

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
NO PROCESSO CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO
COM PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS DA CASA
DE CULTURA DE SANTA MARIA/RS.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanessa Freitag

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NO
PROCESSO CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS DA CASA DE
CULTURA DE SANTA MARIA/RS**

por

Vanessa Freitag

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. PhD. Ayrton Dutra Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil
2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NO PROCESSO
CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE
ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA DE SANTA MARIA/RS.**

elaborada por

Vanessa Freitag

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ayrton Dutra Corrêa, PhD, (Orientador/Presidente)

Maria Isabel Ferraz Pereira Leite, Dr^a, (UNESC)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a, (UFSM)

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2008.

Para Jardel

Beatriz

e Lírio (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Há muitas e muitas pessoas para agradecer. Muitas foram aquelas que fizeram parte da minha vida ou ainda fazem, mas quero agradecer primeiramente, a minha família: ao meu pai que foi uma das pessoas que mais acreditou em mim durante a curta existência que passou ao meu lado, agradeço os ensinamentos, valores, pela alegria em viver. Com muito amor, dedico a ele este trabalho. À minha mãe e ao meu irmão que continuam comigo nesta caminhada e seguem me apoiando com seus carinhos e palavras de incentivo e força.

Agradeço ao querido professor Dr. Ayrton Dutra Corrêa, pela dedicação e orientação dedicadas no decorrer desta pesquisa, por ter acreditado no desenvolvimento desta temática e ainda, pelo carinho e amizade construídos durante todo esse tempo.

Agradeço a querida professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, pelo tanto que aprendi e admirei como sua aluna, pelo tanto que admiro como profissional e como pessoa, sendo para mim, um exemplo na minha vida. Obrigada pelo carinho, pelas palavras de confiança, por acreditar em mim e por tudo o que sigo aprendendo contigo.

Agradeço as professoras da Casa de Cultura, especialmente a Isabel, que abriu as portas e me recebeu com muito carinho. Também a Fátima, a Miriam e a Sílvia, pessoas e profissionais que tive a honra de conhecer e trabalhar, sendo para mim, uma imensa alegria.

Agradeço especialmente a banca examinadora desta pesquisa: às professoras Dra. Maria Isabel da Cunha Leite, Dra. Marilda Oliveira pelas importantes e significativas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço meus colegas de Mestrado, meus amigos que comigo compartilharam angústias, conquistas, profundas alegrias e tristezas passadas neste período. Agradeço por tudo o que aprendi com vocês, pelos carinhos, pelos abraços, pelas palavras e pela atenção.

Obrigada!

À Procura do Porto

*Ambulante que sou de sonhos e idéias, fico
À deriva entre dois barcos sem porto, entre dois
Portos sem barcos.*

*Se navegar é preciso, apostar é importante,
Para que se faça presente o abraço da chegada,
A rigidez do solo, a mudança do horizonte.
Se apostar é importante, navegar é preciso,
Para que se faça presente o desejo de ousadia,
Da inconstância da onda, a amplitude do horizonte.
O mesmo se dá com o sonho e a realidade.
Se sonhar é preciso, realizar é importante.
Tentarei o barco e o porto.*

Lúcia Gouvêa Pimentel.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NO PROCESSO CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA DE SANTA MARIA.

AUTORA: VANESSA FREITAG

ORIENTADOR: AYRTON DUTRA CORRÊA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de fevereiro de 2008.

A referida dissertação de mestrado vincula-se à linha de pesquisa em Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Neste sentido, teve-se como objetivo principal investigar, descrever e analisar as memórias de infância relatadas por três professoras de Artes Visuais da Casa de Cultura de Santa Maria e através destas, desenvolver o processo criativo docente das mesmas. A metodologia caracterizou-se por uma abordagem qualitativa cuja linha metodológica abordou-se a História de Vida Tópica. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, da análise documental e do diário de campo como forma de registro dos pensamentos e da produção de cada professora. Os encontros foram realizados na própria Casa de Cultura, cerca de dez ao todo. O aporte teórico estruturou-se, num primeiro momento, em autores que referiam-se à constituição social e coletiva da memória (HALBWACHS, 2006; BOSI, 1994; TEDESCO, 2002, FÉLIX, 1998 e 2002; GONDAR, 2005, dentre outros) ainda, fez-se algumas relações entre memória e o contexto artístico contemporâneo (CANTON, 2001; DANTO, 2006; CAUQUELIN, 2005). Num segundo momento, discutiu-se sobre o processo criativo docente entendido como o processo criativo em artes, a formação continuada do professor e as influências da constituição pessoal e profissional no que se refere à prática educativa das participantes (NÓVOA, 1996; GOODSON, 1996 e 2006; DE MASI, 2003; SALLES, 1998; MARTINS, 2006, dentre outros). Assim sendo, nas principais memórias de infância trazidas pela professoras, apontamos as imagens e histórias sobre costumes familiares, a importância da família, as dificuldades vividas, brincadeiras, cheiros, gostos e sabores da infância que foram compartilhados com o grupo. As professoras em questão graduaram-se numa mesma época e percebeu-se semelhanças de experiências vividas na infância e na formação em arte. Nenhuma delas desenvolvia um processo criativo em arte, assim sendo, a pesquisa colaborou no estímulo à produção visual vendo nos trabalhos produzidos possibilidades para se repensar metodologias e concepções sobre arte com seus alunos.

Palavras-Chave: Memórias de Infância, Processo Criativo Docente, Ensino de Artes.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Post Graduation Program Master Degree in Education
Federal University of Santa Maria

WEAVING THE CHILDHOOD MEMORIES THREADS IN THE EDUCATIONAL CREATIVE PROCESS: A STUDY WITH VISUAL ARTS TEACHERS OF THE HOUSE OF CULTURE IN SANTA MARIA.

AUTHOR: VANESSA FREITAG

GUIDANCE: AYRTON DUTRA CORRÊA

Date and Location of Thesis Defense: Santa Maria, February 21th of 2008.

The present master's degree thesis is related to the research line in Education and Arts of the Post Graduation Program on Education in the Federal University of Santa Maria/RS. In this sense, it had as main objective to investigate, to describe and to analyze the childhood memoirs told by three teachers of Visual Arts at the House of Culture of Santa Maria and through these, to develop the teaching creative process of them. Therefore, the methodology was characterized by a qualitative approach whose History of Topical Life was approached as a methodological line. Data were collected starting from semi-structured interviews, documental analysis and field diary as form of recording of the thoughts and of each teacher's production. About ten meetings were accomplished at the House of Culture. Then, the theoretical contribution was structured, the former, in authors that referred to the social and collective constitution of the memory (HALBWACHS, 2006; BOSI, 1994; TEDESCO, 2002, FÉLIX, 1998 and 2002; GONDAR, 2005, among other) still, it was made some relationships between memory and the contemporary artistic context (KANTON, 2001; DANTO, 2006; CAUQUELIN, 2005). The latter, it was discussed on the teaching creative process as the creative process in arts, the teacher's continuous education and the influences of the personal and professional constitution in which is referred to the educational practice of them (NÓVOA, 1996; GOODSON, 1996 and 2006; OF MASI, 2003; SALLES, 1998; MARTINS, 2006, etc). Thus, in the main childhood memoirs brought by the teachers it is pointed the images and histories on family routines, the importance of the family, the lived difficulties, games, smells, tastes and flavors of the childhood that were shared with the group. The regarded teachers have graduated in a same period and because of that it was noticed similarities of experiences lived in the childhood and in their education in arts. None of them developed a creative process in art, for that, the research contributed as an incentive to the visual production as an opportunities to rethink arts methodologies and conceptions with their students.

Index Terms: Childhood Memoirs, Educational Creative Process, Teaching of Arts.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** - Christian Boltanski - “Kaddish”, 1977 (Disponível em: www.muhka.be/images/image37
- Figura 02** – Christian Boltanski – “Vitrine de référence”, 1971 (Disponível em: www.centrepompidou.fr/.../images/xl/310809.jpg37
- Figura 03** – Christian Boltanski – “Monument Canadá “(detalhe), 1988 (Disponível em: www.dukemagazine.duke.edu/dukemag/issues/070807/depgal.htm38
- Figura 04** – Farnese de Andrade – “Anúnciação”, 1983 (Disponível em: www.sidarta.blogger.com.br39
- Figura 05 e 06** – José Rufino – “Sem título”, 1992 e “Momento Mori” 2003 – (Disponível em : www.galeriavirgilio.com.br/artistas/jrufin.html40
- Figura 07** – Leonilson – “Caderno de anotações”, 1989 (Disponível em: www.projetoleonilson.com.br41
- Figura 08 e 09** – Lia Menna Barreto, “Sem título”1 994 e “Diário de uma bonecas”2000“, (Disponível em: www.arteswebbrasil.com.br41
- Figura 10** – Lia Menna Barreto, “Pequenos Partos”, 1993 (Disponível em: www.arteswebbrasil.com.br42
- Figura 11, 12 e 13** – Rosângela Rennó - “Cerimônia de Adeus – Grupo 2 (A,B,C,D)”,1997/2003, “Obituário Transparente”, 1991, “Arquivo universal” (Disponível em: www.studium.iar.unicamp.br/doi/imagem/rosangelarenno43
- Figura 14** – Sandra Cinto “Sem título”, 2001 (Disponível em: www.escolasaopaulo.org/images/sancha.jpg44
- Figura 15** – Sandra Cinto “Construção”, 2006 (Disponível em: www.mamam.art.br44
- Figura 16** – Sandra Cinto “Sob o sol e as estrelas”, 2007 (Disponível em: www.macuf.es/images/broma6.jpg44
- Figura 17 e 18** – Niki de Saint Phalle “Coração de velha beata(Coração Branco)”, 1964, “Dolores”, 1978, (Disponível em: www.geocities.com/nicolesdiary/textosrecortes/niki_portuguese.htm.45
- Figura 19 e 20** – Nina Moraes – “Infância”,1990, (Disponível em: www.mac.usp.br/obracontexto/ninamoraes/nina1.jpg46
- Figura 21** – Vanessa Freitag – “Trouxinhas”, 2006, (Fonte: portfólio pessoal).....46

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1.1. “DOS PEQUENOS COMEÇOS” | 15 |
| 2. DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS | 19 |
| 2.1. TEMÁTICA: | 19 |
| 2.2. OBJETIVOS: | 19 |
| 2.2.1. Geral: | 19 |
| 2.2.2 Específicos: | 19 |
| 2.3. AS CATEGORIAS GERAIS E ESPECÍFICAS: | 20 |
| 2.4. QUESTÕES DE PESQUISA: | 22 |
| 2.5. LINHA METODOLÓGICA:..... | 22 |
| 2.6. PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA: | 23 |
| 2.7. O QUE UTILIZEI PARA DESCOBRIR AS HISTÓRIAS? | 24 |
| 2.7.1. Entrevista: | 25 |
| 2.7.2. A Observação Participante: | 25 |
| 2.7.3. O Diário de Campo: | 26 |
| 2.7.4. A Análise Documental: | 26 |
| 2.7.5. Análise de Conteúdo | 27 |
| 2.8. COMO ESTRUTUREI NOSSOS ENCONTROS? | 27 |
| 3. AS MEMÓRIAS | 32 |
| 3.1. “DAS PEQUENAS MEMÓRIAS”. | 32 |
| 3.2. A MEMÓRIA E SUA CONSTITUIÇÃO SOCIAL. | 33 |
| 3.3. A MEMÓRIA EM MOVIMENTO: PENSAMENTO POR METÁFORAS. | 39 |
| 3.4. PERCORRENDO OS CAMINHOS DA “MEMÓRIA” NA ARTE. | 42 |
| 3.4.2 Tecendo relações entre arte e memória: a poética visual de alguns artistas contemporâneos | 48 |
| 3.5. O DOCENTE E A ARTE CONTEMPORÂNEA. | 59 |
| 4. O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE | 66 |
| 4.1. PROCESSOS DE CRIAÇÃO: NOS MEANDROS ENTRE A POÉTICA VISUAL E A DOCENTE. | 66 |
| 4.2. O PROCESSO CRIATIVO NA DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. | 69 |
| 4.2.1. Processos Trilhados: as histórias e trajetórias do professor. | 71 |
| 4.2.2. O professor pesquisador de sua prática. | 74 |

| | |
|--|------------|
| 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 78 |
| 5.1. MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E O CONTEXTO SOCIAL..... | 79 |
| • <i>Conhecendo algumas histórias: reacendendo lembranças</i> | 79 |
| • <i>Lembranças de Família</i> | 86 |
| • <i>A Memória dos Brinquedos e Brincadeiras da Infância</i> | 93 |
| 5.2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA INFÂNCIA. | 101 |
| • <i>Memória dos Sentidos: olhares, cores, gostos, cheiros e sabores da infância</i> | 101 |
| • <i>Memórias Escolares: o Ensino de Artes</i> | 107 |
| 5.3. DELINEANDO O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE. | 115 |
| • <i>A profissão professor de arte</i> | 115 |
| • <i>Memórias Recentes: a prática pedagógica e a arte contemporânea</i> | 120 |
| 5.4. PROCESSO CRIATIVO DAS PROFESSORAS | 127 |
| • <i>“O Armazém de Lembranças” – MIRIAN</i> | 128 |
| • <i>“Cortinas de Memórias”- SILVIA</i> | 137 |
| • <i>“Baú dos Pezinhos”- FATIMA</i> | 146 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| 7. REFERÊNCIAS: | 161 |
| 8. ANEXOS | 174 |



1. APRESENTAÇÃO

A referida dissertação que apresento, objetivou compreender e analisar a relevância da memória, especificamente, as memórias de infância no processo de criação e reflexão com professores de Artes Visuais da Casa de Cultura de Santa Maria/RS, também denominada “EMAET” (Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan). As questões da mesma propuseram refletir sobre as vivências pessoais das professoras em questão e com isso, contribuir no entendimento do processo criativo docente. Sendo assim, o trabalho está organizado da seguinte forma:

Na primeira parte, denominado “DOS PEQUENOS COMEÇOS”, refere-se à introdução e justificativa da pesquisa, na qual faço uma breve reflexão de como cheguei à temática e sua importância no campo da educação e Ensino das Artes na contemporaneidade.

Em “DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS”, apresento a estrutura metodológica do trabalho cujos autores como Ludke (2001), Minayo (1994), Zayas (1996), Bogdan e Biklen (1994) contribuíram nas reflexões acerca dos roteiros de ação e coleta de dados utilizados, bem como os procedimentos e dinâmicas dos encontros desenvolvidos.

Na terceira parte, intitulado como “AS MEMÓRIAS” refere-se ao suporte teórico sobre a memória embasados na investigação e procurei tecer reflexões sobre a constituição social da memória, o que é a memória, como ela acontece, por que lembramos ou esquecemos, tendo Halbwachs (2006), Braga(2000), Tedesco (2002 e 2004), Félix (1998; 2002), Bosi(1994) Izquierdo (2000), dentre outros autores relevantes para as discussões apresentadas. Neste mesmo capítulo, também teci relações entre a arte contemporânea com os discursos da memória, como autores

utilizei-me de Cauquelin (2005), Danto (2005 e 2006 e Canton (1999), finalizando com uma reflexão sobre o Ensino de Arte diante da produção artística atual

No quarto momento, denominado “O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE”, abordei o que vem a ser processo de criação artística e o do professor de arte. Neste sentido, algumas questões como o professor enquanto pesquisador, a formação continuada e as trajetórias deste profissional constituíram categorias para a abordagem do processo criativo docente. Neste sentido, trouxe autores como De Masi (2003), Salles (1999), Meira (2001) Nóvoa (1999) e Goodson (1999, 2007) .

Em “APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS” apresento os dados coletados, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa com as professoras de Artes Visuais e analiso a partir de algumas categorias específicas encontradas no decorrer dos encontros com as participantes. A partir deste contexto, procurei entrelaçar as reflexões apresentadas com os teóricos estudados na investigação, tais como Gondar (2005); Richter (2002); Nóvoa (1992), Brougère (2001;2004), Tedesco (2002), entre outros.

No último momento, apresento algumas “CONSIDERAÇÕES FINAIS” acerca do desenvolvimento da referida pesquisa e procuro responder às questões e objetivos propostos neste estudo.

Após a apresentação inicial da organização desta dissertação, faço um convite para que dêem início às leituras, reflexões e dúvidas que o trabalho possa suscitar em vocês e espero contribuir e acrescentar nas discussões que fiz e ainda me faço no campo da Educação.

1.1. “Dos Pequenos Começos”

*Mnemosyne, a memória em grego, era uma deusa identificada como mãe das musas e das divindades responsáveis pela memória e inspiradoras da imaginação criativa dos artistas e poetas.
Loiva Otero Félix*

Meu interesse em estudar a memória, e em especial, as memórias de infância, se deve pela série de momentos que me fizeram acreditar o quanto a vida é efêmera, o quanto o tempo marca nosso corpo, nossa forma de ver e pensar o mundo. Principalmente pelo receio de não ter uma história para contar e a todo custo, procurar reviver ou saber que se viveu um momento. Mesmo quando estes se apresentem nebulosos, obscuros ou ainda, por acreditar que muitas de nossas escolhas, atitudes/ações enquanto profissionais se devam às vivências e caminhos trilhados e que formam nossa maneira de ser e compreender o mundo. Deve-se portanto, à brevidade da vida.

A memória configurou-se num tema constante em minha vida acadêmica e profissional. Em alguns momentos, pensar sobre as nossas histórias vividas se constitui num ato prazeroso, em outros muito difíceis, devido a carga de emoções que carregam e que nos afetam. Isso porque abordar a mesma implica remexer continuamente com fatos ou momentos muito sutis da nossa trajetória.

Estudo a memória, mas ao mesmo tempo estudo e reflito sobre minhas próprias lembranças, fontes de imagens latentes em meu ser e que foram delineando meu percurso enquanto acadêmica da UFSM. Algumas dessas memórias se desdobraram em referenciais para a pesquisa plástica que desenvolvi durante o curso de Artes Visuais - Bacharelado desta Universidade. Posteriormente, voltaram a fazer parte de minhas pesquisas no curso de Artes Visuais - Licenciatura e no curso de Especialização em Arte e Visualidade da mesma instituição, voltado num momento para a área das Poéticas Visuais, e em outro, para o Ensino de Arte, minha grande paixão.

No trabalho que atuo como professora substituta na área de Metodologia do Ensino de Artes Visuais da UFSM, com acadêmicos da Pedagogia, Educação Especial e Licenciatura em Artes Visuais, procurei levar minhas pesquisas na prática

educativa que realizo, sempre me interessando pelo modo como as memórias podem ser pensadas como referenciais, conteúdos ou motivos no processo criativo docente e conseqüentemente, no Ensino da Arte.

Para ser mais específica, o trabalho que aqui apresento, nasceu ainda das minhas pesquisas no atelier de escultura na qual peças foram modeladas em argila e deram forma e volume para as minhas memórias. Peças estas, que se fragmentaram em pequenas cerâmicas esféricas que denominei “pedrinhas azuis” (remetendo às sementes da terra, pois éramos pequenos agricultores e também à memória em movimento, ir e vir, rolar, presente e passado no presente). Pedrinhas que estavam eventualmente sustentadas por pequenas e delicadas “trouxinhas” de tecidos referindo-se à boneca de pano.

Dentre as muitas histórias de minha meninice, marcantes foram os momentos vividos no campo com minha família. Lembro-me das brincadeiras que fazia, dos espaços que costumava visitar, reconhecia cada pátio em torno da casa, uns mais rugosos, outros com muitas pedras e areia de cores distintas. Recordo-me dos lugares da plantação, do plantio e da colheita da soja, do cultivo das hortaliças e de quando observava minha avó na coleta de ovos de galinhas escondidas em alguns ninhos.

Dos cheiros, o da terra molhada, de eucalipto, do pé de amoreira, da batata-doce recém-assada saída do forinho de tijolo. Dos sabores, o gosto do leite de vaca, do suco de cana, o doce-de-leite feito por minha mãe. Nas muitas brincadeiras, a de ser professora ou desenhista. No galpão de casa, as paredes estavam sempre riscadas com carvão ou pedacinhos de mandioca seca que funcionavam como giz de quadro-negro. Fazia as “lições” que acabava de aprender na escola ou muitos desenhos que povoavam minha imaginação. Essas e outras imagens ainda estão muito vivas e com freqüência as recordo em meu cotidiano.

Por isso mesmo, acredito que nossas memórias nos ajudem a mostrar que temos uma trajetória e que somos responsáveis por ela muitas vezes, bem como, pelas situações enfrentadas ao longo do tempo dentre elas, a saudade, a perda, as conquistas, a instabilidade de tempos, espaços, lugares, pessoas. A memória passada é presente vivo, pois na forma como a vemos e a revivemos, significados e interpretações são alimentados e imaginados por nós. Importantes vestígios de nosso passado são resgatados no instante em que se lembra, pois o conteúdo de

nossas experiências e percepções de mundo não pode ser deixado à margem, devorado pela pressa e pelo medo de envelhecer,

A memória hoje é fundamental porque a sociedade da informação, da técnica e da racionalidade econômico-consumista faz o tempo andar mais rápido – fala-se em tempo real – e dá funcionalidades diferentes aos espaços e às coisas; os objetos perdem significados mais depressa, possuem reduzido seu tempo de duração e significação.(TEDESCO, 2002, p.44)

Mediadas por nossas histórias movimentamos imagens muitas vezes “grávidas” de sentidos e forjadas pelo tempo. Dessa forma, o imaginário é latência de imagens que formamos para dar visibilidade àquilo que pensamos acreditar ou queremos fazê-lo.

O imaginário não é forma de irrealidade, mas na verdade uma forma de realização...sonhar consiste em vivenciar, de outra forma, um outro mundo. Para o sujeito que sonha, sonhar é uma forma radical de vivenciar seu próprio mundo.(FOUCAULT, 1959 *apud* PLATOW, 2006,p.66)

E quando nem tudo pode ser sonho, tentamos camuflar a realidade dura que não desejamos por achar que não somos capazes de fazê-lo. E assim, criamos universos paralelos, acreditamos naquilo que julgamos ser a verdade ou pelo menos, o mais bonito e conveniente, comprometendo com isso, o modo como olhamos para as nossas próprias experiências.

Assim, neste trabalho em especial, o estudo das memórias como referenciais ou propostas foram desenvolvidas no processo criativo docente e visou fazer com que as professoras de Arte se percebessem enquanto seres capazes de se construir inseridas numa determinada sociedade que também tem suas histórias e memórias, embora freqüentemente, não prestemos atenção às implicações que estas acarretam, seja por meio de suas imagens, fatos, lugares, possibilitando a construção de imaginários sociais.

Normalmente um grupo mantém relações com outros grupos. Muitos acontecimentos e também muitas idéias resultam de semelhantes contatos. Às vezes essas relações ou esses contatos são permanentes ou, em todo caso, se repetem com muita freqüência, prosseguem durante muito tempo. (HALBWACHS, 2006, p.52)

Assim, as memórias de infância aqui privilegiadas constituíram como uma fase significativa para boa parte das pessoas envolvidas, mas também de sofrimento, tendo em vista ser a infância o momento em que percebemos o mundo com olhos mais curiosos e tudo nos parece uma novidade, uma descoberta e uma surpresa, ao mesmo tempo em que experiências num contexto em específico podem marcar os momentos mais traumáticos.

Portanto, questiono o porquê de eventualmente, perdermos esse olhar curioso no decorrer da passagem do tempo, das transformações que acontecem em nossas vidas, esquecendo a poesia, a ludicidade, os estranhamentos e surpresas vividas na infância. Enquanto educadores, como resgatar esse olhar cuidadoso sobre nossas histórias e de que maneira isso contribui ou influencia o modo como agimos e somos enquanto pessoa e profissional?

O desenho perdido, a brincadeira esquecida, o movimento contido, as cantigas silenciadas. Sensibilidade travada, olhar embotado no mundo de certezas. Assim o ser da poesia esconde-se no adulto-educador. Reprimido, comprimido, banido da sua vida pessoal e profissional. Como nos tempos e espaços de formação, poderá ser tocado o universo em que se esconde o ser da poesia dos educadores? (OSTETTO, 2006, p.29)

É importante que esse olhar sobre nossas histórias e sobre a Arte, seja trabalhado, refletido, questionado através do resgate de algumas vivências contidas em nossas memórias constituídas através de imagens mentais, das experiências estéticas tidas com sons, cheiros, sabores, sensações e que vão direcionando as escolhas e preferências perante o mundo.

Por conseguinte, é válido pensarmos na arte e na educação que propõem tornar os olhares aguçados e críticos frente às imagens e situações cotidianas numa realidade social na qual vivemos e que pouco privilegia a criatividade, a imaginação, a afetividade que faz parte da construção identitária e cultural das pessoas. E no contexto da arte contemporânea ao problematizar nossas vidas e histórias, cujos discursos, abordam acerca das questões e condições do sujeito contemporâneo.

Seguindo as reflexões, talvez seja pertinente apresentar a estrutura metodológica da pesquisa e seus procedimentos em que espero deixar mais compreensível quais foram minhas questões de pesquisa e a forma como trabalhei na coleta dos dados.



2. DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Temática:

Tendo em vista o interesse em pesquisar a relevância da memória na construção das subjetividades e principalmente, de como somos enquanto pessoas e profissionais, a temática desta pesquisa denomina-se “TECENDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NO PROCESSO CRIATIVO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS DA CASA DE CULTURA DE SANTA MARIA/RS”.

2.2. Objetivos:

2.2.1. Geral:

- Identificar, descrever e analisar as memórias de infância relatadas por professoras de Artes Visuais contribuindo como subsídios no processo criativo docente e com isso, nas reflexões sobre suas práticas educativas.

2.2.2 Específicos:

- Analisar a importância conferida pelas professoras de Artes Visuais da Casa de Cultura de Santa Maria/RS sobre suas memórias de infância que digam respeito às

vivências no contexto familiar, escolar, social, possibilitando reflexões sobre o processo criativo docente;

- Investigar a construção e significação do processo criativo em arte na prática pedagógica do professor de Artes Visuais a partir de suas memórias de infância;

- Pesquisar como a memória e seus entrelaçamentos com a Arte Contemporânea, podem ser pensados como possibilidades e proposições para o Ensino de Arte na contemporaneidade;

2.3. As Categorias Gerais e Específicas:

São categorias que me ajuda a tecer as tramas teóricas do trabalho levando em consideração, as novas categorias que foram encontradas ao longo do processo da pesquisa, denominadas como específicas.

2.3.1. "Memórias de Infância": estudar a memória acarreta trazer à tona informações e conhecimentos armazenados durante toda a nossa existência. As pessoas geralmente escolhem os elementos destinados a se transformar em recordações para a formação de lembranças futuras. Nesta proposta, os professores relataram as memórias de infância que lhes foram mais significativas, partindo de alguns temas: brincadeiras preferidas, brinquedos, lugares importantes, relações estabelecidas no ambiente familiar e profissional.

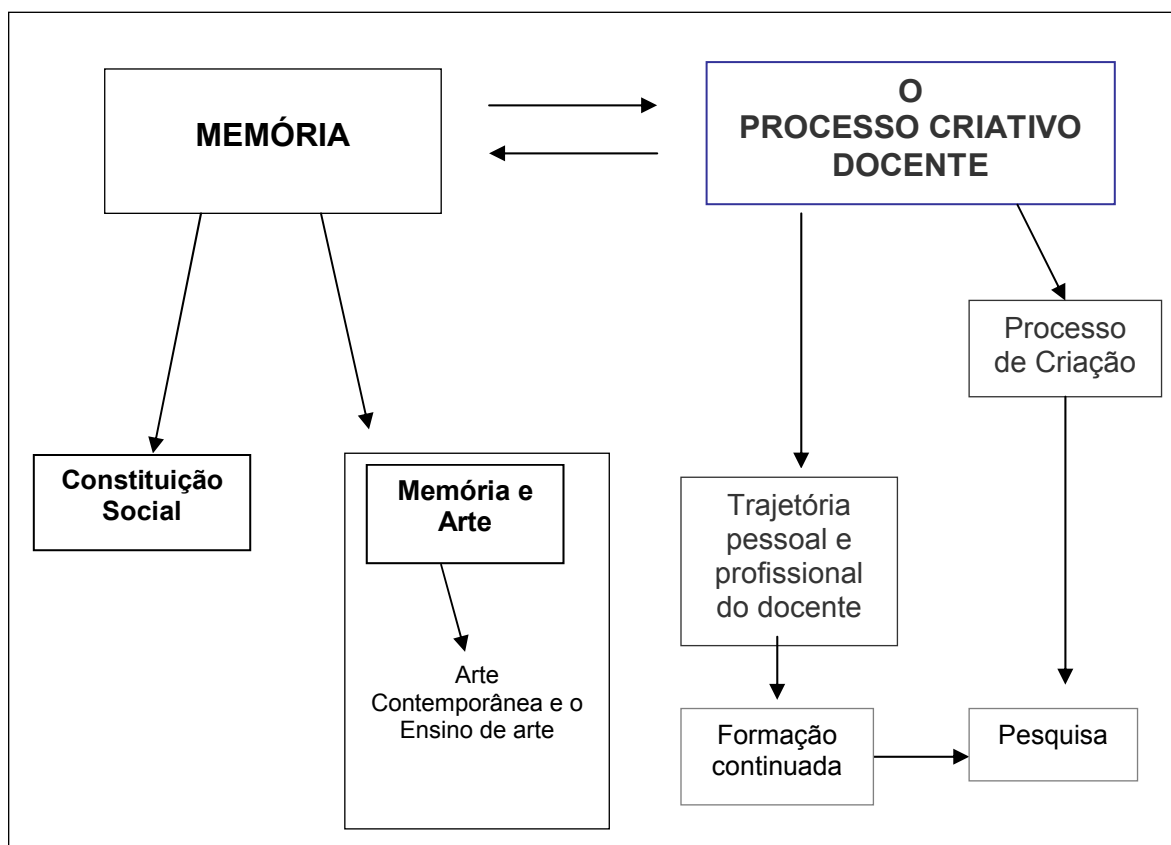
2.3.2. "O Processo Criativo Docente": Os trabalhos ou obras de um artista, por exemplo, correspondem a resultados de uma etapa contínua da criação. Isso significa que a criatividade é algo que tem uma evolução qualitativa. Quando se produz o primeiro trabalho, parte-se dele para criar outro percebendo no que este deva ser repensado. Num primeiro momento, procurei contemplar o processo de pensamento e como cada professor resolveu plasticamente ou conceitualmente sobre os temas discutidos na pesquisa, tendo uma compreensão de que arte é pensamento, sentimento e construção do conhecimento. Posteriormente, outras categorias específicas se somaram na conceituação do processo criativo docente,

ou seja, as trajetórias pessoais e profissionais e a pesquisa e formação continuada que fazem parte do mesmo. Então,

- **Trajetoária Pessoal e Profissional do Docente** – diz respeito aos percursos e escolhas profissionais que vão configurando os modos de ser enquanto professor assim como as representações e expectativas da profissão. Significa também, pensar na forma como o professor encara e lida com os conflitos e problemas em seu trabalho contribuindo na formação de sua subjetividade docente.

- **Pesquisa e Formação Continuada** – nesta categoria, reflete-se sobre a importância da pesquisa, da reflexão e da formação continuada para que o professor encontre possibilidades e caminhos de tornar sua prática pedagógica cada vez mais prazerosa e significativa na vida profissional dos mesmos. Essa formação não se traduz apenas nos cursos e eventos participados pelo profissional, mas nas leituras e pesquisas que faz, além dos diálogos sobre sua prática com os colegas.

ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE PESQUISA:



2.4. Questões de Pesquisa:

- Enquanto educadores, como resgatar o olhar cuidadoso sobre nossas histórias de infância e de que forma elas contribuem ou direcionam o modo de pensar, agir e ser enquanto profissional?
- Qual a importância conferida pelas professoras sobre suas memórias de infância e vivências no contexto familiar, escolar e social?
- Como a memória e seus entrelaçamentos com a Arte Contemporânea, podem gerar possibilidades e proposições para o Ensino de Arte na atualidade?
- Como instigar e repensar o processo criativo docente através das memórias de cada professor?

2.5. Linha Metodológica:

A pesquisa que apresento é de caráter qualitativo, pois se preocupou com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas sim, numa abordagem que levou em consideração o universo de valores e pensamentos das professoras participantes.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.(...)Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN & BIKEN, 1994, p.16)

Com este tipo de pesquisa, objetivei me inserir no mundo de significados e ações humanas trazidas pelas professoras. Na pesquisa qualitativa tem-se o ambiente natural de coleta como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Utilizei também, a *História de Vida Tópica*, cuja principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações. Poderá ser escrita ou verbalizada. Neste sentido, “o objetivo é o de captar a interpretação que determinada pessoa faz da sua própria vida” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.17). Ou seja, constitui-se num “olhar cuidadoso sobre a própria

vivência ou sobre determinado fato. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual”, (NETO, 1994, p.59).

A História de Vida Tópica nesta pesquisa focalizou numa etapa ou num determinado setor da experiência em questão, ou seja, as memórias de infância das professoras de Artes Visuais da Casa de Cultura de Santa Maria/RS. Neste caso, a investigação realizou-se com um pequeno grupo de participantes cujos encontros, aconteceram na Casa de Cultura da cidade, pretendendo observar qual foi a relevância e como cada professora significou suas memórias no processo criativo em artes e refletindo sobre sua prática pedagógica atual. As questões abordadas se detiveram nos lugares e pessoas preferidas na infância, o objeto afetivo, as brincadeiras e brinquedos, os espaços vividos, as experiências escolares, entre outros.

Enquanto que algumas entrevistas de histórias de vida são dirigidas para abarcar a vida inteira do sujeito, desde o nascimento até o presente, outras são limitadas. Aqui procuram-se dados referentes a um período específico da vida da pessoa, tal como a adolescência ou a escola primária, ou sobre um aspecto particular, tal como as relações de amizade ou o namoro. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.93)

Assim, permite que uma biografia possa ser narrada de diversas formas, seja visuais ou textuais, pois “es una anotación escrita de la vida de la persona basada en conversaciones o entrevistas” (ZAYAS, 1995, p.18) onde se percebem diferentes mensagens e conteúdos analisados em que se busca não apenas a demonstração ou explicação da vida humana, mas principalmente, sua interpretação.

Cabe ressaltar que o trabalho não visou abraçar toda a história de vida dessas professoras, mas sim, pontuou alguns momentos, algumas histórias e memórias que abrangeram suas vivências na infância, a partir de temáticas sugeridas e apresentadas nos procedimentos da pesquisa. Contudo, é válido ressaltar que momentos ou fases da adolescência e adultez foram comentadas nas falas das professoras.

2.6. Participantes e Contexto da Pesquisa:

O espaço de pesquisa escolhido foi a Casa de Cultura de Santa Maria, também conhecido como EMAET (Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan), lugar destinado para a realização de eventos, cursos, seminários e palestras para

professores, estudantes e a comunidade em geral da cidade, mantido pela prefeitura municipal de Santa Maria.

Tendo em vista minha breve e significativa relação com o lugar, onde conheci o espaço e os responsáveis através de uma oficina sobre Arte Contemporânea que realizei com um grupo de professores de Arte em 2006, senti necessidade de desenvolver outro trabalho no mesmo espaço com professores. A primeira idéia foi abranger professores de Arte da rede escolar de Santa Maria. No entanto, as professoras da Casa sugeriram que fizesse o “curso” primeiramente com elas, pois estavam muito interessadas.

