

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEITURA E RELEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CIDADE E ARTE**

Mara Aparecida Magero Galvani

Porto Alegre  
2005

**UFRS  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**

Mara Aparecida Magero Galvani

**LEITURA E RELEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CIDADE E ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analice Dutra Pillar

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Wagner Rossi

Porto Alegre  
2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

G182 Galvani, Mara Aparecida Magero

Leitura e releitura no ensino fundamental : cidade e arte / Mara  
Aparecida Magero Galvani. Porto Alegre : UFRGS, 2005.  
237 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Analice Du-  
tra Pillar, Co-Orientadora: Maria Helena Wagner Rossi.

1. Arte : Compreensão estética : Leitura : Releitura. 2. Educação  
artística : Ensino fundamental. 3. Obra de arte : Interpretação. I.  
Pillar, Analice Dutra, orient. II. Rossi, Maria Helena Wagner, co-  
orient. III. Título.

CDU : 7.01:37.036

---

Biblioteca Nefiana Schimer Antunes Menezes - CRB 10/939

*Ao Giovani, meu companheiro e amigo, pelo amor e cumplicidade intelectual.*

*A minha família querida, pelos doces laços que sempre me sustentaram.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de prosseguir no mundo acadêmico.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Analice Dutra Pillar, pela sabedoria e delicadeza ao apontar olhares sensíveis na Arte e por clarear minhas angustias nessa árdua, mas prazerosa aventura.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Wagner Rossi, pelo incentivo constante nesses anos de aprendizagem, fundamental para que eu continuasse estudando a leitura de imagem.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE da FACED/UFRGS), coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Analice Dutra Pillar, pela convivência sensível e pelas muitas interações, que contribuíram, significativamente, para a realização deste trabalho.

Às turmas 51 e 52, do ano de 2003, do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, de Antônio Prado – RS, especialmente aos seis sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade constante, a qual possibilitou que eu acreditasse apaixonadamente na realização desta dissertação.

À direção do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, supervisão pedagógica, educadoras e funcionárias, pelo carinho, respeito e boa vontade em ceder seus tempos e espaços para que eu pudesse tornar este trabalho possível.

Aos pais e responsáveis pelos educandos, por colaboraram com as entrevistas.

Às educadoras das demais escolas de Antônio Prado, pela disposição, em responder as entrevistas.

A Paulo Freire, meu eterno respeito, pelo legado deixado. Aprendi através de seus escritos que só é possível ensinar e aprender quando existe aproximação e identificação com o outro.

À artista plástica Neusa Welter Bocchese, pelo incentivo artístico que recebi desde a infância. Pela sua presença na Escola, pela colaboração nesta pesquisa e por sua arte registrar a arquitetura da cidade.

Ao Atelier de Artes Visuais de Antônio Prado (ARVI), pelo convívio inicial com o mundo da arte.

A todos que colaboraram para a realização desta dissertação que ora se apresenta, com imagens, gestos e palavras; enfim, a todos aqueles que olham o mundo com atenção.

E, finalmente, a Antônio Prado, cidade onde nasci e que vive nessas páginas.

É preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive. Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes de intelectual (DUARTE Jr., 2003, p. 186).

## RESUMO

Esta dissertação analisou a leitura e a releitura de imagens de educandos do Ensino Fundamental da rede pública, aos quais se propôs um olhar sensível, estético e crítico sobre a cidade e a arte. Os pressupostos teóricos foram os estudos sobre a compreensão estética realizados por Parsons e Rossi, as discussões de Duarte Jr. acerca da educação do sensível e os trabalhos de Wilson & Wilson e de Cox, que consideram a influência das fontes externas nos desenhos das crianças. No ensino da arte, em geral, predominam atividades de *atelier*, sem uma discussão sobre as imagens da arte, do meio ambiente e da produção dos estudantes. Quando as imagens são apresentadas na escola, os artistas locais são negligenciados em favor das reproduções de obras consagradas. A pesquisa consistiu em realizar atividades de leitura e releitura, tendo por foco a cidade, com 50 educandos, com idades entre 10 e 11 anos, de duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, de Antônio Prado, RS. Para a análise dos dados foram selecionados seis sujeitos, dentre os 50, segundo tais critérios: três com alguma familiaridade com imagens da arte e três sem familiaridade; mesmo número de ambos os sexos; mesmo número de moradores da área central e de bairros e diferentes instituições de ensino de origem. Trata-se, portanto, de um estudo de caso do tipo etnográfico. Optou-se pela pesquisa qualitativa, descrevendo os processos dos educandos através de questionários, entrevistas semi estruturadas e atividades de leitura e releitura de imagens, bem como interação com a arte, eventos e espaços da cidade. A análise dos dados permitiu concluir que os sujeitos demonstraram uma compreensão estética coerente com o Segundo Estágio da teoria de Parsons, em que a ênfase é no tema (incluindo as idéias de beleza e realismo), e com o Nível I da classificação de Rossi, no qual a leitura é guiada pela concretude do mundo representado nas obras. Pôde-se constatar que houve relação entre as leituras e as produções (inclusive releituras) dos educandos, isto é, a ênfase no tema e nos aspectos concretos da obra presente nas leituras também foi visível em seus trabalhos. Ainda, ficou evidente a influência das representações da cultura visual dos educandos nos seus desenhos, confirmando as idéias de Wilson & Wilson e de Cox. Os desenhos dos sujeitos que tinham familiaridade com as imagens da arte apresentaram-se mais elaborados do que os desenhos dos que não tinham familiaridade. Não foram encontradas diferenças significativas na compreensão estética entre os estudantes com alguma familiaridade com imagens da arte e os que não tinham familiaridade. Atribuiu-se tal fato à carência de uma prática de discussão estética na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes Visuais, Leitura estético-visual, Releitura, Ensino Fundamental, Cidade e Arte.



## ABSTRACT

This dissertation analyzed the reading and rereading of the images of Elementary students from a public school; to which a sensitive, esthetic and critical look was proposed about the city and art. The theoretical implied were the studies about esthetic comprehension done by Parsons e Rossi, the discussions of Duarte Jr. About the education of the sensitive and the works of Wilson & Wilson, who consider the influence of external sources in children draws. In the teaching of art, in general, predominate atelier activities without discussion about the images of the art, environment and the production of the students. When the images are presented in the school, local artists are neglected in favor of the consecrated reproductions. The research consisted in reading and rereading activities, having in focus the city, with 50 students, between 10 and 11 years old, of two 5<sup>th</sup> grade classes of the elementary level of "Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral", at Antônio Prado, RS. For the analysis of the data, were selected six people, among the 50, According to these criteria: three with some familiarity with art images and three without familiarity; same number of both sex, same number of residents of the central area and neighborhoods and different educational institutions of origin. So, it's a case study of the ethnography type. The qualitative research was choosen, describing the students process by questionaries, half-structuralized interviews and reading and rereading activities of the images, as well as interaction with art events and spaces of the city. The analisis of the data permitted me to conclude that the people demonstrated an esthetic comprehension coherent with the second stage of the Parsons theory, in wich the emphasis is the theme (including the ideas of beauty and realism), and with the Rossis's level I classification, in wich the reading is guided by the concreteness of the represented world in the works. It was possible to verify that was a relation between the reading and productions (including rereading) of the students, that is to say, that the emphasis in the theme and in the concrete aspects of the work, also pretend in the readings, was visible in their works. Also, was evident the influence of representations of the visual culture of the students in theirs draws, confirming the ideas of Wilson & Wilson and Cox. The draws of the people who had familiarity with the art images were more sophisticated than the draws of the ones who hadn't familiarity. Weren't found signicant differences in the esthetic comprehension between the students with some familiarity with the art images and the ones without familiarity. This fact, was attributed to a need for a practice of esthetic dimension discussion at school.

**Key-words:** Visual arts teaching, esthetic-visual reading, rereading, elementary teaching, city and art.

## SUMÁRIO

ÍNDICE ICONOGRÁFICO.....	11
MINHA TRAJETÓRIA.....	14
INTRODUÇÃO.....	30
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>35</b>
1.1. OLHAR É MAIS DO QUE VER.....	38
1.2. OLHAR A CIDADE.....	48
1.3. PAULO FREIRE E A LEITURA DO MUNDO.....	60
1.4. AS MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: LEITURA, PRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	63
1.4.1. A releitura como prática escolar.....	70
1.5. ESTUDOS SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA.....	73
1.5.1. A compreensão da arte conforme Parsons.....	73
1.5.2. O pensamento estético segundo Rossi.....	77
1.6. O DESENHO E AS INFLUÊNCIAS CULTURAIS.....	79
2. A PESQUISA.....	84
2.1. OS EDUCANDOS.....	89
2.2. OS EDUCADORES.....	93
2.3. PROCEDIMENTOS.....	96
2.4. SITUAÇÃO EXPERIMENTAL.....	98
2.5. PROPOSTA DE TRABALHO.....	100
2.5.1. <i>Guernica</i> e o Festival de Arte e Cultura.....	101
2.5.2. As árvores na cidade e na arte.....	115
2.5.3. O Museu.....	128
2.5.4. Universo feminino e cotidiano escolar.....	130

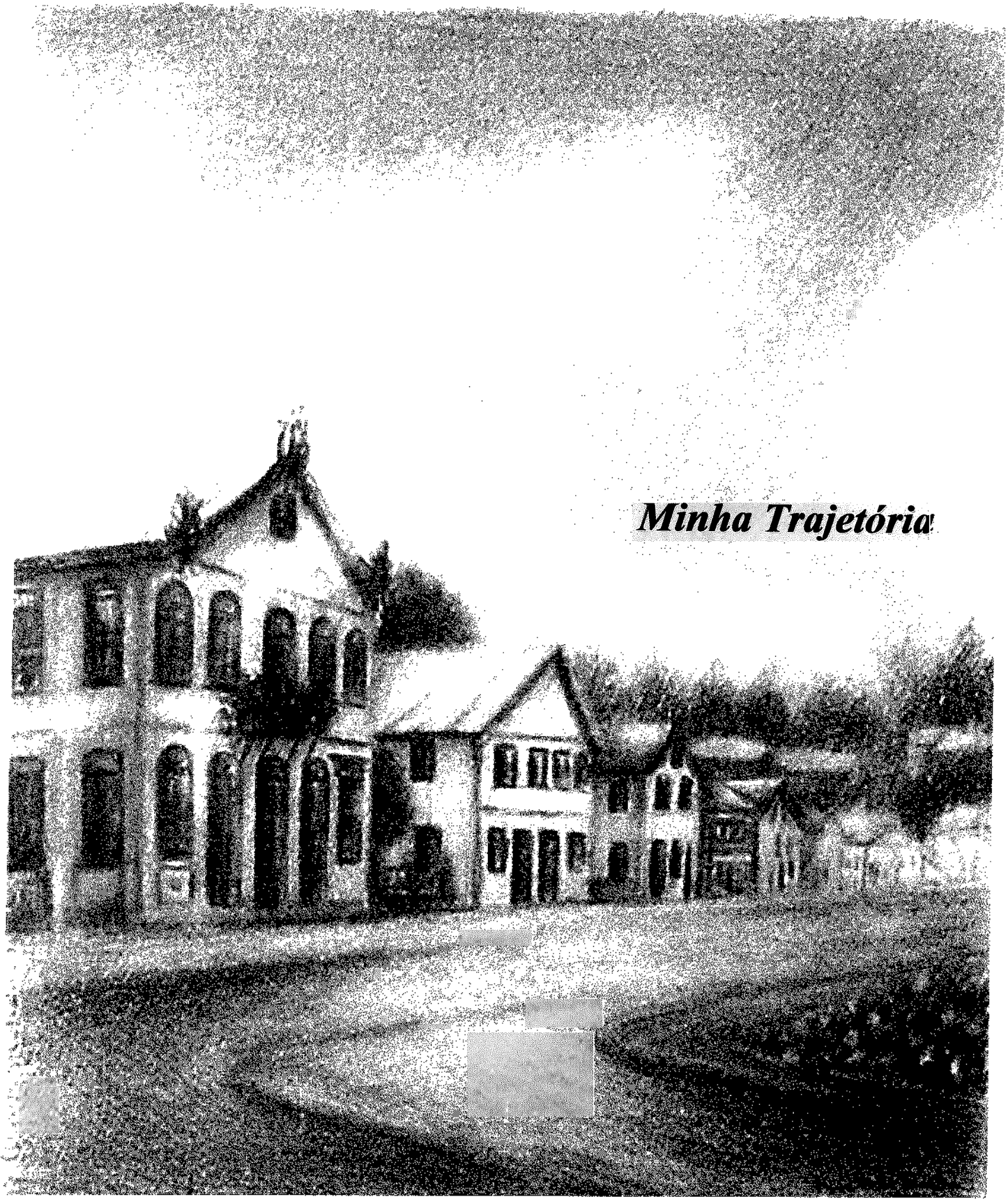
<b>2.5.5. A arte da cidade.....</b>	<b>141</b>
<b>2.5.6. Lambrequins: olhando os detalhes da cidade.....</b>	<b>154</b>
<b>2.5.7. Olhar as casas da cidade.....</b>	<b>162</b>
<b>2.5.8. Desenhando uma cidade.....</b>	<b>170</b>
<b>2.5.9. Desenhando a cidade de Antônio Prado.....</b>	<b>181</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>210</b>
<b>5. LISTA DE IMAGENS.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>224</b>
<b><i>ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PAIS.....</i></b>	<b><i>225</i></b>
<b><i>ANEXO B - QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE.....</i></b>	<b><i>227</i></b>
<b><i>ANEXO C - QUESTIONÁRIO AOS EDUCANDOS.....</i></b>	<b><i>229</i></b>
<b><i>ANEXO D – DECLARAÇÕES.....</i></b>	<b><i>231</i></b>
<b><i>ANEXO E – CENTRO HISTÓRICO DE ANTÔNIO PRADO.....</i></b>	<b><i>236</i></b>

## ÍNDICE ICONOGRÁFICO

Fig. 01: Detalhe Janela.....	15
Fig. 02: Rua Luiza Bocchese – fotografia.....	18
Fig. 03: Rua Luiza Bocchese – pintura.....	18
Figs. 04, 05, 06 e 07: Mostra Coletiva do ARVI na Casa da Neni.....	20
Fig. 08: Capitéis.....	22
Fig. 09: Tempo de internato.....	22
Fig. 10: Recortando, recordando.....	23
Fig. 11: Jogo das Cinco Marias.....	23
Fig. 12: Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral.....	27
Fig. 13: A formatura no Jardim da Infância.....	28
Fig. 14: <i>Guernica</i> .....	101
Fig. 15: Releitura de <i>Guernica</i> realizada por Rita.....	105
Fig. 16: Releitura de <i>Guernica</i> realizada por João.....	108
Fig. 17: Releituras de <i>Guernica</i> expostas em uma das vitrinas do <i>Festival</i> .....	112
Fig. 18: <i>Pereira em Flor</i> .....	116
Fig. 19: <i>Os Ciprestes</i> .....	116
Fig. 20: <i>A Árvore Vermelha</i> .....	116
Fig. 21: <i>A Árvore Cinza</i> .....	116
Fig. 22: Educandos na Trilha Ecológica do Arroio.....	121
Fig. 23: A volta ao Colégio depois da Trilha Ecológica.....	122
Fig. 24: Primeiro desenho de uma árvore realizado por Rita.....	123
Fig. 25: Segundo desenho de uma árvore realizado por Rita.....	124
Fig. 26: Primeiro desenho de uma árvore realizado por Joana.....	125

<b>Fig. 27:</b> Segundo desenho de uma árvore realizado por Joana.....	126
<b>Fig. 28:</b> Visita ao Museu Municipal.....	129
<b>Fig. 29:</b> Restos de lambrequins.....	129
<b>Fig. 30:</b> Capitel.....	129
<b>Fig. 31:</b> <i>Capitel Sto. Antônio</i> .....	129
<b>Figs. 32 e 33:</b> Visita à mostra coletiva.....	130
<b>Fig. 34:</b> Réplica das casas tombadas.....	132
<b>Fig. 35:</b> Casa Francisco Grazziotin.....	134
<b>Fig. 36:</b> <i>Tricô</i> – Díptico.....	138
<b>Fig. 37:</b> <i>Tricô</i> – desenho realizado por Rita.....	139
<b>Fig. 38:</b> <i>Tricô</i> – desenho realizado por Matheus.....	139
<b>Fig. 39:</b> <i>Farmácia Palombini</i> – fotografia.....	142
<b>Fig. 40:</b> <i>Farmácia Palombini</i> – pintura.....	142
<b>Fig. 41:</b> Releitura da <i>Farmácia Palombini realizada por Maria</i> .....	145
<b>Fig. 42:</b> Releitura da <i>Farmácia Palombini realizada por João</i> .....	147
<b>Fig. 43:</b> Neusa Welter Bocchese e sua obra.....	152
<b>Fig. 44:</b> O encontro com os educandos.....	152
<b>Fig. 45:</b> A artista fala de sua arte.....	152
<b>Fig. 46:</b> Casas tombadas pintadas pela artista.....	152
<b>Fig. 47:</b> <i>Lambrequins em Totens</i> .....	155
<b>Fig. 48:</b> Série <i>Lambrequins</i> – pintura.....	158
<b>Fig. 49:</b> Série <i>Lambrequins</i> – pintura.....	158
<b>Fig. 50:</b> Releitura de <i>Lambrequins em Totens realizada por Pedro</i> .....	159
<b>Fig. 51:</b> Releitura de <i>Lambrequins em Totens realizada por João</i> .....	160
<b>Fig. 52:</b> Secretaria Municipal de Turismo – fotografia.....	163
<b>Fig. 53:</b> Secretaria Municipal de Turismo – pintura.....	163

<b>Fig. 54:</b> Casa da Neni – fotografia.....	164
<b>Fig. 55:</b> Casa da Neni – pintura.....	164
<b>Fig. 56:</b> Desenho da casa onde está instalada a Secretária Municipal de Turismo, realizado por Pedro.....	166
<b>Fig. 57:</b> Desenho da Casa da Neni, realizado por Joana.....	168
<b>Fig. 58:</b> Prefeitura Municipal – fotografia.....	171
<b>Fig. 59:</b> Desenho de <i>Uma cidade</i> , realizado por Pedro.....	172
<b>Fig. 60:</b> Casa Pietro Antônio Giuseppe Grazziotin.....	175
<b>Fig. 61:</b> Desenho de <i>Uma cidade</i> , realizado por Matheus.....	176
<b>Fig. 62:</b> <i>Clínica Equilíbrio</i> .....	183
<b>Fig. 63:</b> Primeiro desenho de <i>A cidade de Antônio Prado</i> , realizado por Maria.....	184
<b>Fig. 64:</b> <i>Casa do Artesão</i> .....	185
<b>Fig. 65:</b> Desenho de <i>A cidade de Antônio Prado</i> , realizado por Matheus.....	186
<b>Fig. 66:</b> O chafariz da Praça Garibaldi – fotografia.....	189
<b>Fig. 67:</b> O parque da Praça Garibaldi – fotografia.....	189
<b>Fig. 68:</b> Segundo desenho de <i>A cidade de Antônio Prado</i> , realizado por Maria.....	190
<b>Fig. 69:</b> Desenho de <i>A cidade de Antônio Prado</i> , realizado por Joana.....	191



*Minha Trajetória*

## MINHA TRAJETÓRIA

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do primeiro sentido. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. E, de acordo com Nicola Abbagnano, o sensível é “aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nesta acepção, ‘o sensível’ é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o ‘inteligível’ é o objeto próprio do conhecimento intelectual” (DUARTE Jr., 2003, p. 12-13).

## ANTÔNIO PRADO: ARTE E ARQUITETURA



Fig. 01: Detalhe Janela

O crochê e suas rendas declaram seu amor nas janelas dos casarões, e as toalhas sobre as mesas de madeira envelhecida decoram o cenário do mundo encantado. São rendas, bordados, crochês e babados abraçando a vida bucólica que desfila nas ruas da cidade histórica. E quem está longe da história se rende de saudade de Antônio Prado, canto de rendas e poesias (GALVANI, 1992, p. 2).



O universo artístico entrou cedo na minha vida. Com nove anos, planejava minha estréia na literatura, com o lançamento de um livro de contos. Depois, foram o contato com as artes visuais (os presentes que recebia de minha mãe eram os livros da série “Mestres da pintura”), o teatro, a aprendizagem e a troca de experiências com artistas locais. Mais tarde, o curso universitário propiciou-me um contato mais profundo com a teorização sobre arte, pelo convívio com educadores, pesquisadores e artistas das mais diversas áreas.

Comecei na adolescência a escrever sobre as particularidades de minha terra natal, Antônio Prado, RS, meus sonhos e inquietações, tendo participado de coletâneas e recebido premiações pelos meus poemas. O gosto pelo ato de escrever me levou a trabalhar como editora, repórter e revisora de textos em jornais da região.

Fiz incursões, também, pelo universo do teatro de bonecos, trabalhando como atriz/manipuladora, figurinista e responsável pelo cenário de um espetáculo com o qual percorri escolas de toda a Serra Gaúcha, apresentando peças de cunho educacional.

Mas as artes visuais me fascinavam ainda mais. Comecei, então, a produzir, inicialmente sob a orientação da artista plástica Neusa Welter Bocchese<sup>1</sup>. Tempos depois, tornei-me sua colega no *Atelier de Artes Visuais de Antônio Prado* (ARVI). Portanto, as aulas no *Atelier*, o convívio com seus artistas e as inúmeras mostras realizadas pelo grupo; o tombamento<sup>2</sup> das casas<sup>3</sup>; as visitas ao acervo do Museu Municipal – todo o clima artístico e cultural em que eu vivia, enfim – foram referenciais para que continuasse educando meu olhar

<sup>1</sup> Nesta dissertação utilizo, no corpo do texto, apenas o sobrenome dos autores citados, mas quando trato de artistas locais, como no caso de Neusa Welter Bocchese, uso o nome e sobrenomes, conforme ela assina suas obras.

<sup>2</sup> De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (1985 apud ROVEDA, 2003, p. 54-55) [...]: o tombamento é um ato administrativo realizado pelo poder público, com o objetivo de preservar, por meio da aplicação da legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arqueológico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados. O tombamento pode ser aplicado a bens móveis e imóveis de interesse cultural ou ambiental, quais sejam: fotografias, livros, mobiliários, utensílios, obras de arte, edifícios, praças, bairros, cidades, regiões, florestas, cascatas, etc.

<sup>3</sup> Em 1985, realizou-se o tombamento individual da Casa da Neni, por parte do proprietário (conforme traz a p. 22 desta dissertação) e em 1989, outros 47 imóveis no centro urbano foram tombados pelo IPHAN, por reunir o maior conjunto arquitetônico de madeira construído pelos imigrantes italianos, que colonizaram a Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul no final do século XIX.

com relação à cidade, à arte, mais especificamente no contexto do ensino da arte. Aliás, o simples caminhar nas ruas desta cidade, onde o antigo convive com o contemporâneo, que, aos poucos, vai se integrando ao cenário urbano, reforçou tal processo. Como lembra Hillman (1993, p. 39):

A cidade, então, é uma história que se conta para nós à medida que caminhamos por ela. Significa alguma coisa, ela ecoa com a profundidade do passado. **Há uma presença de história na cidade [grifo meu]**. Há muito menos presença de história no campo – com exceção de uma marca específica numa pequena estrada, uma floresta em particular, o nome de um campo, ou um riacho que altera seu curso.

