas e pirulitos para mim.

A caminhada era longa, mas os doces me distraíam bastante, passávamos perto do calçadão, pois vovó Luzia gostava de tomar café da tarde, portanto sempre parávamos na mesma padaria para comprarmos mingau, pão, leite, achocolatado e café, quando faltava em casa, é claro. Sua residência ficava em um quadrante no qual outros parentes também moravam, como meu tio Fernando, que muitas vezes aparecia na casa de vovó para nos visitar e tomar uma xícara de café.

O cheiro de café era um deleite, vovó ficava na cozinha preparando o café da tarde, enquanto a banheira, da cor verde, esfriava a água para o meu banho diário, nisto, eu brincava com brinquedos antigos de madeira os quais imitavam pequenas cidades e fazendinhas no corredor da sala. Passava o resto de todos os meus dias úteis ao lado de pessoas mais velhas e maduras do que eu e muito disso me construiu um arquétipo de pessoa que se identifica até hoje com sujeitos com mais idade, ou experiências de vida.

O tempo foi passando, fui crescendo e a responsabilidade de escolher uma profissão chegando. Quero dizer, é interessante pensar o quão penetrante e introspectiva é essa relação de seriedade que nos é imposta na adolescência para justamente escolhermos o que vamos fazer para o resto de nossas vidas. Eu, aos dezessete anos, sofria de bulimia, *bullying* e segregação na escola em que estudava e, mesmo assim, tinha que me empenhar severamente para poder passar em um sistema de avaliação questionável, sobre o qual não entrarei em detalhes, mais conhecido como vestibular.

Minha decisão perante toda essa circunstância foi desejar profundamente ser professora e possibilitar que meus alunos passassem por realidades completamente diferentes das que tive durante minha infância e adolescência e, assim, passei e cursei Pedagogia na Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.

Na mesma época, recebi uma ligação de uma escola de inglês me parabenizando por ter sido a melhor aluna da sala e se eu não tinha o interesse em trabalhar como professora assistente no centro de estudo do local, tal oferta me foi irrecusável e começar a trabalhar com dezoito anos como professora foi o início de uma jornada indelével.

Ao completar dez anos de carreira, trabalhando em duas escolas privadas e em quatro escolas públicas, decidi iniciar uma pesquisa sobre a Arte no fazer pedagógico da educação formal brasileira. Minha decisão cerceou tudo o que me constituiu enquanto sujeito e que tento explanar, esmiuçar aqui para você leitor poder contemplar junto a mim tais aflições e constatações.

Convivi durante toda a minha formação enquanto sujeito ao lado de escritores, matemáticos, pedagogos, professores de literatura e história da arte, familiares distintos, marcados por suas historicidades, suas inseguranças e certezas, suas recordações indeléveis e lembranças obscurecidas, seus anseios e arrependimentos, suas alegrias e tristezas, enfim, sujeitos assim como eu, como você leitor, atravessados, interpelados, por várias formações discursivas que, no constante processo de significação, constituíram-nos em nossa singularidade, subjetividade e heterogeneidade.

A comunicação sempre se fez presente enquanto o principal elo de ligação entre mim e todos aqueles que me constituíam, ou melhor dizendo, já me constituíam até mesmo antes do meu nascimento. Todo final de semana, a minha família reunia-se e conversávamos sobre assuntos absolutamente excitantes sobre a sociedade, história e a arte em suas diversas representações. Sentávamo-nos todos dentro de uma belíssima biblioteca, a qual para mim parecia tão imensa... mas que na realidade não era tão grande assim, talvez aquela dimensão significasse em minha mente imaginativa todo um universo de possibilidades instaurado em um pequeno metro quadrado.

Cresci presenciando um zelo caloroso de todos eles com os elementos, as minúcias que faziam parte daquela casa que os constituía, lugar que me parecia desenhado de tão colorido e decorado por livros, gravuras, tapeçaria e elementos especiais como as bonecas de porcelana que minha tia avó colecionava. Eu lhes assistia escutando vinis de *jazz*, *blues* e *soul*, assim como música *gospel* protestante americana, em um gramofone antigo da cabeça dourada que ficava dentro do armário da estante, quase como se fosse um segredo a ser desvendado.

Lembro que minha avó era fascinada por cinema e tentava se vestir, com o que tinha, a fim de parecer minimamente como Marilyn Monroe, Lana Turner, Ginger Rogers, dentre outras mulheres que a atravessavam e a constituíam. Sempre quando podia, levava-me para assistir a filmes antigos, seus favoritos eram os de Carmen Miranda, cujas histórias ela sabia de cor, mas usualmente fingia surpresa ao assistir comigo só para poder dividir a alegria que sentia em partilhar aquele momento ao meu lado.

Quanto amor, quanta paixão cercaram tais experiências compartilhadas, momentos que se fizeram presentes em minha vida por aqueles que se importaram e acreditaram em mim. Claro, assim como a maioria das crianças da década de 1990, eu escutava Sandy e Junior, Dominó, Mara Maravilha, Xuxa, É o Tchan, enfim, figuras públicas que configuraram a televisão infantil brasileira na época, mas, mesmo assim, foram as relações diretamente afetivas que se instauraram sobre a minha vivência familiar que me fizeram sentir única, especial e amada.

Eu poderia dizer de uma maneira poética que não escolhi nascer na família em que me constituí, mas fui, sim, escolhida por ela para ser quem eu sou, afinal, depois de anos, presencio-me resgatando na memória, quase como uma necessidade, as diversas formações discursivas que me cercaram e marcaram tão profundamente daquela época até os dias de hoje, quando me encontro escrevendo tais saudosas lembranças e, mesmo sem a presença física da maioria que já se foi, ainda sinto que seus efeitos de sentidos ecoam por entre as paredes de minha casa.

Cresci não sentindo o mesmo amor durante as minhas experiências escolares, meus professores eram impessoais, autoritários, muitas vezes agressivos com beliscões, seguradas de braço e castigos severos. Passei a me perguntar o “porquê”, o “para que” e o “para quem” a escola (se) direcionava e se eu era realmente a criança que eles esperavam que fosse, afinal a sensação que tinha era que as disciplinas trabalhadas em sala de aula não faziam e nem produziam sentidos para mim, quero dizer, ao contrário do que vivenciava em casa, na escola eu era simplesmente mais uma deslocada.

Quantas questões ficavam em aberto?! Quantas opiniões não foram ouvidas?! Quantos anseios foram barrados?! Quantos desentendimentos foram traçados?!

Prestar Pedagogia pela Universidade de São Paulo tornou-se o principal objetivo a ser realizado ao longo de minha adolescência. Precisava garantir que eu pudesse ter a chance de passar esse afeto tão grande que sentia daqueles que acreditaram em mim para todos os outros que, assim como eu, não receberam em sala de aula, ou que talvez não tiveram a oportunidade de receber em suas vidas pessoais, por diversos motivos.

Quanto aprendi e quanto vivenciei ao longo das experiências que me foram tão substanciais durante a minha graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo!

Ao ter a possibilidade de cursar disciplinas como Filosofia, Sociologia e História da Educação, Financiamento, Políticas Públicas, Gestão Democrática, Arte e Movimento, Didática, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, dentre tantas outras nas quais vivenciei momentos cruciais, pude projetar em minha vida uma nova esfera de possibilidades, que através do olhar para a formação e a prática docente nesta posição, sob o viés acadêmico, culminou em mim um novo posicionamento de professora-pesquisadora.

Ao ter a oportunidade de experimentar novas escutas, nas reflexões trazidas por diferentes sujeitos da educação no grupo GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento), da FFCLRP – USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Assolini, e debater temas atuais e relevantes da educação, novas necessidades foram surgindo a partir destas experiências, e pude amadurecer a ideia de refletir minha prática pedagógica à luz da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (AD) sobre os fenômenos sociais e culturais complexos que se desenrolam no espaço da sala de aula e de todo o contexto escolar.

Logo nos primeiros contatos com a leitura sobre AD, deparei-me com a seguinte argumentação proveniente da introdução do livro *Análise de Discurso*, de Michel Pêcheux – textos escolhidos por Eni Puccineli Orlandi: “Como ele mesmo diz, em linguagem, as questões nunca estão já sempre respondidas. Elas retornam. Não só as questões retornam, como a análise de discurso proposta por Pêcheux é um campo aberto à reflexão, a uma práxis teórica não servil” (ORLANDI, 2011, p. 12).

Este fragmento a respeito da teoria da AD, referente aos movimentos circulares dos dizeres por entre a historicidade do sujeito, prospectou uma nova perspectiva sobre o quanto daqueles que amei permanece e sobrevive em mim e como a minha posição enquanto pedagoga poderia preconizar tais dizeres por entre as práticas pedagógicas em sala de aula. Afetei-me profundamente, realmente, ao ponto de transgredir a minha posição enquanto sujeito educador e passar a vislumbrar o ensino por meio de um novo prisma, o de pesquisadora.

Portanto, esta investigação é motivada pela procura de metodologias significativas no contexto escolar, que façam sentido para o sujeito professor e que produzam sentidos diversos a fim de promover experiências além do óbvio, do já afirmado e reafirmado, que contribuam substancialmente para a motivação e identificação do aluno com o objeto de aprendizagem, por meio de práticas ativas que estimulem o pensar, o interpretar, o agir do sujeito educando, contribuindo, assim, para seu sucesso como sujeito aprendiz.

1 Introdução

A escola do século XXI é marcada pela presença da geração pós-moderna, composta por sujeitos interpelados diariamente pela evidenciação de diversos sistemas culturais em massa, os quais regularizam uma “imagem” da diversidade e da representatividade social.

O sujeito, segundo Hall (2006), é confrontado diariamente por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderia se identificar, ao menos temporariamente.

A professora e o professor da disciplina de Arte, obviamente, não escapam deste processo de interpelação. Na contemporaneidade, a cultura passa a ter um caráter unívoco, conforme os interesses mercantilistas dos meios de produção, e oferecem um âmago, ao mesmo tempo extenso e semelhante a um sistema que, até mesmo em obras politizadas, ressoa interesses capitais de massificação nos conteúdos vistos em cinemas, rádios, revistas, e principalmente televisão – meio de transmissão mais popular financeiramente. Nesse sentido, entendemos que há efeitos de sentido postos direta e indiretamente que circulam nas entrelinhas culturais hodiernas, no cotidiano do sujeito professor e de seus alunos.

As escolas, assim como suas práticas pedagógicas, têm sentido adversidades em mediar e ressignificar os diversos recursos tecnológicos de informação e comunicação, ou seja, o culturalismo em sala de aula.

De acordo com Franco (2016, p. 537), em sua publicação “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito”: “Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração”. E conclui: “Reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político”.

No entanto, essa direção de sentido torna-se cada vez mais hermética e difusa na sociedade atual. Processos associados a mídias como televisões, redes sociais, internet, sistemas on-line no geral, passam a ter, no século XXI, grandes influências educacionais sobre as novas gerações, divergindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições. Seria a presentificação do culturalismo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) no contexto escolar.

Para buscarmos compreender a realidade do sujeito professor nesta sociedade contemporânea, que, como já salientamos, encontra-se marcada por uma ramificação de diversas informações e identidades pelas quais esse sujeito é marcado e atravessado

ideologicamente. Pusemo-nos a esmiuçar metodologicamente, ao longo de sete capítulos que preconizam nosso arcabouço teórico, tendo em vista a intenção de desanuviar o nosso objetivo de pesquisa, que seria: investigar a presença do culturalismo nas práticas pedagógicas no âmbito educacional e quais as concepções sobre Arte dos educadores presentes no ensino formal.

Dessa forma, colocamo-nos a introduzir as teorias de Zygmunt Bauman (1999) sobre as considerações presentes em seu livro *Globalização: as consequências humanas*, afinal é de suma importância entendermos as configurações da nova sociedade, suas interfaces globalizadas e suas interlocuções na vivência do sujeito professor em sua realidade de trabalho.

O autor articula, no seu livro acima citado, sobre o pensamento moderno clássico e as palavras-chaves que circulam em um ideário ideologicamente autorizado de uma suposta “organização globalizada”, tais quais “civilização”, “desenvolvimento”, “convergência”, “consenso” dentre muitas outras interlocuções verbais fundadas em um objetivo de ordem universal, verdadeiramente global (BAUMAN, 1999).

Entretanto, todo esse conceito de universalização escapou do controle para com os efeitos de polarização da globalização e seus danos notoriamente não esperados e imprevistos. Bauman refere em sua escrita o seguinte:

A “globalização” não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos fazer. Diz respeito ao que está acontecendo a todos nós. A ideia de “globalização” refere-se explicitamente às “forças anônimas” de von Wright operando na vasta “terra de ninguém” – nebulosa e lamacenta, intransitável e indomável – que se estende para além do alcance da capacidade de desígnio e ação de quem quer que seja em particular (BAUMAN, 1999, p. 68).

Por esse caminho, o autor propõe-se pensar sobre como a “terra inculta” (BAUMAN, 1999), produzida pelo homem, adquiriu tamanho poder de obstinação e resistência, não aquela entendida como a natural angariada a ser desbravada, tomada, deflorada pela ganância, mas sim, parafraseando Anthony Giddens, presente na escrita de Bauman (1998), a “selva manufaturada”, considerada o traço definidor da dura realidade.

“Uma explicação plausível é a crescente experiência da fraqueza, mesmo da impotência, dos agentes ordenadores habituais tidos como seguros” (BAUMAN, 1999, p. 68).

Por esses vieses, o destaque de seu lugar pertenceu, em toda a contemporaneidade, ao Estado. É esse o agente que reivindica o direito legítimo e detém recursos suficientes para determinar e impor regras e normas que implicam o rumo dos negócios em um certo território; regras e normas que, segundo Bauman (1999), esperavam que transformassem a “contingência

em determinação, a ambivalência em *Eindeutigkeit* [clareza], o acaso em regularidade – em suma, a floresta primeva em um jardim cuidadosamente planejado, caos em ordem” (BAUMAN, 1999 p. 68).

É o Estado agente que intercede o monopólio dos meios de dominação e o uso deles no seu território de influência, refere-se a um poder que condensa qualquer tipo de forma social, tendo em mente a manutenção de uma ordem. Bauman (1999, p. 69) fala sobre essa questão em específico: “Por necessidade a soberania legislativa e executiva do Estado moderno apoiou-se no ‘tripé’ das soberanias militar, econômica e cultural [...]”.

Referenciando Althusser (1974), O Estado é uma “máquina” de repressão que autoriza as classes opressoras a manterem a sua dominação sobre as classes não abastadas. Antes de mais nada, é aquilo que os estudiosos de Marx chamam de o Aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1974), o que implica uma burocracia civil, clerical e militar, uma organização hierárquica com áreas e competências delimitadas.

O que nos faz apresentar a você leitor a introdução dos postulados teóricos metodológicos do capítulo 2 *Análise de Discurso: a linguagem por entre a arte, um entrelaçamento constitutivo*. Afinal, é através das linhas desse capítulo que colocaremos em pauta o entendimento de questões que cerceiam a discussão aqui presente, no que tange à constituição do sujeito na sociedade contemporânea e como as artimanhas sociais impelem e implicam o indivíduo fisiológico em sujeito. Ainda, como a ideologia atravessa e assujeita o sujeito às suas determinações sociais, através de marcas constitutivas da linguagem humana como os já ditos, o interdiscurso, a memória, dentre outras interlocuções interessantes à temática.

Portanto, colocamo-nos a esmiuçar pontos particulares e cruciais da AD sobre a perspectiva cultural e social, pretendendo entender como a sociedade da contemporaneidade constitui o sujeito no campo da linguagem e quais interlocuções linguísticas o afetam ideologicamente.

A partir deste ponto de vista, propusemo-nos acrescentar à teoria marxista do Estado esclarecimentos pontuados por intermédio da escrita de Althusser (1974), no capítulo 3 *A cultura e o fazer pedagógico no contexto escolar*. Para que pudéssemos entender a cultura e o culturalismo na sociedade moderna, tratamos do que seriam os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e como os mesmos interferem no constructo ideológico por intermédio de instituições sociais dominantes.

De acordo com Althusser (1974, p. 47):

Se os AIE [aparelhos ideológicos de estado] “funcionam” de maneira massivamente prevalente pela ideologia, o que unifica sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade, na ideologia dominante, que é da “classe dominante” [...] podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Tal capítulo assume a responsabilidade de discutir, por meio das teorias frankfurtianas, como esse sujeito moderno, assim como o sujeito professor, é cerceado por uma cultura dominante – muitas vezes objetificada por grandes corporações em massa – que abraça o intuito de alienar e disseminar dizeres de estagnação, impotência e falta de identificação social. Outro ponto de suma importância aqui salientado seria a teoria da “semiformação” (ADORNO, 2011) e como a mesma implica na não emancipação do sujeito educando e como ele é impedido de se ver como sujeito de impacto dentro da sociedade contemporânea.

Prosseguindo, apresentamos o capítulo 4 *A “suposta” arte do século XXI: contribuições e reflexões para a arte-educação*, e de acordo com as intenções do título lido, pensamos sobre a Arte do novo século e como a mesma se enquadra, ou não, na cultura da pós-modernidade. Como a Arte moderna se opôs ao banal, ao trivial e se posicionou aberta, além do realismo, a pintar por entre as linhas do óbvio, visando a uma transformação pictórica e sensorial para tocar profundamente sobre o olhar da contemplação.

Objetivamos explicar, por intermédio da escrita de Heidegger, o que seria a Arte e sobretudo o que ela implica para a educação nos dias atuais, como o fazer artístico amplia o conceito de mundo e descortina o olhar para as questões socioculturais, no que tange à alienação do sujeito e os atravessamentos ideológicos da massificação institucional.

Em sequência, colocamos no papel como o nosso trabalho em campo foi efetuado e seus entremeios no capítulo 5 *Aspectos metodológicos: traços desenhados a partir da perspectiva discursiva*. Esclarecemos de antemão nosso arcabouço teórico metodológico que está enviesado nas teorias discursivas pecheuxianas, ou seja, nossa pesquisa está enraizada em uma perspectiva qualitativa, objetivando analisar falas de sujeitos professores e compreender seus vários efeitos de sentidos que circularam em suas formações discursivas.

Podemos dizer que foi na experiência interpessoal que entendemos a implicação do culturalismo e a presença ideológica dos AIE, ou seja, da massificação e da alienação cultural

na realidade do sujeito professor e quais eram suas perspectivas sobre Arte, em um âmbito mais amplo, no contexto escolar.

É pela leitura desse tópico que o leitor terá acesso aos caminhos, às vezes tortuosos, que tomamos para chegarmos efetivamente às entrevistas que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa. Trabalhamos a questão das linguagens corporais que muito estiveram presentes, assim como os ecos de silêncio constitutivos nas falas dos sujeitos professores e os deslizes que marcavam uma certa não identificação dos docentes para com o nosso objeto de pesquisa. Outros aspectos importantes foram os posicionamentos de resguardo das instituições de ensino perante o nosso trabalho, muitas vezes implicando falas de não aceitação quanto a nossa temática, dentre outros campos de ampliação que discutimos na metodologia.

Para darmos continuidade, o capítulo 6 *Análises: linhas e retratos do profissional docente* apresenta possíveis análises de discurso sobre recortes selecionados das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa. Tal escrita tem por objetivo compreender por intermédio das contribuições da AD as interfaces do culturalismo no fazer pedagógico dos sujeitos professores em suas vivências e quais são suas perspectivas mais amplas sobre o que é a Arte no fazer pedagógico, apegamo-nos aos postulados frankfurtianos e heideggerianos.

Por fim, trazemos: 7 *Considerações parciais: um recorte na mente*, com a proposta em aberto de possíveis novos entendimentos, colocamo-nos a compreender, pelas linhas de sentidos que nos foram possíveis, quais as questões pertinentes que nos trouxeram à luz de nosso objetivo de pesquisa. Quais os indícios que nos levaram a destacar pontos cruciais de nossa escrita como a industrialização, a massificação cultural, a Arte da pós-modernidade, o sujeito professor e suas articulações, os efeitos da contemporaneidade, enfim, há potenciais considerações parciais no que tange ao cunho central de nossa pesquisa para que você leitor tenha momentos particulares de contemplação.

O que tentamos aqui foi transmitir a questão inicial da globalização, para com a articulação com a estrutura da cultura em massa pensada pelos AIE e suas ideologias de dominação e como toda a pesquisa articula-se enfiadamente por intermédio dos postulados da AD e suas interfaces, a fim de abrir o leque de leitura e facilitar a contextualização do arcabouço teórico metodológico.

Em virtude dessas constatações sobre a contemporaneidade e seus entrelaçamentos, torna-se relevante a necessidade de investigar, escavar a fundo os diversos efeitos de sentidos instaurados nos dizeres de sujeitos professores a respeito de suas concepções sobre Arte e o culturalismo e como estas são ampliadas em suas práticas pedagógicas. De onde vieram? Para

qual propósito? Planejadas para quem e para quê? Seriam tais obras propagadas por redes midiáticas de alto poder de representação da diversidade cultural?

Assolini (2003) discute em sua tese de doutorado a questão da mera reprodução do discurso pedagógico escolar (D.P.E.) moderno:

O D.P.E. moderno impõe ao aluno uma leitura única, preestabelecida, fixando-o em uma posição discursiva em que pode somente reproduzir os sentidos legitimados pela instituição escolar. Fecham-se, assim, as possibilidades de serem criados diferentes espaços interpretativos, nos quais os alunos possam construir outros sítios de significância, filiarem-se a idéias (e não apenas repeti-las) e historicizar o processo de produção de sentidos (ASSOLINI, 2003, p. 108).

Ao pensarmos em possíveis ações pedagógicas para que haja esta relação entre aluno (sujeito real) e objeto (sujeitos imaginários), consideramos que se deveria fazer presente a mediação do sujeito professor neste processo essencialmente complexo, a fim de que o momento de contemplação da obra de arte faça sentido e produza diferentes sentidos para a realidade do sujeito educando, ou seja, ler discursivamente a Arte é compreender, questionar e ressignificar a historicidade de quem a contempla.

Tendo em vista a educação formal brasileira e a configuração do ensino das artes no contexto escolar, é passível de se questionar quais são os sentidos regularizados, legitimados, que circulam no cotidiano dos sujeitos professores, no que tange ao trabalho de leitura e significação artística em sala de aula. O anseio de educar por meio das diferentes manifestações artísticas é aparentemente um sentimento distante na realidade do corpo docente, ou seja, é preciso investigar quais são as condições de produção desses sujeitos professores com o trabalho artístico e se, ou como, produzem acontecimentos que signifiquem e façam sentido no contexto escolar contemporâneo. Literatura, teatro, música, dança, pintura, escultura, arquitetura, dentre diversas outras possibilidades da expressão essencial do homem circundam, presumidamente, em um sentido preestabelecido como desafiador, árduo, distante da realidade escolar.

Ao refletirmos sobre a referida situação, cabe salientar a importância de estudar a linha divisória na qual se distingue, sutilmente, o estado de querer “ser” do educador para o de “exercer” o que pretende.

Cabe questionar como o ‘desejar educar’ as diferentes manifestações artísticas do sujeito professor está inscrito em uma situação dada, complexa, específica, não linear, que configura a

realidade escolar e os diversos sentidos que permeiam o possível desafio que se tornou o educar por meio das artes.

Segundo Michel Pêcheux em seu livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, o sujeito discursivo é interpelado, atravessado, interpenetrado pela língua, pela história e por meio dos mecanismos ideológicos, desta forma, o assujeitamento e a produção discursiva que circulam socialmente derivam das instituições, da memória (o já dito) do poder político, da posição social etc. (PÊCHEUX, 2014).

De acordo com o filósofo Theodor Adorno (ADORNO, 2011), em sua pesquisa durante a formação de professores de filosofia na Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial, tomar a educação – no caso desta pesquisa a educação das artes – como um anseio distante e não como uma possibilidade factual reflete a censura, a interdição, o distanciamento dos professores de sua realidade histórica. De acordo com o autor, a não identificação do sujeito professor para com a sua história, em um amplo sentido, leva-o a depender incessantemente de situações imediatas com as quais se sente impotente e não influenciador.

O autor afirma, em seu livro *Dialética do Esclarecimento*: “Só o pensamento que se fez violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir mitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 18).

É importante investigar qual é a relação simbólica entre o sujeito professor e as diferentes manifestações artísticas, se há identificação, uma relação de significação mais complexa, de entrecruzamento da memória coletiva e histórica, ou se a linguagem artística, no caso contrário, inscreve-se no âmbito escolar verticalmente, fechada em si mesma.

A organização política em movimentação e a configuração educacional dos séculos XX e XXI caracterizam-se pelo prisma tecnológico da indústria da cultura. A introjeção dos diferentes “meios de comunicação” em massa, principalmente na pós-modernidade, como a televisão, os computadores, telefones, *tablets*, dentre outros mecanismos ‘tecnológico’ e ideológicos, encontra-se legitimada em sala de aula como uma necessidade escolar. A imposição destes sistemas na sociedade vigente subverte o conceito de comunicação, impondo ao indivíduo um ideal de manipulação e alienação na realidade em seu cotidiano.

Adorno discute em seu livro *Educação e Emancipação* que: “[...] existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão” (ADORNO, 2011, p. 76).

Vale refletirmos também, segundo as considerações de Michel Pêcheux sobre a imposição midiática, presentes no livro *Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni*

Puccinelli Orlandi, que: “O ‘liberalismo totalitário’ (segundo a expressão de Chomsky) soube colocar no ponto uma nova gestão da subjetividade na qual o sujeito contribui ativamente para o seu assujeitamento, através de um sinistro jogo de palavras sobre o termo liberdade [...]” (PÊCHEUX, 2011, p. 88).

O assujeitamento do sujeito pós-moderno dá-se, também, a partir de sua subordinação à cultura massificada, não somente em seu cotidiano trivial, como também, e o mais preocupante, no âmbito educacional. É necessário pensar em qual lugar o sujeito professor inscreve-se enquanto elemento de importância na formação humana de seus alunos.

De acordo com Adorno (2011), o não oferecimento de uma educação formadora de opinião e criticidade propicia ao aluno uma “semiformação”, ou seja, quanto mais o educando estiver submetido a um contexto escolar banal, menor será a probabilidade de reconhecer, indistintamente, suas identidades e posições na sociedade contemporânea. Na opinião do autor, o sistema educacional vigente distanciou-se de seu principal objetivo, o de educar para promover a autonomia plena do pensar e do refletir, após centralizar-se na preconização da cultura massificada em prol de uma educação comercial.

A referida formação adorniana considera que:

A tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos constituiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo ao seu respeito (ADORNO, 2011, p. 80).

O educar para emancipar é aparentemente uma das grandes preocupações da educação contemporânea, e o maior desafio é compreender quais são os principais engodos legitimados pelas formações ideológicas massificadas no contexto escolar e, principalmente, quais sentidos circulam nos dizeres dos sujeitos professores a respeito de conceitos sobre Arte.

Caberia ao sujeito professor discernir a importância de instaurar uma leitura polissêmica destes objetos culturais no processo de ensino-aprendizagem e questionar quais seriam as diversas interpretações possíveis, presentes e não presentes, a fim de poder dar sentido ao que se lê. Afinal, a escola enquanto um mecanismo de constituição humana não deveria observar a educação das diferentes manifestações artísticas como somente uma disciplina de mera reprodução, mas como um momento de ampliação do conceito do que é a Arte no contexto histórico, político e social do sujeito pós-moderno.

Tais questões nos levam a discutir fatos interessantes abordados por Teun A. van Dijk em seu livro *Discurso e Poder*, sobre como é abordada a temática das relações de dominação da linguagem pela perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). Apesar de tal teoria possuir uma grande diversidade de métodos praticados, e diferenças marcantes em relação à AD, tais linhas determinam metas bastante semelhantes com as quais os pesquisadores do campo do discurso concordam, como a questão da ‘reprodução discursiva do abuso do poder’ (VAN DIJK, 2008).

Nessa perspectiva, os ECD estão direcionados aos estudos críticos de questões e problemas sociais, da desigualdade, da dominação e de fenômenos correlacionados ao discurso e suas determinações para com as relações entre sujeitos, o uso linguístico, ou seja, o papel da linguagem na sociedade. Estudiosos dos ECD reconhecem e se posicionam sobre seu compromisso com a pesquisa e sobre sua posição dentro da sociedade contemporânea.

Van Dijk discute sobre a questão do controle do discurso e os modos de reprodução discursiva em seu livro e destaca:

Uma condição importante para o exercício do controle social por meio do discurso é o controle do discurso e sua própria produção. Sendo assim, as perguntas centrais são: quem pode falar ou escrever o que, para quem, em quais situações? Quem tem acesso aos vários gêneros e formas do discurso ou aos meios de sua reprodução? Quanto menos poderosa for uma pessoa, menor seu acesso às várias formas de escrita e fala. No fim das contas, os sem poder “não tem nada para dizer”, literalmente, não têm com quem falar ou precisam ficar em silêncio quando pessoas mais poderosas falam, como no caso das crianças, dos prisioneiros, dos réus e (em algumas culturas, incluindo algumas vezes a nossa) as mulheres (VAN DIJK, 2008, p. 43).

Os grupos detentores do poder e seus membros controlam ou têm acesso a uma porcentagem cada vez maior e variada de papéis, gêneros, oportunidades e estilos de discurso. Eles controlam e manipulam o discurso formal com subordinados, presidem reuniões, determinam ordens e leis, escrevem relatórios, livros de leitura e didáticos, instruções, histórias e vários outros discursos provenientes dos meios de comunicação de massa, ou seja, conteúdo culturalista.

Dessa maneira, as empresas de comunicação de massa e seus proprietários regulamentam tanto as condições orçamentárias quanto tecnológicas da produção do discurso, por exemplo, nos jornais, nas televisões, no mercado editorial, bem como nas indústrias de telecomunicação e informática.

Segundo o autor, no que tange ao acesso ao discurso, cabe salientar que o ponto crucial na reprodução discursiva do poder e da dominação é essa questão do acesso a eventos

comunicativos e, nesse ponto, o discurso constitui a base do poder cuja afluência é dada de forma desigual. Por exemplo, nem todos têm igual acesso à mídia ou à fala escrita da medicina, da legislação, da política, da burocracia ou das universidades.

Assim, precisamos explorar as implicações de uma questão complexa: quem pode falar e escrever para quem, sobre o que, quando e em que contexto, ou quem pode participar desses eventos comunicativos nos mais variados papéis de ouvintes, por exemplo, como ouvinte endereçado, audiência, ouvintes inadvertentes (“bystanders” e “overhearer”). O acesso pode ser analisado em termos de tópicos ou referentes do discurso, ou seja, sobre quem se escreve e/ou se fala (VAN DIJK, 2008, p. 89).

Com base na escrita de Giovanna Wrübel Brants (2004), colocamo-nos a discutir questões correlacionadas ao discurso em sala de aula e a comunicação divergente entre sujeito professor e sujeito aluno no que diz respeito à assimetria inerente à estrutura das relações entre esses dois sujeitos dentro do ambiente escolar.

Essa relação antagônica instaura-se por intermédio da diferença de idade, conhecimentos e experiências, o que confere o lugar de poder do sujeito professor em detrimento à posição do sujeito aluno no ambiente escolar e que é, conseqüentemente, legitimado pela própria instituição. Ao professor é direcionado o poder para selecionar os conteúdos que serão lecionados aos alunos, assim como seu cunho didático, sendo assim, sua posição de privilégio nesta relação culmina, na maioria das vezes, no direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais (BRANTS, 2004), de direcionar o discurso na perspectiva que o mesmo considera mais pertinente para determinada aula.

Segundo a autora, cabe ao sujeito professor posicionar-se de modo mais flexível quanto ao seu lugar de fala, assim como sua posição de poder nas relações instauradas para com os sujeitos alunos em sala de aula, diminuindo, dessa forma, o grau de assimetria na interação. E, para que parte deste poder seja transferido para a posição do sujeito educando, é necessária a instauração de uma relação conversacional mais democrática, ou seja, o sujeito professor pode abdicar de certas estratégias discursivas em prol de uma relação mais polida em ambiente escolar.

No caso da interação professor-aluno, o poder pragmático/discursivo que o professor exerce para controlar a aula pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, como para que estes desenvolvam uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do professor e em desafios à sua autoridade (BRANTS, 2004, p. 5).

Por essa questão, Brants levanta os dizeres de Kerbrat-Orecchioni, a qual reconhece que o sujeito professor ocupa um lugar privilegiado em relação ao sujeito educando, preconizando também um certo domínio sobre o mesmo, o qual reverbera em sala de aula algumas marcas linguísticas como a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados, a iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais.

Brants salienta ainda a importância da visão de Orlandi (1988) acerca do discurso pedagógico e sua não neutralidade no âmbito escolar, fragmentando-se em três subtipos de discursos: “lúdico”, “polêmico” e “autoritário”, os quais serão aprofundados no andamento desta dissertação.

Torna-se, portanto, necessário visar pedagogicamente, caso o trabalho com o culturalismo seja parte do planejamento de aula, estabelecer condições de transgredir fixações imediatas e absolutistas da cultura massificada enquanto um elemento constantemente regularizado por meio dos diversos mecanismos ideológicos.

O que cabe compreender ao longo da pesquisa é perceber por meio daquilo que desliza, desestabiliza, que escapa do dizer do sujeito professor, a presença do culturalismo no ensino das artes, ou seja, investigar as diversas posições tomadas, seus indícios, suas contradições, os seus pequenos gestos inconscientes que possibilitam nossos gestos de análise discursiva de suas práticas pedagógicas durante a educação das artes.

Por isso, apoiamo-nos no referencial teórico-metodológico da AD, da qual apresentamos, na seção 2, os conceitos caros a esta investigação e que nos permitiram pensar a relação do sujeito professor com o objeto simbólico em questão, as manifestações artísticas, a partir dos variados efeitos de sentidos produzidos no processo de significação da discursividade gerada ao longo desta pesquisa.

2 Análise de Discurso: a linguagem por entre a arte, um entrelaçamento constitutivo

O arcabouço da AD pode facilmente ser qualificado como ‘denso’, ‘extenso’ e ‘complexo’. Querer dar conta de seus desenvolvimentos em totalidade é de fato um desejo inalcançável e, no contexto desta investigação, seria mesmo infrutífero. Portanto, apresentamos aqui os conceitos e noções que embasaram nossas análises para as questões colocadas frente ao nosso “objeto” de análise.

Primeiramente, pensemos sobre o entendimento de quem é o ‘sujeito do discurso’, expressão que já apareceu por vezes em nossa introdução ao nos referirmos aos sujeitos professores.

Os caminhos pelos quais as determinações, as legitimações previamente instauradas por entre os fios da história, constituem, necessariamente, o humano, o indivíduo fisiológico, em um sujeito do discurso. Queremos dizer, o indivíduo enquanto substância ao ser inserido em um horizonte ancorado pela linguagem, isto é, social, passa a assumir um lugar de fala (forma-sujeito) e sua existência histórica estará sempre constituída sincronicamente ao campo da ideologia.

A expressão ‘forma-sujeito’ é introduzida por Althusser [...]: ‘Todo indivíduo humano, isto é, social só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma sujeito. A ‘forma-sujeito’ de fato, é a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais (PÊCHEUX, 2010, p. 150).

O sujeito da atualidade, para a AD, é um sujeito contraditório, o qual reflete tanto a liberdade quanto a submissão sócio-histórico-cultural, sendo capaz de se colocar em um estado de liberdade total dentro de um rígido limite de submissão.

Para a AD, por meio do seu próprio assujeitamento social, o sujeito coloca-se em um lugar de relação entre a língua e a ideologia através de uma noção imaginária de ‘ser dono de seu próprio dizer’, mesmo não sendo, afinal dentro deste parâmetro não podemos deixar de considerar que a língua não é transparente e seus sentidos variam de acordo com o encontro interpretativo entre dois interlocutores e suas subjetividades (PÊCHEUX, 2010).

Nesse sentido, segundo Eni Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2015a, p. 30).

Além disso, o sujeito não fala para si próprio, o processo de linguagem só existe entre interlocutores. O sujeito da fala, só diz quando há o outro ou para o outro. A base da linguística torna-se possível pela existência do próximo. Todo discurso delinea-se na relação com outros.

Segundo Pêcheux, (2011, p. 128): “[...] a existência do animal humano social e falante constitui o pressuposto de base de todo o modo de produção econômica possível, ou mais precisamente o suporte das relações sociais que correspondem a este modo de produção”.

O que nos leva a discutir as teorias dos esquecimentos número um e número dois. O primeiro, conhecido como esquecimento ideológico, advém do inconsciente e é o resultado de como o sujeito é afetado pela ideologia, por essa linha de esquecimento, tem-se a ilusão de ser dono do seu próprio dizer, ser a origem deste, sendo que, na realidade, está-se sempre a retomar sentidos preexistentes (PÊCHEUX, 2010).

O esquecimento número dois é conhecido como ilusão referencial, da ordem da enunciação em que o sujeito coloca-se em uma posição de fala parafrástica sem ter controle consciente das palavras usadas em seu discurso, este processo faz crer que haja uma relação linear entre pensamento, linguagem e o mundo, de tal modo que acredita haver apenas a existência de uma única forma de fala a ser dita, que só poderia ser ‘assim’ e nada mais (PÊCHEUX, 2010, 2015a).

Segundo o mesmo autor, em seu livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, o sujeito discursivo é interpelado, atravessado, interpenetrado pela língua, pela história e por meio dos mecanismos ideológicos. Desta forma, o assujeitamento e a produção discursiva que circulam socialmente derivam das instituições, da memória (o já dito) do poder político, da posição social etc. (PÊCHEUX, 2014). Por essa questão que o esquecimento é considerado pela AD como estruturante. Ele faz parte da constituição dos sujeitos e dos efeitos de sentido.

Todo este complexo processo de interpelação e esquecimento, para a AD, acarreta a relação entre a realidade histórica, a materialidade linguística e a existência do sujeito, o ato de olhar obras de arte para além da obviedade, por exemplo, permite compreender que as mesmas foram produzidas por um sujeito que, à sua época, materializou, por meio de um gênero discursivo, signos que faziam e produziam sentidos significativos, os quais permaneceram constituindo historicamente por meio da contemplação de outros sujeitos até os dias atuais. E, enquanto houver interlocução, haverá (re)produção de efeitos de sentidos, enfim, discurso.

Entendemos que o sujeito discursivo é este ‘personagem’ atravessado, amarrado e costurado pelas linhas de sua historicidade social, seu corpo jamais se fixa em uma única forma

de significação, sua própria existência cambiante reflete e refrata a eterna disputa discursiva nessa relação dialética entre o pensamento ambíguo e os meios de produção.

Nesse sentido, não podemos deixar de citar a ideologia, sendo que não há sentidos sem interpretações e não há interpretações sem ideologia corroborando para que a Arte encontre-se neste entremeio da existência pulsante humana e suas diversas significações, neste caso, a ideologia é a premissa da formação do sujeito e de seus sentidos, suas interpretações. Para a AD, o sujeito é atravessado pela ideologia para que a linguagem possa ser constituída (ALTHUSSER, 1974; PÊCHEUX, 2010), e isso vale tanto no dizer, quanto na linguagem pictórica.

Enfatizando as descobertas de Michel Foucault, Gilles Deleuze, ou Jaques Derrida, para Pêcheux, a AD deixa de ser um estudo de variantes homogêneas e estruturais, para ser, em vez disso, uma premissa de exploração de heterogeneidades discursivas cambiantes que produzem eventos específicos às lutas ideológicas (ORLANDI, 2015a; PÊCHEUX, 2010, 2011, 2015a, 2015b).

Para a AD, o discurso não é um passar linear de informações, nem há uma linearidade na disposição dos elementos de comunicação como se alguém falasse baseado em um código irrefutável e pronto para ser decodificado pelo interlocutor. Na realidade, não há separação entre interlocutores, tampouco estão na posição linear entre o ‘eu falo’ e o ‘você escuta’, os mesmos realizam simultaneamente um processo de significação intensa e não estão, de forma alguma, estagnados em uma posição de distanciamento.