Nesse sentido, iniciamos os encontros no final do mês de maio de 2007 e concluímos em outubro do respectivo ano. Foram 10 encontros no total, um encontro por semana, intercalados com feriados, férias, eventos, com duração entre 2 a 3 horas disponíveis pelas professoras de Artes em questão.

Todas as três professoras pertenceram a uma mesma geração, pois cursaram a Licenciatura em Educação Artística em princípios da década de 80 no Centro de Artes e Letras, com ênfase em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria. São elas: Mirian, Silvia e Fátima, estando todas na faixa etária de 40 anos em média. Mirian e Fátima trabalham na Casa há pelo menos 15 anos e Silvia há 20 aproximadamente, ensinando Artes Visuais para crianças, jovens e adultos da comunidade em geral, interessados em aprender e conhecer um pouco mais de Artes, seja a prática e/ou teoria.

Atualmente, Fátima ensina História da Arte e pintura, Mirian trabalha com desenho, pintura e escultura com crianças e adolescentes, e Silvia, atualmente está afastada da prática como professora, pois assumiu encargos administrativos da Casa, mas sempre está envolvida contribuindo e participando do trabalho das demais professoras.

2.7. O que utilizei para descobrir as histórias?

Os instrumentos de coleta de dados que possibilitaram estruturar, refletir e analisar as questões que nortearam a pesquisa constitui-se respectivamente:

2.7.1. Entrevista:

A entrevista pode ser definida como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas e que é planejada, orientada ou dirigida pelo entrevistador que tem como objetivo, obter informações e dados sobre as outras.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.134)

É importante frisar que na entrevista, a relação entre o entrevistado e o entrevistador pode ser a mais amistosa possível, deixando o sujeito à vontade para falar sobre determinados assuntos ou questões centrais e inesperadas da pesquisa. Seria interessante iniciar a entrevista através de uma conversa banal do dia-a-dia, numa tentativa de descontrair o encontro e o entrevistado.

As entrevistas qualitativas variam quanto a sua estruturação. As relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou são guiadas por questões gerais. Nas entrevistas muito abertas, o entrevistador encoraja o participante a falar sobre uma determinada área de interesse do mesmo e em seguida, explora-a em profundidade, retomando os tópicos importantes da pesquisa.

Contudo, no decorrer do trabalho, o pesquisador poderá se valer dos diferentes tipos de entrevista (aberta, semi-estruturada ou estruturada) conforme o interesse ou necessidade.

A **Entrevista Semi-Estruturada**, a qual foi utilizada nesta pesquisa, combina perguntas fechadas e abertas e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas pelo entrevistador. Nesta investigação, os diálogos e conversas aconteceram de modo espontâneo com relação aos temas, nas quais questões e histórias foram desveladas a partir de uma ou algumas perguntas inicialmente lançadas ao grupo nos encontros.

2.7.2. A Observação Participante:

Esta técnica se concretizou através do meu contato com o fenômeno diretamente observado, ou seja, os encontros e o trabalho desenvolvido com as

docentes da Casa de Cultura no intuito de obter informações mais detalhadas sobre a realidade das mesmas em seus próprios contextos (MINAYO, 1994). E dessa forma, estabelecer uma relação face a face com o observado, podendo com isso, modificar e ser modificado por esse mesmo contexto.

A importância desse instrumento reside no fato dos pesquisadores “captarem” uma variedade de dados e situações ou fenômenos por investigarem. Nesta pesquisa, a Observação Participante teve o intuito de analisar e refletir sobre as memórias pessoais de cada professora e suas práticas pedagógicas no próprio ambiente de trabalho das docentes envolvidas.

2.7.3. O Diário de Campo:

É a memória da pesquisa. Nele podemos colocar diariamente nossas anotações, idéias e observações sobre a mesma, além de questionamentos, percursos e pensamentos. Por isso, “demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio”(NETO, 1994, p.64).

Nessa pesquisa, o diário foi usado por mim na intenção de planejar e anotar os detalhes e informações observadas durante a coleta de dados e também adotado pelas docentes participantes da investigação. Com isso, puderam registrar suas reflexões e impressões acerca dos encontros, sendo uma forma de sistematizar seus pensamentos, planos, idéias e registros escritos e não falados por elas sobre as temáticas e assuntos desenvolvidos nesses diálogos travados ao longo do percurso.

2.7.4. A Análise Documental:

Para Gil (1999), toda e qualquer informação escrita é considerada um documento, assim como as fotografias e filmagens encontradas ou produzidas ao longo da pesquisa. Estes métodos ainda são questionados por muitos especialistas da área de pesquisa, porém, já utilizados com sucesso na obtenção de dados complementares e de grande relevância.

Nessa pesquisa, se considerou como documentos, os registros produzidos pelas professoras no que diz respeito aos depoimentos escritos, a produção visual e textual que aconteceu ao longo do trabalho.

2.7.5. Análise de Conteúdo

Este instrumento foi utilizado para análise dos dados coletados através das entrevistas e do diário de cada professor, como forma de organizar e discutir os dados. Neste sentido, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1970, p.38).

Na pesquisa, utilizei a análise de conteúdo através de alguns temas que foram desenvolvidos nos procedimentos da mesma, tais como, as relações familiares, o ambiente escolar, as brincadeiras e a estética na infância, as escolhas profissionais, entre outros.

2.8. Como estruturei nossos encontros?

Nesse momento, apresentarei os procedimentos metodológicos do trabalho realizados ao longo dos 10 encontros, trazendo os objetivos de cada um deles:

1º Encontro – Conhecendo algumas Histórias...

Iniciei a conversa colocando minha alegria e prazer em estar naquele momento com elas, que esses encontros seriam muito importantes para mim, mas que gostaria que fossem para elas também. Agradei a oportunidade e o espaço. Já conhecia todos da palestra que realizei no local sobre Arte Contemporânea meses antes, porém, tinha um diálogo maior com Isabel e Sílvia, que carinhosamente, gostaram da idéia e reuniram o grupo. Neste dia, estavam reunidas as professoras de Artes Visuais Fátima, Mirian e Sílvia, a professora de Artes Cênicas, Isabel e o professor de música Misael.

Apresentei o objetivo do projeto para a realização dos encontros, entreguei a todos um cronograma (Anexo) com as temáticas que abordaríamos, os materiais e

as linguagens que trabalharíamos. Combinamos mais ou menos 2hs para cada encontro, devido o tempo que tinham disponível.

Nesse dia, meu objetivo foi:

-Apresentar a proposta da pesquisa às professoras, bem como, entregar um caderno onde poderiam personalizá-lo ao longo de toda a pesquisa. As professoras demonstraram interesse e curiosidade pelos cadernos, e falei que poderiam escrever suas memórias ou sobre as temáticas abordadas nas nossas discussões. Isso favoreceria aqueles que preferem escrever ao invés de falar sobre suas memórias, sendo um recurso para que as professoras também registrassem suas indagações. Fátima, professora de Artes Visuais, comentou que isso seria uma forma delas adquirirem o hábito da escrita sobre suas práticas, sobre suas experiências em sala de aula e que via como algo novo.

- Posteriormente, como forma de começarmos as conversas, mostrei uma caixinha dizendo que dentro dela havia inúmeras histórias de cada professora presente. As professoras sortearam palavras que deveriam fazer referência com alguma história da infância. Nessa caixa, continha uma série de palavras-chave tais como: uma professora, uma história, uma surpresa, um medo, um espaço, uma comida, um cheiro, um brinquedo.

- Nesse mesmo encontro, investiguei qual era o conceito de “memória” e qual a importância desta para as vidas (pessoal e profissional) das professoras.

- Num terceiro momento, perguntei se elas desenvolviam algum tipo de pesquisa plástica. Como proposta prática para este primeiro momento, sugeri que cada uma criasse um pequeno objeto em argila que fizesse referência à sua infância. Mirian e Silvia modelaram bonecos que remetiam aos criados com barro e pão, e Fátima modelou um brinquedo.

2º Encontro: Temática: “Os Esconderijos Secretos da Infância”.

Nesse encontro, foram abordados os lugares, cantos e recantos vividos durante a infância de cada professor. Através de alguns questionamentos feitos às professoras (ver em Anexo 2), cada uma delas relatou para o grupo, suas memórias sobre espaços preferidos e singulares. Nesse encontro, foram trazidas algumas fotos desses espaços ou desenhos que elas fizeram a respeito e ficamos dialogando sobre a temática.

3º Encontro: Temática: “Lembranças Escolares: um, dois, três, conto o conto outra vez”.

Nesse encontro, discutimos acerca das vivências de cada professor no contexto escolar durante a infância, mas em especial no período da Educação Infantil e Ensino Fundamental, objetivando com isso, analisar qual a importância e significado conferido pelas docentes sobre a escola, professores, colegas da infância, também pelo que se abordava e aprendia no Ensino de Arte. Além disso, refletimos sobre nossas escolhas com relação à profissão atual (Anexo 3).

Cada professora trouxe uma foto do período em que estudaram. Além disso, começaram a produzir e pensar um trabalho visual relacionado as suas memórias.

4º Encontro: Temática: “Memória e Arte Contemporânea”.

Para esse momento, apresentei alguns trabalhos de artistas nacionais e estrangeiros que, em algum momento, abordaram ou ainda pesquisam a memória em suas produções. Dentre alguns deles, destaco: Farnese de Andrade, José Rufino, Rosângela Rennó, Sandra Cinto, Leonilson, Lia Menna Barreto, Nina Moraes, Christian Bolstanski, Niki de Saint Phalle, entre outros. Também objectivei levar minha própria produção plástica que se refere às memórias de infância, embora, elas já conhecessem alguma coisa de meu trabalho, segundo relato delas, devido a uma exposição individual realizada no início do ano na cidade.

A idéia foi de que essas professoras pudessem escolher um artista, uma linguagem e uma temática pessoal para refletir sobre questões quanto a memória e a Arte, e sobre o trabalho pessoal que estivessem desenvolvendo. Nesse encontro, depois dos diálogos, prosseguiram criando os trabalhos pessoais sobre suas memórias. Aos poucos, idéias ganhavam formas e se definiam no transcurso da pesquisa.

5º Encontro: Temática: “Álbum de Família”.

Nesse encontro, conversamos sobre as relações afetivas, as festividades, rituais, costumes, crenças, valores que foram construídos pelos laços familiares. Portanto, solicitei que as professoras trouxessem seus álbuns de fotografias

familiares, que mostrassem e contassem suas relações familiares para o pequeno grupo. Posteriormente, retomamos as discussões sobre artistas/arte/memória através de algumas imagens de trabalhos da artista Rosângela Rennó, Christian Boltanski e Farnese de Andrade.

6º Encontro: Temática: “Sensações, Cheiros, Cores e Sabores da Infância”.

Quais foram as sensações (nostalgia, angústia, receios, alegrias) e imagens da infância? Um cheiro, um aroma marcante; Uma cor (de que, no quê?); Os sabores (de quê?);

Nessa proposta que foi muito prazerosa para todas, as professoras trouxeram cores, sabores e cheiros da infância, regados por doces, salgados e guloseimas que remetiam às suas lembranças. Cada uma relatou o que havia trazido e o porquê. Posteriormente, mostrei alguns trabalhos da artista Nina Moraes (1998) e prosseguiram nos trabalhos plásticos delas. Nesse dia, também notei que as professoras trabalharam em seus projetos durante a semana.

7º Encontro: Temática: “Brincadeiras e Brinquedos da Infância”.

Nesse período, um instante para relembrar as principais brincadeiras e os brinquedos de infância: aqueles criados, presenteados, perdidos, quebrados, reinventados. Aproveitamos para discutir a importância do brincar, do lúdico, da fantasia nesse processo. Intercalada à discussão, apresentei obras das artistas Lia Menna Barreto e Niki de Saint Phalle.

8º Encontro: Temática: “Objeto Afetivo”.

O objeto afetivo diz respeito aos objetos que carregam significados, sentidos, um conteúdo ou valor especial por parte de quem o possui. Geralmente, esses objetos nos fazem lembrar de lugares, pessoas, situações, fases e momentos importantes, ou apenas, conter o incontável desejo de guardar pequenas coisas encontradas no dia-a-dia. Qual é o seu objeto afetivo? Por que ele é afetivo? Que histórias nos contam?

A proposta objetivou que as docentes reunissem seus objetos afetivos, e caso não os tivessem, que pudessem criá-los mediados por suas memórias. Esses objetos foram registrados durante a construção dos mesmos pelas professoras.

9º Encontro: Temática: “Pensamentos”.

Refletimos sobre as propostas e temáticas levantadas ao longo da pesquisa, o que significou de tudo o que foi discutido, suas possibilidades pedagógicas, importância para a identidade pessoal e profissional de cada docente, de que forma as memórias contribuíram para repensar suas práticas, para rever seus processos criativos em arte e enquanto docentes (Questões no anexo 4).

10º Encontro: Exposição.

O último encontro foi destinado para a organização e realização da exposição dos trabalhos das professoras. O espaço escolhido para a confraternização foi na Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria – CESMA. Foi um momento muito especial, em que elas puderam mostrar suas histórias e seus trabalhos para os amigos, familiares e demais pessoas que lá estiveram prestigiando.

Sendo assim, a partir do que foi aqui exposto, apresento no capítulo seguinte o suporte teórico que embasa a referida pesquisa.



3. AS MEMÓRIAS

3.1. “Das Pequenas Memórias”.

Tem uma coisa assim que fascina a gente. É, é esse resgate sabe, é uma coisa que me fascina bastante, recordar como era antigamente, sabe, isso é uma coisa bonita!(professora Mirian)

Recordar como era antigamente não é uma prática comum apenas para as pessoas vividas e maduras que possuem uma longa trajetória e muitas histórias para contar. Mas recordar ou lembrar significa algumas das ações que perpassam por todos os ciclos e fases da vida das pessoas independente de sua idade. Lembrar seria, portanto, uma forma de vermos através dos relatos, momentos cheios de sentidos e possibilidades que atravessam inúmeras gerações e culturas.

Por isso, na formação de nossa identidade, na construção de valores que estruturam pensares, as nossas relações com o mundo estão imbricadas numa série de fatores sócio-culturais que mediam o modo como agimos e pensamos. Estudar a memória acarreta trazer à tona muitas informações cuidadosamente armazenadas durante nossa existência. As pessoas geralmente selecionam os elementos destinados a se transformar em recordações contribuindo para a produção de lembranças futuras. Em sua etimologia, “o verbo *lembrar* tem sua origem no latim *memorare*, significando trazer à memória, recordar, vir à idéia ou à memória” (OLIVEIRA, 2005, p.88). Em especial, as memórias de infância, correspondem ao reconhecimento dessas ações e momentos vividos intensamente, sejam passagens e histórias alegres ou de profunda tristeza.

Nesse sentido, ao propor a rememoração de algumas das experiências infantis com as professoras de Artes Visuais, investiguei sobre o que pensam e valorizam enquanto profissionais e pessoas, como foram seus primeiros contatos com a escola, como era constituído seu cotidiano, suas brincadeiras e como a imaginação e a criatividade participavam dessas relações.

São as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores. Por meio das mais precoces percepções do mundo, a pessoa adquire algumas das idéias, imagens e metáforas básicas que, mais tarde, vão estruturar suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este. (GULLESTAD, 2005, p.526)

Acredito que nossas memórias nos ajudem a mostrar que temos uma trajetória e que somos responsáveis por ela muitas vezes, bem como pelas inúmeras situações enfrentadas ao longo de nossas vidas num mundo em constante devir.

Estudar a memória significa remexer ou reviver fatos e momentos sutis visualizando nelas, possibilidades de analisarmos o presente e perspectivar o futuro, já que este “depende da memória, pois, de acordo com o que é recordado no presente, pode-se vislumbrar várias formas de futuro. Por isso é tão importante saber ‘como’ recordar” (OLIVEIRA, 2005, p.89).

Nessa dissertação, foram contempladas histórias e memórias relativas às cenas e pequenos fragmentos do cotidiano das professoras, detalhes e olhares singulares que foram “temperados” e resignificados com o passar do tempo, delineando as gerações às quais pertenceram, bem como, culturas e costumes de seus contextos infantis. Acredito na importância em abordar algumas reflexões sobre como se configura a memória, quais as influências e significados da realidade social trazidas por aqueles que relatam suas histórias.

Entendo que muito do que somos carrega consigo as influências e perspectivas de uma dada realidade e cultura, que até certo ponto, encontra-se sutilmente adornada pela singularidade da experiência vivida. Assim, atribui-se à memória o seu caráter social.

3.2. A Memória e sua Constituição Social.

Dentre minhas preocupações enquanto pesquisadora neste trabalho, procurei refletir e entender mesmo que brevemente, algumas questões que conduziram o

processo de realização da referida investigação, tais como: o que seria a memória? Por que lembramos e por que esquecemos? Como a memória é formada e constituída? Qual a importância da mesma em nossas vidas?

A princípio, na respectiva definição a memória seria,

a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é. (IZQUIÉRDO, 2002, p.9)

Para o mesmo autor, o conjunto de memórias faz com que se construa aquilo que se denomina personalidade ou formas de ser. Estamos estreitamente condicionados através de imagens mentais que são evocadas no presente por alguns estímulos sensoriais da realidade, num movimento constante de ir e vir e não percebemos, muitas vezes, as sensações e vivências incomuns que trazem consigo e que estabelecem conosco, pois "muitas memórias são adquiridas por meio da associação de um estímulo com um outro estímulo ou com uma resposta", (*op.cit*, 2002, p.27).

Com frequência, estímulos asseguram que algo vivido seja recordado e significados mediados por imagens nas quais associamos com outras, gerando um complexo de imagens visuais/mentais. Entende-se por imagens mentais a memória, imaginação, fantasias, devaneios, a metáfora, as narrativas. As imagens reais ou concretas seriam desenhos, fotografias, cinema, etc.

A memória é essencialmente um ato de evocação, isto é, o ato de 'recuperar mentalmente a imagem'; portanto, é um ato de representação do real que se dá através de imagens mentais, pois o passado enquanto tal não volta. Ele retorna apenas na lembrança. A evocação/lembrança dessas imagens mentais se dá através de diferentes suportes de memória que podem ser de natureza iconográfica, fotografias, álbuns, etc., de natureza objetual, com os diversos tipos de objetos materiais associados a uma determinada memória; (...) de natureza perceptiva e sensorial, quando desencadeada por idéias/associações, e de natureza do universo da 'memória dos sentidos', sons, ruídos e cheiros. (FÉLIX, 2002. 23)

Toda vez que nos lembramos de como brincávamos, quais foram nossos esconderijos preferidos, as travessuras, os fantasmas imaginados, e também, nossos medos e tristezas, essas imagens estão permeadas de imaginação latente e

a nostalgia produzida nos sensibiliza a pensarmos: onde deixamos a criança dentro de nós?

As imagens mentais visualizam-se de forma tão nítida que parece romper com a barreira temporal e é possível revivê-las facilmente. Por isso, a memória não vive no passado, mas no presente e num constante movimento do pensar, impulsionada por estímulos que favorecem a recordação. E, dessa forma, haveria uma infância habitando em cada um de nós, reencontrando-a através de nossos devaneios, sonhos, fantasias, revivendo-a por meio de suas possibilidades e não apenas da realidade em questão.

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que o abriram ao mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. (BACHELARD, 2001, p.97).

Os devaneios permitem que fantasiemos o real em que a imaginação, o imaginário, a fantasia, o sonhar, constituem-se categorias fundamentais quando trabalhamos com os processos criativos, seja em arte, na escola e em qualquer outra situação que envolve criar algo. Bachelard (2001) nos afirma que lembrar memórias implica designá-las como valor de imagem e as cenas do passado, evocadas através das memórias de infância, estão carregadas “de sensações e encantamentos da vida”.

Quanto à imaginação, Vigotstky (1982, p.20) conceitua como de “suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre”, ou seja, a gama de nossas experiências vividas são reorganizadas pela ação do pensamento e quanto mais dados e referências tivermos, maiores as possibilidades e os conteúdos de nossa imaginação. E quanto à fantasia, nos diz que “puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún outro objeto real”(op.cit. p.24), diferente da imaginação que parte de algo concreto, a fantasia significa aquilo que imaginamos mas que não tem praticamente relação com o mundo existente e ambas coexistem em nosso pensamento.

Também cabe aqui, um pequeno parênteses sobre o imaginário, pois este configura uma categoria inerente à vida dos seres humanos e geralmente o homem

age nas mais diversas situações cotidianas quando imersos em correntes imaginárias que o impulsionam a agir.

Ao longo do tempo histórico, o imaginário foi gradativamente desvalorizado bem como o pensamento simbólico e a metáfora em virtude do cientificismo, ou seja, o conhecimento que só reconhece uma verdade se comprovada por métodos científicos. Seria importante na atualidade em que vivemos a retomada e a valorização da imaginação, do imaginário, do pensamento criativo, das subjetividades que envolvem o ser humano,

O imaginário surge da relação entre memória, aprendizado, história pessoal e inserção no mundo dos outros. Nesse sentido, o imaginário é sempre uma biografia, uma história de vida. Trata-se de uma memória afetiva somada a um capital cultural. (SILVA, 2003, p.57)

O imaginário não se constitui apenas num exercício artístico da imaginação sobre o mundo, tendo em vista que pode ser considerado como redes de valores e sensações que partilhamos de forma concreta com outros seres humanos, formando nossa bagagem cultural, nossas crenças, nossos valores, o que sentimos e percebemos, juntamente com as experiências que temos no coletivo.

Sendo assim, os conceitos sobre imaginação, fantasia e o imaginário influenciam significativamente na percepção que temos do mundo e dos fatos, contribuindo para a formação de imagens e representações que formamos em nossa memória.

A memória seria, portanto, uma manifestação que ocorre no indivíduo e que não é apenas interna e propriedade exclusiva deste, como defendia os enfoques reducionistas no início do século, mas é especialmente constituída no social, “nessas abordagens, os elementos sociais não representam mero conteúdo da memória (ou material a ser armazenado), mas são considerados constitutivos do funcionamento humano”(BRAGA, 2000, p.38). Portanto, o conteúdo da lembrança está diretamente relacionado à realidade vivencial e interesses sociais do sujeito.

Através dos estudos do sociólogo Maurice Halbwachs, realizados no início do século XX e que escreveu dois importantes livros, *Os quadros sociais da memória* (1925), e *A Memória coletiva*(1950), a memória é compreendida como um fenômeno social e por isso, cunha o termo “memória coletiva”, quer dizer, quando a lembrança é abordada e reconstituída sob o ponto de vista de um grupo do qual fizemos parte.

Halbwachs “superou a visão dicotômica do modelo positivista que opunha o individual ao coletivo” (ABREU, 2005, p.35), ao mesmo tempo em que refletiu sobre aspectos sociais e simbólicos da memória individual. A forma como a evocamos está condicionada pelo modo como esse fato foi vivido no mesmo grupo, configurando então, a memória pessoal ou individual. Para concluir, se nossas memórias são constituídas e dependentes do social, como e quanto vamos lembrá-las, é individual.

O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalha-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra. (CHAUÍ, 1994, p.31)

Dessa forma, as lembranças que temos de nossos hábitos, preferências, costumes, tradições, culturas, muitas vezes nos levam também a ter preferências sociais e afetivas. Halbwachs (2006) comenta sobre a importância da família na infância e que esta alicerçaria a base ou estrutura para as futuras relações sociais das pessoas. E quando adultos, passamos a fazer parte de diferentes “quadros”, ou seja, mudança de lugar, de profissão, de família, de relações que geram uma série de fatores e que se mesclam influenciando nossa vida social, nosso modo de pensar, imaginários, valores e memórias.

Partindo desse pressuposto, a memória é produto do convívio que temos num coletivo, posto que não nascemos determinados, mas vamos nos formando mediante as interações em que a linguagem/comunicação entrelaçadas pela afetividade, participam ativamente desse processo.

A base social/coletiva da memória constitui-se na família, nas classes, nos grupos de referência (escola, empresa, partido, etnia, nação...) na religião, na tradição dentre outras, as quais institucionalmente, formam o sujeito e auxiliam na determinação de sua visão de mundo. (TEDESCO, 2004, p.156)

Ademais, as nossas memórias estão longe de serem “baús vazios” em que se preenchem com fragmentos as experiências passadas, “desta forma, que as memórias não são caixas pretas, depósitos, mas sim elaborações, construções que o indivíduo tece acerca de si mesmo, de suas experiências pessoais ou grupais” (ZANINI, 2005, p.117). Ao rememorarmos algo, as imagens não se apresentam tal e qual como no momento acontecido, mas é reconstruído mediante o ato de recordar e os efeitos da lembrança se fazem sentir no momento que se lembra (OLIVEIRA,

2005). Afinal, a memória evocada apresenta-se em contínua reconstrução e resignificação das experiências tecidas pelo sujeito através de suas relações no tempo/espaço de permanência num grupo.

Não são todos os acontecimentos, personagens e fatos que permanecem nas memórias. Eles são antes, um exercício de escolha, de privilegiamento e de possibilidades da partilha, o que implica dizer que as construções das memórias ou a sua sobrevivência são formas de exercício de poder. (ZANINI, 2005, p.116).

Sendo assim, nem tudo o que vivemos são situações lembradas por algum ou outro motivo, pois a memória também é aquilo que esquecemos (DIEHL, 2002) e o que guardamos conosco pode sofrer interpretações ou leituras diferenciadas, adquirir outros contornos e novos sentidos. Assim, talvez sejam nossas memórias, aquelas lembranças boas e ruins que nos dizem ou revelam pedacinhos de experiências vividas realmente ou algumas histórias condicionadas consciente/inconscientemente na reinvenção dos fatos como se fossem verdades, pois, “esquecer um período da vida é perder o contato com os que então nos rodeavam” (HALBWACHS, 2006, p.37).

Isso quer dizer que nossas memórias são esquecidas porque estando nós no interior de um grupo, não nos sentimos parte ou inteiramente presentes no mesmo, estamos menos interessados pelo que acontece ou pelo que fizemos,

Na ordem das relações afetivas (...) um ser humano que é muito amado e que ama moderadamente muitas vezes só se dá conta tarde demais ou talvez jamais se dê conta da importância que foi atribuída às suas menores ações, às suas palavras mais insignificantes. O que mais amou um dia recordará ao outro declarações e promessas, das quais este não guardou nenhuma lembrança. Nem sempre isto é consequência da inconstância, da infidelidade, da superficialidade – mas porque ele estava bem menos envolvido do que o outro na sociedade que os dois formavam, que se baseava num sentimento desigualmente partilhado. (HALBWACHS, 2006, p.35)

A memória também significa mediar a noção de tempo vivido, recordado, com aquilo que ocultamos. Lembrar de algo implica estar afetivamente envolvido com a história que é rememorada, especialmente quando diz respeito às memórias de infância,

A primeira condição é correspondida porque muitas de nossas lembranças remontam a períodos em que, por falta e maturidade, de experiência ou de

atenção, o sentido de mais de um fato, a natureza e mais de um objeto ou de uma pessoa meio que nos escapavam. Estávamos, por assim dizer, ainda muito envolvidos no grupo das crianças e em parte de nosso espírito já pertencíamos, mas não muito estreitamente, ao grupo de adultos. (HALBWACHS, 2006, p.95)

O autor ainda comenta que ao tentarmos reconstruir uma memória esquecida ou confusa em nossa mente, não basta refazê-la parte por parte no instante em que ela nos é relatada por outrem, como se fosse um filme, mas é preciso encontrar pontos de ligação, de vivência entre a história contada com as referências que dela temos. Caso contrário, os fatos permanecerão no esquecimento.

Para que as lembranças “aflorem”, necessitam de paciência em sua evocação e reconstituição por parte de quem procura relembrar (BOSI, 1994), e que por isso mesmo, nossas memórias se configurariam num constante movimento do pensar.

3.3. A Memória em movimento: pensamento por metáforas.

Nas últimas décadas, muitos estudos têm contribuído para pensar o conceito e a importância da *memória* no campo das Ciências Sociais, História, Antropologia, Psicologia, entre outras (HALBWACHS, 2006; LE GOFF, 2003; BOSI, 1994) e também, no campo Educacional, no que concerne às histórias de vida (NÓVOA, 1992); (GOODSON, 1992),

É bom que se diga que estudos de memória desde sempre se fizeram presentes, até porque o campo da memória envolve noções de temporalidades, lembranças, oralidades, subjetividades, factuaisidades, espacialidades, instrumentalidade objetual, dentre outras. Mas acima de tudo, envolve o vivencial, o vivido e o(s) concebido(s) temporalmente. (FÉLIX, 2002, p.s/n)

Em muitos momentos, as nossas memórias evocadas por meio das lembranças narradas podem gerar sentimentos de nostalgia ou angústia, nas quais experiências carregadas de sentidos são trazidas para o instante que se revive ao se recordar. No entanto, cabe mencionar que a memória é algo vivo e móvel, está constantemente presente na constituição social do sujeito e na forma como se analisam e se resignificam as histórias.

Outra particularidade da memória diz respeito às percepções que construímos sobre uma experiência lembrada: duas ou mais pessoas podem viver uma mesma situação mas lembrá-la (e até mesmo esquecer-la) de modo particular.

Nesse sentido, essa mesma pessoa poderá contar a uma história vivida na infância inúmeras vezes e sempre de forma distinta, com novas leituras e interpretações, ou seja, por mais que nos pareça nítida e clara uma lembrança em específico, “ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor “ (BOSI, 1994. p.55).

Assim, a importância da memória reside no fato de contribuir para que estudos e reflexões acerca do vivido, do cotidiano, do presente e passado, sirvam para entender modos e representações simbólicas, históricas, culturais e educacionais pelas quais passamos.

Os estudos da memória, especificamente, estão auxiliando tanto as análises acerca do vivido presente/cotidiano quanto de fatos e tempos passados; estão se apresentando, em sua maior parte, como uma forma de fazer o tempo passado se presentificar analítica e oralmente; de construção e reconstrução social de vividos; de entender formas e representações simbólicas, históricas e educacionais; de entender tempos e espaços que necessitam de valores e significados culturais nem sempre em harmonia entre vividos e concebidos, expressos nas condições de existência passadas, atuais e projetivas. (TEDESCO, 2004, p.29)

Pela recordação, podemos estabelecer uma íntima relação entre a percepção, a imaginação e o pensamento construtivo, bem como entre as experiências e/ou trajetórias vivenciais das pessoas dos mais distintos contextos.

A memória é uma temática que instiga e vem carregada de mistérios e sutilezas ocultadas pelo transcurso do tempo, mas que as pesquisas propõem desvendar ou compreender. Assim, ao longo do tempo e do espaço, a memória foi entendida ou visualizada de várias maneiras, e com isso,

se detém ainda numa outra metáfora-fundadora de nossa concepção de memória e de lembrança: a da escrita, este rastro privilegiado que os homens deixam de si mesmos, desde as estelas funerárias até os emails efêmeros que apagamos depois do uso – sem esquecer, naturalmente, os papiros, os palimpsestos, a tábua de cera de Aristóteles, o bloco mágico de Freud, os livros e as bibliotecas: metáforas-chave das tentativas filosóficas, literárias e psicológicas de descrever os mecanismos da memória e do lembrar. Embora sempre tivesse havido uma outra imagem para dizer esses mecanismos, a imagem da imagem justamente, parece que até hoje, e apesar da tão comentada preponderância contemporânea das imagens

sobre o texto, continuamos falando de escrita, escritura, inscrição quando tentamos pensar em memória e lembrança. (GAGNEBIN, 2006, p.111)

Embora apresentada através de instrumentos distintos, a memória é sempre condicionada ou expressada por metáforas. Em sua etimologia, “metáfora” vem do verbo grego *metapherein* que significa “transportar” ou “transferir” e a “essência da metáfora é o uso de uma imagem concreta para que se possa entender ou formular relações abstratas” (DRAAISMA, 2005, p.36). Desse modo, as metáforas são articuladas através de dois processos psicológicos diferentes, o primeiro se baseia na linguagem e o segundo na imagem, na interpretação da linguagem figurativa. Sendo assim, “por meio de sua combinação de imagem e linguagem, de pictórico e abstrato, as metáforas são ideais para explicar e ensinar teorias”, (*op. cit*, 2005, p.38).

Isso quer dizer que costumamos recordar algo ou alguns detalhes quanto mais relações ou dados contextuais tivermos. Por exemplo, quando visitamos um determinado lugar que há tempos não visitávamos, no decorrer desse caminho podemos nos lembrar de imagens e detalhes enquanto o percorremos, construindo portanto, um mapa de imagens mentais em que apenas detalhes mais relevantes passarão e ficarão em nossos sentidos, “a memória das pessoas também dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual sempre ‘fica’ o que significa” (BOSI, 1994, p.66). Também podemos nos referir a esse fato através do sentimento de *déjà vu*, em que reconhecer um fato, lugar ou circunstância, seria “associar a uma percepção presente as imagens dadas outrora em contigüidade com ela” (BERGSON, 1999, p.99).

No referido estudo, os encontros com as professoras de Artes Visuais foram organizados por temáticas tais como: as lembranças escolares, os esconderijos da infância, as cores, os cheiros, gostos e sabores da infância, brinquedos e brincadeiras, relações familiares, bem como as relações da memória com a arte contemporânea. As imagens suscitadas por essas memórias possibilitaram desenvolver um trabalho com a memória olfativa, a memória auditiva, espacial, sinestésica, visual, gerando metáforas sobre aquilo que foi lembrado, mencionado e recriado através do trabalho plástico/visual das docentes. Também se pôde navegar por caminhos permeados de subjetividades, de carga afetiva e emocional, buscando reconstruí-las poeticamente e singularmente no contexto da investigação.

Para isso, abordarei como a memória situa-se nas discussões do circuito artístico e em especial, na Arte Contemporânea atual.

3.4. Percorrendo os Caminhos da “Memória” na Arte.

Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz, pintando-as.

Iberê Camargo

A questão da memória pessoal ou coletiva mencionada anteriormente, ou das histórias de vida em muitos contextos de investigação apresentados, também vem sendo amplamente trabalhada dentro das poéticas visuais, ou seja, no campo das artes. Muitos artistas lançam mão de sua intimidade, de suas histórias e biografias, como referência estética ou conceitual para as produções artísticas, na tentativa de resgatar e compreender, muitas vezes, suas identidades.

Neste sentido, me questiono se poderíamos tecer ligações e influências entre a memória e a arte, mais especificamente, na arte contemporânea? E por que a arte contemporânea? e o que tudo isso tem a ver com o processo criativo do professor?

Canton (2001) sugere algumas tendências na produção artística contemporânea que abrangem discursos sobre a fragilidade e estranhezas do corpo, a identidade, a abordagem constante das sutis fronteiras entre os espaços públicos e privados, o contexto urbano, a diversidade cultural, de gênero, o uso de aparatos tecnológicos e digitais em nossas vidas e logicamente, a memória dentro dos questionamentos freqüentes de alguns artistas, não valendo como parâmetros demarcados para definir precisamente a arte contemporânea. Argumenta ainda que “a memória, física e psíquica, garantia maior de nossa condição humana, torna-se também uma das principais molduras da criação artística contemporânea” (*op.cit*, 2001, p.43).

Na tentativa de tornar a arte contemporânea mais próxima da realidade e da formação das docentes participantes, já que em seus relatos também foram

mencionados e partilhados suas dúvidas e receios quanto à arte contemporânea, é que acredito como muito relevante uma breve reflexão sobre a mesma.

