

ARTE E CULTURA EM NARRATIVAS VIVAS: A PRODUÇÃO IMAGÉTICO-TEXTUAIS EM (COM)TEXTO EDUCATIVO

REFRAMING MEMORIES FROM THE PRODUCTION OF VIVID NARRATIVES IN (WITH) EDUCATIONAL TEXTS

Maria Angélica Vago-Soares¹
Gerda Margit Schütz-Foerste²
Carlos Rodrigues Brandão³

Resumo: O estudo descreve a produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, bairro e escola, compreendendo-as na ressignificação de memórias de estudantes do ensino fundamental. A etnografia durou três semestres, com dados produzidos a partir da exibição de vídeos e fotografias, visita a espaços culturais da cidade e rodas de conversa em que emergiram narrativas orais. Narrativas imagético-textuais foram registradas no diário de campo dos narradores e em outros suportes. As análises fundamentaram-se nos conceitos acerca das imagens e das narrativas (Benjamin, 2012, 2013, Bosi, 1994; Ciavatta, 2002, 2009) e sobre o ensino da Arte (Barbosa, 2002, 2010; Ferraz e Fusari, 2009; Schütz-Foerste, 2004). O projeto permitiu aos estudantes narrativas a partir das experiências.

Palavras-chave: Bens culturais. Escuta. Narração. Ensino da Arte. Roda de conversa.

Abstract: The study describes the production of narratives from images and memories of city, neighborhood and school, understading them in the reinterpretation of memories of elementary school students. The ethnography lasted three semesters, with data produced from the exhibition of videos and pictures visits to cultural spaces in the city and conversation circles in which oral narratives emerged. Image-textual narratives were recorded in the narrator's field diary and in other supports. The analyzes were based on concepts about images and narratives (Benjamin, 2012, 2013, Bosi, 1994; Ciavatta, 2002, 2009) and on the teaching of Art (Barbosa, 2002, 2010; Ferraz e Fusari, 2009; Schütz-Foerste, 2004). The project allowed students to narrate from their experiences.

Keywords: Cultural goods. Narration. Teacher of Art.

¹ Professora Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

³ Professor emérito do Departamento de Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

O ensino da arte e da cultura envolve troca e partilha nas quais os sujeitos interagem, discutem e refletem sobre seus (com)textos – ou seja, a escola, o bairro, a cidade e os diversos atores com os quais interagem nesses espaços: professore(a)s, artesão, funcionário(a)s dos centros culturais etc. Nessa dinâmica, tais (com)textos se estabelecem como lugar de produzir narrativas conectadas à história dos sujeitos, imbricadas à Arte e/ou a outras áreas do saber. Trata-se de um processo que afasta a mecanização, articulando conhecimentos formais, informais, eruditos e/ou populares.

Mudanças em tal direção alinham-se à visão de que ensinar Arte é estabelecer um compromisso com a cultura e a história, compreendendo-se que “[...] a Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento de identificação cultural e do desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2002, p. 18). Assevera Mészáros (2008, p. 35, *itálico nosso*), porém, que a educação tem servido “[...] não só [para] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário[s] à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Por isso, ainda que o/a professor/a desenvolva seu trabalho mais conscientemente, em alguns momentos, produz ações em linha contrária, por força de um sistema que engessa e enquadra. O Ensino da Arte é parte da superação desse cenário, quando desloca o pensamento sobre o pseudoconcreto e adentra a essência do real. Um dos meios para se promover isso é a escuta dos sujeitos da escola, articulando suas realidades à práxis docente. Sem essa sintonia, a educação torna-se alienada e alienante, sendo o diálogo o elemento fundante da educação para a liberdade de, por exemplo, propor ações a partir das trocas (FREIRE, 2014), pensando os sujeitos, não “[...] como peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (FREIRE, 2011, p. 122).

O Ensino da Arte é influenciado por fatores socioculturais, políticos, econômicos, geográficos e temporais, trazendo resquícios de conceitos e práticas voltados ao academicismo ou à rotina. Nestas, notamos “[...] a dissociação entre o interior e exterior, entre a lei e o processo prático que observamos em outros domínios da práxis. O artista ajusta aí a sua criação a um cânone já estabelecido” (VÁZQUEZ, 2007, p. 288). Tais práticas prejudicam o lugar para a arte de narrar, no sentido benjaminiano de surpreender o próprio artista e o leitor-apreciador. Nessa produção surpreendente, o/a professor/a partilha experiências e problematiza imagens e processos artístico-culturais com os estudantes.

As práticas mecanizadas preocupam, pois licenciandos em Artes Visuais são, principalmente, introduzidos no saber-fazer referente à cerâmica, desenho, pintura, escultura, mosaico, entre outros, com predominância das técnicas. Portanto, quando assumem a sala de aula, cheios de dúvidas, eles são desafiados a desenvolver propostas de leitura de imagens com os estudantes. Nas aulas de Arte, a imagem é mediadora de conhecimentos.