Sendo assim, segundo Orlandi (2015a), o discurso não se trata de uma transmissão de informações apenas, pois no funcionamento da linguagem, que coloca em relação sujeitos e sentidos atravessados pela língua e pela historicidade, temos um complexo processo de constituição do sujeito e produção de sentidos e não meramente uma passagem de informações. É na linguagem que os processos se constituem. A linguística caracteriza o funcionamento da língua em relação a si própria e sua heterogeneidade, não interligada, móvel dentro de suas próprias contradições (ORLANDI, 1988, 2015).

Há um lugar de fala que o sujeito retoma em seu discurso, no qual a fala é constitutiva do que ele diz, assim, se o sujeito fala na posição de um(a) artista, é diferente do que se fala na posição de um(a) mercantilista, ou de um(a) professor(a) de artes, por exemplo. As condições de produção que constituem o discurso funcionam com certos fatores, o primeiro seria a formação de sentidos, pois não há noção de discurso sem se relacionar com outro já preestabelecido, os sentidos resultam de relações (ORLANDI, 2015a).

Segundo Orlandi (2015a, p. 50): “O falante não opera com a literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido que faz parte das condições de produção do discurso”.

Todo este ‘funcionamento discursivo’ – os processos sobre os quais falamos até este ponto – sustenta-se em dois conceitos-chave da teoria pecheuxtiana: as formações ideológicas (FI) e as formações discursivas (FD). Para a AD, não são as posições empíricas assumidas pelos sujeitos, tampouco o que eles poderiam ser sociologicamente, mas sim suas imagens de projeção imaginária que permitem a passagem da posição empírica – o lugar do sujeito – para a posição de um sujeito discursivo, e este processo sustenta-se nas FI (ALTHUSSER, 1974; PÊCHEUX, 2010).

Toda língua possui características de projeção que possibilitam ao sujeito passar da situação empírica para a posição discursiva e são nessas posições que significam os sentidos em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o já dito), sendo assim, não existem sentidos em si mesmos, mas sim determinados pelas FI colocadas em jogo nesse processo social em que as palavras e sentidos são construídos (PÊCHEUX, 2015b).

Já a noção de FD é basilar à AD, pois elucida a compreensão das formações de sentidos e a relação com a ideologia dando ao analista a possibilidade de estabelecer paradigmas no funcionamento do discurso. Segundo Baronas (2011), este conceito provavelmente seja o que mais causou inquietação teórica nos estudiosos do discurso. Na base, pelo filósofo Michel Pêcheux, a FD é vista como aquilo que, em uma FI dada, ou seja, em uma situação preestabelecida socialmente, determina o que pode ou não pode ser dito (PÊCHEUX, 2010), é abertura e fechamento, contingência.

Nas palavras de Pêcheux (2014, p. 81): “A língua se apresenta, assim, como base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos mais acima, os processos ideológicos simulam os processos científicos”.

Se as materializações discursivas, seja qual for a linguagem utilizada na interlocução, são ao mesmo tempo repetição e reconfiguração, o já dito presentificado em contexto, cores, texturas e tessituras diferentes, é preciso pensar sobre o arquivo ‘esquecido’, naturalizado, de onde pinçamos o aqui-agora do dizer.

O que nos leva, portanto, a finalizar com a questão da memória e das condições de produção, afinal são premissas fundamentais da produção do discurso, as quais compreendem fundamentalmente o sujeito e suas situações, sendo que as condições de produção concernem do contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015a, 2015b; PÊCHEUX, 2015b).

A memória na AD é pensada em relação ao discurso e conhecida como interdiscurso, ou seja, dizemos o que já foi falado em outro lugar, independentemente de quem, quando ou onde, somos constituídos por uma língua já preexistente. Segundo Orlandi (2015a, p. 29): “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

A leitura da linguagem artística faz parte de um processo de instauração de sentidos, o qual é estabelecido entre a complexa relação atribuída por alguém, em um determinado contexto histórico e social, ao longo de sua contemplação da obra de arte.

A AD não trata a língua como um complexo unívoco, conteudista, vertical, fechado, parafrástico. Ela estuda as formações discursivas e suas inúmeras produções de sentidos, de equívocos, contradições, pela não transparência, por lapsos e *insights*, pelo silêncio, pela subjetividade, dentre outras distintas expressões constitutivas da significação da linguagem humana.

Segundo a leitura do texto selecionado por Eni Orlandi, *O debate Piaget-Chomsky* de Michel Pêcheux:

Para nós, o problema filosófico, psicológico e linguístico se concentra sobre o que designaremos como o ponto do real da língua, ou seja, da existência de um impossível específico a esta, tomando a forma paradoxal de um corpo de interditos, de um sistema de regras atravessado de falhas (PÊCHEUX, 2011, p. 65).

Orlandi entende, em seu livro *Discurso e Leitura*, que um texto já possui FIs construídas no próprio ato de escrita, tratando-se então de um leitor imaginário, aquele que o autor da obra projeta em seu texto (ORLANDI, 1988). Seria nessa linha de entendimento da “legibilidade” do texto que a Arte, não somente a escrita, mas também todas as diversas expressões artísticas, instaura-se em uma correlação marcada sócio-historicamente e ideologicamente entre os diversos sujeitos que circulam neste jogo existente entre o leitor real e o imaginário.

Entendemos, portanto que a Arte instaura-se como tal quando sua interpretação não é apenas um resultado direto, unilateral e automático de seu aspecto.

De acordo com a AD, o sujeito é interpelado e para que se alcancem possíveis leituras e análises reveladoras de suas inscrições ideológicas e discursivas, é preciso lançar mão de saberes que, sozinhos, não dariam conta de tamanha complexidade, por isso podem ser mobilizados:

- a) O materialismo histórico: A organização social na qual o sujeito incide;

- b) A psicanálise: O sujeito é dividido entre consciente e inconsciente por meio de uma noção de incompletude e desejo nas relações simbólicas nas quais ele se inscreve;
- c) A linguística: Sistema de noção do funcionamento da língua e dos processos de enunciação;
- d) A ideologia: O homem é constituído, inevitavelmente, pela ideologia e, dessa forma, não há a possibilidade de existir interações humanas sem a interface ideológica na sociedade.

E como toda esta composição conceitual, teórico-metodológica da AD nos é valiosa na presente pesquisa?

De acordo com o artigo *Interpretação, Autoria e Prática Pedagógica Escolar* de Leda Tfouni e Elaine Assolini, cabe afirmar que “a especificidade da AD está em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (TFOUNI; ASSOLINI, 2008, p. 2).

Considerar a relação estabelecida pela linguagem e as situações em que se produzem os dizeres durante as aulas de educação das diferentes manifestações artísticas é fundamental para a compreensão da realidade do docente no contexto escolar pós-moderno. Entendemos que os sentidos não existem em si mesmos, mas são demarcados ideologicamente pelo processo sócio-histórico em que o discurso é produzido.

Eni Orlandi argumenta:

Temos afirmado que não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos a usar”. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco - o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (ORLANDI, 2015a, p. 58).

Questionamos aqui: A presença da cultura massificada no fazer pedagógico marca a não identificação do professor para com as diversas manifestações artísticas?

É necessário pensar sobre que os produtos em massa, advindos da indústria da cultura, planejados mercadologicamente como, por exemplo, gêneros musicais tais quais o sertanejo universitário, o funk ostentação, dentre outros, não deveriam ser somente os únicos meios culturais presentes no contexto histórico do sujeito aluno, tendo em vista, também, o questionamento sobre haver realmente uma representatividade de sua comunidade nestes produtos que foram basicamente pensados e produzidos por meio de uma grande e dominadora indústria fonográfica.

É preciso pensar, nessa constatação, sobre a importância de voltarmos os olhos para as mãos manipuladoras dos AIE e como os mesmos propagam um discurso, mesmo que escamoteadamente, de manutenção da dinâmica dominante na sociedade, na qual circula a presença de um discurso enviesado pelo poder usufruído, utilizado, autorizado e preconizado através da linguagem por intermédio de grupos ou instituições dominantes. É interessante trazermos aqui uma análise crítica sobre as propriedades intrínsecas do poder nos aspectos políticos e sociais.

1) As relações entre grupos, instituições ou organizações sociais é o poder enquanto propriedade. Sendo assim, aqui o poder só pode ser considerado social e não individual.

2) Um grupo ou uma organização (ou seus integrantes) ao tomarem o controle exercido de uma situação sobre as ações e/ou as mentes de (membros) um outro grupo, tolhendo de certa forma sua liberdade ou influenciando seus conhecimentos, atitudes ou ideologias define o que é poder social.

3) Há diferentes centros de poder e de dominação que manipulam o escopo social como os da política, da mídia, do direito, da educação, das empresas, dentre outros os quais chamamos de poder de grupo ou instituição.

4) Dominância é compreendida aqui como uma maneira de abuso de poder social, isto é, um controle legalmente ilegítimo, porém moral sobre os outros em prol e interesse pessoal de alguns, resultando geralmente em desigualdade social.

5) Ter acesso a recursos privilegiados como riquezas, empregos, status, ou mesmo o acesso ao discurso formal é angariar o poder.

Segundo Van Dijk (2008), em sua escrita mencionada anteriormente, cabe salientar a relação de poder que o sujeito professor detém em seus eventos comunicativos, por exemplo, ao organizar os turnos conversacionais e tendo acesso especial ao discurso educativo, implicando sua influência sobre os educandos. Os sujeitos alunos têm seus discursos direcionados a um patamar de controle por determinação de quando e/ou quem deve falar em sala de aula, apenas quando a fala lhes é dirigida ou quando são convidados a participarem, tal como a responderem questões de avaliação, dentre outros direcionamentos específicos.

Nessa perspectiva, cabe ao sujeito professor colocar-se em uma posição de entendimento de quem é seu sujeito educando, seu entorno, suas capacidades, identificações e usufruir de sua posição para oferecer subsídios de oportunidades de aprendizado mais amplas, considerando os atravessamentos sociais e as implicações ideológicas de seu próprio discurso em sala de aula.

O autor esclarece essa questão do poder para que entendamos a importância de trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula. Afinal, a Arte e suas interfaces não deixam de ser um texto de extrema importância para a ampliação de mundo de quem tem acesso à sua cultura intrinsecamente. Entendemos que é por intermédio do acesso a linguagens diversificadas que o sujeito terá a oportunidade de obter novos desdobramentos de participação, influência e transformação no/do poder por intermédio do discurso.

Posteriormente, aprofundaremos acerca do estudo das interlocuções dos AIE e como os mesmos interferem na cultura, ou melhor, nas diversas culturas, que constituem essa sociedade desenraizada e multifacetada na qual o sujeito professor encontra-se cerceado e capturado. Porém, já cabe salientar que é por meio da manipulação ideológica das grandes mídias que introjetam ideários de manipulação e alienação do sujeito em um discurso enviesado pelo poder, tal discurso autoriza, por meio de objetos de consumo, linguagens fincadas em um princípio de manutenção do *status quo*.

Afinal, é por meio da fala do detentor de poder, como na instituição educacional, por exemplo, que o discurso de alienação pode, ou não, ser preconizado e autorizado para as mentes da audiência:

Embora o alcance do acesso em termos do tamanho da audiência de um discurso seja um critério importante de poder, o controle é muito mais efetivo se as mentes da audiência puderem também ser “acessadas” com sucesso. Quando os falantes podem indiretamente controlar as ações futuras desses receptores. Ou seja, o controle mentalmente mediado das ações dos outros é uma forma fundamental de poder, especialmente quando a audiência está pouco ciente desse controle, como é o caso da manipulação (VAN DIJK, 2008, p. 93).

Introduzir novos gêneros artísticos e interpretar os mosaicos de significância presentes em suas articulações é desestruturar ideologicamente um agente de controle fulcral, pois a maioria das formas de acesso discursivo e conversacional vai se voltar para a manipulação das mentes de seus ouvintes, de modo que as mudanças pessoais resultem em traços desejados pelos que estão no poder.

Paulo Freire (2015), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, desenvolve com maestria essa perspectiva de como a invasão cultural interpela os sujeitos por meio da manipulação ideológica e, assim, faz-nos refletir sobre a importância de trabalhar diversos gêneros textuais em sala de aula, visando a uma ampliação de acesso a linguagens culturais para desanuviar os olhos de quem se vê (ou provavelmente não se vê) cerceado pelas mãos alienantes da indústria cultural.

Primeiramente, é necessário entender a questão “antidialógica” (FREIRE, 2015) em que o autor trabalha a relação da manipulação e controle do poder das elites opressoras na sociedade e o domínio cultural organizado socialmente para dominar as estruturas com maior facilidade. Já pelo oposto, ser “dialógico” (FREIRE, 2015) é desvelar o mundo e a si mesmo, por intermédio de ações libertadoras, pensando na pedagogia, em práxis factuais que mobilizem as massas oprimidas a serem detentoras de suas próprias interferências na sociedade.

Ser antidialógico é oprimir não somente pelo viés da economia, mas também culturalmente, subtraindo do oprimido suas singularidades, expressividades e linguagens, enfim, sua cultura. Objetivar a conquista, talvez uma ganancia além disso, a necessidade de conquistar, está ligada diretamente a ação antidialógica em todas as suas ações e momentos, é por intermédio dessa necessidade de conquista, e para todos os fins implícitos na opressão, que o detentor do poder se coloca imbuído por ceifar o sujeito e sua condição de admirador do mundo.

Como trabalhamos a questão da linguagem na educação e como a mesma interpenetra o sujeito na sociedade, chamou-nos muito a atenção como o autor designa a fundamental importância do diálogo, não como um efeito que causa questões levianas, mas sim uma ação que marca permanentes e transformadores atravessamentos. Em suas palavras: “Por isto é que, sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um permanente da ação libertadora” (FREIRE, 2015, p. 187).

Conforme o autor, como se torna impossível ceifar fatidicamente o sujeito de admirar seu mundo, então cabe ao opressor modificá-lo, daí que o mesmo desenvolve uma série de recursos que determinam à admiração das massas alienadas um falso mundo, um lugar cerceado por engodos que, por meio da manipulação, mantém o sujeito passivo em face dele. A falsa admiração não conjura a verdadeira práxis, pois é determinada pela especiação das massas, em que os detentores do poder procuram de todas as formas manterem as massas espectadoras, passivas, “gregarizadas” (FREIRE, 2015), ou seja alienadas.

Para a criação deste mundo de engodos, o opressor vale-se de subterfúgios míticos indispensáveis para a manutenção do *status quo*.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório (FREIRE, 2015, p. 188).

Todos esses mitos e muitos outros são levados até as massas populares pelas culturas disseminadas por recursos chamados de “meios de comunicação em massa”, como se a preconização desse conteúdo alienante estivesse ligada verdadeiramente à comunicação. Com efeito, cabe trazer aqui o exemplo das elites dominadoras de Roma que se dispunham a oferecer culturalmente “pão e circo” às massas, a fim de as conquistar, domando-as, com a finalidade de manter o controle social (FREIRE, 2015).

Essa relação entre a cultura massificada e a ganância de dominação do opressor perpassou a história humana e marca as elites dominadoras até os dias atuais, com uma conexão contínua com a conquista da realidade do sujeito e suas percepções mundanas, como o “pão e circo”, por exemplo. Os métodos e meios de conquistarem variaram durante o percurso histórico do sujeito na sociedade, porém enquanto houver elite dominadora, haverá anseio de opressão.

É de suma importância questionar e ressignificar o espaço cultural presente no âmbito central do sujeito educando, cabendo assegurar novas oportunidades de leituras e interpretações intrínsecas a esse conteúdo social, dando a abertura de desatar nós e alinhar questões inerentes à identidade social de cada um.

Pêcheux, sobre as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção afirma: “Na realidade, a reprodução, bem como a transformação, das relações de produção é um processo objetivo cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato que bastaria ser constatado” (PÊCHEUX, 2010, p. 134).

A título ilustrativo de como tais condições materializam-se e podem ser (trans)formadas, tecemos uma leitura, uma interpretação de uma produção de Basquiat, entrelaçando a constituição de um sujeito do discurso que pode ser estendido/entendido ao nosso sujeito professor.

Nascido em 22 de dezembro de 1960 em Par Slope no Brooklyn, Jean-Michel Basquiat era filho de pai Haitiano chamado Gerard e de mãe Porto-Riquenha chamada Matilde.

A ascensão e o declínio de sua arte são paradigmas do mundo artístico da década de oitenta, com o nascimento de seu pseudônimo na adolescência, o SAMO, Basquiat passou a praticar *graffitis* enigmáticos e repletos de linhas e entrelinhas de sentidos nas paredes de Soho nos Estados Unidos.

Em 1970 o mercado artístico era dominado pelo movimento Pop Art, do Conceptual e do Minimalismo como as obras de Roy Lichtenstein, Claes Oldenburg, Robert Rauschenberg e Andy Warhol, por exemplo, o que não se esperava que em 1980 em menos de uma década um artista jovem mudaria todo o cenário artístico com suas obras marginais, viscerais e psicologicamente instáveis.

Em uma época de recessão em que a segregação racial¹ exercia um papel de evidência em seu movimento reacionário e extremista de divisão entre negros e brancos, ter um artista negro grafitando pelas ruas de Nova York era um ato revolucionário. Suas obras refletiam e refratavam todo o descontentamento e frustração provenientes da repressão de uma sociedade que era completamente dominada pelos brancos.

Com suas obras de traços, traçados, riscos e alinhamentos que, por entre as linhas do sentido, traziam dizeres de luta racial, enaltecendo artistas negros já consagrados como os da música e os do esporte como Hank Aaron, Jackie Robinson, Muhammed Ali, Charlie Parker, Miles Davis, dentre outros, os quais Basquiat mostrava e não mostrava em suas produções enigmáticas, é passível de se perceber que a contemplação de uma obra de arte, como as produções do pintor, vai além do preestabelecido e do esperado, necessita ir a fundo na ampliação do conceito base para um melhor entendimento de seu mundo.

Como método de elucidação, observemos a obra de arte realizada em 1982 pelo artista. Já o título instiga sentimentos provocadores: “Os Filisteus”, personagens bíblicos polêmicos, o retrato de três cidadãos negros coexistentes em uma cidade freneticamente caótica (Figura 1).

¹ Emmerling L. **Basquiat** Editora Taschen, 2011.

Figura 1 – Jean-Michel Basquiat: Os Filisteus, 1982.



Fonte: Google Imagens².

O olhar atento para tal produção, remete-nos ao referencial teórico-metodológico da AD e seus conceitos centrais acerca do sujeito do discurso, como este se constitui, quais são suas interpelações sociais e individuais.

É possível analisar, a partir de nosso lugar de contemplação que, aparentemente, o artista materializa movimentos de fúria e calma, em uma desconstrução marcada por entre os diferentes corpos humanos que se confundem com a realidade de seu horizonte social. Os personagens se personificam através de sombras e cores que ilustram seus pensamentos e ambiguidades visíveis aos nossos olhos, seus corpos flutuantes e transponíveis estão atravessados por linhas e vértices estruturantes que intrigam e estimulam a compreensão da existência de um sujeito social que só pode ser constituído em sua plenitude para além de sua própria matéria.

Seus alinhamentos, vértices e laços levam-nos à questão da interpretação e do papel da memória para a AD, tão importantes a fim de realizarmos aqui o nosso trabalho, sendo que para os quais não existe uma lógica mental verticalizada em um campo de estabilidade unívoca, para a AD o pensamento surge no entrecruzamento da linguagem com a história, aparecendo por entre as linhas de sentido: os ditos conscientes, os que se sobressaem no dizer, e os diversos

² Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/688>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

outros dizeres e os não dizeres constitutivos da fala, os quais ‘colorem em pinceladas’ distintas e cheias de significados o entendimento da interpretação e da constituição da memória.

Há uma relação da imagem com o texto para a materialização do dizer.

José Horta Nunes (2012) disserta, em sua introdução no livro *Papel da Memória*, que “Através das retomadas e das paráfrases, produz-se na memória um jogo de força simbólico que constitui uma questão social” (NUNES, 2012, p. 8).

Sua principal crítica é em relação ao mercado da imprensa e como este interfere diretamente na memória histórica do sujeito social, a qual não mais se concentra nas cabeças de cada um, mas sim por entre os caminhos midiáticos dos aparelhos ideológicos. As imagens na contemporaneidade são operadoras de sentido na memória individual e coletiva.

No início da década de oitenta, não foi diferente com as produções independentes de artistas vigentes, como Basquiat, que surgiam cheias de emoções e sem medo de conjurarem imagens peculiares do mundo, o mercado das galerias de Arte passou a prosperar. Comprar uma obra de arte passou a ser chique e um utensílio de valor pessoal e não um signo social, sendo não mais obras vistas como patrimônios culturais.

Revistas, televisões e programas de rádio já não eram exclusividade de celebridades do cinema, as quais tiveram que ceder seus lugares para uma frente poderosíssima que se formava na época, a pictórica.

A linha tênue entre a Arte cultural elevada e a trivial tornava-se cada vez mais permeável, quando antes o principal objetivo era a produção e contemplação de obras politizadas, agora o objetivo era a venda indiscriminada de produtos que refletiam desastrosamente nas vidas e carreiras dos artistas.

Assim como seus heróis, por exemplo, Janis Joplin e Jimi Hendrix, Jean-Michel Basquiat faleceu em 1988 com apenas 27 anos de overdose em seu ateliê de pinturas. A Arte e a angústia estavam diretamente ligadas aos mecanismos ideológicos em massa.

Os meios de registro de imagens e som são a extensão dos sentidos que permeiam o conhecimento, os quais substituem o saber quase tão bem quanto as experiências individuais. Os mecanismos de comunicação parecem, na atualidade, afastar a necessidade da memória da ‘cabeça’, a social, ou do sujeito social. Segundo Jean Davallon, em seu artigo *A Imagem, uma arte da memória?*: “A memória social estaria inteiramente e naturalmente presente nos arquivos da mídia” (DAVALLON, 2015, p. 21).

Sendo assim, é pertinente pensar na questão da angústia presente na realidade dos alunos, sobretudo das escolas públicas, não raras vezes marginalizados por falta de poder aquisitivo, cabedal cultural e respaldo familiar, que por estas questões passam a se manifestar

por intermédio do grafite e de outras representações culturais que poderiam constituir não somente a fala do sujeito professor, mas como também suas práticas pedagógicas em sala de aula, valendo-se do entorno de seus alunos, de suas causas, de seus anseios, de suas lutas e de suas buscas.

O ensinar a Arte é um esmiuçar das linhas de sentido que perpassam as obras, é desembaraçar os nós mercantis de suas entrelinhas e providenciar o acontecimento de novas perspectivas, memórias, por intermédio da contemplação. De acordo com o mesmo autor, ao dissertar sobre a constituição da memória em um dado momento específico de festejo e contemplação, ensinar as diferentes manifestações artísticas é “abrir a dimensão entre o passado originário e o futuro, a constituir, de uma comemoração” (DAVALLON, 2015, p. 22).

Para que haja memória é necessário, portanto, que a experiência e o saber sejam registrados além da trivialidade, que deixe o domínio da insignificância, da insignificação. Assim como os sentidos reverberados por Basquiat em suas obras, é preciso uma força política a fim de fazer uma nova impressão.

A seguir, traçamos ‘linhas e vértices’ acerca do culturalismo e da Arte no século XXI que, atravessados pela perspectiva discursiva, pelo olhar atento sobre inscrições ideológicas, formações discursivas, condições de produção, identificações e (re)produções, embasarão nossos gestos de análise das entrevistas de sujeitos professores de Arte do Ensino Fundamental I e II da rede Estadual de um município do interior do estado de São Paulo. Assim, pensamos contribuir para o olhar crítico e científico sobre a subjetividade do profissional e sobre como está sua prática pedagógica e – por que não? – como pode ser transformada.

3 A cultura e o fazer pedagógico no contexto escolar

Para buscarmos entender o culturalismo e suas interfaces, cabe salientar quais são as dimensões do trabalho e em que consiste a mercadoria na relação entre sujeitos e suas formações discursivas (FDs). Bolognesi (1996), em seu artigo *A Mercadoria Cultural*, discorre sobre a questão da indústria cultural a partir de um olhar que relaciona Marx e as teorias frankfurtianas.

O trabalho do sujeito marcado pela alienação, dividido e fragmentado, chega ao ponto de produzir um produto que não mais comporta as marcas dos diversos sujeitos que nele atuam, neste caso, o sujeito é o trabalhador, coisificado como força de trabalho (BOLOGNESI, 1996).

A mercadoria é o resultado imediato da relação direta entre a produção e a economia capitalista, ela atinge o patamar de mediação entre os produtores, refratando as relações sociais entre os sujeitos como uma relação entre objetos ou, melhor dizendo, relações objetivas entre ‘coisas’ (BOLOGNESI, 1996).

Para Marx, “a mercadoria não é uma simples coisa; não é aquilo que aparenta ser. A aderência de valores externos faz dela a portadora de ‘sutileza metafísica e manhas teológicas’” (BOLOGNESI, 1996, p. 70).

A ‘coisa’ torna-se aqui detentora de vida própria passando a ser independente e ileso de suas origens. O atravessamento ideológico dos objetos nas relações sociais, segundo Marx, dá-se “não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre coisas” (BOLOGNESI, 1996, p. 71).

Nesse sentido, o sujeito submete-se de tal forma que a objetificação da mercadoria passa por ser determinante na sua própria submissão, tal qual a alienação do próprio. As relações entre sujeitos passam, necessariamente, a atingir um patamar correlacional entre os objetos, de uma forma consciente e inconsciente.

A evidenciação da mercadoria manifesta-se no seu valor de troca e não no seu conteúdo, uso ou processo de fabricação, somente a troca tem o estatuto de coisa produzida, na forma de mercadoria, como uma relação social entre objetos (BOLOGNESI, 1996), igualmente no que toca às relações entre sujeitos.

Segundo Bolognesi (1996), as análises da cultura em relação a esse paradigma se deram somente no século XX com as pesquisas realizadas pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, os quais compreenderam que não somente o objeto empírico possui um caráter de ‘coisa’, mas

também o abstrato toma essa posição nas relações de prazer e satisfação entre os sujeitos e suas relações interpessoais.

O problema artístico e cultural, nesse contexto, desloca-se das matrizes intrínsecas do seu fazer e estende-se até o circuito total de sua produção, reprodução e consumo. Isto é, já não se fala explicitamente de obra de arte, mas sim de uma mercadoria de natureza cultural, gerada de acordo com a lógica e os atributos individuais (BOLOGNESI, 1996, p. 77).

Mas afinal, o que é cultura?

O surgimento da palavra ‘cultura’ estimula o pensamento de sua importância para com as correlações sociais e seus entrelaçamentos ideológicos. Sua origem remonta ao significante latino *colere* que significava ‘cultivo’, sua ação cerceia o poder de cultivar um hábito, uma habilidade, uma experiência estética, ou cana-de-açúcar, por exemplo. Nesse sentido, a agropecuária também poderia ser considerada como um tipo de cultura (LESNOVSKI; BORBA, 2018).

Porém, sob a perspectiva discursiva, quanto aos sentidos e as vozes ecoantes que constituem o significante ‘cultura’, sua interpretação exige para além do óbvio, do trivial. O entendimento de ‘cultura’ transborda a ordem lógica, vertical, parafrástica, do saber positivista e seu entendimento está no entrecruzamento da linguagem e da história.

A cultura, segundo os frankfurtianos (ADORNO, HORKHEIMER, 2006), passou a tomar um caráter de coisificação por intermédio da industrialização de seu fazer, a produção desvairada de entretenimento enquanto objeto de troca desfez a pretensão de que a cultura trata de uma expressão espontânea e social, que surge das massas. Enquanto objeto de consumo, ela é questionável referente a haver, de fato, ou não, efeitos de sentido de representatividade social, afinal seus meios de produção abrangem o lucro e não a contemplação da obra por ela mesma, enquanto uma produção singular.

A Escola de Frankfurt, constituída por filósofos, sociólogos e psicanalistas, elaborou teorias voltadas para o entendimento da manipulação da subjetividade exercida por uma cultura industrialmente pensada. Os filósofos Adorno e Horkheimer viveram no período pré segunda guerra mundial, quando os meios de comunicação em massa, como jornais, rádios, televisão, cinema, dentre outros, estavam surgindo, surpreendendo, e seus avanços tecnológicos conquistariam posteriormente profundos interesses políticos autoritários, fascistas e nacionalistas. Seus olhares para todas essas inovações revelariam que surgia uma articulação completamente nova, a qual resolveram denominar de “indústria cultural”, “culturalismo”, ou ainda “cultura massificada” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Há dois elementos importantes de reflexão sobre o que é a indústria cultural. Primeiramente a noção prioritária do seu consumo e como a sua produção almeja entender concomitantemente o seu objeto de consumo, tanto a cultura em si, quanto o sujeito enquanto consumidor; o segundo ponto está relacionado ao caráter efetivo e preponderantemente industrial que a cultura assumiu, afirmando-se como modelo dominante de sua manifestação (BOLOGNESI, 1996).

É também sabido que tal questão industrial da cultura perpassa o choque e a desilusão que se estenderam diante do modelo nazifascista que consumia os norte-americanos e europeus nas décadas de 1930 e 40, e a sua produção desenfreada nada correspondia, integralmente, à função totalizante de integração e recomposição do sujeito já fragmentado.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 100): “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”.

A Arte, por sua vez, na época, explanou uma rejeição em relação à verossimilhança com a dura realidade que a atravessava, surgindo movimentos de traços contrários aos esperados como os já mencionados: *Pop Art*, *Conceptual*, *Minimalismo*, *Graffiti*, dentre outras manifestações sociais que trilhavam uma relação de um estágio diferenciado. A Arte abandonou o retrato da realidade de uma composição orgânica, para um realizar além dos sentidos óbvios, suas obras intrínsecas eram descobridoras e reveladoras da fragmentação da vida a partir do interior da própria Arte.

Segundo Bolognesi (1996, p. 78): “A obra de arte procurou intencionalmente essa aproximação, como forma de desmascaramento daquele estilhaçamento que o capitalismo imprimia ao cotidiano e, principalmente, aos sujeitos sociais; leia-se, às classes dominantes”.

As mãos invisíveis de manipulação ideológica das expressões culturalistas das décadas de 1930 e 40 reduziram as ações coletivas de cultura popular para preconizações de bens padronizados de entretenimento. De acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p. 101): “a unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação política”, ou seja, havia um intuito de normatização de um único ideário político atravessado, incutido nas produções culturais massificadas.

Nesse sentido, a produção culturalista advém da repetição de algo que expresse um prazer imediato, que propicie ao consumidor um sentimento de satisfação e estagnação, ou seja, o poder da indústria cultural está em seus produtos que são e estão diretamente relacionados à necessidade da massificação e do controle da diversão humana. De acordo com os frankfurtianos, a diversão é o prolongamento do trabalho capitalista e a mesma é

constantemente requerida para que os trabalhadores escapem, necessariamente, do próprio trabalho para que possam novamente ter condições de trabalharem, em uma lógica dentro da qual “A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 110).

A cultura massificada, enquanto um pensamento dialético, é simplificada no sentido de que, quanto maior o amor indispensável do sujeito pelo mal que ele se faz – ao se posicionar na qualidade de um consumidor em massa –, mais clara fica para a indústria cultural tal ação, ao ponto que a possibilita antecipar o domínio de um controle cultural. Isto posto, a cultura não passa de uma mercadoria pensada, afinal advém de um mercado propriamente reconhecido enquanto indústria e suas ações ajustam-se ao voto do próprio povo, suas faces ideológicas estão voltadas para o conformismo de seus consumidores, assim como sua produção massificada, mantida em marcha, contenta-se com a reprodução do que é sempre o mais do mesmo.

O desafio dos autores era tentar compreender, juntos, a diferença entre a ‘cultura massificada’ e a ‘cultura popular’, ambos chegaram ao encontro de um pensamento deveras minucioso sobre poder e controle social (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). A indústria cultural produz em massa e seus produtos são consumidos por uma audiência passiva e hegemônica.

Segundo Bolognesi (1996, p. 79):

O consumidor relaciona-se com as experiências da sensibilidade a partir e por meio dos produtos dados pelas ofertas do mercado. Uma primeira consequência dessa cadeia de desenvolvimento redundando nos limites que se interpõem entre o consumidor e o próprio mercado. [...] O aparente sujeito destinatário, em última instância, é tão somente um novo objeto na cadeia intrincada das relações produtivas para o mercado. Assim, a relação estabelecida pode ser sintetizada nos seguintes termos: Ela vai do objeto ao sujeito, e este é encarado como novo objeto. O sujeito destinatário não vai mais ao encontro de si, mas sim do produto.

De acordo com os filósofos e sociólogos alemães, a atrofia da imaginação e da espontaneidade está diretamente ligada aos aparelhos de reprodução ideológica, sendo a imprensa um dos maiores responsáveis pela coerção psicológica cultural. Como já explicado anteriormente, a cultura massificada advém da própria necessidade de abstração por parte do sujeito. Por este viés, o mecanismo de reprodução é introjetado na realidade de um sujeito fatigado, assujeitado aos seus próprios costumes (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Já o que é visto e considerado como cultura popular – a brasileira no contexto desta pesquisa –, ou seja, Arte, é um viés de escape, de desvelamento do sujeito, de ruptura de estado. Tudo aquilo que já foi considerado como cultura popular reflete uma ou outra forma de dominação, pois “a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da Indústria Cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 105).

Assim como os movimentos de quebra política da realidade já citados, os quais traçavam novas linhas de sentido contra sua realidade fragmentada pela nova constituição social contemporânea à sua época, podemos citar, a título de exemplo no contexto brasileiro, o Chorinho como uma manifestação também artisticamente social, ou seja, culturalmente das massas, que surgiu por intermédio de interfaces políticas (LESNOVSKI; BORBA, 2018).

O Chorinho é cultura popular, um estilo de música que surgiu no Brasil na virada do século XIX para o século XX, criado pelos pobres, na sua maioria negra, vivida na invisibilidade social, que iam pelas ruelas da cidade com instrumentos improvisados na tentativa de tocarem tão semelhantemente ‘bem’ quanto a música ecoada através das belíssimas janelas dos teatros de elite.

As músicas de Chorinho eram consideradas “ruins”, “vulgares” e “sem valor” pela cultura alta, sendo constantemente reprimida pelas autoridades, as quais, ao longo do tempo, passaram a reconhecer o chorinho como uma expressão única e original, sendo essa vertente musical atualmente uma das marcas presentes nas marchinhas e festividades da polícia militar.

A Arte, de acordo com os filósofos, advém da formação social do sujeito, do entendimento de seus valores e influências na sociedade: “Os grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo da maneira mais íntegra e mais perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 107).

O que nos cabe na pesquisa é a questão do método enquanto parte fundamental da análise dos dizeres de sujeitos professores e quais são suas perspectivas sobre a Arte no fazer escolar pedagógico. É necessário pensarmos que é a partir de nosso aporte teórico que destacamos estarmos fadados a analisarmos a linguagem por meio da linguagem. E a que isso nos remete?

Conforme Orlandi (1988, p. 16):

Retomando a reflexão sobre o método e o objeto, gostaria de acrescentar que partimos de um “dado” e, quando definimos o “objeto” através da metodologia, nos comprometemos ao mesmo tempo com a teoria e com o corpo de definições, de acordo com os quais produzimos as correspondentes técnicas de análise.

A linguagem, segundo a mesma autora, é instauradora de mundo, tendo para a Arte como desveladora do mesmo, como uma ponta de lança para o saber, para a ciência (ORLANDI, 1988). A linguagem, portanto, define-se como ponto de partida que a caracteriza como transformadora, e sua ação com a natureza e a ação concernente ao homem deslocam a sua importância em relação ao referencial.

De acordo com Orlandi (1988, p.15): “[...] as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades”.

Para que analisemos o dizer de um sujeito pela perspectiva da AD, é necessário entender que para a mesma o discurso tem como unidade um texto – assim como uma manifestação artística, por exemplo – sendo considerado como uma unidade complexa de significação em um determinado tempo e espaço, considerando suas condições de produção. “O texto se constitui, portanto, no processo de interação” (ORLANDI, 1988, p. 21).

Enquanto unidade pragmática, não importa como o texto é constituído, não importa seu teor, pode ser uma palavra, um parágrafo, um conjunto de frases (escritas ou orais), o importante é que o texto funcione como unidade de significação em relação a qualquer situação.

Portanto, ao se pensar no texto enquanto unidade do discurso, o mesmo se passa da operação de segmentação para a de recortes, há a distribuição de segmentos que se relacionarão com as partes de um todo, em que se procuram estabelecer, por meio de recortes, unidades discursivas (ORLANDI, 1988). “A noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo” (ORLANDI, 1988, p. 22).

Da mesma maneira que precisamos necessariamente da relação com o heterogêneo, afinal a AD considera que o todo do texto está imbricado às condições de produção, à situação discursiva, o texto não progride em uma única direção e não cessa somente à sua frente, tem relação também com o que não é ele, uma vez que os implícitos, ou seja o espaço simbólico,

entre os enunciados são constitutivos do texto, bem como a sua relação com outros textos, outros dizeres. “A idéia de recorte remete, assim, à de polissemia” (ORLANDI, 1988, p. 22).

Em um sentido mais amplo, como os recortes são feitos pela interlocução, também há em sua constituição a presença da ideologia.

Vale ainda lembrar que todo o texto é constituído pela incompletude do dizer sendo que uma vez que se constitui uma interação, o sentido do texto não se aloja em cada interlocutor separadamente, conforme discutimos melhor no capítulo anterior, o sentido do texto está no espaço discursivo, nesse encontro criado pelos interlocutores. “Todas essas afirmações nos levam a dizer que a linguagem não é precisa, nem íntegra, nem clara, nem distinta” (ORLANDI, 1988, p. 22).

A questão da linguagem enquanto um discurso determinado, por falantes determinados, para interlocutores determinados, com finalidades específicas, leva-nos a refletir que essa determinação não é uma em si, mas uma preconização das experiências sócio-históricoculturais. A AD procura compreender no discurso suas singularidades ao mesmo tempo em que visa construir um quadro geral, isto é, “a tipologia que opera em um recorte que distingue o que no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido” (ORLANDI, 1988, p. 24).

O que concerne ao discurso pedagógico dos sujeitos professores, haveria uma tipologia pela qual pudéssemos categorizar seus dizeres para análise? Segundo as teorias de Orlandi, há três tipos de discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico, e afirma: “Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura” (ORLANDI, 1988, p. 24).

Quanto ao autoritário, tem bases fincadas no discurso parafrástico, ou seja, o da repetição, que por intermédio do imaginário entende ser o único possível de ser dito, sem outras possibilidades. Procura conter a reversibilidade e a polissemia, buscando impor um único sentido viável (ORLANDI, 1988).

No segundo, discurso polêmico, há um estacionamento do dizer entre interlocutores causando uma relação tensa entre a polissemia e a paráfrase, possibilitando a reverberação de mais de um sentido, em que a reversibilidade ocorre em uma dada situação possível; é uma disputa entre interlocutores (ORLANDI, 1988).

Já o lúdico tende à total polissemia, em que a reversibilidade se põe como possível e total no objeto do discurso, a polissemia é aberta (ORLANDI, 1988).

Não nos atentamos em nossas análises em nos filiarmos à tipologia do discurso de forma categórica, nossos olhares se voltaram para o que Orlandi (1988) trata como ‘tendências do discurso’, afinal não há tipos puros, a não ser idealmente falando.

Conforme vimos, o culturalismo funcionaria em um processo de fechamento, cerceamento do discurso lúdico/polissêmico, para o autoritário, massificando sentidos e suas formas de representação em escala industrial. Assim, o processo de assujeitamento e interpelação ideológica dá-se para o controle e manutenção das condições de produção e das relações do trabalho. Nesta pesquisa tratamos sobre Educação e Arte. Ora, se para Adorno e Horkheimer (2006) a imprensa e a cultura são atores preponderantes nesse processo, para Althusser (1974), a escola é o espaço privilegiado de interpelação ideológica.