Por isso, quando penso em arte contemporânea, sou levada a discutir dentro das sinuosas e incertas perspectivas da qual se configura, dia após dia, o cenário artístico e educacional. A arte atual carrega consigo, algumas implicações e estranhezas para um público pouco familiarizado com a mesma, já que frequentemente provoca inúmeras dúvidas naqueles que são leigos ou até “entendidos” em arte. Isso porque a arte mudou muito e vem trazendo amplas e contraditórias abordagens quanto ao conteúdo, materiais e locais de apresentação. Também o mundo não é mais o mesmo daquele em que imperava a Arte Moderna ou a arte que se fazia antes do modernismo.

Assim como novas teorias ou linhas pedagógicas dentro do campo educacional e em outras áreas do conhecimento levam muito tempo para serem digeridas, compreendidas e contextualizadas, na arte e seu ensino não é diferente. A arte contemporânea causa muitos estranhamentos naqueles que tem a oportunidade de se deparar com ela nas ruas, em locais públicos como praças ou shoppings, e até mesmo em espaços legitimadores como as galerias e museus, etc.

Pensando sobre o motivo que faz com que a arte contemporânea, cause desconfiança, medo ou indiferença quando apresentada ao público é que Cocchiarale (2005, p.16) nos faz pensar que ela,

passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte. Se a arte contemporânea dá medo é por ser abrangente demais e muito próxima da vida.

Ao tornar-se demasiadamente próxima da vida, não significa tornar-se mais compreensível e popular, mas sim, instiga uma série de interrogações, necessidades de leitura e reflexão para compreendê-la. A arte contemporânea gera uma postura mais ativa e autônoma no público, já que depende de cada um de nós na leitura e interpretação sobre o que vemos e percebemos, e com isso, causa certo distanciamento provocado por não sabermos “o que o artista quis dizer com aquilo?”. Perguntas como essa, evidenciam a importância do professor em problematizar e disponibilizar a arte que é feita agora e que é distinta, até certo ponto, da arte de outros tempos e espaços, no cotidiano escolar.

Quanto ao contexto artístico atual, não podemos afirmar a existência de movimentos definidos que orientem e caracterizem uma determinada produção, como ocorria frequentemente na arte moderna (fins do século XIX e início do XX), pois, “não é por acaso que se situa o início da arte moderna por volta de 1860. Com efeito, o fim do século XIX registra o recuo da hegemonia da Academia, instituição destinada a gerir a carreira dos artistas” (CAUQUELIN, 2005, p.32). Esta veiculava o repúdio à estética acadêmica, tais como o Romantismo ou o Realismo, ou ainda, as produções pautadas nos antigos cânones do Renascimento, cujas obras constituíam-se, dentre outras referências, de retratos dos membros da realeza papal e burguesa da época.

A arte moderna buscou romper com o que já instituído na esfera artística, importava-se com a inovação, causar impacto e questionar. A arte contemporânea, e o termo “contemporâneo é usualmente aplicado para a arte que ainda não originou opiniões assentadas” (THISTLEWOOD, 2005, p.115), provoca desconforto sobre suas possíveis tendências e manifestações, pois aparentemente, tudo é possível. Isso significa que na arte contemporânea os artistas,

nada mais fizeram que radicalizar e aprofundar diversas questões, entre as quais romper com a idéia da especialização do artista em um meio específico – busca da essência - , combater a discriminação entre materiais e meios artísticos e não artísticos e ampliar o campo de atuação da arte para além de um espaço próprio, fechado, que não se relacionasse com outros campos do conhecimento.(BASBAUM, 2001, p.346)

Neste sentido, a arte que se apresenta hoje não é mais a mesma desde as transformações de âmbito social, como as conseqüências trazidas pelas grandes Guerras Mundiais, em que novos contornos e propósitos são formados e cujo objeto artístico negou o aspecto representativo e idealizado de uma realidade que inexistia desde então. Um dos grandes responsáveis pela mudança radical sobre o conceito de arte, foi Marcel Duchamp, que integrou o Movimento Dadaísta¹ e elevou produtos industrializados à condição de “obras de arte”, como foi o caso da “Roda de

¹ **Dadaísmo:** a palavra “dadá” em francês significa “cavalinho-de-pau” um brinquedo infantil. Esta palavra foi sorteada ao acaso de um dicionário franco-alemão usado pelo grupo de artistas que então, formaram e criaram o “Dadaísmo”. Este foi um movimento “antiarte” que atuou entre 1915 a 1922, aproximadamente. Seu centro de atividade foi o Cabaret Voltaire, em Zurique, habitados por poetas, artistas, escritores e músicos. O Dadá foi uma reação violenta ao esnobismo e ao tradicionalismo da arte estabelecida até então, pautado no academicismo e para os Dadaístas isso era totalmente inútil diante do assombro da guerra que atingiu milhares de pessoas. (O LIVRO DA ARTE, 1999)

Bicicleta” (1913) e da “Fonte”(1917), denominando-os como *ready-mades*, ou objetos “já prontos”.

Duchamp pode ser considerado um dos artistas mais influentes na configuração do que entendemos por arte contemporânea, impulsionando o surgimento de linguagens como a Instalação, a Intervenção, o Objeto-Arte e os Happenings, são alguns exemplos. Notamos que na arte contemporânea, são inúmeros os suportes e linguagens utilizados na produção artística, pois todo e qualquer material, referência e conceito/idéia pode servir na criação de um trabalho,

Na medida em que o conceito de material artístico ampliou-se enormemente, incorporando desde os procedimentos de apropriação(indicados por Marcel Duchamp) até o uso de materiais orgânicos, animais vivos ou processos biológicos, qualquer objeto ou matéria guarda a possibilidade de ser um objeto de arte em potencial, de ser ‘transformada’ em arte.(BASBAUM, 2001, p.169)

Na arte contemporânea atual, vivemos a era da comunicação, das novas tecnologias e da aparente inexistência de vanguardas, movimentos ou grupos definidos, mas sim, da produção individualizada por parte do artista que eventualmente “nos convoca para um jogo onde as regras não são lineares, mas desdobradas em redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas” (COCCHIARALE, 2005, p.14), e que procura a contribuição de especialistas de outras áreas do conhecimento para realizar uma obra artística.

Isso é muito freqüente em trabalhos que envolvem a Arte e a Tecnologia (Eduardo Kac, Julio Plaza, Milton Sogabe, Bia Medeiros, entre muitos outros), conhecimentos sobre arquitetura, geografia (as gigantescas intervenções de Christo e Jeanne Claude), os espaços urbanos (Regina Silveira, Projeto Arte/Cidade, etc) entre outras discussões, colocando em xeque, a forte concepção alimentada pelo senso comum do artista como gênio solitário a produzir incessantemente em seu atelier, “artistas são representados como tendo estúdios e vidas caóticas, não se importando com sua aparência física e com o caos a sua volta” (FREEDMAN, 2005, p.130).

Por isso, muito do que se produz hoje, ou se produziu nas últimas décadas, desafia a hegemonia de algumas linguagens tradicionais como a pintura, a escultura, a gravura, o desenho (e nem por isso menos importantes quando discutimos a arte atual), além de causar estranhamento no espectador que se

depara com objetos do cotidiano legitimados como arte e que provocam desconforto ou julgamentos quando negam este mesmo objeto ou obra como artísticos.

a arte contemporânea escaparia às tentativas de avaliação, desafiaria qualquer juízo estético e qualquer critério e apreciação vigente, suscitaria no público somente repulsão e, na melhor das hipóteses, indiferença.(JIMENEZ, 2003, p.57)

O público estranha porque não está familiarizado com materiais e suportes que fazem parte do seu cotidiano, tais como bacias, toalhas, pratos, comida ou sangue, e serem considerados como arte.

E quanto aos locais de exposição, as pesquisas dentro do campo da arte abrangem cada vez mais os ambientes externos como “cenários” para a ação de diversos artistas, principalmente, através das intervenções e ações performáticas que desmistificam os lugares habituais de exposição: as salas sempre fechadas, limpas, organizadas, prontas para receber uma obra de arte. Nesses outros locais, as obras deixam de ser apenas destinadas a preencher as lacunas brancas de museus e galerias se adentram na realidade caótica das cidades, do espaço urbano e, seguidamente passando despercebida para a grande maioria da população.

Por outro lado, esses lugares alternativos por assim dizer, propõem fazer com que a arte circule pelos trajetos diários das pessoas tornando-a aparentemente “mais próxima” das mesmas e públicas por excelência. Assim, fora dos espaços tradicionais ou legitimadores de exposição e imbricadas em outros, reitera a concepção de que “obra de arte” necessariamente precisa ser um objeto intocável e sacralizado.

Com isso, a participação do público nos trabalhos artísticos, dentro ou fora de museus e galerias constitui-se numa prática freqüente das produções contemporâneas. O público ao se deslocar dentro de um espaço de exposição e perceber que a obra ali exposta é passível de ser manipulada, tocada, deslocada, cheirada, degustada, vestida, e até desmaterializada, se depara com uma outra forma de recepção do trabalho e que vai além da supremacia do olhar. Outros sentidos são convidados a fazer parte da interação do “espectador” com a obra, ele é convidado a ser um participante ativo da mesma.

Essa obra muitas vezes é concreta em sua natureza, ou seja, é provida de materiais visíveis, táteis, com prováveis texturas e dimensões específicas, dispostos

em algum lugar específico. O artista a concebe para um determinado fim, que até certo ponto, é imprevisível quando depender do outro para efetivar seu objetivo de ser. A obra, dessa forma, passa a ter um caráter subjetivo, posto que está em constante processo e dependente da participação e da relação de outrem. Essa concepção de arte enquanto participação do espectador esteve muito em voga no cenário artístico brasileiro a partir da década de 60.

O Movimento Neoconcreta (1959 -1962, aproximadamente), foi decisivo para modificar a postura do espectador imparcial, em participante ativo que transforma o objeto a sua frente.

O artista procura estabelecer uma relação direta com o espectador e, principalmente através da provocação de uma nova percepção do tempo e do espaço, assim como uma nova forma de situar-se no lugar, não só reconhecendo tal lugar como reconhecendo-se como sujeito histórico, capaz de sustentar uma atitude crítica diante dos lugares.(VELOZO, 2004, p.352)

Dessa forma, o espectador é inquirido a ter uma postura, a agir e modificar um determinado objeto a partir de sua ação. A “participação” constitui-se então, de um termo usado para designar (na esfera artística) a arte que propõe compartilhar sua realização e, por conseguinte, a autoria da obra junto ao público através de materiais concretos e de caráter efêmero proposto pelo artista.

Quanto à efemeridade da obra de arte e sua inserção na esfera artística como obra, podemos afirmar que um objeto torna-se legitimado, na maioria dos casos, devido ao contexto em que o mesmo se encontra. Para isso, deve fazer parte do chamado *sistema das artes*, ou seja, “o produtor, o comprador - o colecionador, ou amador - passando pelos críticos, os conservadores, as instituições, museus, Estados, etc” (CAUQUELIN, s/d, p.10).

Neste sentido, não são apenas os materiais ou a forma, o conteúdo e os recursos, utilizados pelo artista que caracteriza o mesmo e seu trabalho como “artista” ou “obra-de-arte”, respectivamente, pois “o nosso é um momento, pelo menos (e talvez unicamente) na arte, de profundo pluralismo e total tolerância. Nada está excluído” (DANTO, 2006, p.XVI). No entanto, o objeto artístico necessita encontrar-se inserido no sistema e assim sendo, serão legitimados como obra de arte.

Nessa pesquisa, me detive na apresentação da produção individual de alguns artistas nacionais ou estrangeiros, que em algum momento de suas trajetórias,

pesquisaram sobre as suas memórias ou se apropriaram das memórias de outros e cuja produção e relevância podemos citar: Farnese de Andrade, José Rufino, Rosângela Rennó, Sandra Cinto, Leonílson, Lia Menna Barreto, Nina Moraes Christian Bolstanski, Niki de Saint Phalle, entre outros.

poderíamos da mesma forma, surpeendermo-nos com o fato de que esta discussão contemporânea não tenha evocado, justo, os aspectos mais contemporâneos das pesquisas plásticas atuais, e em especial do trabalho sobre estes materiais, menos palpáveis que recentemente, porém onipresentes nas obras dos jovens artistas, tais como o tempo, o movimento, o espaço, a memória, o vestígio, as sínteses por computadores, etc. (JIMENEZ, 2003, p.61)

Portanto, a memória enquanto referência, conceito ou matéria da arte é pensada como um viés para se refletir e discutir a efemeridade de nossas vivências, de nossas histórias, de nosso corpo, de nossas relações afetivas e do próprio tempo. Assim, apresento de forma sucinta algumas das propostas dos artistas mencionados acima.

3.4.2 Tecendo relações entre arte e memória: a poética visual de alguns artistas contemporâneos.

Neste momento, objetivo apresentar brevemente algumas produções de artistas na contemporaneidade que investigaram a problemática da memória no decorrer de suas trajetórias artísticas e que foram utilizados durante os encontros com as professoras. Para isso, o único critério de escolha desses artistas em específico, foi a relação e o discurso produzidos que mencionam como conteúdo (formal, estético, conceitual) a problemática da memória.

Começo com as pesquisas desenvolvidas pelo artista francês **Christian Bolstanski** (1944), que comumente investiga e encontra imagens fotográficas de pessoas em geral, assim como objetos pessoais e constrói instalações com as mesmas. Assim, encontrou na ação de apropriar objetos, imagens e espaços, motivos para apresentar seu interesse pela questão da memória e da morte. As imagens que utiliza em suas produções, referem-se frequentemente à pessoas anônimas, já falecidas (e muitas delas assassinadas) que foram encontradas em fontes como arquivos, jornais, livros ou revistas.



Figura 01. Christian Boltanski, *Kaddish*. Paris, 1998.



Figura 02. Christian Boltanski . *Vitrine de référence*, 1971



Figura 03. Christian Boltanski, *Monument Canada (detalhe)*, 1988.

Cada objeto nos remete ao modo pessoal do artista ao “inventariar” o passado, seja este real ou fictício, mas de qualquer forma, extremamente dramático e sensibilizador e que são trazidos pelos objetos e imagens alheios. Isso quer dizer que Boltanski é,

um artista que tem como principal tema a sua vida pessoal, a verdadeira ou uma que é reinventada, mas também aborda temas como a memória, a identidade, a ausência, a perda ou a morte. O suporte utilizado é a fotografia, mas também objectos do quotidiano que transforma e de onde retira toda a funcionalidade conferindo-lhes um cunho de obra de arte. (SCHRAENEN)²

O gesto cuidadoso e meticuloso de Boltanski sobre aquilo que nos é apresentado, está evidenciado no ímpeto seletivo em organizar dados e elementos e no carácter de colecionismo que adquire sua obra. As imagens fotográficas são usadas e mostradas pelo artista, como uma importante linguagem e material visual para nos contar ou comprovar uma possível identidade velada ou esquecida, a história e época que pertenceram. Procura, inclusive, difundir fatos verídicos e ficcionais revelados por imagens e objetos que se apresentam como vestígios do tempo, como se pudesse dar visibilidade às pessoas comuns e aos seus pertences. Desta forma, o artista “não só constrói uma memória ficcional como também atribui memória a seus objetos e suas imagens, (FRAGA, 2007, p.5)³”.

²Texto disponível em <http://www.serralves.pt/actividades/detalhes.php?id=58&pai=1>), acessado em outubro de 2007.

³ FRAGA, Isabel. **Boltanski e o museu imaginário**: a fotografia e os limites da representação. Disponível em: <http://repositorio.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18405/1/R0681-1.pdf>, acessado em outubro de 2007.

A fotografia geralmente ratifica ou legitima os acontecimentos sociais e pessoais das gerações. Pela imagem fotográfica, sabemos da existência de tempos e espaços, pessoas e culturas, sobre os distintos contextos nos quais nos situamos e dos quais também aborda o artista em questão.

Farnese de Andrade, artista mineiro, inicia a carreira como desenhista e gravador, mas a partir de 1964, passou a recolher, coletar e juntar restos de madeira, brinquedos e conchas provindos do mar e os transformava em obras de arte, ou seja, assemblages com formatos e composições variadas.

Costumava também, adquirir caixas, oratórios e armários comprados em antiquários das Minas Gerais, sendo um artigo tipicamente regional, ou em feiras e depósitos de demolição. Além de cacos de vidro, bonecos, insetos, fotografias de família e imagens de santos também são recorrentes.



Figura 04. Farnese de Andrade, *Anunciação*, 1983

Os trabalhos de Farnese estão imbuídos de uma forte carga autobiográfica, na qual seus objetos evidenciam tempos que se acumulam, imagens e vivências reclusas em caixas, oratórios, gavetas cuidadosamente dispostos ao nosso olhar.

Conheço pouca coisa mais triste que os trabalhos de Farnese de Andrade. Essas cabeças de boneca arrancadas do corpo lembram maldades de infância. As madeiras gastas de seus trabalhos guardam um tempo esponjoso, que se acumula sobre os ombros e nos paralisa os movimentos. As fotografias e imagens presas nos blocos de poliéster falam de um passado que nos inquieta, mas que não podemos remover ou processar, já que não mais nos pertence. (NAVES)⁴

⁴ Texto de Rodrigo Naves, disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/galeria.asp?id=5910>, acessado em outubro de 2007.

José Rufino, artista cearense, se apropria das memórias e do nome do próprio avô. O artista trabalha em suportes tais como correspondências, envelopes e cartas e lança mão de diferentes gestos ao criar: desenha, cola, dobra, tingem, apaga ou agrega elementos nesses objetos. São trabalhos construídos através da apropriação de vestígios e documentos que pertenceram ao avô, dono de um engenho no interior do Ceará, na qual recria imagens através da interferência nesses suportes, como manchas em têmpera sobre esses papéis.

O modo como interfere nos objetos adquire um caráter simbólico, quase que vestígios “santificados” pelo tempo, como se as manchas, propositalmente criadas, transparecessem a casualidade do tempo agindo sobre a matéria e imprimindo a idéia de documento histórico ou religioso.



Figura 05 .José Rufino, *sem título* ,1992



Figura 06. *Momento Mori*, 2003

Leonilson desenvolveu uma produção essencialmente intimista e extremamente autobiográfica, principalmente nos desenhos, bordados e objetos criados a partir da década de 90. Na criação desses desenhos, muito delicados, por vezes diáfanos, bordou as palavras e frases que são uma das características marcantes de suas criações, ao ponto de designá-los como valor de imagem. Num momento específico de sua carreira, especialmente em 1989, as anotações feitas em seus diários e agendas transparecem o mundo conturbado, solitário e conflituoso do artista. Constitui-se de imagens que mostram a compulsão pelo registro de seu universo.

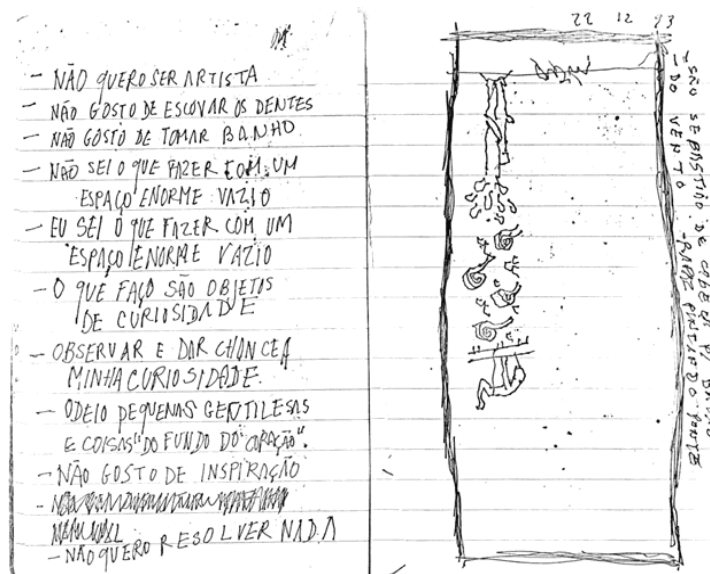


Figura 07. Leonilson, *Caderno de anotações*, 1989

Lia Menna Barreto, artista carioca, teve a infância como temática nas produções da década de 80. Apropriou-se de objetos do universo infantil, especialmente, bonecos e bichos de pelúcia ou de plástico e assim, os desconstruía (através da mutilação destes) e os reconstruía (por agregação e costura dos fragmentos) em formas que causavam estranhamento e repulsão, devido ao gesto perversivo de destruição ou mutilação.



Figura 08. Lia Menna Barreto, *Sem título*, 1994



Figura 09. Lia Menna Barreto, *Diário de uma Boneca*, 2000



Figura 10. Lia Menna Barreto, *Pequenos partos*, 1993

Segundo depoimento da artista, “um dos pilares da minha obra é o retomar desses movimentos infantis, desmontando e remontando objetos, mas agora observando com um olhar adulto. Penso que a minha obra começou assim”⁵.

Os brinquedos utilizados pela artista nos remetem aos momentos de ludicidade, fantasias, fantasmas e histórias por nós vividos quando crianças. Brinquedos que evidenciam a necessidade do toque, da manipulação, assim como a criança que apreende e conhece o mundo através de seu corpo.

A artista mineira **Rosângela Rennó** costuma trabalhar com fotografias, objetos, vídeos e instalações, abordando algumas questões acerca da natureza da imagem e sua relação com o tempo e a memória.

Utiliza como base para seus trabalhos, fotos de álbuns de família, imagens de arquivos públicos ou privados, assim como as produzidas em estúdios populares.

No aspecto formal, à primeira vista, haveria uma sombra de Boltansky (Paris, 1944) pairando sobre Rosângela Rennó. De fato, ambos cultivam os temas da morte e o gosto por relíquias arrumadas em compilações; e ambos se interessam pela "história dos vencidos". Boltansky deixa claro que prefere trabalhar com o que chama de "memória pequena" e não com a "grande memória", pois esta, segundo ele, se encontra em livros de história.⁶

⁵Disponível em:http://www.mafaldaserrano.com/introt_tarotart/publica_p/protected_id_publicl_p.htm#L2, 2000, acessado em fevereiro de 2007.

⁶LAGNADO, Lisette. **Pequena e grande memória**. Disponível em : <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2387,1.shl>, acessado em outubro de 2007.



Figura 11. Rosângela Rennó, *Cerimônia do Adeus - Grupo 2 (A, B, C, e D)*, 1997/2003



Figura 12. Rosângela Rennó – *Obituário Transparente*, 1991 (detalhe)



Figura 13. Uma das fotografias do Arquivo Universal de Rosângela Rennó.

Segundo a artista, uma vez fotografada uma imagem liberamos nossa memória da obrigação em retê-la, ou seja, a fotografia se caracterizaria pela materialização

de uma lembrança por um longo tempo. Dessa forma, Rennó está sempre remexendo com a memória, o esquecimento e a identidade e ao apropriar-se das memórias de outros, passa a reconstruir uma nova história.

É desenhando sobre painéis de madeira os momentos vividos na infância que a artista **Sandra Cinto** constrói sua poética. Por isso mesmo, seus desenhos estão repletos de delicadas imagens sutilmente desenhadas sobre esses suportes que recriam ambientes e cenários.



Figura 14. Sandra Cinto, *Sem título*, 2001.



Figura 15. Sandra Cinto, *Construção*, 2006



Figura 16. Sandra Cinto, *Sob o Sol e as Estrelas* 2007

Tais espaços constituem-se de fotografias pessoais (como auto-retratos) além de alguns objetos e desenhos de traçado inconfundível, cujas imagens compostas por candelabros, pontes, nuvens, estrelas, velas, escadas, montanhas, balanços se entrelaçam devido às finas e sinuosas linhas realizados à caneta ou grafite.

A produção fotográfica de Sandra Cinto, após documentar epidermes desenhadas e re-significadas com que por afloramentos de estados de alma, passou a incluir também o resgate da memória, a apropriação de fotos antigas da artista, flagrantes da infância rementendo a um tempo coagulado na saudade e na (aparente?real?) felicidade.(...)Há vários vestígios e fragmentos com índices de presenças estilhaçadas pelo tempo. (MORAES, 2006, p.36).

A artista paulista costuma trabalhar com várias linguagens ao mesmo tempo, tais como: a fotográfica, as instalações, os objetos e o desenho, este que constitui presença marcante em toda a sua produção.

Niki de Saint Phalle, artista francesa que produziu a partir da década de 60, as “nanas” (mulheres em francês), ou seja, grandes objetos e esculturas em poliéster, de cores de estampas chamativas.



Figura 17. Niki de Saint Phalle *Coração de Velha Beata (Coração Branco)*, 1964



Figura 18. *Dolores*, 1978

O interesse pela obra desta artista é devido ao caráter lúdico e interativo que apresentam suas obras com formas e cores muito apelativas, principalmente, na fase final do seu trabalho. Nas assemblages criadas pela artista, costumava mesclar inúmeros objetos do universo infantil, tais como brinquedo e bonecos.

Nina Moraes, artista gaúcha que na sua poética se apropria de compotas, vidros e potes, ou seja, objetos banais de nosso cotidiano que são utilizados para reter pequenos objetos de nossas memórias. O vidro tem o caráter de transparecer seu interior, mas que faz com que o conteúdo contido neste se torne intocável e muitas vezes, “os recipientes como suporte da obra da artista são abstraídos da simples função de guarda de coisas e se tornam o lugar de um acervo pessoal de memórias e sonhos nem sempre tangíveis” (FREIRE, 2006)⁷. Os objetos construídos pela artista, contêm resquícios de sonhos e são por isso mesmo, objetos de desejo ou afetivos, cujos vidros transcendem a função de guardar coisas possibilitando que o conteúdo seja tocado apenas pelo olhar.



Figura 19 e 20. Nina Moraes, *Infância*, 1990

Nesta pesquisa, também propus levar minha própria produção artística em que trago alguns referenciais de minhas memórias de infância, na qual me utilizo da boneca de pano como objeto de pesquisa. Em quase todos os meus trabalhos, apresento os objetos na cor azul que metaforicamente denomino como a “cor da memória”.



Figura 21. Vanessa Freitag “Trouxinhas” 2006

⁷ FREIRE, Cristina. Disponível em: www.mac.usp.br/obracontexto/ninamoraes/nina1.jpg , 10.12.07.

Com relação à minha pesquisa plástica, as professoras já conheciam um pouco porque realizei uma exposição na cidade meses antes de iniciarmos os encontros. Creio que foi uma oportunidade para seguirmos com nossas reflexões sobre o processo criativo das mesmas e ainda, sobre arte e suas relações ou envolvimento com arte contemporânea.

3.5. O Docente e a Arte Contemporânea.

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim...Sem fim é a aula: e nada acontece, nada...Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

Mario Quintana

O poema de Quintana me instiga a pensar sobre alguns dos inúmeros desafios do professor na contemporaneidade: tornar a escola e o que se aprende e se ensina nela, algo prazeroso e divertido, mas também que incite ao debate, ao diálogo, ao olhar curioso pelas descobertas e principalmente, que faça sentido aos estudantes e aos docentes em geral. Essas referências em alguns contextos são diferentes da imagem que muitos possuem da escola, um lugar de frequência obrigatória, em que prefeririam não estar. A opção é por espaços onde poderiam aprender coisas mais interessantes, porém, muitos ali passam boa parte de suas vidas. Diante disso, alguns desafios são lançados para o profissional da educação: como tornar esse espaço de ensino-aprendizagem realmente prazeroso e significativo?

Dessa forma, o texto que aqui apresento reflete algumas de minhas preocupações enquanto professora pesquisadora, pois no contexto desta investigação, também tive como objetivo abordar mesmo que de forma sucinta, alguns aspectos da arte contemporânea no Ensino Arte, tendo em vista, a manifestação e dificuldades trazidas pelas docentes em nossos encontros. Nos percursos e trajetórias que delineiam e constitui a profissão professor, abordagens que se referem à forma como este trabalha e pensa o Ensino da Arte na

contemporaneidade, configura-se em questões importantes na formação do mesmo para o contexto escolar.

Uma das grandes possibilidades da Arte na escola é a gama de questões abordadas que são extremamente significativas para os estudantes, tratando de assuntos sobre a cultura visual (publicidade, cinema, videocliques, fotografia, etc) questões de gênero, sexualidade, conflitos sociais, ambientais, históricos, antropológicos, questões pessoais/biográficas, entre outros mais.

A arte desenvolve o sensível e o cognitivo, (BARBOSA, 2005) sendo uma das concepções de ensino vigente na contemporaneidade, tendo em vista que durante muito tempo a mesma foi tratada como mera atividade trabalhada sem propósitos educativos. O Ensino de Arte atualmente, prima pela contextualização dos conhecimentos construídos pelos educandos, levando em consideração a bagagem cultural e estética destes na tentativa de se educar para uma compreensão mais crítica e aberta sobre arte (FRANZ, 2003).

No entanto, a imagem mais forte e arraigada no imaginário das pessoas em geral (estudantes, professores, comunidade) em relação à arte, é aquela diretamente ligada à expressão, vista como algo emocional e não mental, ou seja, que se produz concretamente com as mãos, com o coração, não com a cabeça, com o pensamento. É uma idéia ingênua e redutora de pensar a arte, pois para fazê-la ou ensiná-la na escola, exige-se tanto pesquisa, envolvimento, paixão, emoção, como também reflexão, análise e, além disso, possibilita o desenvolvimento de “formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas” (BARBOSA, 2005, p.17).

Em alguns contextos escolares, a disciplina de Artes (comumente e equivocadamente chamada de Educação Artística⁸), é desafiada a “comprovar” e convencer sua real importância para alunos e professores na escola. Em minha

⁸De acordo com a Lei nº 5.692 (de 1971), a arte ficava centrada apenas na experiência sensível, deixando de ser valorizada como área do conhecimento, ou seja, nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. (PCN, 1999, p.170)

experiência como professora, inicialmente no Ensino Médio e atualmente no Ensino Superior, arte é um paradoxo para os estudantes, vista com encantamento e estranhamento.

Encantamento porque fascina a idéia de produzir e criar algo. Estranhamento, porque aquilo que criam, fazem e experimentam através de diferentes linguagens e materiais, não é algo considerado por eles como “bonito” e “bem feito” como aquilo que os artistas fazem. Daí, frequentemente sentem dificuldades ou gosto em desenvolver um trabalho até mesmo vergonha de apresentá-los aos demais colegas, pois ficam receosos em descobrir “*o que os outros vão pensar sobre o que fiz?*” ou ainda “*não tenho mesmo o dom para fazer arte!*”.

A idéia de *dom* e de obra de arte como algo que é muito difícil de fazer ainda está presente dentro e fora dos ambientes escolares. Essa mitificação da figura do artista é sensivelmente publicada e difundida através de livros, periódicos, filmes e demais meios de comunicação reiterando a concepção de que criar algo, é sim, privilégio de alguns poucos afortunados.

No entanto, a lenda se impõe sobre a realidade, e leva a que se continue pensando que ser artista seja um dom recebido por alguns poucos eleitos. Disso decorre que o ensino de Arte não seja necessário, pois quem não tiver o dom do gênio (de genes) não poderá chegar à categoria de artista (HERNÁNDEZ, 2000, p.86)

Entendo que são representações fomentadas na compreensão das pessoas em geral sobre arte e as mudanças de conceitos e posturas levam tempo para serem digeridas e refletidas nas ações e concepções. Somado a isso, percebemos que no contexto escolar, o professor trabalha o tempo todo com pessoas que têm pensamentos e imaginários constituídos e entre aquilo que é dito, falado, explanado e questionado com as ações e realidades vivíveis, existe uma breve e sinuosa fronteira. Contudo, acredito que a escola ainda é um rico espaço para que esses estereótipos sejam revistos e analisados.

Penso que o professor de Artes Visuais é um dos responsáveis por instigar outros olhares e conceitos que sejam flexíveis e também questionáveis sobre arte e suas inúmeras manifestações atualmente, para que seja discutida e vivida dentro ou fora da sala de aula como algo sério, interessante e significativo.

Neste sentido que se inserem os discursos e possibilidades proporcionadas pela arte contemporânea na pesquisa. Sabemos que o conceito de arte modificou ao

longo do tempo e as obras de arte na contemporaneidade (dentro das linguagens das Artes Visuais) geralmente são apresentadas com um manual de instruções, exigindo que o espectador perceba e compreenda a mesma através dos sentidos e do intelecto e assim, estabeleça significados ao que vê.

Os artistas e as imagens na cena contemporânea podem causar uma “boa impressão” e identificação para alguns estudantes e professores, enquanto que outros podem sentir estranhamento ou desconforto diante desses trabalhos em específico. Atitude válida, posto que em arte, não existe certo ou errado, feio ou bonito, e as leituras que temos de uma obra está em consonância com a leitura que temos do mundo e na formação do nosso olhar.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2002, p.18)

Só a partir do momento em que a compreensão e significação da produção artística acontecer é que professores e estudantes começarão a rever seus conceitos iniciais e a gostar um pouco mais ou pelo menos, compreender a arte contemporânea. É por estar tão próxima da realidade cotidiana e de falar de assuntos banais e corriqueiros de distintos contextos, que a arte atual gera conflitos e dificuldades de ser num primeiro momento, compreendida e trabalhada na escola pelos professores (OLIVEIRA & FREITAG, 2007).

A importância de trabalhar a arte contemporânea reside no fato de que ela está acontecendo agora, fala e discursa sobre o nosso cotidiano, sobre as distintas culturas e seus conflitos e teoricamente tornaria acessível sua discussão entre os estudantes, que de certa forma, a perceberiam mais próxima de suas vidas e mais significativa. Há muita carência de espaços formativos que aproxime e instigue o olhar e o interesse do próprio professor de arte quanto à arte contemporânea, e consequentemente, sua presença na vida e formação cultural dos estudantes.

E quando eles têm a oportunidade de deparar-se com uma produção que em muitas aspectos apropria-se de elementos, objetos e temas tão próximos ou presentes em nosso cotidiano, significa confrontar ou ir de encontro ao conceito comumente construído pelas pessoas sobre arte: algo sacralizado, intocável, de

difícil produção, um tanto distante da realidade e no máximo, a representação idealizada dessa realidade, a imagem do artista como gênio, excêntrico, anti-social, etc.

Aunque los artistas estaban catalogados como excéntricos, el concepto más antiguo de la creatividad como talento rayano en la locura fue entonces cuestionado por la idea nueva de que los artistas eran en realidad personas mentalmente sanas obligadas a vivir en un mundo de locura. (EFLAND, FREEDMAN& STUHR, 2003, p.43-44)

Encontrar resistências no trabalho com a arte atual é até certo ponto compreensível, justamente por exigir do profissional constante alerta, reflexão e pesquisa, que esteja preparado para o assunto, lendo e buscando conhecimentos a fim de que uma obra contemporânea produza sentido ao estudante. E para isso, é importante o professor permitir-se a experiência da procura, do encontro, da curiosidade, da vivência com arte, algo nem sempre fácil para todos.

A arte realmente sofre mudanças por estar sendo constantemente ampliada por novas formas provenientes da prática. Sejam quais forem as reações que as últimas manifestações da arte nos provoquem – choque, prazer, repulsão, afeição, indiferença – parto da consideração de que nós temos a responsabilidade de ensiná-las, para que nossos estudantes possam absorvê-las criticamente. (THISTLEWOOD, 2005, p.114).