Tratando-se da cidade de Antônio Prado<sup>4</sup>, situada na Região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a história está explícita na arquitetura das casas do final do século XIX e início do século XX. Em algumas delas estão instalados o Museu, a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Turismo. Outras servem de moradia e/ou abrigam o mais diversificado comércio – desde lojas de artesanato e de roupas, bazares, bares e floriculturas, até clínicas e empresas prestadoras de serviços, como escritórios de contabilidade, agências de viagens, salões de beleza e estúdios fotográficos.

Na cidade, os visitantes podem imaginar como viviam no local os primeiros imigrantes italianos, em 1886. O tempo parece congelar nos retratos de família “à moda antiga” feitos pelos fotógrafos na Praça Garibaldi.

<sup>4</sup> Nome dado ao município, criado oficialmente em 11 de fevereiro de 1899, em homenagem a Antônio da Silva Prado. Segundo Barbosa (1980 apud ROVEDA, 2003, p. 41): Atribuiu-se a 14 de maio de 1886, como sendo a data oficial da fundação da Colônia Antônio Prado, pois foi nessa data que o engenheiro-chefe da Comissão de Medição de Lotes, Bacharel Manuel Barata Góes enviou à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul um ofício informando o orçamento com as prováveis despesas para o assentamento de imigrantes na nova colônia que seria fundada em terras à margem direita do rio das Antas. Nesse mesmo ofício, sugere e solicita ao Exmo. Ministro da Agricultura a permissão para que seja denominada a nova colônia *Paese Novo de Conselheiro Antônio Prado*. Antônio da Silva Prado era Ministro da Agricultura do Império, exercendo importante influência no Parlamento para a criação de núcleos coloniais no Rio Grande do Sul, o que lhe valeu o nome de uma das colônias.

## O OLHAR NO PASSADO E NO PRESENTE

Resgatadas as origens,  
Entrelaçadas as mãos calejadas pela terra fofa e produtiva, germinando sementes de  
felicidade pelas ruas da silenciosa cidadezinha.  
Uma eterna descoberta de encantos em cada recanto onde ainda é possível ouvir o  
canto do sabiá.  
Eis Antônio Prado amada (GALVANI, 1992, p. 2).



**Fig. 02:** Rua Luiza Bocchese – fotografia



**Fig. 03:** Rua Luiza Bocchese – pintura

Foi justamente em virtude da conservação da arquitetura do passado, que o cineasta Fábio Barreto deixou de lado o projeto de construir uma cidade cenográfica representando Caxias do Sul nas décadas de 1910 e 1930 para rodar, em Antônio Prado, em fevereiro e março de 1995, cenas do filme *O Quatrilho*, baseado na obra homônima de José Clemente Pozenato. Sobre a peculiaridade da arquitetura da região de colonização italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul, diz Barella (1997, p. 78):

[...] É necessário considerar que o que “diferencia” e torna singular essa arquitetura é o processo absoluto de autoprodução dos materiais nela utilizados e, além disso, o modo como foi produzida: sem a interferência do profissional arquiteto, uma arquitetura que foi resultado apenas da “vivência” que os agricultores possuíam de suas necessidades. Essa arquitetura vernacular singela é a materialização da aplicação de técnicas construtivas de “conhecimento comum” que se expressaram em monumentos de excepcional qualidade arquitetônica, testemunhos de um ciclo histórico-econômico já encerrado. A qualificação dessa arquitetura com tal grau de distinção é, sem dúvida, a declaração de que ela merece ser reconhecida como obra de arte e, como tal, digna de preservação.

Ainda mais em cidades como Antônio Prado, em que os prédios foram tombados e, por isso, preservados, certamente é necessário que os educandos<sup>5</sup> olhem essa arquitetura como um bem artístico, histórico e cultural, desfazendo o conceito de que estão vendo apenas “velharias”. Precisam conhecer para valorizar.

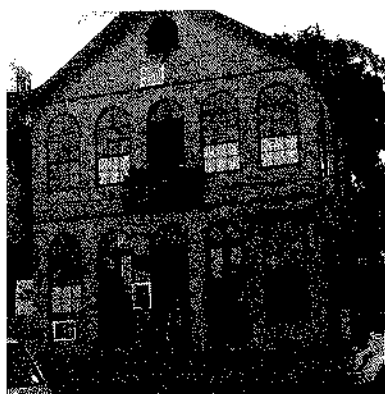
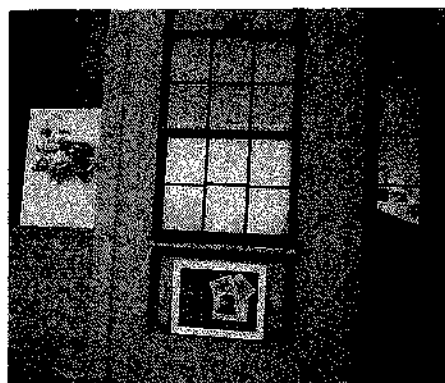
Embora muito já se tenha falado sobre Antônio Prado, há ainda muito por escrever, fotografar, pintar e desenhar; enfim, registrar, especialmente através da arte, suas casas, ruas, esquinas e a vida na cidade, às vezes não percebidas por quem mora no lugar há tanto tempo e que, acostumado a passar sempre pelos mesmos locais, não olha com atenção. O que parece “velho” então é redescoberto nessa proposta de um novo olhar sobre a cidade: o olhar dos artistas da cidade, particularmente, de uma de suas artistas e dos habitantes/educandos que transitam por ela.

---

<sup>5</sup> Em minhas pesquisas uso os termos educando e educador por serem mais coerentes com uma proposta desenvolvida na escola pública, e por isso, apoiada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, que defende uma educação humanizadora, problematizadora, crítica e dialógica. Assim, quando faço referência a outras pesquisas utilizo os termos aluno ou alunos e professor ou professores, conforme a escolha de seus autores.

*ATELIER E ARTE NA CIDADE*

Deixe-o dormir em paz,  
Não o acorde,  
Deixe assim  
Quieto, sereno, bonito,  
Sorrindo pra quem chega.  
Não por favor, não acorde Antônio Prado,  
Deixe o menino ingênuo conservar seus encantos e ilusões,  
pois sua beleza consiste na singularidade  
de ser ontem ainda hoje,  
O mesmo menino de sonho e fantasia (GALVANI, 1992, p. 2).



Figs. 04, 05, 06 e 07: Mostra Coletiva do ARVI na Casa da Neni

Escrever sobre arte é tentar explicar com palavras uma reflexão guardada nos detalhes do desenho, das tonalidades, das conexões, das partes de uma unidade. A linguagem da arte somente é linguagem indiretamente. **É preciso olhar, ver e sentir, dialogar com o olhar, com o corpo** [*grifo meu*], ver no visível o invisível, perceber que o visível e o invisível são um único evento, como o sentir e o pensar [...] (PAVIANI, 2003b, p. 19).

Paviani (2003b, p. 19), ao ter visitado o *atelier* particular da artista plástica Beatriz Balen Susin, em Caxias do Sul, diz que este é um evento especial, momento para ser vivido com o corpo todo: trata-se de uma experiência visual que solicita razão e emoção. “As tintas e o milagre das cores, as formas e sutileza dos cheiros, as coisas despretensiosamente deixadas em seus lugares. Tudo é dominado por mãos cuidadosas”. Visitar já é um misto de poesia, cores e formas, convocando nossos sentidos; imagine o significado de um *atelier* para quem nele cria seu trabalho. Por isso, o *Atelier* de Artes Visuais de Antônio Prado (ARVI) foi um dos lugares decisivos para que eu me entregasse à arte e passasse a observar a vida com paixão nos anos de 1992 a 1998, época em que fui uma de suas integrantes e participei de mostras coletivas na cidade e na região.

Criado em 1985, por iniciativa de Beatriz Balen Susin – que, na ocasião, residia no município –, o ARVI contava com 19 participantes e funcionava na residência de Neusa Welter Bocchese, sua coordenadora por muito tempo. Após dois anos, Beatriz mudou-se para outra cidade, e a artista plástica do Núcleo de Artes Visuais de Caxias do Sul (NAVI), Odete Garbin, passou a ministrar as aulas, em trabalho que é desenvolvido até hoje, sendo o ARVI presidido pela artista pradense, Rosa Maria Guerra.

Através do ARVI, a cidade apresenta uma significativa produção. É até mesmo curioso constatar que em um município que tem aproximadamente quatorze mil habitantes<sup>6</sup>, exista um grupo tão atuante na arte. Muitos artistas já passaram pelo *Atelier*, que funcionou

---

<sup>6</sup> De acordo com o site <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, a estimativa da população de Antônio Prado, RS era de 13.908 habitantes.

por mais de dez anos na Casa da Neni<sup>7</sup> e encerrou suas atividades no local em novembro de 2003. Como despedida, o ARVI reuniu obras que já tinham sido expostas nas mostras *Canções Ilustradas II, Lembranças e Universo Feminino*, numa coletiva montada no interior e exterior do prédio. A mudança de espaço, que atualmente funciona em um prédio nos fundos da mesma Casa, entretanto, não significou a ruptura do grupo, hoje composto por nove artistas, que continua registrando parte da história da cidade em pinturas e esculturas, como tantas vezes seus habitantes tiveram a oportunidade de conferir. As fotografias a seguir mostram algumas obras da última coletiva do ARVI realizada na Casa da Neni:



Fig. 08: Capitéis<sup>8</sup>



Fig. 09: Tempo de internato

<sup>7</sup> Segundo o ex-secretário de Turismo de Antônio Prado, Prof. Ms. em Turismo, Roveda (2003, p. 61): “Primeiramente realizou-se o tombamento individual da *Casa da Neni* [...], datada do dia 30 de setembro de 1985. O tombamento teve caráter de anuência, por parte do proprietário do imóvel, Valdomiro Bocchese Participações Societárias Ltda”.

<sup>8</sup> Capitéis são pequenos oratórios em pedra, madeira e alvenaria. Segundo Posenato (1989, p. 161): A ermida é outro costume italiano trazido para o Brasil. Devocionais ou comunitárias, geralmente veneram Santo Antônio de Lisboa (para os italianos, de Pádua). Diz ele: “Assim como a casa representou a afirmação individual do imigrante como proprietário, a religião manifestou sua afirmação coletiva como grupo social”.

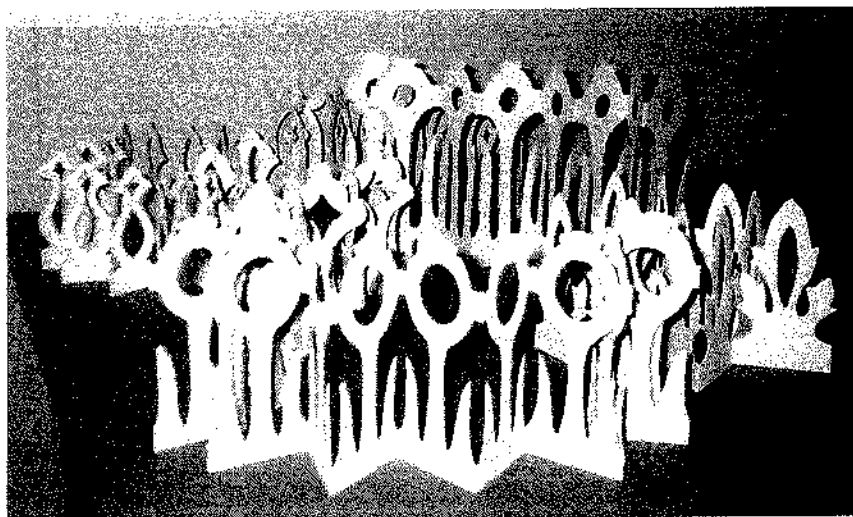


Fig. 10: Recortando, recordando

“Os lambrequins engalanando as casas e materializando os sonhos” (Neusa Welter Bocchese).



Fig. 11: Jogo das Cinco Marias

“Na reclusão do internato, silêncio, seriedade, trabalho e... através da janela, o fascínio da liberdade” (Neusa Welter Bocchese).



## A UNIVERSIDADE: DO FAZER AO PENSAR A ARTE

O convívio com a arte local foi apenas o início. Depois, segui trilhando por caminhos ligados ao ensino da arte: em 1997, conclui a *Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas*, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). O curso fez com que eu deixasse um pouco de lado papel, lápis, tela, pincéis e tintas, para poder me aprofundar na teoria, nos estudos científicos e me dedicar à pesquisa. Ser bolsista de iniciação científica do CNPq, na pesquisa *Leitura de Imagens nas Artes Visuais: estágios evolutivos (LEIA)*, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Wagner Rossi, da UCS, de agosto de 1996 a agosto de 1997, foi o ponto de partida para que eu persistisse, até hoje, escrevendo, estudando e pesquisando sobre a compreensão estética **com**<sup>9</sup> crianças, jovens e adultos da escola pública.

## A INTERATIVIDADE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Logo após a conclusão do Ensino Superior, passei a ser assessora de apoio e comunicação do Laboratório Novas Tecnologias nas Artes Visuais (NTAV), da UCS, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Diana Domingues. A atividade no NTAV proporcionou-me as muitas interações multimídia da II Bienal do Mercosul, na Mostra *Ciberarte: Zonas de Interação*. Trabalhar por quase dois anos na UCS possibilitou-me o contato com profissionais e pesquisadores de diferentes áreas em uma proposta de produção que convida à

---

<sup>9</sup> O grifo reforça a importância de, como educadora, pensar o ensino da arte junto com os educandos, para descobrir/construir/desconstruir/descortinar mundos e ser surpreendida por suas leituras.

interatividade, através de meios eletrônicos que solicitam que o visitante, ao interagir, complete a obra.

## A CIDADANIA PELA ARTE

Busco, no ensino da arte, possibilitar aos educandos a construção da cidadania, para expressão de mundo dentro de seus contextos sociais e culturais. Essa busca fez com que eu atuasse como animadora do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-RS) em Antônio Prado, de dezembro de 2000 a fevereiro de 2002. Tais interesses também me fizeram optar – além da Educação Fundamental e do Ensino Médio – pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>10</sup>, em que trabalhei de maio de 2000 a março de 2003. Na perspectiva de permanente reflexão da minha prática, conclui, em agosto de 2001, o curso de especialização *Ensino da Arte: Fundamentos Artísticos, Estéticos e Metodológicos*, pela UCS, com a apresentação da monografia *A Leitura de Imagens como Instrumento para Emancipação da Classe Popular*, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Wagner Rossi. O estudo relata a pesquisa desenvolvida de maio de 2000 a agosto de 2001 com a EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Caetano Reginato, em Antônio Prado. Nesse trabalho, a Proposta Triangular<sup>11</sup> foi o referencial para o conhecimento da arte, tanto erudita quanto popular. No entanto, procurei dar especial atenção à leitura de imagens.

A partir da Teoria de Michael Parsons (1992), analisei como esses jovens e adultos compreendiam as imagens da arte e da mídia, pois conhecer como os educandos lêem as obras

---

<sup>10</sup> Fundamentada na educação dialógica de Paulo Freire, a EJA dá a oportunidade de continuar os estudos a todos que não a tiveram na idade escolar.

<sup>11</sup> A proposta pedagógica que interrelaciona leitura, produção e contextualização da arte é explicitada no capítulo 1 desta dissertação.

é fundamental para o trabalho de leitura e releitura de imagens no Ensino da Arte que vem sendo desenvolvido nas escolas. Em âmbito nacional, busquei suporte na pesquisa *Leitura de imagens nas artes visuais: estágios evolutivos* (1995 a 1997), realizada por Rossi.

O resultado de meu trabalho na EJA, embora tratando-se de jovens e adultos, confirmou as pesquisas realizadas com sujeitos de 6 a 18 anos sem familiaridade com arte analisados por Rossi. O fato indicou que os educandos da EJA tiveram pouca ou nenhuma experiência estética antes de retomarem seus estudos nessa modalidade de ensino.

Com a mesma paixão dedicada às aulas da EJA, também auxiliei no trabalho da direção, coordenando projetos no ensino regular (desde a Educação Infantil até 8ª série) nos anos de 2002 e 2003. Seguindo os mesmos princípios da EJA, fizemos, junto ao grupo de educadores, nossas leituras da realidade social e cultural dos educandos, em reuniões pedagógicas com levantamento de falas através das entrevistas com as famílias e do cotidiano da sala de aula, construção da rede temática e avaliação emancipatória. Conhecendo a escola, desenvolvemos o projeto interdisciplinar *Cuidando do educando para amar a vida e a terra*, tendo como diretriz o ensino de artes visuais. Tal proposta visou resgatar os valores pessoais e coletivos e do patrimônio público – nesse caso, o próprio estabelecimento de ensino. Para que pudéssemos trocar experiências com outras instituições, inicialmente apresentamos o trabalho no *I Seminário Municipal de Educação Ambiental*, promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e pelo escritório da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS) de Antônio Prado, e, após, no Campus de Erechim – RS, nas modalidades comunicação oral e pôster, conforme anais do evento<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Ver GALVANI, Mara et al., 2002.

## VOLTAR AO LUGAR ONDE TUDO COMEÇOU



Fig. 12: Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral

A Escola Caetano Reginato foi muito importante na minha vida profissional, mas posso destacar como fundamental o Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral<sup>13</sup>, por ser o lugar que possibilitou minha formação inicial. Nele, também trabalhei como educadora em Arte<sup>14</sup> desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nos anos de 2001 a 2003.

O Colégio foi muito significativo na minha vida, pois na antiga *Escola Estadual de 1º* (depois denominada ainda: *e de 2º graus*) *Professor Ulisses Cabral* estudei desde o Jardim da Infância<sup>15</sup> até a conclusão do Ensino Fundamental e iniciei o Ensino Médio. Ao olhar para trás, lembro da paixão que sentia pelas aulas de Educação Artística<sup>16</sup>, pelos desenhos – mesmo os mimeografados –, que fascinavam pela possibilidade de utilizar a cor. Lá também

<sup>13</sup> De acordo com o Histórico do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, o estabelecimento de ensino foi criado em 25 de fevereiro de 1925 (Decreto – SEC. n.º 3618), com o nome de *Grupo Escolar da Cidade de Antônio Prado*, mas o educandário só deu início às suas atividades em 29 de março de 1926, data em que é comemorado seu aniversário. Hoje, o Colégio atende cerca de 800 educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite.

<sup>14</sup> Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 19): “Quando se trata de área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte”.

<sup>15</sup> Denominação utilizada na época para a Educação Infantil.

<sup>16</sup> Nomenclatura utilizada na época, conforme Lei 5692/71.

tive ótimos professores e de alguns deles recordo com carinho, especialmente uma educadora em Arte que me fez ver que em uma maçã existe muito mais do que o vermelho...

Voltar a esse lugar e realizar esta pesquisa significou acordar todos os meus sentidos. Um deles foi o olfativo: ainda é forte em mim a lembrança do cheiro da Escola, especialmente da sala do Jardim de Infância, aroma que posso distinguir entre milhares de outros. É peculiar aquele perfume das rosas que impregnava a sala, de novidade, de brinquedos para trocar e materiais novos para testar. Um mundo para ver, sentir, ouvir e sonhar. Ao entrar na sala em que continua funcionando a turma de Educação Infantil, ainda posso sentir o perfume que me invadia quando fechava os olhos para ouvir as histórias na *Hora do Conto*, sempre tão carregadas de poesia e surpresas. Sobre o poder que exerce sobre nós a capacidade olfativa, Duarte Jr. (2003, p. 99) assinala:

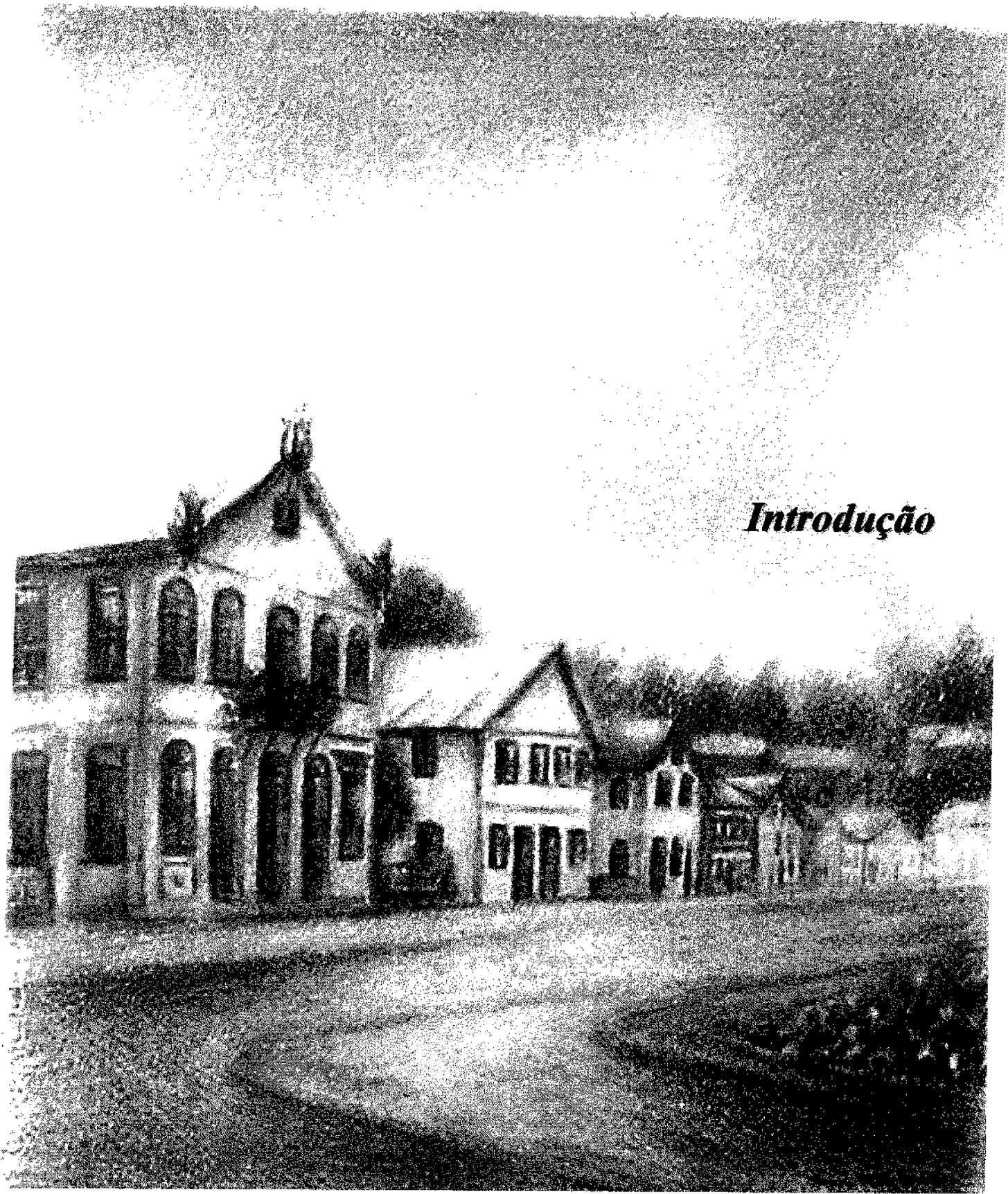
[...] a memória olfativa com que contamos parece ser um aspecto marcante de nosso estar-no-mundo, parece ser um forte resquício animal preservado em nós e mesmo diferenciado pela dimensão simbólica de que dispomos. Talvez pouquíssimos de nós não se deixem levar pelas lembranças despertadas por aromas que, vez por outra, invadem as nossas narinas, produzindo verdadeiros poemas mnemônicos em nosso ser. Inegavelmente, há cheiros específicos em nossa memória: os da infância, da escola, de certas férias, do perfume de um primeiro amor etc. Muito daquilo contido em nossa lembrança é, sem sombra de dúvida, eminentemente olfativo.