Ao nos afiliarmos a Althusser, em seu livro *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1974), podemos distinguir as questões e diferenças sobre o que é o Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) por intermédio das teorias marxistas.

O Estado é a parte governamental de administração de setores como o exército, a saúde, a educação, a segurança, as leis, entre outros, os quais constituem o que o referido autor chama de Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), pelos quais funcionam a violência, ou física, ou simbólica, como a jurídica.

De acordo com o mesmo: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1974, p. 43).

Os AIE são:

- a) AIE escolar
- b) AIE jurídico
- c) AIE político (partidos)
- d) AIE sindical
- e) AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.)
- f) AIE cultural

Os AIE não estão relacionados ao Estado Repressivo acima mencionado, pois, e está aqui o que nos interessa, o Estado Repressivo está diretamente ligado ao sistema público, já os AIE na sua dimensão revelam, em contrapartida, uma relação direta com o sistema privado: “as igrejas, os partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc.” (ALTHUSSER, 1974, p. 45).

É visto que em sua fala reverbera diretamente a questão da cultura e a sua massificação por entre o serviço privado de entretenimento. Sendo que o seu funcionamento enquanto

instituição privada pode perfeitamente funcionar ideologicamente por entre as linhas do público por meio do privado. Os AIE não são instituições de prática violenta, mas sim completamente coerciva, simbólica.

[...] devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (ALTHUSSER, 1974, p. 47).

Os AIE operam de maneira massiva pelas lentes da ideologia, o que marca a sua diversidade é exatamente esta operação, na medida em que a ideologia pela qual se opera sempre se unifica – apesar de suas contradições e de sua diversidade – na ideologia dominante, a mais conhecida como classe detentora do poder (ALTHUSSER, 1974).

Ao tentar compreender a origem do nazismo na sociedade alemã, e como o cidadão acatou docilmente suas doutrinas e dogmas, Theodor Adorno dialoga, em seu livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 2011), com as duas maiores armas ideológicas da época, a educação e o culturalismo.

Os critérios para compreender a relação do indivíduo com a organização sócio-política da época cercearam em grande parte a sua experiência com os alunos de magistério e seus dizeres sobre a função da filosofia na educação.

Suas análises perante a fala de quem pretendia exercer o papel de educador trouxeram à luz uma raiz profunda e entrelaçada sobre a origem hedionda do constructo social alemão. A constante presença de uma noção supérflua, enrijecida e coisificada a respeito da fundamental correlação entre a filosofia e a educação emancipatória do indivíduo em formação, estava diretamente ligada ao histórico castrador, impessoal, ludibriante e inflexivo da formação inicial desses sujeitos, a qual fora baseada em uma falsa configuração cultural (ADORNO, 2011).

Indagar a presença, ou a ausência, de um trabalho pedagógico artístico em sala de aula é um ato importante para a reflexão sobre o que constitui e define a Arte enquanto um elemento significativo na realidade do sujeito em desenvolvimento dentro de qualquer estrutura sócio-política em movimentação.

Assim como mencionado anteriormente, os professores que ministram as diferentes manifestações artísticas não escapam das garras das novas configurações tecnológicas do século XXI, sendo realocados em uma realidade pedagógica reflexiva na qual seus atos educacionais devem cercear uma necessidade de ampliação do conceito do que é Arte no âmbito atual e, conseqüentemente, imbuir de entendimentos de como o culturalismo circunda suas esferas.

Entretanto, cabe a cada profissional da educação se posicionar de tal maneira para que haja uma ação de ressignificação do conceito de Arte em sala de aula, queremos dizer, tal ato pedagógico reflexivo remete às palavras de Franco (2016), que discorre sobre não poder existir práticas docentes sem práticas pedagógicas, há uma necessidade de um norteamento na educação, cuja pedagogia é essencial no ato da prática docente como um todo, sendo que, sem a mesma, perde o sentido a direção/conexão.

O que se percebe ao longo da pesquisa são algumas ações cristalizadas, de sujeitos professores que educam por intermédio de práticas docentes sem práticas pedagógicas, ou seja, sem uma mediação pensada, planejada, a fim de uma ressignificação do conceito das subjetividades, tais docentes encontram-se fincados em um agir mecânico sem uma construção verdadeiramente humana.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

A instituição educacional tem por princípio a ampla contribuição para a formação da identidade do educando no âmbito social e é nessa relação que o sujeito é capturado pelos efeitos de sentidos reverberados e reafirmados sócio-historicamente sobre a sua posição, a sua função, a sua relevância para com o sistema ideológico em exercício.

Referenciando as pesquisas do sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, em seu livro *Tempos Líquidos* (2007), a vigente sociedade pós-moderna estagna-se paradoxalmente em um volátil sistema móvel e inconstante de múltiplas relações socioculturais. O sujeito, neste tempo concebido pelo autor como “líquido”, assujeita-se aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias que inspiram e promovem a competitividade, a divisão e o egocentrismo, em uma subversiva rede de conexões e desconexões neoliberais.

A exposição do sujeito aos golpes políticos e ideológicos de uma sociedade estruturalmente “aberta” vulnerabiliza as suas escolhas em um sinistro jogo mercantil de incontáveis diferentes possibilidades que lhe são oferecidas, mas que no fundo são basicamente equivalentes.

Quanto à realidade escolar neste contexto, o pensamento formalista e sistematizante aparentemente desenvolveu-se com toda a plenitude. Suas estruturas polarizadas, pragmáticas, burocráticas e verticais evidenciam contradições estruturais de uma instituição que incide

inevitavelmente em uma sociedade que demonstrou-se desenraizada e multifacetada. O cenário, portanto, da educação pensada em uma lógica econômica é o reflexo do poder nas relações sociais pós-modernas do imediatismo e do individualismo preconizados pela influência culturalista norte-americana e eurocêntrica de globalização que, por entre a liquidez do mal-estar moderno, espalhou-se pela maioria dos governos mundiais, pelos serviços tecnológicos e pela mídia internacional.

É preciso romper a educação escolar enquanto um ensino instrumental, tecnicista e manipulador, ou seja, é por intermédio da resistência que se toma um sentido de reconfiguração das experiências formativas iniciais e de reconhecimento da necessidade de propiciar uma educação diferenciada e múltipla em todos os níveis, no que tange à liberdade do pensar e do agir do sujeito historicamente constituído.

Referenciando novamente Adorno (2011), a respeito da docilização do sujeito por meio da preconização de uma suposta cultura: “[...] esta harmonização da vida e esta deformação da vida são imperceptíveis para as pessoas, porque acontecem nos bastidores. [...] Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de um modo realista. E justamente aqui é necessário resistir” (ADORNO, 2011, p. 86).

A Arte, por sua vez, sobrepõe-se à cultura massificada e transborda o pré-estabelecido. A atemporalidade e criticidade da obra de arte configuram um caráter filosófico antagônico à relação ideológica do culturalismo na realidade humana, e é por intermédio das grandes manifestações artísticas em sala de aula que se acredita ser possível resistir, desconstruir e ressignificar sentidos implícitos, silenciados, não ditos pelos mecanismos ideológicos em massa.

De acordo com Eni Orlandi (2015b), a falha e o esquecimento são constitutivos da memória, entretanto a censura, o silenciamento, a interdição do interdiscurso, do já dito que possibilita significar todo o dizer, “in-significa”, está fora da memória, produz “furos, “buracos” em que o sentido “falta” por interdição. Entretanto, aquilo que foi censurado não se desfaz como um todo, ficam vestígios de discursos em suspenso e é pela relação discursiva com o ‘educar para emancipar’ que se capturam as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus des-limites.

Pêcheux (2014) discute sobre a língua e ideologia: “[...] *‘a língua sempre vai onde o dente dói’*, diz Lenin, para expressar que o retorno incessante a uma questão que incomoda indica que há ‘alguma coisa por trás’, confirmando a não-resolução da questão” (PÊCHEUX, 2014, p. 77, *itálico do autor*).

As diversas expressões artísticas foram e são mecanismos desestabilizadores e transformadores da sociedade. Utilizar de recursos artísticos em sala de aula é explorar o âmago

do sujeito, a sua história, a sua essência, as suas vivências, conscientes e inconscientes, memórias, contextos sociais, posições de interpretação, enfim, a presença da Arte na escola contribui para a heterogeneidade humana, a sua subjetividade e singularidade. Trabalhar com interações artísticas consiste em cindir, desconstruir o aluno e ressignificar todos os sentidos que são produzidos, ou não, nessa dinâmica essencialmente humana.

Dessa forma, é preciso pensar a Arte como uma operadora de identificação social no seio de nossa cultura, colocando no horizonte de sua percepção a presença de outros sentidos possíveis em um determinado espaço e tempo; é importante salientar que há maneiras diversas de se estudar as linguagens, assim como a artística, procurando entendê-las enquanto trabalho simbólico às posições sociais e históricas constituídas na memória do homem.

Martin Heidegger diz, em seu livro *A Origem da Obra de Arte* (2010), que esta é um mecanismo de escape, o qual não advém do preestabelecido, do já existente, do óbvio – na verdade é a quebra da trivialidade humana.

A verdade que se inaugura na obra jamais é para ser comprovada e deduzida a partir do até então existente. O até então existente é refutado em sua realidade vigente exclusiva através da obra. Por isso, O que a arte funda não pode nunca ser contrabalançado nem compensado através do já existente do disponível. A Fundação é um exceder, uma doação (HEIDEGGER, 2010, p. 191).

É possível observar que há atualmente uma regularização da pedagogia do “adaptado”, do “enquadramento” do indivíduo em formação, suas ações permeiam uma educação da “homogeneidade”. De acordo com Theodor Adorno (2011), a técnica ocupa uma posição decisiva na constituição do sujeito educando, privilegiando a racionalidade tecnológica em detrimento do conhecimento crítico e emancipador. “Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação” (ADORNO, 2011, p. 154).

É importante estudar os conceitos que circundam a “semiformação”, ou seja, a fim de tentar compreender as relações de impotência e distanciamento do sujeito professor com a educação artística em sala de aula, afinal, para constituir alunos formadores de opinião é necessário um planejamento pedagógico rigoroso, que aborde a identificação ampla do sujeito, de sua subjetividade e especificidades; tal planejamento de aula requer, necessariamente, conhecimentos aprofundados sobre educação, política, história e constituição humana.

Heidegger (2010) indaga os principais motivos do distanciamento da grande Arte na sociedade e é pela intersecção com a filosofia de Hegel que esta situação se evidencia:

Para nós a arte não vale mais como o mais alto modo no qual a verdade se proporciona existência. Pode-se bem ter a esperança de que a arte cada vez mais se eleve e se torne plena, mas sua forma parou de ser a suprema necessidade do espírito. Em todas estas relações é e permanece a arte para nós, segundo o ponto de vista de sua mais alta determinação, algo do passado (HEIDEGGER, 2010, p. 205).

O sujeito educador precisa da formação continuada para poder contribuir na plena formação do aluno enquanto um ser complexo e essencial – conceber-se como um sujeito orgânico e em constante transformação física, emocional e histórica – é ir ao encontro do objetivo de lecionar para transformar.

Para ampliar o conhecimento do que consiste a questão anteriormente citada, escolhemos outra figura de linguagem artística advinda de Jean-Michel Basquiat, de 1981, cuja obra não possui nome. Além disso, afiliamo-nos ao dizer de Machado de Assis, mais precisamente na obra *Dom Casmurro*, edição de *Todos os Romances e Contos Consagrados de Machado de Assis* (2016, p. 467):

“Talvez esse discreto silêncio sobre os textos roídos fosse ainda um modo de roer o roído”.

Figura 2 – Jean-Michel Basquiat: Sem Título, 1981.



Fonte: Public Delivery³.

Ainda que a obra não tenha sido nomeada pelo seu criador, ela remete a interpretações ímpares dentro do seu contexto visual e histórico, impetra sentidos muito diversos a quem observa levando em consideração o seu estado de espírito, o seu conhecimento de mundo e o seu histórico pessoal que ressoa por entre as linhas de sentido, as quais dão margem ao significado da citação tão pertinente de Machado de Assis, quando fala do ‘discreto silêncio’.

Entendemos que no sentido polissêmico do trecho, o ‘discreto silêncio’ produz sons que ecoam, no brincar das palavras, ruídos que ruminam por entre os efeitos de sentido que o

³ Disponível em: <<https://publicdelivery.org/basquiat-crown/>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

constituem. O roer do texto, assim como o pictórico, rói, destrói e constrói por meio do dizer e do não dizer da linguagem que compõe o indivíduo empírico em sujeito social.

Observamos na obra muitas significações, ainda mais se pensarmos na realidade de um pintor que era negro em um ambiente no qual, já salientado, enxergava-se acuado, oprimido, silenciado dentre outras coerções advindas dos AIE e mesmo da indústria cultural.

Ao fitarmos os olhos em um sujeito com um taco de *baseball* na mão e homens em sequência com os braços levantados, poderíamos interpretar tanto como uma situação de celebração quanto de violência coerciva.

Os homens que ali estão de braços levantados apresentam coroas e auréolas divinas por de trás de um grande traçado amarelo, quase como um bater violento, um objeto fálico, patriarcal, dominante e acima de seus corpos, os quais flutuam sem perspectiva e presos em arames farpados.

Há um silêncio gritante e pouco discreto, diferente do de Machado, o qual ecoa abruptamente por meio da escuridão que eleva em destaque o que aparentemente importa neste buraco negro, o ouro, o dinheiro e a riqueza. Basquiat rói-nos, corrói-nos por meio de suas pinceladas gritantes.

Vale salientar que, quando iniciamos o nosso trabalho de pesquisa, percebemos um certo desconforto e resguardo por meio de um discurso autoritário, ou seja, controlado e não polissêmico no decorrer das nossas entrevistas com os sujeitos professores que, em sua quase totalidade, não haviam tido nenhum contato ou conhecimento do artista e conseqüentemente de suas obras de arte. O que tolheu e dificultou o diálogo e o bom transcurso das entrevistas, ainda que na realidade sabe-se que não era necessariamente uma obrigatoriedade, já que a obra de arte fala por si própria, ela é um desvelar do sujeito que a contempla.

Portanto, não há a obrigatoriedade de uma noção específica de suas origens, pensando, sobretudo na questão do sujeito educando e suas relações com o novo, com o desbravado, uma vez que a Arte não é coercitiva e sim a transcendência do discurso pressuposto.

Vale lembrar que o sujeito professor está em constante transformação teórica e o não saber faz parte de sua constituição, portanto o fazer pedagógico de suas aulas de Arte devem abranger um discurso lúdico que permita a reversibilidade e a polissemia, sendo que o trabalho com a Arte é uma constante busca e transformação e o estudo de suas características é de deveras importância.

Precisamos considerar, ademais, que a escola hodierna convive com as novas tecnologias que afetam os corpos dos sujeitos pós-modernos em suas realidades sociais e principalmente escolares. Um exemplo está no interagir com o texto – escrito, impresso ou

digital – no qual não temos mais apenas signos escritos. De acordo com Rojo e Moura (2019), todas as modalidades de linguagem se confundem sem a menor cerimônia.

E o culturalismo age e mantém-se hoje muito pelas vias das novas tecnologias da informação. Conforme Canclini (2018, p. 20):

Observa-se há muito tempo que a tendência para mercantilizar a produção cultural, massificar a arte, a literatura e oferecer os bens culturais com apoio de vários suportes ao mesmo tempo (por exemplo, filmes não só em cinemas, mas também na televisão e em vídeo) tira autonomia dos campos culturais. A fusão de empresas acentua essa integração multimídia e a sujeita a critérios de rentabilidade comercial que prevalece sobre a pesquisa estética.

É preciso olhar o aluno enquanto um *internauta*, um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, provenientes da utilização de recursos tecnológicos e espetaculares. Esta integração de ações e linguagens está redefinindo o lugar onde se aprendem as primordiais habilidades – a escola – e a autonomia do campo educacional. O mundo tornou-se mais complexo e mais interligado.

O problema de vivenciar somente o que ‘gosta’, ou o que acha que gosta, ou melhor, o que as grandes corporações acreditam por você ser aquilo que você gosta, é não possuir, segundo Canclini (2018) o ‘assombro’ das coisas mundanas, ou seja, a criticidade, uma segunda perspectiva, um olhar perscrutador sobre os acontecimentos mundanos.

A mera abundância de informações que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido [...] O risco está em que a viagem digital errática seja tão absorvente que leve a confundir a profusão com a realidade, a dispersão com o fim do poder, e que a admiração impeça que se renove o assombro como caminho para um outro conhecimento. (CANCLINI, 2018, p. 16).

Tendo percorrido a reflexão acerca do culturalismo, da cultura e das tecnologias perante a educação, cabe problematizar o que é a Arte, de acordo com HEIDEGGER (2010) e outros autores, a fim de compreender como ela entra no fazer pedagógico no âmbito escolar e em sociedade no século XXI.

4 A “suposta” arte do século XXI: contribuições e reflexões para a arte-educação

Discutir sobre Arte em um âmbito mais amplo que o tecnicista não é uma tarefa fácil. Várias questões interpelaram-nos: o que ‘deveríamos’ ou ‘poderíamos’ falar de Arte e discurso? Como dissertarmos a respeito de algo original e singular sobre esse contexto? Como exercer análises polissêmicas sobre a temática? É realmente uma tarefa complexa.

Frente a essas questões, como já salientado nos capítulos anteriores, decidimos nos filiar ao arcabouço teórico-metodológico da AD. Tal decisão oportuniza o contato com uma teoria cuja proposta é a construção da interpretação, considerando a incompletude do dizer e sua equivocidade, o sujeito ceifado pelo inconsciente e pela ideologia e o sentido em sua dimensão sócio-histórica (PEREIRA, 2012).

Diríamos que os termos ‘Arte’ e ‘discurso’ não são intercambiáveis, mas são interdependentes. O objeto artístico enquanto texto, ou seja, materialidade linguística, só é texto porque existe o discurso, compreendido nesse contexto como sentido diverso de diferentes posições sociais e históricas.

Sendo assim, entendemos que interpretar Arte é investigar vestígios que fazem e produzem sentido em palavras que são ditas, cantadas, contadas, pinceladas, moldadas, dançadas, dentre outras manifestações do dizer. Como Aracy Ernst Pereira diz:

[...] não de sentidos antigos e subterrâneos, remontando ao que presumivelmente se perdeu, mas de sentidos produzidos no batimento entre o que se mostra e o que se apaga, entre o que excede e o que falta, entre o que se espera e o que se entranha através do entrecruzamento entre descrição e interpretação (PEREIRA, 2012, p. 95).

Fernando Pessoa, expoente da poesia portuguesa do século XX, em seu *Livro do Desassossego*, discrimina poeticamente a Arte nesse sentido ao dissertar o seguinte:

A arte é a expressão intelectual da emoção, distinta da vida, que é a expressão volitiva da emoção. O que não temos, ou não ousamos, ou não conseguimos, podemos possuí-lo em sonho, e é com esse sonho que fazemos arte. Outras vezes a emoção é a tal ponto forte que, embora reduzida à ação, a ação, a que se reduziu, não a satisfaz; com a emoção que sobra, que ficou inexpressa na vida, se forma a obra de arte. Assim, há dois tipos de artista: o que exprime o que não tem e o que exprime o que sobrou do que teve (PESSOA, 2014, p. 232).

É a partir da materialidade da Arte, conjugada com elementos de sua exterioridade que podemos acessar o discurso que se constitui historicamente e que se encontra no entrecruzamento entre o sujeito e a memória, não a individual, mas sim a social.

Dessarte, é de suma importância traçar um panorama histórico sobre o que foi a Arte ao longo do percurso moderno e pós-moderno no constructo sócio-histórico-econômico.

Ser um artista modernista significava inovar, olhar em frente: questionar o Estado, as manifestações culturais massificadas, as tecnologias, a Arte em si, a sociedade enquanto um todo. O movimento Modernista veio para questionar, indagar o Realismo, a verossimilhança com a realidade dura em que viviam (HOLZWARTH, 2016).

O Modernismo surgiu no início do século XVIII com a industrialização e a Revolução Francesa, que trouxeram mudanças fulcrais para todos os setores da sociedade – uma ruptura com as velhas tradições.

Tal movimento estabeleceu-se como modelo claro do pensamento no século XIX, naquela altura seus representantes eram vistos como guerreiros da vanguarda, quer das ciências, quer das artes. Os artistas, por exemplo, passaram a assumir um lugar de suma importância: o de um motor vanguardista, muitas vezes contrariados pelos contemporâneos. Fizeram história em dividir um *antes* e um *depois* na era das novas manifestações artísticas.

E foi assim que surgiu o movimento do Impressionismo, por exemplo, com o aparecimento de uma corrente de artistas que se revelaram jovens e abertos a procurar caminhos novos para o fazer de suas artes.

Segundo Bauman, em seu livro *O Mal-Estar da Pós-Modernidade* (1998, p. 123):

Stefan Morawski, o grande filósofo da arte polonês, fez o exaustivo inventário das características que uniam todos os grupos, sob outros aspectos inteiramente distintos, da vanguarda artística: todos estavam imbuídos de espírito pioneiro, todos olhavam fixamente para a condição presente das artes com nojo e aversão, todos eram críticos a propósito do papel atualmente atribuído às artes na sociedade, todos zombavam do passado e ridicularizavam os cânones [...] Todos seguiram o modelo dos movimentos revolucionários, preferiram agir coletivamente, criaram e coordenaram irmandades [...]

A característica especial do movimento Impressionista foi a questão da união e amizade forte entre os artistas vanguardistas. Claude Monet, Pierre Renoir, Edgar Degas, Alfred Sisley e Camille Pissarro trabalharam e viveram juntos, sofreram agruras em conjunto, quando suas obras de arte ainda não eram consideradas importantes, e combateram suas constantes exclusões em exposições distintas e significativas (HOLZWARTH, 2016).

Nenhum desses artistas modernistas eram homogêneos, e não poderiam ser. A Arte, assim como a linguagem, não é um ato linear, controlável e transparente, cada um teve o seu próprio tempo, lugar e preocupação que propiciou a possibilidade de emergirem personalidades artísticas fortes com os seus próprios estilos, traços e iconografias.

O impressionismo, segundo Holzwarth (2016), seguiu nesse patamar de fluidez entre artistas os quais não seguiam uma regra, um ideal em comum, ou modas sazonais, mas que, ao contrário disso, questionavam e ampliavam as fronteiras do meio artístico, com novas ideias sobre o que poderia ser, ‘também’, Arte. “Por esse motivo, num estudo mais aprofundado, é possível ver que cada obra de arte individual parece desafiar os estilos de seu tempo – e é na própria obra que a procura constante de inovação na Arte moderna é demonstrada mais claramente” (HOLZWARTH, 2016, p. 6).

A Arte, para Heidegger, por exemplo, enquanto *poiesis*, refere-se à transcendência do cotidiano para a representação do mundo, não sua funcionalidade enquanto objeto, mas sim em sua essência, em sua originalidade e atemporalidade.

Arte é histórica e é, enquanto histórica, o desvelo criativo da verdade na obra. A arte acontece como *poiesis*. Esta é fundação nos três sentidos de doação, de fundamentação e de princípio. A arte é, como fundação, essencialmente histórica. Isto não quer dizer apenas: a arte tem uma história no sentido mais externo, ou seja, que ela no transcurso do tempo também aparece ao lado de muitos outros fenômenos e nisso se transforma e passa e oferece aspectos cambiantes à historiografia. Arte é história no sentido essencial de que fundamenta história (HEIDEGGER, 2010, p.199).

A obra enquanto Arte e não objeto, por mais que seja originária de uma ação extremamente pessoal do homem, advém do mais profundo ato do desvelamento do desconhecido, do velado, do censurado, ou seja, a grandeza da obra de arte é transcender o homem que falece, a temporalidade, o banal, a trivialidade, o objeto que deteriora a matéria. A obra de arte, na verdade, é um símbolo perene, um signo que se comunica com o outro, que captura o outro, que é o outro e que ultrapassa o mero caráter de coisa (HEIDEGGER, 2010).

É possível tecermos uma interlocução com a AD, ao pensarmos que o objeto ‘apenas’ estaria para a Arte assim como a ideia de indivíduo estaria para a de sujeito, pois justamente a noção de ‘desvelar’, ou seja, a do psíquico, é mesmo a noção de sujeito (ELIA, 2010).

O sujeito, para a AD, assim como a Arte para Heidegger, não nasce e não se desenvolve, mas constitui-se a partir do campo da linguagem. Segundo Luciano Elia (2010), não seria possível sustentar o psíquico sem referenciais simbólicos, como a linguagem falada, oral, ou

pictórica, por exemplo. Isto posto, somos atravessados inconscientemente pelas experiências tidas por nós e por outros que nos constituem através delas.

O inconsciente exige um suporte metodológico que se situe em relação a dois estatutos, o material e o simbólico: “Ora, o campo de referência que oferece a um só tempo essas duas condições metodológicas é o da linguagem” (ELIA, 2010, p. 37).

As condições estruturais ao processo de constituição do sujeito, referem-se a situações concretas em que o ser humano nasce e se insere na ordem humana que já o espera, que não apenas precede sua chegada, mas também propicia condições de possibilidades de inserção em tal ordem (ELIA, 2010). Dessa maneira, o sujeito, assim como a Arte enquanto significante, produtora de sentidos, só pode se constituir em um ser pertencente a um mecanismo social, a partir da linguagem.

Sendo assim, voltando à questão do Impressionismo, a Arte Moderna escavou uma nova leva de artistas que, quase como uma coisa natural, não se prendiam às regras estabelecidas, não tinham necessariamente estudo acadêmico e para quem a expressão individual era mais importante do que qualquer ideal de estruturação.

Pouco antes de seu falecimento, em 1927, Claude Monet, um dos marcos do Impressionismo, escreveu em uma carta: “Sempre odiei teorias [...] O meu único mérito foi ter pintado diretamente da natureza e ter tentado reproduzir as minhas impressões das mais fugazes disposições [...]” (HOLZWARTH, 2016, p. 11).

Fato é que não há uma teoria geral do Impressionismo, nem uma relação de consentimento acerca de quem era ou não impressionista, Pierre Renoir disse que sua arte: “Nunca teve regras nem métodos. Qualquer um pode vir ver o que uso, ou ver-me pintar – verão que não tenho segredos” (HOLZWARTH, 2016, p. 11).

O vocabulário impressionista inclui sem qualquer dúvida a impressão direta, vívida de um momento, que é frequentemente reproduzida naquilo que parece um pormenor ao acaso do evento total. São cenas e figuras da vida cotidiana moderna em oposição a descrição de histórias clássicas mitológicas, como as que constituíam o negócio da arte tradicional até o final do século XIX (HOLZWARTH, 2016, p. 11).

Heidegger (2010) trata deste pensamento em um exemplo claro referente à valiosa importância da Arte como um elemento transformador na relação do homem com o cerne de sua existência. Por meio da representação de um utensílio, no caso sapatos de camponês, retratados pelo artista impressionista Van Gogh em um de seus quadros consagrados (Figura

3), o artista oferece ao sujeito leitor de sua obra uma interpretação profunda do utensílio, para além de seu caráter de coisa, o sujeito, neste caso, é capturado por sua essência.

Figura 3 – Vincent Van Gogh: Par de Sapatos, 1886.



Fonte: Santhatela Galeria Online⁴.

Quanto mais solitária a obra, estabelecida na figura, permanece em si, quanto mais puramente parece romper todas as referências com os homens, tanto mais facilmente o impulso do embate, que tal obra é, entra no aberto, tanto mais essencialmente o extra-ordinário irrompe e o que aparece até aqui como ordinário-habitual se anula (HEIDEGGER, 2010, p. 169).

Vincent Van Gogh era filho de um pastor protestante Holandês, Theodorus Van Gogh, e de sua mulher Anna Cornélia, pais de um garoto que falecera no exato dia do nascimento de Vincent em 30 de março de 1853, cujo nome era o mesmo do bebê natimorto em homenagem aos dois avós, nesse sentido já podemos dizer que o primeiro dia do pintor já trazia um tom de agonia em sua vida.

⁴ Disponível em: <https://santhatela.com.br/vincent-van-gogh/van-gogh-par-de-sapatos-1886/?attribute_pa_tamanho=plus&gclid=Cj0KCCQjw2PP1BRCiARIsAEqv-pTRisLdtVQhKMuHCKEiaWMBj2yzjFQPLX5FCuKHtnPiFV3jBTMIUaAlApEALw_wcB>. Acesso em 19 mai. 2020.

Este fato curioso não deve ter perturbado muito os pais, mas desde então um verdadeiro exército de psicanalistas tem tentado responder ao fascínio permanente de uma criança que nasceu no aniversário da sua morte, por assim dizer. E também poderá acontecer que o gosto de Vincent pelo paradoxal tenha surgido desta notável coincidência (WALTHER; METZGER, [19--], p. 15).

Durante toda sua vida ativa como artista, desde 1882 até ao seu suicídio em 1890, Van Gogh produzia com “um amor sensual” (HOLZWARTH, 2016) em uma relação existencial que refratava os impressionistas que o precediam. Enquanto Cézanne, Seurat e Pissarro atenuaram o processo de pintura em 1880, Van Gogh acelerou-se ainda mais, produzindo uma inestimável quantidade de obras em poucos anos. “Eu apenas tenho entusiasmo pela vida quando trabalho como uma coisa selvagem”, comentou ele uma vez (HOLZWARTH, 2016, p. 48).

Van Gogh exemplifica com sua obra uma Arte livre da tirania culturalista ao romper qualquer relação óbvia proveniente do objeto de consumo para com a contemplação da realidade do sujeito histórico. O ente de sua obra é expresso a partir do momento em que o sujeito leitor é transportado de seu cotidiano para a iluminada espera da contemplação e é neste momento atemporal que é sentida a presença de uma outra e mais elevada experiência, ou seja, a grande influência da Arte no desvelamento do ser confirma que o homem tem necessidades superiores a práticas meramente superficiais (HEIDEGGER, 2010).

Atualmente, a Arte foi subvertida em prol de uma evidenciação globalizada da cultura massificada, do imediatismo, da superficialidade, do ‘trivialismo’, do individualismo, do comércio e da livre competição. Dessa forma, as novas configurações interpessoais revelam a grande patologia instaurada sobre a falta de identificação do sujeito pós-moderno culminada pela excessiva manipulação dos mecanismos ideológicos em massa.

Bauman (1998) disserta que vivenciamos uma nova experiência não vanguardista. De acordo com o autor, não há como termos uma linha de frente protetiva, no sentido simbólico do termo vanguarda em uma guerra, se há uma inaptidão de experiências estéticas de sujeitos que se assujeitaram a um mecanismo de controle de uma sociedade sem identidade, sem um direcionamento.

Tudo no mundo da pós-modernidade, inclusive a Arte, está em um processo de movimentação aleatória, dispersa e destituída de direções bem delimitadas. Não sabemos exatamente quais as direções para frente, ou para trás na questão do desenvolvimento social, urbano e coletivo. “[...] desse modo não podemos dizer com absoluta convicção qual movimento é ‘progressivo’ e qual é ‘regressivo’” (BAUMAN, 1998, p. 122).

Hoje, o que de fato se acha de ausente é a linha de frente nessa guerrilha. Falta-nos um norteamento em saber quando e por onde poderíamos ir nessa luta sem sentido de um exército irregular e sem um parâmetro definido; “em vez de uma ação ofensiva concentrada e com um objetivo estratégico determinado, ocorrem intermináveis escaramuças locais, destituídas de finalidade global” (BAUMAN, 1998, p. 122).

Segundo o autor, a queda da Arte na pós-modernidade está diretamente ligada à incorporação do mercado, das grandes vendas em galerias, as quais fizeram com que a Arte passasse a não ter mais o seu caráter político, de desvelamento e contemplação, mas sim enquanto um objeto de troca, consumo e lucratividade – conforme já salientamos anteriormente. O sujeito passa a não ter mais relação direta com o fazer artístico, havendo um distanciamento interpessoal de sua relação para as diferentes manifestações artísticas.

O aplauso que a vanguarda simultaneamente desejava e temia finalmente de fato apareceu: ele materializou-se não tanto como o cobiçado triunfo da missão modernizadora, não como uma manifestação tangível da conversão bem-sucedida, mas como uma consequência imprevista da procura febril de símbolos portáteis e compráveis de posição superior no mundo que desarraigou as identidades herdadas e tornou a construção da identidade a tarefa dos desarraigados. Arte da vanguarda foi absorvida e assimilada não pelos que se voltaram para o credo que ela ensinava, mas por aquelas pessoas que desejavam aquecer-se na glória refletida do recôndito exclusivo e elitista (BAUMAN, 1998, p. 126).

Como possuir uma correlação de identificação para com a Arte, se a novidade já não se liga mais à revolução, as inovações não equivalem ao progresso, mas sim à alienação? Tais questões, para além do sujeito enquanto artista, são pertinentes ao sujeito professor e suas práticas – seja arte educador ou não.

O filósofo Theodor Adorno (2011) entende a inaptidão às experiências, inclusive às artísticas, como um resultado da falta de identificação do sujeito na sociedade contemporânea:

[...] há inúmeros adultos que no fundo apenas representam um ser adulto que nunca conseguiram ser totalmente, e assim possivelmente precisam sobre-representar sua identificação com tais modelos, exagerar, encher o peito, bravar com voz adulta, só para dar credibilidade frente aos outros ao papel mal-sucedido para eles próprios (ADORNO, 2011, p. 179).

É no século XXI, por meio das novas tecnologias e rotinas de vida, que a concepção de Arte passou a ter um caráter econômico e superficial a favor do lucro, do “fast”, do chocante, do grotesco, ou seja, não mais oferece ao leitor da obra a beleza do mundo enquanto ente e sim

oferece a contemplação acéfala e literal do cotidiano. Portanto, evidencia-se que a Arte, intitulada como tal pelas grandes corporações, escamoteia a face do que se distingue como culturalismo.

Em contraponto, constituir e integrar socialmente as diferentes manifestações artísticas em uma nova realidade popular, como as escolas, por exemplo, pressupõe assumir mudanças cruciais nos modos de significação dos códigos e sinais de inovação, tendo em vista o fornecimento de uma matriz colaborativa e imersiva nos diferentes âmbitos culturais, bem como da garantia de campos de experiências verdadeiramente humanas no domínio das artes, isto é, a valorização da afetividade entre sujeitos, a fim de propiciar perspectivas emancipatórias de comunhão e protagonismo no cotidiano da coletividade (ASSOLINI, 1999).

A Arte é substancialmente social e ontológica, seu eixo fulcral não se sustenta somente no objeto em sua qualidade estética, como também, sua sustentação não está exclusivamente na individualidade de quem a produziu, como visto nesta dissertação, que o sujeito do discurso constitui sua consciência individual por intermédio da correlação social entre sujeitos, linguagem e signos.

A Arte, para Heidegger (2010), por exemplo, refere-se à transcendência do cotidiano para a representação do mundo, não em sua funcionalidade, mas sim em sua essência, em sua originalidade e atemporalidade.

Nesse sentido, há uma iminente necessidade de romper a Arte enquanto um objeto instrumental, tecnicista e manipulador, conforme salientado, afinal é por intermédio das expressões artísticas que são incutidos os diversos entrelaçamentos socioculturais em obras, em livros, em músicas, em galerias e exposições. Certamente há de se investigar outros parâmetros artísticos que considerem a condição de sujeito social tanto do artista, quanto do contemplador, ou seja, o processo de apropriação da cultura humana só fará sentido e produzirá sentidos como um todo se a voz popular participar como detentora de vontade, como autora de suas práticas sociais (ADORNO, 2011).

A completude da Arte está, portanto, posta na correlação cultural entre sujeitos sociais que, por intermédio da linguagem, externalizam um vasto horizonte de novas significações. É pela comunicação entre o criador e os seus contempladores que será possível produzir, pelos fios da história humana, novos sentidos, mesmo que provisórios, nessa relação atemporal de inúmeras e singulares outras (re)leituras da vida.

Cabe refletir por meio desta perspectiva que a ordem sócio-institucional da escola contemporânea está atravessada ideologicamente por essas diversas formações discursivas

mercantilistas, as quais estão naturalizadas e faladas por meio de uma língua ideologicamente autorizada, a da indústria cultural.

É preciso que nos debrucemos sobre as implicações históricas na abordagem da linguagem artística, não de maneira linear, leviana, assim como o significante “Arte” é visto pelo senso comum, mas sim em relação à noção de descontínuo e de subjetividade inerentes ao movimento histórico e ideológico.

Por esse sentido, a ideia de sujeito como um centro, aquele consciente e dono de si, de seus dizeres, choca-se com o que entendemos como sociedade, e a noção cartesiana e positivista referenciada não mais define o sujeito sócio-histórico-cultural, o qual tomamos como discursivo. O sujeito vai além do empírico, assujeitado pelo simbólico, é marcado pela pluralidade, heterogeneidade, por vozes que ecoam constantemente em/das suas formações discursivas, e a Arte, por sua vez, também não escapa desta relação que perpassa por inúmeros outros dizeres.

Assim, quanto à leitura da Arte para a AD, segundo Orlandi, em seu livro *Discurso e Leitura*:

Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. Pode-se falar, então em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles (ORLANDI, 1988, p. 7).

A leitura, ou seja, a interpretação de uma obra de arte, enquanto um texto efusivo de significações, requer uma abertura polissêmica para possibilitar um momento de contemplação profunda e interpessoal entre o sujeito e a manifestação que o captura.

A arte culturalista, por sua vez, ao ter como prioridade a venda desenraizada de suas obras, conforme salientado, sua fabricação advém do ‘mais do mesmo’, da repetição que aliena o sujeito, de uma leitura parafrástica dos significantes que cerceiam os sujeitos da pós-modernidade, os quais se veem rendidos a um espaço de leituras autoritárias, não polissêmicas de seus próprios caprichos.

De acordo com Vitor Henrique Paro (2007), a educação é a apropriação da cultura humana, não a culturalista, advinda de grandes corporações em massa, planejada mercadologicamente, mas sim, como produto histórico humano, entendido de forma ampla.

Dentro disso, segundo Tfouni e Assolini (2011) em seu capítulo *Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: Dificuldades e Perspectivas para a Prática Pedagógica*

Escolar, cabe questionar as maneiras como a instituição escolar controla os gestos de interpretação do sujeito educando, definindo o que, como e por que se interpreta algo, em quais condições de produção isso é dado.

Para a AD, entende-se que dependendo de como a forma da interpretação é dada, o processo de ampliação da autoria, ou seja, da autonomia de pensar e de discursar do sujeito sobre um determinado objeto de estudo, como a leitura de imagens por exemplo, de uma música, dentre outras manifestações artísticas e suas linguagens, pode afetar a criatividade (PÊCHEX, 1997; TFOUNI; ASSOLINI, 2011).

Ancoradas ao pressuposto da AD, entendemos que não há interpretação sem determinação histórica dos processos de significação, considerando que os sujeitos e os sentidos são diversos e incompletos.

As contribuições que permeiam tal teoria nos auxiliam a pensar sobre as dificuldades e “senões” (TFOUNI; ASSOLINI, 2011) da escola, em relação às práticas discursivas orais, um lugar onde também é possível instaurar a prática da autoria do sujeito no que tange a sua relação para com as artes e suas linguagens.

Ensinar Arte, queira ou não, é considerar que cada sujeito educando presente em sala de aula constitui-se ‘com’ e ‘através’ da linguagem, ou seja, do simbólico. Para tal, apropriar a Arte como cultura humana ao longo do processo educacional envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, filosofia, costumes, tudo que o homem produz em sua transcendência da natureza. Dessa forma, é preciso levar em conta três elementos indissociáveis neste processo: educador, educando e conteúdo.

Entendemos a importância de a escola:

[...] oferecer condições para que o educando, desde os anos iniciais de ensino fundamental, possa ocupar a posição de intérprete historicizado, o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção de um texto, não somente no sentido estrito (quem escreveu, como, sobre o que escrever, etc.) como também no sentido sócio-histórico: quais as filiações históricas do texto, qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve; que aspectos materiais da língua estão indicando um modo de funcionamento discursivo (TFOUNI; ASSOLINI, 2011, p. 152-153).