Num sentido geral, a arte tem como objetivo instigar o pensamento estético, crítico e aguçar a sensibilidade (no sentido de aguçar os sentidos), nos tornando mais críticos, perceptivos, abertos. Contudo, as novidades e mudanças no ensino de arte e na arte em si, nem sempre conseguem ser acompanhadas pelos professores de artes nas escolas, geralmente por falta de informação ou conhecimento sobre eventos, materiais e formação para os mesmos. Contudo, tendo em vista o que nos diz Nardin&Ferraro *apud* Ferreira (2001, p.184),

Numa sociedade pluralista como a nossa, os artistas estão cada vez mais interessados em explorar a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo múltiplas possibilidades de leitura de seus atos e produções. (...)Se continuar a ser negligenciada pela escola, a arte contemporânea permanecerá acessível a apenas um número restrito de pessoas, um grupo privilegiado que se sobrepõe à grande massa de espectadores impossibilitado de compreender essa tendência artística.

Por conseguinte, faz-se necessário que o professor pontue e analise algumas destas pesquisas propondo juntamente com os estudantes, compreender como

determinados grupos de artistas se apropriam do espaço urbano, de objetos do cotidiano, de discussões acerca das distintas culturas, como se configura a poética desses artistas atualmente, para que tipo de público destinam seus trabalhos e ainda, verificar de que forma a arte pode estar inserida no cotidiano dos professores e estudantes. E com isso, pensar sobre “o que o professor de arte pode aprender e ensinar com a arte contemporânea?” (BARBOSA, 2006, p.3).

A arte atual de algum modo, informa, questiona valores e nos inquieta, além de acontecer perante nossos olhos e não podemos negar suas manifestações. De acordo com Archer (2001, IX),

Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como 'arte'.

A arte situa-se nesse contexto, justamente por discutir as transformações da imagem e a produção de sentido nos mais diferentes âmbitos do conhecimento humano, trabalhando desde os métodos tradicionais de produção artística até o uso da tecnologia e informatização no processo de criação plástica, visual, sonora, tátil, entre outras.

Talvez nesse encontro com a arte contemporânea, os estudantes inicialmente afirmem não a entendem ou não a consideram como arte, sendo portanto, papel do professor trabalhar e mediar a construção desses conceitos, preparar o olhar e o pensamento crítico dos mesmos para que possam, no mínimo, compreender do que se trata, o porquê dela existir da forma que se apresenta. Como nos diz Meira (2003, p.111), “a educação visual influencia a compreensão da arte e, conseqüentemente, seu fazer, suas formas de significação e valoração”.

Wilson (2005) coloca que se quisermos saber o futuro da arte/educação, devemos consultar e observar o mundo da arte contemporânea. Por isso, acredito que esta abordagem deva ser cada vez mais trabalhada dentro das escolas contribuindo para o desenvolvimento de um repertório de imagens e conceitos dos estudantes sobre a arte, e também do professor, possibilitando a formação de uma postura mais atenta e flexível às diversas manifestações culturais e artísticas do momento. E por isso mesmo, é importante que o docente, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, favoreça o diálogo para estudantes

comunicarem seus pontos de vista e reverem conceitos pré-concebidos sobre os mais diversos assuntos ou temas que o “assombram” num mundo em constantes transformações, cuja identidade está em formação, sofrendo influências de amigos, família, da sociedade em geral, buscando entender quem ele é e no que acredita, atribuindo valor e significado da arte em suas vidas.

O professor tem como desafio a insistente busca por novos conhecimentos e a construção/formação da sua prática pedagógica sem medo dos desafios que o ensino e a arte nos propõem num mundo em constantes transformações, cujas crianças, adolescentes e adultos estão cada vez mais expostos às novidades e tecnologias contemporâneas.

Compreender o objetivo e a função da arte para a vida, faz com que ela seja vista com importância e que faça parte da formação das pessoas. Compreender também que novos olhares sobre a arte podem e devem ser trilhados e transformados, se, enquanto profissional da educação, permitir a aventura da descoberta, do processo de formação e constituição enquanto profissional.

A relevância da arte contemporânea para a formação continuada desses professores participantes da referida pesquisa, deveu-se à sua forma de manifestação, linguagens e conceitos que impulsionaram diálogos, encontros e caminhos, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos docentes sobre o mundo em que vivem e vice-versa, traduzido na forma como trabalharão com seus alunos, “a arte contemporânea, embora desafie a todo tempo nosso entendimento do que seja ou não arte, é repleta de metáforas que fazem pensar sobre nós mesmos” (LOPONTE, 2007, p. 234).

No entanto, trago como parte das discussões que delineiam esta pesquisa o enfoque naquilo que denomino como o processo criativo do professor de Artes Visuais, pautando-me em alguns autores que menciono a seguir.



4. O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE

4.1. Processos de Criação: nos meandros entre a poética visual e a docente

Neste capítulo, procurei desenvolver uma reflexão pautada principalmente, nos encontros e conversas que tive com as professoras participantes desta pesquisa, no que concerne ao processo criativo do professor. Considero como muito difícil chegar a uma conclusão fechada ou a mais acertada sobre isso, porém, tampouco meu objetivo foi apresentar dados conclusivos. Apenas estruturei minhas análises trazendo aquilo que compreendi ser o processo criativo docente.

Começo refletindo sobre a sociedade em que vivemos, caracterizada por ser capitalista, globalizada, cuja importância exacerbada se dá ao trabalho, ao capital, à competitividade, discute-se com frequência, a relevância da criatividade e da subjetividade inserida nesse contexto.

Quando criamos algo (e o entendimento de criação não se restringe apenas ao campo das artes), formamos algo novo e assim, trabalhamos com a capacidade de fazer relações, compreender, ordenar, significar. Criar envolve estruturar um pensamento, uma imagem mental e comunicá-la através de imagens concretas, reais ou através de pensamentos, de idéias.

El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. (VIGOSKII, 1982, p.09)

Segundo o autor, o “acúmulo” de experiências e conhecimentos que construímos ao longo de nossas trajetórias seria um fator propulsor no processo de criação, tendo em vista que assim, apresentaremos mais elementos e referências para organizarmos e formarmos algo inovador, diferenciado.

No que concerne ao ato criativo e aos processos que desencadeiam a criação, o pesquisador e sociólogo da criatividade, De Masi (2003, p.234), afirma que “o ato criativo é resultado da coincidência da fantasia/imaginação com a realização ou concretude”. Ou seja, além de se idealizar algo, necessitamos pô-las em prática, efetivá-las ou concretizá-los. Defende ainda que a criação não é privilégio de “gênios” e/ou “mentes brilhantes” mas requer dedicação contínua e engajamento na feitura do trabalho.

E esses estímulos serão percebidos quanto mais abertos a pessoa estiver para acolhê-los independente da idéia de que criativas são algumas poucas pessoas, mas sim, tem de haver circunstâncias para que sintam a necessidade de criar algo. Segundo Leite (1998, p.133), ninguém cria do nada, pois algo só pode ser criado se tivermos referências anteriores, pois, “como podemos pensar em algo de que não temos referência? Ampliar o leque de conhecimentos e nossa capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens é aumentar o processo criador”.

De qualquer forma, talvez não seja possível fazer um mapeamento específico e detalhado, com roteiro pré-fixado, de como acontece o processo criativo pois o acaso, o improvável, a singularidade e as circunstâncias fazem parte de sua configuração e cada pessoa, dependendo da área de atuação, interesse ou necessidade, desenvolverá distintamente o seu processo.

Contudo, o processo criativo faz parte da constituição de qualquer ser humano na medida em que possa se sentir livre, autônomo e capaz de agir através de seu corpo, gestos, atitudes e pensamentos para a concretização de uma obra/trabalho/pensamento. Para isso, “el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana”, (VIGOSKII, 1982, p.25).

Assim sendo, a criatividade resulta de processos qualitativos no desenvolvimento do ser humano no sentido de que vai depender do grau de estimulação ou relações que o mesmo fará no decorrer de sua vida.

Muitos aspectos da criação artística aparecem a seus fruidores envolvidos em uma aura que mais mitifica do que explica esse engenhoso labirinto da mente humana. Por outro lado, surgem, às vezes, explicações simplistas que poderosamente transformam o labirinto em trajetória linear, que não apresenta nem sequer pequenas curvas, que guardem alguma espécie de mistério: distorcendo a complexa lógica que envolve o ato criador. (SALLES, 1998, p.12)

A idéia de labirinto, neste contexto, não se refere apenas a freqüente concepção de dificuldade, erro ou confusão, mas seria uma metáfora que traz consigo as possibilidades e incertezas que temos diante das situações desafiadoras que o cotidiano nos apresenta. Além disso, seria uma forma de questionar e desacomodar conhecimentos que acreditamos como sólidos, estruturados. Atitudes estas, importantes quando abordamos o processo criativo que requer um pensamento ativo, inquieto, curioso, sem medo de cometer erros e de perceber, nas dificuldades e nos desafios, acertos e possibilidades. E, um contexto social que limita, que dificulta ou impede o sujeito de criar, de se expressar, de estudar, trabalhar, de explorar possibilidades e habilidades, inibe o mesmo de viver experiências diversificadas, já que a autonomia e a liberdade são importantes no processo criativo.

Vivemos um momento em que, mais do que nunca, necessitamos fazer uso de nosso potencial criador. (...) Entretanto, na medida em que a escola contribuir para formar no aluno o pensamento crítico e criador e se preocupar não apenas com a capacidade do aluno de reproduzir informações mas também de produzir conhecimento, ela estará dando sua parcela de contribuição para que ultrapassemos alguns dos problemas com os quais convivemos no momento e para que nos habilitemos a enfrentar, de forma mais adequada, problemas futuros. (ALENCAR, 1995, p.85)

Ainda para Alencar (1995), um dos fatores significativos para que as pessoas se sintam capazes de criar, refere-se ao grau de autoconfiança, ao autoconceito que a mesma possui, ou seja, a imagem subjetiva que a pessoa constrói de si e que é formada, muitas vezes, pelas crenças, valores e atitudes que formam ao longo da vida, sendo de certa forma, influenciada pela imagem que os outros têm dela mesma.

Nesta dissertação, visei refletir sobre o processo criativo docente propondo retomar ou incentivar nas mesmas, o pensamento poético e investigador, tendo como ponto propulsor desse processo, as memórias de infância de cada professora sobre vivências e experiências particulares em seus contextos sociais, “Como

privilegiar um processo de autoformação cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educar “tecer seu próprio fio” (PORTO, 2000, p.12)

Por conseguinte, vejo como importante fazer uma breve reflexão sobre o processo criativo docente de acordo com as reflexões propiciadas nesta pesquisa.

4.2. O Processo Criativo na Docência: algumas considerações.

Acredito como imprescindível nos cursos de formação de professores (inicial e continuada) a construção de saberes e conhecimentos das disciplinas e conteúdos pedagógicos aprendidos e ensinados que se preocupe em proporcionar ou instigar nos professores, a autonomia, a pesquisa, a criatividade e a imaginação e de como promovê-la ou contemplá-la dentro da sala de aula e demais instituições educativas. Loponte (2007) questiona se haveria espaço para a invenção e para a criação na docência e como nos inventariamos enquanto docentes?

A partir das memórias contadas pelas professoras de Artes Visuais durante os nossos encontros, os diálogos foram gerando pensamentos e imagens na gestação de idéias para a produção de um trabalho visual que incentivasse a poética de cada docente, constituindo com isso, num prazeroso desafio. No entanto, não me propus reiterar que o trabalho artístico seja tão ou mais relevante que a profissão professor, muito menos o fato de que para ser professor de arte necessite, obrigatoriamente, ser um artista. São momentos distintos, porém unidos ou tecidos pela arte. Pensei em articular essas duas posturas profissionais para refletir sobre o Ensino de Artes e, especialmente, a prática educativa dessas profissionais.

Uma docência que se faz ‘artista’ pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a desenhar-se. Um trabalho sobre si mesmo que não se faz sozinho. As relações intersubjetivas são fundamentais para a formação docente. Não há estética de si mesmo na solidão. A formação docente é uma ação compartilhada com pares, grupos diversos (dentro ou fora da escola). (LOPONTE, 2007, p.236)

Entrelaçando a poética do artista no que concerne ao processo de criação de um trabalho ou quando pensa nas inúmeras possibilidades e desdobramentos de

suas obras, com o pensar e refletir do professor acerca de suas pesquisas e práticas em sala de aula, estaríamos falando em processo criativo docente?

Visando isso, acredito que os educadores contemporâneos poderiam desenvolver uma postura inquieta, inconformada, reflexiva, que seja um pesquisador interessado em modificar sua prática, começando pelos materiais e metodologias que utiliza cotidianamente ou pelo modo como aborda e questiona os estudantes em sala de aula, pela maneira em compartilhar as dificuldades e problemas no trabalho com seus colegas. E muitas vezes, são profissionais extremamente interessados pela mudança, mas não sabem como fazê-la.

O processo criativo docente se caracterizaria por estar sempre em processo, em devir, sendo e se fazendo, cuja coadjuvante desse trajeto se denominaria “incerteza”, assim como o artista, que cria sem saber ao certo o resultado final de seu trabalho e por isso mesmo, encontra-se numa contínua procura. Portanto, “compreender como nascem os pensamentos visuais num ato de criação plástica favorece inúmeras aprendizagens sobre a vida que passa pela arte, e pela arte que faz interagir culturalmente, dentro e fora da escola” (MEIRA, 2003, p.29)

Talvez seja instigante o desafio de pensar em uma educação mais inventiva, tanto pela forma como se ensina ou pelos “jeitos” que se aprende, tendo em vista, as inúmeras dificuldades e também possibilidades que permeiam o cotidiano do educador atualmente.

O principal problema que hoje enfrentam nossas escolas e universidades é a narrativa dominante sobre a educação na qual se inserem e suas dificuldades em muda-la. As narrativas são formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência. Uma forma de narrativa muito poderosa no terreno educativo é aquela que tende à naturalização: ‘as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira’. (HERNÁNDEZ, 2007, p.11)

O professor de Artes Visuais, imerso em sua rotina diária de trabalho, acaba renunciando, muitas vezes, o prazer e as descobertas que implica a pesquisa plástica, possibilitando inclusive, usar sua prática artística (quando consegue ter uma) para aproximar um pouco mais os estudantes da realidade ou do processo artístico em si. E assim, se dar conta que o professor em sala de aula também produz, enquanto fala e propõe trabalhos em sala de aula. No entanto, creio que a maioria dos professores não se sentem à vontade ou têm tempo para manter e expor um trabalho próprio, seja no campo das artes visuais ou no ensino de arte,

Assim como o artista vai trabalhar sua artisticidade, o professor deve investir na sua professoralidade, que é o professor se fazendo professor continuamente.(...) e eu penso que o professor poderia pensar também no processo criativo dele, organizar a si mesmo enquanto pesquisador, provocador, propositor. No percurso do professor, como vão se constituindo as temáticas, as recorrências? Como vão se constituindo as propostas das aulas? Como os alunos respondem? Talvez construir o processo do professor na sala de aula possa ser um exercício. (FRANGE, 2007)⁹

Por isso mesmo, as memórias de cada professor participante sobre suas vivências objetivou fazer com que refletissem acerca de suas posturas enquanto educador, criador e propositor, resignificando as histórias de vida, as suas memórias, na perspectiva de que se percebessem como professores pesquisadores.

Nesse processo criativo docente, estaria imbuído olhares e sentidos construídos pelo professor sobre sua profissão, a forma como pesquisa e investiga sua prática educativa, a necessidade de constante reflexão sobre as ações na sala de aula e a formação continuada, que possibilita rever e desacomodar pensamentos arraigados sobre o que pensa e faz. Penso que o processo criativo docente também abraçaria algumas dessas esferas trazidas no trabalho que apresento no que concerne às trajetórias pessoais e profissionais dos mesmos.

4.2.1. Processos Trilhados: as histórias e trajetórias do professor.

O meu passado define-me juntamente com o meu presente e com o futuro que o passado permite esperar.

Ivor Goodson

Os estudos acerca das histórias pessoal e profissional dos professores têm ganhado força e significativa importância especificamente a partir da década de 80 e vem sendo cada vez mais trabalhada nas pesquisas que abordem o contexto e o cotidiano da prática educativa do docente nas escolas e universidades (NÓVOA, 1992).

⁹Disponível em: www.artenaescola.com.br acessado em maio de 2007.

A preocupação é compreender como o professor pensa e significa suas práticas a partir das trajetórias pessoais e profissionais, tendo em vista, uma profissão imbuída de valores e desejos, expectativas, angústias, de contínuo trabalho intelectual (que também implica em formação continuada) e, principalmente, de vínculos e relações humanas estabelecidas no contexto pessoal. As histórias de vida dos professores têm como objetivo reposicionar os docentes para o centro de discussões e debates em torno das problemáticas e singularidades de sua profissão, e por isso mesmo, ter o cuidado de não negligenciar os fatores do cotidiano e da vida escolar, a âmbitos meramente racionais e técnicos, reduzindo a profissão docente a um conjunto de “competências e capacidades”, e com isso, “realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica” (NÓVOA, 1992, p.15).

Assim, a pessoa e o profissional do professor não se separam, posto que ambas estão articuladas e sujeitas às inúmeras transformações ao longo da vida. Somos uma pessoa e como tal, vivenciamos situações que direcionam frequentemente nossa forma de agir sobre o mundo (ABRAHAM, 1987). De acordo com a autora, algumas discussões sobre o ser pessoal e profissional do docente, podem ser refletidas através do conceito ou da metáfora do *Labirinto*. Na mitologia grega, este foi construído pelo arquiteto e escultor Dédalo para que o Minotauro – criatura com corpo de homem e cabeça de touro – permanecesse preso sem possibilidades de sair. Dédalo¹⁰ construiu o labirinto com tantos corredores e caminhos sinuosos, obscuros, traiçoeiros, que acabou ficando preso no próprio projeto. Desta forma, o *Labirinto* ilustra as dificuldades do docente para resolver situações conflituosas nas quais encontra no percurso como pessoa e profissional. A forma labiríntica acompanha o ser humano como símbolo de um caminho difícil de percorrer antes de chegar à meta final. Traduz a ansiedade ante o desconhecido e a necessidade de tomar decisões o tempo todo.

O labirinto representa, portanto, as marcas da vida e da profissão que são expressas nas diversas maneiras de ser do professor. Discute sobre a necessidade de ver nos medos, nas ânsias, na sensação de incompletude, situações extremamente fecundas, pois leva a pessoa a agir e a correr riscos. Seria uma metáfora com sentido dúbio: entre aquilo que buscamos e encontramos, e o que abandonamos; entre aquilo que temos certeza diante das incertezas; entre o

¹⁰ A palavra “dédalo” no dicionário significa: “Lugar de difícil acesso; labirinto”. LUFT, Celso Pedro. *Mini Dicionário LUFT*. São Paulo: Editora Spicione, s/d, p.185,

próximo passo a ser dado, a próxima curva ou a opção pela inércia; entre aquilo que queremos, que desejamos ser e fazer e sua concretude.

Para isso, as histórias dos professores evocadas a partir das memórias e lembranças sobre diferentes aspectos da vida pessoal na infância e profissional, propiciaram que os mesmos reconhecessem a importância de suas passagens, de suas experiências e conquistas, pois são pessoas e como tais, produzem conhecimentos e trajetórias vividas e ainda por vir, pessoas que sentem, que se alegram e sofrem, que pensam e questionam.

mas o que eu estava pensando é simplesmente que os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista. Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem, se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor. Este seria meu argumento acerca do trabalho de reflexão sobre histórias de vida. (MARTINS; TOURINHO; GOODSON, 2007, p.59).

Na tentativa de aprender uns com as experiências dos outros, cada história compartilhada traz um leque de contextos, sentidos, valores, dúvidas e incertezas, através dos fatos que foram lembrados,

na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito (BOSI, 1994, p.55).

As lembranças do passado são reconstruções de histórias vividas e por isso mesmo, importante para se analisar até que ponto lembramos de momentos e esquecemos de outros. Contudo, rememorar constitui-se numa ação comprometida com as experiências que construímos e nosso olhar e interpretação sobre as mesmas, direcionam ou influenciam significativamente os rumos e trajetórias que construímos ao longo da vida, "rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro". (GALZERANI, 2004, p.295)

Nesse ato de evocar memórias e ressignificá-las, o professor pode pensar em meios e modos de refletir e agir sobre aspectos de suas histórias que nunca havia notado ou percebido antes. Propicia também que um distanciamento sobre suas próprias experiências seja tomado, e assim, analisado sob outro prisma, outro olhar. O pensamento e o devaneio contribuem que fronteiras ou labirintos (desafios, conquistas, possibilidades) antes nunca ou pouco atravessados (por medo ou desconhecimento), sejam enfim, visualizadas, atravessadas ou desejadas,

A medida que eles pensam mais sobre sua história de vida, eles saem desse lugar ao qual estiveram presos e se dão conta das fronteiras que gostariam de atravessar e, ao assim fazer, refletem sobre os tipos de cruzamentos de fronteiras que os estudantes estão atravessando. (MARTINS; TOURINHO; GOODSON, 2007,p.59).

Através das experiências desses profissionais, que não se constitui ou se define apenas nas experiências construídas por longos anos de docência em instituições formais ou informais, mas também, as suas histórias pessoais e a formação e saberes que construíram e vem construindo ao longo da vida, o professor permite que metodologias trabalhadas em sala de aula, estejam relacionadas pelo que confere sentidos à profissão docente e também como reflete e valoriza-se neste contexto.

Sendo assim, pensar a prática pedagógica do professor, levando em consideração sua bagagem e trajetória, significa articular distintos saberes e desafios que engendram o trabalho e a profissão do professor em realidades tão específicas e paradoxais do seu contexto de trabalho. Somado a isso, implica refletir as condições de trabalho e a imersão do profissional no mundo contemporâneo em que vivemos. E nesse processo, abarcaria a formação continuada e a postura crítica e investigativa do professor, já que “a sobrevivência de certos profissionais e até a de sua profissão estão profundamente vinculadas à possibilidade de uma formação contínua” (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p.89). E essa formação contínua implicaria numa postura distinta e diferenciada que o docente toma diante de seu trabalho como educador.

4.2.2. O professor pesquisador de sua prática.

Entende-se que a formação continuada tem como objetivo inicial, contribuir para algumas mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, na redefinição da profissão. Neste processo, o espaço e a organização escolar em que o corpo de profissionais está inserido, pode ser um fator importante para a contínua formação do professor, acrescidos dos cursos, projetos e ações desenvolvidos por este.

De uma forma geral, a formação continuada possibilita que o profissional estimule uma perspectiva crítico-reflexiva no intuito de desenvolver um pensamento autônomo e fértil, pois buscar a formação implica num investimento que a pessoa faz a fim de que repense sobre muitos aspectos da prática pedagógica, tornando seu trabalho mais criativo e coerente com as realidades e contextos circundantes.

Investir na autoformação significa ampliar a idéia de acúmulos de cursos, palestras e conferências participados pelo profissional e consiste num “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p.70). Por esse motivo, o autor considera importante as trocas de experiências e de saberes mútuos entre os professores através do diálogo. No entanto, a rotina escolar pouco ou nada favorece essa troca.

Não estão, de imediato, os professores preparados para teorizarem suas práticas, antes são impedidos de fazê-lo porque não contam com o tempo e as condições para repensá-las e nelas verificar o acerto, ou não, do quadro teórico em que se embasam e em que se dêem entender. (MARQUES, 2006, p.208)

Por isso, mudar e transformar a perspectiva que o profissional tem de sua profissão deve estar em consonância com o espaço em que ele atua, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1991, p.72). Assim, a formação contínua do professor ao entrar em sintonia com a realidade escolar, favoreceria o desenvolvimento de projetos que se constroem na escola afim de visar mudanças.

Concordo com o que pensa Cortesão (1991), ao abordar que a formação continuada possibilita que o professor desenvolva um olhar acurado perante seu contexto de trabalho, pois muitas vezes, os problemas e situações delicadas enfrentadas periodicamente tornam-se familiares e vistos com menos gravidade e

este olhar crítico, propicia a intervenção e não o descaso. Nestes termos, a autora também aponta que,

o cotidiano das escolas é suficientemente duro, as condições de trabalho são frequentemente tão pouco gratificantes, que muitas vezes absorvem as energias que poderiam estar disponíveis para identificar com clareza os problemas com que se é confrontado.(CORTESÃO,1991, p.97)

E a partir disso, inovar ou buscar outras proposições em suas práticas educativas. No entanto, é freqüente os docentes desestimularem-se e acabarem por não perceber as possibilidades de êxito e mudanças dos quais são capazes.

Cortesão (1991) questiona como o profissional, mediante todas as barreiras e dificuldades enfrentadas em seu cotidiano dentro de uma sala de aula, que só ele vivencia e sabe como este espaço está configurado, desenvolverá uma práxis reflexiva nas suas ações? Na verdade, isso se tornaria possível quando o profissional tem a oportunidade de interagir e compartilhar os conhecimentos vivenciados e construídos em cursos, palestras, pesquisas e especialmente nas vivências e reflexões sobre si, de sua prática e das situações que vive em sala de aula, com seus colegas. E, mediante as reflexões pessoais, contribuir para a melhoria do espaço escolar e dos conflitos em sala de aula.

O ostracismo pode acentuar o desestímulo desse profissional e uma significativa redução do comprometimento enquanto profissional da educação, (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Contudo, a situação mais corriqueira no cotidiano de um professor se refere a solidão ou a doutrina do individualismo (diferente da individualidade) entendendo como uma forma de proteção ou escudo criado por ele para que exerça com “liberdade” sua prática. No entanto, a troca de conhecimentos e as dificuldades partilhadas contribuiriam para o fomento da criticidade dos docentes sobre seus atos e assim, a transformar e aprender continuamente. Diante desse contexto, os problemas que afetam a conduta e a forma de ser do professor seriam amenizados através de uma ação muito simples que é a conversa.

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000, p.131).

A formação contínua é determinante para que o docente não se torne uma “máquina” a reproduzir sempre as mesmas coisas, de forma automática, mas possa, mesmo diante da sobrecarga de trabalho, refletir sobre suas ações e se sentir motivado pelo que reflete a ponto de encontrar caminhos em sua prática educativa.

Nóvoa (1992) também concorda que é no processo de resolução dos problemas da realidade escolar, na capacidade de teorizar e encontrar respostas para os mesmos que a formação continuada adquire maior relevância. Por isso, os momentos de reflexão sobre as experiências profissionais e pessoais constituem-se como espaços de formação e de investigação do profissional sobre si e suas contribuições para o contexto escolar.

Dessa forma, apresento a seguir como foi o processo de coleta e análise dos dados/trabalhos desenvolvidos pelas professoras.



5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Nesta etapa do trabalho, me deterei na apresentação e análise dos dados coletados de acordo com as falas e imagens registradas nos encontros. Para isso, estruturei a análise a partir de algumas categorias iniciais da pesquisa e outras que surgiram no decorrer da investigação.

Notei que no percurso do trabalho, cada professora trazia questões e comportamentos singulares sobre as temáticas abordadas ao longo deste. Portanto, como forma de melhor organizar e interpretar os dados, apresento o processo e a trajetória de cada professora de acordo com as categorias.

- **Memórias de infância e o contexto social** – esta categoria está permeada pelas festividades, valores e costumes familiares, as principais brincadeiras da infância, bem como as mazelas e aprendizagens. Evidenciando assim, a importância das experiências do contexto social trazidas pelas falas dessas professoras.

- **A Experiência Estética na infância** – esta categoria corresponde às vivências estéticas lembradas pelas professoras dentro e fora da escola, e que foram evidenciadas em todo o processo de pesquisa.

- **A Escolha da Profissão** – a escolha da profissão professor de Artes Visuais foi uma das abordagens também trazidas pelas professoras, sendo portanto, significativas para esta pesquisa.

- **Processos Criativo Docente: a prática pedagógica e o professor pesquisador na contemporaneidade** – aqui, trato das experiências e do trabalho com as memórias das professoras através o pesquisa plástica, sendo construída, em etapas. No entanto, no percurso, depoimentos sobre a prática pedagógica das mesmas foram se desvelando, assim como a importância da pesquisa e as inúmeras dificuldades encontradas no trabalho.

5.1. Memórias de Infância e o Contexto Social.

Tal como as plantas, que na estação da seca se imobilizam e brotam nas primeiras chuvas, certas lembranças se renovam e em certos períodos dão uma quantidade inesperada de folhas novas.

Eclea Bosi

● **Conhecendo algumas histórias: reacendendo lembranças**

Em nosso primeiro encontro a ansiedade esteve muito presente, tanto por parte das professoras como da minha também. Segundo elas, a ansiedade era devido ao fato de não saberem exatamente o que faríamos nos encontros e da minha parte, porque estava preocupada em desenvolver um trabalho que fosse interessante e que fizesse a diferença para elas, pois o desenrolar da pesquisa dependeria totalmente da contribuição de todas.

As professoras de Artes Visuais presentes e participantes da pesquisa foram: Mirian, Fátima, Silvia. Para sanar qualquer dúvida inicial, já no primeiro dia conversamos sobre o objetivo da pesquisa, com o que trabalharíamos e discutiríamos no decorrer dos mesmos. Como forma de descontrair, apresentei uma caixinha e disse que dentro dela havia fragmentos das histórias de infância de cada uma: um lugar, uma professora/professor, uma história, uma pessoa, uma surpresa, um medo, uma comida, um cheiro, um brinquedo. A partir do sorteio de uma palavra, a idéia era que escrevessem sobre uma passagem da infância relacionada a mesma.

Mirian sorteou a palavra “surpresa”, mas logo pediu para trocar, pois não tinha nenhuma memória relacionada com esta palavra. Então sorteou a que dizia “uma história” e foi quando começou a escrever. Silvia tirou a palavra “uma professora/professor” e ficou tão empolgada que imediatamente começou a escrever com animação. Ela disse que adorava escrever, que tinha inúmeros cadernos onde anotava tudo. Fátima escolheu a palavra “uma pessoa” e me perguntou se poderia ser mais de uma, porque era muito difícil escolher uma em específico. Deixei que escrevessem o quanto quisessem e posteriormente, cada uma relatou o que tinha escrito para o grupo. Enquanto liam o que haviam escrito, outros detalhes e fatos foram lembrados e contados no instante em que falavam. Dentre algumas das

histórias trazidas, a professora Mirian foi a primeira a se manifestar, querendo relatar o que havia lembrado.

PROFESSORA MIRIAN

Quando eu conheci o meu marido, eu tinha dez anos. E isso foi uma grande história na minha vida. Brinquei junto e das brincadeiras (eu morava pro interior né!) as brincadeiras eram assim, sempre andava a cavalo, muito!



Então eu conheci meu marido no armazém do meu pai. Meu pai tinha um armazém muito grande, numa esquina, ali tinha de tudo, e ele [o marido] tinha uma chácara há 1 km abaixo da minha casa e foi no armazém que me encontrei com ele. Depois ele sempre ia comprar bala, e aquela coisa, e foi surgindo, e como era tão criança! A minha mãe, quando ele chegava, ela me mandava esconder, porque né, Deus o livre! Aí, a gente brincava no pátio da igreja, que tinha uma igreja na frente, mas não era só eu e ele, eram várias crianças. Brincávamos juntos, jogava carta, aquelas brincadeiras de roda, que a gente fazia, eu era muito moleque, eu não era muito centrada de menina assim, não! Uma coisa, eu escrevi aqui, que ele sempre me diz até hoje: a minha mãe fazia minhas roupas, ela costurava muito, e ela fazia umas saíngas muito curtas, sempre! Eu andava com aquelas saíngas curtinhas, mas tinha um shortinho por baixo. Ele, sem-vergonha, que ele dizia assim: “eu adorava quando tu usavas aquelas saíngas curtinhas e subias nos degraus da venda...”(risos). Então isso até relatei porque é uma coisa que não me esqueci. Bom, foi, foi, com 15 anos, minha mãe fez uma festa, porque naquela época era muito difícil a gente ter uma festa, assim né. Era muito dificultoso, aí minha mãe fez uma festa, no galpãozão da minha casa, e eu convidei ele pro meu aniversário. Ganhei um ursinho que era um cofrinho laranja, assim, e os cartões que eu ganhava dele ainda tinha guardado até pouco tempo.



PROFESSORA SILVIA



Conhecendo algumas histórias: ah, então, uma professora: a da primeira série, Maria Helena (...), que ela foi uma mulher assim, que me marcou por sua doçura, que era muito doce, delicada, era charmosa, era bastante inteligente, e ela me incentivou muito para que eu fosse sempre criativa, dinâmica. Ela tinha um jeito muito bonito de tratar o público, de cantar, fazia cantigas de roda e a gente ia no pátio. Aí nesse pátio, que era uma escola assim [mostra desenho da escola], naquele tempo que criaram as COHAB, 69, 70, eu morava no centro da cidade de Rosário do Sul, e surgiu a oportunidade para irmos morar nessa COHAB, sair do aluguel e adquirir depois no futuro. E essa escola ficava no início dessa COHAB e se chamava escola Coronel Sabino de Araújo, que ficava na COHAB que se chamava Adroaldo Rodrigues, aonde eu morei. Eu tinha sete anos quando mudei para lá, então marcou esse período dos anos 70. A pastinha que eu levava tinha um lema assim, meio patriótico: "Estudar para saber, saber para vencer!".

(...) Ai, essa professora Maria Helena, me tratava com muita educação, era uma pessoa simples, sempre elogiava, tudo o que a gente fazia ela achava a coisa mais linda do mundo! (...) Ah, eu tinha sete anos, minha mãe que me inscreveu na escola, na época ela me levava muito cedinho, ela era muito orgulhosa de me levar para escola, achava a coisa mais linda e dizia sempre que era ótima aluna, tinha sempre o maior orgulho.

PROFESSORA FÁTIMA



Eu peguei uma pessoa, e fiquei pensando na minha infância e acho que a pessoa que mais me marcou foi minha mãe. Acaba sendo, né, geralmente, porque a filha mulher já tem uma relação mais próxima com a mãe. Ah, mas pensando nela, pensei também no sentido assim oh, a mãe sempre foi uma pessoa que mais cobrava as coisas da gente. E, era a pessoa que mais cobrava, que mais estava presente, porque meu pai, apesar de todo o carinho que ele sempre me dava, ele saía cedo para trabalhar, voltava a tardinha, então aquele contato maior era com a mãe. A mãe que mandava ir pro colégio, a mãe que obrigava a gente a comer aquelas folhas verdes que a gente odiava, a mãe que tava sempre cuidando, sempre falando, então ela é uma referência, que foi uma referência para mim. E, a gente nem se questionava se realmente aquilo tirava um pouco a intimidade que a gente tinha com ela, mas assim, eu sempre chamei minha mãe de senhora, com respeito e nunca me importei de chamar de senhora, uma ou outra amiga minha chamava a mãe pelo nome e eu achava tão engraçado aquilo, parecia que ela estava se referindo a uma amiga e não a mãe dela, né...(risos)

No decorrer deste primeiro encontro, percebi que a dinâmica apresentada para as professoras foi recebida e interpretada de formas distintas:

Mirian encontrou dificuldades, tanto pela palavra inicialmente sorteada, como pela proposta em si, afirmando que não podia se lembrar de nada,

eu não lembro nada da minha infância. Eu não posso me lembrar, é muito difícil pra mim. (...) Até as coisas dos meus filhos, tem muita passagem que não me lembro, eles lembram muito mais do que eu, parece assim, uma coisa apagada da minha memória.

Fátima ficou pensativa, um pouco insegura ou receosa no que escreveria:

Nesse encontro, eu pensei, mas rapidamente. Eu posso trabalhar aqui e continuar escrevendo depois?