Fig. 13: A formatura no Jardim de Infância

Era uma escola pequena quando eu era criança. Depois de adulta, entrando e saindo de algumas salas de aula que continuam no mesmo lugar, percebi que ela cresceu e se modificou.

Hoje, a aprendizagem com o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE da FAGED/UFRGS), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Analice Dutra Pillar, por quem já nutria profunda admiração e respeito intelectual através da leitura de seus livros e artigos, fez aumentar em mim a responsabilidade e o desejo de pensar o ensino da arte – no caso –, com educandos que estavam cursando a 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental em 2003, quando dei início a este trabalho. Todas essas experiências aprofundam em mim a serena convicção no acerto desta pesquisa desenvolvida intensamente na escola pública. Enfim, não poderia sonhar com esta dissertação e apresentá-la sem resgatar o que me constitui, o que me fez chegar até aqui.



*Introdução*

## INTRODUÇÃO

“É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos” (EISNER, 1997, p. 80).

O pressuposto de meu trabalho como educadora em Arte sempre foi propor um olhar sensível. Olhar que mergulha nas imagens da arte, que ultrapassa as paredes e os corredores dos prédios de instituições de ensino e percorre a cidade. Criar através de diferentes linguagens por meio de leituras e releituras<sup>1</sup> possibilitadas pelo conhecimento não somente da arte consagrada, mas da cidade, é o desafio da dissertação que ora se apresenta.

No ensino contemporâneo de artes visuais, ao contrário das concepções modernistas que pregavam a livre-expressão, a imagem está presente como fonte de aprendizagem. Nesse sentido, a leitura e a releitura firmaram-se como possibilidades na sala de aula. Pillar (1999, p. 18) define cada um dos termos:

No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem, estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma obra de arte, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a idéia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido, penso que sim.

Podemos considerar, ainda, de acordo com Rossi e Demoliner (2003) que toda a releitura tem relação com a leitura que cada sujeito faz da imagem.

Assim, essa pesquisa tem como foco conhecer a compreensão estética dos educandos do Ensino Fundamental de uma escola pública, através de uma proposta de leitura e releitura da cidade. Por isso, foi necessário abrir caminhos para olhar e estar no mundo, olhar a cidade e percorrê-la, olhar o passado e ressignificar o presente. Olhar esse, que solicitou mente,

---

<sup>1</sup> Os termos leitura e releitura são explicitados no capítulo 1 desta dissertação.



corpo e emoção para reinventar a vida, dialogando esteticamente com obras de arte, árvores, praças, ruas, prédios, pessoas, gestos, sonhos e acontecimentos, contextualizando crises e guerras de nosso tempo, como observa Franz (nov. 2003/jan. 2004, p. 52):

[...] na arte-educação pós-moderna, obras de arte são compreendidas como práticas sociais e culturais, muito mais do que como objetos belos, produtos de mentes individuais. Como toda prática social, a produção artística também traz consigo contradições inerentes à sociedade que as produziu.

Almejando uma educação do sensível, estética, dialógica e emancipadora, venho há algum tempo pesquisando sobre leitura e releitura. Desse modo, busquei, com educandos de 5ª e posteriormente 6ª série, do Ensino Fundamental, nos anos de 2003 e 2004, propor leituras, releituras e desenhos da cidade, desafiando-os a observar e refletir sobre o caminho que percorriam de suas casas até a escola e vice-versa.

Nesse percurso muitas possibilidades visuais foram oferecidas ao educando/leitor, para que pudesse refletir sobre acontecimentos cotidianos, modos de ser das pessoas e os ambientes natural e construído. Enfim, muitos espaços: alguns transformados pelo tempo, mas que serviram de cenários das histórias de nossos antepassados, outros que parecem ‘congelados’, ao conservar suas características. Por meio de nosso olhar, podemos imaginar, criar e reinventá-los na arte. Como salienta Hillman (1993, p. 41):

As faces das coisas – suas superfícies, suas aparências, seus rostos – como lemos aquilo que vem ao nosso encontro no nível do olhar; como nos olhamos uns aos outros, como olhamos a face uns dos outros, lemos uns aos outros – assim é que se dá o contato com a alma. De forma que **uma cidade necessita de lugares para esses contatos humanos do olhar** [grifo meu].

A cidade de Antônio Prado ainda conserva muitos *lugares* onde são permitidos *esses contatos humanos de olhar*. A Praça Garibaldi é um deles. Ela continua sendo ponto de encontro de amigos. Enquanto as crianças correm, jogam bola, andam de bicicleta e brincam no parque, os adultos conversam, namoram, tomam chimarrão e caminham ao redor do

O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. Poder transitar por abordagens diversas ou inter-relacionar possibilidades de leitura é algo complexo que exige algum tempo, muito estudo, muita sensibilidade e a coragem de criar hipóteses e de testá-las.

Nesse sentido, a leitura e a releitura da cidade e da arte nortearam esta pesquisa, que foi construída na escola pública, considerando os referenciais dos educandos, seus olhares, quem e como são, onde e como vivem, por onde andam, seus gostos, desejos, sonhos, inquietações e ações.

Assim, o trabalho teve como principal objetivo analisar a leitura e a releitura de imagens de educandos do Ensino Fundamental da rede pública, aos quais se propôs um olhar sensível, estético e crítico sobre a cidade e a arte.

Por meio desse estudo, interessava-me investigar as seguintes questões:

- Que concepções sobre arte trazem os educandos quando chegam à 5ª série do Ensino Fundamental?
- Qual a compreensão estética sobre a cidade e a arte?
- Qual a relação entre as leituras e releituras dos educandos?
- O que revelam os desenhos, escritos e falas dos educandos em relação à cidade e à arte?

É com base nessas questões, somadas às lembranças sensíveis da cidade, aos desejos, às convicções, à arte, à educação, que desenvolvi esta dissertação, que foi sendo construída no meu exercício como educadora em Arte.



*1. Pressupostos Teóricos*

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

**Sem imagens corremos o risco de perder o caminho [grifo meu].** Isso acontece, por exemplo, nas estradas. Placas retangulares, de tamanho uniforme e todas pintadas de verde, com números e letras, não são imagens, mas conceitos verbais engrandecidos. Não sabemos onde estamos, a não ser por um processo abstrato de lê-las e pensar, lembrar e traduzir. Tudo nos olhos e na cabeça. O sentido corporal de orientação está perdido. Podemos até mesmo consumir menos gasolina – pense em todas as possíveis entradas erradas que tomamos em função de perder as indicações nas placas – se nosso caminho pela cidade fosse marcado por imagens, como aquelas das velhas encruzilhadas, a árvore do enforcado, o sinal do búfalo vermelho, a fonte. **A alma precisa de suas imagens [grifo meu]** e, quando não as encontra, elabora substitutos; cartazes de rua e grafite, por exemplo. Mesmo na Alemanha Oriental ou na China, onde a propaganda não é permitida, os *slogans* são escritos com letras garrafais nas paredes e avisos são afixados. A mão humana espontaneamente deixa sua marca, insistindo em mensagens personalizadas; em todo o lugar a natureza humana imediatamente escreve suas iniciais em monumentos (HILLMAN, 1993, p. 40).

Esta dissertação propõe um olhar sobre a cidade e a arte através de desenhos, leituras, releituras e falas dos educandos do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, de Antônio Prado, RS. No capítulo 1, defendo a questão do olhar, e por isso, abordo, num primeiro momento, brevemente, o processo da percepção e o fazer artístico na perspectiva de Zielinsky. Teço, também, alguns comentários a respeito da experiência estética no mundo contemporâneo, para, então, detalhar o alfabetismo visual proposto por Dondis. Em seguida, trato do complexo tema ver e olhar, considerando as abordagens de Adams, Pillar e Tiburi, entre outras.

Em virtude desta pesquisa pensar a cidade como possibilidade educadora, trago apontamentos de autores que discutem a relação dos corpos humanos com os espaços das cidades. Busco referência em Duarte Jr.<sup>1</sup> (2003, p. 13), que insiste na necessidade atual e urgente “de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*”. Por isso, sugiro pensar a cidade de

---

<sup>1</sup> João Francisco Duarte Jr. é doutor na área de Educação e professor junto ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Antônio Prado para além de sua arquitetura, trazendo as ações cotidianas discutidas pelo autor através *do morar, do caminhar e do conversar*.

Mais adiante, refiro-me às concepções humanistas presentes na obra de Freire, essenciais para o desenvolvimento de uma educação participativa na escola pública, democratizando a Arte e possibilitando a compreensão da leitura de mundo.

Não poderia, entretanto, trazer as idéias defendidas pelos autores que estudo sem mencionar as mudanças ocorridas no ensino da arte no Brasil a partir dos anos 80, com a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa.

Na seqüência, procuro discutir as pesquisas de Parsons<sup>2</sup> e de Rossi<sup>3</sup>, para, no decorrer desta dissertação, analisar a compreensão estética dos sujeitos aqui envolvidos e quais as relações com as suas releituras.

Por fim, apresento as idéias de Wilson & Wilson<sup>4</sup> e de Cox<sup>5</sup>, que consideram a influência das fontes externas no desenvolvimento das imagens das crianças. Os estudos desses autores dão embasamento teórico para analisar os desenhos resultantes das interações com a cidade de Antônio Prado, através de visitas a mostras de arte, parques, eventos e outros espaços. Analiso também os desenhos sobre *uma cidade*, observando o que revelam os elementos presentes no olhar crítico desses educandos e o que aparece sobre o *caminhar, o morar e o conversar* nos desenhos sobre *a cidade de Antônio Prado*, segundo a perspectiva de Duarte Jr., conforme já mencionei.

---

<sup>2</sup> Michael J. Parsons é professor da Universidade do Estado de Ohio – EUA, um dos principais pesquisadores sobre o desenvolvimento estético. Sua teoria foi divulgada, principalmente, através do livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*.

<sup>3</sup> Maria Helena Wagner Rossi é professora e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A autora apresentou, em 2000, a Tese de Doutorado *Leitura Estético-Visual na Educação Fundamental* ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A pesquisa foi desenvolvida com alunos brasileiros, da cidade de Caxias do Sul, RS, e teve como principal base teórica os estudos de Parsons e de Freeman.

<sup>4</sup> Brent Wilson é doutor em Arte-educação, professor da *Pen State University*, Pensilvânia, EUA, e consultor do *Getty Center for Education in the Arts*. Marjorie Wilson também é professora da *Pen State University*.

<sup>5</sup> Maureen Cox é professora do Departamento de Psicologia da Universidade de York, Reino Unido.

## 1.1. OLHAR É MAIS DO QUE VER

Artistas, filósofos e teóricos de diferentes áreas vêm discutindo amplamente o complexo tema ver e olhar. Enquanto uns defendem a idéia de que primeiro é necessário olhar para depois ver, outros argumentam o contrário. Antes de apresentar a visão de alguns desses autores e o meu posicionamento, abordo, sinteticamente, a questão da percepção.

No início do século XX, surge, na Alemanha, a psicologia da *Gestalt*, que passa a estudar a percepção através de figuras nas quais as partes (figura e fundo) estão dinamicamente inter-relacionadas. Para os gestaltistas, as leis de configuração, organização, discriminação, forma e padrão referem-se sempre ao todo, percebido através da mente, que é pré-formada e imediata. Mas a referida teoria não deu conta de explicar toda a problemática envolvida no processo perceptivo. Os estudos de Piaget, então, trouxeram uma significativa contribuição e representaram importantes avanços em relação à *Gestalt*, ao mostrar que a aprendizagem é construída pelo sujeito através de suas ações sobre o meio físico e social. Para Piaget (1978, p. 73), o conhecimento é resultado da interação entre sujeito e objeto, pois segundo ele, só conhecemos um objeto agindo sobre ele ou transformando-o. Zielinsky, ao pesquisar a interseção entre a percepção e o fazer artístico, considera as estruturas objetivas e cognitivas enfocadas pelo autor. A análise realizada por ela apontou que o fazer aparecerá como um modo de perceber o mundo conforme valores, significações e conhecimentos que se formam no decurso de uma interação social e que fazem parte da estrutura pessoal do sujeito. Zielinsky (1993, p. 71) declara:

Percepção, em nosso entender, não se trata de uma ação universal que possa ser abordada de maneira uniforme em todo o mundo como o vimos, por exemplo, com os gestaltistas. Ela conta, sim, com infinitos fatores provenientes das diferentes culturas, grupos sociais e contribuições individuais.

A definição da autora mostra que a interação entre percepção e produção artística, isto é, a ação, depende não só dos aspectos cognitivos, mas também dos contextos sociais, políticos, econômicos, éticos de diferentes culturas e, ainda, de grupos de origens sociais distintas que compõem uma mesma cultura.

As discussões sobre a percepção levaram muitos filósofos e estudiosos de outros campos do conhecimento a repensarem a questão estética, principalmente, na sociedade contemporânea, imersa em imagens. Meira, ao discorrer sobre a dimensão estética, reforça que é preciso considerar o que é necessário, para que tal experiência envolva, ao mesmo tempo, emoção, sentimento e reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida. No entanto, antes de aprofundar o assunto, ela busca a origem do termo estético e resgata o conceito de percepção na civilização grega. Desse modo, segundo Meira (1999, p. 126): “A concepção grega de percepção incluía a provocação do reconhecimento, de admitir que cada coisa tem alma, paixões, amor, fascinação capaz de provocar uma reciprocidade afetiva no sujeito percebido”. E complementa (1999, p. 127): “O significado do termo estético, na sua origem, era *sentir com*, sentir junto com os outros, ou aliar a sensorialidade ao sentimento”.

Nessa perspectiva, Hermann (2002, p. 15) aborda a estética como uma via de acesso para a vida ética na pluralidade contemporânea. Conforme a autora: “O termo estética é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”.

Mas com o declínio das concepções filosóficas tradicionais fundamentadas na razão, principalmente após a I e a II Guerra Mundiais, não só a experiência científica iniciou uma flexibilização em que a verdade começou a ser relativizada, como também os cânones estéticos clássicos passaram por transformações. Ressurge, então, o interesse pelo tema e atualmente fala-se de uma estética do cotidiano, que não pode estar desvinculada das interações do homem com a vida, suas significações e interpretações.

Para reforçar o tema sobre a estética envolvendo toda a problemática presente na sociedade híbrida e plural de nossos dias, Meira e Hermann buscam as idéias de alguns pensadores contemporâneos.

Meira traz, entre outros autores, Maffesoli (1996, p. 26-27), que analisa criticamente o papel da estética no cotidiano. De acordo com Maffesoli:

[...] não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente de culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte. [...] pode-se dizer que o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres, etc. não podem mais ser considerados como elementos sem importância ou frívolos da vida social. Enquanto exprimem as emoções coletivas, eles constituem uma verdadeira “centralidade subterrânea”, um irreprimível querer viver [...].

O sociólogo francês trata o estético como sendo o componente ético do viver, do dia-a-dia. Para ele, o estético é paixão, criação, é obra de arte, mas obra de arte que se constitui também pelo cotidiano. Nesse enfoque, o estético é um conhecimento mediado pela arte, educação, cultura e pela própria vida, reconhecendo que em tais categorias a emoção qualifica a experiência humana na sociedade.

Hermann, por sua vez, enfoca a ruptura da unidade da razão, ampliando a possibilidade da estética constituir uma forma produtiva para compreender as novas exigências éticas. Segundo ela, uma ação educativa baseada na filosofia da consciência talvez não possa dar conta de assegurar a realização do homem autônomo. Desse modo, surge a tendência à estetização da ética. A autora levanta tais discussões citando a obra de Welsch, que analisa os processos de estetização no mundo contemporâneo. Sobre a tese do filósofo, que aponta nexos entre o ético e o estético, Hermann (2002, p. 19) diz:

Welsch conclui que há uma “tendência geral à estetização”, mas de diferentes maneiras. Ou seja, no ambiente urbano a estetização se refere ao embelezamento, à encenação e ao *lifestyle*; no que se refere à tecnologia e à mídia, a estetização significa a mesma coisa que *virtualização*; e no que tange à consciência, a estetização significa que não reconhecemos nenhum fundamento último, mas sim a realidade passa a ser



concebida como entendíamos na arte – uma natureza de produto, da mutabilidade, da artificialidade e de virtualidade. Assim, a palavra estético significa não o sentido da arte, mas justamente os processos de estetização do mundo da vida.

Percebe-se, nas discussões trazidas por Meira e Hermann, que as questões estéticas, hoje, estão incorporadas à vida, e somente uma sensibilidade desenvolvida pode indicar caminhos éticos, numa perspectiva “social da estetização”, a qual possibilitaria interpretar e contextualizar as pluralidades da sociedade contemporânea para olhar o outro, respeitando suas diferenças. Tanto a estética do cotidiano urbano quanto a estética das imagens da arte solicitam ações mediadas pela sensibilização. Por isso, já não é possível pensar nos princípios éticos sem a contribuição da estética que dialoga com o sensível e o inteligível.

### **Alfabetismo visual e crítico**

Diariamente somos submetidos a um turbilhão de imagens. Contudo, mesmo diante dessa superexposição visual, a escola, via de regra, continua dando ênfase à alfabetização verbal, negligenciando os outros sentidos.

Considerando tal realidade, Dondis propõe um alfabetismo visual. Ela diz que a pergunta “Quantos de nós vêem?” abrangeria uma longa lista de capacidades, como: perceber, compreender, examinar, ler, olhar, o que, segundo a autora, denuncia a complexidade do caráter e do conteúdo da inteligência visual. Dondis (1991, p. 7) argumenta:

A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana. As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser visto há cerca de trinta mil anos. Ambos os fatos demonstram a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo, como também daquele que visualiza a sociedade.

Assim como ensinar a ler e a escrever exige dos educadores conhecimento sobre os processos de apropriação dos sistemas de escrita, com relação ao alfabetismo visual o processo é ainda mais lento e exige uma busca aprofundada, devido à vasta gama de significados que norteiam esta experiência. Por isso, Dondis considera fundamental que se desenvolvam estudos a respeito de como interpretar visualmente as idéias, pois, segundo ela, o alfabetismo visual é tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso.

A visão é veloz, automática e natural, mas o uso que fazemos deste sentido é reduzido, como explicita Dondis (1991, p. 6): “Aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos – sem esforço”.

Considero que esta seria mais uma entre tantas justificativas em defesa da inclusão do alfabetismo visual no sistema de ensino, desde a Educação Infantil. Embora a sua prática venha sendo, timidamente, incorporada em algumas escolas, é necessário que se amplie tais processos, para que os educandos possam elaborar suas próprias significações nas mensagens que os textos visuais comunicam. Para Dondis (1991, p. 231):

O primeiro e fundamental benefício está no desenvolvimento de critérios que ultrapassem a resposta natural e os gostos e preferências pessoais ou condicionados. Só os visualmente sofisticados podem elevar-se acima dos modismos e fazer seus próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável.

No entanto, para que se alcance tal sofisticação é necessária uma grande familiaridade com os textos visuais, sendo que esse conhecimento é que possibilitaria uma postura menos passiva diante de toda e qualquer imagem, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento de um alfabetismo crítico em relação à mídia, como defende Kellner (1995, p. 107). Ele analisa alguns anúncios impressos observando que uma pedagogia crítica acerca das imagens da publicidade poderia diminuir as fronteiras entre a cultura de elite e a cultura popular:

[...] analistas mais liberais (Hirsch, 1987) prescrevem uma noção mais ampla de alfabetismo cultural; eles defendem o ensino de um amplo espectro de conhecimentos e habilidades culturais, aplicados a textos que vão dos grandes livros a anúncios classificados, a fim de tornar o/a seu "leitor/a" um consumidor/a e um produtor/a mais adequado/a na sociedade contemporânea.

O autor considera fundamental estudar a publicidade, pois esta, sendo um texto social, se constitui numa das principais forças de moldagem do pensamento e do comportamento, vendendo uma visão de mundo condizente com a sociedade de consumo. Por isso, Kellner (1995, p. 107) insiste na:

[...] necessidade de ampliar o alfabetismo e as competências cognitivas, para que possamos sobreviver ao assalto de imagens, mensagens e espetáculos da mídia que inundam nossa cultura. O objetivo será desenvolver um alfabetismo crítico em relação à mídia, um alfabetismo que contribua para tornar os indivíduos mais autônomos e capazes de se emancipar de formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos/ãs mais ativos/as, competentes e motivados/as para se envolverem em processos de transformação social.

A escola, abrindo-se ao alfabetismo visual, também alargaria a capacidade de as crianças dialogarem de forma estética e crítica com os conteúdos das imagens veiculadas pela mídia, em que são investidos milhões de recursos com o propósito de vender sonhos, produtos e padrões de beleza, os quais poucas delas, vivendo no mundo real, poderão comprar ou se enquadrar.

### **Ver e Olhar**

O polêmico tema ver e olhar leva-me a formular algumas questões: Quando vemos e quando olhamos? Basta ver para olhar? Basta ver para compreender e interpretar? Ou será que de tanto ver ficamos cegos e deixamos de olhar atentamente?

Para refletir sobre essas perguntas apresento algumas posições de artistas, semioticistas, pesquisadores e filósofos. Dondis (1991, p. 5-6), em defesa do alfabetismo visual, explicita: “Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver”.

De acordo com ela, esse ver é influenciado e, até mesmo, modificado por estados psicológicos, condicionamentos culturais e fatores ambientais. A autora justifica seu pensamento afirmando que o modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos e que assim como alguns grupos se alimentam de coisas que deixariam outros enjoados, temos preferências visuais arraigadas. Em relação ao ambiente, Dondis cita o exemplo do habitante das montanhas, observando que quando ele estiver numa grande planície terá de dar uma nova orientação a seu modo de ver.

Adams concentra suas pesquisas no meio ambiente, na tentativa de ampliar a atuação dos educadores em Arte, procurando desenvolver maneiras diferentes de ver, através dos olhos do artista, do crítico e do projetista. Em 1988 ela deu início ao projeto *Aprendendo a ver*, que teve como enfoque o trabalho em escolas baseado na experiência ambiental. No entanto, a pesquisadora lembra que nos anos 70 a educação ambiental era abordada com base científica, geográfica, histórica ou sociológica. Nas aulas de Arte, dava-se ênfase ao trabalho de expressão e ao treinamento técnico, pois acreditava-se que estudar o meio ambiente fazia parte do currículo da geografia. Devido à dificuldade de os educadores em Arte adotarem uma nova postura em relação a sua área de conhecimento e ao próprio ambiente, a partir de então muitos trabalhos foram desenvolvidos com o apoio de arquitetos e projetistas ambientais. O relatório *Educação Ambiental em Áreas Urbanas*, publicado em Londres, constatou a

necessidade de se desenvolver projetos que ajudassem as pessoas a enxergarem, conforme constatou Hall (1979 apud ADAMS 1989, p. 5)<sup>6</sup>:

As respostas estéticas e emocionais formaram uma das áreas mais importantes e mais negligenciadas. Nossa total falta de atenção para a educação visual, para ensinar as pessoas a enxergarem, foi sempre reiterada pelos entrevistados; eles consideravam este ponto uma das características mais preocupantes de nosso sistema educacional e que teve as conseqüências mais desastrosas.

Ao longo de todos esses anos envolvida com pesquisas que propunham aprender a ver o meio ambiente, Adams diz que tais estudos podem ser incluídos não apenas na geografia, mas tanto em Arte e projeto como em projeto e tecnologia. De acordo com ela, a Arte intensifica experiências, possibilita a percepção, a análise e a reflexão.