Certamente há de se adotar outros parâmetros metodológicos, que considerem a condição de sujeito tanto do educador, quanto do educando. Significa que o processo de apropriação da Arte só fará sentido e produzirá sentidos em sala de aula se o sujeito educando participar como detentor de vontade, como autor. O educando só aprende se quiser. Diante disso, o que se há de fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender (PARO, 2007).

Práticas pedagógicas e o discurso pedagógico escolar voltados para o imperativo, produzem um efeito de sentido de ordem, comando o qual contribui para que os sujeitos educandos permaneçam presos a formações discursivas que interpretam a linguagem artística de forma literal, como se os sentidos estivessem colados nas palavras, como um veículo transmissor de verdades únicas, objetivas. (TFOUNI; ASSOLINI, 2011).

Segundo Tfouni e Assolini (2011, p. 145-146): “Essas formações discursivas remetem a formações ideológicas que levam o aluno a acreditar que sua produção linguística deve restringir-se àquilo que é determinado pela escola”.

Para a autora, a leitura e a escrita da pós-modernidade são conduzidas na escola de maneira não muito distante da Idade Média. Naquela época, o sujeito era submetido à religião e às Sagradas Escrituras, o sujeito da religião não era autorizado a interpretar, mas somente a repetir a interpretação já dada anteriormente. Quando se atrevia a interpretar além do usual, era repreendido e considerado um herege.

Não basta, portanto, o educador ser um explicador de conteúdos e o educando um receptor de informações em uma relação entre “indivíduos” que se comunicam com o simples propósito de passagem de conhecimentos de quem sabe para quem não sabe, espera-se que o processo educacional tome um sentido de reconfiguração das experiências formativas iniciais e de reconhecimento da necessidade de propiciar uma educação diferenciada e múltipla em todos os níveis, no que tange à liberdade do pensar e do agir do sujeito historicamente constituído.

O sujeito professor deve reconhecer e considerar os saberes discursivos dos alunos sobre o tema dado, como a Arte, por exemplo, para que em consequência disso o arquivo histórico dos mesmos seja acessado para que os possibilitem a aprender o que têm como direito de posicionamento como sujeitos capazes de se arrisarem na produção de sentidos, na discordância daqueles que já foram cristalizados e migrarem para outras formações discursivas, com as quais podem se identificar.

“É o momento de perguntar como essas mudanças modificam o espectro de desafios que homens e mulheres encontram em seus objetivos individuais e portanto, obliquamente, como influenciam a maneira como estes tendem a viver suas vidas” (BAUMAN, 2007, p. 10).

Na seção seguinte, trago algumas reflexões bastante pessoais acerca do meu papel enquanto educadora no campo da pesquisa e quais as interfaces que me constituíram ao longo do traçar acadêmico e profissional nessa jornada extremamente pessoal.

5 Aspectos metodológicos: traços desenhados a partir da perspectiva discursiva

Para compreender o papel da Arte no cotidiano escolar da cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, escolhemos observar as práticas pedagógicas dos sujeitos professores do Ensino Fundamental I e II, por meio da metodologia da AD. Trata-se, portanto, de uma investigação com desenho metodológico qualitativo, uma vez que pressupõe uma dinâmica de constantes formulações e reformulações diante da complexidade dos sujeitos e suas práticas analisadas (TRIVIÑOS, 1987).

A opção de embasar a referida pesquisa sob o prisma discursivo objetivou analisar as falas de sujeitos professores ao longo das práticas pedagógicas relacionadas à Educação em Arte, desenvolvidas em sala de aula, e os variados efeitos de sentidos que são produzidos entre locutores no âmbito escolar.

O que cabe compreender ao longo da pesquisa é perceber, por meio daquilo que desliza, desestabiliza, que escapa do dizer do sujeito professor, a presença do culturalismo no ensino das artes, ou seja, ao investigar as diversas posições tomadas pelo sujeito professor, seus indícios – na perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (2011) –, suas contradições, os seus pequenos gestos inconscientes, empreender ‘uma’ possível análise discursiva de suas práticas pedagógicas durante a educação das artes. Destacamos ser ‘uma’ dentre outras possíveis análises, pois de acordo com Pêcheux (2015a) e Orlandi (2015a), sabemos que os gestos interpretativos podem ser vários, a depender das posições (pre)ocupadas dos analistas. No entanto, jamais poderiam ser ‘qualquer um’ (gesto), uma vez que o arcabouço teórico-metodológico funciona na ordem da formação discursiva da ciência, regionalizando o que pode e deve ser dito, o que pode e deve ser cientificamente empreendido.

Para melhor entender o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2011), olhemos para seu livro *Mitos, Emblemas, Sinais*, no qual dialoga sobre as relações que se estabeleciam entre as atividades investigativas de um crítico de Arte chamado Giovanni Moreli e os inúmeros registros que constituíam a subjetividade de cada artista estudado por ele. Moreli, enquanto um analista de obras de arte, percebeu, ao longo de suas práticas, a presença de registros singulares, quase imperceptíveis, porém presentes e característicos de artistas como Botticelli, ou Leonardo Da Vinci, os quais se instauravam para além do foco principal de suas obras, dos traços que se faziam óbvios e fáceis de se replicarem, pelo contrário, tais marcas eram registradas por entre as pinceladas menos evidentes, aquelas que, aparentemente, não fariam tanta diferença.

De acordo com o referido livro, Moreli argumentara que: “[...] a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso. [...] os nossos pequenos gestos inconscientes

revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós” (GINZBURG, 2011, p. 146).

Os aspectos que surgiam como um lapso por entre as pinceladas dos artistas registravam minúcias que marcavam as suas presenças, quase como indícios criminais, e Moreli, por sua vez, conseguia distinguir por meio desses traços, que só se inscreviam nas obras originais, a autenticidade ou falsidade do objeto (GINZBURG, 2011).

Para Tfouni e Pereira, no livro *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas* (2018), que discute a relação entre a interpretação e os sujeitos dentro dos moldes da natureza humana, Ginzburg foi um símbolo muito forte de modificação do modo de tratamento dos dados com a inclusão dos fragmentos, detalhes, experiências do pesquisado e o fundamento da pesquisa. “O paradigma indiciário é amplamente utilizado nas ciências não empiristas, e serve de ancoragem para as disciplinas de interpretação, como o caso da análise do discurso e da psicanálise” (TFOUNI; PERERIRA, 2018, p. 125).

A questão do corpo e suas especificidades são deveras importantes na história das análises, das interpretações humanas, ao longo da história. Segundo Tfouni e Pereira (2018), Courtine e Haroche fazem uma interlocução entre o paradigma indiciário e a questão do controle corporal na época clássica. O corpo do homem não podia demonstrar traços de fraqueza, ou de paixão da alma, era submetido a disciplinas severas, sendo também reservado aos tratamentos retóricos e oratórios com detalhes que deveriam ser tomados como a questão de comportamento, como as posições dos olhos, boca, cabeça, ombros etc.

Por mais que tenhamos evoluído muito neste aspecto, observamos ainda nos dias de hoje, como iremos destacar posteriormente, o atravessamento do imaginário pertencente ao lugar em que o sujeito professor ocupa e quais são, ou deveriam ser, suas posições, falas e gestos perante um pesquisador em campo. O discurso pedagógico apresenta interfaces de resguardo e de uma certa disciplina perante o investigador e suas questões investigativas.

Por mais que a Antropometria não exista mais, há alguns costumes persistentes na atualidade, ligados aos Aparelhos Ideológicos e seus modos de identificação como documentos, fotografias, digitais, passaportes, dentre outros.

Tfouni e Pereira (2018) falam do trabalho de Bittencourt e Milanez, segundo o qual as aparências passam a assumir um espaço importante na representação e na expressão direta da alma. O corpo torna-se um verdadeiro operador político e social, instaurado e consentido à existência de um sujeito em uma determinada sociedade.

Segundo Tfouni e Pereira (2018, p. 123):

Lançado no paradoxo que pressupõe a interpretação livre como recobrimento da determinação à injunção (submissão) ainda mais controlada pelo discurso, o sujeito e a vontade individual vão do silenciamento à submissão à palavra de que são produto, esforçando-se por ser compreendidos, mas cada vez mais submetendo-se à obediência, no espaço formatado da consciência.

Investigar, sob o viés discursivo, como que o ensino das artes é concebido em sala de aula permitiu-nos compreender os diversos desdobramentos atribuídos sobre o objeto em questão, tendo em vista um contexto amplo no qual se consideram os inúmeros sentidos que poderiam ser lidos e não lidos por meio dos implícitos, e interpretados a partir da intertextualidade, pela memória discursiva, ou seja, pelos dizeres que reverberam e atravessam ideologicamente o texto e o interlocutor. Nesse sentido, foram observados quais são os diversos arquivos do sujeito professor quanto ao seu conceito de Arte, que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo de nosso caminho de pesquisa passamos por dois momentos de suma importância para o andamento metodológico que veio a ser traçado: a revisão bibliográfica qualitativa e o trabalho em campo.

As pesquisas ancoradas no paradigma indiciário são necessariamente qualitativas e não podem ser qualificadas no paradigma galileano, para o qual o dado é objetivo e transparente e pode ser interpretado diretamente. Trata-se, dessa forma, de uma análise que não necessita de aspectos matemáticos ou estatísticos, visto que não tem por interesse a generalização dos resultados, mas sim uma topologia das singularidades.

Os aspectos fundamentais de tal paradigma são (TFOUNI; PEREIRA, 2018):

- a) Não há uma ideia de sujeito empírico, dono de si e de seu corpo, não há o pressuposto de quantificação;
- b) O sujeito é considerado a partir de sua posição discursiva e do entrecruzamento da ideologia em suas formações discursivas;
- c) Sendo assim não existe um indivíduo, mas sim uma posição sujeito tomada que para a qual reverberam sentidos que são permitidos e ou proibidos de serem ditos;
- d) Os sentidos dos dizeres não estão diretamente dados ao analista de discurso, para atingi-los, deve-se sempre recorrer à revisão bibliográfica. A relação entre o dizer e o sentido é opaca e indireta;

- e) O papel de interpretação do analista é entender as questões históricas e inconscientes que fazem a constituição do sujeito e de seu dizer, e não outro, sendo assim, o analista deve, portanto, constantemente checar o aparato teórico à medida que realizar suas análises.

Segundo Tfouni e Pereira: (2018, p. 125) “[...] seguir o paradigma indiciário significa restituir ao texto suas qualidades individuais, restituir-lhe os contextos em que foi produzido, a história de suas condições de produção”.

Para a AD, há pistas que marcam o discurso e as formações discursivas particulares que permitem com que o discurso, de uma certa maneira, produza efeitos de sentidos próprios. O processo de análise, como já temos dito, não é algo transparente, visto que os dados são opacos por estarem atravessados por formações ideológicas inconscientes as quais mascaram e ceifam a produção de outros efeitos de sentido possíveis, inclinando o analista para uma única interpretação imaginária.

Além da ideologia, o analista de discurso necessita considerar as condições de produção, ou seja, a historicidade fundamental do dizer a qual se inscreve na língua. A forma de ter acesso aos possíveis efeitos de sentido do dizer é o resgate das condições de produção, no contexto de enunciação e também no sentido social, histórico e cultural (COURTINE, 2009).

Em relação ao trabalho em campo, atentamo-nos primeiramente às observações de seis sujeitos professores envolvidos na pesquisa e de suas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula: como elas eram desenvolvidas e envolvidas com os alunos no que tange ao fazer artístico e suas qualidades. Em sequência, nossa atividade passou a se concentrar nas entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1997) com seis diferentes professores do Ensino Fundamental I e II, especificamente nos anos iniciais e finais, de três escolas públicas Estaduais de Ribeirão Preto/SP.

Tais entrevistas foram gravadas e transcritas para, posteriormente, constituir o *corpus* de análise desta pesquisa, cabendo ressaltar que a análise considerou as condições de produção específicas de cada entrevista. Estas, bem como nossas impressões de pesquisadora quando da coleta de dados, foram registradas em Diário de Campo (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Os encontros foram organizados tentando manter uma relação democrática entre pesquisador e sujeitos participantes, objetivando uma melhor ambientação para cada um deles, afinal o cerne desta pesquisa era compreender as particularidades, a heterogeneidade de cada indivíduo historicamente interpelado no ambiente escolar.

Quanto à revisão bibliográfica, podemos dizer que ela é não somente o referencial teórico e metodológico do nosso objeto de pesquisa, como também a principal base que

constitui os entrelaçamentos e as linhas de reflexão aqui propostos e de todo o processo de análise e de escrita por nós percorrido. Sendo assim, por nos filarmos à perspectiva discursiva, nossos olhares voltaram-se, ao longo de nossas reflexões, para o direcionamento dos principais aspectos constitutivos da AD. A decisão de analisarmos as falas de sujeitos professores como objeto, cerne de nosso trabalho, permitiu-nos conseqüentemente essa filiação a qual nos foi deveras importante, referente aos princípios que regem a nossa pesquisa.

Descreveremos a seguir um pouco de nossa trajetória da constituição do *corpus* e das condições de produção, bem como os procedimentos analíticos aqui presentes.

Como havia comentado na Apresentação, meu desejo de trabalho era interceder minhas ações de pesquisa em escolas públicas para que pudesse ter acesso ao trabalho realizado atualmente pelos sujeitos professores em sala de aula, portanto o trabalho em campo foi realizado em três distintas escolas públicas de Ensino Fundamental I e II de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. O encaminhamento das três referidas escolas foi proveniente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SESP), o qual nos foi um tanto quanto difícil por conta das diversas questões burocráticas. Ficamos por um bom tempo no aguardo da liberação das escolas que nos interessavam para a investigação, porém nos acometiam diversos empecilhos que brecavam o andamento da pesquisa. A autorização (Anexo A) só nos foi concedida após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Anexo B).

As unidades escolares escolhidas pela SESP não foram concedidas por meio de nossos requerimentos, mas sim pelo discernimento dos administradores do local, ou seja, foi por intermédio da escolha deles que as escolas foram concedidas, sem nenhuma explicação aparente, ficamos sem saber o porquê do percurso final de tal lista entregue para nós. As instituições atendiam a idade escolar de Fundamental I e II, cujas idades variavam de seis até 15 anos de idade. Com o número escolhido pela SESP de nove possibilidades de escolas a serem analisadas, conseguimos somente a autorização de três unidades que se colocaram rapidamente à disposição de nosso trabalho com diretorias muito amistosas e solícitas.

O processo de apresentação foi bastante árduo, desde o reconhecimento do local da escola até a apresentação do projeto por intermédio de um discurso um tanto quanto simpático e descontraído. Convencer as diretorias, de início, não era de intenção, mas se tornou uma articulação de politicagem. Todas as outras unidades ou não se pronunciaram, ou não se interessaram pela nossa pesquisa, sendo algumas um tanto quanto ‘contra’ o nosso ‘objeto’ de análise, sendo uma das quais contra a própria universidade a que esta pesquisa se encontra

filiada, inclusive projetando discursos políticos extremistas de direita, humilhando o trabalho que a instituição executa e como também a dissertação entregue para a escola avaliar.

No caso das três escolas que se prontificaram a participar do nosso projeto, conforme salientado, a receptividade por parte das diretorias responsáveis foi deveras importante, afinal todas elas prontificaram-se a auxiliar acolhedoramente e compreensivamente nosso ‘objeto’ de pesquisa.

Conversamos com os diretores responsáveis pelas instituições educacionais sobre o nosso interesse em termos o contato com os sujeitos professores responsáveis pelos ensinamentos das artes e suas rotinas diárias de ensino no âmbito educacional, assim como também apresentamos o nosso roteiro de entrevista para que tudo fosse muito bem esclarecido no que tange ao nosso objetivo de pesquisa. Queríamos poder ter acesso a todos os possíveis sujeitos professores disponíveis, caso não fosse possível, pelo menos, que tivéssemos acesso a uma diversidade.

Os sujeitos professores das entrevistas também não foram escolhidos por nós, mas pelos diretores, por meio de um discurso de que estavam escolhendo os “melhores” sujeitos professores para a nossa pesquisa, a fim de nos ajudarem no percurso, no andamento de nossas observações e entrevistas. Não duvidamos das boas intenções vindas das opções das diretorias, porém a ceifa das escolhas nos abdicou de conhecer verdadeiramente outros trabalhos realizados em sala de aula, assim como também ficamos à mercê de uma perspectiva equivocada de que haja “melhores” ou “piores” docentes dentro de uma instituição escolar.

O trabalho foi realizado com a participação de seis sujeitos professores, sendo dois em cada unidade escolar. O convite que elaboramos para as contribuições dos mesmos foi por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual foi avaliado mais de uma vez pelo CEP para que fosse efetivamente aprovado, o que nos causou um leve atraso, fazendo-nos reduzir o tempo de observação para duas horas em cada aula ministrada e observada.

Como medida de esclarecimento, decidimos manter a discrição dos participantes desta pesquisa não abordando a questão do gênero feminino ou masculino, orientando dessa forma suas identificações sempre no masculino, que na língua portuguesa tem o sentido de neutralidade.

A nossa relação entre sujeitos professores e pesquisadores foi amistosa, entretanto havia um ar de desconforto, ou desconfiança, por parte dos sujeitos professores o que nos remeteu ao imaginário de que pesquisadores possivelmente pudessem estar de prontidão para um certo julgamento e ou preconceito em relação às suas práticas docentes, mesmo que não tenha sido fatidicamente explícito por conta da boa correlação que tivemos verbalmente.

Apesar de no início sentir um pouco de reserva por parte do corpo docente, com o decorrer da nossa pesquisa e com o relacionamento mais próximo com os participantes, sentimos que as relações interpessoais estavam evoluindo de uma maneira agradável para ambas as partes, o que nos levou até a receber um convite para acompanharmos a escola em uma visita ao SESC, com a finalidade de observarmos o comportamento e a participação dos discentes de uma determinada sala em uma exposição de Arte moderna.

Os alunos mostraram muito interesse com a apresentação artística de fotografias de pessoas trabalhando no campo e em indústrias com o efeito de mixagem de sons e músicas nacionais que causavam efeitos sinestésicos e impactantes no momento de contemplação. Ainda que não pudéssemos fazer interferências, ou intervenções, o professor convidou-nos a participar das aulas práticas, as quais nos foram muito proveitosas.

A partir desse acolhimento, passou a existir um sentimento de pertença, de aceitação que foi muito agradável e colaborou para que a investigação passasse a ser mais positiva para ambas as partes.

O trabalho em campo durou em torno de dois meses de observação em sala de aula sendo uma semana dedicada a cada professor e sua rotina diária. As investigações tiveram como objetivo, conforme já salientado, investigar a fala do sujeito professor e como a Arte se manifesta em suas práticas pedagógicas.

Após a finalização das observações em sala de aula, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas individuais com os participantes da pesquisa, sendo que, conforme já falado, as entrevistas foram realizadas na data, período e local escolhidos pelos sujeitos professores. Foram gravadas em áudio e transcritas (Apêndice C), a fim de que não perdêssemos informações, não descartando nada no intuito de registramos também as condições de produção, dados muito importantes para o processo final de análise.

O roteiro de perguntas foi pensado de acordo com nosso aporte teórico metodológico, assim como também relacionado com nossas referências pictóricas, buscando uma relação mais investigativa dos fatos.

O encontro com cada professor foi feito de acordo com o interesse deles, passando por situações nas quais me vi presa em uma sala de aula com uma porta sem maçaneta; presente em uma sala dos professores abarrotada de gente fazendo barulho; em uma biblioteca claustrofobicamente fechada; em uma sala de aula em pleno recreio; e mesmo sentada na calçada enquanto um sujeito professor fumava incessantemente. A duração das entrevistas passou por diferentes momentos, alguns professores explanaram com muita naturalidade e descontração, falando por mais de 40 minutos de argumentação, por exemplo, ou o contrário,

com professores que se resguardaram ao ponto de se colocarem ao máximo por 15 minutos de troca de informações. Todas as entrevistas ocorreram em ambiente escolar, mesmo tendo sido oferecida aos mesmos a possibilidade de gravarem em outros estabelecimentos.

Seguimos a entrevista a partir do roteiro (Apêndice B) analisado e aprovado pelo CEP, contudo, permitindo a abertura de novas explorações de dizeres por parte dos sujeitos professores, caso desejassem. Ao final de todas as entrevistas, foi solicitado para que cada um contemplasse e dissesse suas impressões a respeito da obra de Jean-Michel Basquiat: *Os Filisteus*, 1982 (Figura 1). Os depoimentos foram-nos de suma importância para enriquecer o material de análise.

A relação que obtivemos junto aos sujeitos professores foi algo a se destacar, ações, reações e manias surgiram ao longo das entrevistas realizadas ao lado deles. Observamos atos recorrentes como tosses, engasgos, passadas de mão nos cabelos, roer de unhas, balanço severo de pernas, coceiras diversas, enfim, dentre outras atividades repetitivas que destacavam algum dizer corporal deveras significante para nós pesquisadores. Compreendemos como se tais manias fossem indícios de que o grupo de professores da pesquisa estivessem em um cenário “ingênuo”, preocupados com respostas prontas para as pesquisadoras e os seus produtos finais na sala de aula.

A análise dos resultados que está apresentada a seguir, conforme já salientado, realizaram-se a partir desse material, do qual extraímos do *corpus* para darmos continuidade com as análises discursivas, a partir de recortes que selecionamos nos dizeres de três sujeitos professores escolhidos por sequência de entrevista. No caso, os recortes dos três sujeitos professores foram selecionados afim de termos a oportunidade de analisarmos intrinsecamente e com tempo hábil as possíveis interlocuções presentes e não presentes em suas FDs. Tais recortes trazem Sequências Discursivas de Referência que, conforme Courtine (1982, 2009), são sequências que trazem indícios reveladores, marcantes dos atravessamentos ideológicos que buscamos aqui analisar.

6 Análises: linhas e retratos do profissional docente

Foram salientados nos capítulos anteriores, os referenciais teóricos que nortearam a nossa pesquisa no que tange à AD, suas interfaces e a Arte no seu sentido cultural mais amplo, frankfurtiano. Agora pretendemos abarcar nossa escrita por entre os mares da interpretação e como essa imensidão constitui um *corpus* de análise.

Neste presente capítulo, empreendemos análises discursivas possíveis, gestos interpretativos das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa em sala de aula com os seis professores encaminhados pelos órgãos responsáveis. O campo cerne deste trabalho está exposto em uma linha de entendimento horizontal sobre os diversos sentidos que circulam e/ou poderiam circular sobre as formações discursivas por nós identificadas nos trechos – recortes selecionados a partir de indícios que apontassem para inscrições ideológicas dos sujeitos quanto à Arte e sua influência nas práticas de ensino e aprendizagem.

Para que pudéssemos fazer uma interlocução de sentidos possíveis usufruindo das teorias de Teun A. van Dijk (2008), o qual já salientamos anteriormente sobre o discurso e poder, o autor discorre a respeito da questão da Análise Crítica do Discurso (ACD) enquanto uma diretriz fundante para a conscientização explícita do papel do pesquisador na sociedade. Defendendo uma tradição que refuta a possibilidade de uma ciência “não valorativa”, os analistas críticos do discurso acreditam que a ciência, em especial a linguagem acadêmica, não pertence apenas a uma estrutura social, mas também é por ela influenciada, além de ser produzida na interação da mesma. Em vez de desconsiderar tal relação entre sociedade e conhecimento acadêmico, os analistas críticos do discurso defendem que tais relações sejam pesquisadas e explicadas por si mesmas e que as práticas acadêmicas sejam fundamentadas por meio deste entendimento.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2008, p. 113).

Para compreendermos o cerne do processo investigativo da ACD Van Dijk (2008) sintetiza os principais fundamentos da mesma na seguinte maneira:

- 1) A ACD aborda problemas sociais;

- 2) As relações de poder são discursivas;
- 3) O discurso constitui a sociedade e a cultura;
- 4) O discurso realiza um trabalho ideológico;
- 5) O discurso é histórico;
- 6) A relação entre texto e sociedade é mediada;
- 7) A análise do discurso é interpretativa e explanatória;
- 8) O discurso é uma forma de ação social.

Nosso principal objetivo de investigação, tal como já referido, foi investigar os dizeres do sujeito professor sobre/como a Arte se manifesta em suas práticas pedagógicas. Para tal, debruçamo-nos, ao longo de nossa pesquisa, sobre um *corpus* que consideramos móvel, instável, cambiante e rico em historicidade. Nesse sentido, nossas interpretações jamais foram tencionadas para um ponto específico de certeza, para uma verdade indubitável. Pelo contrário, acreditamos no universo da memória discursiva e de seus deslocamentos, suas divisões, suas tomadas e retomadas, suas contradições, ou seja, na sua subjetividade.

Diante dos nossos objetivos, convém destacar as concepções de Pêcheux (2011, p. 142, *itálicos do autor*) quando se refere ao papel da memória que:

[...] se reporta não aos traços corticais *dentro* de um organismo, nem aos traços cicatriciais *sobre* este organismo, nem mesmo aos traços comportamentais depositados *por* ela no mundo exterior ao organismo, mas sim a um conjunto completo, preexistente, e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de índices legíveis*, constituindo um *corpus* sócio histórico de traços.

O que nos colocamos a investigar é olhar exatamente aquilo que o sujeito diz e não diz, mas que constitui o dizer por um fio de sentidos reverberados por entre as palavras, ou seja, a AD não procura verdades, mas um real que, em um momento específico, faz sentido e produz sentidos em sua materialidade linguística e histórica.

Sendo assim, cabe o questionamento de Orlandi para clarificar o entendimento sobre o ‘em que consiste’ o ato interpretativo:

Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (ORLANDI, 2015a, p. 57).

Como trouxemos em nossos aspectos metodológicos, a AD visa compreender o objeto de linguagem para além de um dado específico, como também enquanto um fato cuja origem

está ligada ao político ou, melhor dizendo, procura “compreender as formas textuais de representação do político” (ORLANDI, 2008, p. 31).

Por essa linha, compreendemos que a AD desloca tanto os sentidos rígidos da linguística como também o que se entende como político e histórico na constituição da memória coletiva. Sua base é um lugar próprio onde se constitui, de acordo com Orlandi (2008), enquanto, um “fato-linguagem” entre a disciplina linguística e as ciências de formação social.

Esse entendimento da AD expande a linguagem enquanto formação discursiva que materializa em seu dizer o encontro entre o ideológico e linguístico.

Citando Orlandi (1988), Assolini (1999, p. 130) diz em suas análises discursivas:

[...] a A.D. não se constitui em uma hermenêutica na relação com o texto, “(...) procurando apenas explicar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão em funcionamento. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se pôs em jogo um determinado processo de significação (...)” (Orlandi, 1988: 117).

Para constituir nosso *corpus*, iniciamos a nossa trajetória na escolha de três instituições públicas de ensino localizadas em áreas não abastadas, para que pudéssemos compreender, analisar, ampliar o entendimento sobre como os sujeitos professores inscrevem-se nas formações discursivas escolares, especialmente as que dizem respeito ao ensino da Arte em regiões que vivem em possíveis invisibilidades sociais.

Nosso vislumbre era concernente a um descortinamento da realidade destes sujeitos em seus locais de atuação.

Cientes disso, foi de suma importância o registro das condições de produção em que esses sujeitos encontravam-se, tanto nos dias de observação, quanto no momento da entrevista gravada.

Assolini (2003, p. 140) discute bem nesse sentido ao argumentar em sua tese de doutorado que a análise faz-se “a partir de um ‘recorte’ de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados”.

Por fim, colocamo-nos a analisar as formações discursivas dos sujeitos professores por intermédio de uma análise que se desloca tanto por entre os espaços políticos, administrativos e tecnológicos – as condições de produção –, quanto pelo viés filosófico, sócio-histórico, estético e cultural – a memória discursiva –, presentes nesse manancial de diversas

possibilidades que configuram a linguagem de um determinado sujeito em um determinado tempo e espaço.

Analisamos, inicialmente, o sujeito professor A (PA) e as formações discursivas nas quais se inscreve. Nossos recortes foram realizados a partir das respostas às perguntas por nós realizadas nas entrevistas semiestruturadas. Esta entrevista, em específico, foi realizada no interior da sala dos professores, logo após o fim do expediente de PA.

Esperamos a saída de todos os alunos para que pudéssemos iniciar a gravação de nossa conversa, porém, mesmo após a evacuação da maioria, alguns sujeitos adentraram o espaço no qual estávamos.

Ao longo da entrevista, PA apresentou um recorrente gesto de passar as mãos em seus cabelos, o que nos causou impressão, um indício que, acreditamos, possa sugerir um certo incômodo em responder às perguntas colocadas.

Perguntamos inicialmente sobre a formação do sujeito. Sua resposta, da qual destacamos os recortes abaixo e sublinhamos as sequências discursivas de referência, levou-nos por gestos interpretativos significativos sobre a importância de uma qualificação superior sólida de quem se coloca a lecionar as diversas manifestações artísticas em um ambiente escolar. A pergunta foi: “E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas em sua formação inicial?”.

Como eu fiz um curso complementar, não! Acabei fazendo um curso vago né, porque a gente só ia aos sábados e não tive acesso a essas coisas, tudo o que a gente tá aprendendo foi uma ajuda, o outro ajuda, e ia estudando então, não.
(Recorte 1 – PA)

[...] música, eu, tem um painel que tem vários instrumentos eu mostro os instrumentos, o que que é de corda, o que que é de sopro, mas não tem como [...] no curso, na formação nós não fomos formados em música, pra que que eu vou lá colocar um desenho de música se eu num sei que desenho que é, não trabalho!
EU não consigo, tem professores que falam “ah eu adoro, trabalho com música o tempo inteiro”, muitas vezes eu canto uma musiquinha pra depois desenhar aquela musiquinha [...] mas não é música [...] esses tempos pra trás tava brincando, a gente canta “o cravo brigou com a rosa”, tá cantando mas não é música, cantei, nós dividimos em parte, fizemos o desenho mas não é música, pra mim não! (Recorte 2 – PA)

A fala de PA leva-nos a acreditar em uma aparente formação inicial deficitária, a qual interfere no seu entendimento do que é a Arte em seu conceito geral e em sala de aula, reduzindo-o a técnicas verticalizadas ou a de aptidões sobrenaturais. No recorte 2, podemos observar sua relação de ambiguidade para com o conceito de música e o ensino vertente em suas práticas pedagógicas, em outras palavras, ao reduzir suas ações em um impedimento, em uma censura, em um não conseguir realizar suas atividades, PA demonstra não conseguir valorizar que insere, sim, a música enquanto Arte em seus trabalhos com os alunos no ambiente escolar, valorizando o lúdico para a formação dos conceitos na infância. PA parece não conseguir valorizar e reconhecer os seus próprios saberes e fazeres pedagógicos.

Entendemos que talvez muitos docentes não dão conta de lidar com as ações de pesquisa, de compreender determinados conceitos científicos.

De acordo com Franco (2016), as práticas pedagógicas exigem um certo posicionamento do sujeito professor, atitude, força de trabalho e tomadas de decisão. Indagamos se o professor está realmente preparado para tal atividade pedagógica ou se suas ações se estagnam pelo prisma da cristalização.

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica – pressuposta a essa perspectiva teórica – será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais (FRANCO, 2016, p. 537).

Desta forma, a não reflexão, o tecnicismo exagerado, o desconhecimento da importância de analisar os processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das competências de discutir, mediar e propor concepções pedagógicas. Franco (2016, p. 537) diz mais sobre tal questão:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

Em sua fala é possível perceber uma atração para com o erudito, ao referir-se a partituras e desenhos que diz não poder, ou ter inaptidão de usufruir em sala de aula. Isso nos leva a

pensar, a traçar uma relação análoga à história que contamos sobre a simplicidade do começo do Chorinho e como este foi se desenvolvendo por intermédio das manifestações sociais em uma articulação artística. Nesse sentido, a Arte pode ser vista como um ato de simplicidade, que advém do mais profundo desvelar do sujeito, de sua aptidão pessoal e de como suas ações são correlacionadas.

O sujeito da pós-modernidade é submetido a circunstâncias culturais específicas de controle e subordinação de produtos propagandísticos, os quais são escamoteados enquanto materialização artística, afetando a criatividade e a ampliação do conceito de Arte para o sujeito em constituição.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 5):

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos paralisam essa capacidade em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbe a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos.

A espetacularização submetida pelas concepções midiáticas do que é a Arte na sociedade contemporânea subtrai, possivelmente, da prática pedagógica o arrojo da erudição como um recurso metodológico.

Seria importante que PA ressignificasse sua docência – sua prática pedagógica escolar e os seus saberes teóricos – a fim de valorizar o ensino de música, o qual pode e deve ser ininterruptamente aperfeiçoado, (re)pensado e melhorado.

Dando prosseguimento, questionamos PA: “Fale um pouquinho da sua rotina de trabalho com suas turmas”. Destacamos o recorte 3 da resposta obtida:

[...] então eu tô trabalhando com o que eu tenho, eu trabalho né, então eu dou a folhinha, meia folha de sulfite pra cada um, peço pra eles colocarem o nome, e eu comecei a ajudar um pouco a professora nos primeiros dias no acolhimento, eles tavam aprendendo as vogais e eu fui brincando com ele, com vogal, escrevendo, desenhando e depois que eu fui entrando, né, nas cores, fui explicando, vou pedindo alguma coisa pra eles num sentido assim, tem os projetos aí, a professora da sala, elas pedem ajuda, eu vô! Mas ao mesmo tempo, também, eu procuro trabalhar a disciplina. (Recorte 3 – PA)

PA tenta ajudar a professora do Ensino Fundamental, trabalhando com as vogais e cores, embora essa não seja sua função e tais atividades não façam parte de seu programa de trabalho. O relato ilustra como as condições de produção do trabalho pedagógico não seguem à risca o pré-definido. O sujeito professor, muitas vezes, deriva nos (des)caminhos da profissão docente, o que torna a zona de definição de atribuições e papéis um tanto cinzenta.

Observamos no recorte 3 a palavra ‘*ai*’, que nos causa estranhamento – em sentido analítico – por ser usada de forma pejorativa, ou de menos valia, positivista, a respeito dos projetos oferecidos pela Secretaria da Educação, e também pela falta de flexibilidade e de criatividade – ou talvez de competência – para desenvolver concomitantemente projetos próprios que pudessem acrescentar dinamismo, pluralidade e intertextualidade às aulas titulares, porém, mesmo assim, PA diz que “*também*” procura trabalhar sua disciplina.

Deste enunciado, “*Mas ao mesmo tempo, também, eu procuro trabalhar a disciplina*”, emergem sentidos inscritos em um interdiscurso que considera o ensino de Arte como algo supérfluo, acessório, de menor importância. Conforme Pêcheux (2010), a ideologia só é ideologia quando refere a um conjunto de práticas que a sustentam, e esta não é uma via de sentido único, pois, ao mesmo tempo que as práticas realizadas por PA dão sustentação aos dizeres historicamente construídos sobre o ensino escolar de Arte, elas só se dão de tal forma por haver a circulação de tais dizeres e práticas. PA, com sua fala, expressa a sua busca por, além das funções acessórias, “*trabalhar a disciplina*”.

Fazer a análise pelo prisma discursivo possibilita olhar criticamente o que funciona para além dos fatos isolados, diferente do preponderante olhar positivista. É preciso olhar para as complexas contingências relacionadas ao fazer pedagógico deste sujeito professor para que a transformação torne-se possível.

O que realmente interessa no positivismo é a investigação dos casos isolados entre si. Nele, o pensar se torna desacreditado por sua parcialidade, perde-se a dimensão da independência, desaparece autonomia da razão, a concepção de liberdade e virtualmente a autodeterminação da sociedade humana. Esse tipo de mentalidade permanece atualmente em acontecimentos que aparentemente não possuem qualquer correlação, tais como a luta pela memorização de fórmulas e datas exigidas nas avaliações mensais e as disputas esportivas que há muito abandonaram o princípio de que o importante é a participação e não a vitória a qualquer custo (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 116).

Quando pedido: “Fale um pouquinho da sua rotina de trabalho com suas turmas”, PA respondeu o que se segue.

O Miró tem um trabalho de linhas e eu trabalho isso com eles, então a gente procura no desenho do Miró colocar, tá vendo essa que jeito que faz? Faço ela na lousa, aí a gente monta várias linhas na lousa e depois nós vamos distribuir no quadro, cada um distribui aonde quer, aí depois a gente expõe só na sala de aula pra ver que todo mundo conseguiu, mas conseguiu diferente, e que tudo fica bonito, não precisa copiar o do amigo, nós não somos o artista pra fazer igualzinho de novo, então nisso eu faço bastante com eles, tá? Eu sei que muita coisa que eu falo, assim, que não é certo, mas é o jeito que eu achei deles interagirem. (Recorte 4 – PA)

PA reforça o fato de trabalhar Arte em sala de aula, busca demonstrar que tem conhecimento dos artistas renomados e reconhece as escolas a que pertencem. Entretanto, parece ocupar uma posição de resguardo perante o próprio trabalho, sinaliza uma insegurança em relação aos seus conhecimentos sobre a importância de suas ações enquanto docente formador estético na infância, ao dizer que muito do que fala “[...] não é certo, mas é o jeito que eu achei deles interagirem”.

Há a incerteza sobre o próprio fazer frente aos sentidos naturalizados acerca das práticas e conceitos que seriam ditos “certos”. Isso ainda é materializado ao dizer que ‘só’ expõe suas atividades artísticas em sala de aula. Assim, desvaloriza ou desconhece, não somente a importância e a riqueza da socialização e da criatividade dos estudantes de sua sala, como também da posterior divulgação dos trabalhos de cada um, bem como o distanciamento de suas práticas para com uma relação de gestão democrática ao não compartilhar exteriormente as produções de seus alunos, visando compartilhar os conhecimentos sem restrições.

De acordo com Franco (2016), o sujeito professor ainda não se encontra preparado para lidar com as contradições fulcrais presentes no desenvolvimento do ambiente escolar e, principalmente, do andamento das práticas pedagógicas, ora, os professores e suas práticas cristalizadas cerceiam um fazer tecnicista preocupado em práticas educativas que convergem para o engessamento das práticas pedagógicas, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser entendidos como práxis concretas, procedimentais, mas sim vistas enquanto ações de transformação social.

O princípio básico dos pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. Ademais, a realidade se constitui num processo histórico – atingindo, a cada momento, por múltiplas determinações –, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade. Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio de intervenção dos homens mediante a prática (FRANCO, 2016, p. 540).

Sua insegurança, indiciada na justificativa final da resposta, reverbera em uma autocensura acerca da divulgação de suas práticas e tem efeitos na divulgação das produções dos alunos, feita de forma restrita. É difícil para PA valorizar e reconhecer a importância de seu próprio trabalho.

Os indícios linguístico-discursivos das sequências “[...] *mas conseguiu diferente [...] nós não somos o artista pra fazer igualzinho*” revelam a busca por um trabalho pedagógico interessante, possibilitando, e mesmo valorizando, a diversidade de gestos interpretativos dos alunos ao “(re)produzirem” um Miró. A tensão entre o discurso autoritário – da verdade única e prescritiva de ‘certos’ conceitos e ‘certas’ práticas do educador – e o discurso lúdico – expresso nas produções ‘diferentes’ – produz efeitos em PA e nos estudantes sob sua responsabilidade.

Em sua fala “[...] *eu sei que muita coisa que eu falo, assim, que não é certo, mas é o jeito que eu achei deles interagirem*”, colocamo-nos a pensar de acordo com o dizer de PA quando ele se refere a não certeza de sua fala, referenciamos o artigo de Brants (2004) sobre o jogo interacional entre sujeitos em uma determinada relação de poder e em uma específica condição de produção que permeia tal vínculo. Observamos uma possível associação imaginativa de um processo de hierarquização entre sujeito pesquisador e sujeito professor, que teoricamente, no transcorrer das FDs entre locutores e interlocutores, houve a instauração de efeitos de sentido referentes à linguagem acadêmica enquanto uma bagagem cultural dotada de conhecimentos ímpares e singularizantes. Enquanto o sujeito professor se encontrara no lugar de fala de um sujeito que possivelmente vivera a expectativa de adquirir tal conhecimento acadêmico, o qual reverberou em seu dizer a insegurança de sua incerteza ao materializar os dizeres “[...] *eu sei que muita coisa que eu falo, assim, que não é certo*”.