Silvia prontamente começou a escrever, demonstrando empolgação, talvez por já ter o hábito da escrita,

Tenho em casa uns trezentos caderninhos, não saio sem um caderninho!

Não é tão simples abrir nosso “baú de lembranças” e contar passagens que muitas vezes pensamos interessar apenas para nós mesmos, e por isso mesmo, concluímos: que importância isso teria para os outros? Ou ainda, falar de momentos que julgamos num primeiro instante como algo esquecido, embora vivido, “o esquecimento é produzido pelo desaparecimento ou pelo recuo das forças que mantêm vivas, legítima e transmitem as memórias e as crenças compartilhadas” (BODEI, 1995, p.46).

O que aconteceu com a professora Mirian, no primeiro encontro, talvez tenha sido o medo ou receio da proposta: contar suas memórias de infância. Tendo em vista, o pouco valor que ela imaginou (e no final dos encontros me confirmou) que suas vivências teriam no compartilhar com o grupo, inclusive para mim, uma pessoa ainda estranha.

Confesso que essa reação inicial de Mirian me causou surpresa. Isso se deve à minha própria representação sobre a infância: algo que todos gostam de falar e lembrar. Mas percebi com essas professoras que nem sempre falar sobre nossas vivências é algo simples e fácil. Félix (2002) sustenta que há uma “memória reprimida” formada pelos silêncios, pelo não-dito, pelo esquecimento que alguns de nós temos diante de situações passadas e que nos causaram sofrimento. E que o ato de lembrar traria consigo as mazelas revividas e por isso mesmo, evitamos mencioná-las. Lembrar pode mexer com momentos e situações bastante delicadas das nossas histórias.

Mas também esquecemos ou achamos que não temos nada a compartilhar, justamente pela falta de hábito ou interesse em registrar e rememorar nossas histórias aos outros e a nós mesmos.

O ato de escrever exige um certo esforço físico e um determinado tempo para a sua realização, que, muitas vezes, constituem entraves à construção da memória. Além disso, existe o fato de, muitas vezes, termos o tempo disponível, mas não a disposição para o trabalho. Para contrapor-se à resistência interna à escrita, precisam ficar claras a importância e a necessidade de sua realização. (...) A escrita, como a fala, é uma forma de externar o pensamento, de colocar para fora o que está dentro de nós. (BENINCÁ, 2002, p.124).

Quando Mirian começou a escrever impulsionada pelo envolvimento de Fátima e Silvia, em alguns momentos ela sorria e em outros falava baixinho: “*nunca pensei que pudesse estar escrevendo isso!*”. Ficou tão imersa neste momento que foi a última a terminar de escrever. E com isso, relatou a história transcrita anteriormente, de quando conheceu seu marido ainda na infância.

Fátima retoma em seu relato a importância da figura materna. Silvia relembra a imagem e a admiração pela professora da escola. Poderiam ter escolhido e falado sobre muitas outras pessoas ou professores, e isso nos leva a pensar que, o fato de lembrarmos de algo em detrimento de outros, significa que a evocação das lembranças está diretamente relacionada ao aspecto afetivo das mesmas (BOSI, 1994). Algumas memórias nos parecem mais importantes devido ao sentido atribuído a um acontecimento no mesmo instante em que se revive, atrelada a sensação de pertencimento no interior de um grupo em específico, Halbwachs (2006).

Nesse mesmo encontro, meu interesse foi saber se as memórias teriam importância na vida delas e o que seria a memória?

Acho que registro. Registro guardado, em alguma parte específica de nossa consciência, inconsciência. É, tem a ver com uma estrutura da pessoa, né, porque memórias também são estruturas!(SILVIA)

É história, acontecimento, a gente lembra e a memória já vem direto um acontecimento da tua vida passada ou da tua própria família que tu viveu. Eu acho assim, até o autoconhecimento, tu recordando as coisas tu vai vendo como tu agiu, e de certa forma, traçando parâmetros do que tu acredita, do que tu não acredita, os medos, as ansiedades, as conquistas.(FATIMA)

Hoje, hoje, daqui a pouquinho, já pode virar memória, inclusive!(...) ai, eu acho, por exemplo, essa história que eu contei, [de quando conheceu o marido] pra mim, ela é muito importante e isso eu nunca esqueci.(...) então essa história da minha vida, eu guardo! mas tem muitas coisas da minha vida, da memória passada ou da memória até recente com meus filhos, que eu não me lembro! sabe, então, eu acho que tem muito significado!(MIRIAN)

Considerarei muito significativo o conceito que cada uma trouxe relacionada a memória. Está em consonância com o que muitos autores abordam a mesma, seja como registro, como autoconhecimento, autocrítica, (IZQUIÉRDO,2002) como algo significativo, (BOSI, 1999; HALBWACHS, 2006; TEDESCO, 2002), como lembranças antigas e recentes,(OLIVEIRA, 2005). Algumas idéias e representações que temos de nossas lembranças, estão associadas aos olhares e visões que temos do mundo cotidiano “e ao redor do cotidiano que faz com que indivíduos e grupos sintam a necessidade de entender significados”, (TEDESCO, 2002, p.16).

Apresentado o desenrolar deste primeiro encontro com as professoras, no final das nossas conversas, sugeri que cada uma criasse algo com argila, representando sua infância. Mirian modelou um boneco de barro lembrando as brincadeiras que fazia com a terra molhada depois da chuva. Silvia também modelou um bonequinho,

mas lembrando os pães assados em formas variadas. Fátima modelou brincadeiras freqüentes na infância como fazer “comidinhas”. Ao término do mesmo, todas demonstraram satisfação e alegria pelo encontro realizado, e com isso, me senti mais confiante.

A seguir, procuro tecer algumas reflexões sobre o que interpretei como memórias de infância e seu contexto social, no caso das professoras. Assim, organizei esta categoria através de alguns tópicos ou temas específicos começando pela relevância da família na vida dessas pessoas, pois os familiares, as festividades, valores e costumes foram significativamente mencionados nas falas, escritas e imagens por elas trazidas.

● **Lembranças de Família**

As vivências e relações familiares foi uma categoria muito presente e abordada pelas professoras ao longo de praticamente todos os encontros. Cada fato lembrado, cada história contada, trazia consigo, referências do contexto familiar.

As três professoras viveram suas infâncias numa mesma época, entre as décadas de 60 e 70. Mirian, no interior de Santa Maria, Fátima na cidade de Santa Maria e Silvia, na cidade de Rosário do Sul. Com isso, muitas curiosidades que uma relatava no pequeno grupo eram confirmadas e também vividas pelas demais, já que pertenciam à mesma geração e a realidades sociais semelhantes.

A dinâmica de fazer os encontros em grupo com as três professoras presentes ao mesmo tempo foi muito produtiva, pois Mirian eventualmente sentia dificuldades para lembrar suas memórias, mas era favorecida pelas lembranças que Fátima e Silvia relatavam e com isso recordava-se de maiores detalhes vividos.

A forte presença do papel da família nas falas dessas professoras revelam através da figura do pai e da mãe, dos irmãos e vizinhos, os valores e costumes construídos e passados para as gerações futuras. Silvia não tem mais contato com os pais, pois já são falecidos, mas sim, com as irmãs. Fátima ainda tem a presença do pai e dos irmãos em sua vida e Mirian, no fim dos nossos encontros perdeu sua mãe.

Em cada família, eram fomentados hábitos e crenças singulares desde a forma como os pais ensinavam e tratavam os filhos (demonstrando mais carinho, ou

distanciamento) até os ritos, mitos, temores e devoção sobre alguma doença ou santo protetor. O tempero da comida da mãe, o trabalho dos pais, o convívio com os vizinhos, os significativos momentos de confraternização e festividades, tudo isso, vai delineando memórias que se tornam particulares e especiais. Por isso, quando questionadas sobre qual foi a importância da família e como era ou é sua relação com a mesma, nos contam o seguinte:

(SILVIA) - Olha, era uma experiência de viver em comunidade nessa época, essa experiência em comunidade eu tenho! de partilhar o pão, o açúcar , a farinha, a falta disso, a falta daquilo. Os pais criavam os filhos ao mesmo tempo, um servia de exemplo para o outro. A gente tinha partes em comum! As festas de aniversário, Ano Novo, os casamentos, tudo era um festão junto assim! (...)

Meus pais sempre presentes acompanhando tudo. Minha mãe trabalhava muito, muito, muito, muito, demais, demais, demais assim, com doces, salgadinhos, e coisa, e festas, e bolo e viandas...sempre!E ela sempre era muito doente, ela tinha problema de fígado e ficava muito mal, muito, muito, mal! Mas trabalhava manhã, tarde e noite, varava fazendo tudo o que era serviço. Para que a gente estudasse, mas a gente tinha que estudar! "Ai se não estudasse para ter uma profissão"! Ela sempre falava.



Fotos de infância de Silvia

(FATIMA) - Foi uma relação equilibrada, no sentido assim, eles sempre procuraram, além de dar o básico, o necessário pra gente viver, carinho, amor. Embora esse carinho não fosse explícito, eles não vivessem beijando a gente, sentíamos que por trás daquela estrutura, até daquelas regras, existia bastante amor.

Então foi bem interessante, eu me criei bem segura do amor deles. Sabia que eles estavam sempre olhando pela gente. (...) Mas sempre foi uma relação boa, em família, o meu pai era construtor, pedreiro, e ele ficava trabalhando todo o dia e a minha mãe ficava em casa realizando aquelas tarefas domésticas. Então nós sempre tínhamos mais respeito, obedecíamos mais era a mãe, porque a mãe era aquela que ficava ali cobrando todo o dia. (...) E assim, aquela marca bem presente: "nós estamos aqui pra vocês estudarem, porque nós não conseguimos fazer isso!" Lá fora eles não conseguiram, então acho que a grande herança que eles nos deixaram foi essa: uma formação. Tanto que todos os meus irmãos estudaram, se formaram, acho que foi importante isso, foram eles projetarem em nós o que eles não tiveram!



Fotos de Fátima

(MIRIAN) - Bom, a minha infância foi bem rural, né! Porque nós morávamos pra fora, e meus pais sempre foram maravilhosos, nos deram tudo, mas sempre com muita dificuldade e fazia com que a gente sentisse essa dificuldade. Eles sempre diziam: "oh, vou te dar isso, mas é difícil e tal!". Da minha infância, infância mesmo, uma

coisa que sempre guardei, é que o pai e a mãe tinham um armazém. Então quando eu já era maiorzinha, aprendi a dar troco e essas coisas, então eu já trabalhava no armazém, todos nós! Porque de 5 filhos eu sou a quarta, sou a penúltima. E, a dificuldade era tão grande na época, que, para gente estudar, eles também faziam bastante sacrifício, trabalhavam e faziam tudo em casa. Uma coisa que eu lembro muito, quando eu era pequena, meu pai e minha mãe faziam tachadas de doces, sabe esses tachos de cobre? Então eles acordavam de madrugada e faziam aqueles “pichurum” com os vizinhos,(...) “pichurum”, é, juntavam um monte de gente, para descascar, por exemplo, só goiabas, para fazer as goiabadas ou só pêra, ou marmelo e faziam e guardavam tudo em caixas de madeira, com celofane. (...) E a relação nossa, pai e mãe, sempre pareceu que a gente tinha medo deles, mas não era medo, era respeito muito grande. Então isso me marcou muito, porque minha mãe não era uma pessoa de muita conversa, não se tinha aquela amizade entre pais e filhos que tem hoje em dia, não!



Fotos de Mirian

Nas falas das professoras, os pais eram vistos e tratados pelos filhos com muito respeito, até mesmo com certo medo e distanciamento. Isso de forma alguma anulava o sentimento de carinho, amor e afeto que todas sentiam, apenas, era manifestado de outras formas: nas roupas costuradas com carinho pela mãe, nas comidas gostosas feitas por ela, na preocupação e no esforço em manter as crianças na escola, no futuro que elas teriam. Estudar era sinônimo de um futuro mais tranquilo para os filhos.

A figura da mãe é central, preponderante, no caso das três professoras. Isso nos leva a pensar na imagem e na referência que a mesma teve para todas, vista com respeito e admiração, muito embora, apresentassem um caráter relativamente severo, no caso da história de Mirian, ou resguardado, de acordo com o relato de Fátima. Por isso,

A figura paterna é alvo de uma apreensão de traços espirituais, não físicos, também, como acontece com a figura materna. Creio que isso se dê pela presença mais concreta da mãe na vida do lar, onde o contato corporal mãe-criança constitui as primeiras relações afetivas. (BOSI, 2003, p.428-429)

Devido ao maior tempo convivido com suas mães durante a infância, enquanto os pais trabalhavam fora, ou participavam menos dos principais acontecimentos das crianças, fez com que a “mãe” fosse mencionada como a figura mais presente e significativa no caso de Fatima, Mirian e Silvia. A mãe que traz segurança, que ajuda, que exige e que é amada e temida também. Aquela que cuida e em alguns casos, sustenta a casa e que protege a família, imagens estas que foram deixadas em evidência nas falas. A casa familiar era caracterizada pela “grande comunhão” entre tios, avós, primos, vizinhos que faziam parte de um mesmo grupo, compartilhando as conquistas, alegrias, festas e tristezas das mesmas, assim, “as casas são testemunhos edificados do grupo familiar, de sua dimensão mais íntima, dos ritmos diários e os rituais, das rupturas e descontinuidades e da sucessão de gerações” (TEDESCO, 2002, p.63).

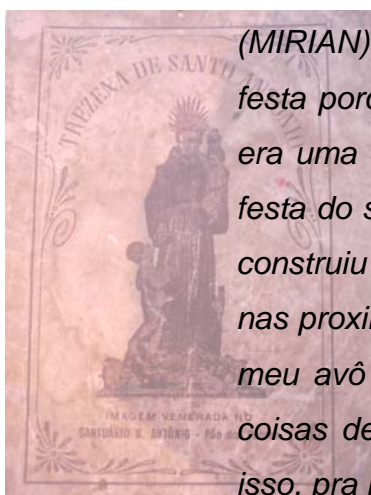
Segundo Bosi (1994), o sentido de família na contemporaneidade, sem generalizações, se resume ao grupo conjugal e aos filhos. Isso talvez se deva pela independência que as famílias, no decorrer do tempo, foram adquirindo com relação ao trabalho, a falta de tempo imbuída nesse processo, as distâncias, mudanças de valores, de espaços, lugares – rural/urbano - que vão reconfigurando até certo ponto, as distintas famílias que presenciamos hoje. Quanto a esse aspecto, foram relatadas a convivência em comunidade, as grandes reuniões de família nos fins de semana, as festividades religiosas e as crenças,



(SILVIA) - Meu Deus, as religiosas, que a gente sempre vivia nesse tempo, e que a gente ainda vive agora, que era a Páscoa! Era muito, muito celebrada, porque, tinha um festival de pipas na praia, que é em Rosário do Sul, bem fronteira, e ainda se mantém na Argentina, Uruguai, parece que ainda se mantém essa tradição, de fazer pipas e soltar na Páscoa, de não comer a carne na sexta-feira, de ir pra missa e fazer a vigília da noite.



(FÁTIMA) - Eu me lembro daquela questão familiar das festas como Natal e Ano Novo e como nós tínhamos parentes pra fora, era uma tradição ir quase todo o domingo almoçar pra fora. (...) Então, um fato marcante também, era que a gente vivia ali em função da Igreja de Fátima, por isso o meu nome, tinha essas festas de igreja, eu me lembro até hoje, essas referências religiosas, de família.



(MIRIAN) - *Com relação a datas festivas, domingo pra nós era uma festa porque se reunia toda a família, vinham os parentes, então já era uma festa! Mas a festa principal, era a que se tinha na igreja, a festa do santo, porque o santo era em homenagem ao meu avô que construiu a capela, a igreja. Então sempre era no dia 14 de fevereiro, nas proximidades da comemoração do dia de São Valentim! Então, o meu avô era Valentim, o meu pai era Valentim. E aí, era aquelas coisas de sair de carroça a recolher ofertas nas casas! Então tudo isso, pra nós, era um grande evento!*

As datas festivas eram momentos valorizados e prestigiados pelas famílias das professoras em questão. Eram situações em que as casas se preparavam, sem exceções, para fazer a reza ou a “vigília”, para a hora da carneação, de preparar os doces e o churrasco servidos e degustados por todos. Assim sendo, “a festa nasce pelo desejo de sociabilidade realimentando o trabalho de memória coletiva, num jogo de reciprocidade pertencente a um tempo cíclico” (TEDESCO, 2002, p.64).

Um sentimento de comunhão e generosidade, temperado com muito trabalho, dedicação e dificuldades eram compartilhados entre todos nestas ocasiões. Com isso, podemos afirmar que as nossas memórias são lembradas a partir de situações ou fatos marcantes que apresentam um momento de significativo valor ao que fora ritualmente vivido e participado pelo grupo familiar, sendo estes, as festas natalinas, de ano novo, casamentos, falecimentos, mudanças de lugares,

Chama-nos atenção com igual força a sucessão de etapas da memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas. As festas de que toda a família participa, como o Natal, são mais recordadas do que as que tem importância mais individual: formaturas, aniversários...(BOSI, 1999, p.415)

Esses eventos denotam até que ponto a memória tem sua constituição no social, tendo em vista, a dependência no interior de um grupo, no coletivo, para que a mesma seja evocada através de suas imagens e sensações por quem lembra.

Os vínculos criados no contexto familiar dificilmente serão desfeitos para aqueles que viveram no seio familiar ou numa comunidade, mesmo quando estas se separam para formar outras famílias ou se dissolvem e se fragmentam. As relações que envolvem afetos, sentimentos de pertencimento, ou aquelas que trazem consigo as mazelas e conflitos, coexistem quando o assunto são os laços familiares.

Cada uma dessas professoras vivenciou momentos de dificuldades, de perdas e de sofrimento no grupo familiar. Seja o trabalho precoce realizado ainda criança para ajudar no sustento de casa, como no caso de Mirian e o armazém, mostrando também, que tudo era produzido e consumido pela família, que tudo pertencia a todos e portanto, todos deveriam ajudar. Seja pela imagem da mãe como protetora da casa, do lar, do amor silencioso mas presente em outras formas, como no caso de Fátima. Da mãe que trabalhou até adoecer, fazendo as delícias que enfeitavam as festas da época, lembradas por Sílvia.

Inicialmente, a saudade e a nostalgia tomaram conta das memórias e expressões no decorrer das falas sobre as lembranças familiares, mas também, o convencimento de que o tempo passa, de que as coisas não retornam aos seus tempos e espaços iniciais e que agora, faz parte de suas histórias, de suas memórias, boas ou ruins. O tempo realmente passa para todos nós, as visões que

tínhamos de quando éramos crianças são transformadas aos poucos pelas experiências e trajetórias que construímos e pelo nosso amadurecimento.

As situações singulares deixam transparecer que essas dificuldades, menos ou mais vividas por uma ou por outra pessoa, fazem parte da história de cada um de nós. Talvez nos sintamos mais a vontade quando relatamos coisas bonitas e alegres de nossas vidas, mas aquilo que nos causa angústia, tristeza, tem significativo peso na constituição de nossa visão de mundo. No que se refere ao contexto social das professoras, além da família, algumas memórias sobre brinquedos e brincadeiras também fizeram parte das nossas conversas.

● **A Memória dos Brinquedos e Brincadeiras da Infância**

Brincar de casinha, carrinho-de-lomba, de bola de gude, pandorga, colecionar figurinhas, triciclo, futebol de botão, bilboquê, Cinco-Marias, fazer roupinhas de bonecas, brincar na rua, na calçada de casa. Ao instigar as professoras sobre suas brincadeiras e brinquedos de infância, estes foram alguns exemplos vividos e relatados por elas.

No que se refere às memórias de infância, raramente deixamos de lembrar quais foram as brincadeiras e brinquedos preferidos e que fizeram parte de nossas primeiras experiências. Meu interesse e curiosidade foi o de conhecer essas brincadeiras que participaram das histórias das professoras Mirian, Fátima e Silvia, tomando ciência dos imaginários, costumes e contextos da época na qual estavam inseridas.

O brinquedo, por si só, carrega o caráter lúdico e fantasioso na relação que se estabelece com o universo infantil. Por isso mesmo, não tem como meta a representação do mundo real, pois o brinquedo “fala mais de si mesmo”, nos revelando o que ele é e a sua função, ou seja, estar numa brincadeira (BROUGÈRE, 2004), mexer com a imaginação e interpretação da criança.

Praticamente a maioria de nós, quando crianças, teve algum envolvimento com brinquedos e brincadeiras. Talvez nunca nos foi possível o acesso àqueles brinquedos “da moda”, a boneca ou joguinho da estação, tão propagado na televisão ou nas vitrines das lojas. Mas nada disso impedia a criação ou reinvenção dos objetos disponíveis no pátio de casa para que logo, uma pedra ou um tijolo

quebrado se transformassem em um banquinho, um bichinho, ou uma peça das brincadeiras com bonecas, e linhas imaginárias que davam “formas” aos limites dos territórios de fazendas e cidades em miniaturas.

Pessoalmente, tive muitas experiências com brinquedos criados por mim na falta daqueles que desejava: a boneca de sabugo, que brincava ainda quando estavam nos pés de milho; ou a boneca de abóbora que minha mãe me ensinou, feita de abóbora “com pescoço”, muito produzida no campo. Eram alguns dos brinquedos “alternativos” que criava.

Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. (BENJAMIN, 2002, p.92).

E quando deixamos a infância e entramos no mundo dos adultos, os brinquedos continuam participando de alguma forma em nossas vidas devido as mudanças de papéis ou àquilo que nos tornamos num grupo, seja presenteando as crianças de amigos, afilhados, primos, filhos, netos, ou quando guardamos nossos brinquedos antigos como uma espécie de objeto afetivo, e dentre eles, situam-se aqueles que tomam gosto por colecioná-los.

Assim, o universo dos brinquedos e das brincadeiras passa a nos encantar pelo conteúdo, motivos, cores, formas e sonidos que produzem. Por mais que nos defendamos com o posicionamento de que somos adultos e que “adultos não brincam”, muitas vezes, trazemos imagens e representações de que “brincar é coisa de criança” e de que nos tornamos infantis ao fazê-lo.

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio, mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIN, 2002,p.85).

De qualquer forma, no universo do adulto, a brincadeira se presentifica em boa parte dos seus momentos de lazer através do jogo, quando joga bola, quando interage com jogos de computador ou no celular, o jogo de cartas, quando conta

uma piada ou um causo, entre outros, a brincadeira está mais atrelada à diversão e socialização.

Assim sendo, encontramos uma distinção entre brinquedo e brincadeira que é válido tomarmos conhecimento. Para fazer esta distinção, trago o pensamento de Gilles Brougère (2004) cujos estudos procura investigar a relação do brinquedo com os aspectos culturais, o papel da invenção e da fantasia no brincar e as influências da indústria e do marketing na circulação e consumo dos brinquedos. Para este autor, a *brincadeira* é uma prática considerada mais aberta, difícil de determinar e restringir seus desdobramentos,

a brincadeira é uma atividade que se distingue das outras, no sentido que não deve ser considerada de modo literal. Nela se faz-de-conta, ou melhor, o que se faz só tem sentido e valor num espaço e em um tempo delimitado. (*op.cit*, 2004, p.257)

Isso porque numa brincadeira, o universo e as regras construídas partem da decisão e imaginação daquele que brinca, e por isso mesmo, o desenrolar e o final da mesma, tornam-se indefinidos já que muitos contornos são decididos no instante em que se brinca. Brinquedos são os objetos que geralmente usados nas brincadeiras, mas não se constitui numa regra, podem ter mais de uma “função específica”, ou seja, “ele é antes de tudo, um objeto sólido que a criança usa livremente sem referências às regras do jogo ou a um princípio de uso de outra natureza” (*op.cit*, p.67). Mas o brinquedo não se reduz a sua função primordial que é a ludicidade. Segundo o autor, um brinquedo pode ser usado como troféu, como ostentação, com a finalidade de colecionismo e acrescentaria, também para educar.

No entanto, durante muito tempo, a brincadeira foi encarada como uma atividade fútil, apenas destinada ao lazer e à diversão, (BROUGÈRE, 2001). No Romantismo que essa concepção foi revista principalmente, pelas contribuições de Rousseau. Contudo, todo brinquedo e brincadeira trazem referências culturais e de contextos sociais específicos. Uma criança brinca porque a ela foi dada a oportunidade de fazê-lo, o contexto e a realidade em que esta vive contribuem no gesto de criar ou brincar com objetos. Por isso, segundo o autor, não existiria na criança, um ímpeto “natural e espontâneo” para o brincar, mas que pressupõe uma aprendizagem, ou seja, se aprende a brincar começando pelas pessoas que brincam e cuidam dela na infância. Em suma, reitera que brinquedo e brincadeira

coexistem como ação e imagem num mesmo tempo, trazendo consigo, características como atividade e expressão simbólica, pois ambas suscitam possibilidades de se adentrar em universos particulares e imaginados. Através dos mesmos, uma criança toma uma postura ativa e interpretativa. No trabalho realizado com as professoras, o imaginário e a imaginação constituíram referências importantes quando o assunto foi “brinquedos e brincadeiras da infância”. Isso aconteceu pelo fato de que muitas de suas brincadeiras foram construídas e criadas em casa, com materiais a disposição da imaginação e interesses das mesmas. Segundo elas, era difícil ganhar um brinquedo novo, pois não se tinha muitas condições e podemos evidenciar algumas de suas fantasiosas brincadeiras:

(SILVIA) - Nós inventávamos, a minha mãe tinha uma cama de casal grande e aí, nos inventávamos umas barracas ou tendas, (risos) que eram montadas na cama dos meus pais. Era feita a estrutura de cadeira, colocava as cadeiras e os cobertores por cima, e o material que nós usávamos era: colcha, cobertor, lençol, travesseiro e pra iluminar lá dentro de noite nós colocávamos lanterna e até vela (risos). E depois quando era o toldo, aí era para as cenas ao ar livre: prendíamos os tecidos e era fechado em volta, assim, tipo dos ciganos, devo ter sangue cigano em algum lugar!(risos). E então eu montava as casinhas. Aí, me dei conta que até hoje as minhas festas todas tem toldo e tenda, sempre tem! Fui pensar no porquê do tecido!! é a sensação de aconchego, de proteção, algo misterioso, uma coisa bem gostosa de estar envolvido, né!



Desenhos de Silvia sobre brinquedos

Silvia fez muitos desenhos e anotações de todos os brinquedos que lembrava ter se divertido na infância. Afirmou que muitos foram feitos e criados por ela e pelas irmãs e que os mais engenhosos foram criados por algum vizinho ou pelos irmãos mais velhos.

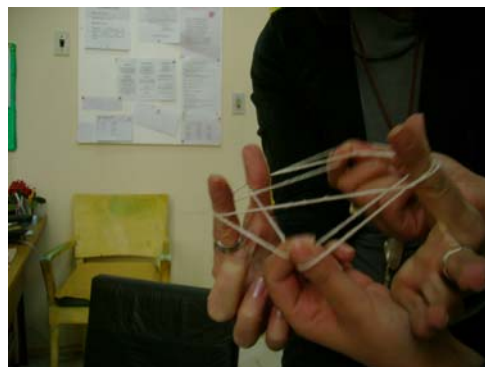
Já na história de Mirian, o jogo simbólico e a brincadeira de “faz-de-conta” estão presentes nas memórias contadas, caracterizando aos seus olhos, como uma travessura,

*(MIRIAN) - Nesse mesmo armazém, meu pai e minha mãe iam cestionar todos os dias e colocava eu e meu irmão pequeno a cuidar da venda: "você tem que cuidar da venda! ". E nós não podíamos tomar a Cirilinha, a Soda Laranja que eram as bebidas da época, e eles não deixavam de jeito nenhum! E sabe o que nós faziam? O Júlio [o irmão mais novo] era o freguês, e eu cuidava a venda: "poc! poc!" batia no balcão - e o pai e a mãe dormindo - "poc! poc!" batia no balcão. E ele fazia uma voz: (risos) - "Me dá uma Soda Laranja!" - porque a garrafa era maior - Aaaah! Daí abríamos e tomávamos escondido, coisa triste!(risos). Eles nunca imaginaram, como na época nós éramos proibidos, então, fazíamos isso escondido!
(...) Eu brincava de recortar revistas de paisagens, objetos, gravuras bonitas de revista e nós guardávamos em caixas de sapatos e depois, nós trocávamos entre nós, assim, e éramos umas 5 meninas, gravura, paisagem com paisagem. Era um brincadeira muito interessante, nós que criamos essa brincadeira!*



Brincadeira com canto

(FATIMA) - Aquelas brincadeiras em grupo porque acho que foi bem interessante para infância e a gente se relacionava mais com as outras crianças. Então, depois da janta, principalmente nas noites de verão, lembro que a gente ia para rua, para calçada e os pais levavam as cadeiras e nós ficávamos brincando. Na rua fazíamos uma roda para brincar de ovo choco. Daí, cada vez que um carro fazia a curva, voltávamos para calçada e depois, para a rua. E também as comidinhas que fazia no quintal, que é uma coisa bem significativa e a gente cozinhava o arroz, além dessas coisas de criança, de pátio, subir em árvore, pular corda.



Fátima e a brincadeira com barbante

Nos relatos das três professoras, a importância das brincadeiras na infância está vinculada às relações de sociabilidade entre irmãos, amigos e vizinhos que participavam ativamente dessas vivências. No entanto, mesmo as brincadeiras brincadas solitariamente, algumas “regras” são estabelecidas e criadas por aquele que brinca em que situações reais ou imaginárias são trazidas neste instante. E assim, o espaço da brincadeira se constitui num ato de criação, de inovação, de acordos e desacordos, Brougère (2001). Nesse processo, as crianças,

no se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. (VIGOSKII, 1982, p.12).

Assim, a imaginação e a criação fazem parte da montagem das tendas e barracas arquitetadas por Silvia e as irmãs, nos personagens criados e nas brincadeiras com imagens de Mirian e de fazer “comidinha” e nas brincadeiras de

rua lembradas por Fátima. Experiências estas que provavelmente foram vividas por muitas outras crianças na época e atualmente, embora brinquedos e brincadeiras mudaram significativamente, trazendo essa relação mais comercial e de consumo, de querer ter todos os tipos e modelos de bonecos e de jogos, onde o que vale é ter e consumir, mais que criar e imaginar.

Neste sentido, as imagens e histórias contadas por Mirian, Fátima e Silvia nos mostram uma infância sem muitas regalias, mas diante da simplicidade, as referidas brincadeiras foram inventadas com os materiais concretos disponíveis no contexto de cada uma.

Além das brincadeiras, as professoras também revelaram de forma indireta em suas falas, experiências estéticas relacionadas às cores, sabores, cheiros da infância, contribuindo significativamente na formação de olhares singulares sobre as experiências do cotidiano.

5.2. A Experiência Estética na Infância.

Doces, balas de banana, de goma, salgadinhos, palitinhos, suspiros, pão com doce de abóbora e demais guloseimas: assim foi regado nosso encontro relacionado aos gostos, cores e sabores da infância.

Foi um encontro cheio de surpresas e de gostosos quitutes para saborearmos. Mirian trouxe vinho e nos contou que era muito produzido e vendido no armazém, além de servir de consumo para a família. Silvia não poderia deixar de mencionar as cores, aromas e delícias produzidas pela mãe para as festas e decorações que ela fazia por encomenda. Fátima lembra do pão caseiro e do doce de abóbora e coco feito também pela mãe, dentre outras histórias.

Essas lembranças foram contadas diante de uma mesa posta com algumas e outras dessas doçuras recordadas por elas. Foi um momento muito divertido e de descontração.



● **Memória dos Sentidos: olhares, cores, gostos, cheiros e sabores da infância.**

Nossas memórias são evocadas a partir de um aparato de imagens trazidas à mente quando nos lembramos de um evento ou situação, ou seja “é um ato de representação do real que se dá através de imagens mentais, pois o passado enquanto tal não volta” (FÉLIX, 2002, p.23). Durante muito tempo, as memórias tiveram como principal suporte, a linguagem escrita ou oral, nas investigações realizadas. Contudo, elas podem se fazer presente em outras formas ou meios de evocação, ou seja, através de outros sentidos que não somente o oral ou visual.

A evocação/lembrança dessas imagens mentais se dá através de diferentes suportes de memória que podem ser(...) de natureza perceptiva e sensorial, quando desencadeada por idéias/associações, e de natureza do universo da 'memória dos sentidos', sons, ruídos e cheiros que compõem o rico e diversificado universo denominado de bens ou patrimônios imateriais. (FÉLIX, 2002, p.23)

Neste aspecto, as memórias dos sentidos foram trabalhadas nesta pesquisa com o objetivo de conhecer os gostos, as cores, as sensações, cheiros, olhares sobre a infância que ficou marcada na percepção das professoras. Meu papel foi estimulá-las a discursar sobre as principais experiências estéticas cotidianas vividas e por elas lembradas. No caso de Silvia, a experiência visual foi muito comentada devido aos lugares em que costumava passear, ao trabalho de sua mãe e às coisas que ela fazia,

(SILVIA) - Nas brincadeiras, nos eventos, nos estudos, nos passeios, nos piqueniques na praia... gente! Isso influenciou na leveza, na observação da luz sobre as coisas. Eu nem sabia que existia o Impressionismo, mas eu já fazia muito isso: como que o sol batia nas folhas e deixava naquela tonalidade? Por que a sombra se modificava durante o dia? Como podia estar de um jeito durante a manhã e a tardinha já era de outra forma e que ia trocando a luminosidade do dia? claro, os nossos passeios na praia, no campo, nas festas de aniversário, Natal, Ano Novo, tudo sempre foi muito rico visualmente, muito, muito rico. Minha mãe sempre foi extremamente detalhista pra papeizinhos, de coisinhas decorativas, os bolos sempre muito enfeitados. Nossos vestidos eram cheios de bordadinho, de coisinha, sempre de uma delicadeza. Ela que produzia, ela que fazia. Daí então, são as riquíssimas experiências de vida que me levaram pra esse meio da arte, com certeza!Influência direta assim, das vivências, direta...



Cheiros trazidos por Silvia

(MIRIAN) - E quando a mãe mandava arrumarmos os botões? Porque ela quando vendia, às vezes, se misturaram, meu Deus! E aquelas linhas de bordar? Isso eu nunca me esqueço! É, tinha linha de crochê, aquelas cores lindas, os tecidos! Os tecidos até pouco tempo existiam, sabe? As prateleiras com aquelas peças de tecido.(...) As cores que eu lembro, eram as dos tecidos que tinha na venda, no armazém, daí eu coloco assim: os tecidos das bombachas eram risca-de-giz, de marrom com branquinho, preto com branquinho, xadrez bem fininho, miudinho! Os tecidos dos lençóis, aquelas flores bem miudinhas, depois vinham as camisas de xadrez grandes com vermelho, com preto, com branco, depois tinha as cores dos tecidos “Volta ao mundo”, aquele rosa-choque, verde-limão, azul-céu. Era essa a marca e porque não se desmanchavam, tu podia dar a volta ao mundo e ele ficava inteiro! os tecidos de mesa, eram uns florais, bem chocantes, vermelhos, amarelos. Uma sensação que eu sentia muito quando eu era pequena, eu sempre “voava muito as tranças” encima dos cavalos! Andava muito a cavalo e aquela sensação de vento, assim, o vento batendo no meu rosto é uma sensação que eu sinto até hoje!