Como nesta dissertação estou defendendo a idéia de que olhar é mais do que ver, e sendo o ensino de artes visuais uma área que trabalha diretamente com a imagem, passo da reflexão acerca do ver para apresentar algumas versões a favor do olhar.

Oliveira (2001, p. 5) observa que desde os primórdios a visibilidade que as imagens dão tem um papel fundamental para compreender e estudar a humanidade:

Numa batalha perpetua, as imagens lutam primeiro para entrar na órbita do ver e depois para serem olhadas atentamente. Ver e olhar são então os dois pólos visados por todos os estrategistas de nossa visão, que galgam alcançá-los pela sinestesia. Objetivando a visão, os demais sentidos são convocados para atuarem juntos a fim de despertar a percepção do sujeito. Em sua estruturação textual, o mostrar encadeia um sentido em outro que, em coalescência, pelas marcas convocatórias cravadas no próprio texto, definem a experiência do ato de olhar.

De acordo com a semiótica, no nosso viver, apreendemos apenas uma pequena parcela da totalidade de imagens que se impõem a nós e que ao serem olhadas são vivificadas e também nos olham. A imagem é, então, um texto que produz sentido e passa a agir sobre o sujeito, colocando-o na presença, tanto sensível como inteligível, das coisas. No livro *Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianeidade*, Oliveira (1997, p. 135) diz: “Entre o ver e

---

<sup>6</sup> Tradução.

olhar ocorre uma mudança de estado e de ação do sujeito. O olhar suplanta o nível perceptivo que está contido no ver e, através dele, penetra-se no nível cognitivo [...]”. Portanto, nesse diálogo com a imagem, o olhar convoca os demais sentidos.

Frange (2003)<sup>7</sup> defende que no sistema de relações estéticas e estésicas o olhar é mediado pela cultura e interage com a arte e com a vida:

O olhar seleciona, organiza, discrimina, associa, classifica, analisa, constrói sentidos. A formação de um primeiro olhar, seguido de muitos outros olhares, é caminho para promover a cidadania cultural e o direito de acesso aos bens culturais. É o primeiro passo para um olhar expandido para todos os sentidos, um olhar-corpóreo. A leitura de imagens enriquecida pela análise estimula a criação. Olhar é tornar-se imagem.

Refletindo sobre a ótica abordada por Frange, pode-se afirmar que somente quando compreendemos, interpretamos e atribuímos um sentido àquilo que vemos é que realmente estamos olhando.

Em suas pesquisas, Pillar vem abordando a educação do olhar, ao investigar como as crianças pequenas olham as imagens da arte, os desenhos animados, as imagens eletrônicas e as suas próprias produções. Em um dos seus artigos, Pillar (2002, p. 81) argumenta que:

[...] é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens.

Ao analisar as leituras feitas pelas crianças, a pesquisadora diz que tais produções mostram a diversidade de significados e o quanto o contexto, as informações, as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem. Pillar (2004, p. 41) esclarece que educar o olhar das crianças:

Não se trata, portanto, de simplesmente propiciar um contato da criança com imagens, sem problematizar, sem refletir, sem despertar sua atenção sobre o que olha. [...] O

---

<sup>7</sup> Boletim Arte na Escola.

professor vai convidar seus alunos a olhar as imagens, descobrindo com eles o modo como estas se organizam e os sentidos que produzem. Não se trata de ensinar o que ler, pois não há a leitura, há atribuições de sentido construídas pelo leitor em diálogo com os outros e com as imagens, em função das informações e dos seus interesses no momento.

Portanto, convidar a olhar, conforme Pillar, significa possibilitar que a criança expresse o que pensa sobre as imagens que olha.

Para reforçar minha visão em prol do olhar, trago algumas idéias de Tiburi. A filósofa sustenta que a diferença entre ver e olhar não se restringe apenas a uma distinção semântica. Segundo Tiburi<sup>8</sup>, a lentidão é do olhar, a rapidez é própria do ver. O olhar revela uma outra complexidade do ver. É preciso exigir um esforço maior da visão, convocando os demais sentidos, além da cognição:

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão *olhar* para afirmar uma outra complexidade do *ver*. Quando chamo alguém para *olhar algo* espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém *veja algo*, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. *Ver* é reto, *olhar* é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediaticidade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura.

Tiburi sinaliza, com muita propriedade, que olhar é mais do que ver. Enquanto ver é instantâneo e banal, olhar leva tempo, exige reflexão e gera sentido nas relações. O olhar é sensível, perturba, faz pensar para que possamos compreender e interpretar. Assim como a arte quer dizer o indizível, mostrar e esconder, para olhá-la é necessário 'passear' pela imagem, procurando olhar com atenção, o que não é possível fazer apenas no simples ato de ver.

---

<sup>8</sup><[www.margs.org.br](http://www.margs.org.br)>

## 1.2. OLHAR A CIDADE

Olhar a cidade, perceber a cidade e propor cidades para uma cidade, é um olhar humano construído pelas culturas nas quais se vive. É uma constante integração com o meio no qual se está mergulhado e adensado pelas inúmeras histórias pessoais e coletivas. O olhar constrói, não é neutro, não é passivo, enfim, não é uma simples janela a ser aberta para o mundo. O olhar age sobre o mundo e age sobre a sociedade (DUARTE apud FRANGE; VASCONCELLOS, 2002, p. 5).

Com a Revolução Industrial, cuja gênese se pode situar na Inglaterra, de meados do século XVIII, os camponeses deixam a área rural e vão para as cidades, em um contexto de divisão da sociedade em duas classes: uma formada pelos proprietários dos meios de produção e a outra pelos trabalhadores, os proletários, obrigados a vender sua força de trabalho àqueles para sobreviver.

Em resposta a essa industrialização crescente, proliferam os projetos de sistemas sociais ideais, as cidades utópicas. Mumford<sup>9</sup>, ao discutir a forma e a estrutura da cidade na Antigüidade Clássica, lembra que a idéia da cidade ideal, da cidade sonhada, da utopia urbana, sempre acompanhou a concepção da cidade. Sobre esta utopia que propunha uma sociedade *perfeita*, Freitag (2002, p. 175) comenta:

Se examinarmos a relação da *cidade utópica com o poder*, são reveladas novas características deste ideal de cidade e sociedade. Como valor supremo busca-se encontrar a *cidade justa, harmoniosa, ordenada*. Para alcançá-la, são propostas *medidas pedagógicas* para educar seus moradores como cidadãos esclarecidos, envolvidos com o trabalho e a paz.

Essas *medidas pedagógicas* em nome da harmonia são formas de controle da sociedade e, por isso, revelam relações de poder. A autora enfatiza que Patrice de Moncan, ao lembrar utopias como Atlântida, Utopia, o Falanstério e até mesmo Brasília, destaca como primeira característica o isolamento: elas eram situadas em ilhas distantes ou em lugares desconhecidos sobre relevos planos, para que pudessem expandir-se e abrigar o número de

---

<sup>9</sup> Ver FREITAG, Bárbara, 2002.



habitantes planejado. As estratégias de manipulação dos idealizadores dessas cidades não se manifestavam apenas nas construções, mas na vida dos moradores. Acerca desta relação, Freitag (2002, p. 175) diz: “Veremos isso na organização do trabalho num “falanstério”, em que todos trabalhariam, inclusive crianças de 3 anos, acordando às 4:30 da manhã e dormindo às 22:00 da noite”. No século XVIII, também idealizavam a separação da cidade em áreas destinadas para habitar, trabalhar e se divertir.

No final do século XX, a vida nos espaços urbanos fica cada vez mais ameaçada: fatores econômicos e sociais como a acelerada tecnologia utilizada na industrialização e a aglomeração de indivíduos, entre outros, transformam marquises, ruas e viadutos em moradias de muitos. Em outro extremo, para protegerem-se da violência, sujeira e poluição das grandes cidades, famílias inteiras isolam-se em seus apartamentos luxuosos, casas cercadas por forte esquema de segurança e condomínios fechados.

### **Morar, caminhar e conversar na cidade**

Duarte Jr., ao discutir a “crise da modernidade tardia”, diz que há de se pensar como se dão, hoje, as ações cotidianas fundadas nos sentidos corporais. A moradia é um dos elementos que, segundo ele, vem sofrendo alterações tanto no modo quantitativo como no qualitativo. Enquanto populações de desabrigados e favelados crescem a olhos vistos, existem inúmeros imóveis desocupados por conta das especulações imobiliárias. Do ponto de vista qualitativo, o autor, seguindo o raciocínio instrumental presente na sociedade industrial, considera que o empobrecimento das moradias é decorrente da redução de custos empregados na construção civil. Os imóveis são projetados, a exemplo dos Estados Unidos, para ter uma

vida útil menor, exigindo reformas constantes e, conseqüentemente, gerando lucros para as empresas do setor. Assim, as moradias – antes construídas pelas famílias e preservadas por gerações, por isso, ‘povoadas’ de memórias emotivas –, tornaram-se ambientes funcionais e utilitários, com os quais seus habitantes têm pouca ou nenhuma identificação.

De qualquer forma, tanto nas pontes e nos barracos das favelas, que tentam abrigar seus moradores do frio e da chuva, como nas mansões e condomínios nobres guardados por muros altos e indiferentes, perde-se a dimensão afetiva. E, mais uma vez, de acordo com Duarte Jr. (2003, p. 78), as residências transformaram-se em meros aglomerados, sem alma nem sentimento:

[...] a nossa casa veio deixando de ser um lar, no sentido de construir uma extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura onde se localiza. Foi se transformando, nesta expressão difundida, numa “máquina de morar”, fria e estritamente utilitária, sem o aconchego e o afeto de uma verdadeira morada.

De minha parte, sustentaria, ainda, que as casas transformaram-se em meros dormitórios após um dia de muitos compromissos que pressionam os seres humanos a desvincularem-se do que os rodeiam. Nessa corrida contra o tempo, os sentidos são anestesiados e referências importantes são atropeladas.

No entanto, a crise vivida nas cidades não altera apenas os modos de habitar, mas comportamentos e formas de lazer. Nesse contexto, um outro ato mencionado por Duarte Jr. é o caminhar, muitas vezes, restrito aos pequenos deslocamentos de um ponto a outro da cidade quando não se pode ir com outro meio de locomoção que não seja com os próprios pés. Caminhar sem as finalidades de perder peso, ir para o trabalho, escola ou casa, mas pelo simples prazer de caminhar para olhar a cidade, contemplar a paisagem ou passear por praças e parques públicos é uma cena cada vez mais rara nas populosas metrópoles. A reflexão de

Duarte Jr. (2003, p. 81) aponta o quanto os corpos perdem em termos de experiência sensível quando as cidades negam espaços para o movimento:

[...] o ato de passear a pé pelos espaços urbanos constitui um prolongamento das relações que o ser humano mantém com a sua habitação, pois a cidade, de certa forma, nada mais é do que a grande moradia de toda a coletividade. O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo esse do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e, depois, da própria cidade, a qual, antes de ser um mero conjunto utilitário de prédios e ruas mostra-se sobretudo como uma idéia e um sentimento no corpo de seus habitantes.

Todas essas experiências são impossíveis de serem vividas quando os corpos permanecem sentados em automóveis, ônibus e metrô. As pessoas não passeiam mais pelas cidades, elas passam pelas cidades dentro dos transportes para chegar a algum lugar. Farias<sup>10</sup> diz que “o problema é que, quando estamos na cidade, nós temos objetivos. Vamos de um ponto a outro e não percebemos o que está no meio do caminho”. Nesse percurso, os sentidos são pouco explorados e deixamos de olhar com atenção para os transeuntes, árvores, e até mesmos para as ruas e prédios. O canto dos pássaros confunde-se com o barulho das buzinas dos carros e anúncios dos alto-falantes; o perfume das flores mistura-se à poluição das fábricas, esgotos e rios. Para fugir dessa tumultuada rotina, restringimos a caminhada às esteiras, estejam elas afixadas em frente à TV de nossas casas ou nas academias de ginástica. E quando o ato de caminhar permite deslocamentos, os corpos se movimentam nos pequenos trajetos dos aeroportos, centros comerciais e outros ambientes fechados das cidades.

Nesse viés, os passeios em meio à natureza são substituídos pelos programas em *shopping centers*, geralmente, lugares afastados das áreas residenciais para atender aos desejos de um público determinado que procura, entre as ofertas disponíveis, um mínimo de segurança. Como muito acertadamente observa Duarte Jr. (2003, p. 113): “Enquanto as

---

<sup>10</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)> O texto reúne trechos da palestra que Agnaldo Farias proferiu na abertura do V Encontro Técnico dos Pólos da Rede Arte na Escola, na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em 28.04.97.

idades se degradam, os *shoppings* mais e mais adquirem um estatuto de redoma, com constantes incrementos em seus atrativos e sedutores simulacros”. Assim, os moradores deixam de interagir com os espaços urbanos para buscar tudo pronto nas *minicidades* projetadas para abrigar ruas, praças, restaurantes, cinemas, supermercados, farmácias e lojas que ofereçam todos os sonhos de consumo a quem puder comprá-los. De certa forma, como postulava o socialismo utópico, as cidades separam-se em áreas, ou seja, em bairros residenciais nobres, populares, industriais, comerciais e de serviços.

Sennett (2001, p. 18) aborda a cidade como construção humana desde a Atenas antiga à Nova York atual. Ele aponta como sendo um dos indícios da carência dos sentidos a questão da dispersão geográfica na contemporaneidade:

O objetivo de libertar o corpo da resistência associa-se ao medo do contato, evidente no desenho urbano moderno. Ao planejar uma via pública, por exemplo, os urbanistas freqüentemente direcionam o fluxo de tráfego de forma a isolar uma comunidade residencial de uma área comercial, ou dirigi-lo através de bairros de moradia, separando zonas pobres e ricas, ou etnicamente diversas. À medida que a população cresce, os prédios escolares e as casas situam-se preferencialmente na região central, mais do que na periferia, para evitar o contato com estranhos. As comunidades fechadas, com portões que as protegem, são vendidas como ideais de qualidade de vida.

Delimitar os espaços das cidades, dividindo-as em áreas fechadas, significa apenas a ilusão de qualidade de vida, ou melhor, de segurança. Essa medida, no entanto, não resolve as causas dos problemas da “crise da modernidade tardia”. Prova disso são as manchetes dos jornais, que, diariamente, dão conta da violência que acontece nos estádios de futebol, escolas, *shopping centers* e lares, tanto nos mais simples como nos de classes sociais mais privilegiadas. As grades e a vigilância privada de seguranças que freqüentemente cercam esses locais dificultam, mas não impedem os atos de violência.

O medo generalizado divide as cidades em bairros ricos e pobres, comerciais e residenciais, separando, também, os seus habitantes dos encontros humanos. Acaba-se perdendo o sentimento de comunidade que seria a própria razão da cidade, pois para os

gregos, cidade é *polis*, que significa “multidão” e cada vez mais os corpos dão-se menos conta da presença do outro. A sociedade volta-se para o individual, abrindo poucos caminhos para a vida coletiva. Sem a participação do outro não existe diálogo.

Essa deterioração na qualidade de vida nas cidades, assinala Duarte Jr. (2003, p. 87), afeta aspectos ainda mais ancestrais da condição humana: “conversar, que sempre constituiu numa atividade rotineira e prazerosa do ser humano, vem se tornando cada vez mais um ato de pouca ocorrência para além dos limites oficiais e burocráticos onde ela se dá”.

De acordo com tal afirmação, poder-se-ia dizer que as conversas se dão exclusivamente em dia e horário marcados, para que as pessoas dêem conta dos inúmeros compromissos profissionais de suas atribuladas agendas. A questão mais delicada é quando os mesmos procedimentos repetem-se nas relações familiares. Hoje também se marca hora para um almoço com os filhos, um jantar com o esposo. Nesses contatos, não raras vezes, as conversas são de ordem prática e assemelham-se muito às pautas das reuniões de negócios que exigem dos funcionários das empresas uma produção de alta qualidade para competir no mercado.

Desde tempos imemoriais, a palavra falada faz parte da história humana: era pela comunicação oral que, antes da invenção da escrita, os povos transmitiam seus conhecimentos. Através da sabedoria popular, ainda hoje, conserva-se a tradição de os mais velhos passarem aos mais jovens receitas de ervas, chás e simpatias com poderes curativos que foram ensinadas, oralmente, pelos seus antepassados. Neste sentido, Sennett (2001, p. 55) diz que: “As palavras pareciam aumentar a temperatura do corpo; os gregos tomavam ao pé da letra expressões como o ‘calor da paixão’ ou ‘discursos inflamados’. Para eles, a retórica consistia na técnica de produzir o calor verbal”.

Esse calor, hoje, é muitas vezes abrandado pela Internet, que, se de um lado facilita a vida contemporânea, ‘agilizando’ as atividades de ordem prática e encurtando distâncias no

trabalho e nos estudos, de outro, torna, em alguns casos, os usuários seus reféns, ao priorizá-la como espaço de convivência também no âmbito pessoal. Hoje, comunica-se muito por meio das máquinas, que obedecem aos comandos dos *internautas*, enviando e recebendo mensagens. Essa interatividade dispensa muitas vezes, por exemplo, o abraço entre amigos num bar para “jogar conversa fora” com o pretexto de tomar um café ou ler os jornais: os encontros presenciais são substituídos por encontros virtuais, através das trocas de correspondências eletrônicas, fotografias digitais e microcâmeras que captam imagens e sons. O mesmo também pode ocorrer com as relações amorosas. Muitos casais se “conhecem” nas *salas de bate-papo* e a expectativa de encontrar alguém interessante naquela sonhada festa ou num esbarrar na rua são atitudes do passado, uma vez que hoje os encontros podem acontecer virtualmente.

O uso intenso das interfaces eletrônicas não é o único responsável pelas mudanças nas atividades humanas. O ato de conversar sentindo o prazer de estar fisicamente junto, trocando não apenas palavras e afetos, mas apertos de mãos, olhares e boas risadas, não parece ser uma privação só das metrópoles. Duarte Jr. (2003 p. 87-88) lembra que:

[...] nas próprias cidades interioranas praticamente desapareceu o antigo hábito de os vizinhos colocarem cadeiras nas calçadas para falar da vida após o jantar, numa atividade que mantinha unida a comunidade e informada sobre os acontecimentos do bairro e da cidade. Nos dias que correm, é muito mais comum estarmos informados sobre as ocorrências de nosso próprio bairro por meio dos jornais, rádio ou televisão, do que através da conversa com vizinhos e outros habitantes do local. Sem contar-se também que as cidades atuais, como anteriormente observado, contam com pouquíssimos lugares para encontros descompromissados, onde mesmo estranhos possam trocar palavras e comentários acerca de acontecimentos.

A visão do autor expõe que não é só a geografia das cidades que vem sofrendo mutações e revelando seu caráter de poder ao dividir os espaços urbanos, mas os atos guiados pelos sentidos estão sendo alterados. Embora nas metrópoles com milhões de habitantes esses sinais sejam infinitas vezes acentuados, nas “cidades interioranas” também há poucos espaços disponíveis para manifestações humanas carregadas de afeto.

Finalizaria acrescentando, ainda, que nas pequenas cidades obviamente existem formas de exclusão, em que os espaços de quem manda e de quem obedece estão bem-definidos, refletindo-se no comportamento de muitos moradores que se sentem constrangidos, por exemplo, em freqüentar centros culturais, galerias de arte, museus e câmaras de vereadores de suas próprias cidades. E para grande parte dos estudantes, somente a escola poderá propiciar a leitura de mundo, por meio de ações pedagógicas que busquem pensar a cidade como espaço educador, onde o diálogo, as trocas, a exploração dos sentidos e os encontros presenciais sejam possíveis a todos.

### **Cidade como espaço educador**

Em novembro de 1990, foi realizado, em Barcelona, o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*. Depois dele, muitos outros se seguiram e, hoje, associações e redes nacionais e internacionais têm projetos e programas para discutir as questões da cidade. *A carta das cidades educadoras*, originada deste Congresso, substitui a expressão “cidade educativa”, difundida no informe da UNESCO nos anos 70, por “cidade educadora”. Bernet (1997, p. 15) define a distinção entre os dois termos:

Después de un cierto letargo de varios años, se recupera con fuerza esta expresión. O, más exactamente, la de “ciudad educadora”. Se cambia lo de “educativa”, que sugiere que la ciudad es un mero factor de educación, por “educadora” que indica su carácter de agente; es decir, para resaltar la beligerancia formadora que deben asumir las ciudades.

O documento apresenta políticas públicas, iniciativas e princípios sobre a cidade educadora, para que os habitantes tenham direito a ela e possam usufruí-la, integrando-se aos

seus espaços de forma cultural, política e social. De acordo com um fragmento da Carta das Cidades Educadoras (1990 apud MOLL, 2002, p. 22): “Uma cidade será educadora se oferece com generosidade todo seu potencial, se se deixa apreender por todos seus habitantes e se lhes ensina a fazê-lo”.

No mesmo artigo em que traz a experiência de Barcelona, Moll discute o papel das cidades como atores sociais e políticos, afirmando que cabe ao poder público implementar políticas sociais, mas que é na relação de diálogo com a sociedade que se consolidam e se qualificam tais processos. Esse diálogo pode iniciar-se na escola, possibilitando a interação com a cidade, para que, conforme Moll (2002, p. 23):

[...] cada cidadã/cidadão entenda-se como parte da cidade, comprometendo-se com seu destino e ocupando nela espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural que permita a todos, na qualidade potencial de educadores, a construção de olhares acerca deste grande *espelho-território* com seus temas e problemas para reaprendendo-o, ousarmos inventá-lo.

É no sentido de olhar para (re)criar, re(significar) e re(aprender) que proponho ler, reler e desenhar a cidade. Como educadora em Arte, considero que é importante analisar como os educandos lêem a cidade em que vivem, pois conforme Reis et al. (In: FRANGE; VASCONCELLOS, 2002, p. 118): “[...] ler imagens é perceber a visualidade; é um conhecer como se articulam seus elementos; que discursos eles criam; quais as relações entre as experiências subjetivas e as objetivas presentes na imagem e os números de significados possíveis [...]”.

As leituras, releituras e desenhos dos sujeitos desta pesquisa revelam a compreensão que têm da cidade e de tudo que faz parte dela, desde seus espaços de poder e lazer, prédios, ruas, parques, praças, movimento dos carros, até as roupas que as pessoas vestem. Tinôco et al. (In: FRANGE; VASCONCELLOS, 2002, p. 8) explicitam, assim, o significado do desenho urbano:



Desenhar na Oficina o Desenho Urbano é dar curso às percepções, aos sentimentos e às emoções, aos experimentos, aos sonhos e às vivências no fazer e fazer-se urbano, que se constitui no acontecer da cidade, do lugar onde vivemos, sejam quais forem as condições. O lugar em que se mora é o lugar no qual a maioria das pessoas passa a maior parte de suas vidas; portanto, um tempo enorme de seu viver. Assim, cunham-se as expressões “minha terra”, “minha cidade”, “o lugar onde vivo”, “meu torrão”, “meu bairro”, “minha cidade é uma vila pequenininha”, “meu lugar” entre tantas outras carregadas de significado histórico-geográfico e de dimensão sociocultural ímpares.

Ao desenhar a cidade, os educandos olham para ela, olham para si, e, nesse diálogo, a cidade também olha para eles. Essa interação de olhares permite que coloquem em seus desenhos suas percepções individuais e coletivas sobre a cidade. Segundo Farias<sup>11</sup>:

O que importa é despertar o aluno para essa riqueza que o mundo tem e para a riqueza que pode ter a relação dele com o mundo. Nesse sentido, a cidade é o maior exercício que nós temos. Na cidade há uma proliferação de matérias. É uma memória ao mesmo tempo individual e coletiva, porque os espaços falam de nós.