O desafio do(a) professor(a) é atuar para que os estudantes realizem a leitura de imagens de forma contextualizada, ampliando a consciência sobre fatores sociais que interferem na sua produção e interpretação em uma perspectiva colaborativa, articulada ao trabalho educativo, que “[...] é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Nesse sentido, o presente estudo descreve o processo de produção de narrativas a partir de imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola por crianças/adolescentes, para compreendê-las na ressignificação das memórias, um processo em que professores/as e estudantes puderam se ver como criadores de sua práxis, estando conectada às imagens da escola.

Parte da indagação provocativa de Benjamin (2012, p. 124) “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” E a partir dessa, desenvolve pesquisa de inspiração etnográfica, com duração de três semestres, com estudantes do Ensino Fundamental. Os dados foram produzidos com intervenção, a partir da exibição de vídeos e fotografias, visita a espaços culturais da cidade e rodas de conversa em que emergiram narrativas orais. Foram produzidas narrativas imagético-textuais, entre as quais desenhos e textos que materializam as experiências dos estudantes com a arte e cultura da cidade.

No texto abordamos brevemente reflexões acerca da leitura de imagens e narrativas e apresentamos os procedimentos investigativos na produção das narrativas imagético-visuais, para, na sequência, analisar imagens produzidas pelos sujeitos da pesquisa, enquanto narrativas imagéticos-textuais.

Leitura de Imagens, Criança e Reinvenção do Mundo

O ato de ler materializa-se por diferentes meios. A linguagem pela palavra é um caso particular da espécie humana, argumenta Benjamin (2013, p. 73), que contribui para pensarmos a arte em conexão com a linguagem da natureza, a qual “[...] pode ser comparada a uma senha secreta, que cada sentinela passa à próxima em sua própria

língua, mas o conteúdo da senha é a linguagem da sentinela mesma”.

Assim, cada pessoa que lê uma imagem produz narrativas singulares, que, ao se encontrarem com as de outros sujeitos, assemelham-se e se diferenciam. Isso porque o diálogo é entre a imagem e o sujeito, que possui experiências e memórias individuais para dimensionar a tal “senha secreta”, já que às coisas “[...] é negado o puro princípio formal da linguagem que é o som [...]” (BENJAMIN, 2013, p. 60). No espaço em que cria, o ser humano se apropria das culturas e, na sua subjetividade, produz imagens.

Discussões contemporâneas entendem que o “[...] mundo simbólico não é apenas um texto, mas um texto, uma imagem, uma faixa sonora [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 27), produzida por cada leitor. A “senha secreta” sofre mudanças com o transcorrer do tempo, pois, sempre que lê uma mesma imagem, o sujeito pode lhe acrescentar e/ou suprimir algo (Bosi, 1994). Ademais, cada imagem é datada e localizada, pois criar “[...] põe o homem em diálogo com sua condição de ser social” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 52). Porém, o leitor da imagem também pode estar em outro tempo, outro espaço. Ainda que não seja este o caso, ele e o espaço já sofreram mudanças. Por isso, é relevante articular o passado e o presente na produção de narrativas (CIAVATTA, 2002).

No campo estético, a cultura pode ser vista em seus aspectos econômicos, históricos, funcionais e simbólicos, logo, em perspectiva ampla, sem restrições ou reservas, pondo-se entre o real e o imaginário. Vistas como linguagens, sem linearidade ou segmentação, as culturas têm nos sentidos fatores indispensáveis para relacionar prática e teoria com imagens e memórias. Despir e vestir, afinar e desafinar, perceber a práxis educativa como processo que precisa ser descoberto e construído nos movimentos, nas relações históricas, socioculturais (FONSECA DA SILVA, n/d.) e estéticas.

A palavra cultura não é rotulada com base em um único significado, sendo entendida a partir de um conjunto de significados produzidos em (com)textos, alvos de nossa escuta, toque, paladar, olfato e olhar. Mas, com Alberto Caieiro (n/d.), Fernando Pessoa nos lembra que “não basta abrir a janela para ver os campos e o rio. Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores”.

Assim, refletimos sobre a necessidade de usarmos todos os sentidos, nesse espaço de interculturalidade quando somos mediados pelas artes e pelas culturas, é fundamental. Conhecer para respeitar e valorizar esse portfólio intercultural, promovendo “[...] o resgate da cidadania dos excluídos das cidades e do campo [...]” (MERLER, FOERSTE & SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, p. 17), é proposta para perceber,

por meio dos sentidos, os movimentos e as nuances trazidos com os sujeitos e seus (com)textos.

Logo, nesse trajeto, não devemos desqualificar quaisquer que sejam as culturas ou artes presentes na escola ou em seu entorno, pois a riqueza está, justamente, na pluralidade. Daí a relevância de o/a professor/a de Arte tomar a aula como espaço de trocas, centrado em narrativas que partam de questões concretas, problematizando-as e buscando meios de produzir conhecimentos que contribuam para o cultivo das imagens e das memórias.