Mirian e o vinho

(FATIMA) - Me lembro de quando eu estava chegando do colégio, meia quadra de casa, porque a mãe ficava em casa e o almoço. Era aquele cheirinho assim, principalmente no inverno, daquela comidinha caseira: o feijão novinho, aquela mandioquinha que tu sentia o cheirinho do molho de carne encima, que ela fazia a carne separada e depois jogava o molho na mandioca. Então assim, aquele bolinho de arroz frito, tu ia chegando e dava um prazer de sentir que tu tava entrando em casa, aquele laço de família, aquela coisinha gostosa te esperando. (...) Um cheiro que eu detestava: a minha mãe comprava galinha viva, e ela matava, fazia um "negocinho" assim no pescoço, virava e daí ela depenava aquela galinha e tinha uma bacia específica, aquelas bacias todas pareciam de latinhas de azeite, sabe? ali ela tirava o sangue, limpava tudo, imagina o trabalho! e geralmente era a comida de domingo. Era um cheiro meio desagradável, mas fazia parte na época, porque no dia seguinte tinha uma galinha douradinha na mesa. Nos finais de semana ela sempre fazia um pudinzinho, picolé, pãezinhos por isso isso trouxe eles hoje.





A hora da degustação

As práticas e hábitos cotidianos tornaram-se memórias, lembranças cheias de afetos e sentidos para as professoras. Como não lembrar do cheiro do pão assado? Das cores dos tecidos, da comida recém-feita pela mãe? Assim “hábitos são criações que se propagam e, ainda que se tornem constantemente repetidos, iniciam-se com uma experiência marcada pela novidade e pelo inesperado” (GONDAR, 2005, p.26).

A experiência marcada pela novidade traduz aquilo que nos causa interesse, nos impressiona, nos toca e nos afeta. Neste sentido, dentre as inúmeras vivências que temos ao longo da vida, selecionamos aquelas que consideramos significativas, pois a memória é seletiva e lembramos mediados por essa significação proporcionada por eventos singulares e marcantes. Assim sendo, podemos dizer que “todavia o que nos afeta é o que rompe com a mesmidade em que vivemos; a mesmidade não nos impressiona ou nos marca. O que nos afeta é antes um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular” (*op.cit*, 2005.p.25).

Contudo, o termo afeto ou afetividade tem um sentido mais amplo, pois designa todo o tipo de emoção, paixão, desejo que nos atinge de forma voluntária

ou não. Estes podem ser agradáveis, como desagradáveis, provocando dor e repulsa, ao invés de prazer, (ARANHA; MARTINS, 2005). Por isso, nossas memórias e experiências podem estar ligadas num primeiro momento a situações cotidianas agradáveis, enquanto que em outros, gerar dor ou sofrimento dependendo da circunstância.

As experiências de Silvia estão ligadas com eventos em família, a observação da natureza e do ambiente. Silvia alega que seu gosto por miniaturas foi herdado pela mãe, já que esta gostava de enfeitar o lar, de fazer as coisas para dentro de casa, de bordar, além dos cheirinhos dos pequenos sabonetes que costumava comprar para colocar dentro do guarda-roupa, deixando-o perfumado.

Mirian traz novamente algumas vivências do armazém dos pais, lembrando atividades cotidianas que fazia como organizar os botões. O verde presente em toda a parte, pois moravam no interior, no campo, além das cores das roupas do armazém.

Fátima lembra da comida caseira, preparada com carinho pela mãe, do gosto dos alimentos, do tempero, dos sabores que não voltam mais. E no que diz respeito aos cheiros, lembra daqueles desagradáveis como o abatimento do frango para seu preparo no almoço de domingo ou de naftalina que outrora mencionara.

Por isso, a experiência estética aqui relatada não diz respeito apenas às sensações e pensamentos provocados diante de alguns objetos concretos, como bordados, panos de prato, desenho, esculturas, etc., mas a experiência vivida por essas professoras com “bens imateriais”, ou seja, o cheiro de alguma comida que remete ao fazer e aos costumes de determinada pessoa ao cozinhar e preparar tal quitute, provocando assim, olores e sabores que ficam retidos nas nossas lembranças. Ou ainda, as cores, as sensações de situações e espaços específicos, caracterizando, por assim dizer, a experiência estética do cotidiano,

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. (RICHTER, 2003, p.20-21).

A experiência estética chega até nós por condições e meios usualmente simples e familiares da vida cotidiana, e traz consigo, valores que são sentidos e

produzidos. A autora faz uma importante reflexão sobre o que seria valor estético , “o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou para objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música;(...)em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores” (RICHTER, 2003, p.23).

E essa relação com os valores estéticos depende exclusivamente, do olhar e da subjetividade do indivíduo, entendendo subjetividade como as escolhas que fazemos, os julgamentos que emitimos, aquilo que nos afeta e nos impulsiona a agir em direção ao que desejamos (ARANHA ; MARTINS, 2005), ou ainda, abarca os nossos pensamentos mais pessoais, a compreensão que temos de nós mesmos (WOODWARD, 2000).

Nesse sentido, as experiências comentadas pelas professoras tiveram significativo valor na construção dos olhares e das subjetividades das mesmas. No ato de evocarmos quais foram as principais vivências sobre cores, cheiros e sabores da infância possibilitaram que as experiências e os valores estéticos fossem novamente sentidos e resignificados pela lembrança, reconhecendo inclusive, que muitas dessas situações influenciaram, de alguma forma, nas escolhas e posturas atualmente. Dentre essas vivências, é importante salientarmos outro fator de relevância nesta pesquisa, no que diz respeito à estética, que foram as memórias escolares das professoras sobre o Ensino de Arte.

● **Memórias Escolares: o Ensino de Artes**

Durante grande parte de nossas vidas passamos dentro de uma sala de aula, pelo menos, para aqueles que têm a oportunidade e conseguem permanecer estudando até concluir o Ensino Básico e aí, já se somam mais ou menos 11 a 12 anos (sem reprovações) dentro de uma escola. Para aqueles que decidem fazer um curso superior, já se adiciona mais alguns anos na lista.

Educação é um direito de todos, mas minha idéia não é deixar a frase com conotação de propaganda política mais do que está. A questão é que a educação além de um direito ainda pouco acessível à grande parte da população, torna-se obrigação nem sempre agradável para aqueles que vão para a escola.

Lembro-me do meu primeiro ano escolar, para mim tudo era uma grande novidade, era muito bom ir para a escola. Com o passar do tempo, a escola tornou-se uma obrigação e uma rotina, cumprir uma tarefa, mesmo sabendo da importância que esta traria (e trouxe) para minha vida profissional e pessoal. Penso que a escola vivencia alguns problemas e conflitos, ainda que seja um espaço rico para socializar e construir conhecimentos, um espaço que poderia ser mais prazeroso além do pátio da escola, mas sim, dentro e fora da sala de aula.

Agora, se perguntássemos para crianças e adolescentes o porquê de freqüentarem o espaço escolar, o que será que nos diriam? Quantos gostam da escola, quem gosta de estudar, o que gostam de aprender e por quê? O que mudariam na escola? E se perguntássemos aos professores, quantos deles gostam de ensinar, gostam da escola, gostam do que fazem? Qual o sentido da escola para a vida de professores e estudantes?

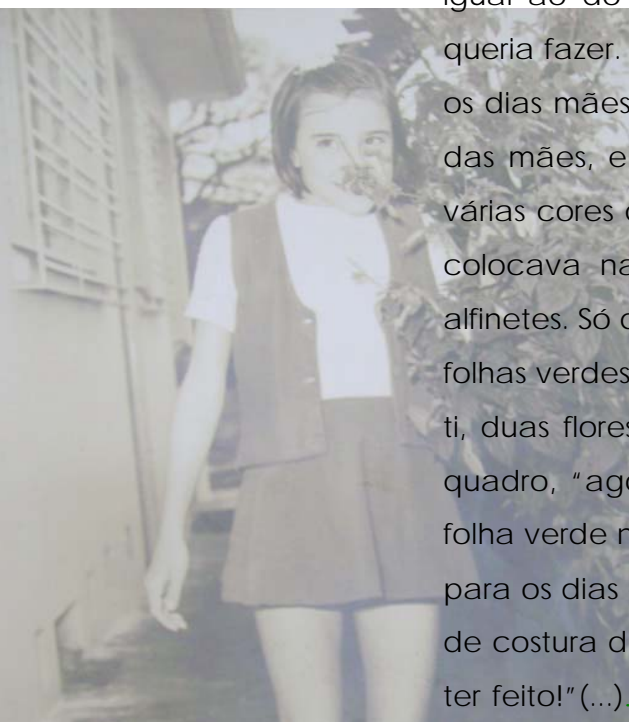
Faz muito pouco tempo que a educação – fenômeno jovem na longa existência do Homo Sapiens na forma que estamos tratando – se tornou um direito de todos os homens, sofrendo constantes mudanças. No contexto da educação geral, situamos a educação artística como a nossa preocupação dominante. E essa forma de educar, como parte dessa ação educativa, tem cumprido sua função e alcançado seus objetivos do pleno desenvolvimento humano?(FRANGE, 2006, p.215)

Neste sentido, o encontro denominado “lembranças escolares” com as professoras foi uma oportunidade de conhecer e saber quais foram as suas percepções com relação ao período escolar e em especial, como foram as aulas de artes no contexto em que viveram. Lembrando que apenas Fátima começou e concluiu seus estudos em escolas de Santa Maria, Silvia em Rosário de Sul e Mirian até os dez anos de idade estudou em Santa Maria, depois foi para Santo Ângelo e concluiu os estudos novamente em Santa Maria. Por isso, ela faz referência a esse período em que estudou numa escola polivalente,

(MIRIAN).- Era todo esse sistema polivalente. A gente passava as sessões e tinha uma disciplina que não me lembro qual era, que fiz uma almofada de feltro. Era uma flor, em degradês de vermelho, rosa, sabe? Era assim, conforme tu colocava a agulha, eu não me lembro, aí tu cortava com a tesoura aquilo e ficava em alto relevo.

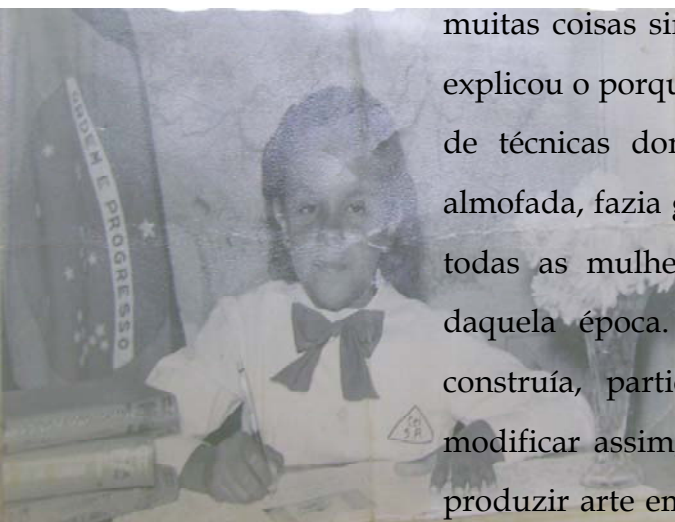


Artes visuais, artes plásticas mesmo, eu não me lembro, mas era praticamente isso. Mas eram muito gostosas porque a parte da tarde passava muito rápido, a gente gostava dessas atividades mais manuais, claro que tinha disciplinas que nós não gostávamos: bater máquina, todo mundo detestava! Mas o resto, a gente até gostava, tudo era um colégio muito lindo, muito limpo, pavilhão enorme, sabe!



(FATIMA) - As artes pra mim dentro da escola, naquela época nunca me realizaram. Por quê? Porque artes naquela época, eu falo nos anos 70, estava ligada a repetição, a realizar o trabalho igual ao do colega, tu não tinha autonomia para decidir o que queria fazer. Por exemplo, nunca me esqueço de um presente para os dias mães, que era o que a gente mais fazia, dias dos pais, dias das mães, então o que ocorreu? tu tinha que trazer um feltro de várias cores que tu formava uma flor e um papel duro atrás que tu colocava na parede com um ganchinho para colocar agulha, alfinetes. Só que a professora fazia assim: três folhas verdes pra ti, três folhas verdes para o colega e ia indo. Depois, duas flores rosas para ti, duas flores rosas para o colega. Daí o que ela fazia, ia para o quadro, "agora vocês coloquem a flor rosa lá encima, coloque a folha verde no canto!". Eu sei que eu detestei o trabalho que fiz, dei para os dias das mães, mas fiquei anos olhando para aquilo na sala de costura da minha mãe e pensando: "não era isso que eu queria ter feito!" (...). Depois assim, quando fui para o Ensino Médio, a arte também foi dada só no primeiro ano e de forma bem rápida. História da arte? nem sabia o que que era isso! O professor não te ensinava ou não te orientava a olhar o mundo, analisar e tu mesmo responder ou realizar um trabalho pelas tuas idéias. Não! Geralmente era uma repetição, uma cópia! Mas assim, não me fez perder o gosto pela arte, pelo contrário.

(SILVIA) - As aulas de artes eram muito alegres, divertidas, mas se fazia muito pouco desenho. Que eu me lembre assim, colagens, mas eram coisas bem decorativas, ou como disse a Ana Mae, as faixas decorativas ou eram triângulos, tudo muito geometrizado, muito codificado. É dois, é quatro, é seis, tinha bastante parte simétrica, muitas coisas simétrica, só o que se via era simétrico. Né, Ana Mae explicou o porquê, mas agora não me lembro...Tinha também as aulas de técnicas domésticas e a gente bordava muito também, fazia almofada, fazia guardanapo, fazia crochê, fazia tricô, essas coisas que todas as mulheres aprendiam. Depois as influências que existem daquela época. Eu gostava muito de criar, eu sonhava muito, construía, participava, de alguma forma eu dava um jeito de modificar assim, o que me davam. Eu sempre dava um jeitinho de produzir arte em todas as áreas. Sempre lendo, dançando, cantando, pintando, desenhando, construindo, atuando, decorando, iluminando, equilibrando, me comunicando, escrevendo, contemplando a natureza, isso foi muito rico sempre! na convivência com os pais, com os irmãos isso tudo foi muito influente na minha vida artística (risos).



Na história contada por Mirian a escola caracterizava-se mantinha cursos técnicos e ofertados em turno inverso ao das aulas, “*era um daqueles colégios polivalentes que tinha a parte profissionalizante à tarde*” em que os estudantes faziam, segundo ela, música orfeônica, técnicas domésticas, técnicas agrícolas, mecanografia (aprendiam a trabalhar com máquinas de datilografar) e mecânica, eram alguns dos cursos oferecidos. Com relação às artes, afirma não lembrar de muitas coisas, comenta que fazia muitos trabalhos manuais. No entanto, conclui que a sensação de estar na escola era muito boa e que gostava mais dos trabalhos que envolviam fazeres manuais,

A escola não foi, nas primeiras décadas do século XX, lugar privilegiado para o ensino de arte: a presença deste ensino nem sempre foi consensual na escola, pois a arte, ou as artes, nem sempre foram consideradas como

'componentes curriculares'. Antes da Lei 5.692/71 as escolas ofereciam, eventualmente, desenho – em geral centrado na geometria-, trabalhos manuais ou música, principalmente através da prática de canto oral ou do canto orfeônico. (ROSA, 2005, p.27).

Assim como Mirian, Silvia também traz boas recordações da escola. Disse que era um espaço de convivência, de socialização, de muitos eventos que fazia e que adorava participar. Lembrou que nas aulas de Artes fez poucos desenhos, eram mais colagens e atividades decorativas, como exemplos, as faixas decorativas e trabalhos com formas geométricas. Também vivenciou trabalhos na área das técnicas domésticas, nas quais aprendia a bordar, cozinhar, costurar, tudo o que uma dona-de-casa precisava saber. Mas um detalhe muito interessante na fala de Silvia foram as experiências externas, as brincadeiras, as observações e olhares sobre o seu cotidiano, a convivência com os pai e amigos que influenciou no gosto pelas Artes. Silvia contou que em sua família havia músicos e que ela gostava muito de cantar.

Já em Fátima, notamos certo desapontamento com relação a disciplina de Artes na escola e aconteceu por ser pouco ou nada contextualizada. Eram aulas em que predominava a repetição de trabalhos e técnicas específicas e desfavorecia a autonomia e liberdade dos estudantes em produzir e criar o que quisessem sendo direcionados pela vontade e proposta do professor. Também mencionou que nunca aprendeu algo sobre História da Arte e apesar de ter poucas experiências boas da escola, não a fez perder o gosto pela mesma com o passar do tempo, tanto que decidiu posteriormente estudar Artes como profissão mais tarde.

No depoimento das três professoras podemos localizar o Ensino da Arte na década de 70, marcada pela tendência tradicional e tecnicista, com ênfase no pragmatismo, ou seja, um Ensino de Arte voltado quase que exclusivamente para os afazeres e trabalhos manuais, e no caso das professoras, mesclado e confundido às técnicas domésticas e artesanais. Dentre esses trabalhos podemos destacar aqueles que representavam as “famosas” datas comemorativas, tais como o dia do índio, páscoa, dias das mães, pais, entre outras.

Como resultado, desenvolveu-se nas aulas de arte algo como uma colagem desconexa e irrefletida de atividades, baseada numa oscilação, sem planejamento, entre o desenvolver habilidade e o *laissez faire*. (...) As atividades são em geral centralizadas em trabalhos de ateliê e subordinadas ao mesmo uso pseudo-original de sucata, aos mesmos temas convencionais, aos mesmos símbolos culturais e comerciais(Natal, Dias das Mães, etc.). (BARBOSA, 2002, p.34).

Não bastando o uso dos “mesmos temas convencionais e símbolos”, as técnicas e linguagens, materiais e formas de fazer também obedeciam a uma seqüência e repetição, como podemos observar nesse breve comentário de Mirian e Fátima, que estudaram em escolas de cidades distintas nesse período, “*A gente passava as sessões e tinha uma disciplina que não me lembro qual era, que eu lembro que eu fiz uma almofada de feltro. Era uma flor, em degradês de vermelho, rosa, sabe? Era assim conforme tu colocava a agulha*” (Mirian) e somado ao que nos diz Fátima, “tu tinha que trazer era um feltro de várias cores que tu formava uma flor e um papel duro atrás que tu colocava na parede com um ganchinho para colocar agulha, alfinetes”, são alguns exemplos, mas, qual era o conteúdo e o objetivo dessas propostas?

As “faixas decorativas” lembradas por Silvia foram muito usadas no Ensino de Arte no início do século XIX, com o objetivo de ensinar aos estudantes e possivelmente futuros artesãos, a decoração de frisos e interiores de habitações e palacetes, ou seja, aprender a fazer faixas decorativas era uma oportunidade de se conseguir um trabalho como artesão. Segundo Barbosa (2002), mão e olho deveriam ser treinados a fim de que os desenhos fossem rigorosamente copiados. Para isso usava-se a chamada “rede estimográfica”, uma espécie de método para ampliar desenhos e que atualmente ainda se usa em muitas escolas com a justificativa de desenvolver a percepção visual dos estudantes, no entanto, “esse tipo de exercício concebe a arte como mera reprodução de formas” (BARBOSA, 2002, p.35).

Na realidade escolar, a disciplina “Arte”, assim chamada em virtude da lei 9.394/96 torna a arte (musical, visual, teatral, dança) obrigatória em todos os níveis da Educação Básica sendo ministrada por professores formados e habilitados para tal. No entanto, a lei não é interpretada de forma clara e concisa, pois a disciplina ainda é desenvolvida, mesmo que excepcionalmente, por profissionais de outras áreas (professores de Literatura, Religião, Matemática, por exemplo) de forma aleatória e polivalente (um professor trabalha com as três áreas: Música, Artes Cênicas, Artes Visuais) e em períodos muito reduzidos nas nossas escolas. Essas são algumas barreiras pelas quais o ensino e os professores de Arte se deparam cotidianamente.

Os exemplos de propostas e atividades vivenciados pelas professoras Mirian, Silvia e Fátima, ainda é perceptível nas aulas de Artes de muitas escolas. Porém, já

nos deparamos com mudanças qualitativas e novos olhares sobre as práticas no Ensino de Artes refletidas em contextos atuais, devido a formação diferenciada dos profissionais. Não vejo como condenável o desenvolvimento de trabalhos manuais, de caráter artesanal e vinculado à estética do cotidiano, nem o aprendizado de técnicas dentro das linguagens artísticas, e tampouco, as atividades realizadas para datas comemorativas nas aulas de Arte, até porque, as professoras da época tiveram (ou não) uma formação em específico, que é diferente da que presenciamos hoje. O problema está na forma e no conteúdo, no tipo de contribuição, de reflexão, de contextualização que o professor, enquanto mediador e propositor nesse processo de ensinar e aprender arte desenvolverá com seus alunos. Aprender a técnica pela técnica e aprender a fazer bordados ou cestarias sem que para isso haja uma contextualização histórica, social, antropológica ou simplesmente que faça sentido para os estudantes, acredito que tem pouca razão de ser. Como mencionou Fátima, em suas aulas ela nunca ouvir falar em História da Arte, imagens, obras e trabalhos de artistas.

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p.51).

Trabalhar somente a teoria pela teoria tampouco é ensinar Arte, mas que seja um ensino que propicie a pesquisa prática e teórica sem estar desvinculada de uma situação concreta e cotidiana e que favoreça a autonomia e criticidade dos estudantes.

Por ora, considero que as principais vivências tidas por essas professoras fora da escola foram as que mais proporcionaram significados e experiências na formação da bagagem cultural e estética das mesmas,

(FATIMA) - é triste isso o que eu vou dizer, mas a arte, quando era pequena, era melhor fora da escola do que dentro. Então, me lembro que tinha aqueles pedacinhos de couro e a gente fazia pulseirinha, pegava o que tinha em casa, inventava, criava, e na escola era aquele ensino mais tradicional.

Contudo, esse olhar singular e a significação que as mesmas fizeram de suas histórias só foi possível no momento em que permitiram-se refletir sobre essas e outras memórias. A impressão e as sensações proporcionadas pelo ambiente escolar, familiar e pelo convívio com amigos, vizinhos, os olhares cuidadosos de Silvia sobre a paisagem, os enfeites que a mãe criava, a organização e as cores dos objetos dentro do Armazém lembrados por Mirian, só foram possíveis resignificá-los, pelo ato de evocação dessas imagens no tempo presente, devido o distanciamento que todas tiveram do período vivido. Para a visão de uma criança ou de um adolescente, imerso numa dada situação descrita, faz com que essas mesmas vivências possuam sentidos distintos para os mesmos.

Por isso, acredito que esse encontro sobre as memórias escolares e sobre o Ensino de Arte na infância foram muito valiosos para que as professoras pensassem acerca de suas práticas profissionais, no contexto cultural e social dos seus alunos e no Ensino de Arte que se pretende e que se pensa atualmente.

Neste sentido, nossas conversas tomaram uma outra dimensão, pois passamos a refletir sobre a formação delas e sobre como trabalham a Arte com seus alunos. Embora tivesse curiosidade para saber sobre suas práticas educativas, não cheguei a fazer diretamente perguntas relacionada a formação, pois elas entraram no assunto “espontaneamente”. Por isso, a categoria “Delineando o Processo Criativo Docente”, prossigo com algumas abordagens que discutam diretamente o processo criativo do professor, sua formação e prática educativa.

5.3. Delineando o Processo Criativo Docente.

Nas muitas memórias de infância compartilhadas até o momento, as docentes revelaram olhares e sentidos conferidos sobre o período da infância. Assim, no transcurso do trabalho, algumas dessas memórias com relação a adolescência e a Universidade foram comentadas nos diálogos com o grupo.

Ao considerar questões que abrangem a constituição pessoal e profissional do professor entendo como sendo algumas categorias importantes no processo criativo docente, pois perpassa pelas vivências com Arte na escola e pela necessidade de formação contínua, considerando com isso, os processos formativos e subjetivos do profissional.

Nessa categoria, discutirei a escolha pela profissão professor de arte das participantes da pesquisa, bem como, sua prática pedagógica diante da arte contemporânea.

● A profissão professor de arte

Quando questionadas sobre como foram as aulas de Artes durante a infância, Mirian lembra como aconteceu o processo de escolha e formação profissional. Essa conversa iniciada por ela, motiva a fala e as memórias das outras professoras que prosseguiram o diálogo contando as suas escolhas pela profissão.

Muito embora meu objetivo inicial nessa pesquisa foi o de investigar as memórias de infância das docentes com relação aos assuntos já descritos anteriormente, creio que foi um momento muito importante e inevitável para discutirmos sobre suas escolhas profissionais e práticas pedagógicas atuais, principalmente, no que concerne a arte contemporânea, objeto de preocupação para algumas delas.

Assim, na história contada por Silvia, menciona suas influências decisivas na escolha da profissão,

(SILVIA) - Acho que influência familiar mesmo, porque eu sei que o pai da minha mãe era cordiolonista, então minha mãe era uma mulher extremamente musicalizada. Aí eu escolhi que eu queria fazer

arte. Só que eu achava que fazer arte era para ser pintora, queria ser artista pintora. Mas aí disseram que não, que não dava muito dinheiro e que seria difícil, que fosse ser professora. (...)Aí a gente começou a estudar e chegou a época do vestibular e sabia que queria fazer Educação Artística, porque era coisa de arte. Daí eu queria o bacharelado e fui ler lá e dizia Pintura: “é isso que eu quero, é tudo o que eu quero na vida!”mas disseram não, tu põe a primeira opção Educação Artística que é pra ser professora, foi minha irmã que me orientou. Aí eu fiz, acabei passando, fui bixo 80 na Educação Artística. Eu tinha loucura! por mim eu morava lá dentro, era bom demais! eu fiz de tudo!A tapeçaria, a gravura que era excelente fazer!até hoje por onde eu ando, ensino a pessoa a ler o que é a gravura.

(MIRIAN) - Terminou o terceiro ano, ficou a dúvida: o que fazer no vestibular?Sabe aqueles livrinhos de manual do candidato? eu li: Educação Artística. Fui para a direção da escola saber o que era Educação Artística, que até então, a gente não conhecia por esse nome e fo logo em seguida que foi transformado em Educação Artística. Nenhum professor da escola, sabia me dizer o que era! Isso, eu fiquei assim, bem impressionada, “mas será que é uma coisa assim, tão estranha?” Aí, fui me informar na Universidade e me disseram. Bom, eu disse assim: “mas vai ser essa mesmo que eu vou fazer!” Nunca eu pensei em fazer arte! Nunca na minha vida. Nunca! Nunca tive esse aparato todo que a Silvia teve de visão, de coisa, não! Então, foi assim, de repente, surpresa pra mim, passei no meu primeiro vestibular.

(FATIMA) - Em relação a escolha do vestibular, foi um pouquinho diferente do teu caso, Mirian. Eu sabia, aí peguei o caderninho e vi que tinha Educação Artística e Desenho e Plástica. Daí, andei me informando também, e descobri que Desenho e Plástica, eu não poderia dar aula. Educação Artística poderia, ou seja, sempre houve aquela preocupação, até de família, que curso tu vai escolher?

será que tu vai conseguir te sustentar, te manter com esse curso? Então, por mim, até seria escolhido Desenho e Plástica, mas eu tive que pensar de forma racional e escolhi Educação Artística. Então a Plena para mim foi uma maravilha porque tava fazendo o que eu gostava, Artes Visuais e iria ter um emprego depois!

Influenciada pela família cuja vivência com música era freqüente, Silvia decide fazer arte. No entanto, em seu imaginário, a representação de artista que possuía, era este como pintor, ou seja, fazer pintura significava ser artista.

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos às nossas experiências e àquilo que somos. (WOODWARD, 2000, p.17)

Mas, como se sustentaria nesta profissão sendo pintora? Que condições de trabalho teria na cidade de Santa Maria? A escolha foi decidida através da influência da irmã professora, e Educação Artística seria a mais acertada, já que Silvia não deixaria de estudar arte e ainda teria um emprego depois da graduação. Por isso, entra no curso de Educação Artística – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria na década de 80 e o curso para ela, foi uma imensa alegria, adorou tudo o que fez.

A mesma preocupação com um trabalho estável depois de formada fez com que Fátima escolhesse Educação Artística como curso Superior. Para ela, a escolha foi uma realização, pois estudou arte e teria mais oportunidades de trabalho posteriormente.

Com relação a Mirian, a escolha foi casual e em nenhum momento menciona o porquê decidiu ser professora de Arte e coloca que foi uma escolha ao acaso. Encontrou muitas dificuldades no decorrer da formação, principalmente em Desenho e em Música. Gostava muito do Teatro, mas acabou decidindo pelas visuais. Por ter formado família assim que iniciou o curso, Mirian começa a trabalhar como professora algum tempo depois de formada, pois havia feito um concurso público para professora do município e demorou muito para assumir o cargo.

Com relação a formação dessas professoras em Educação Artística, na época, era um curso recentemente criado em âmbito nacional (1973) e denominado como

“Licenciatura Curta em Educação Artística” em virtude da reforma educacional de 1971, que tornava obrigatório o Ensino de Arte como “atividade” no currículo de “primeiro grau” (a Lei 5.692/71 já mencionada anteriormente), e com isso, “nos anos 70, elas surgem como um processo regular de formação de professores, ganhando inclusive uma justificativa pedagógica, qual seja, a de formar o professor polivalente” (ROSA, 2005, p.18). Assim, num curto período de dois anos, formavam professores de artes habilitados para as visuais, musicais e teatral, estes supostamente preparados para trabalhar com tantas especificidades no contexto escolar.

Um outro curso com duração de mais dois anos, chamado “Licenciatura Plena em Educação Artística”,(BARBOSA, 2002) poderia ser feito depois de cursado a Licenciatura Curta e os professores se especializariam em uma das linguagens artísticas, o que aconteceu com as professoras Mirian, Silvia e Fátima. Nesse curso, elas poderiam dar aulas para o “segundo grau”, hoje, Ensino Médio. No entanto, nesse período,

em alguns estados exige-se apenas o diploma em licenciatura curta para se lecionar no segundo grau, e os governos até mesmo procuram atribuir maior prestígio à licenciatura curta, dando a seus portadores preferências nas vagas. (*op.cit*, 2002,p.49).

Fortalecendo a polivalência e burocratizando o Ensino de Arte nas escolas, tendo em vista que em fins de 70 e início de 80, ainda não existia cursos de pós-graduação na área.

Atualmente, muitas mudanças são sentidas na formação do professor de Artes e seu reflexo também acontece na prática escolar. As Licenciaturas em Artes Visuais, por exemplo, visam formar o professor para tal especialidade, muito embora, alguns resquícios do ensino polivalente se presenciem na realidade de muitas escolas e cidades. A mudança é gradativa, na medida em que novos professores possam se inserir no contexto escolar e que os professores vigentes, possam preocupar-se e envolver-se com a formação continuada.

A formação continuada é de extrema importância para este profissional, pois desenvolve o tempo todo, um trabalho intelectual na escola além de se defrontar com conflitos e dificuldades complexas e específicas no desenvolver de sua prática.

Tão importante quanto a formação inicial, que procura instigar no futuro docente o compromisso, a construção de subjetividades, a postura crítica e a visão como pesquisador de sua prática na escola, dando ao jovem professor os primeiros passos e impulsionando nas suas primeiras experiências ou reflexões sobre a

profissão, a formação continuada possibilita que o docente recém-formado e aquele que já possui muitos anos de profissão, estejam continuamente pensando e pesquisando, refletindo sobre suas ações e metodologias na sala de aula.

Isso porque a formação inicial não dá conta de toda a gama de necessidades que cada professor, inserido em turmas e escolas específicas, se depara frequentemente. Contudo, a formação inicial mesclada à formação contínua, contribui significativamente para que estes encontrem novas formas de ensinar e aprender, e com isso, resolver as possíveis dificuldades que encontrar em sua trajetória.

Nesse processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno, a formação continuada que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida completa em si mesma e exaustiva. (MARQUES, 2006, p.209).

Assim como o conhecimento e as novas abordagens educativas se renovam, se transformam mediante a realidade, os alunos também não são os mesmos, cada geração apresenta interesses e conflitos próprios, o que faz com que o professor necessite ser flexível em sua forma de trabalhar, pois, nem sempre o que julgamos como importante ensinar, é o que os alunos querem aprender. O professor é um dos responsáveis por acender a chama da curiosidade nos estudantes, mas como fazer isso? Tem ou não tem fórmulas? Eis a questão...

Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores. (MARTINS, 2006, p.229).

O “olhar indagador” nos permite viajar por caminhos sinuosos e que nos dá a liberdade de vivenciar o processo de aprendizagem permanente. As *fórmulas* parece ser o “objeto de desejo” nas práticas dos professores de um modo geral, mas não existe a melhor *fórmula* que aquela *formulada* pelo professor que pesquisa a sua realidade e que compartilha com os demais. Porque ser pesquisador, significa também interagir, conversar, dialogar com os autores nos livros lidos, com colegas de trabalho, consigo mesmo, sobre aquilo que se faz, com os alunos,

Todos sabemos que certas técnicas e métodos colam 'melhor' com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula (NÓVOA, 1992, p.16)

Por isso, não objetivei dar fórmulas nesta pesquisa, mas sim, provocar o olhar das professoras participantes através de um trabalho que envolveram suas memórias, suas referências, sejam elas afetivas ou estéticas e com isso possibilitar mais uma vez, a vivência em arte, aparentemente como artistas, mas principalmente como professoras de arte. Quanto a esse fato, em momento algum elas se denominaram artistas (nem essa foi minha intenção) e sim, "arte-educadoras fazendo arte", frase sempre lembrada por Mirian.

Enquanto que o artista, pacientemente pesquisa e se deixa envolver pela curiosidade da descoberta, que arrisca e procura, que contribuições esse olhar do artista sobre seu fazer e seu processo criativo, se contemplaria na prática do professor de arte? Isso seria possível?

Educadores e aprendizes-educadores também podem perceber com a flexibilidade, a sutileza e tolerância pela ambigüidade são necessárias, ampliando conceitos, valorizando as subjetividades, as singularidades, a ludicidade e o humor, para lidar com o caos, com a insegurança com a tensão que também faz criar. Os artistas investigam de maneira qualitativa e é deles que como pesquisadores poderemos aprender a pesquisar, a dar forma ao que buscamos, (MARTINS, 2006, p.235-236).

Assim como os artistas podem aprender muito com os professores. No entanto, como essas professoras visualizam o trabalho que realizam na Casa de Cultura? E qual a sua relação com arte contemporânea? Essas foram questões que também tive preocupação em desenvolver na pesquisa e acredito que foi uma experiência muito prazerosa e significativa ao abordarmos da arte contemporânea na prática das mesmas.

● **Memórias Recentes: a prática pedagógica e a arte contemporânea.**

No decorrer dos nossos encontros, sempre procurei levar muitas imagens de trabalhos e artistas que fizessem relação com as propostas e os diálogos da semana. Essas imagens, em sua maioria, caracterizavam-se por ser

contemporâneos, sejam pelas propostas, materiais, linguagens, dentre outros utilizados pelos artistas atualmente. Trabalhar a arte contemporânea no contexto escolar ainda é uma exceção e um grande desafio, geralmente por falta de conhecimento, acesso às produções ou receio dos professores.