Discutir a cidade significa abordar as questões da arte, educação, saúde, alimentação, saneamento básico, trabalho, poder, lazer, cultura, transporte e qualidade de vida, propondo que os educandos percebam-se nela. Nessa experiência, a percepção não estará sozinha, mas interagindo com a ação. Para conhecer, o cidadão precisa agir sobre a cidade, refletindo sobre o contexto da cidade e o seu próprio contexto, como, mais uma vez, afirma Farias<sup>12</sup>: “Quando você pedir para o aluno que ele olhe para o mundo, para que escolha um fragmento daquilo que interessa da sua cidade e eleja, ele vai eleger alguma coisa. Ele vai se escolher. Ele vai se reencontrar no mundo”.

Os educandos também colocam-se na cidade quando atribuem um sentido a ela através de suas leituras, releituras e desenhos. O que pensamos da cidade e o que ela tem a nos dizer nunca é um ato individual, descontextualizado de nossas relações com o mundo. Paviani (2003a, p. 19) diz que “se é verdade que as coisas são como nós as vemos, também é verdade que esse ver ou ouvir, tocar, etc. nunca é simplesmente um ver, um sentir puros”. E

---

<sup>11</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>

<sup>12</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>

complementa: “Em tudo que fazemos algo nos faz ser daquele modo, em tudo que pensamos algo nos pensa”.

Por isso, pensar a cidade de Antônio Prado como possibilidade educadora vai além de olhar sua arquitetura. Olhar a cidade significa também interpretar as relações entre as pessoas e a cidade.

### **Muitas cidades dentro de uma mesma cidade**

Cada cidade é construída dependendo do olhar de quem a olha. Uma mesma cidade pode ser lida de diferentes ângulos. A posição de quem olha poderá falar de uma outra cidade dentro da mesma cidade.

Na obra *As cidades Invisíveis*, de Italo Calvino, Kublai Khan é o senhor de um império tão vasto que nem ele mesmo conhece todas as cidades que o compõem. Por isso, o imperador mongol envia seus embaixadores para elas com a missão de contar-lhe como é cada uma. As descrições de Marco Polo, ricas em detalhes, são as preferidas de Khan, que, mesmo desconfiando de que o jovem veneziano não pudesse conhecer tantas cidades, ouve-lhe atentamente. Marco, na verdade, parte do olhar de uma mesma cidade para recriar outras que estão em sua mente, mesmo que nunca as tenha visto e acredite que nunca irá conhecê-las. Ao perceber que eram todas parecidas, a mente de Khan também passou a desmontar cada pedaço da cidade apresentada, reconstruindo-a de outra maneira. Entretanto, o imperador questiona porque Veneza foi a única que Marco nunca mencionou. O rapaz responde-lhe (Calvino, 1990, p. 82): “– E de que outra cidade imagina que eu estava falando?”, completando, mais

adiante: “– Para distinguir as qualidade das outras cidades, devo partir de uma primeira que permanece implícita. No meu caso, trata-se de Veneza”.

Farias<sup>13</sup>, referindo-se ao clássico de Calvino, diz que “são mesmo muitas as cidades que cabem dentro de uma mesma e única cidade”. Assim, perguntaria: quantas cidades existem em Antônio Prado para além da cidade tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico? Existem outras para além do discurso arquitetônico<sup>14</sup>? Talvez a obra de Calvino (1990, p. 59) possa suscitar algo nesse sentido quando Marco Polo diz ao imperador: “Você sabe melhor do que ninguém, sábio Kublai, que jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve. Contudo, existe uma ligação entre eles”. Farias<sup>15</sup>, ao comentar tal resposta, afirma:

Quer dizer, o discurso que a descreve não se confunde com o objeto, tem relação com o objeto, mas não é objeto. Nós vivemos nos esquecendo disso. A rigor, um texto como esse do Ítalo Calvino só pode ser pensado dentro dos marcos da modernidade. É na modernidade que você tem, mais do que nunca, a consciência de que aquilo que se está fazendo é uma aventura de linguagem. Então é essa força que a palavra tem, ou que uma boa tela pode ter, ou que uma boa escultura pode ter. É disso que nós estamos falando, dessa capacidade que o homem tem de apresentar coisas, de colocá-las para os outros homens e para si próprio. E de se extasiar diante disso.

Voltando a Antônio Prado, parece-me mesmo impossível não relacioná-la ao tombamento. Esse é o discurso. Porém, a cidade – utópica, porque expressa nos termos de uma idealização, portanto sobreposta aos conflitos inerentes a toda e qualquer sociedade – composta pela arquitetura da colonização italiana não é a única dentro de Antônio Prado, embora essa faça parte da vida de quem nela mora. A arquitetura confunde-se com a cidade, mas não é a cidade. Por isso, é necessário conhecer como os sujeitos da pesquisa dialogam com a cidade. O modo como a apresentam em suas falas e desenhos revela o olhar de quem faz parte do contexto. Conforme Calvino (1990, p. 115): “A cidade de quem passa sem entrar

<sup>13</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>

<sup>14</sup> Como um conjunto de prédios da área central da cidade foi tombado pelo IPHAN, o discurso vigente é o de sua arquitetura e ‘italianidade’.

<sup>15</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>

é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente [...]”.

Seja a cidade qual for, cada um a olhará a partir de suas relações com o lugar, pois sempre estaremos aprendendo com a cidade e a reconstruindo a partir de nossos referenciais. Bernet (1997, p. 19) afirma que “la idea de ‘ciudad educadora’ consiste en simple reconocimiento de que las ciudades, en si mismas educan”. Ele quer dizer que sempre será possível e necessário ser otimista na projeção educativa da cidade. Por isso, Bernet (1997, p. 20) pontua três dimensões entre a educação e a cidade:

La primera dimensión consiste en considerar a la ciudad como *contenedor* de educación; es decir, de instituciones, medios, recursos, relaciones, experiencias... educativos. La frase que puede identificar esta dimensión será: aprender en la ciudad. La segunda dimensión es la que hace del medio urbano un agente educador; es decir, aprender de la ciudad. Y a tercera dimensión convierte a la propia ciudad en contenido de la educación; o sea, aprender la ciudad.

Assim, **olhar**, nesta dissertação, tomando emprestada a definição de Bernet, também significa aprender **na cidade** (ser possuidor de seus espaços formais), aprender **da cidade** (tendo o meio urbano como agente educador) e aprender **a cidade** (discutir a relação entre as pessoas e a cidade).

### 1.3. PAULO FREIRE E A LEITURA DO MUNDO

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou

escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 90).

Para Freire, ler significa compreender a relação entre texto e contexto. Por isso, a alfabetização nunca é um ato neutro de quem apenas memoriza e repete palavras mecanicamente. É preciso adentrar no texto para entender o mundo e apropriar-se dele. No ato de ler, linguagem e realidade devem andar juntas, para que o leitor compreenda não só o contexto em que o texto foi escrito, mas o seu próprio contexto, considerando as experiências sociais e individuais dos homens. De acordo com Freire (2003, p. 21), ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”.

A compreensão do ato de ler, no entanto, pode ir além do emprego dado pelo educador brasileiro na alfabetização de Jovens e Adultos. A leitura da imagem, no ensino da arte, pode proporcionar aos educandos uma alfabetização humanizadora, permitindo o diálogo entre eles e o texto visual, para que possam ressignificar o mundo. Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 35):

[...] este princípio de leitura como interpretação cultural, com muita influência de Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, cursos e oficinas do Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983<sup>16</sup> [*nota minha*], que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino da arte no Brasil.

Entre os anos de 1987 a 1993, a leitura de obras de arte originais foi amplamente sistematizada no Setor de Arte Educação do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), através da Proposta Triangular. No período em que Freire foi Secretário de Educação de São Paulo, uma Proposta, que propunha a leitura de reproduções de obras, foi realizada nas escolas da rede municipal de ensino da cidade. O projeto, conduzido de 1989 a 1992, inicialmente por Ana Mae Barbosa, depois por Regina Machado e Christina Rizzi, trouxe um

---

<sup>16</sup> De acordo com a própria Ana Mae Barbosa (1991), o evento, organizado por ela, Cláudia Toni e Gláucia Amaral, foi pioneiro, por ter sido o primeiro programa a conectar análise da obra de arte e/ou da imagem com a história da arte e com o trabalho prático.

saldo positivo para o ensino da arte no Brasil, possibilitando que os educandos interpretassem a arte. Ainda em 1989, através do Projeto Arte na Escola, financiado pela Fundação Iochpe, foi realizada uma pesquisa com crianças de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio em escolas das redes particular e pública de Porto Alegre, RS. A investigação, coordenada por Pillar e Vieira, utilizou o vídeo e imagens fixas para a leitura de obras. O resultado da pesquisa demonstrou que as crianças que tiveram acesso a esses recursos apresentaram avanços maiores (tanto em suas criações artísticas como em suas falas sobre arte) do que aquelas que não o tiveram.

Todas essas experiências educativas desenvolvidas, a partir dos anos 80, com a introdução de imagens na sala de aula, trouxeram avanços significativos para o ensino da arte. É importante lembrar, no entanto, que muito antes de se ouvir falar em cultura visual, Freire já se apropriava da imagem em suas experiências educativas nos anos 60, como confirma Feitosa<sup>17</sup>: “Cabe aqui também o registro que o educador, ao trabalhar com *slides*, gravuras, enfim materiais audiovisuais, foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Paulo Freire estava à frente de seu tempo”.

A alfabetização proposta por ele vai além do ato de ler e escrever *simplesmente* palavras, porque proporciona aos educandos a leitura crítica de mundo. Para Freire (2003, p. 71), “antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. Do mesmo modo, seguindo a postulação freireana, antes mesmo de ler o texto escrito dos livros infantis, a criança lê o texto visual que ilustra suas páginas: a criança conta a história através das imagens presentes no livro. Tanto na leitura escrita como na leitura visual, usando as palavras do autor, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente, diz Freire (2003, p. 20), “[...] a leitura do mundo

---

<sup>17</sup> <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>

precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Sobre a afirmação do educador, Pillar (1999, p. 14) comenta:

Parafraseando Paulo Freire, Luis Camargo diz que a leitura da imagem precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde moramos, o quintal onde brincamos, a pracinha, o bairro onde vivemos, a cidade, o Estado, o país. Tudo isto marcado fortemente por nosso lugar social, nossa origem. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura que, inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas.

Assim, a leitura crítica do mundo, presente na obra de Freire, e a leitura da imagem, no ensino da arte, proposta por Ana Mae Barbosa, têm muitas relações, pois em ambas abrem-se espaços para o diálogo na sala de aula. Os educadores deixam de falar para os educandos para falar **com** eles, passando a ouvi-los. Em tais práticas educativas é fundamental que os educadores respeitem tanto os níveis de compreensão que os educandos têm da própria realidade quanto os níveis de compreensão estética<sup>18</sup>.

Para compreender, interpretar, julgar e ressignificar a arte e o mundo precisamos conhecê-los. Somente através do ato de conhecer pela ação é possível a *conscientização* defendida por Freire, que exige, ao mesmo tempo, um olhar crítico e amoroso sobre os homens.

#### 1.4. AS MUDANÇAS NO ENSINO DA ARTE NO BRASIL: LEITURA, PRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Na década de 1970, através do movimento de Arte-Educação, iniciaram-se as manifestações sobre a importância do aprimoramento dos educadores e a valorização da

---

<sup>18</sup> Os níveis de compreensão estética são enfocados neste capítulo da dissertação, conforme pesquisa realizada, em contexto brasileiro, por Maria Helena Wagner Rossi.

Educação Artística na escola. Essas idéias foram difundidas e apresentadas em eventos promovidos por universidades, associações de educadores em Arte e entidades que discutiam o seu futuro na ação educativa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte – PCN (2000, p.28): “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina”.

Apesar de todas as discussões levantadas, desde então, foi a Proposta Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa (1991, p.33) e difundida no Brasil a partir do final da década de 1980, que determinou as atuais transformações ocorridas no ensino da arte no país. A autora argumentava que:

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Respeitando a realidade brasileira, Ana Mae Barbosa buscou inspiração em algumas experiências realizadas nas *Escuelas al Aire Libre*, do México (que unia arte como expressão e como cultura), no *Critical Studies*, da Inglaterra (que integrava cultura e expressão), e no Movimento de Apreciação Estética aliado ao *Discipline-Based Art Education (DBAE)*, dos Estados Unidos (que englobava a Produção, a Crítica, a História e a Estética da arte). A respeito de tais tendências, Ana Mae Barbosa (1997, p. 10-11) afirma:

As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pós-moderno da arte nos Estados Unidos, ou ensino da arte contemporâneo na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição



que inclui a emoção e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração não apenas da originalidade.

No livro *Tópicos Utópicos*, Ana Mae Barbosa (1998, p. 33) faz, no entanto, algumas correções na Proposta Triangular, começando pela primeira nomenclatura, divulgada como Metodologia Triangular, por considerar que “metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula”.

Outro equívoco apontado por ela é referir-se à sua obra como uma adaptação ou cópia, principalmente, do *DBAE* americano, pois, como já explicitado anteriormente, a Proposta Triangular foi elaborada respeitando o contexto brasileiro. Sobre isto, Ana Mae Barbosa (1998, p. 37) diz:

[...] como participante da sociedade pós-moderna, não sou contra a cópia, desde que inscrita no tempo e na locação adequados e fruto de reconstrução. O mito da originalidade é modernista, o pós-modernismo valoriza mais intensamente a elaboração dentre os processos mentais envolvidos na criatividade. Contudo, diria que a Proposta Triangular se opõe ao *DBAE*, porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. É a contradição intrínseca do *DBAE*, um sistema para o ensino da arte de idéias pós-modernistas, mas de construção modernista. Enquanto isso, a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização.

A disseminação da Proposta Triangular e as mudanças conquistadas desde os anos 70 contribuíram para que a Arte fosse reconhecida como uma área de conhecimento e obrigatoriamente incluída na estrutura curricular, sob a Lei número 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme PCN (2000, p. 30): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (art. 26, § 2º da lei)”. Com a garantia da Arte assegurada pela lei, o seu ensino passou a ser visto como possibilidade de formação artística a todos e de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, à educação estética e à estética do cotidiano.

Influenciadas pela Proposta Triangular, as escolas passaram a integrar em seu currículo o uso de imagens, com o intuito de promover a leitura. Para um melhor entendimento sobre os três eixos que compõem a Proposta, passarei a explicitá-los segundo a definição de Ana Mae Barbosa e a contribuição de alguns pesquisadores em ensino da arte que discutem a leitura, a produção e a contextualização:

### **Leitura**

A leitura da obra, como foi denominada no início da Proposta Triangular, era a grande novidade trazida ao ensino da arte. A autora alegava que no Brasil sempre tinha predominado o trabalho de *atelier*, mas que somente o fazer arte não era suficiente para que as crianças pudessem julgar as qualidades das obras produzidas por artistas. Em defesa da leitura, Ana Mae Barbosa (1991, p. 34) assim argumentava:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a preparamos para aprender a gramática da imagem em movimento.

A leitura é, no entanto, aqui considerada não apenas no sentido de contemplar um objeto artístico, mas numa abordagem mais ampla, que abarca a interpretação. Pillar (2002, p. 72) diz que: “A palavra leitura tem sido empregada para denominar o que fazemos ao refletir sobre o que estamos olhando”. Assim, é oportuno acrescentar que é através da leitura que o sujeito poderá olhar, discutir, interpretar e julgar uma imagem atribuindo um significado. Conforme enfatiza Rossi (2003, p. 22), citando Parsons, “[...] o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e

também a cultura da qual vem o objeto de arte”. Assim, a leitura ocorre na interação do leitor com seu contexto e com a imagem.

De acordo com Pillar e Viera (1992, p. 9), “ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente”. Por isso, não há uma única interpretação de uma mesma imagem, mas interpretações resultantes das relações que cada leitor estabelece com o texto visual, considerando não só suas condições cognitivas, mas o contexto social, cultural, político, econômico em que vive.

Rossi (2003, p. 18-19) aborda a questão da leitura da seguinte forma:

Pode-se supor, então, que leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e que essa é decorrente da interpretação. Se o texto responder às nossas interrogações, pode-se dizer que foi lido, no sentido aqui pretendido. Estas interrogações dependem das condições (cognitivas, socioculturais) de cada leitor. Na leitura de uma obra de arte, as perguntas podem ser sobre a beleza, ou sobre a verdade, mas há que se considerar que uma criança poderá perguntar, ao ler a *Guernica* de Picasso: “Por que estes fantasmas estão presos neste quarto?” As perguntas que emergem serão sempre as oportunas, para cada pessoa, em cada momento da vida [...].

Mais adiante, Rossi (2003, p. 19) afirma que o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentido, e que “todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu, ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura”.

Mas para que a leitura realmente aconteça é preciso refletir ao olhar. Somente assim os educandos poderão atribuir sentido às imagens, sejam elas da arte, da cidade, da publicidade ou do cotidiano. De acordo com a idéia de que a leitura é construída por cada leitor ao pensar seriamente sobre as imagens, Ana Mae Barbosa (1998, p. 40) amplia o conceito sobre o assunto, destacando:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

Considerando que o sentido atribuído pelo leitor não está isolado da vida, precisamos mediar a relação dos educandos com as imagens e conhecer como os diálogos são construídos quando eles olham para os textos visuais.

### Produção

A produção/criação deixou de ser entendida como prática de recreação, habilidade motora ou atividade livre desde o final da década de 1980.

O fazer artístico, como foi definido inicialmente um dos vértices da Proposta, está ligado à construção, pois envolve cognição, solicita ação, interpretação e representação das experiências individuais e coletivas, por isso não pode ser considerado *laissez-faire*. Ana Mae Barbosa (1991, p. 34) diz:

Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente de pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica.

Eisner (1997, p. 83), referindo-se ao *DBAE*, discute a importância da estrutura curricular no ensino da arte e afirma: “A produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais. Ela pode criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade”.

No mesmo artigo, mais adiante Eisner (1997, p. 85) complementa:

Acredito que a História da arte, a crítica da arte, e até mesmo a Estética ganham valor para os alunos se estiverem relacionadas com a sua produção em arte. Um estudante envolvido com a criação de movimento virtual em uma pintura terá mais possibilidades de encontrar sentido nos trabalhos de Bridget Riley, Marcel Duchamp e dos futuristas, do que um estudante não envolvido. Os motivos pelos quais estes artistas se interessaram pelo movimento virtual podem ser examinados, e as diferentes soluções para resolverem seus problemas podem ser então, melhor compreendidas.

Nesse viés, um bom programa em educação e Arte necessita de uma estrutura para organizar as ações curriculares sem que precise, no entanto, elaborar uma receita ordenada em que primeiro sempre é proposta a leitura, depois a contextualização e, só então, a produção.

As ações artísticas como desenhar, pintar, gravar, esculpir, dançar, coreografar, encenar, improvisar, compor, musicar, fotografar, expor, entre outras, somente têm significação quando conectadas com o pensar.

### **Contextualização**

Embora Ana Mae Barbosa (1991, p. 37) já mencionasse o contexto quando a Proposta Triangular começou a ser disseminada, ela referia-se a um dos eixos da triangulação: “A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do contexto”.

Contudo, com o passar do tempo, o termo foi substituído por contextualização, pois o seu propósito é mais do que buscar informações históricas sobre a obra. Significa estabelecer relações entre a arte e as experiências, a arte e outras áreas do conhecimento, a arte e o cotidiano do leitor. Ao rever seus posicionamentos, Ana Mae Barbosa (1998, p. 43) explicita:

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato.

Desse modo, para contextualizar uma imagem, precisamos levar em consideração o contexto do artista, o contexto em que a obra foi produzida e o contexto do leitor, pois não há imagem sem contexto histórico, social, antropológico, político, cultural, geográfico, biológico.

A autora lembra que no período em que a Proposta Triangular foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), a contextualização era prioritariamente histórica, mas, com o tempo, a experiência foi ampliada, associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um conjunto de saberes que abriram caminhos para a interdisciplinaridade. Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 38), reduzir a contextualização à história é um viés modernista: “É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”. A educação voltada para o social não está preocupada em apenas fornecer aos educandos informações sobre determinada obra e movimento artístico, mas em considerar a importância da contextualização de conceitos subjetiva, cultural e socialmente construídos na compreensão estética.

#### **1.4.1. A releitura como prática escolar**

A releitura é uma das possibilidades de produção artística que vêm sendo amplamente realizada na escola. No entanto, essa prática não deve ser entendida como cópia, mas como o

momento em que os educandos têm a oportunidade de criar a partir de sua leitura, buscando referência numa obra já produzida. Como já mencionei na Introdução desta dissertação, a releitura revela características presentes na leitura estética. Rossi e Demoliner (2003, p. 50) afirmam que quando as leituras enfocam o concreto, compreendendo que a arte é uma representação da realidade, as releituras são literais:

Assim como há diferentes interpretações de um texto visual, há diferentes possibilidades de releituras desse texto. A releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem/obra. Cada leitura revela o nível de complexidade cognitiva e aprimoramento das idéias estéticas do aluno. A esses dois aspectos devem-se as diferenças entre as leituras e as releituras produzidas na escola.

De acordo com as autoras, é importante que o professor conheça as possíveis leituras de seus alunos para que possa compreender as suas releituras e avaliar as suas propostas de trabalho no ensino da arte. Portanto, leituras e releituras são coerentes com a idade, o nível de desenvolvimento cognitivo, a familiaridade com as imagens e o contexto em que cada um vive.

No cenário contemporâneo, a publicidade, através de recursos computacionais, insere perfumes, sabonetes, sapatos e uma infinidade de outras mercadorias em imagens da arte, como se tais produtos fizessem parte do contexto da obra. Nesse caso, a publicidade utiliza-se das imagens como sendo uma estratégia de *marketing*, para valorizar seus anúncios – e vender. As imagens da arte também são usadas para estampar as manchetes das capas de revistas, para ilustrar matérias sobre futebol, economia, assuntos ligados à ciência e comportamento ou na propaganda política.

Conforme Ana Mae Barbosa (1997, p. 11), “a edição de imagens de segunda geração<sup>19</sup> [*nota minha*], isto é, a construção de uma imagem plástica pessoal baseada em imagens produzidas ao longo da história, passou a ser admitida na escola como processo de

---

<sup>19</sup> Imagens que devem sua existência a outras anteriormente produzidas.

aprendizagem, e na teoria da arte recebeu o nome de *citacismo*". Desse modo, a releitura é uma das maneiras de se relacionar com a imagem.

Talvez os conceitos sejam relativamente recentes, mas há muito tempo os artistas buscam nas obras de outros artistas referências para produzir suas imagens. Van Eyck (1370-1441), Diego Velázquez (1599-1660), Pablo Picasso (1881-1973), Andy Warhol (1928-1987) e Roy Lichtenstein (1923-1997) são apenas alguns exemplos dos que utilizaram intensamente imagens anteriores para criar suas obras. A este respeito, Ana Mae Barbosa (1991, p. 20) diz, no livro *A imagem no ensino da arte*: "Organizei uma palestra mostrando como os artistas vêm tomando de empréstimo imagens de outros artistas, quer seja suprimindo referências à sua origem ou como citações explícitas e evidentes, como no caso de artistas *pop*". A intenção dela, com tal argumento, era convencer os arte-educadores de "que se o artista utiliza imagens de outros artistas, não temos o direito de sonegar estas imagens às crianças".