Como o/a docente, estudantes são protagonistas de suas histórias, enredadas por tramas culturais que vivenciam e ajudam a tecer. Reconhecer-se como tal em suas comunidades contribui para o cultivo das artes e culturas, integrando-as ao cotidiano escolar, evitando, assim, destacar culturas que determinado grupo quer propagar como homogêneas e que, muitas vezes, provêm de (com)texto do qual não nos sentimos pertencentes. Em suas experiências, a criança reinventa a realidade com dinamismo e plasticidade (ARAÚJO, 2005), cria e recria, a partir das memórias. Nas relações com os adultos, entre si e com elementos com os quais dialogam, produzem modos de ser, perceber e estar no mundo, “[...] como sujeitos do conhecimento e, portanto, em condições de atuar criticamente [...]” (VASCONCELLOS, 2007, p. 10) nos grupos sociais de que participam.

A Visita-passeio aos Espaços de Arte e Cultura no município de Serra-ES: fomento à experiência

A pesquisa realizada junto aos estudantes do Ensino Fundamental, partiu de levantamento preliminar sobre o conhecimento que esses tinham sobre a cultural local. Isso possibilitou perceber que em sua maioria desconheciam os espaços culturais da Serra. Desta forma a pesquisa com intervenção fomentou situações para produção de dados. Foram propostas visitas-passeio com o objetivo de observar como os espaços artísticos e culturais participam da formação dos sujeitos. Contudo, antes das visitas-passeio foram projetadas imagens da cidade em *slides* para provocar e suscitar lembranças, já que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Exibida a imagem do Museu Histórico da Serra, elas, bem como a professora de História, reafirmaram não conhecer o local. Apenas a professora de Artes (Narradora 8)⁴ já o tinha visitado. Vendo imagens da Casa do Congo, seis crianças/adolescentes disseram apenas saber de sua existência. A turma também não conhecia a escultura Chico Prego, líder morto em importante revolução de negros escravizados no município. Porém, algumas afirmaram conhecer as casacas de congo e tambores, sendo o estandarte elemento novo. Em meio a isso, a professora de Artes passou a relatar histórias a respeito da casaca:

os escravos eram muito maltratados pelos “sinhozinhos”. E como não podiam fazer nada para se defender . . . eles criaram, no instrumento [casaca], uma cabeça com pescoço grande, para representar o “sinhozinho” que os maltratava. E à noite, quando cantavam, tocavam e dançavam nas senzalas, apertavam o pescoço dos “sinhozinhos” . . . para extravasar suas dores (Relato da Professora de Arte).

Empolgada, a professora de Artes demonstrou experiência com os elementos culturais da cidade. Ressaltou a importância do estandarte, sublinhando que, nele, há desenhos e escritos, marca identitária das bandas de congo. Explicou, ainda, que o nome da banda, nele grafado, geralmente, é o de um santo de devoção. Para ampliar a compreensão, ela articulou a casaca e o reco-reco, o estandarte e o carnaval, lembrando que as escolas de samba destacam uma figura responsável por carregar sua bandeira. Também mencionou que muitos idosos comandam as bandas de congo, as quais incluem, ainda, crianças bem pequenas, jovens e adultos. Essa narrativa corrobora Kosik (1976, p. 73), ao destacar que as manifestações do cotidiano estão diretamente ligadas à história, caso contrário, “[...] a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a história, separada da cotidianidade, se transforma em um colosso absurdamente impotente”.

A partir da apreciação das imagens, os diálogos pautaram-se na expectativa e entusiasmo com a visita-passeio aos espaços da Serra-Sede. Alguns dos desejos demonstrados pelas crianças/adolescentes: “ver e tocar na casaca de congo!” (Narrador 7), “tocar o tambor! (Narrador 5), “conhecer os lugares!” (Narrador 9), “tocar em tudo!” (Narrador 2), “ouvir as lendas!” (Narrador 4).

Com um colaborador do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes, das professoras de História e Arte (Narradoras 5 e 8) e de 22 crianças/adolescentes, estivemos na Serra-Sede. Durante o trajeto, feito de ônibus, a cantoria foi constante. Desafiado, o Narrador

⁴ Mesmo tendo as autorizações de cada participante, optamos por identificar os sujeitos da pesquisa, com o termo narradores, para não expor seus dados pessoais.

2 começou a cantar: “Vou falar, que eu tô mandando, um *rap* improvisado . . . vamos respeitar! A casaca é do congo”. Logo, o Narrador 3 juntou-se a ele e saiu um refrão: “A-dô, a-a-dô! Nós vai prá Casa do Congo. Por prazer eu vou falar. Se liga, na moral, nós vai prá Casa do Congo, que o bagulho é animal! Eu vou prá Casa do Congo prá tocar um tamborzão!” Nas cenas a bordo do ônibus, percebemos que as crianças/adolescentes também fantasiam e se apropriam da imaginação para romper com a rigidez de comportamento imposto pela escola, reiterando que estão na infância.