Mesmo eventualmente havendo um certo distanciamento e possível hierarquia fetichizados por PA, não nos colocamos na posição de detentores do poder cultural enquanto defensores da pesquisa crítica do discurso. Não acreditamos na posição maniqueísta de um estar somente para ensinar e outro para aprender, ou adquirir o conhecimento, os sujeitos estão entrelaçados historicamente e é por isso e para isso que defendemos a pesquisa do discurso.

Quando perguntado: “Fale um pouquinho da sua rotina de trabalho com suas turmas”, PA deu uma resposta da qual destacamos o recorte 5:

É [...] pra concentrar, tem classes que eu tenho muita dificuldade, que eles não se concentra pra nada, onde eu trabalho a pintura, cor, que eu coloco número no desenho, número 1 é tal, cor em desenhos pequenos, mas pra eles conseguirem se concentrar, depois de uns três quatro desenhos que faço aquilo, eles começam a se pegar na sala e se concentrar esperando o que eu vou fazer, foi o que eu consegui fazer o ano passado. (Recorte 5 – PA)

Neste recorte, observamos o ponto crucial da queixa de PA em relação à indisciplina dos alunos em sala de aula. Entendemos, na nossa perspectiva ao longo das observações realizadas, que muito pouco se faz em função das condições inadequadas de produção: escassez de um ambiente favorável e de materiais pedagógicos pertinentes para a realização substancial de uma atividade estética interessante.

Presenciamos práticas pedagógicas voltadas ao mecanicismo, ao processo de ‘decorar e copiar’ informações verticalmente dadas via quadro negro e também um evidente desinteresse de PA, ao manter-se sentado o tempo todo ao longo das aulas, somente observando poucas produções dadas pelos alunos interessados.

Estes indícios levam-nos a pensar sobre a relevância fulcral do debate político sobre o currículo da escola enquanto política pública, afinal toda política educacional só adquire sentidos se estiver enraizada a um propósito por excelência (PARO, 2011).

Entretanto esse embate aparenta não ter criado sua fundamental importância enquanto força social e política no âmbito escolar suficiente para mudar as estruturas fundantes do Ensino Fundamental, pois: “O currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações” (PARO, 2011, p. 487).

Uma atividade em específico oferecia um objeto interessante sobre os diversos tipos de linhas na história da Arte, tais quais: linhas curvas, linhas mistas, linhas quebradas, linhas onduladas, linhas espirais, linhas inclinadas e linhas pontilhadas, além de uma gama de elementos que elas oferecem para a criação de trabalhos interessantes. Novamente salientamos que PA demonstra conhecimento quanto às técnicas estéticas, entretanto, talvez por sua formação inicial deficitária, não se coloca em uma forma sujeito que valorize a importância de sua posição enquanto educador das artes.

Quando a questão é o planejamento curricular, convém associar conteúdo e forma de ensinar. Conforme já salientado, por mais que o conteúdo que se ensina seja o mais abstrato possível, como cultura, o que engloba a Arte, o sujeito só se sentirá convidado a aprender quando estiver detentor de suas próprias ações em sala de aula, que o próprio se veja enquanto sujeito apto a exercer mudanças em seu cotidiano e que possa ampliar seus conceitos.

Essa questão de forma de ensinar e o conteúdo programado se torna ainda mais importante quando se trata além de conhecimentos básicos, mas também valores e posturas a serem assumidas.

“Em vista disso, para as gerações futuras cumpre melhorar a educação que é oferecida hoje em nossas escolas fundamentais, porque é aí que, predominantemente, se pode formar a personalidade democrática dos professores de amanhã” (PARO, 2011, p. 491).

Tendo em vista o incômodo de PA quanto a uma possível inadequação de suas práticas, perguntamos: “E o que que seria quando você diz ‘tem coisa que eu faço que não é certo?’”, da resposta extraímos os recortes 6 e 7:

Eles querem mais que o aluno seja crítico, se a gente pegar o caderninho, eles têm que olhar e optar se é bonito, que sentimento que ela transmite, olhar uma obra e falar, assim, não essa obra é bonita, ela transmite paz, foi feita com alegria, ela tem cores fortes, sabe? Esse estilo de coisas que eles querem, que o aluno seja crítico [...] e comigo, eu mostro pra eles, mas também vou trabalhando o outro lado, da importância e eu falo, assim, principalmente Portinari que é tão pertinho, então eu falo, do Volpi das bandeirinhas, na época da festa junina [...] Por que que eu não vou mostrar aquele mundo de obra deles de bandeirinha? [...] Né? Eu acho que, a bandeirinha tá ali, por que que não falar? Então, entre aspas, eles falam que é errado, eu já acho que eu tenho que mostrar [...] (Recorte 6 – PA)

Percebemos que PA carrega consigo um arquivo histórico relevante, sobre os artistas plásticos como Miró, Volpi e Portinari – este último artista de uma cidade vizinha a Ribeirão Preto/SP, que ele enfatiza com bastante relevância ao longo de nossas observações e entrevista –, contudo, não consegue observar em seu projeto político pedagógico a presença de um arcabouço cultural, ao dizer, nas entrelinhas, que não faz uma atividade de criticidade em sala de aula de acordo com o que é esperado pela SESP.

PA inscreve-se em formações discursivas caracterizadas pela passividade, por uma resignação. Tal inscrição remete a formações ideológicas, como já dissemos, que não valorizam a docência em seus aspectos político-pedagógicos. Isso aparentemente dificulta em PA a iniciativa de desenvolver projetos concomitantes ou paralelos que acrescentassem valores aos trabalhos dos educandos.

Segundo Adorno (2011), sobre a estagnação do sujeito para com os sistemas de manipulação, no caso, como já dissertamos a respeito os Aparelhos Ideológicos, como a instituição educacional: “[...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 2011, p. 178).

O sistema educacional vigente é posto como responsável pela falta de autonomia de PA, sendo que há um suposto ideário de proibição e censura individual, o qual não está presente nas práticas pedagógicas observadas ao longo da pesquisa. A liberdade de ação é ceifada somente quando o educar visa ao ato de refletir.

PA prosseguiu:

É, eles falam, assim, que a gente não é, não pode trabalhar datas comemorativas, eu sempre trabalhei o circo [...] o palhaço, porque eu falo que o circo é alegria [...] Então algumas coisas eu acho que teria que saber, só que se a gente for olhar o jeito que vem o planejamento pra nós, eu não posso trabalhar isso [...] muitas vezes “ah professora tô com dificuldade nisso” vou trabalhar nessa, que te falei, as cores com os números, têm com continha também, então muitas vezes a professora ano passado falou, ajuda com a continha aqui, estou com dificuldade, então vamo trabalhar [...] né? (Recorte 7 – PA)

Percebe-se que o sujeito está inscrito em formações discursivas elitizadas sobre Arte, pois refere-se ao Circo de Soleil (fato frequente ao longo da entrevista) como um dos objetos de importância a serem apresentados às crianças ao longo das aulas de artes. Tal filiação discursivo-ideológica relaciona-se à espetacularização e disseminação massificada da semicultura que, de acordo com Adorno (2011), faz com que o sujeito afaste-se, sinta-se desvinculado de sua própria cultura, sendo assim, querer trabalhar algo tão afastado da realidade de seus alunos parece-nos traduzir essa relação de impotência e afastamento do educador para com seu objeto de atuação, a Arte. Mesmo demonstrando, no recorte 6, uma fundamental

vontade de trabalhar o entorno de seus alunos, o próprio PA impele-se para outra atmosfera, a da semiformação.

Segundo Adorno (2011), quem defende ideias contrárias à ampliação do conceito de emancipação inscreve-se em uma posição de inaptidão, de insegurança social; a implicação dos dogmas dominantes é um ato antidemocrático, reacionário. Profissionais da educação que se submetem à estagnação dos aparelhos em massa em suas práticas, apontam para a esfera da semiformação à qual deveríamos nos opor, não somente pela política externa, mas também por intermédio de outros planos mais profundos, como pelo ensino emancipatório.

Ao dizer “*então vamos trabalhar [...] né?*”, referente às atividades extracurriculares feitas em suas aulas, acima citadas, no lugar da Arte, em especial, PA busca em nós uma autorização, materializada na marca linguístico-discursiva ‘*né?*’, no que tange aos seus atos de suposta insegurança e talvez até de falta de protagonismo durante as aplicações de suas práticas pedagógicas.

Isto nos faz retomar a questão curricular e o ensinar na Educação Fundamental. Conforme Paro (2011), a fundamental consequência de considerar a cultura como conteúdo de ensino é a estrutura curricular associada à estrutura didática, ou seja, é necessário, não somente um projeto escolar muito bem alinhado, como também o protagonismo didático do sujeito professor em suas práticas pedagógicas.

A relação pedagógica, para fazer-se eficiente, exige uma forma democrática de relacionamento. Mas, ao fazer-se conteúdo do ensino, essa forma não é assimilada pelo educando apenas como forma de ensinar e aprender. Para, além disso, em sua personalidade vão-se incorporando valores de cunho universal relacionados à forma democrática de convivência entre humanos, ou melhor, cidadãos (PARO, 2011, p. 490).

Ao perguntarmos: “E, na sua opinião, qual a importância da Arte para educação?”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 8:

O aluno, a criança, ele tem que aprender a ser crítico, ele tem que aprender a observar e eles não observam! Quando vinha o caderninho é fora da realidade deles [...] e eles aqui, se você pegar nossos alunos, a maioria deles nunca foram no bosque, nunca foi no cinema, nunca foi no shopping, então acho que tudo isso é uma forma que parte pra eles, eles teriam que ter direito a tudo isso [...](Recorte 8 – PA)

Em continuidade à temática sobre o sistema educacional vigente em nossa pesquisa, PA novamente atribui o significante ‘*crítico*’ ao se referir às obrigações didáticas em sua disciplina, fazendo emergir um sentido de distanciamento, ou de uma impossibilidade sua em trabalhar com criticidade as atividades, por falta de herança cultural tanto de seus alunos, quanto de sua instituição de atuação, materializada no uso de outro significante, um tanto quanto forte, o ‘*nunca*’, acerca de os seus alunos não terem tido a oportunidade de acesso a espaços culturais.

Em contraponto, observamos uma posição de distanciamento de PA em sua fala, pois direciona, quase que ao longo de toda a entrevista, a responsabilidade do educar para a terceira pessoa, ao valer-se de pronomes como *ele, eles, você*, mas e o *eu, o nós*, que quase não aparecem nesse dizer que aparentemente se inscreve como mero reproduzidor de informações e não como formador de sentidos?

“*O aluno, a criança, ele tem que **aprender** a ser crítico, ele tem que aprender a observar e eles não observam*”, mas quem é o responsável por **ensinar** a ser crítico, a observar?

Adorno (2011, p. 172) alerta para a questão do perigo da semiformação do sujeito ao longo de seu histórico escolar ao dizer “[...] que já no início da socialização podem se colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida”.

Em seqüência, o autor dialoga que: “Assim, trata-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 2011, p. 183).

Entretanto, ao afirmar a importância do ‘*direito*’ de ter oportunidades estéticas além da sala de aula, PA indica anseios de que os seus alunos tenham mais aproximação e incentivo do sistema educacional, a respeito de atividades artísticas externas, ainda que os educandos não tenham tido, por inúmeras circunstâncias, conforme sua fala, acesso a diferentes manifestações artísticas. No entanto, o sujeito professor não apresentou em suas respostas projetos pessoais que pudessem contribuir para uma modificação dessa questão.

Os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem. Esse tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos inclusive nas escolas (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 116).

Ao pedirmos: “Fale um pouquinho da sua rotina de trabalho com suas turmas”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 9:

*[...] e o Estado [...] tem um negócio que é pra gente seguir, pra cada ano é uma apostila, essa apostila tem [...] 180 folhas cada um, só que a escola não pôde imprimir, eu também não imprimi e algumas coisas que eu consegui pegar [...] tentei fazer, tem coisas que eu não consegui, que pede muita coisa, assim, roda de conversa eu faço explicando o que eu quero, tudo, depois a gente vai trabalhar, o que que você achou? É que eu tô mostrando resultado, foi legal? Tá certo?
(Recorte 9 – PA)*

O sujeito professor inicia sua fala referindo como “*negócio*” o que consideramos e entendemos como o projeto político pedagógico da escola na área de Artes, a ser desenvolvido durante o ano. Imagina-se que PA encontre dificuldades para executá-lo em sua totalidade, uma vez que aparentemente não consegue nem ao menos imprimir o conteúdo do documento.

Cabe salientar a importância de evidenciar, de acordo com o recorte 9, o excesso de conteúdo a ser executado e a ausência de parceria por parte do Estado, que não possibilita a PA imprimir o conteúdo na instituição. O que o sujeito expressa remete às formações discursivas sobre a omissão do Estado quanto aos educadores e dificuldades relativas ao que Paro (2012) nomeia como condições objetivas de trabalho. Segundo o autor, “o erro principal que comumente se comete quando se cogita em propiciar condições adequadas ao funcionamento da escola fundamental é o de desconsiderar o caráter específico do trabalho docente” (PARO, 2012, p. 599).

Concentrar a formação continuada como o único equívoco ou a principal possibilidade de avanço dos profissionais da educação quanto à qualidade de ensino fundamental, como costumam fazer autoridades governamentais responsáveis pelo sistema educacional de ensino, pode ser a melhor forma de escamotear os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho (PARO 2012).

Embora não se negue a importância da formação continuada para a prática docente, o trabalho do profissional da educação também engloba outros aspectos como a utilização de recursos materiais e financeiros; a organização do trabalho nos métodos de ensino; na formação; desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no trabalho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento; na avaliação e no

acompanhamento constante das práticas escolares, enfim, em tudo que é referente à estrutura e ao funcionamento da escola (PARO, 2003).

Ao perguntarmos: “E o que é Arte na sua opinião? Quais linguagens você considera artísticas? (PA tossiu)”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 10:

Não existe um desenho feio [...] o jeito que ele entende [...] né que ele se está vendo, que eu também não sou boa desenhista, não sei desenhar [...] então fala assim não adianta falar assim “eu quero que seu desenho seja igual ao meu”, né? Que seu cachorro, a sua árvore seja perfeita, é o jeito que ele tá vendo a árvore [...] então não sei, né? Se eu tô respondendo do jeito que você quer [...] tá errada minha opinião? (Recorte 10 – PA)

O recorte 10 indicia a insegurança de PA para com a sua formação inicial de educador da área de Arte e de sua qualidade, pois constantemente nos pergunta se está respondendo como ‘deveria’, assim como, ao utilizar repetidas vezes a marca linguística do ‘né’ como apoio imperativo/questionador para conosco, como visto na sequência: “então não sei, né? Se eu tô respondendo do jeito que você quer [...] tá errada minha opinião?”.

Por outro lado, a atual medida de competitividade mercantilista imposta sobre o que determina o “valor” da Arte está, ao que parece, presente na maneira de o sujeito professor interpretar as produções artísticas de seus alunos, isto é, a lógica mercantilista também permeia o método avaliativo de PA no campo das artes em sala de aula, ao escapar em sua fala que todos os desenhos têm a sua beleza, menos o dele: “Não existe um desenho feio [...] eu também não sou boa desenhista”.

Sobressaem as formações discursivas da má formação e do discurso autoritário da verdade única, como se não pudesse haver tantas respostas possíveis quanto sujeitos diversos para as questões que colocávamos. Muito disso se reflete na passividade de PA para tomada de ações e busca por (trans)formar suas práticas, para a possibilidade de ser crítico quanto ao que lhe é apresentado como verdade pelo Estado. É uma relação tensa entre querer ensinar aos alunos que as expressões e produções não têm um único jeito e uma única forma bela, enquanto mede e pensa o que diz e o que faz em relação a um ideal de correção.

A Arte é um texto a ser investigado, esmiuçado e reconstruído ao longo de seu processo de pensar, fazer e finalizar. Sua análise mais profunda requer a abertura de suas nuances de sentido, tal texto é definido como uma unidade complexa de significações, as quais ecoam por entre a memória constitutiva de quem a observa, a contempla. Não há como pensarmos em Arte

e não cogitarmos uma relação de polissemia em sala de aula, o discurso lúdico abre a reversibilidade e o possível de interpretações, é aberto às margens do pensar, tanto do educando quanto do educador (ORLANDI, 1988).

Ao perguntarmos: “E o trabalho do [...], essa sequência mais do cotidiano?”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 11:

É, eu inicio, termino, mas fica tudo no caderno deles, eu não arranco as folhas, num exponho, a não ser que seja algo que seja pra expor, mas é muito difícil [...] eu nunca soube fotografar meu trabalho pra expor com ele, não! Eu trabalho, deixo no caderno deles, ai eu fiz, ficou tão bonito, tem algumas coisinhas no meu celular que eu trabalhei com eles ficou tão lindo, mas eu não sei [...] é expor isso. [...] então acho, assim, “aí o pai vai chegar e vai ver o caderno” e muitas vezes passa batido, tem pai que nem olha, já teve pais de olhar quando tem reunião de pais pedir pra ver o caderno e depois agradecer, eu dei aula pra uma aluninha o pai que pediu pra diretora que queria me conhecer porque a filha ficou encantada com o Portinari e a filha pediu pra ir lá até Brodowski, que ninguém, ela tava no 4º ano, que ninguém havia falado nada desde o 1º, 2º, 3º (Recorte 11 – PA)

Encontramos novamente, ao longo da fala de PA, uma relação de dependência tanto para com a espetacularização do fazer artístico, quanto em relação a uma ideia de dom, a de uma habilidade específica na Arte para poder ter a oportunidade de expressão e de exposição de suas atividades. Heidegger (2010) discute a relação entre Arte e sujeito ao utilizar em suas obras o significante ‘desvelar’, no que tange o sentido da Arte em si, assim como Adorno e Horkheimer (2006) valem-se do mesmo significante ao se dirigirem sobre o fazer da Arte ser um abrir interior de autoconhecimento, sendo assim:

Querer é a sóbria determinação do existente ir para além de si mesmo, pela qual se expõe a abertura do sendo, como aquela posta na obra. Assim, a persistência se encaminha para a Lei. Desvelo da obra é, como saber, a sóbria persistência do extraordinário da verdade que acontece na obra (HEIDEGGER, 2010, p. 173).

Seus olhares referentes a sua própria prática pedagógica, aparentemente, não observam que suas ações abrangem, sim, a atenção tanto dos alunos, quanto dos pais. Ao salientar o carinho de um familiar que agradecera suas aulas embasadas em Arte, que teriam proporcionado

experiências e saberes inéditos, não trabalhados nos anos anteriores: “o pai que pediu pra diretora que queria me conhecer porque a filha ficou encantada com o Portinari e a filha pediu pra ir lá até Brodowski, que ninguém, ela tava no 4º ano, que ninguém havia falado nada desde o 1º, 2º, 3º”.

Nota-se uma certa timidez de PA em divulgar e/ou aceitar, valorizar, os trabalhos dos alunos realizados ao longo de suas práticas pedagógicas, as quais nos demonstram um certo arquivo histórico de interesse ao referir-se às atividades como lindas no trecho a seguir: “tem algumas coisinhas no meu celular que eu trabalhei com eles ficou tão lindo, mas eu não sei [...] é expor isso”, todavia há, ao mesmo tempo, uma aparente falta de protagonismo do sujeito professor para divulgar suas atividades ao utilizar diversas vezes do significante ‘não sei’.

Cabe também aqui observar a marca linguística do diminutivo em “coisinhas”, a qual, por mais que possa remeter a algo de carinhoso no que tange ao trabalho realizado e fotografado por PA, remete pejorativamente uma relação coisificada, objetificada, menor, entre o profissional da educação e as condições objetivas de trabalho que a ele são oferecidas.

Segundo Paro (2012, p. 600):

Isso porque o papel principal do professor não é a transformação passiva do objeto de trabalho, mas sim o de propiciar condições para que o próprio objeto de trabalho se transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura. Disso se deduz que, no processo de produção pedagógico, o objeto de trabalho (futuro produto) é também produtor (PARO, 2012, p. 600).

Nesse sentido, entendemos que a ação do discente só será proveniente de autonomia e emancipação por intermédio de uma relação de reciprocidade entre ele e as práticas de um docente detentor de suas próprias produções. PA mostra, como já percebido, uma timidez, ou talvez a presença de uma insegurança a respeito de suas próprias práticas pedagógicas ao se colocar indisponível para a contribuição e disseminação de suas atividades com a comunidade escolar. O que, na realidade, enriqueceria muito nas contribuições e constituições das diversas condições objetivas de trabalho (PARO, 2012).

Quando perguntamos: “E por último, quais são as suas impressões a respeito desta imagem, essa imagem é um quadro de um artista chamado Jean Basquiat”, PA deu-nos uma resposta da qual extraímos o recorte 12, a seguir:

[...] Tá, eu não conhecia, como te falei, se eu fosse mostrar pros meus alunos eu ia mostrar as linhas, ele trabalhou linhas, ele trabalhou seria [...] pra um aluno se eu fosse trabalhar, eu ia explicar, tá vendo? Não precisa fazer corpo tão definido, dá pra gente entender que aqui contém um corpo “ó” [...] e né? Se tá misturado um pouco do abstrato e ia explicando assim né? Mas não conhecia a obra, interessante! Bonita! [...] Agora, você me explica ela? (Recorte 12 – PA)

Quanto às impressões de PA em relação à obra de Jean-Michel Basquiat (cf. Figura 1), percebemos que ele possui um cabedal cultural a respeito da Arte em si – pois nos diz sobre as formas, as linhas, sobre o abstrato, sobre as percepções corporais – o qual indica olhares além do já esperado pela leitura imediata da obra em questão.

Sua leitura transparece uma relação ímpar e singular referente ao seu entendimento, sua bagagem cultural, seu momento, sua subjetividade, podendo-se concluir que a interpretação da Arte é particular para cada observador contemplador.

Enquanto repetição, nós observamos a insegurança, ou timidez do professor em relação aos seus conhecimentos sobre a Arte e sua leitura, quando traz o questionamento/pedido: “Agora você me explica ela?”.

PA demonstrou-se excessivamente recatado, partindo a novamente passar as mãos no cabelo, levar os dedos até a boca e a coçar o nariz durante a análise da obra de arte, o que já havia feito em outros momentos em que se mostrava impotente para responder outros questionamentos feitos. Manifestou não protagonizar ao longo da resposta ao se direcionar constantemente ao pesquisador por intermédio de olhares, apontamentos com o dedo indicador e marcas linguísticas como ‘né’, limitando-se a respostas lacônicas.

Esta insegurança também apareceu na entrevista do sujeito professor B (PB), a qual ocorreu durante o intervalo escolar, sendo um tanto quanto dificultoso por conta das diversas interrupções de alunos procurando-o. Sendo assim, foi necessária até a mudança de local, da sala dos professores para a biblioteca, a fim de concluirmos a entrevista.

Assim como PA, PB demonstrava ações corporais que traduziam tal insegurança como o coçar a cabeça constantemente, por exemplo, e roer as unhas ao parar para pensar durante longos segundos particulares, apresentando também um olhar fugidio procurando não encarar o entrevistador. PB demonstrava um certo desconforto na fala dando a impressão de que quisesse que a entrevista se encerrasse rapidamente, seu dizer era constantemente truncado determinando uma possível falta de respaldo cultural e pedagógico no que tange à Arte.

Perguntamos-lhe “Qual é a sua formação?” e obtivemos uma resposta da qual destacamos o recorte 13:

Eu sou formada em Pedagogia, né? E em Artes tem pouco tempo que eu me formei, acho que uns 2 anos, mais ou menos, e sou graduada também e fiz uma especialização em Psicopedagogia e educação infantil, que eu achava que ia atuar, né, em Educação infantil, embora já ter atuado, mas surgiu essa oportunidade, né, e eu agarrei, então é isso. (Recorte 13 – PB)

Percebemos em sua fala que a real intenção não era ministrar a disciplina de Artes, e sim atuar na educação infantil, uma vez que se dedicou a fazer uma especialização na área, assim como também ao dizer: “*que eu achava que ia atuar, né, em educação infantil*”. Contudo, deixa aparecer que na área de Educação Infantil talvez não houvesse conseguido uma oportunidade para exercer sua primeira opção de trabalho, voltando à Arte, portanto, como uma segunda alternativa.

PB também utiliza de forma recorrente da marca linguístico-discursiva ‘né’, a fim de, talvez, encontrar uma aceitação de suas falas por parte de quem o entrevistava.

Seguimos, então: “Legal, e há quanto tempo você exerce a profissão docente?”. Da resposta retiramos o recorte 14, abaixo:

Eu me formei em 2012, em 2013 eu já comecei a trabalhar, PEB 1, que nem te falei, porém, fiquei um tempo fora porque o Estado tem essa burocracia, né, que todo ano você tem que tá fazendo a inscrição e como eu tinha passado num processo seletivo da minha cidade e isso, sabe, não tomei esse cuidado de fazer essa inscrição e o processo seletivo tem um período de contrato, num é efetivo né, efetivo você tem mais estabilidade. (Recorte 14 – PB)

PB utiliza um tom de crítica quanto à “burocracia”, quando se refere à inscrição anual obrigatória exigida pela Rede Estadual de Ensino. Ele priorizou o processo seletivo do Município em que mora, ficando um tempo afastado do trabalho no Estado, pois deixou de cumprir com a inscrição anual. Perdeu, assim, sua estabilidade de concursado, mas, ao fim da duração de seu contrato com o Município, retornou a rede estadual.

PB estava exercendo o papel de professor auxiliar na instituição estadual investigada por nós, o que nos leva a questionar, junto a Paro (2012) qual era a relação tomada por personalidade do sujeito professor neste cargo considerado como eventual.

Segundo o autor, existe uma proposta propagandista do próprio Governo do Estado para estimular professores em formação a trabalharem por mérito ao receberem bolsas de incentivo de acordo com seus níveis de estudo. O trabalho do professor está correlacionado à uma questão capitalista de meritocracia externa e não em relação a um trabalho de execução interna do professor para com seu aluno (PARO, 2012).

O professor deve trabalhar enquanto detentor de interesse próprio, em uma instituição que providencie um salário justo e equivalente à mão de obra oferecida. “Em resumo, podemos concluir que, como acontece ‘normalmente’, o governo gasta na mídia, com publicidade enganosa, o dinheiro que poderia ser empregado em melhorar as condições de trabalho dos professores” (PARO, 2012, p. 606).

Ao perguntarmos: “E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação?”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 15:

Ah, eu acho assim, que eu num lembro, assim, muito direito, porque a minha graduação, eu fiz a distância, também, é por isso que [...] mas eu deveria ter aprofundado mais, né? Pra poder também, assim, a teoria é uma coisa diferente da prática né? (Recorte 15 – PB)

Notamos na fala de PB uma insegurança ao dizer “*eu fiz a distância*” assim como também quando questionou: “*deveria ter aprofundado mais, né?*”.

Rohling (2015), em seu artigo *Os discursos já-ditos sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa*, a autora inicia sua crítica em relação ao currículo dos cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), os quais elaboram planos iguais, ou semelhantes aos cursos presenciais, o que é para a mesma um contrassenso, afinal, as relações e interações, assim como as dinâmicas do EaD são totalmente diversas das do ensino presencial. Diz Rohling (2015, p. 320): “[...] os já-ditos sobre essa modalidade de educação no âmbito acadêmico apontam para críticas recorrentes sobre a EaD, que giram em torno do questionamento sobre a qualidade dos cursos e sobre seu caráter massivo e aligeirado”.

Entretanto, conforme traz Rohling (2015), na contemporaneidade, o ensino deve se adaptar às novas configurações tecnológicas e às principais relações interpessoais que hoje em dia estão colocadas em uma nova esfera de interação virtual. Para esta autora, a EaD é uma

vertente de educação inevitável e necessária a fim de atingir as principais demandas educacionais da atualidade.

PB indicia filiar-se às formações discursivas que veem o EaD como deficitário, “raso” e “superficial” em contraponto ao que expressa acerca de seu dever irrealizado de ter “aprofundado” tais conhecimentos. O sujeito professor vive a tensão de fazer a escolha pelo mais rápido, cômodo, ligeiro – mas, muitas vezes, o único modo viável ou alcançável de formação – e o sentimento de culpa e auto responsabilização pelas lacunas de sua formação. E isso se materializa em seus dizeres e em suas práticas.

Observamos que PB encontra dificuldade em trabalhar a disciplina, pois lhe faltaram as aulas práticas, as interações pessoais e coletivas, as trocas de experiência e de conhecimento que tanto enriquecem, sobretudo, as práticas pedagógicas de Arte em sala de aula em sua atuação enquanto educador. A urgência que PB teve ao realizar sua formação e os reflexos que isso trouxe para sua docência aparecem também quando perguntamos: “E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação?”. Da resposta que obtivemos, extraímos o recorte 16:

[...] eu eliminei bastante matéria a minha faculdade eu comecei e terminei durante um ano e meio, que eu acho muito pouco né [...] mas esse é o critério da faculdade na época quando eu fiz, não sei se todas são assim né, que eu acho que deveria ter mais um conhecimento, ter mais um aprofundamento né, que não deveria ter essa questão de eliminar a matéria, né? Deveria dar a opção pra gente né, é isso aí. (Recorte 16 – PB)

Reforçam-se os questionamentos a respeito das qualidades da universidade em que se graduou em Arte, ao salientar a eliminação de disciplinas, o curto tempo de duração do curso e a falta de conhecimento e aprofundamento que PB diz sentir ter. Segundo o entrevistado, não lhe foram oportunizados espaços de formação diversos. A lógica sai da expansão para a retração. Enquanto cursos como o que nós vivenciamos em nossa formação pessoal trazem um rol de opções de disciplinas mesmo extracurriculares, a realidade que PB vivenciou foi a de uma formação em que quanto mais rápida, podendo-se “eliminar” disciplinas, melhor.

Somos levadas, portanto, a pensar, a partir da fala de PB, a justa qualidade dos cursos em EaD ao longo do Estado de São Paulo e como são elaborados seus currículos, questionando quais são as demandas desses cursos? Como tal educação embasada em tecnologia poderia cair em uma perspectiva tecnicista? Por que se faz urgente essa rápida formação superior? Há acesso

a tecnologias suficientes para uma boa formação na(s) área(s)? Em concordância com Rohling (2015, p. 320): “O que esses questionamentos deixam entrever é que o debate sobre a EaD se estende a questões outras, enraizadas em relações políticas, econômicas e ideológicas que geram e fortalecem os mecanismos de exclusão social”.

Ressaltamos a contínua utilização da marca linguístico-discursiva “né” como forma de ratificação da sua fala.

Perguntamos, então: “o que é a Arte na sua opinião?”. Extraímos o recorte 17, abaixo, da resposta dada por PB.

Artes eu acredito que seja cultura né, é respeito, tudo isso relacionado a cultura, que você não precisa gostar do que o outro gosta, mas acima de tudo, você tem que respeitar e aprender a conviver, somos seres humanos, porém cada um de diferente né, pensamentos diferentes, isso é o que faz a gente ser humano né? Então é isso aí. (Recorte 17 – PB)

Diferentemente de PA, que apresentara um arcabouço teórico em relação à Arte em si, ao longo de toda a sua entrevista e mesmo em suas práticas pedagógicas, PB define Arte de forma superficial, genérica, um conceito limitado e auto motivacional, ao salientar sobre o ato de respeitar todas as culturas e todas as manifestações humanas. Dessa forma, esse significante “tudo” abrange um infinito interpretativo, não traduzindo em outras palavras mais minuciosas o que seriam as diversas manifestações artísticas.

Sempre presente está a marca linguística ‘né’ em busca de validação por parte do pesquisador sobre sua fala e seu conhecimento. PB não traduz seu cabedal cultural por meio de sua resposta, deixando implícito na falta, no silêncio, o entendimento de seus saberes e práticas pedagógicas quanto ao fazer artístico em sala de aula.

Segundo Adorno (2011), as formas socialmente objetivas da subjetividade e a cultura da dominação conservadora da formação social refletem o conceito de indústria cultural no cotidiano do sujeito imbricado nessa dialética social, na qual a não formação da razão, ou seja, a semiformação ocorre, não por consciência, por opção à ignorância, mas sim por fazer parte desses termos sociais objetivos. Nessa via de sentido, PB assujeita-se aos percalços mal formativos de suas experiências acadêmicas e limita-se, ou tende a se limitar, a aceitá-los enquanto condição irreduzível. A instituição universitária não escapa da alienação em massa enquanto um AIE (ALTHUSSER, 1974), sendo um campo de dominação e controle já pensado sob um viés manipulador e de alienação do sujeito.

Enfim: a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento (ADORNO, 2011, p. 21).

Dando sequência à entrevista, perguntamos: “E quais linguagens você considera artísticas?” obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte abaixo:

Ah eu acho que a visual [...] é [...] tem várias, sabe, mas eu não consigo decifrar direitinho que a visual é, o que você tá vendo, entendeu? De você tocar, sentir [...] é isso aí, não consigo lembrar mais de alguma [...] sei lá você fica meio (silêncio) [...] (ri) porque tá gravando né?(Recorte 18 – PB)

De acordo com o recorte 18, a fala de PB nos conduziu para a interpretação de uma situação de desconforto em relação à nossa pergunta quando diz que se sente “meio (silêncio) [...] (ri)” por estar sendo gravado, o que transparece no não dito é um descontentamento, talvez uma timidez, quanto à sua própria herança cultural acerca do objeto de nossa pesquisa.

Percebemos que falha a palavra de PB ao entendermos que o sujeito projeta nos pesquisadores uma posição de autoridade em sua formação discursiva lacônica e principalmente na projeção que faz de sua formação superior deficitária. Isso nos remete a um olhar de si sobre um possível saber técnico, de palavras únicas, ‘certas’, verticalizadas, cujos sentidos estão colados nas mesmas formulações cristalizadas e naturalizadas, sem ampliarem-se nas margens das possíveis outras formações discursivas e seus efeitos de sentido.

Observamos em sua fala um tom evasivo quando diz que a Arte se resume ao visual, escapando por entre vários ecos de silêncio, outras falas possíveis que poderiam enriquecer a sua resposta e a nossa correlação ao longo da entrevista, uma vez que a Arte não se resume ao pictórico, mas transcende a esse conceito redutor e massificado.

Como forma de esclarecimento, ao discutirmos sobre a figura 3 de Vincent Van Gogh – Par de Sapatos, 1886, trouxemos uma ampliação do entendimento do que seria a interpretação de uma obra de arte pictórica por intermédio dos ensinamentos heideggerianos (HEIDEGGER, 2010).

Para este autor, é por intermédio da personificação da coisa em Arte, independente de como tal coisa é, nesta circunstância um par de sapatos, transfere uma história que transcende

o mero sapato e sobressai por entre as linhas de expressão a dor dos camponeses que o usaram, a escuridão que reflete através do profundo da sola do objeto toca no entendimento da realidade de quem se viu obrigado a usá-lo, o dizer que ecoa das possíveis realidades que se comunicam no entremeio da contemplação de tal personificação da coisa é a mais bela representação do que é a Arte ontológica para Heidegger (2010). Nas palavras do autor:

O que acontece aqui? O que está na obra em obra? O quadro de Van Gogh é a abertura daquilo que o utensílio, o par de sapato do camponês, o *é* em verdade. Este sendo emerge para o desvelamento do ser. [...] Na obra de arte, a verdade do sendo põs-se em obra. “Pôr” diz aqui: trazer para o permanecer. Um sendo, um par de sapatos de camponês, vem, para o permanecer na luz do seu ser, na obra. O ser do sendo vem para o constante do seu brilhar (HEIDEGGER, 2010, p. 87, *itálico do autor*).

Voltando nosso olhar para as práticas do sujeito professor, perguntamos: “E qual é a sua rotina? Fale um pouquinho dela”. Destacamos no recorte abaixo as sequências discursivas analisadas a partir da resposta dada.

Ah a minha rotina é essa realidade que você viu aqui hoje, embora que você planeja alguma coisa, aí chega na sala, que nem séries [...] as mesmas séries, por exemplo, tem dois 6^{os}, três 9^{os}, três 7^{os}, dois 3^o ano né, mas a aula que você planeja pra uma determinada sala nem sempre dá certo com uma outra, porque é outra realidade, isso é óbvio né? Tem alunos com problemas, que você viu aí, a questão do (nome do aluno), então, assim, você tem que buscar entender aquele aluno, num é por isso que você vai crucificá-lo por não fazer a atividade, você tem, entre o contexto que a família tá deixando de fazer o seu papel e tá jogando na escola, a maioria das vezes, e você se depara com isso [...] e tem que procurar entender sabe? E é isso aí. (Recorte 19 – PB)

Nota-se que diferentemente do sujeito professor PA, o qual demonstrou-se tímido e resguardado em relação aos projetos ministrados, PB traz aqui em sua fala a realização de planos, planejamentos, de trabalhos e uma expectativa que, na maioria das vezes, torna-se impossível de realizar, concretizar, pela falta de disciplina, problemas familiares e talvez falta de herança cultural de seus alunos.

PB destaca a questão da inclusão dos alunos com dificuldade para efetuar os trabalhos propostos de sua disciplina e a necessidade de atendê-los. Nos transpareceu em sua fala a

percepção de que a família omite-se de seu papel na responsabilidade do ensino-aprendizagem, deixando sob encargo do educador. Notamos aqui a presença do discurso recorrente sobre o papel da escola e da família na educação, que se regionaliza no interdiscurso da total responsabilização docente, expresso na sequência “*a família tá deixando de fazer o seu papel e tá jogando na escola*”.

Quando PB vale-se do sintagma ‘*jogando*’, este nos traz uma ideia de desinteresse em relação aos empecilhos de seu fazer docente, que pode caracterizar uma posição de ‘vitimização’, quando na realidade o professor poderia criar estratégias para o desenvolvimento do discente que, dentro da sala de aula, é uma responsabilidade de PB. Levando em consideração que, não raras vezes, a família sente-se impotente para auxiliar os seus filhos no que tange ao ensino da Arte, por possuírem pouco ou nenhum arcabouço cultural formal.

A ação de ‘jogar’, na escolha vocabular de PB, aciona sentidos que remetem a uma objetificação tanto da responsabilidade acerca do ensino-aprendizagem, quanto do próprio estudante, e com grande carga semântica negativa, pois o que se joga para o outro, em geral, são problemas com os quais não se consegue, não se pode ou não se quer lidar. O objeto é passivo, mas não só ele.

Parece-nos haver uma perspectiva passiva também por parte de PB ao assumir uma posição enquanto um sujeito de ‘boas intenções’, ‘politicamente correto’, cheio de planos, mas deixando transparecer uma insegurança quando usa da justificativa do porquê suas práticas não dariam certo. No fundo, leva-nos a crer que podem estar instaladas nas suas formações discursivas as impossibilidades e empecilhos do fazer docente, quando relata a sua formação deficitária, a falta de materiais, os pais omissos, a falta de herança cultural, indisciplina, dentre outros.

Outra constante ao longo de quase toda a entrevista de PB é a marca linguística ‘*é isso*’, ‘*então é isso aí*’, ‘*e é isso aí*’, trazendo à tona sentidos de algo que foi ceifado, no qual nada mais é possível de ser acrescentado, recapitulado e reformulado.