Assim, é impossível o purismo nas produções artísticas, conforme acreditava-se no Modernismo. Se as obras dos próprios artistas remetem a outras, não podemos negar as imagens aos nossos educandos. Mas, para que ocorra uma educação estética no ensino da arte, vale reforçar as idéias trazidas por Rossi e Demoliner sobre a importância dos educadores conhecerem as leituras para compreenderem as releituras que vêm sendo realizadas na escola. Apesar de na leitura crianças e adolescentes pensarem sobre a produção alheia e na releitura sobre suas próprias produções, o pensamento de cada um atinge níveis diferentes. O mesmo também acontece com as releituras, que vão desde tentativas de reproduções dos textos visuais lidos até as que atingem o nível das reelaborações. No entanto, as atividades de releituras realizadas com crianças das séries iniciais ou até mesmo finais do Ensino Fundamental nem sempre são reelaborações, em função das estruturas cognitivas disponíveis no momento e pelo pouco convívio com as imagens.



## 1.5. ESTUDOS SOBRE A COMPREENSÃO ESTÉTICA

A partir de uma perspectiva desenvolvimentista, Parsons enfocou cinco estágios da compreensão estética, assunto estudado por vários pesquisadores desde o século XIX, nos Estados Unidos.

Em contexto brasileiro, Rossi estudou o pensamento estético dos alunos da Educação Básica e estabeleceu três níveis, a partir de uma ampla pesquisa realizada na cidade de Caxias do Sul, RS. A seguir passo a explicitar as pesquisas realizadas pelos dois autores:

### 1.5.1. A compreensão da arte conforme Parsons

Em seus estudos, Parsons (1992, p. 37) considera os aspectos estético e psicológico na evolução da compreensão da arte. Sobre o estético, afirma: “Cada estágio<sup>20</sup> interpreta a pintura de forma mais perfeita do que o anterior. Cada um deles atinge uma nova percepção e utiliza-a para interpretar os quadros de modo mais completo do que o estágio anterior”. Quanto ao aspecto psicológico, diz Parsons (1992, p. 38): “Os estágios assentam na nossa capacidade crescente para assumir os pontos de vista dos outros, a dimensão comum dos esquemas de desenvolvimento cognitivo”.

Segundo sua teoria, em cada estágio aparece uma idéia ou um grupo de idéias que prevalece na leitura. São elas: *o tema* (incluindo as idéias acerca da beleza e do realismo), *a*

---

<sup>20</sup> Em seu livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, Parsons usa o termo estágio, enquanto no Brasil é utilizado estágio. Nas citações referentes à obra do autor, conservei a tradução portuguesa, conforme traz o livro já mencionado; nos demais casos “estágio”.

*expressão, o estilo da obra e o juízo.* Cada uma destas idéias, que o autor denomina de tópicos estéticos, é entendida de forma diferente em cada um dos cinco estágios do desenvolvimento estético. Assim, ele define com clareza a concepção de estágio em sua pesquisa. De acordo com Parsons (1992, p. 37): “Cada estágio é uma estrutura frouxamente organizada onde um certo número de idéias são modeladas por uma perspectiva dominante da arte”.

O pesquisador alerta, no entanto, que não é o leitor que se encontra em um determinado estágio, mas que este serve-se das idéias de um ou mais estágios no momento da leitura. Reforçando essa tese, Parsons (1992, p. 27) diz que: “Descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas um conjunto de idéias. As pessoas servem-se dessas idéias para compreenderem a pintura”.

Para o autor, quase todas as crianças pequenas, em idade pré-escolar, utilizam idéias do **Primeiro Estágio**. Os principais elementos enfocados por elas são a cor e o tema. No entanto, a atenção desloca-se de um ponto a outro da imagem, pois ainda não apreendem o todo do quadro, mas suas partes. Sentem uma forte atração pela cor, mas o fato de um quadro ser figurativo ou abstrato não faz muita diferença. O que importa, mesmo, é que este seja muito colorido. Ao ver uma imagem que represente um cão, por exemplo, podem dizer que gostam do animal e que também têm um. Os sujeitos que apresentam idéias desse estágio não fazem distinção entre gostar e julgar. Parsons diz que, neste estágio, é difícil imaginar um quadro mau. Assim, uma imagem é boa se, por exemplo, tiver a cor preferida da criança.

O tema é o tópico estético predominante no **Segundo Estágio** e está relacionado aos conceitos de beleza e de realismo, ou seja, de acordo com Parsons (1992, p. 40), uma imagem é bela porque seu tema é belo: “Por exemplo, o Renoir pode ser considerado um bom quadro porque representa um cão, e os cães são bonitos. Mas esta última observação sublinha agora uma característica própria do cão, e não os gostos do observador, ao contrário do que acontecia no primeiro estágio”.

A análise de Parsons revela um progresso psicológico nesse estágio, pois a idéia de beleza é construída, considerando o ponto de vista dos outros. No entanto, tais sujeitos fundem a idéia de belo com a idéia de moralmente bom. Um quadro é bom quando seu tema é belo e quanto mais realista for a representação. Os leitores aceitam melhor uma imagem figurativa do que uma abstrata, pois buscam entender o que estão vendo. Também admiram a habilidade do artista ao pintar quadros que aparentam ter tido uma realização mais demorada e difícil.

Como a análise é mais emotiva e menos cognitiva, a *expressividade* passa a ser o tópico estético principal do **Terceiro Estágio**. Parsons (1992, p. 86) diz que o sentimento ou pensamento expresso pode ser o do artista, o do observador ou de ambos: “Os quadros não são tanto sobre objectos concretos como sobre aquilo que podemos pensar ou sentir e devemos apreender interiormente. Exprimem aspectos da experiência, estados de espírito, significações, emoções: coisas subjectivas [...]”. O tema passa ser o sentido do objeto e não mais o objeto. Os sujeitos olham uma imagem em função da experiência que pode proporcionar: quanto mais intensa e interessante for a experiência, melhor será o quadro. Por isso, a beleza está relacionada ao caráter expressivo da obra.

No **Quarto Estágio**, as experiências e sentimentos são mais sociais do que individuais, pois a interpretação é um processo público em que os leitores vão confrontando as suas idéias com as de outros. Segundo Parsons (1992, p. 41): “À medida que as comentam, vão considerando determinados aspectos mais relevantes do que outros. Ajudam-se umas às outras a ver com maior acuidade”. Nesse estágio, os interesses consideram aspectos históricos, artísticos e centram-se na organização e no estilo da obra que dão sentido ao todo. Para Parsons (1992, p. 42):

Do ponto de vista estético, o quarto estágio representa um avanço porque considera relevantes o meio de expressão, a forma e o estilo e estabelece uma distinção entre a atracção literária do tema e do sentimento e aquilo que a obra em si consegue realizar.

Põe em evidência as relações estilísticas e históricas entre os quadros, e alarga a gama dos sentidos que a pintura pode exprimir. Permite-nos descobrir a utilidade da crítica de arte enquanto guia da nossa percepção e considerar o juízo estético como racional e susceptível de objectividade.

O sentido do quadro não é dado apenas pelo conteúdo de uma consciência individual, mas pela interpretação pública que vai sendo construída e aperfeiçoada ao longo do tempo a partir da tradição em observar um conjunto de obras. A compreensão de uma determinada imagem é coletiva, pois o leitor dialoga com as idéias presentes no mundo da arte.

No **Quinto Estágio**, os leitores conseguem fazer um julgamento estético por si mesmos, não utilizando apenas recursos tradicionais e históricos, embora respeitem o ponto de vista dos outros.

Conforme Parsons (1992, p. 163), no último estágio os leitores distinguem mais claramente o juízo da interpretação:

A interpretação é a reconstrução do sentido; o juízo é a avaliação que fazemos do valor do sentido. Anteriormente não distinguíamos uma coisa da outra. Estávamos mais interessados em descobrir a significação dos quadros do que em discutir o valor dessa significação, e considerávamos válido todo o quadro que tivesse sentido. No quinto estágio, todavia, interrogamos-nos também sobre a validade do sentido.

A pesquisa de Parsons aponta, no entanto, que os adultos que se servem das idéias dos últimos estágios, as quais permitem que discutam racionalmente os juízos estéticos, são aqueles que freqüentemente são confrontados com obras de arte e refletem seriamente sobre elas.

### 1.5.2. O pensamento estético segundo Rossi

Por mais de três anos, Rossi realizou uma pesquisa fundamentada nas teorias de Parsons e de Freeman & Sanger. Seus estudos foram desenvolvidos com alunos da Educação Básica da cidade de Caxias do Sul, RS, com o objetivo de conhecer a compreensão estético-visual no contexto brasileiro. Dos 168 sujeitos entrevistados, 56 eram crianças das séries iniciais, com idade entre seis e nove anos; 56 alunos de 5ª e 6ª séries, com idades entre 10 e 13 anos, 56 adolescentes do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com idades entre 14 a 18 anos. Os 168 estudantes foram divididos em dois grupos: 84 alunos de uma escola pública estadual, constituindo o Grupo A (não-familiarizado com arte), e 84 estudantes de três escolas particulares, constituindo o Grupo B (familiarizado com arte e discussão estética).

Rossi identificou as idéias utilizadas pelos dois grupos de estudantes para interpretar e julgar as obras e propôs uma classificação destas idéias em três tipos, que denominou “Níveis de pensamento estético”.

No Nível I, os leitores buscam o tema através do real, do mundo física e concretamente representado na obra. O artista é considerado como um copista do real, o qual é transferido para a obra.

Os leitores que apresentam um pensamento do Nível I ainda não têm consciência da autonomia e da intencionalidade do artista para usar símbolos em sua arte, demonstrando um pensamento realístico (determinado pelo real).

Ao julgar a imagem, o leitor deste Nível não faz distinção entre o julgamento moral e o estético. Um tema bom torna a imagem boa. Como critérios de julgamento aparecem o tema, a cor, o realismo, a maestria do artista e a utilidade da obra.

O pensamento de Nível II se caracteriza pela crença de que o artista transfere seu sentimento e estado de espírito para a obra no momento da produção. Ainda é um pensamento realístico, pois não admite a intencionalidade do artista em decidir sobre a natureza da obra. Se no nível anterior o mundo transferido para a obra era o mundo físico, agora é o mundo subjetivo do artista.

Gradativamente aparece a depreciação do realismo fotográfico para começar a valorização da criatividade, que passa a ser um critério de julgamento, juntamente com a cor e sua expressividade.

Os leitores que utilizam o pensamento do Nível III deixam para trás o real (seja o concreto, seja a interioridade do artista), para buscar diferentes possibilidades de significados da imagem, que passam a ser mais subjetivos e abstratos. Primeiramente, suas interpretações focalizam a subjetividade do artista. É ele o responsável pelo significado da obra, cabendo ao leitor a função de decifrar os sentidos da obra. Posteriormente, o papel do leitor passa a ter importância. Ele, o leitor, já tem consciência de que sua subjetividade é importante na significação da obra.

Com a aquisição do pensamento formal, os sujeitos que utilizam idéias do Nível III desprezam os atributos do mundo para buscar as subjetividades presentes na obra em si, fazendo uma distinção entre julgamento estético e moral. O critério de julgamento por excelência é a expressividade da obra. Assim, uma imagem triste não será mais julgada como ruim.

Na análise e interpretação dos dados, Rossi (2003, p. 130) identificou que os alunos sem familiaridade com arte (Grupo A) transitam entre uma leitura ingênua e realística e outra mais avançada, enquanto os alunos que têm familiaridade com imagens (Grupo B) apresentam um pensamento mais complexo em suas interpretações estéticas, concluindo:

Parece que, enquanto o desenvolvimento cognitivo permite o acréscimo de complexidade do pensamento nos dois grupos, a familiaridade com a arte e com as imagens em geral gera as diferenças no ritmo do desenvolvimento estético entre os grupos. Tanto Piaget quanto Vygotsky permitem deduzir que tais diferenças se devam ao meio adulto (familiar, escolar, social) em que os alunos vivem. Um meio passivo e indolente não permite o mesmo desenvolvimento que outro, mais rico em interações, pode permitir.

A pesquisa aponta que nas séries iniciais há uma maior correlação entre as leituras mais ingênuas e elementares com os fatores cognitivos. À medida que as leituras apresentam-se mais complexas e sofisticadas, menos determinantes são os fatores cognitivos e mais relevante se torna a familiaridade com arte e discussão estética.

#### 1.6. O DESENHO E AS INFLUÊNCIAS CULTURAIS

Entre as muitas teorias acerca do desenvolvimento do desenho infantil, estão os estudos de Wilson & Wilson<sup>21</sup> (1997) e de Cox (2001), que apontam as influências culturais na produção dos desenhos das crianças.

Temos percepções prévias de objetos, carros, seres humanos, animais, casas, cidades, árvores. Desenhamos o que já olhamos os outros desenharem, o que lembramos das ilustrações dos livros infantis, dos desenhos animados, das revistas, pois, de acordo com Wilson & Wilson (1997, p. 58), as imagens do passado continuam a ser transmitidas. Os autores dizem que: “[...] todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos”. Assim, é plenamente aceitável que elas necessitem de modelos, isto, é de referências que ampliem suas capacidades visuais.

Conforme reforçam Wilson & Wilson (1997, p. 61):

---

<sup>21</sup> Os estudos dos Wilsons datam da década de 1970.

A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos, as situações nas quais são feitos a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, *estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças* [grifo dos autores].

Nesse sentido, pode-se dizer que as teorias espontaneístas estavam equivocadas ao tentarem proteger as crianças dos modelos e das intervenções do meio. Os autores observaram em suas pesquisas que as crianças desenham imagens que são “emprestadas” dos mais velhos. Por exemplo, crianças que sempre moraram em prédios, desenham casas com telhados; as que andam em carros de linhas sinuosas, desenham modelos com *design* dos anos 30, fontes essas que muitas vezes nunca viram no original.

Embora as pesquisas apontem essa realidade, Cox (2001, p. 185) diz que os adultos ficam apreensivos quando as crianças copiam desenhos, principalmente personagens de livros ou revistas em quadrinhos. Assim como as teorias espontaneístas temiam que a interferência das fontes externas prejudicasse o desenvolvimento da criatividade, segundo ela, alguns pais e professores continuam reprimindo e negando tais contribuições:

Apesar dos receios dos adultos, muitas vezes as crianças *realmente* [grifo da autora] copiam desenhos, e minha opinião é de que isso não lhes inibe necessariamente a criatividade. Afinal, os maiores artistas copiaram rotineiramente a obra dos grandes mestres que os antecederam. Compreender como outros haviam conseguido um certo efeito não os impediu de progredir e tentar algo diferente.

A afirmação de Cox (2001, p. 207) é sem dúvida pertinente, pois, ao copiar, a criança está agindo sobre a imagem, ampliando seu repertório visual e percebendo as soluções apresentadas nos desenhos de outros. O fato de a criança imitar os desenhos alheios ou os seus não é condenável, como ainda reforça a autora:

Muitas crianças crescidas também começam a olhar o trabalho de outras crianças e de artistas adultos e a copiá-los, a fim de ampliar seu repertório de desenho e fazer



desenhos mais realistas. Parece-me que não deveríamos menosprezar sua habilidade de fazer isso, mas sim fomentá-la e pensar em meios de usá-la para fins criativos.

Reflexões como as trazidas por Cox não eram permitidas na livre-expressão. A consequência do deixar fazer sem a interferência de modelos, conforme Iavelberg (1995, p. 8), é que “[...] muitos adultos, cuja educação de desenho foi relegada a atos espontâneos, ou a práticas que desconsideravam os processos de construção de conhecimento em desenho, interrompem seu desenvolvimento gráfico em níveis conceituais infantis”.

Reitero que se os artistas, repetidas vezes, copiaram as obras de outros; então, as fontes imagéticas são fundamentais para as crianças que estão em processo de construção de desenhos.

Muitos anos se passaram, como lembram Wilson & Wilson (1997, p. 57), após Lowenfeld declarar ao mundo: “Não imponha suas próprias imagens a uma criança [...] Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra [...] Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa”. Essas máximas consideravam apenas as elaborações internas da criança, e, por isso, nada deveria contaminar seu espírito livre. Hoje, sabemos que as crianças desenhavam por influência dos pais velhos e das imagens da arte, como assinalam Wilson & Wilson (1997, p. 65) “[...] a cultura da infância efetivamente transmite jogos e rimas de um século para outro. Assim fazem também os irmãos e companheiros ‘ensinando’ uns aos outros como desenhar, bem como *o que desenhar*”. Para esses autores, não se trata de negar as estruturas cognitivas da criança, mas de não negligenciar a influência dos contextos. Wilson & Wilson (1997, p. 61) declaram:

É claro que reconhecemos o fato de haver padrões de maturação universal para desenhar. Toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto o balbucio desenvolvem-se muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos. Por exemplo, trabalhando com um grupo de imigrantes judeus idosos que, até onde podiam se lembrar, não haviam desenhado desde a infância, descobrimos que, quando se pedia a eles para desenhar e pintar, a maioria produzia figuras do estágio de criança muito pequena, com braços e pernas emergindo da cabeça. Por quê? Pode ser que, tendo crescido em culturas nas quais não era dada

ênfase à realização de signos configuracionais, em que portanto poucos modelos eram representados para que eles pudessem imitar, estas pessoas não se desenvolveram além dos estágios iniciais da maturação.

Na constatação dos pesquisadores, os adultos que viveram em contextos em que as imagens não foram priorizadas na infância, continuaram, idosos, não tendo onde buscar referência para uma produção rica de seus desenhos, pois faltou-lhes referenciais a serem seguidos. Esse fato confirma que a originalidade é um mito da Modernidade e que os desenhos não surgem de dentro dos sujeitos. Desenhar não significa colocar no papel o que a criança não conhece. A mente percebe, registra e classifica as imagens, por isso, precisamos oferecer às crianças o maior número de fontes visuais de qualidade.

Wilson & Wilson (1997, p. 72-73), no entanto, lamentam que tais influências não sejam devidamente exploradas no ensino da arte:

Acreditamos que não haja nada inerentemente errado com o fato de as crianças serem influenciadas por professores ou apresentarem comportamento de cópia. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. Pensamos ser um mal, entretanto, que haja tão pouco para influenciar os estudantes em suas aulas de arte, pois estas influências derivam muito mais de assuntos fora do campo de Belas Artes. De fato, se tivéssemos de prescrever usos pedagógicos para as aulas de desenho, muitos deles se centrariam na ajuda de crianças a partir de oito ou nove anos na aquisição de programas em maior número possível, para construção de signos visuais.

Poderíamos pensar que tais programas enriqueceriam o repertório visual das crianças e talvez os desenhos estereotipados como, por exemplo, sol com raios e “carinhas” e árvores com maçãs vermelhas na copa e troncos sorrindo não fossem tão frequentes até mesmo nos desenhos dos adultos.

Em grande parte das escolas, as imagens reduzem-se às ilustrações de cartazes com personagens da *Walt Disney*, datas comemorativas e estações do ano que decoram as paredes das salas de aula. É preciso que o banco de imagens seja ampliado nas instituições de ensino, desde a Educação Infantil, para que os desenhos das crianças não se limitem aos estereótipos. Convidar os educandos a desenhar *A cidade* na qual vivem, impregnada pela cultura de seus

habitantes pode ser um bom começo para discuti-la e para ampliar seu repertório imagético, desde que possam olhar como outros a olharam e a representaram em suas produções. Obras de artistas locais, fotografias e desenhos dos próprios colegas terão muito o que contar da mesma cidade.



## *2. A Pesquisa*

## 2. A PESQUISA

Iniciei esta pesquisa em março de 2003, com 50 educandos, com idades entre 10 e 11 anos, que estavam cursando a 5ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, da cidade de Antônio Prado, RS, quando eu era uma das educadoras em Arte da escola. Assim, esta dissertação não é um relato de prática no ensino da arte, mas sim um estudo de caso do tipo etnográfico, que busca, através do aprofundamento teórico, conhecer a compreensão estética acerca da cidade e da arte e suas relações com a produção artística de um grupo de estudantes de um determinado contexto sem ignorar as suas inter-relações com a sociedade.

Optei pela pesquisa qualitativa porque pretendo descrever os processos dos educandos, não quantificá-los.

Eisner diz que a diferença entre as investigações quantitativa e qualitativa é a mesma que entre fazer arte e fazer ciência. De acordo com ele, essa divergência está nas formas de representação utilizadas para apresentar o trabalho. Eisner (1998, p. 133) refere-se a esses dois termos observando que:

Em los enfoques cualitativos de la investigación, el campo de acción es amplio para que las personas vean lo que eligen ver, o interpreten lo que ven de acuerdo con su propia luz teórica. En la metodología convencional de investigación, el procedimiento objetivo, cuando está presente, proporciona mucho menos campo de acción para la interpretación personal o para la descripción [...]. La metodología cualitativa de investigación en general, y la crítica educativa en particular, proporciona un espacio mayor para las inclinaciones personales del investigador y, por lo tanto, un mayor potencial para la heterogeneidad.

Na pesquisa qualitativa no campo da arte e do ensino da arte, os dados se transformam em textos que trazem interpretações e pontos de vista, através de entrevistas em profundidade, aproximando pesquisador e sujeitos, considerando fatores sociais, emocionais e cognitivos,

enfim, o contexto onde se desenvolve a investigação. Por isso, o pesquisador precisa ter sensibilidade para apreciar com coerência, intuição e utilidade instrumental, para que o vivido no passado torne-se texto vivo no presente.

Considerando as especificidades da pesquisa em arte, volto-me a Dewey, que traz ao longo de sua obra discussões sobre as relações entre o conhecimento artístico e a experiência. Eisner diz que Dewey é um dos filósofos que prestou atenção na maneira como as formas construídas qualitativa e artisticamente podem expressar significados. Para Dewey (1934 apud EISNER, 1998, p. 47): “La ciencia afirma significados; el arte los expresa”. Assim, a primeira procura abordar de forma objetiva a realidade do cotidiano; a segunda, interpretar qualidades do mundo que vivemos ou construímos. Sobre esses dois campos do conhecimento, Zamboni (1998, p. 48) observa:

À medida que se caminha das áreas tidas como exatas para as ciências humanas e sociais, vai se tornando mais difícil a utilização de parâmetros quantificáveis, e se adentrando em metodologias mais complexas com resultados menos exatos. Possivelmente a arte é a área que está no fim dessa seqüência de subdivisões do conhecimento humano, onde é mais difícil qualquer possível quantificação.

Na pesquisa qualitativa em arte e no ensino da arte, é preciso prestar atenção nas subjetividades que permitem diversas visões e interpretações, pois, segundo Eisner (1998, p. 15): “Imaginar es generar imágenes, ver es experimentar cualidades”.

Diante de tal complexidade, utilizei uma variedade de materiais e procedimentos para que, através de fotografias, entrevistas, falas, questionários, desenhos, escritos, leituras e releituras de imagens, fosse possível conhecer e interpretar as múltiplas significações presentes nos dados coletados.

Além das imagens, as entrevistas revelaram aspectos importantes nesta pesquisa, por isso, procurei gravá-las para investigar não apenas a fala, mas o que estava por trás das palavras manifestas, ou seja, os silêncios e as indagações. Quando as entrevistas referiam-se à

compreensão estética, renunciei a um questionário fechado acerca das imagens apresentadas para facilitar a comunicação com os sujeitos selecionados. Desse modo, conservei a primeira questão sobre cada imagem, mas conforme o que cada um falava, a entrevista tomava novos direcionamentos.