Chegando à Serra-Sede, estivemos na Casa do Congo, onde trabalha o artesão, que contou histórias sobre essa manifestação, descreveu sobre como produz as casacas e narrou a história da Revolução de Queimado. Com isso, aguçou a percepção das crianças/adolescentes para conhecer a escultura, por ele produzida, de Chico Prego, negro que faz parte dessa história e com a qual o artesão deixa sua marca no espaço da cidade, já que o monumento “[...] tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas [é um legado à memória coletiva]” (LE GOFF, 2003, p. 526).

Após ouvir do artesão a lenda dos pássaros de fogo, envolvendo um “romance” entre dois indígenas posteriormente transformados no monte Mestre Álvaro, monumento serrano, e no monte Moxuara, localizado em Cariacica, município vizinho, as crianças/adolescentes apreciaram histórias cantadas e tocadas com a casaca e o tambor por congueiros ali presentes. Na apreciação, Ferraz e Fusari (2009, p. 67) ressaltam que “[...] a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais [sendo] capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações”. No mesmo sentido, Iavelberg (2003, p. 22) assevera que,

estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço.

Corroborando isso, após a visita-passeio, a alegria e o envolvimento da turma com elementos artístico-culturais serranos foram lembrados pelas crianças/adolescentes em produções imagéticas em seus diários de campo, em que registraram a casaca e os tambores. Isso sugere que, quando elas se reconhecem no arcabouço de arte e cultura da cidade, extrapolam o momento de apreciação, construindo sua própria identidade. Em sua narrativa, a Narradora 11 se recordou do som tocado e cantado pelos congueiros: “lembrei da música ‘Madalena’, porque eles

cantaram”.

Ressaltamos que outras músicas foram cantadas naquele momento. Assim, apesar dessa justificativa, possivelmente, a lembrança ocorreu porque a canção, muito conhecida no Espírito Santo, por retratar o congo tocado em um balneário famoso no Estado (Barra do Jucu, em Vila Velha), já fizesse parte do repertório musical da menina, tendo significado para ela. A relação com os objetos culturais trouxe às crianças/adolescentes novas memórias, que farão parte da elaboração de suas narrativas, nos momentos que desejarem, mesmo sabendo que “[...] cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que permanecem como pontos de demarcação em sua história” (BOSI, 1994, p. 418).

Outro espaço visitado na cidade foi o Museu Histórico da Serra, casarão com muitos cômodos e artefatos que marcaram um período histórico do município e que, a partir das informações fornecidas pela Narradora 3 (monitora que atua no local), ficaram gravados na memória das crianças/adolescentes. Isso se confirma no desenho que a Narradora 1 fez, em seu diário de campo, da cama e da penteadeira de um dos quartos do museu, articulada a texto em que mostra estranhamento: “gostei muito dos quartos, porque achei muito diferentes”.

As crianças/adolescentes também estabeleceram diálogos com a escultura Chico Prego (Imagem 1), que fica nas proximidades do museu e da Casa do Congo, rememorando, pela história contada pelo Narrador 8 (artesão), a participação do personagem como líder da Revolução de Queimado. A revolução ocorreu em 1849, quando os escravizados puseram fogo na igreja que ajudaram a construir, porque o frei Gregório Maria de Bene se negou a libertá-los, conforme havia prometido (Poltroniere, 2015). Castigados por isso, muitos morreram, inclusive Chico Prego, enforcado em 11 de janeiro de 1850.

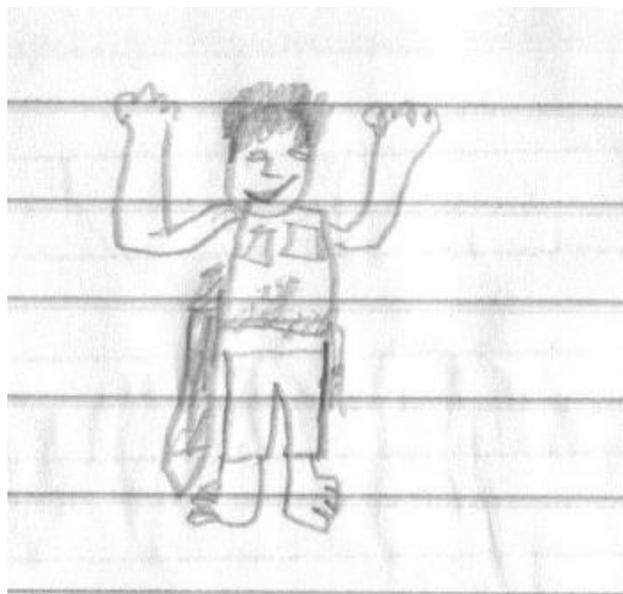
Imagem 1. Crianças/adolescentes diante da escultura Chico Prego



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A imagem 1, apresenta a escultura do personagem Chico Prego, que fica no Centro de Serra Sede. Há árvores e comércios no segundo plano da fotografia e no primeiro plano temos as crianças/adolescentes apreciando a escultura. Para esculpir a figura de Chico Prego, que pesa mais de quatro toneladas, o Narrador 8 (artesão) usou ferro e concreto. A partir de sua apreciação, as crianças/adolescentes produziram narrativas escritas e imagéticas em seus diários de campo. Entre algumas narrativas, o Narrador 1 representou o personagem Chico Prego, com os dois braços erguidos (Imagem 2), talvez, como forma de reiterar sua importância na tradição serrana. O desenho foi feito com lápis preto em uma folha de caderno-diário.