Essas atitudes possibilitam-nos a leitura de um estado de letargia, de conforto e comodismo de PB, diferentemente de PA que possuía uma passividade frente à ‘autoridade’ do entrevistador, PB demonstrou uma passividade frente aos problemas contextuais, ao relatar que fez um curso EaD rápido demais, em que eliminou disciplinas – mas que foi também escolha sua; quando lamenta ter perdido a vaga no município por questões burocráticas – mas também por um aparente comodismo, uma vez que o processo seletivo em que acabou por não ser aprovado, na cidade em que mora, lhe ofereceria mais conforto e retorno financeiro, e acabou vendo-se obrigado a trabalhar como eventual na Rede Estadual de São Paulo.

Ainda quanto aos fazeres docentes de PB e como este falava sobre suas práticas, questionamos: “Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola?” Obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 20:

Sim, tem! O projeto do Índio, a semana que vem vou fazer atividade com eles e sobre a dengue, porém não comecei ainda né, mas eu já enviei para a coordenadora pra ela dar uma olhadinha pra ver como é que vai fazer né, se vai proceder, às vezes fica um pouco difícil porque, questão de material, foi o que te falei, aí eu combinei com eles com alguns alunos, nem todos podem né, tá trazendo alguma coisa, pra gente trabalhar, porque [...] essa questão de texto assim [...] não chama muito a atenção sabe? Eles gostam mais de mexer com a prática, o fazer mesmo, então você tem que tá variando e é isso aí, num sei se respondi certo mas...

[...] Sim, eu já comecei com eles [...] tem a [...] já comecei sobre a, porque também não tem o material né, seguindo esses que eu te falei, que foi um projeto com o plano de ensino, aí eu pesquiso alguma coisa também pra trazer pra escola [...] nós já falamos sobre a linguagem corporal [...] então a gente vai aprofundar mais ao longo do ano, a gente vai [...] é isso aí. (Recorte 20 – PB)

Observa-se, diferentemente de PA, que trabalhara artistas renomados como Portinari, Miró e Volpi – artistas presentes na apostila disponibilizada pela Secretaria da Educação – que PB aparentemente trabalha atividades do cotidiano e apresenta projetos paralelos, incluindo datas comemorativas, questões de higiene e saúde, dentre outras, os quais PA dissera não serem permitidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Percebemos diferentes entendimentos por parte dos sujeitos quanto aos projetos disponibilizados no material oficial e sobre as possibilidades de trabalho para além desse material.

Assolini (1999, p. 103) afirma a importância da leitura além do esperado, do trivial dos livros didáticos ao referir:

Por todos esses motivos, não podemos considerar neutros nem os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos autores dos livros didáticos nos manuais do mestre nem o(s) sentido(s) que é(são) previamente estabelecido(s) e imposto(s) ao aluno, quer seja através de procedimentos pedagógicos que o levem a extrair “o” sentido prefixado, quer seja através de um discurso pedagógico autoritário.

Nesse sentido, percebemos uma semelhança nas falas dos dois sujeitos quanto à questão da não disponibilização de material para os alunos, dificultando então a realização dos projetos, ainda que solicitem a colaboração dos alunos da sala, a maioria não encontra condições de arcar com o material proposto. Tal fato corrobora as dificuldades encontradas no que tange às condições objetivas do trabalho docente (PARO, 2012), nos casos aqui investigados.

Chamou ainda nossa atenção a frase a seguir: “*num sei se respondi certo, mas...*” em relação à questão da aprovação de nós requerida por ambos os sujeitos ao constantemente estarem a questionar da assertiva de suas respostas. Como se valerem do vocábulo “*né?*”, por exemplo, ou nesse caso do “*mas...*” seguido de um silêncio, o qual nos deixara em um momento de quietude desconcertante, como uma pergunta retórica, sem respostas, no caso.

PB mantém uma relação maniqueísta de ‘certo, ou errado’ em suas colocações ao se valer dos vocábulos acima citados, inscrevendo-se em uma formação discursiva (re)velada pelo discurso pedagógico autoritário, o qual ceifa as margens de sentido e dificulta uma interpretação polissêmica e subjetiva do assunto em questão, o qual seria os projetos aplicados na instituição educacional.

Ainda nesta esfera, perguntamos: “E como que é o trabalho com essas linguagens (artísticas) em sala de aula?”.

Ai vou esperar semana que vem, que eu já programei certinho, combinei com eles que a gente vai fazer sobre a arte indígena, né, que dia 19 é dia do Índio [...] aí vamos ver como é que vai ser, como eu não tenho experiência também não sei, não dá pra prever como é que vai acontecer, espero que dê certo. (Recorte 21 – PB)

Como já citado anteriormente, observamos mais uma vez uma insegurança na concretização e no sucesso dos projetos protagonizados por PB a serem desenvolvidos, afinal são atividades fora do ‘caderninho’, planejadas e encaminhadas com antecedência para a coordenação. Contudo, observamos uma expectativa grande para que a atividade seja realizada com sucesso ainda que fale que não tenha experiência o bastante na área.

O que podemos observar é a diferença entre as práticas de PA e PB, dois professores da mesma instituição, os quais se inscrevem em práticas completamente diferentes no que tange ao trabalho com as diferentes manifestações artísticas. Enquanto observamos uma tentativa assídua de PA em executar o caderno de atividades e seu conteúdo com a presença de artistas

de renome e atividades práticas, PB já se posiciona aberto a fazer projetos de sua autoria, porém voltados a temáticas mais festivas como o dia do índio, por exemplo.

Ao indagarmos PB sobre o que é a Arte, ainda que esperássemos uma resposta mais abrangente, afinal a Arte não é somente isso, o professor nos salientou um olhar que nos elucidou um campo aberto para interpretações (Recorte 22), pois a Arte é um desvelar de si e um autoconhecimento tanto do ser e estar quanto da historicidade que cerceia o sujeito contemplador (HEIDEGGER, 2010).

Eu acho que é [...] como que eu posso te dizer [...] acho que é o marco de tudo porque a Arte faz a, não só o aluno, mas a pessoa em si, refletir, entendeu? Você busca entender a opinião do outro, o que o outro pensa, busca entender e respeitar né? Acho que isso é primordial. (Recorte 22 – PB)

O desvelo da obra não isola os homens em suas vivências, mas os introduz na pertença da verdade que acontece na obra e assim fundamenta o ser para os outros e com os outros como o expor-se histórico do Entre-ser, a partir de sua referência ao desvelamento (HEIDEGGER, 2010, p. 173).

A Arte, enquanto cultura, não é somente uma questão de respeito ao próximo, a opinião do mesmo, sua constituição vai além do óbvio, do clichê. Segundo Paro (2011), a palavra ‘cultura’ vai além da soma total das criações humanas.

Inclui instrumentos, habitações, armas, todos os bens de produção existentes no grupo, como os processos de sua utilização; e ainda tudo quanto esse grupo tenha elaborado na forma de atitudes e crenças, ideias e opiniões, códigos e instruções, arte e ciência, organização social e filosofia de vida. Uma cultura se constitui, pelo que se vê, de elementos materiais, e não materiais, ou simbólicos (PARO, 2011, p. 489).

Assim como PA, ao responder à pergunta sobre Jean-Michel Basquiat, PB também desconhecia a existência da arte do pintor e da importância dele no cenário artístico contemporâneo:

Eu não sei se eu vou falar certo porque eu preciso aprender direitinho a avaliar entendeu? É como se passasse um tempo, num sei, como se fosse um esqueleto sei lá o que é [...] ou nesse mundo da tecnologia retrata, não sei, alguma coisa assim, não sei se respondi certo, mas achei interessante sabe, super interessante combinação de cores [...].
[...] essa aí eu não conhecia preciso pesquisar mais sobre o autor [...] adoro as obras do Miró, sabe? Da Tarsila do Amaral [...] da impressão também tipo as [...] do Van Gogh, um pouco sombria sei lá, é isso não sei se falei certo [...] agora você me fala? (Recorte 23 – PB)

A resposta de PB nos leva a um questionamento – ao dizer “*preciso aprender direitinho a avaliar entendeu?*” – da qualidade de sua formação inicial sobre as obras contemporâneas, mesmo observando em sua fala a presença de artistas de deveras importância para o seu arquivo histórico-cultural, tais quais Miró, Tarsila do Amaral e Van Gogh, artistas sobre os quais se detém mais no final da entrevista, quando percebemos que se sentira um pouco mais confortável em abrir seu arcabouço teórico cultural.

Ainda que tenha deixado em entrelinhas uma posição mais confortável, a última frase torna-se o pedido: “*agora você me fala?*”.

O sujeito que se vê aprisionado ao pensamento massificado de uma indústria binária de espetacularização, segundo Adorno (2011), vê-se impossibilitado, impotente, de adquirir sua própria razão, seus entendimentos pessoais de ampliação do que é a Arte em sua realidade distorcida.

Acreditamos que PB fecha-se na lógica da indústria cultural ao se valer de nomes de artistas renomados, aos quais provavelmente teve acesso no caderno de atividades cedido pelo Estado, para justificar seus conhecimentos em Arte e suas diversas manifestações. O fato de ter passado por uma formação curta, excluído disciplinas, dentre outras circunstâncias pessoais, o impede de, talvez, ampliar ou admitir a vontade de querer apropriar novos conhecimentos para seu arquivo histórico.

Afinal, PB coloca-se um pouco mais aberto ao questionar para os entrevistadores a vontade de aprender mais sobre o artista em exposição.

Deve-se, no entanto, estar alerta tanto para a tendência da negação das condições sociais que determinaram sua produção, como para outra face da moeda que diz respeito à tentativa de compreender a cultura como mera configuração da realidade, como mera adaptação. Ambas as situações acabam por convergir naquilo que Adorno chamou de semicultura, ou seja, a difusão de uma produção simbólica onde predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra “travada”, porém não desaparecida (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 55).

Para o frankfurtiano, a formação não pode ser absolutizada em relação à sociedade e aos homens que a produziram, dá uma assertiva de que estamos vivendo em uma época do anacronismo, pois deveríamos reivindicar uma formação cultural numa sociedade que a privou de sua base. Essa é a principal chance de sobrevivência da cultura, ou seja, a retomada de sua função de autocracia, de sua qualidade de juízo existencial, em uma sociedade que debilita suas condições materiais e espirituais (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999).

Partimos para o sujeito professor C (PC), que nos cedeu a entrevista durante o intervalo escolar dentro de uma sala de aula da qual ficamos impedidos de sair, pois a porta da mesma não possuía maçaneta e um aluno, em sua avidez, bateu a mesma conosco dentro, demorando um tempo suficiente para que pudéssemos fazer a entrevista sem interrupções, porém com preocupações em relação ao tempo, uma vez que PC necessitava voltar para sua sala de aula.

Observamos na fala de PC que, assim como PA e PB, há uma certa relação ‘ingênuas’ de instrumentalização de seu dizer ao se demonstrar preocupada em oferecer produtos finais de sua prática docente sem uma melhor focalização de sua prática pedagógica em sua explanação, afinal tal práxis vai além da didática, pois, segundo Franco (2016), envolve as circunstâncias da formação inicial, espaços e tempos escolares, as organizações escolhidas de trabalho docente, as parcerias e expectativas do sujeito professor, ou seja, as práticas docentes não estão centralizadas somente nas técnicas didáticas utilizadas, mas também nas perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos formativos e dos impactos sociais e culturais do espaço escolar.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho (FREIRE, 1979) impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na esteira da formação de um profissional crítico (FRANCO, 2016, p. 543).

Quanto à primeira pergunta, sobre quais foram as diferentes manifestações artísticas que estudou em sua formação inicial, destacamos da resposta de PC o recorte 24:

Totalmente arte visual, o único que eles pegam é arte visual, que não é só isso hoje, né?
Em específico não, né? A gente trabalhou não tão específico, curto prazo, por exemplo, música 3 meses, dança, 3 meses, então é bem pouco. (Recorte 24 – PC)

Vemos que, igualmente a PA e PB, o visual foi o cerne de suas graduações, porém, há aqui a presença, mesmo que reduzida em um curto espaço de tempo, “3 meses”, das manifestações da dança e da música, por exemplo.

Pensamos e questionamos se não houve nenhum aprofundamento de diversas outras manifestações artísticas ao longo das formações iniciais dos três professores mencionados, por mais que esses se coloquem voltados para a arte pictórica enquanto o cerne de suas graduações.

Ao questionarmos PC sobre o que é Arte e quais são as manifestações artísticas, na sua visão, obtivemos, diferentemente dos sujeitos professores anteriores, uma correlação de maior entendimento sobre o significante Arte e suas interfaces como dança, música, teatro e artes visuais:

Ah uma forma de expressão mais rica que nós temos, né? Que a pessoa consegue colocar tudo o que ela tá sentindo, a forma que ela vê.
[...]Todas! Dança, música, teatro [...] artes visuais, também, só que infelizmente o que predomina é a arte visual. (Recorte 25 – PC)

O trecho no qual PC expõe a Arte enquanto a “expressão mais rica que nós temos” coloca a dimensão da pluralidade da Arte e suas inúmeras manifestações culturais.

Notamos que, através da marca linguística ‘infelizmente’, PC sente-se aparentemente incomodado com o curto espaço de tempo (3 meses) que a universidade em que cursou a licenciatura utilizou para explorar as outras manifestações da Arte; Diferentemente dos demais entrevistados, os quais teoricamente se renderam às formações ideológicas que a licenciatura reforça sobre a importância maior das artes visuais para a prática docente em sala de aula.

Ao perguntarmos: “E quais linguagens você considera artísticas?”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 26:

Na escola, falta de suporte, material, conhecimento da área, então vou falar de dança de que não tenho vivência? Então também é a falta do conhecimento, por mais que você pesquise você não tem aquela propriedade de falar sobre algo que você não viveu e de suporte, não tem rádio, então você vai falar de música com o quê? [...]. Então a gente sente falta de tudo, desde a estrutura até a falta de conhecimento específico da área. (Recorte 26 – PC)

Assim como PA e PB, este sujeito reitera a queixa comum em relação a uma grande falta de suporte pedagógico para que as atividades de Arte tornem-se interessantes e obtenham sucesso, quando expressa: “*Então a gente sente falta de tudo, desde a estrutura até a falta de conhecimento específico da área*”. Em sua fala percebemos a ciência do professor a respeito da falta de um conhecimento mais abrangente no que tange à Arte como música, por exemplo, a qual é impossibilitado de ministrar até mesmo pelo fato da ausência de aparelhos de som no ambiente escolar.

Contudo, podemos notar que existe uma passividade, ou ausência de protagonismo quanto ao fazer pedagógico na área de Arte por parte do PC, pois a música oferece muitas possibilidades que transcendem a um aparelho reproduzidor, como cantar ‘para’ os alunos, cantar ‘com’ os alunos, pedir para que cantem, construir pequenos versos e em seguida musicalizarem, trabalhar o ritmo com objetos, construir instrumentos com sucatas, enfim: incentivar a criatividade do discente nesta área específica em diversos âmbitos educacionais e práticas pedagógicas.

Perguntamos, então: “Qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?”.

Eu aprendi a gostar de tanto que eles ficam cantando, então aprendi a ver a letra de uma outra forma, então falava assim “ah não escuto funk de jeito nenhum” antes na minha concepção, então aí, de tanto eles falarem “tia você já conhece esse?”, então você acaba vendo que tem umas outras formas de falar, né? Que aproxima da realidade deles, então é uma forma de conhecer também eles, então aprendi a me interessar pelo que eles estão ouvindo.

Com o 6º e 5º ano também gosto muito de trabalhar teatro, que ainda eles tão bem envolvidos nessa parte, que eu acho que é importante, os 9º ano música, que

foi aí que eu aprendi a ouvir o que eles gostam e ter a vivência e também trabalho em todas arte visual. (Recorte 26 – PC)

PC ateu-se apenas em um gênero musical de início, mostrando uma certa resistência em relação à vertente. Contudo, percebemos em sua fala que, ao desenvolver o seu trabalho artístico em sala de aula por meio de suas práticas pedagógicas, o sujeito professor pôde identificar positivamente o significado desse estilo de música para com a comunidade ao perceber que a vertente ia ao encontro da preferência de seus alunos.

Para PC, o gostar de *funk* é, aparentemente, uma maneira de aproximar-se da realidade excludente de seus alunos, afinal o gênero é muito próprio de um determinado grupo social que clama por aceitação. Ainda que consideremos o *funk* como uma manifestação cultural, não percebemos na fala uma ampliação do conceito de música e de suas diversas possibilidades artísticas.

De acordo com Assolini (1999, p. 1), sobre a importância do exercer o recurso didático além do parafrástico:

Em uma sociedade que se divide em classes antagônicas como a nossa, e mostra-se desigual em diferentes níveis, o livro didático, de maneira geral, e a leitura parafrástica, de maneira particular, constituem instrumentos dos quais lança mão a sociedade capitalista (e, para isso a instituição escolar é a instância privilegiada) para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos.

Tal citação coloca-nos a refletir sobre a questão da homogeneização do sujeito por intermédio dos AIE, neste caso a instituição educacional e suas formações ideológicas as quais fluem por intermédio das formações discursivas dos sujeitos professores em suas práticas pedagógicas, que, muitas vezes, são ou estão permeadas por um material verticalizado e pouco correlacionado com o entorno de seu público-alvo.

Neste caso de PC, questionamos se há uma intenção de elaborar atividades além do usual, que ultrapassem o clássico e ampliem o conceito de música enquanto cultura, atingindo as esferas específicas de seus alunos; ou seja, é trabalhada a MPB, o erudito somente, ou existe o atendimento das culturas regionais e suas interfaces?

É importante salientarmos a escola enquanto um núcleo de controle e adaptação do sujeito em sociedade, agora cabe saber, questionar, qual seria tal sujeito pensado por essa instituição pesquisada, a de um cidadão constituído por pluralidades ou enraizado, minimizado pelas tradições ideológicas de controle?

Pedimos para que o sujeito falasse um pouco de sua rotina de trabalho. Destacamos da fala o recorte 27:

Então de manhã eu trabalho numa escola estadual, então, ai realidade é um pouco diferente do que a tarde, é uma realidade mais drástica porque não tem suporte, né? Então os alunos tem muito problema de indisciplina, então você acaba de deixar de fazer o básico que é ensinar pra ter que ajudar a educar, então acaba fugindo disso e à tarde eu vou pra um projeto, trabalho em (nome da cidade) num projeto que é dedicado a produções artísticas, então a realidade lá é outra, então os alunos são interessados, eles buscam, então você tem material pra trabalhar com ele, tem estrutura, tem interesse, então é diferente, é outra realidade, saio de uma realidade e vou para outra.

[...] Acho que é a rede, é uma estadual e a outra municipal, então faz muita diferença, não que a gente tenha tudo na municipal, só que é totalmente diferente a estrutura, o olhar que escola tem [...] é diferente. (Recorte 27 – PC)

PC aponta dois olhares quanto às condições de trabalho, que seriam, o primeiro em relação ao Ensino Estadual e suas falhas, ou suas omissões, que prejudicam muito uma boa qualidade de suas práticas pedagógicas em sua área de atuação, e em segundo o depoimento mais favorável à Rede Municipal de Ensino que ofereceria mais respaldo e mais respostas dos alunos que demonstram, de acordo com ele, bastante interesse nas aulas de Arte, mesmo que a estrutura ainda não alcance sua expectativa, ao dizer o seguinte: “*não que a gente tenha tudo na municipal, só que é totalmente diferente a estrutura*”.

Ainda sobre a rotina de trabalho:

De manhã é mais difícil, né? Principalmente com os 9º anos, porque eles não têm interesse, eles não buscam, então você fala é a mesma coisa de não falar, mas os 7ºs e os 8ºs eu vejo que é uma classe um pouco melhor, você consegue ainda atingir alguns alunos, não são todos, mas você consegue fazer com que o aluno pergunte, não é só você que fala, tem uma participação, então aí já gosto mais. (Recorte 28 – PC)

O significante “falar” é contundente ao longo da resposta do recorte 28 sobre o trabalho com as suas turmas, o que nos leva a acreditar na possibilidade de ministrar majoritariamente

suas aulas em um formato expositivo, afinal não há muita estrutura, muito suporte a fim de que as suas práticas pedagógicas sejam mais interessantes e despertem o interesse de seus educandos.

Entendemos que em uma instituição educacional há diversas formações discursivas que constituem-se dos interdiscursos dos sujeitos educandos e educadores que nela se correlacionam, entretanto, não tivemos contato, durante as observações, com atividades que produzissem novos sentidos no fazer pedagógico das Artes, além do pictórico.

Pêcheux (2015a, p. 43) fala sobre os diversos saberes e os não ditos que também nos perpassam em nossas formações:

Interrogar-se sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação exige que o não logicamente-estável não seja considerado *a priori* como um defeito, um simples furo no real.

E supor que – entendendo-se o “real” em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2015a, p. 43).

Ao perguntarmos: “E na sua opinião, qual a importância da Arte para a educação?”, obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 29:

[...] por mais que a gente sabe que eles aprenderiam muito, é uma coisa que falta, que eles não consegue ligar uma obra a um acontecimento, então quando você fala de história em quadrinhos ou qualquer outra coisa eles não conseguem ligar a realidade com uma obra, eles não conseguem entender isso. (Tossiu). Acho que é falta de conhecimento, entendeu? Porque eles veem arte grafite na rua e só, eles não têm contato com outros tipos de arte (tossiu). Recorte 29 – PC

Nós entendemos pela fala de PC que seus alunos não conseguem exercer a intertextualidade entre, por exemplo, uma história em quadrinhos e uma obra de arte, questionando principalmente a ausência de herança cultural dos educandos em acompanharem suas orientações.

Contudo, questionamos que esse seria o momento da intervenção do sujeito professor, apresentando aos alunos a obra original e ampliando o conceito de Arte por intermédio de outras ferramentas.

Pensamos sobre a marca linguística da *'falta'*, quando PC refere-se às habilidades de seus alunos de compreenderem suas aulas e seus significantes. O que nos remete ao já salientado anteriormente sobre a fala de PB a qual nos dá uma ideia de desinteresse em relação aos empecilhos de seu fazer docente, assumindo uma posição em formações discursivas que colocam sempre o professor como ser passivo e “vitimizado” pelo contexto, pela falta de recursos, pelas imposições institucionais. De forma alguma queremos minimizar os efeitos de todos estes problemas e de outros relacionados ao fazer docente, no entanto é preciso que os professores não sejam somente ‘sujeitos a’ (assujeitados) tais condicionantes, mas possam ser também ‘sujeitos da’ (que agem na e sobre) educação para sua transformação.

De acordo com a AD, entendemos que há sentidos pré-estabelecidos, colados nas palavras mais comumente faladas em certos espaços culturais, os quais determinam as “evidências”, as “informações”, as “realidades” reconhecidas e aceitas por todos.

Como apresentamos na seção teórica sobre a AD, os conceitos dos esquecimentos número um e número dois tratam da relação do sujeito em entender-se como dono de seu próprio dizer se inscrever em uma posição de fala parafrástica sem ter controle consciente das palavras usadas em seu discurso (PÊCHEUX, 2010).

Assolini (2003, p. 25) diz sobre leituras e historicização dos intérpretes:

É pela inscrição nessa história de formulações, de interpretações, que um sujeito pode falar, ler, interpretar. O dizer deve se inscrever no repetível histórico, pois o sentido que não se historicizar é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isso fica por conta da ideologia e esse tipo de real, sujeito à interpretação, dá-se no cruzamento da língua com a história.

Entretanto, conforme aprendemos com Orlandi (1988) o discurso não é só paráfrase, mas também polissemia. É preciso que a partir dos já ditos instaurem-se um ‘algo a mais’, que haja espaço para a rachadura.

Adorno (2011) discute sobre a questão da formação inicial deficitária e suas implicações sobre a atuação sem identificação de seus profissionais ao dizer que: “Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo” (ADORNO, 2011, p. 44).

Trabalhar a história e o entorno do sujeito educando é ampliar sua relação com o dizer pedagógico e seus diversos efeitos de sentido. Paro (2011), assim como Adorno (2011), diz que é por intermédio de uma formação inicial deficitária que o sujeito se verá impotente de suas

principais práticas sociais, colocando-se aquém de suas próprias vontades e habilidades inúmeras.

Indagamo-nos, com o estranhamento analítico: qual seria a real falta de cabedal cultural dos alunos de PC? Há realmente uma falta de arcabouço ou, em vez disso a falta seria de exploração por parte do professor das diversas capacidades criativas e vivências de seus discentes? O que deixa uma pergunta no ar: seria a tosse recorrente de PC, ao responder como ministra suas práticas pedagógicas, um ar de insegurança, ou talvez de incômodo ao se colocar plenamente durante o término desta entrevista?

Ao perguntarmos: “Agora você vai analisar quais as suas impressões a respeito desta imagem, é uma obra feita pelo Jean Basquiat e se chama ‘Filisteus’, sinte-se à vontade de falar o que você quiser o tanto que você quiser, tá bom?” Obtivemos uma resposta da qual extraímos o recorte 29:

(Tossiu) [...] Eu vejo que é um grafite, né? Então tem, parece três figuras de um homem (tossiu)[...] e querendo ou não tem uma bagunça, causa uma confusão de quem é quem, quem faz parte do que, né então ele mescla isso, né? Do que ela realmente é, então você não sabe se eles estão chorando ou se é a fisionomia deles, o que tá passando [...] acho que é isso [...] (tossiu) [...] acho que é isso mesmo. (Recorte 30 – PC)

Mesmo não se valendo tanto do vocábulo ‘né’, como os outros sujeitos, ao longo da entrevista, PC utilizou inúmeras vezes do mesmo e também de tosses recorrentes ao tentar interpretar e contemplar a obra de Jean-Michel Basquiat, salientando-nos, novamente, esta posição de desconforto e de desconhecimento no que tange ao artista em questão e sua expressividade como Arte contemporânea, reduzindo-a ao cenário do grafite, o qual supostamente conhece por intermédio do entorno de seus alunos.

O modelo de semicultura disseminou-se por entre as ofertas do mercado, por exemplo, como no cinema e suas estruturas iguais de sons e imagens que capturam o telespectador em uma viagem de pura alienação, por intermédio de uma falsa identidade do universal e do particular. O sujeito passa a abstrair tais formações ideológicas e salienta a importância de seu monopólio em suas formações discursivas através de sua vivência cotidiana. Isso foi observado nas falas dos sujeitos professores entrevistados quando diziam e repetiam a importância de circos, filmes, dias festivos, dentre outras ramificações de espetacularização.

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 100): “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”, ou seja, nesta perspectiva há uma pré-disposição do próprio sujeito, neste caso os docentes PA, PB e PC, em explorarem somente o já dito, o já esperado o contemplado pelos AIE, em massa. Afinal, como já mencionado nos capítulos anteriores, o culturalismo é constituído/construído por intermédio do próprio sujeito enquanto objeto de consumo e não mais como consumidor, é pelo repetir de suas vontades que a seleção binária do que é Arte se põe em sociedade pelo culturalismo. “A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 103).

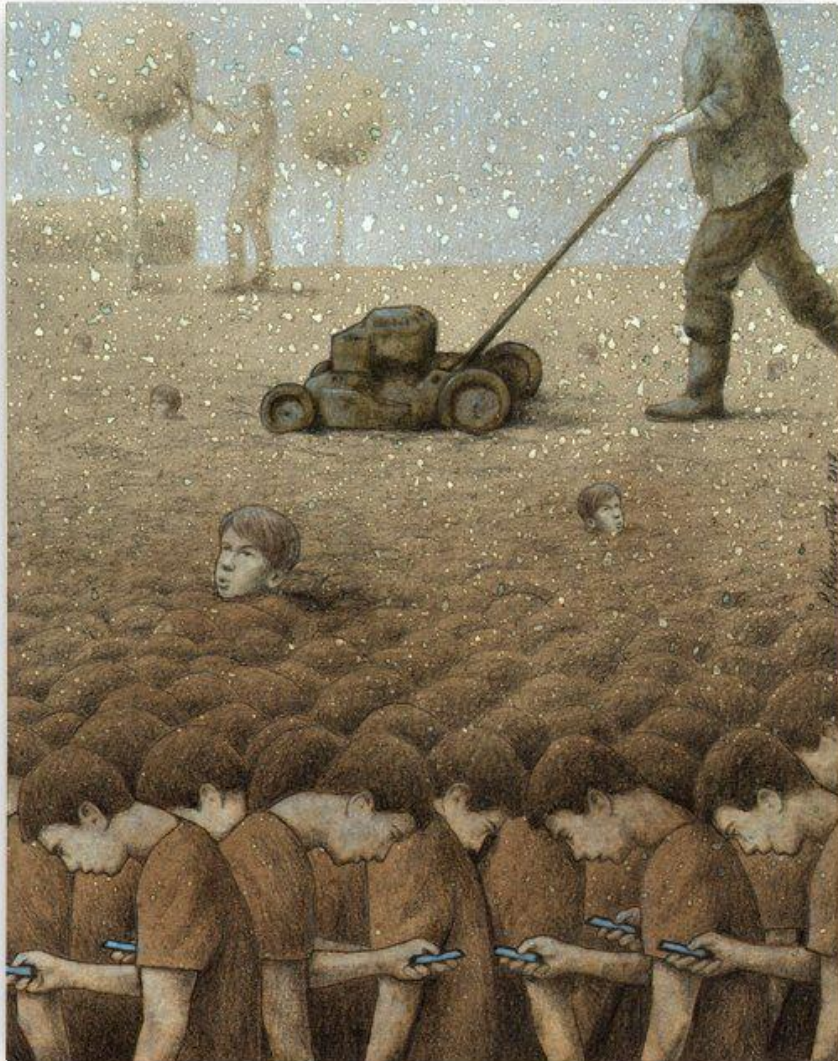
A cultura de massa é um esqueleto, uma ossatura conceitual, pensada e fabricada por aqueles que já começaram a se delinear pela própria massa de controle (ADORNO, 2006).

Nunes discute que, para Heidegger, a Arte enquanto obra de arte assinalaria sua própria existência em relação à presença que nela se produz, pois nenhuma instância externa decide seu direito de existir, ela conquista sua efetividade por meio do que ela pode abrir. Longe de existir e colar-se em uma vivência de um sujeito receptor, tal efetividade é o que também a ela nos abre, da disposição da conduta que nos coloca em seu âmbito. A essência da obra de arte depende da essência do sujeito que constitui a história. Nas palavras de Nunes (2012, p. 237): “[...] a arte é uma consagração e um abrigo, por onde o real dispensa ao homem o seu brilho até então escondido, para que, numa tal claridade, possa ver de maneira mais pura, e ouvir, mais distintamente, o que fala à sua essência”.

7 Considerações parciais: um recorte na mente

Como as grandes obras, os sentimentos profundos significam sempre mais do que têm consciência de dizer (CAMUS, 2019, p. 25).

Figura 4 – Pawel Kuczynski: *Perfect Garden*, 2017.



Fonte: Pinterest⁵.

A realização do percurso deste trabalho possibilitou defrontarmos questões pertinentes acerca do aporte teórico no qual nos ancoramos para o desenvolvimento de nossa pesquisa, para que fosse ampliado e compreendido de uma maneira mais apurada, ao mesmo tempo que a ilusão de qualquer pretensa complete assim se confirmasse: ilusão.

⁵ Disponível em: <<https://www.pinterest.ca/pin/833517843510938600/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

As entrevistas e as análises discursivas respaldadas nos postulados da AD nos trouxeram indícios fundamentais para o pensar científico sobre como a Arte e/ou o culturalismo se estabelecem, “funcionam” em sala de aula.

A pesquisa consolidou para nós perspectivas importantes sobre como a industrialização faz parte do sujeito professor, como o atravessa e o assujeita em suas posições sociais. Observamos, como fator marcante, a presença do culturalismo impregnado, mesmo que não conscientemente, nas formações discursivas em que os sujeitos professores entrevistados estavam/estão inscritos. Aliás, é exatamente na cisão do inconsciente que o sujeito é interpelado ideologicamente e assume verdades únicas e indiscutíveis pelo “simples” fato de assim terem sido construídas e aceites. É o fazer científico que pode trabalhar pelas fissuras, lançar luz e, portanto, fazer refletir sobre o estado das coisas. É nisso que acreditamos e por isso pesquisamos: transformar. Nossa trajetória de vida pessoal e profissional nos impele à ação.

Deduzimos deste caminho que esse engessamento cultural é um reflexo da semiformação inicial que, de acordo com o discurso dos próprios docentes entrevistados, foi superficial, não se aprofundando na ampliação de conceitos diversos sobre as Artes e como também, o não oferecimento do contato com a razão, a emancipação social.

Podemos nos remeter a questões objetivas de trabalho, as quais dialogam com a falta de respaldo pedagógico e material, assim como financeiro, dos órgãos públicos superiores, os quais poderiam e deveriam fornecer substancialmente elementos que propiciassem oportunidades ao sujeito professor para exercer propriamente sua profissão no campo das Artes.

Observamos, ao longo de nossa pesquisa, um viés fincado no discurso utilitarista da Arte na educação, no que tange ao ideário de um entendimento tecnicista de sua prática em sala de aula, cuja interpretação deveria estar voltada ao pragmatismo, em que o seu fazer pedagógico cerceasse um imaginário de que a Arte deveria ter uma certa “utilidade”, assim como as disciplinas tais quais língua portuguesa, matemática e ciências.

Entendemos, no nosso trilhar, que a Arte é um campo aberto de significações, em que sua “utilidade” não se baseia a uma perspectiva unívoca, basilar e vertical, seus sentidos não estão colados nas palavras, nas imagens, sons, mas sim estão enraizados em uma amplitude plural, complexa e horizontal. Suas dinâmicas estão atreladas ao desvelar do sujeito e na sua capacidade de contemplação e ressignificação simbólica, entendemos que sua função na educação vai além do técnico, afinal as nuances e delicadezas intrínsecas à Arte limpam as margens ideológicas de manipulação para que haja espaço para novas perspectivas discursivas nesse texto complexo detentor de diversos efeitos de sentidos.

Pressupor a Arte enquanto um elemento utilitarista é reforçar um discurso hegemônico baseado em uma linha de poder em que as classes dominantes empregam uma perspectiva de controle das arestas do fazer artístico e suas ramificações de significação, afinal é muito mais interessante para os detentores coercitivos tolher os limites das diversas possibilidades que a Arte emprega para quem ousa entendê-la.

Ao longo das entrevistas as posições corporais e comportamentos sociais dos sujeitos professores nos consolidaram um entendimento mais apurado sobre como é posta essa relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado nesta correlação social em que este se coloca na sua forma sujeito de desconfiança e de ‘proteção’ para com o outro. O que sentimos foi um escape em suas falas uma reação de ‘ter que responder o que quer’ e não o que de fato executa em seu fazer pedagógico em sala de aula. Muito do que se perpassou nas formações discursivas explanadas nas perguntas realizadas foi um imaginário do que ‘deveria ser dito’, o que possivelmente ‘caberia em uma pesquisa’, o que provavelmente se ‘enquadraria no certo, no verdadeiro’.

Visualizamos um excesso na falta do dizer reverberado na expressão corporal, como já destacamos por intermédio da metodologia, as reações do silenciamento como o coçar a cabeça, a tosse, o roer as unhas, o balançar as pernas freneticamente, dentre outros, os quais salientam os ecos do silêncio que reverberam um silenciamento de sentidos pelos quais não são identificados e conseqüentemente reconhecidos por suas potencialidades. O que difere do dizer de quem traz e explana o objeto de sua práxis, o sujeito que executa não somente a sua prática docente, mas como também sua prática pedagógica em ambiente educativo entranha-se menos por entre os escapes dos ecos do dizer e reverbera suas ações de uma maneira mais concreta procurando menos contradições.

Tal fato alimenta e reforça a presença de uma passividade dos sujeitos professores entrevistados, inscritos ideologicamente nas formações discursivas que tratam o professor como “vítimas do sistema”, um discurso recorrente da escassez de subsídios pedagógicos oferecidos pelas instituições acima citadas. Como já dissemos, tais condições de produção do fazer pedagógico não são falsas e precisam ser mudadas, alteradas. No entanto, não pode tornar-se em verdade única e inescapável que engesse por completo o fazer do sujeito. É preciso não aceitar, não acomodar.

É significativo salientarmos a importância da questão da pós-modernidade nesses indicadores presentes no âmbito educacional, afinal, como já salientado anteriormente, ao trazermos as leituras de Bauman, o sujeito da pós-modernidade encontra-se em uma não

estabilidade por intermédio de uma liquidez social, na qual tudo é possível dentro daquilo que se pode ser.

Pawel Kuczynski é uma artista polaco, nascido em 1976, graduado na *Fine Arts Academy* em Poznan e especializado em desenhos. Desde 2004 dedica-se a ilustrações críticas e satíricas, sendo até então reconhecido por mais de 100 prêmios renomados em sua área⁶.

Trouxemos, para abrir estas considerações, sua obra *Perfect Garden* (Jardim Perfeito) (Figura 4), pois ilustra brilhantemente esta alienação e controle do sujeito da pós-modernidade no que se refere à utilização de recursos líquidos e não estáveis, como o culturalismo, por exemplo.

Observamos sujeitos rendidos e assujeitados em massa, assim como a utilização de instrumentos tecnológicos de poder como os celulares, por exemplo, os quais têm a força de disseminar a semicultura, de aprisionar o sujeito e excluir social e racionalmente.

O contato com a razão é ceifado, assim como se mostra numa minoria de figuras que ousam olhar para cima, para além do que lhes é oferecido nos écrans. Por destoarem da massa de manobra, não se enquadram na massificação cultural, acabam podadas por aqueles cujas cabeças já não valem mais, sujeitos máquinas, vestidos com uniformes que remetem ao domínio e ao comando militar, à uniformização. Esta, se buscarmos a ponta histórica da teoria culturalista, remete ao fascismo que, contemporaneamente, vem grassando neste campo perfeito.

A racionalidade dos sujeitos na contemporaneidade é a projeção da própria dominação, ela é o caráter compulsório da sociedade alienada de si mesma. E, infelizmente, vimos indícios que marcam a presença deste processo quanto aos sujeitos professores, suas concepções de Arte, de fazer pedagógico e sua passividade, inclusive para não conseguirem enxergar o muito que têm de bom, suas próprias potencialidades. Marcados pela insegurança da semiformação e da falta de recursos, não olham para si, não olham para cima, para o campo a ser explorado. Falta o olhar crítico, problematizante, que a ciência e a Arte podem proporcionar, como tão bem fazia Jean-Michel Basquiat.

As obras tornam-se belas por força de oposição à simples existência [...] A obra de arte crítica a sociedade pela sua “simples existência”; tudo nela denuncia implicitamente a sociedade na qual está inserida. Não é celebração de uma ordem, mas protesto veemente contra todo sistema opressivo (PUCCI; OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 98-99).

⁶ Disponível em: <<http://pawelkuczynski.com/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Adorno e Horkheimer (2006) já questionavam sobre a suposta ‘estabilidade social’ decorrente da nova constituição econômica com o fim dos resquícios pré-capitalistas e da decadência das imagens e representações, substituídas pela instrumentalização da razão, pela industrialização e mercantilização dos objetos simbólicos em uma escala universal.

Camus (2019, p. 29), em sua procura constante pelo entendimento metafísico da realidade humana e de suas dores intrínsecas, trouxe a seguinte citação, para que possamos refletir sobre a Arte na realidade social e concluirmos o nosso trabalho: “No fundo de toda beleza jaz algo de desumano”. No brincar das palavras, o que seria tal beleza desumana? (des)humana?

O que vimos ao longo de nossa pesquisa foi a relação substancialmente atemporal, a qual transborda o homem que falece, que se inscreve no ontológico da existência humana; a beleza dessa Arte vai além do humano, do pré-estabelecido, da coisa que deteriora a matéria. Ser Arte enquanto ente, é (des)humano, é como Camus diz em sua escrita sobre o absurdo da vida, mesmo dentro de uma constante repetição de vozes e necessidades quaisquer, nós ainda encontramos motivos de esplendor, como a Arte e suas variantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2006.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Editora Martins Fontes, 1974.

ASSIS, M. **Todos os romances e contos consagrados de Machado de Assis**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova fronteira, 2016.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação. 269 p. Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

BARONAS, R. L. Formação discursiva: uma máquina de abrir questões epistemológicas. In: BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 9-12.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre, RS: Porto Editora, 1997.