Parti de alguns estudos que me possibilitaram descobrir o que acontecia numa investigação realizada em outro contexto. Eisner (1998, p. 218-219) considera a teoria como um dos instrumentos mais importantes do pesquisador:

La importancia de estas teorías o estructuras no es sólo que proporcionan un conjunto de lentes a través de las cuales cabe interpretar lo que se há descrito, sino también el ámbito en el cual son una parte del mapa cognitivo del investigador y guían el curso de la investigación. Tendemos, [...], a buscar lo que sabemos cómo encontrar. Lo que sabemos cómo encontrar está bajo la influencia de los instrumentos que hemos aprendido a utilizar. A este respecto, la teoría está entre los instrumentos más útiles que poseemos, incluso cuando no está preparada para ocuparse las particularidades del campo en que trabajamos.

Seguindo tal pensamento, as teorias são, portanto, o suporte de uma pesquisa para que o investigador possa ver semelhanças e diferenças entre o seu trabalho e dos autores que estuda. Desse modo, conforme já mencionei no capítulo 1, busco como referências teóricas, acerca da compreensão estética, as pesquisas de Parsons, que propõe cinco estágios do desenvolvimento estético, e de Rossi, que identifica as idéias utilizadas pelos estudantes para interpretar e julgar as obras em três tipos, os quais denominou de “níveis de pensamento estético”.

Buscando os estudos de Rossi e Demoliner, procurei interpretar as relações entre as leituras e as releituras dos sujeitos pesquisados.

Já as teorias de Wilson & Wilson e de Cox contribuíram, significativamente, para analisar as influências culturais presentes nos desenhos resultantes das interações com a cidade e seus eventos. Mas ao desenharem e falarem sobre *Uma cidade* (que poderia ser qualquer cidade) e *A cidade de Antônio Prado* busquei referência em Freitag que discute as

idades utópicas, em Freire que fala da leitura de mundo e das relações entre texto e contexto e em Hillman e Duarte Jr. que analisam como se dão hoje as ações humanas no cotidiano das cidades.

A ética é um aspecto de extrema importância para o desenvolvimento de uma investigação. Bogdan e Biklen (1994, p. 75) dizem que nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. Para os autores, “[...] a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”. Quando a pesquisa envolve crianças e adolescentes, os cuidados éticos devem ser redobrados, a começar, pelo consentimento do responsável pelo menor para que participe da investigação. Por isso, para a realização desta dissertação, busquei o aval<sup>1</sup> da equipe diretiva da escola e dos pais dos seis sujeitos selecionados, descrevendo o que trataria o trabalho e quais seriam os procedimentos utilizados para sua realização. Também colhi assinaturas que autorizavam o uso de fotografias, imagens de pessoas e de obras de arte, enfatizando que o material serviria exclusivamente para a pesquisa e que a concessão seria totalmente gratuita.

Seguindo as normas éticas que regem uma pesquisa, também é necessário deixar claro como e de que forma os sujeitos foram mencionados. Por isso, optei por preservar as identidades dos educandos, substituindo seus nomes por outros fictícios, levando em consideração que a pesquisa desenvolveu-se numa cidade com poucos habitantes, e, por isso, seria fácil reconhecer seus participantes.

---

<sup>1</sup> Os modelos das Declarações que utilizei para a realização da pesquisa estão no Anexo D desta dissertação.



## 2.1. OS EDUCANDOS

Apresento aqui os seis sujeitos selecionados para análise da pesquisa, descrevendo quem eram, como viviam, qual era o grau de escolaridade de seus pais e suas concepções sobre arte. Antes disso, mostro um breve panorama da realidade social e cultural de todos os estudantes que estavam freqüentando a 5ª série do Ensino Fundamental na escola na qual desenvolvi este trabalho.

Em 2003, quando iniciei esta pesquisa, 50 educandos com idades entre 10 e 11 anos, divididos entre as turmas 51 e 52, cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, no centro da cidade de Antônio Prado, RS, o único estabelecimento de ensino da rede pública localizado no perímetro urbano que oferece o Ensino Médio. Poucos deles tinham alguma familiaridade com imagens da arte, não obstante uma das educadoras da escola, na 4ª série, já tivesse trabalhado com reproduções de obras de Van Gogh, Pablo Picasso e Leonardo da Vinci.

Para dar continuidade à coleta de dados, aprofundando o diálogo com a cidade e a arte, selecionei seis sujeitos entre os 50 entrevistados, os quais foram escolhidos, conforme os seguintes critérios:

- (a) Mesmo número de educandos dos sexos feminino e masculino;
- (b) Moradores do centro e moradores de diferentes bairros da cidade<sup>2</sup>;
- (c) Educandos que desde a 1ª série estudaram na rede estadual de ensino e educandos que eram provenientes de instituições da rede municipal<sup>3</sup>;

---

<sup>2</sup> Em cidades pequenas, o centro, via de regra, é o espaço onde estão a prefeitura, a igreja, praças, estabelecimentos comerciais e instituições de ensino. Já nos bairros, em geral, moram as pessoas com menor poder aquisitivo e é onde estão as escolas municipais, que oferecem apenas o Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Nas escolas da rede estadual, as séries finais do Ensino Fundamental contam com educadores com formação em Arte, enquanto as escolas municipais, em geral, não contam.

(d) Educandos que já tinham alguma familiaridade com imagens da arte e educandos sem familiaridade.

Como já assinalado, o trabalho teve como principal objetivo analisar a leitura e a releitura de imagens de educandos do Ensino Fundamental da rede pública, aos quais se propôs um olhar sensível, estético e crítico sobre a cidade e a arte. Por meio desse estudo, interessava-me investigar as seguintes questões:

- Que concepções sobre arte trazem os educandos quando chegam à 5ª série do Ensino Fundamental?
- Qual a compreensão estética sobre a cidade e a arte?
- Qual a relação entre as leituras e releituras dos educandos?
- O que revelam os desenhos, escritos e falas dos educandos em relação à cidade e à arte?

Na coleta de dados, desenvolvida em 2003, utilizei diferentes procedimentos: realização de entrevistas, questionários, leituras e releituras de imagens, desenhos, encontro com uma artista local e interação com os espaços da cidade. Em 2004, procurei priorizar os diálogos com os seis sujeitos selecionados e seus desenhos sobre *Uma cidade* (que poderia ser qualquer cidade) e *A cidade de Antônio Prado*.

Faço, agora, uma breve descrição dos seis sujeitos selecionados, seguindo a ordem alfabética dos nomes fictícios adotados.

Joana tinha 10 anos, era moradora de um dos bairros não-centrais da cidade e tinha estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino. Ela afirmou que não conhecia nenhum artista e que não tinha nenhuma familiaridade com imagens da arte, mas que seus pais, desde os quatro anos de idade, tinham lhe proporcionado materiais para desenhar e pintar. Ainda reforçou, dizendo que mais tarde, a escola, também lhe possibilitou o uso de lápis de cor, giz de cera e tintas.

João tinha 11 anos, era morador de um dos bairros não-centrais da cidade e havia estudado até a 4ª série do Ensino Fundamental em uma outra escola pública da rede estadual de ensino. O educando falou que também não tinha nenhuma familiaridade com imagens da arte e que nunca tinha estudado a obra de um artista, mas que sempre teve oportunidade de desenhar e pintar com lápis de cor e têmpera.

Maria tinha 10 anos, era moradora do centro da cidade e estudava desde a 1ª série no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral. Antes, ela havia freqüentado, no período de 1996 a 1998, uma escola particular de Educação Infantil, em que a diretora tinha formação em Licenciatura Plena – Habilitação em Educação Artística. É importante ressaltar que a escola fundamentava todo o trabalho em direção à arte. Desse modo, a educanda já tinha alguma familiaridade com imagens desde que estudou na escola particular e, posteriormente, durante a 4ª série. Entre os artistas estudados e obras analisadas, ela destacou que Leonardo da Vinci era seu artista preferido, assim como *Mona Lisa*, a obra. Maria também disse que começou a desenhar aos três anos de idade, quando ganhou de presente de sua mãe lápis, giz de cera e um caderno para colorir.

Matheus tinha 11 anos, era morador de um dos bairros não-centrais da cidade e também havia estudado até a 4ª série em uma escola pública da rede municipal de ensino. Ele declarou que não tinha nenhuma familiaridade com imagens da arte, mas que a mãe sempre lhe possibilitou diferentes materiais para que pudesse desenhar e pintar, desde os três anos de idade.

Pedro tinha 11 anos, era morador do centro da cidade e, até aquele momento, havia estudado somente no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral. O educando afirmou que já tinha alguma familiaridade com imagens da arte desde a 4ª série e entre os artistas e obras lembrados destacou Van Gogh. Ele também salientou que já aos dois anos de idade sua mãe

lhe incentivou a desenhar e a pintar e que os materiais eram oportunizados por ela e por uma tia.

Rita tinha 11 anos, morava no centro da cidade e tinha freqüentado até a 4ª série uma escola pública da rede municipal de ensino. A educanda afirmou que já tinha alguma familiaridade com imagens da arte, pois sua tia, que era artista plástica, dedicava-se muito à pintura de quadros e telas com tinta acrílica. Ela ainda destacou que sempre tivera a oportunidade de trabalhar com materiais artísticos.

Para aprofundar meu conhecimento sobre o contexto social e cultural desses educandos, solicitei que os pais respondessem, em março de 2003, um questionário<sup>4</sup>, o que possibilitou-me identificar que os seis sujeitos selecionados eram de classe média<sup>5</sup>.

Ao responder a questão *O que a família faz nos momentos de lazer?*, os pais afirmaram que conversavam, pescavam, viajavam, visitavam parentes e acompanhavam os filhos em jogos e torneios. Também gostavam de tomar chimarrão, assistir à televisão ou filmes e brincar com as crianças. Em nenhum momento citaram programas culturais como visitar museus, exposições de arte, ir ao cinema, ler livros, freqüentar *shows* ou teatro. Entretanto, ao responderem a questão *Os pais incentivaram a criança em trabalhos criativos antes de esta ir para a escola?*, todos os pais afirmaram que sim.

Nas respostas sobre o grau de escolaridade, dois pais possuíam o Ensino Médio completo, dois o Ensino Fundamental completo e dois o Ensino Fundamental Incompleto. Entre as mães, três delas possuíam o Ensino Médio completo; uma o Ensino Médio Incompleto; uma o Ensino Fundamental completo e uma o Ensino Fundamental Incompleto.

Quanto às profissões dos pais, um era instrutor de escola técnica, dois eram microempresários e três caminhoneiros. Já as mães, uma era dona de casa, uma era

---

<sup>4</sup> Anexo A

<sup>5</sup> A identificação da posição social dos sujeitos pesquisados foi realizada com base na profissão e nível de escolaridade dos pais e escolaridade dos educandos.

cabeleireira, uma era professora, uma era microempresária e duas eram secretárias em escritórios.

Ao responderem a questão: *Para os pais, qual é a importância das aulas de Arte na escola? Por quê?*, a maioria declarou que “era muito importante para desenvolver a imaginação, a criatividade”, além de compreendê-la como um momento de descontração. As respostas confirmaram a concepção que as pessoas têm de que a arte é algo que está dentro da criança, além de estar muito ligada ao lazer. Apenas um dos pais falou, entre outras coisas, que “tornava a criança ou adolescente mais inteligente”.

## 2.2. OS EDUCADORES

As famílias, por diferentes razões – falta de conhecimento, situação social e econômica ou distância de locais com galerias e cinemas –, deixam de proporcionar aos seus filhos a interação com imagens da arte, nem mesmo visitando o museu da cidade. No entanto, lhes proporcionam uma rica leitura da natureza e do meio onde vivem. A escola, então, seria o local que possibilitaria o acesso ao conhecimento da arte.

Por isso, solicitei às educadoras (são todas do sexo feminino) da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral e das demais escolas do município pelas quais os educandos tinham passado, para que também respondessem, em março de 2003, a um questionário<sup>6</sup>. Para que elas pudessem sentir-se à vontade em suas respostas dispensei a identificação.

Em algumas escolas, grande parte respondeu prontamente, em outras, apenas uma ou duas educadoras se dispuseram a participar.

---

<sup>6</sup> Anexo B

As respostas mostraram que apenas uma delas tinha formação na área de Arte e que a maioria das atividades que eram realizadas pelas demais se resumia a técnicas, desenhos livres ou ilustrações de datas comemorativas. Das 31 educadoras que responderam às entrevistas, com idades entre 17 a 52 anos, dez possuíam Ensino Superior: seis em Pedagogia, duas em História, uma em Biologia e uma em Licenciatura Plena – Habilitação em Educação Artística. Desse total, três tinham pós-graduação em Pedagogia, sendo que a educadora em Arte já tinha concluído o curso de especialização em Administração Educacional. Das 21 educadoras restantes, seis estavam cursando o Ensino Superior em áreas como Letras e Psicologia e 15 possuíam apenas o Ensino Médio – Habilitação Magistério. Assim como as idades variavam muito, o tempo no magistério também, pois algumas tinham iniciado o trabalho um mês antes da entrevista e outras já tinham completado 30 anos em sala de aula.

Ao responderem a questão: *Para você, qual é a importância das aulas de Arte na escola? Por quê?*, apenas três delas consideraram a importância de olhar, utilizando os termos *ver e observar*, sendo que a educadora com formação na área de Arte, e que também é diretora de uma Escola de Educação Infantil, mencionou a importância dos sentidos e da percepção.

As demais educadoras responderam que as aulas de arte são importantes para descobrir talentos ou porque desenvolve a criatividade, a coordenação motora, a livre-expressão. Concebiam, assim, a arte como um lazer ou apenas um fazer, ou seja, uma atividade de *atelier*, referindo-se ao conjunto de habilidades e capacidades de expressar sentimentos, criar, desenhar, colorir e recortar.

Quanto à questão *O que você trabalha com os seus educandos nas aulas de Arte?*, apenas a educadora com formação na área do ensino de artes visuais articulava o fazer e o pensar. Entre as demais, quatro citaram que utilizavam a observação, a visualização e a leitura de imagens, mas essas também declaravam que utilizavam técnicas e atividades livres. O

restante desenvolvia ações que estavam intimamente ligadas às linguagens de pintura, recorte, colagem e desenho livre, como um “fazer por fazer”, sem uma reflexão e uma contextualização ou não “trabalhavam especificamente arte”, ou ainda, “procuravam integrar a arte aos conteúdos”.

As respostas, enfim, confirmaram a idéia, infelizmente ainda vigente nas escolas, de que a Arte é uma disciplina que auxilia as demais e não uma área de conhecimento.

Na questão *Você segue uma metodologia para o ensino da arte na sala de aula? Como você planeja suas aulas?*, apenas a educadora com formação na área considerou a importância de uma “atitude pedagógica” em relação ao ensino da arte. Todas as outras afirmaram que não seguiam nenhuma metodologia – reforçando que não tinham a mínima formação na área e, por isso, faltava-lhes conhecimentos acerca de propostas pedagógicas em Arte. Contudo, algumas consideravam as “construções das crianças, suas necessidades, bagagens e suas leituras de mundo”.

A respeito da questão: *Você já ouviu falar em leitura de imagem? O que é ler uma imagem?*, apenas duas educadoras responderam não, outras duas deixaram em branco e algumas confundiram leitura com releitura, entendida por elas como copiar a obra através de um desenho.

Apesar de a maioria delas terem demonstrado familiaridade com o termo leitura, pouquíssimas educadoras trabalhavam com imagens na sala de aula. Apenas a educadora em Arte mencionou a produção de sentido, conforme se pode conferir:

- *Sim. Ler uma imagem é produzir sentido ao que se está vendo*<sup>7</sup>.

Quanto à questão: *Você costuma levar seus educandos para visitar exposições de arte? Por quê?*, das 31 educadoras, 16 responderam que sim; 10 responderam que não; quatro

<sup>7</sup> Adotei este procedimento no modo de apresentar todas as respostas selecionadas das entrevistas desta dissertação para diferenciá-las das citações bibliográficas.

não responderam e uma afirmou que às vezes. Duas educadoras argumentaram que não levavam, pois “são muito pequenos” ou “devido à idade deles”.

As respostas da maioria das educadoras indicaram a visão de grande parte das escolas brasileiras, que ainda reservam ao ensino da arte, até a 4ª série do Ensino Fundamental, apenas atividades de desenho, pintura, recorte e colagem. São raros os educadores e instituições de ensino que abrem espaços para uma discussão estética. Quando as imagens entram nas salas de aula, as variações de obras e artistas são muito pequenas, girando em torno dos mesmos autores europeus e pouquíssimos brasileiros. Essas concepções de que as crianças são muito pequenas para ler imagens, visitar exposições de arte ou galerias não significa falta de interesse, mas falta de conhecimento da área, já que na maioria das escolas públicas, não há educadores com formação específica que trabalhem com Arte nas séries iniciais.

### 2.3. PROCEDIMENTOS

Para a realização da coleta de dados, foram utilizados diferentes procedimentos. No mês de março de 2003, iniciei a pesquisa com questionários aos pais, educadores e educandos sobre suas experiências com arte e com trabalhos criativos<sup>8</sup>. Em seguida foi desenvolvida uma Proposta de trabalho, dividida em duas etapas: (1) Realização de desenhos e de leituras e releituras de imagens da cidade e da arte procurando analisar a relação entre ambas, de abril a outubro de 2003 e (2) Produção de desenhos sobre *Uma cidade* e *A cidade de Antônio Prado* e conversa sobre tais criações, a partir de julho a setembro de 2004.

---

<sup>8</sup> Anexos A, B e C



Desse modo, a pesquisa estava composta por atividades de leitura de imagens da arte, principalmente acerca da obra produzida por uma artista da cidade, através de entrevistas gravadas em fitas cassete. Tais entrevistas aconteceram através de um diálogo informal entre a pesquisadora e os educandos, com uma estrutura inicial com questões como: *O quê você pode olhar nesta imagem?; Que sentimentos você lembra quando olha para esta imagem?; Esta é uma boa imagem?; Qual das imagens é a mais interessante? Qual das imagens é a menos interessante?* No decorrer dos diálogos, as respostas dos entrevistados levavam a novas questões. Outras atividades realizadas foram a interação com o *8º Festival de Arte e Cultura de Antônio Prado*; trilha ecológica; visitas às mostras de arte da cidade e encontro com uma artista local. Também foram feitos desenhos a partir das interações com eventos e espaços mencionados e releitura da arte, com ênfase na obra produzida por uma artista plástica da cidade, bem como desenhos e falas sobre *Uma cidade* e *A cidade de Antônio Prado*.

Para a realização das entrevistas acerca da compreensão estética, foram selecionadas<sup>9</sup> sete reproduções de imagens<sup>10</sup>, a cores, em tamanho A3. Seis delas eram imagens de pinturas e a sétima, apesar de também ser uma pintura que focava o olhar da artista sobre os lambrequins<sup>11</sup> da cidade, tinha um suporte não-tradicional. A seguir, estão relacionadas as imagens que foram utilizadas para a realização das leituras:

*Guernica* (Pablo Picasso, 1937);

*Pereira em flor* (Vincent van Gogh, 1888);

*Os Ciprestes* (Vincent van Gogh, 1889);

*A árvore vermelha* (Piet Mondrian, 1909/1910);

*A árvore cinza* (Piet Mondrian, 1911);

<sup>9</sup> Os critérios para a seleção de imagens estavam relacionados às propostas realizadas com os educandos, envolvendo o meio ambiente natural e construído.

<sup>10</sup> As reproduções das imagens aqui explicitadas aparecem mais adiante, na análise da pesquisa.

<sup>11</sup> Os rendilhados em madeira nas bordas dos beirados dos prédios é uma das principais características dos casarios de Antônio Prado tombados pelo IPHAN.

*Farmácia Palombini* (Neusa Welter Bocchese, 1989);

*Lambrequins em Totens* (Neusa Welter Bocchese, 2001).

## 2.4. SITUAÇÃO EXPERIMENTAL

Em março de 2003, propus aos educandos um diálogo sobre o que pensavam da arte e o que conheciam.

Solicitei que cada um respondesse a um questionário<sup>12</sup> acerca de seus dados pessoais e da arte, para que eu pudesse registrar quais eram os seus conhecimentos a respeito da área.

É importante ressaltar que as afirmações que aqui apresento são dos seis sujeitos selecionados, as quais revelaram também o pensamento dos demais estudantes que participaram da primeira etapa da Proposta de trabalho, pois as respostas repetiam-se com muita frequência.

Vale mencionar que optei pela questão *O que torna algo arte*, ao invés de perguntar *O que é arte?*. Escolhi a primeira porque considerei mais adequada ao século XXI, mesmo que estivesse almejando pensá-la com educandos do Ensino Fundamental. Tal questão exigiu com que eu também perguntasse o seu oposto *O que faz com que algo não seja arte?*, ao invés de ter indagado *O que não é arte?*.

Através da educação estética, sensível e dialógica, também desejei discutir com os educandos o que lhes dizia uma obra apresentada fora do suporte tradicional<sup>13</sup>, o que sentiam ao olhar para ela, o que a artista poderia estar expressando por meio de sua arte. Esta

---

<sup>12</sup> Anexo C

<sup>13</sup> Entenda-se como suporte tradicional obras apresentadas em telas, quadros e molduras.

discussão foi possível através da leitura da obra *Lambrequins em Totens*, de Neusa Welter Bocchese, produzida em 2001, conforme mostro ainda neste capítulo.

Nas entrevistas com os seis sujeitos, ao responderem a questão: *O que torna algo arte?*, apenas Rita, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte, disse: “É criatividade, trabalhar com cores, estudar quadros”.

A maioria dos entrevistados afirmou que o que tornava algo arte eram os desenhos “bonitos” e pinturas em quadros. Assim como Rita, todos os outros também citaram a criatividade e as cores, como poderemos conferir a seguir:

**Joana** - *É pintar, desenhar tudo o que é bonito.*

**João** - *É desenhar, pintar, poesia.*

**Maria** - *Desenhos, pinturas, pinturas abstratas, a natureza com suas cores.*

**Matheus** - *É pintura, criatividade, etc...*

**Pedro** - *São, desenhos, esculturas e obras.*

Na concepção desses sujeitos pesquisados, arte era desenho, pintura e cores. Então, ao responderem a questão *O que faz com que algo não seja arte?*, relacionavam com instrumentos utilitários, isto é, com materiais que muitas vezes eram usados na produção artística:

**Joana** - *É o lápis, a caneta, a porta.*

**Matheus** - *Grampeador, borracha, folha etc....*

**Pedro** - *Máquinas, ferramentas....*

Para alguns, tudo era arte. A resposta de Maria poderia sinalizar que para ela um objeto utilitário, como um pincel, também poderia ser uma obra de arte, pois a menina afirmou: “Por mim não existe coisa que não é arte”. Outros como João e Rita também deram respostas sem muito sentido ao dizerem: “É ao contrário da arte” e “não sei”.

A respeito da questão *O que é ler uma imagem?*, apenas Pedro referiu-se à possibilidade de dar um significado à obra ao declarar: “É dizer o que ela significa só olhando para ela”.

Os sujeitos como Joana e João, que não tinham familiaridade com imagens responderam: “É dizer o que está nela, quantas pessoas ou objetos são, o lugar onde acontece” e, ainda, “é dizer tudo o que está desenhado”. Mas essas afirmações davam a idéia de que ler uma obra era elencar os elementos presentes.

Para Maria, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte, ler uma imagem era “dizer o que estava representando”. Já para Matheus, que não tinha familiaridade, tratava-se de “ver, observar”. Essas idéias, no entanto, ainda não estavam ligadas à possibilidade de o leitor dar uma significação à obra.