Imagem 2 – Desenho de um dos estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Também no diário de campo, a Narradora 7, no silêncio, apresentou sua percepção: “Chico Prego – não tenho palavras para explicar, mas gostei muito”, demonstrando que sentiu para além de seu entender, como o menino da poesia de Brandão (2013, p. 116), que “[...] punha a mão [em concha] no ouvido e escutava a caixa de memória”. No silêncio, as memórias ficaram guardadas por ela e, posteriormente, poderão vir à tona, como expressão de sentimentos a ser manifestada e compartilhada de forma única.

Relembrando os momentos vividos no ônibus, relacionando as brincadeiras e cantorias, a Narradora 2 lembrou que “o caminho é uma parte muito legal, onde a gente canta e se diverte”. Suas memórias reforçam que o aprendizado é processo evolutivo e contínuo, no qual as brincadeiras também são relevantes, fazendo-nos sair da concepção tradicional de ensino da Arte.

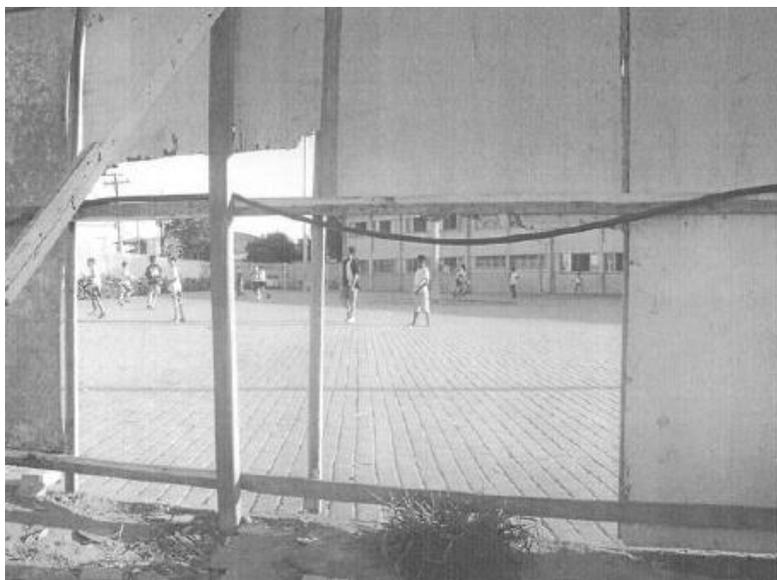
Fica sublinhado, desse modo, o quanto precisamos repensar as práticas docentes,

no sentido de entender que o ensino precisa ir além dos conteúdos preestabelecidos, corroborando com Brandão (1994, pp. 111-112) em relação à sua vida estudantil: “o melhor do colégio sempre foi ‘a hora da saída’ . . . depois, o melhor era a hora do ‘recreio’. Compreendemos que a educação escolar deve romper os muros e integra-se à comunidade, à arte e à cultura.

Narrativas Imagéticas: Intervenção com Arte

As narrativas orais e escritas produzidas a partir das experiências foram compartilhadas com toda a turma. Depois disso, individualmente, as crianças/adolescentes vivenciaram, nas aulas de Artes, a produção de narrativas imagéticas por (re)leituras da imagem fotográfica “Construção da quadra poliesportiva” (Imagem 3), que, como ressaltado, foi inicialmente escolhida pelas duas rodas. Cópias da imagem foram distribuídas para a turma. As crianças/adolescentes ficaram livres para escolher se, na sua prática artística, trabalhariam com ela no todo ou com apenas um fragmento. A imagem 3, é uma imagem da fotografia de momento de reforma da quadra, temos um tapume de metal com um rasgo que deixa a mostra um momento afetivo de brincadeiras, entre crianças da escola e ao fundo temos a fachada da escola.

Imagem 3 – Fotografia da reforma da quadra poliesportiva



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesta etapa, foram usados folha de papel de desenho, cola, tesouras, lápis de cores e canetas hidrográficas. A proposta era que a narrativa imagética fotográfica incluísse as memórias antigas da escola, que poderiam ser retiradas da fotografia, com dados do presente, inserindo desenhos e usando cores, conforme o desejo próprio de expressão.