BOLOGNESI, M. F. A mercadoria cultural. **Trans/Form/Ação**, v. 19, p. 75-86, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31731996000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRANTS, G. W. Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. **Revista Letra Magna**, v.1, n.1, p. 1-10, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/giovannawrubelbrants.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2019.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo, SP: Editora Iluminuras, 2018.

COURTINE, J-J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours. **Philosophiques**, v.9, n.2, p. 239-264, 1982.

COURTINE, J-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte da memória? In ACHARD, J. et al. **Papel da memória**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-35.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2010.

EMMERLING, L. **Basquiat**. Trad. SANTANA, C. P. B. Nova York, EUA: Editora Taschen, 2011.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v.97, n.247, p. 534-551, dez 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2015.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011. p. 143-180.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. São Paulo, SP: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2010.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 11-38.

HOLZWARTH, H. W. **Arte moderna**. Editora Taschen, 2016.

LESNOVSKI, A.; BORBA, A. **Choque de**: o que é cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pkha6mP-oGc> 2018>. Acesso em: 20 mai. 2019.

NUNES, B. **Passagem para o poético**: filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015a.

ORLANDI, E. P. Maio de 68: os silêncios da memória. In ACHARD, J. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. p. 57-65.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Editora Cortez. 1988.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – discurso do confronto**: velho e novo mundo. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

ORLANDI, E. P. Ler Michel Pêcheux hoje. In: PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011. p. 11-20.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo, SP: Cortez editora, 2007.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/ocurriculodoensinofundamentalcomotemadepoliticapublica.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

PARO, V. H. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.586-611 maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/trabalhodocentenaescolafundamentalquestoescandentes.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015a.

PÊCHEUX, M. **O Papel da memória**. Editora Pontes, 2015b. In ACHARD, J. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. p. 47-56.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Trad. ORLANDI E. P. et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PEREIRA, A. E. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, L. B. (orgs.). **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo, SP: Contexto, 2012. p. 95-102.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo, SP: Companhia da letras, 2014.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; ZUIN, A. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

ROHLING, N. Os discursos já-ditos sobre/na educação a distância na formação inicial de professor de língua portuguesa. **Calidoscópico**, v. 13, n. 3, p. 316-328, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2015.133.04/5062>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo, SP: Editora Parábola, 2019.

TFOUNI, V. L.; ASSOLINI, F. E. P. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisséia**, v. 1, p.1-16, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2043/1477>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

TFOUNI, V. L.; ASSOLINI, F. E. P. **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (Orgs.). **O paradigma indiciário e as**

modalidades de decifração nas Ciências Humanas. São Carlos, SP: Editora UFSCAR, 2018. p. 121-148.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** São Paulo, SP: Editora Contexto, 2008.

WALTHER, I. F.; METZGER, R. **Vicent Van Gogh: obra completa de pintura.** Taschen, [19--].

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Av. Nove de Julho, 378 – Ribeirão Preto – São Paulo.
Telefone – (016) 3519-3910 – FAX 3610 1006

SPdoc:1821132/2019

I: Angélica Muller Trivelato

ASSUNTO: Solicita autorização para pesquisa em escolas

INFORMAÇÃO

Após análise do referido documento, este Núcleo informa:

A solicitante pede autorização para realização de pesquisa em escolas;

- O pedido foi apresentado pela primeira vez em 22 de setembro de 2017;
- Pretende realizar a pesquisa com 10 diferentes professores dos Anos Iniciais;
- Quer observar 20 horas aula de 2 diferentes professores que tenham participado da entrevista;
- A interessada protocolou o Projeto;
- Apresentou a cópia do questionário a ser utilizado.

Diante do exposto, sugerimos a interessada procurar as seguintes escolas:

- ✓ EE Jardim Monte Carlo;
- ✓ EE Alpheu Dominiguetti
- ✓ EE Rubem Cláudio Moreira;
- ✓ EE Vereador José Bompani;
- ✓ EE Dr Meira Junior;
- ✓ EE Jardim Paulo Gomes Romeo;
- ✓ EE Romualdo Monteiro de Barros;
- ✓ EE Expedicionários Brasileiros;
- ✓ EE Walter Paiva.

A mesma deverá apresentar o Projeto e o que se deseja de fato desenvolver nas unidades escolares.

É importante ressaltar que cada escola, através da equipe gestora e do Conselho, analisa a proposta e é livre para aceitar ou não a participação.

Propomos ainda que, a interessada ofereça as escolas participantes uma devolutiva - conversa junto a equipe pedagógica - com suas contribuições reflexivas sobre o tema enquanto parte do processo ensino aprendizagem.

Devolva-se ao Gabinete da Dirigente Regional de Ensino para o que couber.

Ribeirão Preto, 14 de março de 2019.

De acordo.
22/3/19

[Assinatura]
p/ Darlene Stocco Colonese Gonçalves
RG nº 12.998.231-3
Dirigente Regional de Ensino Subst

[Assinatura]
Gisele Aparecida Ribeiro Salvi
RG 19.975.115-8
Diretor Técnico I - NPE

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Análise discursiva sobre o culturalismo versus arte: dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos-professores do ensino fundamental			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANGELICA MULLER TREVILATO			
6. CPF: 337.877.768-00		7. Endereço (Rua, n.º): PIRACICABA 281/1780 JARDIM PAULISTA Apartamento 141 RIBEIRAO PRETO SAO PAULO 14090230	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 16992458828	10. Outro Telefone:
		11. Email: angelmuller1989@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Acoito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>23</u> / <u>10</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP		13. CNPJ: 63.025.530/0081-89	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (16) 3602-3653		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Pietro Ciancaglini</u>		CPF: <u>062.577.038-24</u>	
Cargo/Função: <u>Dirutor da FFCLRP</u>			
Data: <u>23</u> / <u>10</u> / <u>2018</u>		 Assinatura 	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisa: "Análise discursiva sobre o culturalismo versus arte: dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos-professores do ensino fundamental"

Pesquisador responsável: Angélica Müller Trevilato

Orientador: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Olá, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "*Análise discursiva sobre o culturalismo versus arte: dizeres e práticas pedagógicas de sujeitos-professores do ensino fundamental*". Nosso objetivo é investigar quais concepções de artes circulam nos discursos dos professores e compreender os desdobramentos dessas concepções para suas práticas pedagógicas escolares. O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidado(a) é uma entrevista semiestruturada, a ser realizada com 10 professores, que será registrada por meio de gravação de áudio. As entrevistas serão realizadas na própria escola, em dias e horários disponibilizados pelo (a) professor(a) entrevistado(a). Estimamos que a entrevista dure cerca de 40 minutos. A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e nos comprometemos com o sigilo absoluto, em relação ao seu nome e ao nome da escola. Caso você não queira participar ou não goste de responder a qualquer pergunta, é só nos avisar que paramos. Responder às perguntas poderá lhe causar algum desconforto. Se isso acontecer, você poderá interromper a entrevista ou desistir de participar, a qualquer momento.

Este estudo não prevê gastos para você, mas caso haja eventuais despesas na participação desta pesquisa haverá o ressarcimento dos gastos.

As discussões sobre as concepções de artes, bem como a compreensão das implicações dessas concepções para as práticas pedagógicas dos professores poderão trazer contribuições para a área de Educação Escolar, uma vez que o ensino de artes pode ajudar na formação crítica do educando.

É importante ressaltar que estaremos disponíveis, durante todo o período do projeto, para tirar qualquer dúvida que possa existir quanto ao nosso trabalho. O contato pode ser feito com a

minha orientadora Profa. Dra. Filomena Elaine Assolini, pelo telefone 16-999 621981 ou pelo e-mail elainefdoc@ffclrp.usp.br ou comigo, Angélica Muller Trevilatto, pelo telefone 16-992458828 ou pelo e-mail:

angelmuller1989@gmail.com

Qualquer dúvida sobre os procedimentos e normas éticas entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01, Prédio da Administração, sala 07, 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, Fone: (16) 3315-4811, Atendimento de 2^a a 6^a das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br .

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários. Este termo está em duas vias, uma ficará com você e outra com o pesquisador responsável.

Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

Angélica Müller Trevilatto.

RG: 46318684-9

Nome: _____

RG: _____

Ribeirão Preto, ____ / ____ /2018

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo você exerce a profissão docente?
2. Você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas em sua formação inicial?
3. O que é arte na sua opinião. Quais linguagens você considera artísticas?
4. Quais linguagens artísticas você consome no seu cotidiano?
5. Qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como Funk, Axé e Sertanejo?
6. Com que turma você trabalha atualmente? Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho/a rotina da sua turma.
7. Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na escola em que trabalha?
8. Você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula?
9. Como é o trabalho com essas linguagens na sua turma?
10. Na sua opinião, qual é a importância da arte para a educação?
11. Quais são as suas impressões a respeito desta imagem?

(Filisteus - Jean-Michel Basquiat – 1982)



APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas realizadas

(Barulho de crianças brincando, falando e gritando de fundo)

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação e a quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor A: Eu sou professora de Educação física e sou professora de Artes, Artes eu me formei há 5 anos, então faz 5 anos que estou exercendo e a partir do momento que me formei em Artes eu parei de lecionar Educação física

Sujeito pesquisador: E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas em sua formação inicial?

Sujeito professor A: Como eu fiz um curso complementar, não! Acabei fazendo um curso vago né, porque a gente só ia aos Sábados e não tive acesso a essas coisas, tudo o que a gente tá aprendendo foi uma ajuda o outro ajuda e ia estudando então, não.

Sujeito pesquisador: E o que é arte na sua opinião? Quais linguagens você considera artísticas?

(Sujeito Professor A tossiu)

Sujeito professor A: Nossa senhora! TUDO é arte! (...) Então, no tanto artes visuais, dança, música, tudo é arte mas cada um a gente tem que vê de um jeito (...) eu brinco muito que às vezes uma mesma atividade eu posso passar desde do ciclo um do 1º ano eu posso passar para o 5º ano, mas o grau de dificuldade é outro, o que eu vou ver é outra coisa, tá? Mas pra mim é (...) a gente tem que ter um olhar diferente mas tudo é arte (...) tá? Não existe um desenho feio (...) o jeito que ele entende (...) né que ele se está vendo, que eu também não sou boa desenhista, não sei desenhar (...) então fala assim não adianta falar assim “eu quero que seu desenho seja igual ao meu” né? Que seu cachorro a sua árvore seja perfeita, é o jeito que ele ta vendo a árvore (...) então não sei, né? Se eu to respondendo do jeito que você quer (...) tá errada minha opinião?

Sujeito pesquisador: Eu só estou aqui para te ouvir *(Sujeito Professor A riu e interrompeu)*.

Sujeito professor A: Faz de novo a pergunta.

Sujeito pesquisador: Vamos lá, o que é arte na sua opinião? E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor A: Cara (...) eu fico mais (...) pra ensinar eu prefiro artes visuais (...) do que o teatro a gente não tem estrutura, você explica alguma coisa mas não tem estrutura pra poder ensinar (...) música, nada! Não tenho, pela minha voz, não tenho ritmo, a gente não tem as coisas então não tem, não tem, como é que eu vou ensinar (...) a letra? A gente sempre acaba trabalhando uma coisa bem simples (...) e olhe lá! (...) né? E dança é muito difícil você pegar um menino mesmo pra fazer uma expressão corporal, eles não aceita a não ser que seja o ritmo que eles querem que é o funk, aqueles gestos que dentro da escola isso não pode! Dentro da

escola fica mais com artes visuais, (...) se você tiver que fazer uma escultura que você coloque ele pra fazer, se você tiver o material, eu acho que dá certo mas fora isso eu mesmo tenho até medo de tentar e não conseguir (...) tá? Não tentei ainda, sou fraca (...) tá respondido? (*tom de voz desanimado*)

Sujeito pesquisador: Sinta-se à vontade para responder tudo o que você quiser!

Sujeito professor A: Ta!

Sujeito pesquisador: Quais linguagens artísticas você consome no seu cotidiano?

Sujeito professor A: Como “consome”? Dentro da escola?

Sujeito pesquisador: No seu cotidiano.

Sujeito professor A: (Bufou) Humm (...) nenhum (...) muito difícil ir num cinema, num teatro muito menos (...) é mais é dentro de casa é (...) família (..) alguma coisa na televisão mas fora isso tudo muito difícil.

Sujeito pesquisador: E por quê?

Sujeito professor A: Num vo dizer ter, financeiramente porque você não consegue ir num teatro, tava apaixonada pra assistir o Rei Leão (...) então olha o preço, mas você também num vai sozinha, cê tem que, ai vou lá sozinha? Convida um, convida o outro, ninguém tem pra poder ir te acompanhar, então cê acaba não indo (...) ir no cinema? (...) cê chama um “ai esse filme eu num gosto” a o outro “eu num gosto” então cê acaba desistindo, então mais mesmo é em casa, televisão, uma série, Netflix alguma coisa desse tipo, fora isso (...) nenhuma!

Sujeito pesquisador: E qual sua opinião sobre os gêneros musicais como o funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor A: Ai meu pai do céu! Eu gosto de sertanejo, eu gosto alguma coisa do axé, a batida do funk essas coisas é legal, algumas letras eu fico muito (...) eu num gosto! Então cê vê, se você fala alguma coisa de música os alunos mesmo canta alguma coisa, eles procuram cantar sempre aquela que tem a letra mais pesada, aí ainda comento “ah não isso não, não pelo amor de Deus muda vamo cantar outra”, e eles não conhecem eles conhecem mais (...) a que fala do cotidiano mais pesado deles (...) tá? Ouvir a gente acaba ouvindo de tudo (...) trabalhar com eles em sala de aula eu já cheguei trabalhar algumas músicas mais antigas (...) que no começo foi até difícil pra eles, depois eles aceitaram mas, eu falo assim que eles são muito rápidos, eu coloquei a música pelo bluetooth do meu celular na caixinha e de repente eles mesmo acabaram, eles colocaram outra eu falei “perai gente eu num fiz isso”, eles começaram a rir, eles mesmo ouviu, colocaram, eles escutaram, é, o que eu quis, eles conversaram, foi um 8º ano ano passado, de repente eles colocaram outra depois da minha música “não professora agora

nós vamo escutar a nossa”, mas eles falam que não tem graça a nossa música, eles gostam das letras da batida da outra, que a batida é legal, mas a letra pra mim não.

(Barulho de crianças, barulho alto de motor de cortador de grama)

Sujeito pesquisador: E o axé?

Sujeito professor A: O axé eu gosto! Mas eu nunca cheguei a trabalhar propriamente (...) mas a letra, né? São gostoso.

Sujeito pesquisador: Com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor A: Esse ano eu com 1º e 2º ano do ciclo um, então eles são alunos de 6 e 7 anos.

Sujeito pesquisador: Fale um pouquinho da sua rotina de trabalho com suas turmas.

Sujeito professor A: É eles vieram bem imaturos, então no começo eu ajudei muito a professora em sala de aula (...) então eu procurei, é, mostrei o material de artes, o caderno, lápis, giz de cera, material que EU tinha, que eles não tem até hoje, eles não receberam nada do estado e alguns pais se recusam a comprar porque falaram que a escola tem que dar como todo ano sempre deu, ta? então eu to trabalhando com o que eu tenho, eu trabalho né, então eu dou a folhinha, meia folha de sulfite pra cada um, peço pra eles colocarem o nome, e eu comecei a ajudar um pouco a professora nos primeiros dias no acolhimento, eles tavam aprendendo as vogais e eu fui brincando com ele, com vogal, escrevendo, desenhando e depois que eu fui entrando, né, nas cores, fui explicando, vou pedindo alguma coisa pra eles num sentido assim, tem os projetos aí, a professora da sala, elas pedem ajuda, eu vo! Mas ao mesmo tempo, também, eu procuro trabalhar a disciplina, eu mostro (...) o artista, eu falo o que que ele fez, eu mostro a obra dele, depois a gente tenta desenhar alguma coisa mais ou menos igual a dele, então eu mostrei uma obra abris(...) abris(...) (*gaguejou*) abstrata pra eles, mostrei, falei, olha aqui não tem árvore, aqui não tem casinha, aqui não tem flor, mas tem algumas linhas que eu já tinha trabalhado com eles, as linhas, o que que é uma linha reta, o que é uma linha inclinada, mas cê não vai mostrar, trabalhar ó essa linha aqui é horizontal, vertical eu apenas comento mas, ó uma linha ta reta, essa linha em pé o que que ela é? Vertical, ó horizontal, que eu olho, eu vou só comentando assim, nada imposto, aí eu trabalhei com eles esse dia nós fizemos um fundo e eu coloquei as linhas na lousa e no caderno deles, falei assim, ó, tá vendo essa linha aqui, vamo escolher no nosso caderno o lugar que vocês quiserem, cada um, vamos fazer duas linhas dessa, olha uma fina, uma mais grossinha e fui conversando, então saiu coisas muito bonitas, foi criação deles, aí eu mostrei, coloquei lá pra eles olharem dos amigos, que cada um teve uma idéia pra eles não copiarem uma do outro e eu já trabalhei uma vez com eles porque é assim, um olha do outro e faz o que o outro tá desenhando, aí eu trabalhei com eles as

sensações, ai pedi pra eles desenharem, tampar e não deixar ninguém ver, então perguntei o que que era alto (...) dei um papelzinho, o que que é alto? Você vai desenhar o que é alto, “como assim professora”? Não, fala uma coisa pra mim que é alto, aí teve prédio, aí teve telhado, teve o avião, é alto, ta no alto (...) aí teve uma menina que colocou o irmão dela, ai eu fui passando, cada um foi me falando o que que era e falando pra classe, a menino do irmão, ela é pequenininha, ela falou meu irmão é alto, eu converso pra ele, com ele olhando pra cima, ai eu mostrei pra eles que cada um TEM uma percepção, que não precisa copiar do amigo, tudo é certo, tudo é válido, agora se ele copia do amigo tudo vai sair a mesma coisa e eles tem essa mania de olhar pra trás o que o amigo ta fazendo e fazer a mesma coisa, então nesse dia da linha saiu interessante também (...) e o Miró tem um trabalho de linhas e eu trabalho isso com eles, então a gente procura no desenho do Miró colocar, tá vendo essa que jeito que faz? Faço ela na lousa, aí a gente monta várias linhas na lousa e depois nós vamos distribuir no quadro, cada um distribui aonde quer, ai a depois gente expõe só na sala de aula pra ver que todo mundo conseguiu, mas conseguiu diferente, e que tudo fica bonito, não precisa copiar o do amigo, nós não somos o artista pra fazer igualzinho de novo, então nisso eu faço bastante com eles, tá? Eu sei que muita coisa que eu falo, assim, que não é certo, mas é o jeito que eu achei deles interagirem que eles tem um tal de falar, assim, o meu é feio, eu não sei fazer e eu não desenho nada no caderno deles, “ai eu não sei fazer” eu desenho na lousa! (...) “ó”, “ó” to fazendo “ó” acompanha, eu fiz isso ta vendo? Então ta, eu acabo de fazer, cê viu? Viu? Eu apago, “ai professora mas eu não vou copiar?” não, você tem que desenhar por você, que se eu deixar o que eu ponho na lousa eles sentam pra copiar, e tem uns que conseguem copiar igualzinho, então também não deixo por exemplo na lousa, pra não ficar igual o que eu to fazendo, o que eu quero porque senão todos eles saem iguais (...) e o Estado (...) tem um negócio que é pra gente seguir, pra cada ano é uma apostila, essa apostila tem (...) 180 folhas cada um, só que a escola não pôde imprimir, eu também não imprimi e algumas coisas que eu consegui pegar (...) tentei fazer, tem coisas que eu não consegui, que pede muita coisa assim, roda de conversa eu faço explicando o que eu quero, tudo, depois a gente vai trabalhar, o que que você achou? É que eu to mostrando resultado, foi legal? Tá certo? O dia que eu fiz o fundo com giz da lousa eles acharam interessante porque não precisou de usar o lápis (...) e eu também não critico o desenho deles, eu falo assim, ó aqui ta branquinho, ó cê nunca usou, vamo pintar esse cantinho, eu vou, mas eu não critico, não falo que ta feio, porque é o jeito dele olhar, pra ele tá bonito (...) é meu pensamento (...) e aquilo que o estado pede daria certo se nossa sala fosse menor (...) quando vai pra reunião, tudo, e a gente tenta fazer o que eles pedem na diretoria de ensino da certo, porque trabalha com o professor, então o professor não vai querer ferrar o outro, ali, na

exposição tudo, mas na sala de aula é diferente, então teve um dia que eu trabalhei canetinha, eu trouxe as minhas canetinhas (...) então de repente “professora “ó” afundou”, as pontinhas já, “põe no canto que depois eu arrumo”,” professora “ó””, eles em dois segundo, minhas canetinha nova já era, a primeira sala, to indo pra segunda sala, tenho que sentar pra arrumar todas elas de novo (...) e eles querem novidade, o aluno, se você colocar o lápis de cor ali eles não usam o dele, ele quer do professor e eles não querem lápis pequeno, eles só quer os novos, só os grandes, tenho (...) tenho o meu, né, minhas amigas “ah meu filho do ano passado não quis mais, meu filho parou de estudar” é os lápis que eu carrego porque, um que a escola não tem, os pais não mandam, eu vou fazer o que? Folha sulfite, cê vive pedindo e eles também não manda, alguma coisa que eu preciso trabalhar, né? É (...) pra concentrar, tem classes que eu tenho muita dificuldade, que eles não se concentra pra nada, onde eu trabalho a pintura, cor, que eu coloco número no desenho, número 1 é tal, cor em desenhos pequenos, mas pra eles conseguirem se concentrar, depois de uns três quatro desenhos que faço aquilo, eles começam a se pegar na sala e se concentrar esperando o que eu vou fazer, foi o que eu consegui fazer o ano passado e aquela sala que você assistiu a segunda, eu vou tentar isso, cê viu que a gente não consegue, eles se distraem muito fácil, mas (...) é, um pouco difícil.

Sujeito pesquisador: E o que que seria quando você diz “tem coisa que eu faço que não é certo”?

Sujeito professor A: É, eles falam, assim, que a gente não é, não pode trabalhar datas comemorativas, eu sempre trabalhei o circo (...) o palhaço, porque eu falo que o circo é alegria, explicar pra eles o porquê não tem mais animais, o porquê do palhaço, eu falo do palhaço que nasceu em ribeirão, da importância que ele teve, que ele tem uma praça com o nome dele, que eu falo, assim, o aluno tem que saber isso, se tem uma praça, ele passa e ele vê aquela praça ali, o que significa aquilo? Então algumas coisas eu acho que teria que saber, só que se a gente for olhar o jeito que vem o planejamento pra nós, eu não posso trabalhar isso (...) muitas vezes “ah professora to com dificuldade nisso” vou trabalhar nessa, que te falei, as cores com os números, têm com continha também, então muitas vezes a professora ano passado falou, ajuda com a continha aqui, estou com dificuldade, então vamo trabalhar (...) né? Eles tão fazem as continhas e procuram o resultado, então costumo ajudar muito eles quando eles preci(...) eles pedem, agora em Agosto trabalho muito Portinari, eu pego os quadros das brincadeiras que ele pintou, são brincadeiras que até hoje existem, tanto é que você fala o nome “ah essa eu já brinquei mas não lembrava desse nome professora” “mas existe, tá vendo? Você já brincou, quanto tempo faz?” Ai, eu ja acabo ajudando as professoras na matemática, porque eles vão fazer as contas, que ano que ele pintou esse quadro? Que ano que nós estamos? Quanto tempo faz que o quadro

(...)? Acabo ajudando elas e eu trabalho um pouco pra eles vêm a importância dum pintor (...) e o que ele pintou que se ainda existe, então eu falo que isso acaba sendo errado, não é isso que a diretoria de ensino quer.

Sujeito pesquisador: E o que que eles querem?

Sujeito professor A: Eles querem mais que o aluno seja crítico, se a gente pegar o caderninho, eles têm que olhar e optar se é bonito, que sentimento que ela transmite, olhar uma obra e falar, assim, não essa obra é bonita, ela transmite paz, foi feita com alegria, ela tem cores fortes, sabe? Esse estilo de coisas que eles querem, que o aluno seja crítico (...) e comigo, eu mostro pra eles, mas também vou trabalhando o outro lado, da importância e eu falo, assim, principalmente Portinari que é tão pertinho, então eu falo, do Volpi das bandeirinhas, na época da festa junina (...) Por que que eu não vou mostrar aquele mundo de obra deles de bandeirinha? (...) Né? Eu acho que, a bandeirinha tá ali, por que que não falar? Então entre aspas eles falam que é errado, eu já acho que eu tenho que mostrar (...) como eu já te falei no começo, minha formação Educação física eu fiz correto, Artes eu fiz um curso vago, então as dificuldades que a gente tem eu to superando, to aprendendo comigo, se eu pergunto pra alguém, alguém me explica alguma coisa quando eu vou atrás (...) eu acho, assim, que tem artistas, essas coisas, que não pode morrer, cê tem que falar, num é? Meu pensamento, vou falar dos novos, sim! Mas, você não pode deixar morrer os velhos (...) meu pensamento, num sei

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na escola?

Sujeito professor A: Eu acho que não (...) Não! Só se tiver com alguma outra professora (...) no 1º e no 2º ano não, por enquanto não! E mesmo que no ano passado não fiz nenhum projeto assim (...)

Sujeito pesquisador: E o trabalho do (...) essa sequência mais do cotidiano?

Sujeito professor A: É, eu inicio, termino, mas fica tudo no caderno deles, eu não arranco as folhas, num exponho, a não ser que seja algo que seja pra expor, mas é muito difícil (...) eu nunca soube fotografar meu trabalho pra expor com ele, não! Eu trabalho, deixo no caderno deles, aí eu fiz, ficou tão bonito, tem algumas coisinhas no meu celular que eu trabalhei com eles ficou tão lindo, mas eu não sei (...) é expor isso, o ano passado eu trabalhei o Volpi com o 4º ano (...) e trabalhei no prato de doce de papelão então eu coloquei, eles mesmo desenharam, a professora ficou encantada da sala, uma sala com 20 alunos (...) então eu coloquei as obras, deu um prato, mandei eles desenharem primeiro, cada um escolheu o que queria, aí peguei a tinta, levei o pincel, porque eles não tinham, eles foram escolhendo, então como eram poucos alunos deu perfeito no outro dia que secou, dei a canetinha, dei na mão deles contorno com a canetinha, fizeram o lado, aí expomos, aquele dia que já era aquela finalidade, não tinha tirado

uma foto, ai a professora foi lá, “onde cê viu?” “Eu não sei fazer isso”, ai ela foi lá e tirou foto com eles, então eu esqueço de (...) mostrar o que eles fizeram, então acho, assim, “ai o pai vai chegar e vai ver o caderno” e muitas vezes passa batido, tem pai que nem olha, já teve pais de olhar quando tem reunião de pais pedir pra ver o caderno e depois agradecer, eu dei aula pra uma aluninha o pai que pediu pra diretora que queria me conhecer porque a filha ficou encantada com o Portinari e a filha pediu pra ir lá até Brodowski, que ninguém, ela tava no 4º ano, que ninguém havia falado nada desde o 1º, 2º, 3º, (*telefone tocando no fundo*) e eu falo pra eles do 1º, eu falo, mostro a obra da pipa e peço pra eles desenharem o menino soltando pipa mostrei a obra só que eu recolho, dos outros é um trabalho diferente mas eu comento deles, aquele ano do 4º ano nós trabalhamos várias obras do Portinari aí nós fizemos tipo uma releitura e o pai gostou, então eu falo, tem coisas que a gente tem que falar um pouco, não pode esquecer, gente, os artista (...) meu pensamento, posso estar errada (*telefone ainda tocando ao fundo*)
(*Alguém fecha a porta da sala*)

Sujeito pesquisador: Você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula? Quais seriam?

Sujeito professor A: É (...) música, teatro, dança, artes visuais, o que a gente mais trabalha é artes visuais, música, eu, tem um painel que tem vários instrumentos eu mostro os instrumentos, o que que é de corda, o que que é de sopro, mas não tem como (...) no curso, na formação nós não fomos formados em música, pra que que eu vou lá colocar um desenho de música se eu num sei que desenho que é, não trabalho! EU não consigo, tem professores que falam “ah eu adoro, trabalho com música o tempo inteiro”, muitas vezes eu canto uma musiquinha pra depois desenhar aquela musiquinha (...) mas não é música (...) esses tempos pra trás tava brincando, a gente canta “o cravo brigou com a rosa”, tá cantando mas não é música, cantei, nós dividimos em parte, fizemos o desenho mas não é música, pra mim não! (...) teatro, explicar o que que é um teatro, eu explico, o que que é um palco, que eu preciso de mais gente, que não é só o ator, eu preciso de pessoas que vai cuidar da iluminação, do som, explico bastante, mas não tem como a gente fazer isso aqui, então se você não tem como ensaiar, a sala tem 30 alunos, eu tenho medo de começar e não conseguir fazer então nunca tentei (...) dança eu faço a quadrilha, eu faço uma dança com a turma pra festa junina, fora isso também nunca fiz nada, uma dança country onde os meninos possam participar, fora isso os meninos não aceitam, eles aceitam, assim, a quadrilha, a dança country, ou que você pega o (...) nossa senhora (...) de bater o pé, mais puxado pro lado da quadrilha, fora isso, a não ser que você ponha um funk, eles ficam dançando, principalmente os pequenos, de jeito maneira, então se você fizer um movimento de braço, não dá certo (...) eu tentei uma vez não consegui nunca mais tentei (...) falo assim que

muitas vezes a gente precisaria ver uma aula (...) não com meia dúzia de criança (...) pra depois você (...) já mostrei pra eles o Barbatuques, tirando o som, eles ficam interessados, eles fazem, mas aí eles não começam tirando som só do corpo, eles começam a bater na mesa (...) ai ja vai virando, ai, você tem que ficar elevando a voz, pedindo pra diminuir, ai foi algumas das vezes que eu tentei, não deu certo e nunca mais fiz.

Sujeito pesquisador: E na sua opinião qual a importância da arte para educação?

Sujeito professor A: O aluno, a criança, ele tem que aprender a ser crítico, ele tem que aprender a observar e eles não observam! Quando vinha o caderninho [e fora da realidade deles (...) e eles aqui, se você pegar nossos alunos, a maioria deles nunca foram no bosque, nunca foi no cinema, nunca foi no shopping, então acho que tudo isso é uma forma que parte pra eles, eles teriam que ter direito a tudo isso (...) eu falo, assim, que toda a escola já teve uma vez um projeto, depois tiraram pro aluno consiga ir ao museu, mas com obras que você possa mostrar e explicar e eles entenderem a obra, não adianta eles chegarem lá e ver uma obra que pra eles não tem sentido, tem que ter o sentido pra obra, o porquê daquilo ali (...) mesmo assim eu falo muito “ah gente vamo levar os alunos ao bosque” mas não é chegar lá e levar eles pra deixar eles soltos, não, é um passeio monitorado, onde vai ter uma, ter, pessoa que vai informar, vai falar “ó” esse animal é tal, esse animal vive em tal lugar, então que tudo isso é cultura, vamos levar ao shopping? Vamos levar ao cinema? Eles nunca tiveram a chance (...) teve um ano que nós levamos, eu estava no Paiva, o aluno entrou e falou assim “professora a tela da televisão é desse tamanho?” ai eu expliquei que era uma pele, “professora é muito grande, você não pode ter isso em casa” assim tem que explicar (...) então eu falo, assim, que é importante, mas tenho que mostrar o outro lado, o aluno não tem isso (...) nós estamos aqui do lado de várias favelas, nosso aluno não tem condições de ter, então acho que antes teria que mostrar pro aluno, levar pra um passeio, mostrar que existe outra coisa (...) é que você não vai ter a chance mais de voltar pra escola, conversar, se você perguntar pra eles o que eles gostariam de ser, a maioria vai falar “Fofão”, o que que é “Fofão”? Era o boneco que dança no trenzinho, é isso que é o futuro que eles quer, então a dança pra eles é fazer aqueles gestos que os mascarados fazem no trenzinho, que a maioria são gestos mais, entre aspas, mais pesados, que não seria de uma dança, então acho que tem que mostrar o outro lado da arte, que a gente não tem condições de mostrar, se você vai passar um vídeo, não chama atenção, passar o Cirque du Soleil no começo, alguns fica ali deslumbrado, mas de repente foge, pra que que eles vão ver aquilo? Não dá interesse, então teria que mostrar um circo de verdade, aqui depois, olha, existe um circo melhor onde a turma ensaia mais, mostrar outro lado, que não é só circo simples daquele jeito, eu dou aula em várias escolas que pegam periferia, a gente procura levá-los ao circo quando tem, eu dou aula

do Parque Ribeirão e tem um senhor que faz esse trabalho com circo inclusive eu passei o contato aqui, mas eles não quiseram e o aluno ficou encantado, ele nunca tinha ido no circo, aí você vai mostrar depois o Cirque Du Soleil, aí você mostra, olha, tem outro tipo de espetáculo né? A grandiosidade, aí você mostra pro aluno que ele pode ser um dançarino, que fora isso como que eu vou ensinar pro meu aluno que ele pode ser um dançarino? Onde que ele viu a dança a não ser o que ele viu na televisão? Aí cê fala assim “ah você assistiu o Domingão do Faustão? Que tem o dança de casais dos artistas, dos famosos?”, “ai professora isso daí é chato, a gente não assiste isso não”, eles nunca tiveram uma oportunidade de ver uma dança em si, gente, a arte é, mas tem que ter uma outra coisa antes, tem que ter um preparo, ele tem que conhecer o básico primeiro, não adianta “ai vamo levar pro cinema” como tantas escolas, não vai virar nada! Então tem que ir, vamos levar uma sala, duas salas, que pra lotar um ônibus, que eles vão ficar em silêncio, esses tempos pra trás teve um projeto, chegou lá, 5 escola lá no Caium, eles escutaram alguma coisa? (...) Mas, eu acho assim, que se conseguir levar uma sala, duas, você leva ao shopping, eles vê a estrutura que que é um shopping que muitos alunos aqui não foram, chega a sala do cinema, é diferente (...) então eu acho que a gente precisa começar debaixo, vamos levar ao museu? Vamos, vou mostrar algumas obras, que seja uma obra, um quadro, um quadro olha que foi pintado por um artista brasileiro, ele é espanhol, mostrar, eu acho que falha é isso.

Sujeito pesquisador: E por último, quais são as suas impressões a respeito desta imagem, essa imagem é um quadro de um artista chamado Jean Basquiat.

Sujeito professor A: (...) Tá, eu não conhecia, como te falei, se eu fosse mostrar pros meus alunos eu ia mostrar as linhas, ele trabalhou linhas, ele trabalhou seria (...) três, acho que só né? Três rostos de formas diferentes, eu ia falar do colorido, antes de eu trabalhar com meus alunos, eu ia procurar saber um pouco da história, onde chegou esse quadro, como que foi, pra mim (...) eu brinco muito com eles assim, você colocaria na sala da sua casa? Ta (...) colocaria, por que? Ta, é forte, mas não é (...) eu digo, berrante, como é que eu vou te explicar (...) aí você me judiou (...) esse daqui seria um anjo? Você vai me explicar essa imagem ou não? Não? Eu vou procurar? Ai num sei (...) achei interessante, lembra um pouco uma obra do Picasso, não lembra? Das mulheres que tem o rosto (...) principalmente essa daqui “ó” (...) “ó” a impressão, então vamos, é interessante, eu vejo poucas linhas soltas (...) mas eu num (...) (*barulho de algo que cai no chão*) pra um aluno se eu fosse trabalhar, eu ia explicar, tá vendo? Não precisa fazer corpo tão definido, dá pra gente entender que aqui contém um corpo “ó” (...) e né? Se ta misturado um pouco do abstrato e ia explicando assim né? Mas não conhecia a obra, interessante! Bonita! (...) Agora você me explica ela?

Sujeito pesquisador: (Ri) Gostaria de falar mais alguma coisa?

Sujeito professor A: Não

Sujeito pesquisador: Eu vou pausar.

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação?

Sujeito professor B: Eu sou formada em Pedagogia, né? E em Artes tem pouco tempo que eu me formei, acho que uns 2 anos, mais ou menos, e sou graduada também e fiz uma especialização em Psicopedagogia e Educação infantil, que eu achava que ia atuar, né, em Educação infantil, embora já ter atuado, mas surgiu essa oportunidade, né, e eu agarrei, então é isso.

Sujeito pesquisador: Legal, e a quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor B: Eu me formei em 2012, em 2013 eu já comecei a trabalhar, PEB 1, que nem te falei, porém, fiquei um tempo fora porque o estado tem essa burocracia, né, que todo ano você tem que ta fazendo a inscrição e como eu tinha passado num processo seletivo da minha cidade e isso, sabe, não tomei esse cuidado de fazer essa inscrição e o processo seletivo tem um período de contrato, num é efetivo né, efetivo você tem mais estabilidade, aí esse ano que eu consegui, eu trabalhei durante o ano todo, porém o próximo ano já surgiu uma lei da Secretaria da Educação da própria cidade que os professores efetivos, eles poderiam tá dobrando, aí eu já não consegui mais, aí fiquei um tempo fora de 2014, acho, e consegui voltar ano passado, tendeu? Durante esse período fiquei fazendo umas outras coisas, digamos entre aspas bico né? Foi assim, a minha experiência é muito pouca né, mas (...) é isso mesmo .

Sujeito pesquisador: E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação?

Sujeito professor B: Tive, tive sim

Sujeito pesquisador: E como foi?

Sujeito professor B: Ah eu acho assim, que eu num lembro, assim, muito direito, porque a minha graduação, eu fiz a distância, também, é por isso que (...) mas eu deveria ter aprofundado mais né? Pra poder também, assim, a teoria é uma coisa diferente da prática né? E aí *(crianças falando alto)* eles vão ter aula aqui

(Gravação temporariamente suspensa para mudança de espaço)

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito pesquisador: Você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas em a sua formação inicial?

Sujeito professor B: Sim, tive sim (...) embora eu tenha eliminado algumas matérias por eu ter feito uma outra graduação, né, então, tipo assim, um semestre né somente por exemplo, acho que foi isso (...) né, foi isso (...) eu eliminei bastante matéria a minha faculdade eu comecei e terminei durante um ano e meio, que eu acho muito pouco né (...) mas esse é o critério da faculdade na época quando eu fiz, não sei se todas são assim né, que eu acho que deveria ter mais um conhecimento, ter mais um aprofundamento né, que não deveria ter essa questão de eliminar a matéria, né? Deveria dar a opção pra gente né, é isso ai

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito pesquisador: Eu vou fechar a porta

Sujeito professor B: Ta joia

Sujeito pesquisador: Então vamos para a terceira, o que é a Arte na sua opinião?

Sujeito professor B: Artes eu acredito que seja cultura né, é respeito, tudo isso relacionado a cultura, que você não precisa gostar do que o outro gosta, mas acima de tudo, você tem que respeitar e aprender a conviver, somos seres humanos, porém cada um de diferente né, pensamentos diferentes, isso é o que faz a gente ser humano né? Então é isso ai.

Sujeito pesquisador: E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor B: Ah eu acho que a visual (...) é (...) tem várias, sabe, mas eu não consigo decifrar direitinho que a visual é, o que você tá vendo, entendeu? De você tocar, sentir (...) é isso aí, não consigo lembrar mais de alguma (...) sei lá você fica meio(...) (ri) porque tá gravando né?

Sujeito pesquisador: E quais linguagens artísticas você consome no seu cotidiano?

Sujeito professor B: Linguagens artística? Eu acho que apreciar, o olhar né, o sentir, acho que não só eu como todo ser humano né?