Pelo que pudemos observar, a seleção das obras e dos artistas a serem trabalhadas em sala de aula geralmente recai sobre os mestres do Renascimento, e, de um salto, pula para o final do século XIX quando são reiniciados os estudos com o movimento do Impressionismo as vanguardas históricas e a Semana de 22. Já a arte contemporânea, raramente marca presença no currículo escolar. (FERREIRA, 2001, p.183)

Novamente, a formação inicial e continuada pode contribuir para que o professor, frente a insegurança sobre arte contemporânea, possa buscar leituras, discussões, e encontrar algumas formas de compreensão e abordagens da mesma na escola. Segundo as professoras, no período em que cursaram a Universidade, início da década de 80, algumas das linguagens e propostas estudadas foram as seguintes:

(FATIMA) - (...) até porque na nossa época era basicamente desenho, pintura, alguma coisa de colagem. Instalação? objeto-arte? isso faz parte dos anos 90, praticamente, em diante.

Já podemos notar que na formação inicial das professoras, a questão da arte contemporânea não foi uma abordagem estudada e discutida. E prossegue refletindo sobre suas vivências atualmente,

(FATIMA) - é, mas sabe qual é o problema? nosso limite ainda é arte moderna, não a contemporânea, então a gente está acostumada, quando vai trabalhar com o aluno, a querer, "explicar" quando a arte, como diz o tema da Bienal: "a arte não responde, a arte pergunta". Então tem que fazer o aluno entender que na arte contemporânea o artista está indagando, levando possibilidades, ele não está respondendo nada, não está dando uma obra como definitiva. E aí que tá? Ninguém vai dar a mesma opinião, vai depender da tua vivência, do teu padrão social, vários fatores vão influenciar. Então várias leituras vão surgir e a pessoa fica um pouco

insegura, o professor fica inseguro, mas a partir do momento que o professor coloca na cabeça, que isso aí está aberto, tu não precisa dar respostas, que tu vai questionar com os alunos, acho que dá pra trabalhar isso aí. (...)Porque a gente tem dificuldade, a Mirian tem dificuldade eu também tenho, a Silvia também, de trabalhar com o aluno a linguagem contemporânea.

(MIRIAN) - Ah, eu tenho horrores! e muitas coisas eu não entendo da arte contemporânea, sabe? Então, isso que tu estás fazendo conosco, pra mim, está abrindo a minha cabeça a mil!Eu acho assim, sinceramente, eu critico essa arte contemporânea, eu critico! Mas se vem um aluno e me diz assim: professora o que é isso aqui? Talvez eu não tenha nem noção de como explicar essas coisas, mais moderna da arte, sabe?

Nesse diálogo sobre arte contemporânea, Silvia não se manifestou diretamente sobre o assunto. Contudo, podemos notar na reflexão de Fátima, uma profissional que está ciente de quais são as dificuldades enfrentadas pelo professor de arte diante das manifestações contemporâneas: a incerteza e as múltiplas leituras e possibilidades que a arte nos oferece. Fátima leciona História da Arte e iniciação à pintura na Casa de Cultura, por isso, está sempre envolvida com leituras e frequentemente visita exposições que acontecem em Porto Alegre e eventualmente em Santa Maria.

Mirian desabafa seus medos com relação à arte contemporânea, e talvez essa dificuldade seja agravada quando o profissional não está familiarizado e em constante sintonia com leituras sobre a arte atual, além de favorecer uma outra postura do educador frente às imagens e trabalhos atuais. Essa postura, diz respeito ao fato de que não existe uma resposta certa ou errada nas interpretações que se faz diante de uma imagem ou trabalho artístico. São muitas as possibilidades e por isso mesmo, pesquisar e conhecer arte com os alunos demanda tempo e abertura do olhar do professor sobre a própria prática docente.

Em vários momentos dos nossos encontros, Mirian comentava com o grupo que estava fazendo arte contemporânea e que era a primeira vez que a vivenciava. Mas o interessante é que em momento algum mencionei que o trabalho delas seria

arte contemporânea, e creio que esta leitura e os trabalhos realizados por elas tiveram muita influência das imagens das obras que abordem a questão da memória inserida na arte atual. Diante da grande dificuldade exposta por Mirian, ela confirma que os nossos encontros ajudaram na sua forma de ver e pensar sobre arte e seu ensino. No entanto, é comum que as produções contemporâneas em arte nos afetem de alguma forma, nos deixem inquietos, inseguros, seja como público ou como professores,

A inquietude provoca, e é provocada, pela ação investigativa, pelo mergulho na experiência, que se torna vital na arte contemporânea. Nos meandros da formação de educadores, poderiam os artistas contemporâneos mover o pensamento pedagógico para o arriscar-se, o mover-se, a atravessar-se pelos fluxos da própria experiência com os aprendizes? (MARTINS, 2006, p.233)

Penso que essa é uma das maiores contribuições da arte atual, pois enquanto educadores, ela nos desacomoda e nos instiga a descobrir outras experiências, formas de pensar e discutir arte na sala de aula. E como essas professoras arriscam-se em suas práticas pedagógicas? O que contemplam e como trabalham com seus alunos da Casa de Cultura?

(SILVIA) - E nas aulas eu também passo sempre essa idéia de gostoso, o aluno fica encantado escutando assim, “oh, mas tu pode fazer assim” e tu vai trocando idéia e mostro o que eu já fiz, o que eu não fiz, ou fazer junto se estou com o aluno, de pintar, de fazer aquarela, de trabalhar junto com eles, sempre eu fiz isso, de montar os álbuns. Bom, acho que é prazer, arte é prazer, é vida, para mim é e deve de continuar, é a oportunidade de produzir, é muito, muito boa, é excelente!

(MIRIAN) - *Porque assim, na visão das nossas crianças, dos pais dos nossos filhos, é essa a visão que eles têm de artes, aquilo que tu tem que aprender a desenhar, aquela coisa certinha, de tu fazer, né? Então assim, quando propões ou faz uma proposta para uma criança, vamos dizer, algo que eu já trabalhei: “vou montar uma loja,*

eu quero um design de uma sacola!’ Tu pode notar que a criança que conhece a Lilica Ripilica, faz a Lilica Ripilica!Tem outros que criam a sua própria sacola dando outra visão. Essas propostas que eu gosto de ver, mas eu sou muito fraca para pensar!Mas tem horas que eu quero fazer umas coisas assim, diferentes, mostrar algo diferente e não me vem na cabeça! Esses questionamentos que me faço, às vezes, será que não é muito corriqueiro sempre essas minhas aulas? Sempre a mesma coisa?

(FATIMA) - Então assim, eles têm aquela idéia de que arte é pintura, e pintura real. (...) Geralmente eles chegam naquela situação que falei: idealizando a arte. Então quando chegam aqui, não adianta eu falar de arte contemporânea num primeiro momento. Tenho que fazer esse resgate, tanto que às vezes os primeiros desenhos se tu observar, é aquele desenho lá, que os alunos da Mirian fariam muito melhor! Porque eles bloquearam o processo criativo deles, e por uma série de razões, e se tu pensar de uma forma racional, eles isolaram a arte da vida deles e estão tentando esse resgate aqui. Então é um processo lento, até pra ti começar a introduzir as novas tendências. (...) Mas assim, eu vou trabalhar um pouco de arte contemporânea no segundo ano praticamente com eles, porque já passou um pouco mais. Não adianta, aquela paisagem bonitinha eles querem aprender a fazer, depois tu vai questionando. Não é uma coisa fácil para mim também!Porque o nosso sistema foi, nós fomos, o nosso curso, não vivenciamos isso ai! Então, claro que eu também tenho dificuldades, me questiono e penso: “ai eu gostaria de trabalhar mais com isso”, todo o mundo. Acho que a Silvia também pensa. Porque penso que quando a gente parar de se questionar Mirian, é que daí que a coisa está feia!(risos).

O diálogo que tivemos sobre suas práticas foi muito importante porque elas revelaram exemplos e situações enfrentadas no cotidiano da profissão, compartilhando umas com as outras suas inquietações. E esse momento de conversa, de diálogo, constituiu-se num espaço formativo para as mesmas, já que é

nas falas que soluções são mais bem visualizadas com o grupo. Dentre as questões levantadas por elas, penso que muitos profissionais da educação também se perguntam ou questionam em como desenvolver um trabalho significativo em sala de aula? Um trabalho diferente? Compreender as limitações, potencialidades e interesses dos alunos? Silvia acha que as aulas de artes devem ser prazerosas, um momento de trocar idéias com os alunos, de fazer e experimentar junto com eles, pois “arte é prazer” e assim deve ser para ela, “nosso prazer em ensinar passa pela experiência, o que eu faço! eu não vou dizer para o aluno como é gostoso trabalhar com massa de modelar, se eu nunca experimentei? Como que eu não experimentei? não tem como!”, conclui.

Mirian se questiona sobre a mesmice de suas aulas, diz que se esforça mas não consegue diversificá-las, torná-las mais interessantes. Fátima comenta que suas dificuldades estão nas diferenças de alunos que procuram fazer História da Arte na Casa, são pessoas de várias idades e níveis de estudo. Outra preocupação dela é sobre a pertinência em se trabalhar a arte contemporânea, tendo em vista, o cuidado que ela tem sobre os interesses e conhecimentos dos alunos. Uma diferença da Casa de Cultura do ambiente escolar em geral, é que os adultos a procuram porque querem aprender e conhecer algo mais sobre arte.

No entanto, são vários os desafios postos pela prática dessas professoras, mas acredito que levar em consideração a realidade dos estudantes é um fato a ser considerado para que as propostas dessas profissionais sejam reconduzidas e repensadas. Prestar atenção nos sinais, nas referências que os alunos trazem para a sala de aula e somado a isso, a postura investigativa e curiosa do professor, pois aquele que não pesquisa, que pouco estuda, terá muitas dificuldades em diversificar naquilo que faz. A questão da arte contemporânea abordada por Fátima não deve ser encarada como algo impossível de ser trabalhado em sala de aula, e tampouco, a condição de sua abordagem esteja vinculado ao de conhecer toda a história da arte desde os primórdios, salvo se os interesses dos alunos forem estes, como no caso de Fátima.

Mesmo assim, a arte contemporânea não deve ser vista como algo inédito e a última moda no Ensino de Arte, nem garantia de que o trabalho do professor será inovador devido sua presença na sala de aula. Penso que muitas possibilidades metodológicas inclusive, podem ser pensadas a partir da arte contemporânea, pois

ela é a arte do nosso tempo, e talvez, nossos alunos possam se identificar mais do que possamos imaginar.

Assim, diante de alguns desafios e proposições lançados por esta pesquisa, creio que o processo criativo do professor perpassa pela história de vida pessoal e profissional que conduz os olhares e significados sobre suas práticas. Por gerar tantas conversas, tantos desabaços e depoimentos, nossos encontros também foram regados pela experiência no fazer concreto, no trabalho visual que cada uma criou e relacionou com suas memórias de infância, das quais, apresento a seguir.

5.4. PROCESSO CRIATIVO DAS PROFESSORAS

Compreendo que a construção das memórias é um processo onde a fabulação, a imaginação e a historicidade se mesclam.

Maria Chitolina Zanini

Ao longo dos nossos encontros, histórias e memórias foram lembradas, imagens e objetos vistos e muitas emoções sentidas. O processo de construção dos trabalhos plásticos apresentados aqui, foi desenvolvido, pensado, criado e articulado pelas professoras, num passinho de cada vez.

O tempo era curto e apertado, então, tínhamos que nos organizar muito bem a cada encontro realizado. Iniciávamos pelas conversas, mostravam-se as fotos, objetos, álbuns, e outras surpresas das professoras, além de tomarmos um cafezinho ou chá, enquanto dialogávamos. Depois, cada uma partia para a construção de seus trabalhos. No espaço fragmentado de 10 encontros, muitas idéias novas foram trazidas por Silvia, outras mudadas por Fátima, e Mirian foi a que decidiu e terminou aquilo que teve como proposta inicial. Uma sempre opinava e ajudava no trabalho da outra.



Professoras trabalhando nos seus projetos

Ao término de cada encontro, o relógio da catedral batia pontualmente às 18 horas. No inverno, já se podia ver a noite chegando. Na primavera, o sol se pondo. E essa era sempre a hora de partir.

● “O Armazém de Lembranças” – MIRIAN



Para Mirian, o espaço do armazém é uma das referências que marcou suas lembranças com relação à família, às brincadeiras, festividades, e as mazelas da infância. Toda a sua história de vida relacionada ao período infantil acontece neste local, onde presenciava a circulação constante de pessoas que iam e vinham comprar e vender produtos para abastecer a comunidade local e de outras estâncias. O armazém, segundo Mirian, *“era o shopping da época, naquele lugar, o ponto central era a minha casa, tinha assim ó, por exemplo, toda a parte de ferragem, roupas, era cama, mesa e banho, toda a parte de ferragem...”*



Mirian iniciando a construção do trabalho

Por isso, Mirian denominou seu trabalho como “O Armazém de Lembranças” e foi criado através da apropriação de objetos, tecidos, botões, carretéis, rendas, fotografias e demais adereços que pertenceram e lembravam o armazém. Dos retalhos e botões, estes foram carinhosamente cedidos pela própria mãe de Mirian que ainda os tinha guardados na antiga máquina de costura. E o velho faqueiro de madeira de forro vermelho, presente de casamento que estava “atirado” na sua casa como ela mesma disse, mas que agora, adquiria um novo sentido. Assim como eventualmente mantemos relações afetivas, sentimentos de zelo e carinho com lugares e espaços específicos, também podemos ter o mesmo cuidado e relação com fotografias ou pequenos e grandes objetos que pertenceram à família,

Natural, portanto, que tenhamos relações especiais com objetos para além do simples uso. Por exemplo, temos por certos objetos sentimentos como a um semelhante. Em realidade, valoramos constantemente os objetos que nos cercam. Mais desprezado ou mais querido – e desejado -, cada objeto

ocupa um lugar em nossa hierarquia de valores. Entender essa natureza corresponde a saber criá-lo e enxergá-lo.(COELHO, 2002, p.70)

Mas além da simples apropriação, o gesto de Mirian significou o olhar cuidadoso e singular sobre objetos antigos que continham um valor simbólico e que revelavam muitas memórias pessoais e de família.

É sempre uma aventura ter a oportunidade de descobrir caixas escondidas no fundo do armário ou da mobília antiga da casa familiar. Nelas, frequentemente podemos encontrar inúmeras surpresas e objetos interessantes, às vezes adornados, às vezes exalando um leve olor de tempo guardado, também se pode encontrar fivelas, grampos de cabelo decorados, canetas, cartões, cartas, retratos, entre outras infinidades de objetos de valor afetivo. Numa foto perdida, solta de algum álbum antigo, pode revelar através da imagem sutilmente apagada e um pouco carcomida pelo tempo, a época e história de algum parente, de algum ente querido que provavelmente nunca tenhamos chegado a conhecer. São objetos que nos provocam imagens imaginadas ou imagens de fatos lembrados. Segundo Halbwachs (2006), em nossa memória povoam um sem número de imagens e cenas, sons, cheiros, sensações, sabores que contribuem para que um momento seja reconstituído e que nossas lembranças são uma compacta massa de imagens reais e fictícias.

No processo de construção de seu objeto, Mirian trazia novos elementos para preencher a caixa, ao mesmo tempo em que comentava o que estava pensando em fazer e estruturar no seu “Armazém”,



Mirian e os botões do “Armazém”

Aqueles botões, por exemplo, todos eles em metal, todos de plástico, e todos os forrados. Posso até colocar as fivelas, entendeu? Só que eu quero bater uma foto, tenho uma foto onde era a casa antiga, onde era a venda. Porque eu queria nem que seja uma coisinha, uma referência dessa coisa que estou montando.(...) Isso aqui era como vinham as gregas, as rendas, elas vinham assim, embaladas. (...) E vou deixar ela assim, escurecidas pelo tempo, o que tu acha? Não quero colar nada, quero deixar bem no natural dela!

E aqui não sei se eu joga os materiais de máquinas, eu posso até fotografar minha máquina de costura, tu entendeu? ela aberta, ela fechada e joga e coloco alguma coisa assim. Estas fotos podem ser “pespontadas” com linhas. E a tampa eu queria trabalhar, ver se eu achava nessas lojas de tecidos aqueles xadrez que antigamente existia, porque tenho uma vaga memória, ou uns panos risca-de-giz.



Processo de construção do trabalho

Notei que para Mirian parecia muito importante a minha opinião sobre o que ela estava pensando em construir. Procurei incentivá-la, bem como à Fátima e Silvia e apoiá-las nas idéias e propostas que traziam nos encontros. Era compreensível demonstrar um pouco de insegurança, pois alegou que fazia muito tempo que não produzia e criava nada relacionado às artes, a não ser, no espaço de suas aulas com os alunos,

Eu não desenvolvo nenhum processo de criação, eu propriamente! é no decorrer das minhas aulas, nas próprias atividades que eu trabalho com os alunos, mas eu, no fazer, não! Às vezes tenho vontade de criar alguma coisa, desenhar, gosto muito do grafite, e é isso só!

Como pesquisadora, a única intervenção que achei conveniente fazer com elas foi a de estimular a confiança em suas escolhas, no que queriam fazer e como. Por isso, quanto mais elas se perguntassem, experimentassem, pensassem e articulassem consigo mesmas e entre elas sobre os caminhos e a estrutura do trabalho, seria mais rico e interessante. Que todas pudessem se sentir livres para fazer o que estavam pensando. Creio que isso foi muito importante para a continuidade da pesquisa, a minha e a delas.

Mirian, a cada encontro nosso, sentia-se mais envolvida e decidida no que queria fazer. Manifestou inclusive, o envolvimento de sua família no que estava pesquisando, *"todo mundo lá em casa, todo mundo muito curioso, quer saber o que eu vou fazer? Porque eu chego lá em casa e reviro tudo (risos) e o meu irmão que mora com a mãe, me pergunta: que tu tá fazendo?(risos)"*, e com isso, mostrava empolgada os materiais que estruturariam seu trabalho, contando que eram muito antigos.

Desde o início, Mirian já havia tomado a decisão de fazer o trabalho relacionado com o armazém da família. Pude tomar nota de uma explicação que ela deu para uma amiga que um dia foi visitar a Casa de Cultura, no momento em que estavam todas trabalhando:

(...) então assim, estou fazendo um trabalho das minhas memórias de infância, e, por exemplo, o meu pai tinha um armazém, entendeu? Então isso aqui vai ser um mini-armazém-armarinho que meu pai tinha.

Esse "armazém" representa aquilo que ele ainda é para Mirian: o seu espaço. Porém, um espaço que sofreu as alterações do tempo (resquícios dos objetos antigos que pertenceram à época do armazém e que contam muitas histórias), do tempo da infância vivida por ela neste local, dos novos olhares sobre o armazém

que não existe mais na sua forma física. Representou ainda, um espaço de trabalho, de sustento da família, de encontros com parentes, vizinhos, amigos, de brincadeiras brincadas, das guloseimas desejadas e não permitidas, de constante fluxo de pessoas e novidades contidas em suas memórias. Por isso mesmo, caracterizou-se num espaço de vínculos criados e de socialização, já que as lembranças,

constituídas nas relações sociais, são mantidas nos diversos grupos de referência e também nos espaços sociais da família, do trabalho, do lazer, da religiosidade, ancoradas no vivido, na experiência histórica. (FÉLIX, 1998, p.42)

O espaço dá vida à memória e o contrário também é verdadeiro, Tedesco (2002). No Armazém, se encontrava de tudo: roupas de cama, mesa e banho, materiais de trabalho, ferramentas, linhas, botões, comidas, bebidas, cereais, legumes e uma infinidade de condimentos para atender as necessidades daqueles que por aí passavam e não tinham muito tempo a perder. Era um lugar de praticidade e de tudo se podia achar, levar e manter uma casa. Pelo depoimento de Mirian, era muito comum esse tipo de “venda” no interior e ainda hoje, é possível se deparar com algumas dessas em colônias e cidadezinhas interioranas.

A minha mãe falava muito que meu pai, de tão grande que era o armazém, abrangia o interior todo de São Gabriel e faziam compras aqui. O meu pai ia para São Paulo e comprava vagões de açúcar. Vagões de açúcar que antigamente vinha por trem e ele comprava para manter o armazém, de tanta gente. Então era uma coisa que ele conta, parecia que pra mim era realidade quando ele contava, entendeu? claro que não peguei essa época, claro que a época mesmo que eu peguei, não era assim. A minha mãe era uma pessoa que costurava para fora para os carreteiros, quando eles sesteavam ela fazia uma bombacha...eles compravam os tecidos e a mãe fazia uma bombacha enquanto eles sesteavam, tu acredita?

Nesse relato, podemos notar que tudo era feito e dividido em família, pois não se tinha condições ou o costume de ter empregados, era um negócio sustentado e

mantido pela própria família de Mirian, já que o trabalho e a mão-de-obra eram muitos.

No desenrolar de sua pesquisa, resolve dar um acabamento à caixa com tecidos que faziam referência aos vendidos no tempo de funcionamento do armazém. Como não os encontrou tal e qual, usou um “chitão” floreado que, segundo Mirian, também se vendia para fazer forros de cobertores no armazém.



Mirian com o seu trabalho pronto para a exposição



O processo de construção do “Armazém de Lembranças” foi muito significativo para Mirian e conclui, *“eu viajei naquele tempo, voltei atrás e para mim é uma recordação muito boa. Tudo isso que fiz no meu trabalho se reflete na minha mãe.*

Esse trabalho a gente viaja no tempo mesmo. Jamais eu imaginei que iria fazer uma coisa dessas. Eu nunca imaginei fazer um trabalho desse para expor”.

Uma semana antes de realizarmos a exposição na CESMA (Cooperativa dos Estudantes de Santa Maria), sugeri que cada uma me escrevesse uma carta, relatando a seu modo, como foi participar dessa pesquisa. Mirian escreveu o seguinte:

S. M., 16.10.07

Querida Vanessa.

Tudo bem, eu estou indo muito devagar depois dos acontecimentos, mas tenho que superá-los [sobre a morte da mãe].

Bueno, tu sabes o quanto é difícil para eu escrever, é um martírio, mas estou aqui sentada muito concentrada para lembrar todos os encontros que tivemos para a execução deste trabalho, tu sabes o quanto eu falava, colocava minhas dificuldades, mas enfim, ia saindo, num estalar de dedos a minha idéia foi tomando sentido.

Este sentido que hoje é muito mais importante do que no dia que tive esta idéia, pois foi das mãos de minha mãe que eu comecei todo este trabalho, sentido este de recordações e lembranças eu guardo na minha memória.

Cada etapa deste projeto, vamos dizer assim, eu ia na casa dela e contava o que estava procurando, e ela me apontava e lá buscava fotos, o vidro de botões, fivelas, rendas, dedais, etc.

O vidro de botões, ela me mandou procurar no fundo de uma gaveta, que eram os restos dos armarinhos que existiam lá no armazém (“venda” como costumávamos chamar).

Quando procurávamos as fotos, os esconderijos (o porão), as fotos das escolas e as histórias, lá estava o álbum de família super antigo, lembra, cada um de nós falávamos de suas histórias e no fundo tudo era meio parecido, com algumas exceções dos colegas que eram meio tristes falar, mas o coração se abria com um pouco de receio.

E as festa nos sabores, sensações, cheiros e cores da nossa infância que banquete hem!os brinquedos , como brincávamos, e as memórias esquecidas que foram lembradas.

E no meio disto tudo eu sempre preparando minha caixa, um misto de costura e de armazém, sempre a mais ligeirinha, apressadinha, ia colando, montando quando eu vi só faltava forrar a caixa. Aí, saí para as lojas a procura de chitinha (tecido). E o acabamento nossa! A costura com “pé de galinha” mas saiu, ficou maravilhoso.(...)

Bom com todos os acontecimentos e o desenrolar deste trabalho quanta coisa nós colegas tínhamos em comum, foi maravilhoso.

E aí está o resultado de uma Arte Contemporânea.

O que era uma Arte Contemporânea? Hem! Meu Deus era um “bicho de Sete Cabeças”.

Mas Vanessa, eu que te digo com a tua sutileza, delicadeza em nos colocar as etapas deste teu projeto, foi de uma leveza a construção deste para o real.

Há, Vanessa, nunca se esqueça que nós somos apenas Arte Educadoras e não Artistas Plásticas.

Bom, para concluir, todo este trabalho que para ti, com certeza deve ter sido muito trabalhoso e com grande expectativa, de como estas professoras se sairão?

Foi para mim, particularmente, muito gratificante ter sido orientada por ti, com a tua simplicidade e competência como pessoa. Muito obrigada por esta oportunidade. E parabéns pelo teu trabalho final, espero estar nesta defesa com certeza.

Vanessa, será que vou conseguir passar para meus alunos o que é Arte Contemporânea? E conseguir fazer um trabalho como este? Sei lá, vou tentar.

*Mil beijos
Mirian*

● “Cortinas de Memórias”- SILVIA



Conhecer um pouco as memórias e histórias dessas professoras, para mim, foi uma imensa alegria e privilégio. Especialmente com Silvia, porque pude descobrir que dentro dela pulsa o tempo inteiro, a disposição para o trabalho, o carinho com que trata as pessoas, a alegria e uma mente cheias de boas idéias.

Na realidade, cada uma das três professoras tem jeitos, comportamentos e pensamentos distintos e pude aprender e admirar muitas qualidades nelas. Mirian, pelo temperamento forte, uma pessoa decidida. Fátima, pela prudência e bom senso e Silvia, pela espontaneidade e doçura.



Eu e Silvia

Silvia nos contou muitas memórias cheias de detalhes com relação ao espaço, às pessoas, às coisas e aos eventos. Para cada coisa que se comentava, para cada assunto que se pronunciava no pequeno grupo, ela sempre tinha algo a contribuir e a partilhar. Era sempre ela que me recepcionava na Casa para nossos encontros e além dos trabalhos que fazia na companhia do grupo, trazia novas idéias e materiais que pesquisava durante a semana. É uma professora que gosta de pesquisar e segundo ela,

Eu gosto de relatar, fotograficamente, as coisas por onde eu ando, nas viagens vou anotando, e mais em fotografar ou fazer clipe é o que mais eu faço! Por onde eu ando, nos eventos que vou, é o maior processo, fora isso, é muito burocrático, o movimento da gente tem

sido o de fazer papéis, documentos, mas nunca deixo de pegar uma máquina, e registrar alguma coisa, essa é minha produção.

Também pensa que processo de criação é envolvimento, uma postura, uma técnica, uma atividade. Que a pessoa deve se envolver com o que faz, porque na escola, segundo ela, há mais acontecimento que envolvimento.

No percurso de criação e construção do seu trabalho visual, ficou algum tempo pesquisando materiais e idéias para a elaboração do mesmo. Por isso, toda a semana, uma nova proposta era trazida e foi quando nos apresentou a pesquisa com as fichas. Ao mesmo tempo em que contava o que havia pensado, mostrava suas fichinhas criadas,



Daí eu criei as fichas! E eu to criando idéias de caixa. Então essa primeira caixa é a caixa arquivos, arquivo de memória. É onde vão ficar as fichas que quero montar as fotografias. Então agora eu fiz as

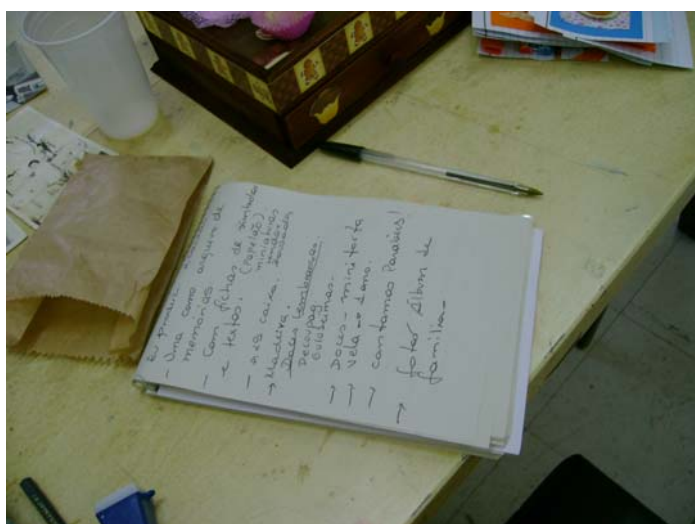
fichas com as miniaturas porque eu acho uma paixão! E herdei da minha mãe, ela gostava muito de miniaturas, daí enquanto eu não montei do jeito que achei que ficaria, não parei! Rasgava, recortava, colava, até que fui pesquisar em lojas de armarinho que vem essas coisinhas [miniaturas]. Daí eu fui escrevendo textos, comecei pelo cheirinho do pão que era a expressão de amor da minha mãe, o chá, o café, que era servido com carinho e preenchia o coração de felicidade! Depois, aqui, o da janela: “vida se abre para doces momentos cada vez que ouvimos a voz do coração!” Depois da Sagrada Família, com presépio, o Papai Noel, os presentes, o doces momentos da infância já experimentando a fé em Cristo Jesus! Depois o céu: olhar o céu, contar as estrelas, ouvir canções, tomar refrigerante, brincar na calçada, até o guarda noturno dar o apito, que era o momento de nos recolhermos. As festas! Perdi a conta de tantas que vivi, lindas, maravilhosas! As estrelas, o pátio, a árvore de Natal, a galinha dos ovos de ouro, eu pensava que elas existiam! Rios, muros, os abraços em família. A hora do chá, o aconchego, o amor, a amizade, sabor de frutas. Das compras: dia do rancho, os armários, Omo, Nestlé, Royal, marcas que ficaram. As confecções: os cartões, Dias das Mães, os sorrisos dela ao recebê-los, nunca esquecerei. Fiz um coração e escrevi “Meus pais: nas suas diferenças eles se amaram, agradeço a Deus pelo tempo que eu vivi com eles. Agora no céu, eles oram por mim!”

Curiosidade, envolvimento, persistência deixa explícito o interesse de Silvia pelo trabalho que se propôs a fazer. Neste depoimento, vemos a influência significativamente forte dos familiares e o sentimento de gratidão pelos pais e pelas inúmeras experiências corriqueiras, por assim dizer, mas plenas de sentido e nostalgia que estiveram carregadas nas suas “fichas”.

Os espaços e tempos vividos, as brincadeiras, a hora do chá, o convívio com os vizinhos, o amor e o carinho dos pais e a religiosidade de Silvia, foram referências muito presentes em suas falas e em seus trabalhos caracterizando a

importância das suas memórias pautadas no convívio social, no coletivo. Assim sendo, “a seiva da memória é retirada de lugares. A comunidade é um lugar privilegiado na produção desse alimento, é uma totalidade estruturada que ganha sentido” (TEDESCO, 2002, p.53).

Durante todos os nossos encontros, costumava mostrar seu diário com as inúmeras anotações, desenhos e idéias que havia feito em casa ou no intervalo do trabalho. Até mesmo no decorrer de nossas conversas, detalhes e situações que lembrava no momento, ia anotando tudo com muito entusiasmo. Seu diário é um rico material de falas, pensamentos, imagens.



Imagens do Diário de Silvia



Quando Silvia começou a fazer as fichas-arquivos das memórias, estava com dificuldades iniciais na forma de apresentação e ficou semanas pensando e procurando uma estrutura para o trabalho. E quase no final do trabalho, teve a idéia de fazê-las em forma de cortinas, com plástico transparente, devido seu grande interesse por tecidos claros ou materiais que evidenciasse a transparência.



Silvia trabalhando com as fichas

Também ficou muito encantada com dois trabalhos de artistas que mencionou ao longo dos encontros: Ernesto Neto e Joseph Cornell.



Joseph Cornell



Ernesto Neto

Esses dois artistas foram apresentados em um dos encontros com as professoras. Na realidade, para cada proposta, para cada temática abordada nesta pesquisa, procurei relacionar com a produção artística visual, principalmente, de artistas contemporâneos. Por vários encontros, Silvia comentou a respeito desses artistas, principalmente pelos materiais que usavam e a sensação de “liberdade contida” que sentia ao ver os mesmos.

Na seqüência, Silvia propõe criar uma série de almofadas usando materiais plásticos e pedaços de isopor (material doado para uso das professoras da Casa), tendo como referência o artista Ernesto Neto. Nessas almofadas, ela também trouxe referências às brincadeiras que fazia encima da cama dos pais, das barracas feitas com lençóis e cobertores, “Nós inventávamos, a minha mãe tinha uma cama de casal grande assim, aí nos inventávamos umas barracas ou tendas, que eram montadas”. Para ela, as “cortinas e objetos, as transparências e cores” significam “a curiosidade, o prazer da descoberta, a alegria” (diário de Silvia).

As almofadas em formas triangulares, também diz respeito às brincadeiras com as “pipas que montei de taquara, papel de seda colorido, cordão, cola feita em casa. No período da Páscoa, íamos para a praia. Lá fazíamos pique-nique. Minha mãe levava café preto na garrafa transparente e salgadinho” (diário de Silvia).

Posteriormente, os trabalhos com as fichas e com as almofadas se transformaram nas “Cortinas de Memória”, trazendo com elas, as principais brincadeiras e guloseimas da infância de Silvia.



Silvia criando as almofadas de isopor.

E qual foi a visão de Silvia sobre as experiências tidas nesta pesquisa? Na sua cartinha, digitada no computador, Silvia assim escreveu:

Vanessa,

Quero registrar a emoção que foi realizar este trabalho, pois ao iniciar pareceu-me ser um curso que constaria no currículo como mais uma experiência pedagógica mas na verdade desde o nosso primeiro encontro dia 29 de Maio de 2007, numa terça-feira, senti tanta alegria nostalgia ao mesmo tempo em lembrar o que vivi na infância. As cores, os cheiros, os sabores, me fizeram criança novamente os sons das cantigas de roda, as brincadeiras, as Histórias contadas, as festas, principalmente Natal, Páscoa e Ano Novo, são inesquecíveis(...). A escola onde estudei, mas quero destacar em especial os relatos das lembranças dos colegas vi o quanto é valioso o conhecimento da história de cada um e que estes momentos de partilha, desabafo, recordações risos e choros fizeram com que o elo de amizade se fortalecesse e com isto o trabalho realizado na Escola Eduardo Trevisan crescesse, sustentado pela confiança e o prazer no convívio(...)

Na tentativa de mergulhar no universo da arte contemporânea, descobri a alma dos artistas reveladas em suas propostas pela impressão das imagens em forma de objetos e significados de suas vivências. Esta oportunidade nos colocou no mundo processual artístico nos fazendo sim professores que produzem, transformando fatos, ações, sonhos e sentimentos em linguagem plástica. Vou mostrar o resultado da pesquisa feita, onde reutilizei materiais e as estruturas foram sendo montadas, colhi opiniões das colegas e de um amigo, o que resultou em efeitos ótimos, o tempo dado para lembrar o que para mim estava congelado a memória fez com que me desse conta de que tudo foi de grande importância e influenciou diretamente nas escolhas que fiz, na Profissão, sendo professora de Artes com a certeza de que escolhi o que Amo fazer, hoje na direção da Escola e nela estou à 22 anos, (já sou patrimônio municipal). (...) Quero agradecer-te pela dedicação, suavidade e sensibilidade com que você nos encorajou a retornar ao passado com tanta elegância.