A compreensão de um texto, verbal ou visual, é um processo. Por isso, as crianças/adolescentes tiveram muitas dúvidas sobre como produziram o trabalho. A Autora 1 e a professora de Artes (Narradora 8) estiveram de mesa em mesa, estabelecendo diálogos a partir das dúvidas. O desafio era orientá-las a “. . . estabelecer relações, não apenas de caráter formal . . . mas de caráter social, percebendo sua condição de cidadão” pertencente àquele espaço (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 129).

Conforme o relato da professora de Arte, a prática artística foi concluída após três aulas, configurando-se em momentos nos quais, recorrendo à afetividade e à cognição, cada um criou sua narrativa com sentidos singulares e com mediações constantes entre todos. Essa dinâmica é importante, pois

a compreensão dos significados das coisas no mundo, das pessoas com quem nos relacionamos e de nós mesmos constrói-se a partir de situações partilhadas e vivenciadas com outros sujeitos, na construção de afetos e conhecimentos, no confronto de pontos de vista e na descoberta e criação de novos sentidos (SANTANA & VASCONCELLOS, 2013, p. 235).

Ao todo, foram produzidas 33 narrativas, sendo que, no geral, todas se constituíram em produções significativas. Para fins dessa análise, selecionamos narrativas imagético-textuais que materializam experiências dos estudantes com os espaços de pertencimento e suas relações com a escola. Os narradores também participaram de Roda de Lembrança e Roda de Bate-papo – enquanto momentos de trocas de experiências e diálogos – pois o interesse estava situado no processo, não no produto final. Na Roda de Lembranças, todos integrantes produziram narrativas imagéticas. Para a análise, foram escolhidas as do Narrador 6 (Imagem 4), por apresentar modificações na representação da quadra, distanciando-se um pouco das demais, e a da Narradora 4, pela quantidade de elementos (Imagem 5).

Imagem 4 - Narrativa imagética do Narrador 6

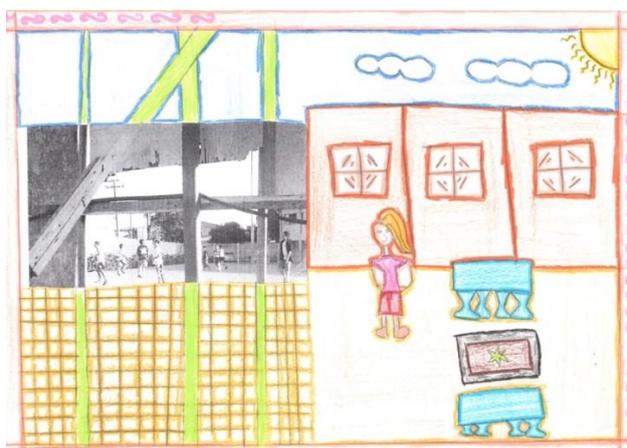


Fonte: acervo da pesquisa.

A imagem 4 é uma produção artística em que temos um fragmento da imagem da quadra poliesportiva na parte inferior esquerda, na parte superior há desenhos da quadra vista de cima para baixo, como se fosse uma planta baixa. Do lado direito temos o desenho da fachada da quadra poliesportiva da escola.

Já a imagem 5 há também um fragmento da imagem da quadra poliesportiva, na parte inferior há desenho de grades e na parte superior a criança/adolescente da continuidade, desenhando a partir do fragmento. Na parte direita do papel temos o desenho de bancos e tapete, também uma representação de uma criança. Ao fundo há a representação da fachada da escola, também nuvens e sol.

Imagem 5 - Narrativa imagética da Narradora 4



Fonte: Exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

Na narrativa imagética da Narradora 4 (Imagem 5), a grade também aparece. Porém, a menina não desenha cobrindo todo o espaço. Talvez, até considerasse a escola opressora, mas sua narrativa abre a possibilidade de uma cena nova: é possível que a fachada e os objetos de sua narrativa – dois bancos e uma planta – sejam representações não apenas com a função de adornos utilitários, mas estratégias para humanizar o espaço, oprimido pela presença da grade.

A Narradora 4 também desenha uma representação humana que, embora não condiga com suas características – seus cabelos não são claros, como os da figura feminina –, talvez esteja ali para manifestar o desejo de ela mesma e/ou outras meninas estarem presentes na cena, na qual, originalmente, só havia meninos brincando. Sua narrativa remonta-nos, pois, ao processo de criação infantil presente em um texto de Tolstoy, sobre o qual Vigotski (2009, p. 74) comenta que “el niño no se limitaba a dictar su relato, sino que representaba el papel y actuaba como un protagonista del mismo”.

Por sua vez, a narrativa imagética do Narrador 6 (Imagem 4) fez relação entre a

imagem que retrata a obra no espaço (representado pela cópia da fotografia) com a quadra poliesportiva percebida por ele à época em que produziu essa narrativa, ou seja, como lugar em que ocorriam as aulas de Educação Física. O menino desenhou a fachada da quadra poliesportiva, articulando escrita alfabética e desenhos. Nela, escreveu: “QUADRA E ESPORTE”.