Sujeito pesquisador: E qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor B: Como eu te falei né, arte é cultura, como arte é cultura, eu respeito a decisão dos outros, embora é claro que tem funk que é gostoso de se ouvir, depende da letra da música né? Tem uns que você escuta, principalmente alguns jovens escutam mais só pelo batuque, pelo toque e tudo, aí você vai ver a letra da música, é uma coisa, assim sabe, num tem nada a ver, mas eu respeito todas, sabe? Eu curto, num tem um estilo assim específico pra eu gostar, curto sertanejo, música pop, rock, sou muito fã do rock, também, Caetano Veloso, já

entra num outro tipo de musica, Roupa Nova amo de paixão, Titãs, sabe? Então assim, eu respeito, as vezes tem algumas músicas que eu num gosto, alguns estilos, mas se a pessoa gosta entendeu? Tudo bem, eu respeito, é isso ai, num sei se eu respondi certo mas... *(ri)*

Sujeito pesquisador: E com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor B: Eu trabalho do 3º ano do fundamental até o 9º ano, passo por quase todas as salas.

Sujeito pesquisador: E qual é a sua rotina? Fale um pouquinho dela.

Sujeito professor B: Ah a minha rotina é essa realidade que você viu aqui hoje, embora que você planeja alguma coisa, aí chega na sala, que nem séries (...) as mesmas séries, por exemplo, tem dois 6ºs, três 9ºs, três 7ºs, dois 3º ano né, mas a aula que você planeja pra uma determinada sala nem sempre dá certa com uma outra, porque é outra realidade, isso é óbvio né? (...) Tem alunos com problemas, que você viu aí, a questão do *(nome do aluno)*, então, assim, você tem que buscar entender aquele aluno, num é por isso que você vai crucificá-lo por não fazer a atividade, você tem, entre o contexto que a família tá deixando de fazer o seu papel e ta jogando na escola, a maioria das vezes e você se depara com isso (...) e tem que procurar entender sabe? E é isso aí.

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola?

Sujeito professor B: Sim, tem! O projeto do Índio, a semana que vem vou fazer atividade com eles e sobre a dengue, porém não comecei ainda né, mas eu já enviei para a coordenadora pra, ela dar uma olhadinha pra ver como é que vai fazer né, se vai proceder, às vezes fica um pouco difícil porque, questão de material, foi o que te falei, aí eu combinei com eles com alguns alunos, nem todos podem né, tá trazendo alguma coisa, pra gente trabalhar, porque (...) essa questão de texto assim (...) não chama muito a atenção sabe? Eles gostam mais de mexer com a prática, o fazer mesmo, então você tem que tá variando e é isso ai, num sei se respondi certo mas...

Sujeito pesquisador: E você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula? *(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)*

Sujeito professor B: Sim, eu já comecei com eles (...) tem a (...) ja comecei sobre a, porque também não tem o material né, seguindo esses que eu te falei, que foi um projeto com o plano de ensino, aí eu pesquiso alguma coisa também pra trazer pra escola (...) nós já falamos sobre a linguagem corporal (...) então a gente vai aprofundar mais ao longo do ano, a gente vai (...) é isso ai.

Sujeito pesquisador: E como que é o trabalho com essas linguagens em sala de aula?

Sujeito professor B: “Ó”, assim, como te falei, as vezes dá certo entendeu? Mas nem sempre, depende da atividade que você planeja (...) que nem essa de hoje, trabalhei o mosaico né, eles

gostam de ta fazendo esse tipo de atividade, ai quando parte pra escrita são poucos que fazem, entendeu? Ai vou esperar semana que vem, que eu já programei certinho, combinei com eles que a gente vai fazer sobre a arte indígena, né, que dia 19 é dia do Índio (...) aí vamos ver como é que vai ser, como eu não tenho experiência também não sei, não dá pra prever como é que vai acontecer, espero que dê certo.

Sujeito pesquisador: E na sua opinião, qual a importância da Arte para a educação?

Sujeito professor B: Eu acho que é (...) como que eu posso te dizer (...) acho que é o marco de tudo porque a Arte faz a, não só o aluno, mas a pessoa em si, refletir, entendeu? Você busca entender a opinião do outro, o que o outro pensa, busca entender e respeitar né? Acho que isso é primordial

Sujeito pesquisador: Quais as suas impressões a respeito desta imagem? Essa obra foi feita pelo Jean-Michel Basquiat e se chama “Filisteus”, sintá-se a vontade para dizer o que for, o que você quiser, tá bom?

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito professor B: (...) Eu não sei se eu vou falar certo porque eu preciso aprender direitinho a avaliar entendeu? Mas parece que tá retratando (...) pessoas humanas, é o que eu vejo, pessoas diferentes até no tamanho num é isso? É como se passasse um tempo, num sei, como se fosse um esqueleto sei lá o que é (...) ou nesse mundo da tecnologia retrata, não sei, alguma coisa assim, não sei se respondi certo, mas achei interessante sabe, super interessante combinação de cores (...).

Sujeito pesquisador: Diga mais.

Sujeito professor B: (...) Como se fosse um desenho sei lá, de (...) se tivesse ouvindo música, alguma coisa, vários estilos de música, né (...) vários traçados, usando as linhas né, usando linhas curvas, diagonal (...) ou esqueleto, não sei, de repente você olha e vem tanta coisa na mente (...) essa ai eu não conhecia preciso pesquisar mais sobre o autor (...) adoro as obras do Miró, sabe? Da Tarsila do Amaral (...) da impressão também tipo as (...) do Van Gogh, um pouco sombria sei lá, é isso não sei se falei certo (...) agora você me fala.

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação?

Sujeito professor C: Sou formada em Letras, especialização em Inglês e Artes Plásticas.

Sujeito pesquisador: Legal, e a quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor C: 6 anos

Sujeito pesquisador: E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação?

Sujeito professor C: Em específico não, né? A gente trabalhou não tão específico, curto prazo, por exemplo, música 3 meses, dança, 3 meses, então é bem pouco.

Sujeito pesquisador: Foi bem fragmentado na sua formação, seria isso, na sua formação, e o que que foi a base da formação em relação a Arte?

Sujeito professor C: Totalmente arte visual, o único que eles pegam é arte visual, que não é só isso hoje, né?

Sujeito pesquisador: O que é a Arte na sua opinião?

Sujeito professor C: Ah uma forma de expressão mais rica que nós temos, né? Que a pessoa consegue colocar tudo o que ela tá sentindo, a forma que ela vê.

Sujeito pesquisador: E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor C: Todas! Dança, música, teatro (...) artes visuais, também, só que infelizmente o que predomina é a arte visual.

Sujeito pesquisador: Na escola? E por que que você acha que (...)?

Sujeito professor C: Na escola, falta de suporte, material, conhecimento da área, então vou falar de dança de que não tenho vivência? Então também é a falta do conhecimento, por mais que você pesquise você não tem aquela propriedade de falar sobre algo que você não viveu e de suporte, não tem rádio, então você vai falar de música com o que? (...). Então a gente sente falta de tudo, desde a estrutura até a falta de conhecimento específico da área.

Sujeito pesquisador: Quais linguagens artísticas você consome no seu cotidiano?

Sujeito professor C: Música, teatro e arte visual.

Sujeito pesquisador: Cite alguns exemplos

Sujeito professor C: De música, escuto muita música, né? Vou no teatro, de artes plásticas eu gosto de pesquisar artistas brasileiros, principalmente os que estão inovando agora, gosto de pesquisar bastante.

Sujeito pesquisador: Qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor C: Eu aprendi a gostar de tanto que eles ficam cantando, então aprendi a ver a letra de uma outra forma, então falava assim “ah não escuto funk de jeito nenhum” antes na minha concepção, então ai de tanto eles falarem “tia você já conhece esse?” Então você acaba vendo que tem umas outras formas de falar, né? Que aproxima da realidade deles, então é uma forma de conhecer também eles, então aprendi a me interessar pelo que eles estão ouvindo.

Sujeito pesquisador: Com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor C: Trabalho com os 6ºs, 7º, 8º, 9º, 4º, 5º e 3º ano.

Sujeito pesquisador: Fale um pouquinho sobre a sua rotina?

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito professor C: Então de manhã eu trabalho numa escola estadual, então, ai realidade é um pouco diferente do que a tarde, é uma realidade mais drástica porque não tem suporte, né? Então os alunos tem muito problema de indisciplina, então você acaba de deixar de fazer o básico que é ensinar pra ter que ajudar a educar, então acaba fugindo disso e a tarde eu vou pra um projeto, trabalho em *(nome da cidade)* num projeto que é dedicado a produções artísticas, então a realidade lá é outra, então os alunos são interessados, eles buscam, então você tem material pra trabalhar com ele, tem estrutura, tem interesse, então é diferente, é outra realidade, saio de uma realidade e vou para outra.

Sujeito pesquisador: E por que dessa diferença?

Sujeito professor C: Acho que é a rede, é uma estadual e a outra municipal, então faz muita diferença, não que a gente tenha tudo na municipal, só que é totalmente diferente a estrutura, o olhar que escola tem (...) é diferente.

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola?

Sujeito professor C: Então, aqui, vai falar sobre o Ivan Cruz, a importância da brincadeira no cotidiano deles e lá a gente tá trabalhando sobre um artista local, o Júlio Sertão, sobre as obras dele.

Sujeito pesquisador: E você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula?

Sujeito professor C: Só dança que não, que eu tenho meio que dificuldade porque eu nem sei dançar, então ai dança é complicado, porque aqui, principalmente no estado, né? Lá em *(nome da cidade)* tem professor que tem isso, lá é distribuído, mas aqui por exemplo eles se agarram até mesmo quando você vai falar sobre música e você mostra os sons, barulhos assim, tem um alvoroço fora do comum, então ainda eles não têm essa noção de que mesmo que tenha um barulho e som e façam a diferenciação.

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo e porta batendo interrompeu)

Sujeito pesquisador: E as que você utiliza são quais, das linguagens artísticas das quais você estava falando?

Sujeito professor C: Com o 6º e 5º ano também gosto muito de trabalhar teatro, que ainda eles tão bem envolvidos nessa parte, que eu acho que é importante, os 9º ano música, que foi aí que eu aprendi a ouvir o que eles gostam e ter a vivência e também trabalho em todas arte visual.

Sujeito pesquisador: E como que é o trabalho com essas turmas?

Sujeito professor C: De manhã é mais difícil, né? Principalmente com os 9º anos, porque eles não têm interesse, eles não buscam, então você fala é a mesma coisa de não falar, mas os 7ºs e os 8ºs eu vejo que é uma classe um pouco melhor, você consegue ainda atingir alguns alunos, não são todos, mas você consegue fazer com que o aluno pergunte, não é só você que fala, tem uma participação, então aí já gosto mais.

Sujeito pesquisador: E na sua opinião, qual a importância da arte para a educação?

Sujeito professor C: É muito grande porque através da arte eles conseguem aprender de uma forma mais real, eu acho que não é só escrita, então faz eles pensarem, entenderem e é uma coisa que eu vejo que não acontece, que eles não conseguem aprender através da arte, acho que falta muito ainda (...) por mais que a gente sabe que eles aprenderiam muito, é uma coisa que falta, que eles não consegue ligar uma obra a um acontecimento, então quando você fala de história em quadrinhos ou qualquer outra coisa eles não conseguem ligar a realidade com uma obra, eles não conseguem entender isso.

Sujeito pesquisador: E por que será?

Sujeito professor C: (*Tossiu*). Acho que é falta de conhecimento, entendeu? Porque eles vêm arte grafite na rua e só, eles não têm contato com outros tipos de arte (*tossiu*).

Sujeito pesquisador: Agora você vai analisar quais as suas impressões a respeito desta imagem, é uma obra feita pelo Jean Basquiat e se chama “Filisteus”, sinte-se à vontade de falar o que você quiser o tanto que você quiser, tá bom?

Sujeito professor C: (*Tossiu*) (...) Eu vejo que é um grafite, né? Então tem, parece três figuras de um homem (*tossiu*) (...) o do meio parece que tem uma expressão diferente dos outros, tanto pela cor, que é o que você viu o que aconteceu hoje, eu também, (*barulho muito alto do sinal da escola*) e querendo ou não tem uma bagunça, causa uma confusão de quem é quem, quem faz parte do que, né então ele mescla isso, né? Então aí você não sabe se as pessoas estão de mãos dadas, se estão afastadas entre si, uma imagem que causa dúvida, né? Do que ela realmente é, então você não sabe se eles estão chorando ou se é a fisionomia deles, o que ta passando (...) acho que é isso (...) (*tossiu*) (...) acho que é isso mesmo.

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação?

Sujeito professor D: Bom eu fiz desenhos geométricos na época, não foi artes visuais, na época tinha que optar, então um ano era desenhos geométricos e o outro ano artes visuais, então pra não ficar, parar, eu optei por desenho geométricos.

Sujeito pesquisador: A quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor D: No estado, 21 anos.

Sujeito pesquisador: Você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação inicial?

Sujeito professor D: Na faculdade foi, assim, mesclado, mas eu tive mais acesso foi nos cursos oferecidos na DE, mas não agora, há alguns anos (...) acho que na época que o Chalita era secretário da educação (...) aí sim.

Sujeito pesquisador: Como foi a sua formação?

Sujeito professor D: Formação foi mais voltada mesmo pra desenho geométrico.

Sujeito pesquisador: O que é a arte na sua opinião?

Sujeito professor D: Acho que a arte ela envolve todo, assim, um sentimento, a criatividade, ideias, né? Onde você pode criar e apropriar de algo, de alguma obra de arte, de alguma coisa.
(*Alguém entra na sala falando*)

Sujeito pesquisador: E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor D: Eu acho que as quatro linguagens, dança, música, artes visuais e teatro.

Sujeito pesquisador: E por que?

Sujeito professor D: Porque eu acho que todas elas têm algo, assim, é, tanto a dança, o movimento em si, o aluno ele tem (...) liberdade de expressão, artes visuais, ele pode ter contato tanto ali manualmente como também visual (...) o teatro, ele pode incorporar um personagem, às vezes, aquilo que ele quer ser ou mesmo não sendo, né? E a música, é onde eu tenho muita dificuldade, mas a música também, quando você ensina pro aluno, pouco que eu sei, mas a partir do momento que você ensina pro aluno, que música faz parte da arte e o silêncio também, eles começam a vivenciar um pouco melhor que as vezes a gente ouve uma música várias vezes, aliás escuta mas não ouvi. Você não para para ouvir.

Sujeito pesquisador: E qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor D: (...). Olha meio difícil (...) assim, acho que depende muito, acho que a gente não tem que ter muito (...) como que fala (...) a gente tem que deixar livre, sim, mas de alguma forma a gente tem que trazer isso pra sala de aula, mas mostrar isso de uma forma diferente, mas assim, sempre que os alunos falam eu sempre, às vezes, pego uma letra de uma música e tento passar pra eles, o que que tá falando nessa música? Então, às vezes, eles dançam pelo toque, mas não prestam atenção na letra da música, mas é difícil, eu relevo, (...) eu ouço todas elas, mas (*barulho de porta fechando*) depende o lugar o momento.

Sujeito pesquisador: Com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor D: Do 1º ao 5º ano e na prefeitura do 5º ao 9º.

Sujeito pesquisador: Fala um pouquinho sobre a sua rotina

Sujeito professor D: Olha de manhã eu trabalho com o 5º ao 9º, é umas salas assim, numerosas, tem salas que eu tenho 34 a 35 alunos (...) como eu já conversei com você, eles têm pais e mães e eles, assim, tem um repertório, talvez (...) assim, quando você fala de alguma coisa, assim, eles interagem, apesar que, tirando a artes visuais, eles têm um pouquinho de dificuldade de interagir tanto na música, na dança e no teatro, eles têm muita dificuldade! Aqui eu trabalho com o 1º ao 5º e o que eu sinto é que eu to tendo muita dificuldade com os 1ºs os 2ºs, porque eles não têm limites, então, agora que eu to conseguindo trabalhar alguma coisa, mas no começo foi muito difícil, muito! Então os alunos, assim, por enquanto, agora que tá começando a caminhar, já o 5º, já estou com eles faz uns 3 anos, então eles já tem mais ou menos o caminho, mas o 1º e o 2º ano muito difícil! É como você tá explicando, você tá falando, eles tão olhando na janela, olhando o lixeiro passando, esse tipo de coisa (...) eles tiram o foco seu e teve um dia que eu saí daqui quase chorando, falei “ai o que que que to fazendo?”, muito difícil!

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola que você trabalha?

Sujeito professor D: Não, só tem as apostilas aqui mesmo, que gente segue da diretoria de ensino (...) mas não posso dizer que é um projeto, é uma apostila que vem da secretaria da educação que a gente (...) leva pra sala de aula, mas a gente pode também (...) ter o amparo com um livro didático que esse ano veio, então a gente pode mudar algumas coisas, mas não um projeto em si.

Sujeito pesquisador: E você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula?

Sujeito professor D: Eu tento! As vezes nem sempre dá certo, como eu to te falando, mas eu tento trabalhar todas elas e quando era a apostila, também, da “São Paulo Faz Escolas”, de alguma forma a gente era obrigado a trabalhar todas as linguagens, então assim, a gente sempre mescla, mesmo que eu não tenho o domínio em música, mas eu tento de alguma forma trazer algo pra eles.

Sujeito pesquisador: E como que é o trabalho com essas linguagens na sua turma?

Sujeito professor D: Olha (...) é assim é mais movimentos, dança, movimentos, tem algumas músicas, cantigas, nesse projeto tem muitas cantigas de roda, na dança também a gente traz algumas músicas (...) envolvendo todas as linguagens, vamos supor, pega uma cantiga que você pode trabalhar as quatro linguagens ali, mas assim, de formas diferenciadas, cantigas, dinâmicas.

Sujeito pesquisador: E na sua opinião, qual a importância da arte para a educação?

Sujeito professor D: (...). Ela é muito importante porque através da arte, eu falo sempre pros meus alunos, sem arte não há história pra contar, porque se não tivesse a arte, há milhões de anos atrás, como que poderia contar a história? Então ela traz, ela resgata tanto a ancestralidade, a modernidade, contemporâneo, ela resgata! Tanto o aluno, também, porque como te falei, a habilidade do aluno você começa a trazer pra aquela linguagem entendeu? Então, às vezes o aluno, o ano passado teve um aluno que não queria ficar nas aulas e eu sabia que ele gostava muito de desenhar, então eu tentava trazer ele pra arte, então é você tentar resgatar o aluno e trazer uma cultura, eu falo pra eles assim mesmo, quando um aluno fala, assim, “eu não gosto de arte”, tá, mas você precisa saber de uma cultura diferenciada, porque quando você sair, quando você vai num shopping você se depara com uma escultura, você vai falar “aquilo ali é uma estátua” não, é uma escultura, então você precisa ter uma cultura a mais, então ela é muito importante! Nosso dia-a-dia né, a gente tem um contato com ela direto como antigamente, quando eu entrei na faculdade eu não tinha isso que os alunos hoje em dia têm, era totalmente diferenciado, é isso aí.

Sujeito pesquisador: Pra finalizar, quais as suas impressões a respeito desta imagem? Sinta-se à vontade para dizer o que você quiser, no seu tempo.

Sujeito professor D: (...) Às vezes assim olhando parece pessoas assustadas, parece que tá numa cidade grande, perturbados (...) tenho uma sensação assim, é, medo (...) mas ao mesmo tempo uma luz (...) a impressão que dá é que parece que é uma cidade muito agitada, essa impressão que eu tenho.

Sujeito pesquisador: Gostaria de falar mais alguma coisa?

Sujeito professor D: Não

(Barulho alto de crianças conversando e gritando ao fundo)

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação e a quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor E: Eu sou professora formada em Artes Visuais e desde 2015 que eu dou aula no Estado.

Sujeito pesquisador: E você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação?

Sujeito professor E: Como assim? Você quer dizer pesquisas? Disciplinas de arte na parte de artes sim claro, a gente teve bastante, eles ensinaram muitas matérias conjuntas dentro da formação e foi, digamos assim, muito proveitosos porque tinha coisas que eu não entendia, que

eu achava que era tão simples e não era tão simples assim, depois eu fui entendendo e eles foram explicando pra mim e com o tempo a gente vai, né? Tentando chegar lá, aperfeiçoando o trabalho.

Sujeito pesquisador: O que é a arte na sua opinião?

Sujeito professor E: Ah, bom arte pra mim, são ideias que vem do ser humano expressas em, vamos dizer assim, qualquer tipo de material que ele possa usar, principalmente, vejo nas artes visuais o resumo do que é arte e nas outras também, mas assim, tudo o que você observa no mundo em geral você pode transformar em arte, desde que você tenha ideias pra transformá-la em arte, eu vejo a arte é como um conteúdo rico e proveitoso em ideias que levam o ser humano a vários caminhos, principalmente num lado sentimental no ser humano, eu vejo a arte como um complemento para o ser humano.

Sujeito pesquisador: E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor E: Você fala as linguagens em geral? Bom eu considero todas porque o ser humano, ele pode transformar qualquer tipo de objeto em arte, ele pode transformar uma história em arte, nas cênicas, ele pode transformar também um objeto em escultura, ele pode transformar, eu vejo, bilhões de coisas pode ser transformada em arte e é por isso que eu digo que arte é um complemento na vida do ser humano (...).

Sujeito pesquisador: E quais linguagens artísticas você consome no seu cotidiano?

Sujeito professor E: *(Ri)* Se eu for falar as linguagens artísticas no trabalho, no cotidiano, no trabalho, eu consumo mais as artes visuais, uma das linguagens artísticas é a arte visual que é o que a gente mais usa, principalmente na reciclagem, quando você pega um instrumento, vamos dizer assim, uma garrafa pet e transforma ela num foguete ou em outro tipo de arte, isso é você usar a arte, algo que já existe e transformar em arte, então esse cotidiano que a gente usa no dia-a-dia pra ser transformado em artes visuais.

(barulho de pessoas conversando alto ao fundo, crianças conversando)

Sujeito pesquisador: E qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor E: O funk, eu vejo o funk, dificilmente eu passo funk para os alunos, porque a linguagem do funk é uma linguagem, é uma linguagem restrita, dependendo do que for escrito na letra desse funk é que vai ser passada para os alunos, eu leio muito e verifico que a maioria do funk fala sobre a violência, sobre a desclassificação da mulher, a mulher jogada como se fosse um lixo e o que mais vier e isso vai contribuir com mais violência ainda, então e eu não considero o funk como uma arte, não considero! (...) O axé eu vejo assim que é mais pro lado de religiosidade, então levando mais pro lado do pessoal que gosta desse tipo de arte, mas não

deixa de ser arte, alguns trabalhos que é feito com artistas também desses lugares como a Bahia, como São Luiz do Maranhão, que faz parte do Brasil então, tem arte que eles fazem referindo-se a arte Afro-brasileira, então o axé é mais voltado para arte Afro-brasileira então acho um colorido, bacana de ser ver! (...) O sertanejo eu acho muito engraçado, porque o sertanejo também vem do Nordeste, da vida, do cotidiano, da vida conjugal, história dentro da música tem a vida conjugal e coloca numa música as vezes em forma engraçada, as vezes mais séria e acho o sertanejo muitas letras alegre e já usei muito, em sala de aula, algumas músicas sertanejas pra eles trabalharem e eles trabalharam muito bem e foram escolhidas por eles.

Sujeito pesquisador: E com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor E: Eu trabalho com o fundamental 1, fundamental 2 e o ensino médio, o fundamental 1 é as crianças do 1º ao 5º ano e o 2 é do 6º até o 9º e o médio do 1º até o 3º ensino médio, esses três eu trabalho.

Sujeito pesquisador: E qual é a sua rotina de trabalho?

Sujeito professor E: Bom a minha rotina do trabalho é o seguinte, eu trabalho em duas escolas só que nessa escola (*nome da escola*), eu tenho 16 salas de aulas e na outra escola 3 salas de aula, mista porque eu trabalho com os três tipos de ensino e a rotina é corrida, porque já no ensino fundamental é elaborado provas, provas com alternativas, só que os outros ensinos o 1º e o 2º que eu não faço muitas avaliações porque eu peço pra eles criem trabalhos avaliativos, já o 1º, 2º e 3º do ensino médio já é prova com alternativas, porque é um preparo para a faculdade, é mais elaborado isso, então na hora de passar as notas para a caderneta é aquela correria e tem que dar ponto com a data exata, num pode ultrapassar!

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola que você trabalha?

Sujeito professor E: Por enquanto não, mas a gente tá pra se preparando para o 3º bimestre e pra elaborar, eu to verificando isso com outras professoras da parte da manhã, professoras de inglês e língua portuguesa, elas já comentou pra gente fazer, para o final do ano, um musical, um sarau, num sei, a gente vai ver o que que a gente vai elaborar pra colocar em prática esse projeto.

Sujeito pesquisador: Você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula?

Sujeito professor E: Sim, sempre! Sempre, acho muito importante as diferentes linguagens artísticas, porque, além das atuais, das padronizadas, tem outras e eles precisam entender que arte faz parte do mundo e lá fora tem outras linguagens e eu pesquiso e trago em sala de aula pra que eles conheçam, pra que eles trabalhem, pra que isso tenha um resultado, pra que eles analisem que lá fora é diferente daqui! (...)

Sujeito pesquisador: E como que é o trabalho com essas linguagens?

Sujeito professor E: O trabalho é feito em grupo e pesquisas com livros e na internet, então eu peço pra que eles pesquisem e tragam sobre um artista internacional, eles vão e pesquisam, trazem em sala de aula e é avaliativo, eu verifico se realmente tá dentro do padrão que foi pedido e, aí é avaliativo conforme o que eu pedi, eu avalio e dou a nota pra eles.

Sujeito pesquisador: Na sua opinião, qual a importância da arte para a educação?

Sujeito professor E: Bom, eu vejo a arte importante na educação porque esses alunos eles começam do 1º ciclo até o 3º do ensino médio (*barulho de música e crianças conversando ao fundo*) dando início ao que é a arte, então, se eles considerarem hoje o que é a arte, quando eles saírem daqui no 3º do ensino médio, os que vão enfrentar uma faculdade, eles vão analisar tudo o que eles aprenderam antes, somar, colocar em prática e ter uma reação que possa ser favorável, e eu tenho certeza que será pra eles no futuro, porque eles também podem enfrentar um tipo de concurso público e o que a gente já passou tá tudo ali e eu sempre falo pra eles que isso é importante pra eles aqui dentro e lá fora, porque lá fora, na realidade, tem empresas que vão cobrar isso deles e a arte é importante pra que eles aprendam e dê valor ao que é a arte, né? Porque lá fora isso será cobrado deles com certeza!

Sujeito pesquisador: E agora pra finalizar, eu gostaria que você trouxesse o que vier no mais profundo da sua interpretação, quais as suas impressões a respeito desta imagem?

(*Barulho alto de crianças conversando ao fundo*)

Sujeito professor E: Hum (...) Bom o que essa imagem me reflete é (...) eu vejo nessa imagem as complicações na mente das pessoas, eu acho que eu vejo que confusões de diálogos, de uma visão da forma que cada um enxerga, por exemplo, a primeira ele tem ideias místicas, cores diferentes, um pouco mais vamos dizer pro vermelho, lembrando sangue, acredito eu a dor! E a terceira eu vejo também que ele se expressou aqui numa escuridão, vamos dizer assim e o ser humano por dentro, agora a terceira eu vejo mais religiosidade a pessoa mais calada, quieta no lugar dela e mostrando que há diferença em povos, nas pessoas.

Sujeito pesquisador: Qual é a sua formação?

Sujeito professor F: Sou formada em educação artística

Sujeito pesquisador: A quanto tempo você exerce a profissão docente?

Sujeito professor F: 5 anos.

Sujeito pesquisador: Você teve acesso a disciplinas sobre linguagens artísticas na sua formação inicial?

Sujeito professor F: Sim

Sujeito pesquisador: Me fale mais sobre isso

Sujeito professor F: Sim. porque a minha formação de educação artística, é de artes visuais que você tá perguntando, né? Faz parte (...) Pode voltar tudo.

Sujeito pesquisador: Pode continuar

Sujeito professor F: “Ó” educação artística é linguagens visuais, é música, teatro e dança, então tinha algumas disciplinas voltada a artes plásticas e artes visuais.

Sujeito pesquisador: Interessante, e o que é arte na sua opinião?

Sujeito professor F: Nossa (...) arte pra mim é (...) tudo todo o tempo, tudo tem arte, né? Então se quando você começa a trabalhar com isso você muda o seu olhar pras coisas e (...) atualmente, agora com a arte contemporânea deu essa, ai olha eu quero começar tudo de novo.

Sujeito pesquisador: Pode continuar.

Sujeito professor F: Não, é sério!

Sujeito pesquisador: Pode continuar, não tem problema!

Sujeito professor F: Eu tenho bastante dificuldade de (...)

Sujeito pesquisador: Pode continuar sem problema nenhum!

Sujeito professor F: Porque você não pode apagar e a gente repetir de novo? (*tom se alterou*) (...) só essa parte, eu travo as vezes que eu vou falar.

Sujeito pesquisador: Porque já iniciou. mas isso é só pra registro.

Sujeito professor F: Há, mas, ai, tão ouvindo toda essa comunicação,

Sujeito pesquisador: É meu registro.

Sujeito professor F: “Hummm” é seu, bom com a arte contemporânea tornou muito mais fácil pras pessoas, elas terem a (...) acesso a arte, né? Então hoje não é só quem desenha bem, aquelas pessoas que já nascem com um dom, não precisa ter técnica, então eu acredito que isso dá acesso a todo mundo, e é isso que eu tento passar pros meus alunos, do que que é a arte exatamente pra eles conseguirem se sentir, né, capaz, então hoje a atividade que a gente tava passando da folha foi ligar a natureza, tanto que eu não tava deixando eles arrancarem folha, tendeu? Pegar folha do chão pra ligar a natureza a arte, pra formar o carimbo passando a tinta pra eles verem que dali sai uma arte, desse carimbo, de tudo, é muito ligado também a literatura, né? Então eu tento juntar tudo isso, às vezes eu passo pros pequenos né? Fazendo mais com o fundamental?

Sujeito pesquisador: Fundamental I e II

Sujeito professor F: Ta o fundamental I eu gosto de (...) de ler história pra eles, mas não historinha infantil, sabe? Eu tento pegar uns livro (...) é pra eles irem imaginando e às vezes

algumas obras, eu gosto também de colocar, também uma música pra eles, eu gosto de ficar ligando tudo o que é acessível a eles principalmente que a gente trabalha na periferia, tudo o que é acessível pra eles conseguirem também enxergar a arte (...) em tudo.

Sujeito pesquisador: E quais linguagens você considera artísticas?

Sujeito professor F: (...). Todas essas que eu disse pra você, a música, a literatura, a fotografia, agora tá na era digital (*conversa interrompida por uma mulher*) (...) onde que a gente parou? (*mulher interrompe novamente*) desculpa, falei da dança, tem muita (...) enfim (...) qual que é a próxima?

Sujeito pesquisador: Você estava falando da fotografia.

Sujeito professor F: Ah da fotografia (...) bom é isso.

Sujeito pesquisador: Quais linguagens você consome no seu dia-a-dia?

Sujeito professor F: Ah o teatro, a música, cinema (...) artesanato também (...) deixa eu pensar, “ah” a literatura (...) a bom é isso.

Sujeito pesquisador: E qual a sua opinião sobre os gêneros musicais como funk, axé e sertanejo?

Sujeito professor F: Bom eu acho que, independentemente de ser o meu gosto musical, porque não é, eu vejo, assim, que é cultural, o funk é cultural (...) aí o axé é lá no (...) mais pro nordeste, eu acho que é, acredito que seja (*gaguejou*) e é do meio também, não só da região, é do meio, dependendo do tipo de pessoa que você tá, que você conhece, pela música você já identifica onde ele frequenta, qual é mais ou menos (*gaguejou*) em quem ele votou (*riu*) mais ou menos isso, aí o funk eu vejo que as criança ama funk, né? Tão além das letras, tem muita letra “tosca” mas “cê olha” eles dançando você fica chocada, daqui a pouco eles vão por músicas, se você tiver a oportunidade de assistir (...) a expressão corporal deles com o funk é sensacional(...).

Sujeito pesquisador: Com certeza! Agora com que turma você trabalha atualmente?

Sujeito professor F: Eu dou aula mais pro ensino médio, agora eu só tenho esses dois fundamental I.

Sujeito pesquisador: Dois 5ºs anos.

Sujeito professor F: Dois 5ºs anos (...) (*gaguejou*) eu sempre pego aula aqui nessa escola, tanto que eu conheço todos eles, esse ano eu optei por pegar ensino médio porque me consome menos do que os pequenos, os pequenos, eles tavam me (...) a não mentira, tem o fundamental II eu dou aula pra três 6ºs anos, então os menores eles consomem mais, porque eles são mais carente (*gaguejou*) ai tem que dar atenção, é, várias coisas que eu tava sentindo, que tava me consumindo muito, porque eles ainda (...) agora os adolescente é outro tipo de (...) eu consigo ter uma outra ligação, mais profissional, agora os mais novos não, eu acabo me envolvendo (...)

outro dia um menino que eu fui procurar um sapateiro e tudo e quando vejo já to (...) né, me envolvendo na briga deles, na discussão deles, aí “cê vê” uma criança “murchinha” aí “cê” vai, enfim (...) eu eu percebo que eu dando aula pro ensino médio, chega lá eu já consigo ser mais profissional, eu chego lá (...) passar conteúdo, é isso.

Sujeito pesquisador: Fala um pouquinho sobre a sua rotina de trabalho

Sujeito professor F: “Hummmm” “cê” fala como um (...)

Sujeito pesquisador: Em termos de carga horária mesmo.

Sujeito professor F: Eu trabalho, eu tenho 28 aulas semanais, 3 HTPCS, são reuniões pedagógicas assim (...) eu pego 28 aulas porque acho menos cansativo, eu poderia pegar até 32 e ai eu tento não pegar (...) muitas aulas no mesmo dia porque é isso eu vou ficando muito cansada, as minhas últimas aulas vão ficando muito ruim (...) então eu tento dividir essas 28 aulas semanais pra que não (...) pra que não acumule muitas no mesmo dia, então eu divido elas de forma que eu não fique muito cansada.

Sujeito pesquisador: Há algum projeto artístico sendo desenvolvido atualmente na sua escola que você trabalha?

Sujeito professor F: Agora no (...) no ensino médio eu tava passando o ativismo que é (...) a arte representando o ativismo então desde pode ser causas animais (...) ambiental (...) feminismo, da política atual, eu senti que as meninas tão voltada muito pro feminismo, os meninos também, as causa LGBT, e ai esse foi o projeto, a gente pesquisou sobre o ativismo que tem no material didático, é muito bom esse material didático! Aí a gente pesquisou na sala de informática, eles pesquisaram imagens de ativistas, olhamos e vimos muita coisa também, a arte urbana, enfim foi esse o projeto e a gente fez cartazes de ativismo, que cada um fez o seu “ativismo”, a gente fez recorte e colagem, esse foi o projeto do ensino médio (...) e dos (...) é foi isso que eu fiz, mas (...) aí também fizemos sobre um(...) sobre o (...) a ilustração de uma edição do livro “Alice no País das Maravilhas” com a ilustração do Salvador Dalí, então a gente assistimo “Alice” e vimos e pesquisamo sobre a história da Alice, fora, a real história da Alice e eles ficaram bem chocados porque a “Alice no País das Maravilhas” desde a infância, né? Você não faz ideia o que que na verdade seria aquelas metáforas né que na verdade a história dela é bem triste, não sei se você conhece, não? E ai as imagens do Salvador Dalí, por ele ser surrealista e da história da Alice por ser surrealista e também deles terem contato com a outra versão, que a história era um diário da Alice, ela ficou internada num hospital psiquiátrico, ela tinha esquizofrenia, então assim, a simbologia do gato que na verdade só aparece os olhos deles, que na verdade o gato era o enfermeiro que abusava dela, o chapeleiro maluco era um paciente bipolar que era o parceiro dela e quando (*gaguejou*) eles vem o surrealismo da história com os

simbolismos então saíram uns trabalhos bem legais das releituras do Salvador Dalí (...) foram os dois projetos agora do 2º bimestre.

Sujeito pesquisador: Você trabalha com as diferentes linguagens artísticas em sala de aula?

Sujeito professor F: Então, eu gostaria de trabalhar mais com música mas eu não tenho (...) eu não tenho muito (...) o que eu trabalhei com músicas de protesto, com rap, juntei com a arte de rua o rap, porque eu não toco nenhum instrumento, não tenho nenhuma intimidade com a música (...) então eu acabo trabalhando mais com artes visuais mesmo (...) tem uma coisa também dos 6ºs anos, do fundamental II que foi trabalhar com a cultura Afro que também o conteúdo (*gaguejou*) dos livros no material didático eles investiram bastante na cultura Indígena e Afro então trabalhei bastante com eles essas outras culturas

Sujeito pesquisador: Que legal!

Sujeito professor F: E eu tenho bastante conteúdo porque (...) eu já fui pro Xingú, eu já passei uma semana lá na aldeia e meu TCC foi sobre grafismo indígena então tenho bastante conteúdo

Sujeito pesquisador: Muito bom (...) como é o trabalho com essas linguagens artísticas na sua turma?

Sujeito professor F: Ah eu sempre tento mostrar pra eles que não (*gaguejou*) é a idéia que é importante e não se desenhou bonito, se desenhou feio, eu sempre mostro pra eles o que é considerado arte para eles conseguirem se sentir mais à vontade, pra não ficar só apegado de fazer uma coisa (...) perfeccionista ou então pra fazer uma arte que imita a realidade, eu foco muito no abstrato porque se inicia com o abstrato é uma arte que cada um tem o seu estilo de abstrato mas que todo mundo consegue desenvolver então eu consigo mostrar pra eles que arte é muito além de técnica, é o que eu vejo, assim não criticando, mas os professores que estão pra aposentar tem a mania de medir cada centímetro da folha, fazer margem e fica falando jeito de pintar, fica falando se fica feio o u se fica bonito aí chego na sala e tem aluno que não gosta de arte, aí tem que começar tudo de novo porque é uma outra geração então eles tem outro contato com a arte e é isso, eu fico tentando quebrar essa questão de que a arte é técnica, que é desenho bonito, tem muitos alunos que falam “ah professora” e eu “não mas eu nem sei desenhar” e mostro meu desenho pra eles verem e tal exatamente pra quebrar isso

Sujeito pesquisador: Na sua opinião, qual a importância da arte para a educação?

Sujeito professor F: Nossa (...) (*barulho de moto acelerando*) eu acho que a arte ela cabe (...) dá pra trabalhar arte com várias disciplinas (...) (*barulho de portão abrindo, passarinho cantando e crianças conversando*) bom a arte pra educação eu acho, eu acredito também muito na arteterapia, eu acredito na arte como forma de expressão por exemplo história, não tem como, história e artes tem tudo a ver, não tem como você falar de artes sem você falar de história,

todas as manifestações artísticas, não tem como não citar a I Guerra, a II Guerra, não tem como não citar o que tava acontecendo na história naquela época porque tudo tá ligado, então (...) a arte, eu acho (...) que ela tá ligada na maioria das disciplinas da pra “casar” com a arte, da pra trabalhar junto

Sujeito pesquisador: E pra finalizar, quais são as suas impressões a respeito desta imagem?

Sujeito professor F: “Humm” Basquiat! (...) você quer que eu fale o que sobre essa imagem?

Sujeito pesquisador: O que você quiser

Sujeito professor F: A o que vem na cabeça (...) Basquiat é foda né (*riu*) (...) é uma mistura de cubismo com grafite, com (...) bom essa imagem aqui (...) nesse (...) é um mural, é um mural do Basquiat? (...) aqui parece que ele representa, ele usa o preto ,ele representa (...) ai bom, eu vou ficar em silêncio um pouco ai eu já falo (...) Basquiat ele gosta de causar isso né? A inquietação, ele gosta de cores, formas (...) bom é uma arte urbana que na verdade eu num sei o que que ele tá representando mas aqui eu consigo ver um animal, diferentes etnias, os ossos, a parte interna exposta, aí ele mostra o fundo, o fundo é bem inquietante né? (..) Ah eu sou apaixonada pelo Basquiat! (...)