Um grande abraço. Silvia Camargo

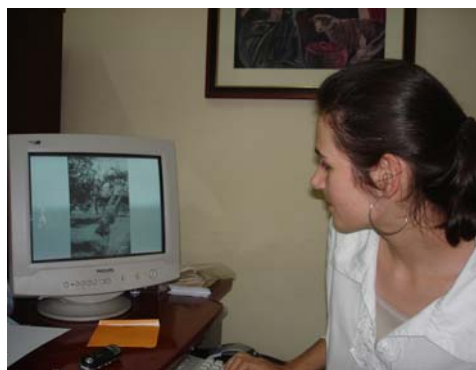
● “Baú dos Pezinhos”- FATIMA



O trabalho desenvolvido por Fátima foi gestado aos pouquinhos, sem pressa. Diferente de Silvia e Mirian, Fátima definiu a idéia do trabalho muito tempo depois de iniciados nossos encontros. Ela sempre dizia para que eu ficasse tranqüila, porque ela ainda estava pesquisando e pensando sobre o que faria. E eu estava realmente muito tranqüila porque sabia que cada uma tinha um tempo, uma forma de pensar e trabalhar com suas idéias.

Fátima gosta muito de fotografias e de trabalhá-las no *photoshop*. Enquanto ela pensava e decidia no que trabalharia, levava para os encontros os registros de objetos e possíveis materiais ou referências para seu trabalho. Comentou que eventualmente desenvolve algumas pesquisas com pintura e fotografia e diz que o processo de criação, “às vezes exige métodos, mas acho que vou mais pela minha intuição, pela minha curiosidade, vou mais por esse lado.”

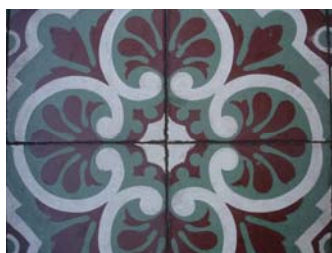
Como ela é professora de História da Arte, sempre está muito envolvida com leituras e imagens e demonstrou, inclusive, preocupação com a produção artística contemporânea, da dificuldade de acesso às leituras e formas de abordagens na sala de aula. Por isso, gostava muito das imagens de trabalhos dos artistas atuais que levava para os encontros e sugeriu que fizesse uma pasta no computador da Casa para que as deixasse e que fosse acessível a todos os professores posteriormente. Fátima também me ajudava nos registros dos encontros, sempre fazia questão de tirar algumas fotos nossas,



Alguns dos registros de Fátima

Dentre algumas das imagens pesquisadas por Fátima, podemos observar objetos antigos que tinha guardado em casa, como pingentes de santos (Nossa Senhora de Fátima), uma velha lata de margarina que continha botões, o piso da

casa antiga aonde vive o pai dela, uma banqueta de guardar sapatos e várias imagens de santos em forma de cartões, dentre outros,



E foi numa dessas pesquisas que Fátima resolve escolher um objeto em especial para a criação de seu trabalho. Ela nos contou essa história,

Eu trouxe imagens de um objeto que quando as gurias falaram, eu pensei no tecido, pensei na caixa, e fiquei pensando: o que vou utilizar? Aí, fui lá para casa de meu pai e olhei para um objeto e pensei: como é que eu não pensei nele antes? (...) uma banqueta que se guardava calçados (...) e trouxe as fotos dela, porque é uma referência da minha infância bem grande e porque tem um fato que houve relacionado a isso. No quarto da mãe, eu lembro que a gente adorava abrir e organizar os sapatos lá dentro, porque era uma caixa, uma espécie de caixa. Então tudo o que é assim fechado e tu abre, tem um certo mistério, e às vezes a gente gostava de guardar os brinquedos ali e ela não gostava, é claro. E tem um fato assim, superstição dela ou da época, não sei! que a mãe achava horrível mulher com os pés grandes!(risos) Então ela achava que quando chegava a um determinado número, tinham contado pra ela que fazer o molde em papelão, do pé e se

guardava!O lugar que ela tinha para guardar o molde era dentro daquilo ali.Então eu me criei vendo ali o molde do meu pezinho 35, que estava ali dentro!e não sei se foi por coincidência ou se realmente tem algum sentido, sabe lá como, meu pé não passou dos 35!(risos).Então, achei um objeto que tinha a ver, era do quarto deles, mas era um objeto que tinha a ver com as nossas vivências.

A lembrança contada por Fátima no que diz respeito a banquetas e ao receio do crescimento de seus pés nos faz pensar acerca das crenças e costumes populares fomentados nas mais distintas épocas por muitas pessoas, inclusive atualmente, em que fazer uma simpatia, uma reza, um benzimento sempre ajudam. Muitas dessas crenças se perdem com o passar do tempo ou se modificam, se transformam e geralmente são aprendidas e ensinadas no interior da família ou da comunidade em geral.

A curiosa história contada por Fátima torna o objeto algo ainda mais significativo, pois traz consigo essas referências familiares. Por isso, diante dos inúmeros registros fotográficos de objetos e pertences registrados da casa dos pais, ela olha, observa, pensa e antes de decidir com o que realmente trabalhará, comenta:

O piso da área, é uma coisa que eu pergunto para o pai e ele não lembra exatamente quando foi feito.Eu acho lindo esse piso, desde criança! E assim, uma coisa me marcou, esses botões que tem aqui, trinta, quarenta anos, eu espalhei numa folha, achei bem bonito.

(...) Por exemplo, porque que eu sou Maria de Fátima? Por que os meus pais compraram um terreno a uma quadra da igreja Nossa Senhora de Fátima? Então, esse aqui é um panô que se colocava atrás do fogão á lenha, oh, pode ver, de certa forma estilizada a figura humana, se for ver, há quarenta anos era muito bem bordado. E como os tecidos duravam, né? A gente não utiliza mais, o pai não utiliza mais, mas ficou guardado. Então alguma coisa, em termos de arte, acho que eu, né, herdei da minha mãe. Mas eu vou continuar com a caixa, porque essa é uma coisa assim, bem forte minha, essa

história da marca do sapato, que a gente ria que se matava: “mas mãe, tem certeza que vai parar de crescer o pé?”

No trabalho de Fátima os objetos adquirem uma relevância especial devido seu olhar cuidadoso e afetivo sobre as histórias e tempos dos quais estes fizeram parte. Por isso, cada objeto antigo que sobrevive às intempéries do tempo e de sua própria materialidade, adquire importância e carinho por aqueles que os possuem, pois muitas vezes, contam as marcas e os hábitos daqueles a quem pertenceram um dia, como forma de recorrer à lembrança a imagem da pessoa ou do tempo, local, situação pertencidos, “acrescentamos aqui o *afeto*, que também condiciona a hierarquização que fazemos dos objetos que nos cercam, e que normalmente projetamos sobre aquelas coisas associadas a uma pessoa querida” (COELHO, 2002, p.71). Assim, definido o objeto e o tema de sua pesquisa, se preocupou em pensar na forma, estruturação e apresentação do trabalho. Por isso, sempre solicitava minha opinião, mas acabava fazendo o que tinha pensado inicialmente, pois percebi em suas atitudes, uma postura bastante autônoma e reflexiva em tudo o que fazia e pensava durante os nossos encontros.



Com a banqueta, Fátima escolheu uma fotografia de quando era pequena e fez um recorte apenas dos pezinhos, pois pensou em colocar a imagem no fundo do baú. Também fez algumas impressões do desenho do chão da casa dos pais e alguns moldes do seu próprio pé, como se fossem palmilhas ou pegadas, usando como suporte a estampa da imagem do referido chão. Nas imagens, apresento o processo de construção do trabalho:



Fátima queria que o trabalho instigasse a curiosidade de quem fosse vê-lo, no sentido de fomentar as pessoas para que abrissem a banqueta e descobrissem o que teria dentro dela. Neste momento interfeiri, dizendo que talvez na exposição, as pessoas não se sentiriam a vontade em abri-la, que isso poderia acontecer. Então ela pensa e decide deixar a banqueta aberta, com um foco de luz projetando para seu interior. Na verdade, ela já estava pensando em fazer praticamente uma instalação, pois comentou que o trabalho ficaria mais interessante se estivesse num local mais escuro, com apenas esse foco de luz sobre o objeto. Como o espaço em

que realizaríamos a exposição não era propício para isso, a idéia de Fátima ficou apenas no pensamento.

Depois de detectado alguns pequenos entraves iniciais no decorrer do trabalho, Fátima prossegue desenvolvendo o objeto até sua finalização. Todas as três professoras estavam muito animadas e ansiosas para o dia da exposição, ficavam o tempo todo comentando sobre como seria, quem convidariam, o que fariam. Na carta escrita à mão por Fátima, assim comenta sobre os encontros:

Vanessa,

Nesta carta procurei expor meu processo em relação à tua pesquisa. De forma simples falei das minhas dúvidas, descobertas e conquistas.

Santa Maria, primavera de 2007

Vanessa

Como vai? Espero que bem

É com imensa alegria que hoje estou te escrevendo esta carta.

Já se passaram quase cinco meses desde o primeiro encontro do nosso grupo de professores da EMAET [**Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan**] contigo.

Neste período, durante o desenvolvimento desta pesquisa, várias lembranças, reflexões e dúvidas se fizeram presentes.

No início, principalmente no primeiro encontro, foi difícil falar para o grupo e com o depoimento sendo gravado. Eu não estava mais acostumada com esse tipo de dinâmica. A medida que os encontros foram acontecendo, fui perdendo o receio de me expor, especialmente pela forma segura e tranqüila que tu conduziu as atividades.

Essa pesquisa contribuiu bastante para o meu aprendizado sobre arte contemporânea.

Através deste trabalho percebi que com temáticas, conhecimento da produção de artistas contemporâneos (ou do passado) pesquisa de materiais e uma boa dose de sensibilidade é possível criar, produzir arte com novas linguagens.

No início foi difícil. Como transformar as histórias da minha vida, minhas memórias, em arte?

Que enfoque eu gostaria de dar à minha obra?

Comecei a observar o trabalho dos artistas que tu nos mostrava, ia relembando as minhas vivências e algumas imagens foram surgindo: pés-histórias-memória-objeto-fé-identidade-sabores-cores. Estas palavras contribuíram para desenvolver meu trabalho.(...) Meu "tempo" foi diferente do tempo da Silvia e da Mirian que nos primeiros encontros já sabiam o que queriam fazer.

Vanessa, tu como mediadora, conseguiu respeitar essas individualidades.

A leitura que faço de minha obra é muito pessoal e significativa para mim.

Cresci rodeada pela religião, pela fé. Meus passos me levaram a um mundo de cores e sabores e sempre, desde pequena coloquei a família, a união familiar como o centro de minhas ações e concepções.

Mas que leitura farão as outras pessoas? Que outras abordagens pode haver em meu trabalho que nem eu percebi? (...) Como arte-educadora, devo incentivar e respeitar as idéias e as vivências dos meus alunos.

Creio que o processo de criação foi individual, mas também coletivo, pois trocamos várias idéias, opinamos , questionamos.

Montando a exposição percebemos que o trabalho corresponderia à maneira de ser de cada uma de nós, eu, por exemplo, sou mais razão, meu trabalho é mais sóbrio, já a Silvia, que é mais emoção usou mais o lúdico, o espaço de forma mais dinâmica, estas diferenças são interessantes pois mostram a essência de cada ser.

Espero que este trabalho seja significativo para ti, Vanessa. Gostei muito da tua forma de conduzir a pesquisa.

Um dia, tudo o que aconteceu será passado, fará parte das tuas vivências profissionais. Espero que guarde com bastante carinho este momento que compartilhamos.

Obrigada pela oportunidade que tu nos propiciou. Com certeza, aprendemos muito (falo em nome de todas nós pois já conversamos sobre isto).

Daqui a alguns anos, outras pessoas , espero, continuarão estas pesquisas e tu , talvez, possa participar comentando tuas vivências.

Um grande abraço da aluna e amiga
Maria de Fatima Weber
17 de outubro de 2007.

- **O Dia da Exposição.**

A idéia de expor os trabalhos das professoras (convite em anexo 6) no final dos nossos encontros foi minha, no entanto, só aconteceu devido o interesse e motivação por elas apresentado. Com isso, a idéia de expor as suas pesquisas surtiu como um estímulo e ânimo para a criação de seus objetos-memórias.

Assim, a exposição foi um momento muito importante pois, desde que iniciaram a atuar como professoras de arte, não tinham mais exposto trabalhos produzidos por elas.



Montagem da exposição na CESMA

Fátima comentou da preocupação sobre o que os outros poderiam pensar do seu trabalho, mas ao mesmo tempo, disse que seria bom saber os outros possíveis olhares e leituras que as pessoas fariam. Mirian e Silvia demonstraram ansiedade, e também animação. Foram as três professoras que organizaram os quitutes para a vernissage e ainda, convidaram os amigos e parentes para o dia.

A seguir teço algumas reflexões finais, mas não conclusivas, da referida pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quanto mais intensas as vivências,
mais duradouras se fazem.”
Mario Osório Marques

Gostaria de tecer aqui, alguns fios cujas tramas foram possíveis reconstruí-los nesses poucos meses que pude vivenciar inúmeras histórias tristes e engraçadas das trajetórias de vida das professoras Mirian, Silvia e Fátima. Vivências estas, marcadas por momentos e fases importantes ou por costumes do cotidiano de cada uma que foram aos poucos revelados.

Por isso, quanto mais intensas se fizerem as vivências, mais presentes tornam-se para nós e facilmente serão lembradas no transcurso da vida. Ao mesmo tempo em que a memória é pensamento vivo, mesmo quando atingidos pelo esquecimento, sua força de coesão e existência se deve pelo ato de evocação e permanência no contexto de um grupo, demonstrando sua fragilidade de ser.

Meu objetivo inicial nesta pesquisa foi a de conhecer e analisar as memórias de infância das professoras em relação ao contexto familiar, social, escolar e demais vivências específicas do universo infantil. Mas além das memórias de infância, outras que marcaram a fase da adolescência e a adulta também foram compartilhadas entre o pequeno grupo, como apresentei no decorrer das análises.

No transcurso da pesquisa, outros objetivos foram se somando a este inicial, como meu interesse pelo processo criativo docente e a abordagem sobre arte contemporânea na formação e prática educativa das mesmas. Quando instigadas a falar sobre suas memórias, foi visível o receio em abrir as “caixinhas de guardados” e se sentirem à vontade para expor o que pensavam, no entanto, aos poucos seus medos foram atenuados. E motivadas entre si pelas histórias que contavam, foram tomando mais gosto e interesse pelo trabalho.

Somos pessoas que temos muitas histórias de vida, cada uma de um modo distinto da outra. Algumas coisas esquecemos involuntariamente, outras, propositalmente, mas nem sempre conseguimos lembrar ou esquecer de tudo. As lembranças são mais facilmente evocadas quando temos o tempo e o interesse em lembrá-las, quando conferimos sentidos e importância às mesmas, ou seja, quando algo vivido realmente nos afeta, nos estimula a lembrarmos mediados pelas sensações e marcas proporcionados ao que se rememora.

Esta pesquisa me mostrou que as memórias de infância nem sempre se caracterizam pela fase mais alegre e nostálgica para todos. Muito embora as professoras concordem que, de um modo geral, a infância foi um período muito bom em suas vidas, também comentaram acerca das dificuldades passadas pela família, o quanto os pais se dedicaram para dar uma vida sem tantas privações aos filhos, a preocupação e o esforço pelos estudos, o respeito e o medo que sentiam pela figura do pai ou da mãe, configurando-se numa relação de muito respeito entre pais e filhos.

Muitos universos foram apresentados e nesse pequeno grupo, três histórias se entrecruzaram em virtude de pertencerem a uma mesma geração. Isso foi um fator importante para que uma história contada por alguém fosse lembrada e significativa pelas demais, dividindo as experiências semelhantes.

Nesse transcurso, tive como algumas das questões investigar e refletir, *como as professoras resgataram o olhar cuidadoso sobre suas histórias de infância e de que forma elas contribuíram ou direcionaram seus modos de pensar, agir e ser enquanto profissional?*

Esse resgate foi muito sutil porque não estavam habituadas a uma prática como esta e talvez, muitos de nós não estejamos. O olhar cuidadoso sobre suas memórias foi rememorado pelas escritas, falas e imagens incentivadas ao longo da pesquisa, pelo exercício ou a prática de contar suas vidas, as experiências mais significativas da infância, sobre suas escolhas profissionais e de como atuam e pensam, as suas expectativas e dificuldades na profissão. Até que ponto essas vivências direcionam olhares sobre a vida atual? Vai depender das impressões e de como cada pessoa se sentiu afetada por uma ou outra vivência em particular. Também o contexto social e o ambiente familiar contribuíram para que algumas das experiências fossem mais enfatizadas que outras pelas docentes.

Importante destacar aqui, o que observei acerca dos significados que cada uma conferiu a essa experiência: para Mirian, lembrar e contar suas memórias de infância às colegas, como forma de refletir sobre si mesma, gerou mais sentidos num primeiro momento, que pensar e refletir sobre sua vida profissional.

Para Silvia, o momento dos encontros foi uma oportunidade singular para que as professoras vivenciassem algo em grupo, adquiriu um sentido de socialização, do compartilhar memórias, fazeres e pensares sobre suas vidas pessoais e

profissionais. Silvia comentou que as histórias de vida de cada uma eram “riquíssimas” e que o momento foi importante para a mesma.

Fátima já apresentou maior interesse pelas possibilidades de abordagens das memórias na prática educativa. Percebi seu maior interesse pelos artistas e trabalhos contemporâneos que abordavam a memória e outros enfoques como discussão da produção artística. Chegou a comentar, no final dos encontros, a forma como estes se deram, ou seja, o fato de entrelaçar as suas histórias pessoais levando sempre imagens de artistas que fizessem relação com o que fora discutido. Também me contou que cada encontro as incentivava porque era sempre aguardado com expectativa, já que as deixava curiosas com uma ou outra situação que levava nos encontros. Disse que a curiosidade e a surpresa era algo muito importante a ser trabalhado com os alunos.

Ao trazer a questão seguinte, de *como a memória e seus entrelaçamentos com a Arte Contemporânea podem gerar possibilidades e proposições para o Ensino de Arte na contemporaneidade?* A pesquisa não deu conta de responder integralmente a essa questão, pois demandaria mais tempo de trabalho e observação da prática educativa das professoras para observar os entrelaçamentos da pesquisa, com a arte contemporânea na prática educativa. No entanto, o trabalho fez com que elas tivessem um pouquinho mais de contato com as produções contemporâneas e procurei contextualizá-las nas temáticas sobre memórias de infância. As carências de formação nesse sentido foram evidentes, mas também, a idéia não era impor a arte contemporânea nas suas práticas, e sim, fazer com que elas refletissem e visualizassem proposições, conteúdos ou metodologias no Ensino de Arte no contexto e necessidades de cada uma. Mas acredito que muitas coisas foram mexidas e o simples fato de dialogarem em grupo sobre o que pensam, sobre suas limitações e vontades foi extremamente importante porque a ação de falar e pensar sobre o que fazemos, implica em termos um olhar mais crítico sobre os mesmos.

Acredito que a arte atual tem muito que nos ensinar sobre como trabalhar com nossos alunos, instiga outras posturas nos professores como o de ousar e criar nas abordagens que utiliza na escola, além de fomentar a curiosidade entre alunos e professores sobre os discursos da mesma.

Mirian deixou claro que ainda não saberia como trabalhar a arte contemporânea na escola, mas que tentaria. Sobre as memórias, acha que é uma forma interessante, embora soubesse que algumas crianças ou adolescente, não

teriam a mesma abertura ou reação sobre suas histórias. Isso porque cada situação, cada realidade e contexto são diferentes. A idéia foi de propiciar momentos de partilhas e reflexões, não o de determinar o que deve e o que não deve ser feito. Cada professora em questão, reconhece as especificidades das turmas de alunos com os quais trabalham, tem ciência de que as mudanças requerem tempo, paciência e persistência.

A minha próxima questão procurava saber *como instigar e repensar o processo criativo docente através das memórias de infância?* Essa foi uma das questões mais difíceis de pensar e desenvolvê-la neste estudo, creio que fiz uma abordagem ainda sucinta, mas tenho interesse em aprofundar nos estudos seguintes. Inicialmente, compreendi o processo criativo docente como os caminhos feitos por este na construção de trabalhos visuais no contexto das artes. Seria portanto, a experiência prática realizada pelo professor de arte ao construir trabalhos visuais a partir das suas memórias de infância. E isso aconteceu porque cada professora teve a liberdade de pensar e dar forma a um trabalho com idéias, materiais, formas, cores, estrutura, organização, erros, acertos, dúvidas, satisfação, curiosidade e cada uma conferiu um significado ao que fez.

Mas no transcurso da pesquisa, entendi como processo criativo docente não apenas a experiência de experienciar os mais distintos materiais e linguagens na produção visual em si, seja no trabalho pessoal desenvolvido pelo professor enquanto artista ou o envolvimento delas fazendo e realizando trabalhos juntamente com seus alunos (e considerei como muito valioso), mas sim, o processo de construir-se, formar-se e autoformar-se enquanto professor continuamente.

Quero dizer que processo significa algo que está por vir, em formação, em construção ou gestação, algo passível de mudanças o tempo todo e nesse percurso são muitos os caminhos e alternativas encontradas. O artista quando produz algo, pesquisa, experimenta, aposta em outras possibilidades até que seu pensamento se satisfaz por um instante. Creio que o professor também investiga, também se movimenta, se inquieta e procura outros olhares e meios de construir sua “obra de arte” que é a forma como ele trabalha em sala de aula.

Entendo como processo criativo docente a poética de cada professor no exercício de sua profissão que inclui desde histórias e memórias pessoais entrelaçadas com as trajetórias profissionais. Que demanda pesquisa e formação contínua.

Compreendo como formação continuada o processo que instiga no professor a busca por conhecimentos, “respostas” ou “perguntas” às questões que o afetam diante das singularidades de sua profissão e que só ele mesmo conhece. Por isso, vejo esta como parte essencial na trajetória dos professores, tornando-a mais rica quando construídas entre seus pares na escola.

Essa pesquisa me fez acreditar muito na importância da formação contínua para a vida profissional dos professores. Muitos profissionais também têm ciência da relevância dessa formação para suas práticas em sala de aula, no entanto, nem sempre conseguem articular o conhecimento produzido na teoria com a prática no contexto escolar. Isso porque a mudança deve partir de dentro para fora, ou seja, as necessidades de determinada turma ou escola deveriam ser pensadas a partir das limitações e possibilidades da mesma e não apenas adotar métodos e “soluções” que são tomadas de fora, de outros contextos de modo literal.

A pesquisa também me fez pensar na importância de conhecer e refletir sobre as memórias e histórias das professoras, pois cada um de nós constrói e significa nossas vidas pessoais e profissionais de modo subjetivos e distintos. E isso pode ser refletido nas formas como lidamos com nossa profissão, como tratamos nossa área de conhecimento e estudos, nossos alunos, colegas, nossas relações afetivas, pessoais.

Assim como me senti muito envolvida e entusiasmada em desenvolver essa pesquisa, também espero que a mesma tenha contribuído de alguma forma para a vida dessas professoras, e sinto grande admiração e respeito às suas vidas pessoais e profissionais. Senti-me muito responsável pelas histórias aqui relatadas, pelas tantas outras que não foram possíveis apresentar, pelo grande desafio que foi realizar esta investigação.

Um pouco das memórias de Mirian, Silvia e Fátima já fazem parte das minhas próprias memórias.

Obrigada pela oportunidade!

7. REFERÊNCIAS:

ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

_____. **El enseñante es también una persona**: conflictos y tensiones en le trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000.

ABREU, Regina. Chicletes eu misturo com bananas? Acerca da relação entre teoria e pesquisa em memória social. GONDAR, Jô; Vera Dobedei (Orgs.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005, p.27-42.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade, expressão e desenvolvimento**. São Paulo: Vozes, 1994.

_____. **Criatividade**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena (Orgs.) **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae(Org). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2002.

_____.**Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASBAUM, Ricardo. **Arte contemporânea brasileira** – texturas-dicções-ficções-estratégias. São Paulo: Contra Capa, 2001.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, João Carlos. (Org.) **Usos de memórias** (política, educação e identidade). Passo Fundo: UPF, 2002, p.107-139.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Suas Cidades, Editora 34. 2002.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**. Do ensaio à encenação. São Paulo: Papyrus, 1999.

BODEI, Remo. **Livro da memória e da esperança**. Bauru: EDUSC, 1995.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Unijuí, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.) **Memória e (res)sentimentos**: indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Unicamp, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de M.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSC, 1996.p.140-152.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**, uma introdução. São Paulo: Martins Fontes,2005.

_____. **Arte contemporânea**. Editora-Rés: Portugal, s/d.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória *In*: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p.17-34.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COELHO, Luiz Antonio Luzio. Tal objeto tal dono. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita, BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p.69-80.

CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.) **Ensino de artes**: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

CORTESÃO, Luisa. Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. *In*: **Revista Inovação**. Lisboa, vol. 4, n. 1, 1991, p.93-99.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

_____. **A Transfiguração do lugar-comum**. São Paulo: Cosac e Naify, 2005.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. São Paulo: Sextante, 2003.

DIEHL, Astor Antônio. Memória e identidade – perspectiva para a história. *In*: TEDESCO, João Carlos. (Org.) **Usos de memórias** (política, educação e identidade). Passo Fundo: UPF, 2002, p.141-160.

DRAAISMA, Douwe. **Metáforas da memória**: uma história das idéias sobre a mente. Trad. Jussara Simões. São Paulo: EDUSC, 2005.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia das imagens. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patrícia(Org.s) **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: UDIPF, 1998.

_____. Política, memória e esquecimento. *In*: TEDESCO, João Carlos (Org.) **Usos de memórias**(política, educação e identidade). Passo Fundo: UPF, 2002, p.15-39.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FRANGE, Lucimar Bello. A arte no processo educativo. *In*: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: UFSM, 2006, p.31, n.02, p.213-226.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios para uma arte/educação pós-moderna. **Cadernos de Textos**. Programa Arte sem Barreiras: Funarte Educação: Educação, Arte e Inclusão, nº 3, 2003, p.1-8.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual. *In*: BARBOSA, Ana Mae(org). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.287-330.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido, MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. *In*: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas/SP/Papirus, 2000, p.89-112.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. *In*: GONDAR, Jô; DOBEDEI, Vera (Orgs.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005, p.11-26.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p.63-78.

GULLESTAD, Marianne Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *In*: **Revista educação & sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, vol.26, n.91, maio/ago, 2005, p.500-534.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Minotauro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IZQUIÉRDO, Ivan. **Questões sobre memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JIMENEZ, Marc. Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição européia. In: ZIELINSKY, Mônica. **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003, p.55 – 87.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998, p.131-150.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.) **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p.231-249.

_____. A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discursos sobre arte, artista e gênero. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.) **Ensino das artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Unijuí, 2004, p.337-356.

LÜDKE, Menga (Org.) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Mini dicionário luft**. São Paulo: Editora Ática e Spicione, 1994.

MARQUES, Mario Osorio. **Caminhos da formação de um educador**. Coleção Mario Osório Marques. Ijuí/RS – Brasília/DF: Unijuí/INEP, v.7, 2006.

_____. **A formação do profissional da educação**. Coleção Mario Osório Marques. Ijuí/RS – Brasília/DF: Unijuí/INEP, v.6, 2006.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. Unesp – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo: UNESP, v.1, n.1, outubro 2005.

_____. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. *In*: **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: UFSM, 2006, v.31, n.02, p.227. 240.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Ivor Goodson**: políticas do conhecimento – vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Coleção Desenrêdos. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007.

MASSI, Augusto. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: EDUSP, 1998.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: mediação, 2003.

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: mercado das Letras, 2004.

MILLET, Catherine. **A arte contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline Maria de M.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSC, 1996.p.60-91.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. *In*: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas/SP/Papirus, 2000, p. 129-143.

MORAIS, Angélica de (Org.) Sobre a arte de cultivar asas. *In*: CINTO, Sandra. **Sandra Cinto**: construções. Santiago de Compostela: Dardo ds, 2006, p.31-40.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In* MINAYO, Maria Cecília de (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.51-66.

NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. A formação contínua de professores entre a pessoa e a organização. *In*: **Revista Inovação**, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional António Aurélio da Costa Ferreira, vol.4, n. 1, 1991, p.69-99.

O LIVRO DA ARTE. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____; FREITAG, Vanessa. A arte contemporânea na escola: experiências com professores em formação inicial. **Revista Digital Art&**. Vol. 8, 2007, disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-08/apresentacao.htm>.

OLIVEIRA, Patrícia Rossi de. Memória e poder: lembranças de um tempo que não passou. **Revista Vivência**, São Paulo, 9, 2005, p.87-89.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 14, n.1, 2006, p.29-43.

PARK, Margareth Brandini (Org.) **Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias**. Campinas: mercado de letras, 2000.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PLATOW, Raphaela. Desenhando a liberdade. *In*: CINTO, Sandra. **Sandra Cinto: construção**. Santiago de Compostela: Dardo as, 2006, p.61-68.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In:* MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada:** reflexões, alternativas. Campinas/SP/Papirus, 2000, p.11-37.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **Baú de espantos.** São Paulo: Globo, 2006.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura:** ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte – diversidade e complexidade pedagógica.** Florianópolis: Insular, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. **O gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória:** temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____(Org.). **Usos de memórias** (política, educação e identidade). Passo Fundo: UPF, 2002.

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. *In:* BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

VELOZO, Maria. Arte pública e cidade. *In:* MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.) **Arte em pesquisa:** especificidades. Brasília: UNB, 2004, v.1.

VIGOSKII, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia** - ensayo psicologico. Madrid: Akal bolsillo, 1982.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-97.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. São Paulo: Vozes, 2000, p.07-72.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. Construindo memórias, tecendo trajetórias. **Revista Vivência**, nº 28, 2005, p.115-122.

ZAYAS, Emilio López-Barajas(coord.). **Las historias de vida y la investigación biográfica**. Fundamentos y metodologias. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1996.

Referências digitais:

Disponível em: SCHRAENEN, <http://www.serralves.pt/actividades/detalhes.php?id=58&pai=1>)
acessado em outubro de 2007.

Disponível em: FRAGA, Isabel. **Boltanski e o museu imaginário: a fotografia e os limites da representação**.

<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18405/1/R0681-1.pdf>, acessado em outubro de 2007.

Disponível em: LAGNADO, Lisette. Pequena e grande memória.

<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2387,1.shl>, acessado em outubro de 2007.

Disponível em: http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://eclectique.org/wp-content/uploads/2006/07/boltanski_children_large.jpg&imgrefurl=http://eclectique.org/

2006/07/18/christian-boltanski-interview/&h=586&w=473&sz=53&hl=pt-BR&start=69&um=1&tbnid=SolPMoVKazroyM:&tbnh=135&tbnw=109&prev=/images%3Fq%3Dboltanski%26start%3D60%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_pt%26sa%3DN, acessado em 28 de março de 2007.

Disponível em : http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.paris-france.org/musees/Site_federateur/Collections/chefs_d_oeuvres/sculpture/Image/ph_pj_mam_boltanski_reserve_musee_petit.jpg&imgrefurl=http://www.paris-france.org/musees/Site_federateur/Collections/chefs_d_oeuvres/sculpture/Boltanski.htm&h=203&w=300&sz=38&hl=pt-BR&start=64&um=1&tbnid=F68gJYKtkCwmKM:&tbnh=78&tbnw=116&prev=/images%3Fq%3Dboltanski%26start%3D60%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_pt%26sa%3DN, acessado em 28 de março de 2007.

Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/galeria.asp?id=5910>, acessado em 25 de março de 2007.

Disponível em : <http://www.artenauniversidade.ufpr.br/muvi/heterodoxia/goiania/rufino.jpg>, acessado em 20 de março de 2007.

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/leonilson/>, acessado em fevereiro de 2007.

Disponível em : <http://www.lauramarsiaj.com.br/327> , acessado em fevereiro de 2007.

Disponível em: http://www.mafaldaserrano.com/introt_tarotart/publica_p/protected_Id_publicl_p.htm#L2, acessado em fevereiro de 2007.

Disponível em : <http://www.canalcontemporaneo.art.br/e-nformes.php?codigo=163>

, acessado em janeiro de 2007.

Disponível em: www.mac.usp.br/exposicoes/98/, acessado em janeiro de 2007.

Disponível

em: http://www.mafaldaserrano.com/introt_tarotart/publica_p/protected_id_publicl_p.htm#L2, 2000, acessado em fevereiro de 2007.

Disponível em: www.muhka.be/images/image, acessado em dezembro de 2007.

Disponível em: www.centrepompidou.fr/.../images/xl/310809.jpg , acessado em dezembro de 2007.

Disponível em: www.dukemagazine.duke.edu/dukemag/issues/070807/depgal.htm , acessado em dezembro de 2007.

Disponível em: www.sidarta.blogger.com.br, acessado em dezembro de 2007.

Disponível em: www.galeriavirgilio.com.br/artistas/jrufin.html acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.arteswebbrasil.com.br, acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.studium.iar.unicamp.br/doi/imagem/rosangelarenno , acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.escolasaopaulo.org/images/sancha.jpg , acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.mamam.art.br, acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.macuf.es/images/broma6.jpg , acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.geocities.com/nicolesdiary/textosrecortes/niki_portuguese.htm , acessado em janeiro de 2008.

Disponível em: www.mac.usp.br/obracontexto/ninamoraes/nina1.jpg, acessado em janeiro de 2008.

8. ANEXOS

Roteiro das Entrevistas realizadas.

Anexo 1. Primeiro Encontro – “Conhecendo algumas Histórias”:

1-Quais foram os motivos, interesses em participar dessa pesquisa?

2-Qual a formação de cada professor? O porquê da escolha pela profissão professor de arte?

3-Qual o contexto de atuação desse professor?

4-De acordo com a temática dos encontros, o que cada professor compreende sobre o que é a “memória”?

5-Qual sua importância e significado de nossas histórias?

6-Seria possível trabalhar memória na escola com os alunos? Como poderia ser desenvolvida essa temática nas aulas de artes?

7-E sobre processos de criação, como os professores compreendem o processo criativo em arte?E em suas práticas pedagógicas?

8-Os professores teriam envolvimento pessoal com o fazer artístico pessoal?

Anexo 2 . Segundo Encontro – “Os Esconderijos Secretos da Infância”.

1-Em sua infância, quais foram os lugares, espaços, cantos e recantos significativos? Por quê?

2-Como eram esses espaços? O que elas tinham de especiais?Descreva detalhadamente.

3-Esses lugares ainda são visitados ou vividos atualmente?Caso negativo, qual seria reação se os visitassem novamente?

Anexo 3. Terceiro Encontro- “Lembranças Escolares: um, dois, três, conto o conto outra vez”.

1-Durante seu período escolar na infância, como era percebido o espaço freqüentado?Descreva os ambientes, os cheiros, as imagens, pessoas, histórias vividas.

2-Qual a importância conferida ao período em que esteve na escola?

3-Como descreveria as aulas de Artes?

4-Essas vivências na escola, em algum momento, influenciaram suas escolha pela profissão atualmente? Como isso aconteceu?por quê?

Anexo 4. Questões Finais – “Pensamentos”:

- 1- Durante nossos encontros, o que cada professor refletiria sobre as propostas e a temática abordada?
- 2- Como foi reviver momentos significativos de suas memórias de infância?
- 3- Ao se abordar a memória como motivação ou referência na produção plástica/visual em arte, perceberam possibilidades pedagógicas em arte?
- 4- O professor considera como importante se desenvolver algum tipo de pesquisa plástica pessoal? Por quê?
- 5- Como avalia as produções contemporâneas em arte que abordam a temática “memória” ? E as vivências a partir das linguagens vivenciadas nos encontros?