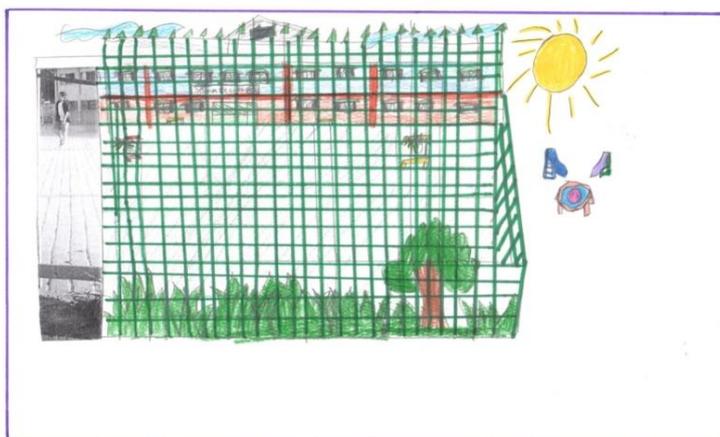
A partir de suas memórias, também desenhou elementos do interior do espaço, representados pelas marcações presentes no piso da quadra, tais como o círculo central e as delimitações das áreas de gol, o que, provavelmente, denota sua intimidade com futebol, já que, em outra parte, no campo em que o gramado aparece em verde, há uma figura humana cercando o gol, a qual pode ter sido inserida para representar a si mesmo.

Fragmento considerável da fotografia foi usado na composição. O espaço restante, ele ocupa com a representação de um campo que aparece três vezes, o que pode nos dar mais pistas de sua paixão pelo esporte. Sua narrativa imagética foi desenhada em dupla perspectiva: nos campos amarelo e verde, ele usou o “olhar por cima”; no desenho que traz a cor vermelha, tal perspectiva é mesclada com a visão frontal, já que, nele, se pode ler a inscrição “Quadra [d]e esporte”. Nessa mistura, percebe-se que as imagens se conectam e, ao mesmo tempo, se desconectam na sua produção, mostrando sua subjetividade no momento de criação, em que, conforme caracteriza Freire (2011, p. 145), os sujeitos são “[...] convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem”.

Na Roda de Bate-papo, todas as crianças/adolescentes (nove) também participaram de todo o processo. Seis delas produziram narrativas imagéticas contemplando o pátio e as outras três abordaram a mudança no sistema de proteção da escola (a inclusão das grades). As produzidas pela Narradora 1 (Imagem 6) e pelo Narrador 1 (Imagem 7) foram selecionadas, por apresentarem mais elementos.

Na imagem 6, temos o fragmento da fotografia da reforma da quadra poliesportiva ao fundo e no primeiro plano linhas que imitam as grades do muro da escola. Na parte direita do papel há desenhos de um sol, uma mesa e dois bancos.

Imagem 6 - Narrativa imagética da Narradora 1



Fonte: Exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

Na imagem 7 também temos o fragmento da imagem da quadra poliesportiva que está no centro da folha, em volta a criança/adolescente deu continuidade ao fragmento, temos a fachada da escola, árvores, bancos, nuvens, sol, e duas redes de futebol complementam o desenho nas partes esquerda e direita da folha.

O Narrador 1 elaborou sua narrativa (Imagem 7) a partir de um fragmento da cópia da fotografia, dando continuidade à percepção sobre ele, acrescentando duas traves de futebol, uma amarela, bancos para sentar e plantas (árvores e arbustos). Ao representar a escola a partir da imagem antiga, ele a identificou como “Emef Sonia Regina”, reiterando o nome atual da unidade, o que permite trazer à tona a afirmação de Ciavatta (2009, p. 115) de que “a linguagem cotidiana expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ser, as relações [...]” entre passado e presente.

Imagem 7 - Narrativa imagética do Narrador 1



Fonte: exercício avulso produzido ao longo da pesquisa.

As quatro narrativas imagéticas trazem as marcas de seus narradores, que são crianças/adolescentes inseridas em um espaço e tempo determinados, com experiências e subjetividades únicas, pois, como lembra Benjamin (2012), a narrativa se dá com o corpo inteiro, no sentido que não se deixa as experiências singulares fora do que se registra, falando da alma, do olho e da mão.

Lembrando Freire (2011), quando olhamos uma imagem, podemos perceber algo que, ainda que visto antes, havia escapado. Por isso, ler uma imagem é mais que ver; é perceber as relações e significados a que ela nos remete. A leitura imagética é semelhante ao processo de aprender a ler e escrever, que, conforme Freire (2011, p. 78), está relacionado ao processo em si e ao “[...] profundo significado da linguagem”.

Na apreciação, percebemos que todas as narrativas usaram cores variadas, de forma intensa. Chama a atenção o modo como a Narradora 1 (Imagem 6) desenhou o espaço escolar: com formas quadriculadas, possivelmente, representando as grades que o cercam atualmente. Além de todo o arcabouço de memórias e imagens que ela traz consigo, exerceram influência em seu desenho o fenômeno da violência, talvez porque faça parte de seu contexto, uma vez que, nas culturas contemporâneas, muros e grades são vistos como artifícios de proteção. Estes, portanto, foram mediadores de sua grafia. Diante disso, sublinhamos que, para Bosi (1994, p. 55), “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”. A menina utiliza cores diversas, mas o verde é predominante (na grade, árvore e folhagens). A representação da escola, em segundo plano, quase se perde entre as grades. Para encontrar seus traços, é necessário um olhar mais detalhado. Além da escola, ela desenhou alguns elementos – uma árvore e folhagens – com os quais narra a presença da natureza. Da cópia fotográfica, utilizou apenas um pequeno fragmento, talvez, pelo desejo de ter mais espaço para se expressar.

Adicionalmente, a Narradora 1 produziu desenhos representando objetos do parquinho da escola – que fica próximo à quadra, mas não é acessível a partir do pátio. Provavelmente, ele lhe traga boas recordações, pois, estudando ali desde o 1º ano, brincou bastante no espaço retratado. Vigotski (2009, p. 95) lembra que “los niños dibujan de memoria. Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo, en consecuencia, se imaginan de las cosas”.

Considerações conclusivas

Os processos histórico, sociocultural e político foram essenciais para a produção das narrativas, pois os sujeitos tiveram que se imaginar em um tempo passado para registrar ideias presentes e desejos futuros para a escola e para o bairro, atuando como protagonistas, produtores de histórias. A apropriação e o reconhecimento, pelas crianças/adolescentes, da história que lhes pertence é de extrema importância, pois constitui uma via de empoderamento frente à desigualdade que marca a sociedade contemporânea, de um modo geral, e a brasileira, especialmente. Sem aproximação entre os sujeitos e sua história, não são possibilitadas experiências significativas que provocam narrativas a ela imbricadas. Do contrário, ficamos fadados a valorar apenas culturas distantes, uma pobreza de experiências que nos aliena, por não enxergarmos o valor da nossa cultura.

O desenrolar do projeto permitiu que as crianças/adolescentes trouxessem à tona as narrativas vivas de si, interconectando-as com as imagens e memórias da cidade, do bairro e da escola, pois as narrativas vivas são uma escrita na qual os sujeitos se reconhecem, já que representam repertórios que contêm suas subjetividades, afetos e emoções. Não envolvem personagens isoladas; são histórias e composições implicadas, requerendo o exercício da memória e da imaginação. Compreendemos que a formação estética e artística está imbricada com a experiência. A visita aos espaços expositivos proporcionou experiências que ampliaram as referências dos sujeitos, dilataram os espaços de circulação desses e produziram diálogos com compartilhamento de narrativas

Referências

- ALMEIDA, J. **Textualidades contemporâneas: palavra, imagem, cultura**. Vitória: Edufes, 2012.
- ARAÚJO, V. C de. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, 11(22), 2005.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. Apresentação. In A. M. Barbosa & F. P. da Cunha. (Orgs.). **Abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem** (2a ed.). São Paulo: Duas Cidades, 2013.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura** (8a ed.). São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos** (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In R. de Moraes. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1994.
- BRANDÃO, C. R **Caixa de correio: poesia reunida**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores** (Rio de Janeiro 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Farpej, 2009.
- CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica** (Rio Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- FERRAZ, M. H. C. de T., & Fusari, M. F. de R. e. **Metodologia do ensino da arte** (2a ed.). São Paulo: Cortez, 2009.
- FONSECA DA SILVA, M. C. da R. **Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política**. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf>. Acesso em 20 de jan. 2020.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. ed. 56. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto** (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LE GOFF, J. **História e memória** (5a ed.). Campinas: Editora da Unicamp, 2003.



MERLER, A., FOERSTE, E., & SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. (2013). **Educação do campo e culturas:** uma discussão sobre pedagogias alternativas. *Visioni Latino Americane*, 8, 30-41. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8317/1/Merler_Foerste_Schutz_Visioni_LA_8_2013.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital** (2a ed.). São Paulo: Boitempo, 2008.

CAIEIRO, A. (n.d.). **Não basta abrir a janela.** Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/1122>>. Acesso em 12 de out. 2020.

POLTRONIERE, C. (n.d.). **Histórias de quem viveu na antiga Vila de Queimado.** Disponível em: <<https://www.portaltemponovo.com.br/historias-de-quem-viveu-na-antiga-vila-de-queimado-2/>>. Acesso em 12 de fev. 2021.

SANTANA, C. da C. G., & VASCONCELLOS, V. M. de. Lev Vygotsky, sua vida e sua obra: um psicólogo na educação. In: Fichtner, B; E. Foerste, G. M.; Schütz-Foerste & M. Lima (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia: práticas pedagógicas e pesquisas em educação.** Vitória: Edufes, 2013.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In D. Saviani & N. Duarte. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens:** um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

VASCONCELLOS, V. M. R. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento. (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente** (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.