Rita, disse “não sei”, revelando que para ela era um conceito desconhecido.

Os sujeitos pesquisados, mesmo aqueles que afirmaram ter alguma familiaridade com imagens, usaram termos como criatividade não para falar da expressividade da arte, mas por relacioná-la às cores chamativas, pinturas e desenhos considerados por eles como bonitos. Mas quando referiram-se à leitura de imagens, apenas um deles mencionou que era dizer o que ela significava. Ao abordarem a leitura, também usaram termos como olhar, ver e observar.

## 2.5. PROPOSTA DE TRABALHO

A pesquisa desenvolveu-se através de uma proposta de trabalho dividida em duas partes. O primeiro momento da coleta de dados aconteceu de março a outubro de 2003 e o

segundo, de julho a setembro de 2004. Apresento, a seguir, o resultado dos desenhos, leituras e releituras de imagens. Nas seções 2.5.8. e 2.5.9. são mostrados os desenhos, acompanhados de falas sobre *Uma cidade* e *A cidade de Antônio Prado*, respectivamente. Devido à grande quantidade de dados coletados, estou trazendo em cada uma das etapas realizadas um desenho, ou uma leitura e releitura de um dos seis sujeitos que tinham alguma familiaridade com imagens da arte e de um sem familiaridade.

### 2.5.1. *Guernica* e o Festival de Arte e Cultura

Em abril de 2003, propus aos educandos a leitura da imagem *Guernica*, de Pablo Picasso, através de uma entrevista individual. Embora a dissertação estivesse tratando da cidade de Antônio Prado e sua arte, pareceu-me oportuno discutir uma obra que é um dos maiores ícones da arte e que foi produzida, em 1937, num determinado contexto. Exilada por mais de 40 anos em Nova Iorque, a obra denunciou os horrores da guerra que deixou a cidade de *Guernica* destruída após sucessivos ataques de bombas.



Fig. 14: *Guernica*

O assunto “guerra” estava muito presente na sala de aula no início do ano letivo: a mídia estava fazendo um verdadeiro “bombardeio” de imagens ao explorar o conflito entre Estados Unidos e Iraque.

Após as entrevistas a respeito da imagem, levantei a seguinte questão: *Contra o quê fazemos guerra hoje?* As respostas foram: fome, desemprego, tráfico de drogas, desmatamento ambiental, violência, analfabetismo, desigualdade social, e claro, o conflito entre os Estados Unidos e Iraque, assunto do momento. Quando falaram da fome, desemprego, tráfico de drogas, entre outros problemas sociais, afirmaram que essas eram as guerras que todos viviam nas grandes cidades, mas quando referiram-se à “guerra” que estava acontecendo entre os dois países disseram que deveríamos fazer guerra contra a guerra porque, segundo eles, “as guerras eram tristes, morria muita gente, inclusive crianças, e tinha sangue”<sup>3</sup>.

Posteriormente, solicitei uma releitura de *Guernica*, utilizando têmpera e lápis de cor sobre papel, por ser o material de que todos dispunham.

### **Leituras e releituras de *Guernica***

A seguir, trago as leituras e releituras de Rita e João. Enquanto ela permaneceu buscando o mundo concreto, apenas transferindo alguns elementos da obra para outro contexto, João generalizou o significado da imagem, atribuindo sentidos mais amplos e abstratos. Essas constatações puderam ser feitas tanto em suas leituras como em suas releituras.

Rita conservava em suas respostas o pensamento característico do Nível I, segundo a classificação de Rossi. Suas falas também revelaram as idéias do Segundo Estágio, de acordo com os estudos de Parsons.

João embora tenha apresentado algumas idéias do Nível III, demonstrou um pensamento mais aprofundado do Nível II e do Segundo Estágio da Teoria de Parsons.

Inicialmente, o pensamento de Rita pareceu mais ingênuo e realístico. Ela buscou o que estava fisicamente representado na imagem, desconsiderando a intencionalidade do artista em usar simbolismos na produção da obra:

M - O que você pode olhar nesta imagem?

**Rita** - *O boi, a vaca, sei lá... a mulher com a criança, o cavalo, pés, mãos. Parece uma vaca, pessoas voando, cavalo. Uma mão segurando uma vela que não tem cabeça, nem nada. Tem fantasmas, tem o sol, aliás, não é o sol, é uma lâmpada. Parece que tem uma janela.*

Mas ao falar de tristeza e de sofrimento, Rita usou idéias do Nível II. Ela estava referindo-se não só a tristeza dos personagens, mas ao mundo subjetivo do artista que estava sendo transferido para obra. Esse ainda é um pensamento realístico, pois o leitor não admite a intencionalidade do artista em decidir sobre a obra:

M - Que sentimentos você lembra quando olha para esta imagem?

**Rita** - *Aparece bastante gente sofrendo, tristeza, sofrimento, tipo um estábulo.*

M - Por que um estábulo?

**Rita** - *Porque tem animal, vaca. Sei lá... Um cavalo e é muito escuro. Parece onde eles guardam as vacas.*

M - Por que você diz que há gente sofrendo?

**Rita** - *Porque estão gritando. Eles estão com umas expressões bem tristes no rosto.*

M - Esta é a imagem de uma pintura ou de uma fotografia?

**Rita** - *É pintura. Porque se fosse fotografia... Acho que é uma cena meio... Acho que quiseram...*

M - Então, é fotografia ou pintura?

**Rita** - *Com certeza uma pintura.*

M - Por quê?

**Rita** - *Porque é uma pintura. Ele misturou várias coisas querendo retratar tudo a mesma coisa.*

M - Que coisas são essas?

**Rita** - *Pessoas, animais...*

M - E o que é retratar tudo a mesma coisa?

**Rita - Tristeza.**

Para ela a fome e a guerra eram temas identificáveis na imagem e presentes no mundo físico. A imagem não era bela porque seu tema não era belo, pois tinha “gente esquisita, era triste e estava sem cor”. Os conceitos de realismo e beleza são critérios do Segundo Estágio da Teoria de Parsons:

M - Como assim?

**Rita - Fome.**

M - Por que fome?

**Rita - Não só fome, mas, às vezes, as pessoas morrem de fome e também nas guerras, entre outras coisas.**

M - Então, essa poderia ser uma imagem da guerra ou da fome?

**Rita - Poderia ser das duas, mas acho que está mais para guerra. Tem pedaços, mãos...**

M - Esta é uma boa imagem?

**Rita - Não.**

M - Por quê?

**Rita - É feio.**

M - Por que é feio?

**Rita - Porque tem gente esquisita. É triste e está sem cor.**

Na releitura Rita também se referiu à fome, chamando atenção pelo estilo figurativo. Mesmo enfocando um tema triste mostrou, que ao menos na produção, ainda não relacionava a cor aos sentimentos. Ao contrário de *Guernica*, em que o artista optou pela não-cor (um dos motivos pelos quais Rita considerou que a imagem não era boa), ela usou cores alegres e convencionais nos desenhos das crianças e adolescentes como, por exemplo, o amarelo usado para pintar o rosto e as mãos.

Apesar de ter mencionado, na leitura, que a obra estava mais para guerra do que para a fome, Rita buscou em *Guernica*, na sua releitura, a mão estendida segurando a vela em direção ao cavalo em agonia e a colocou em outro contexto. Assim como as figuras de Picasso traduzem o desespero nos rostos com bocas abertas que parecem gritar, na releitura, a menina também está com a boca aberta e chora de fome sentada atrás de uma mesa que tem sobre ela talheres e um prato vazio. Ela parece ter seus pés afundados na lama, enquanto um braço



permanece erguido, segurando uma colher entre os dedos. Em *Guernica*, há um braço caído ao chão e que traz na mão fechada uma espada.

Portanto, sua releitura foi coerente com a leitura do Nível I na classificação de Rossi e com o Segundo Estágio da pesquisa de Parsons.

Rita manteve-se ligada ao que estava fisicamente representado na imagem, ou seja, de acordo com suas palavras, “gente sofrendo”, ou ainda, “[...] umas expressões bem tristes no rosto”. Mesmo evidenciando as habilidades do pensamento formal ao usar termos como “tristeza” e “sofrimento”, não aprofundou uma leitura com idéias dos Níveis II e III.

O realismo é a segunda idéia importante no Segundo Estágio, por isso, o objetivo das pinturas é sempre mostrar alguma coisa, neste caso, a fome através do figurativismo.



Fig. 15: Releitura de *Guernica* realizada por Rita

João apresentou idéias de níveis diferentes, ora mais sofisticadas, demonstrando um pensamento de Nível III, ora mais ingênuas, demonstrando um pensamento de Nível II. Suas respostas ainda sinalizaram o Segundo Estágio da Teoria de Parsons. Rossi analisou que os leitores usam idéias de vários níveis na mesma leitura. De acordo com a autora, não há uma linearidade no pensamento estético. Ele não é estanque ou monolítico. Com base em sua pesquisa, Rossi (2000, p. 149) diz:

No decorrer da análise, muitos depoimentos se mostraram “inclassificáveis”. Os alunos lançaram mão de vários tipos de leitura, mostrando concepções diversas na mesma entrevista, dificultando uma classificação rígida dos pensamentos envolvidos em suas interpretações. Isso aconteceu em todos os níveis de escolarização.

As respostas de João confirmaram a constatação de Rossi. Primeiramente, ele enfatizou a “guerra”, mencionando sentimentos como tristeza e violência. Esses sentimentos, no entanto, não eram somente das personagens ou do artista, como se referiu Rita, mas de um modo geral, da humanidade. Quando afirmou: “Ele quis retratar as guerras, a violência, a tristeza”, João reconheceu a autonomia do artista para falar de temas abstratos. Tais respostas revelaram o pensamento do Nível III:

M - O quê você pode olhar nesta imagem?

**João** - *É muito triste.*

M - Por quê?

**João** - *Porque está representando a guerra.*

M - Por que você acha que representa a guerra?

**João** - *Porque ele quis retratar as guerras, a violência, a tristeza.*

M - O que você lembra olhando para esta imagem?

**João** - *Lembro a Guerra no Iraque.*

Logo depois, João demonstrou depreciar o realismo fotográfico em função da valorização da criatividade e da expressividade das cores presentes na imagem. Esse é um dos critérios de julgamento do pensamento de Nível II. No Segundo Estágio da teoria de Parsons (1992, p. 79), a expressividade da cor é associada aos sentimentos. Ele afirma: “No primeiro

estádio associávamos as cores com a beleza, mas não com os sentimentos. No segundo estágio já estabelecemos esta última relação”. Os leitores passam a falar não apenas da existência das cores, mas do caráter das cores, o que é diferente de mencionar as suas preferências individuais:

M - Esta é a imagem de uma pintura ou de uma fotografia?

**João** - *Uma pintura.*

M - Por quê?

**João** - *Porque tem muita criatividade nas poucas cores num só trabalho.*

M - Por que foram usadas poucas cores?

**João** - *Porque o preto e o branco representam tristeza.*

M - O branco também representa tristeza?

**João** - *Junto com o preto acho que representa.*

M - Por quê?

**João** - *Porque quando o branco está sozinho representa a paz. E quando está com o preto não.*

Ao mesmo tempo em que *Guernica* não poderia ser considerada uma obra de arte porque era uma imagem muito triste e a arte deveria representar temas alegres, João reconheceu que poderia ser porque esta tinha sido criada por um artista. O pensamento do Nível II se caracteriza pela crença de que o artista transfere seu sentimento e estado de espírito para a obra no momento da produção. Ao afirmar que a arte se torna arte, “quando ela serve para retratar o mundo”, João demonstrou ainda acreditar que as coisas representadas são reais e concretas. Segundo Rossi (2003, p. 94), a utilidade não é mencionada como critério de julgamento estético na literatura, mas é freqüente no julgamento dos alunos. Ela diz: “Pode-se relacionar esse critério com um pensamento estético muito superficial, próprio das pessoas que não convivem com arte e com imagens”. Para esses leitores representar um problema social pode ser útil para resolver os problemas da sociedade.

Assim como o pensamento dos leitores do Nível I não faz distinção entre o julgamento moral e estético, pois um tema bom torna a imagem boa, no Nível II, a indistinção continua:

M - É uma boa imagem?

João - É muito triste.

M - Por que é muito triste?

João - Porque mostra a tristeza das pessoas quando tem guerra no país delas.

M - Esta é uma obra de arte?

João - Pode até ser, porque o pintor fez. Para mim, não.

M - Para você o que torna algo arte?

João - Quando ela serve para retratar o mundo.

M - Só é arte porque o pintor fez, embora para você não seja, pois considera muito triste. Então, uma obra de arte tem que ter um tema alegre?

João - Sim.

A releitura de João foi coerente com a compreensão estética acerca da imagem. Tanques de guerra, aviões, mísseis e bombas imprimiram realidade à releitura. Assim, a expressividade das cores serviu para tratar do tema, ou seja, o conflito entre Iraque e Estados Unidos. No fundo, o cinza estampou o céu azul, o preto atingiu parte da igreja destruída, o marrom misturou-se ao amarelo, vermelho e novamente ao preto, formando uma grande mancha.

Assim como na leitura, na releitura, João enfatizou a Guerra do Iraque (o tema é o tópico estético predominante do Segundo Estágio de Parsons). Como já mencionei na análise de sua leitura, a expressividade da cor também passa a ser um critério do pensamento do Nível II.

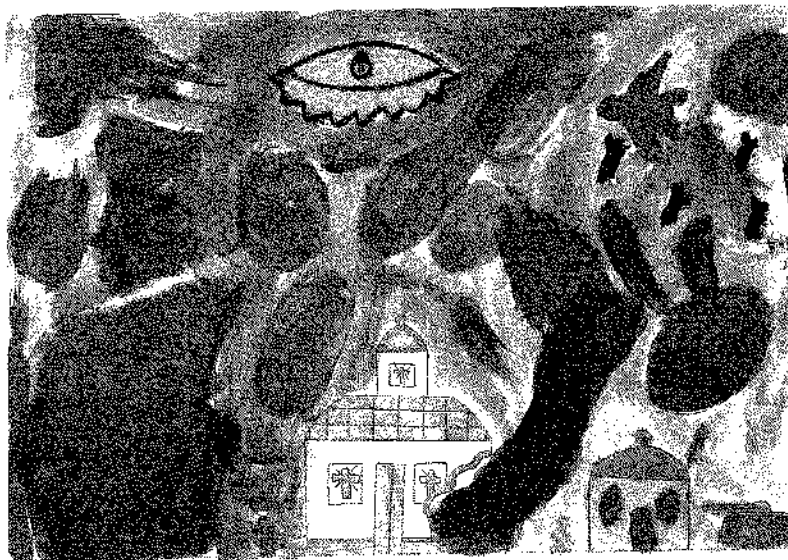


Fig. 16: Releitura de *Guernica* realizada por João

Tanto Rita, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte e morava no centro, como João, que não tinha e era morador de um bairro não-central da cidade, estavam com 11 anos. Os estudos de Piaget apontam que a partir dessa idade pode-se dar início ao pensamento formal<sup>14</sup>.

No entanto, João mostrou em sua leitura idéias mais sofisticadas do que Rita. Em sua releitura, ele pontuou o significado do tema levando-o para o contexto contemporâneo ao referir-se a “Guerra do Iraque”. Enquanto Rita manteve-se presa ao sofrimento e sentimentos de uma personagem, ou seja, da menina que chora de fome, João apresentou o sofrimento da humanidade.

A análise das leituras e releituras destes sujeitos revelou que ter alguma familiaridade com as imagens não garantiu um enriquecimento no pensamento estético. Somente o fato de Rita ver as obras da tia, que é artista plástica, não garantiu a ela um olhar atento para que pudesse apresentar uma compreensão mais complexa que João acerca de *Guernica*. Nesse caso, aconteceu justamente o contrário.

Considero que, para alcançar níveis mais sofisticados, é preciso uma ampla discussão com textos visuais desde a Educação Infantil. O que as escolas vêm fazendo, geralmente no final das séries iniciais, e chamando de leitura, é o ato de mostrar algumas imagens de obras de artistas consagrados para que os educandos apreciem muito rapidamente. Nesses exercícios, educadores em Arte ou não, “despejam” informações sobre as cores e linhas presentes na imagem, técnica utilizada pelo artista, ano em que a obra foi produzida e

---

<sup>14</sup> Segundo Piaget (1973) o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes divide-se em três grandes períodos. O **Estágio Sensório-motor** inicia com o nascimento da criança e se estende até aproximadamente os dois anos de vida. Nesse nível, os objetos percebidos são caracterizados em função das formas de ação que o sujeito pode perceber sobre eles (objetos para sacudir, fazer rolar, sugar, etc.). O **Estágio Operatório-concreto** (é precedido de um longo período preparatório – nível pré-operatório) se estende de dois anos mais ou menos a 11-12 anos, mas é em torno dos sete ou oito anos, que a criança atinge o Estágio das operações concretas com as formas de raciocínio mais elaboradas. Aparecem então, em certos domínios como as operações aritméticas e as classificações dos objetos. Após os 11 ou 12 anos, com patamar de equilíbrio entre os 13 ou 14, surge o **Estágio Operatório-formal**, que se concluirá em torno dos 15 anos. Nesse momento, o pensamento passa de concreto para abstrato, com a capacidade de raciocinar sobre hipóteses.

curiosidades sobre a vida do autor, que muitas vezes não interessam à criança naquele momento.

### **O 8º Festival de Arte e Cultura nas vitrinas da cidade**

O momento vivido na pesquisa realizada na sala de aula culminou com o 8º Festival de Arte e Cultura, organizado por Coro Del Paese e Prefeitura Municipal de Antônio Prado, que aconteceu de 23 a 27 de abril de 2003. O evento, uma tradição na cidade, a cada edição ampliado, reuniu artes plásticas, dança, música, canto-coral, teatro e artesanato. Além dos artistas locais e convidados especiais de outras cidades do Estado e do Brasil, as escolas do município participaram através de seus trabalhos, que como nos anos anteriores, foram expostos nas vitrinas dos estabelecimentos comerciais do Centro Histórico.

Oliveira (1997, p. 165) aborda as vitrinas como elementos estéticos que compõem as cidades: “Alertados para o poder persuasivo da mídia vitrina, reconhecemos mais uma vez que essas janelas de sentidos levam para as ruas formas estéticas antes restritas às salas de arte”. A pesquisadora traz exemplos de diferentes vitrinas brasileiras e estrangeiras ao mostrar como os produtos são expostos e quais as sensações provocadas a quem olha, seja pela contenção, excesso, originalidade, equilíbrio, construção poética, conceitos e significações presentes ou não em cada composição. Enquanto as vitrinas analisadas por Oliveira chamam atenção pelo fato de as mercadorias serem expostas como objetos artísticos para serem vendidos, no Festival, ao contrário, os produtos comerciais saem das vitrinas do Centro Histórico de Antônio Prado e essas se transformam, literalmente, em galerias, para dar visibilidade às produções dos estudantes.

Desse modo, as releituras de *Guernica* feitas pelos educandos foram para as ruas da cidade, ou melhor dizendo, para uma de suas vitrinas.

Talvez não fosse bem o que as pessoas esperavam ver num Festival em uma cidade que se orgulha de sua história, cultura e arquitetura. Alguns chocaram-se, outros elogiaram... De acordo com Oliveira (1997, p. 133), são mesmo inúmeras as reações experimentadas pelos sujeitos no encontro com o objeto:

Com suas qualidades sensíveis, o objeto estético fisga a atenção do sujeito e pode surpreendê-lo, espantar, encantar. Enfim, provocando reações ou estados de ânimo diversos, as propriedades irradiantes do objeto são, após o seu sentir, reelaboradas pelas lembranças, reestruturadas e valoradas pelo sujeito na sua apreciação. Mais complexamente, nos julgamentos interatuam os valores que os estruturam, ao mesmo tempo em que esses são organizados, em relação ao contexto sócio-econômico-político-cultural em que os sujeitos e as coisas se inserem e desempenham papéis. A valoração está em conformidade com o sistema que organiza a vida coletiva; ela é, pois, circunstancial e historicamente marcada, o que confere um teor de temporalidade aos julgamentos de gosto.

Provocar reações era justamente o propósito da exposição que convidava moradores e visitantes da cidade para olhar as releituras dos educandos. Além de refletir sobre os simbolismos presentes em *Guernica*, puderam, também, perguntar-se: *Contra o quê fazemos guerra hoje?*

O relevante é o interesse que a vitrina suscitou. Diante dela, olhos atentos. Podia-se observar reações de espanto, admiração, alegria e tristeza. O olhar solicitou os demais sentidos, despertou sentimentos, fez pensar.

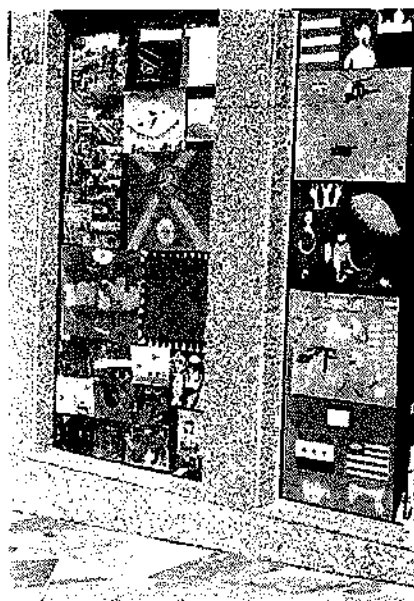


Fig. 17: Releituras de *Guernica* expostas em uma das vitrinas do *Festival*

Viver esse *Festival*, no entanto, não se restringiu apenas a participar das exposições nas vitrinas com as demais escolas, mas integrar os educandos ao evento. Levei-os à cidade, ou seja, aos locais onde aconteciam os espetáculos e às mostras, para que pudessem dialogar com os artistas e suas obras. É o que propõe Ott (1997, p. 121):

Quando se expõe os alunos a obras de arte no original, essas desafiam seu poder de observação e oferecem conhecimento que os habilita para esforços criativos posteriores. O mundo orientado visualmente torna-se um elemento ativo na sala de aula por meio da percepção, da análise, da imaginação e da expressão, da produção ou do fazer arte na classe. A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas: artística e científica. Alunos que observam arte em galerias e museus estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel essencial na arte-educação.

Além de assistirmos aos *shows* musicais e espetáculos teatrais, fomos visitar a Galeria de Arte do Festival, que reunia dez mostras. O propósito dessa visita foi exatamente pesquisar o que estava ao alcance do olhar dos educandos.

A primeira mostra era *Canções Ilustradas II*, que se referia à segunda etapa de um projeto em que as antigas canções vênetas foram reinterpretadas plasticamente através de técnica mista pelas artistas do ARVI. Ao lado dessa, a *Coletiva de artistas independentes de*



*Antônio Prado* apresentou pinturas, esculturas e instalações. Ainda, puderam ser apreciadas a exposição *Peças antigas de mobiliário restauradas*, de Clóvis Carra, e a *Coleção de Rádios Antigos*, que reuniu o acervo da Rádio Solaris AM.

Do Museu Municipal de Caxias do Sul, foi trazido o *Projeto Extra Muros*, que apresentou uma série de exposições itinerantes abordando aspectos socioeconômicos e culturais daquela cidade, da região e do país. De Caxias do Sul, também estiveram presentes os painéis que traziam rótulos de produtos de vinícolas daquele município entre 1920 e 1970.

As exposições *Ponto a ponto*, de Joel Jordani, que reuniu *banners* com reproduções fotográficas, representando o trabalho manual da mulher na Serra Gaúcha, e *Múltiplos Perfis*, de Júlio César Soares, que trouxe fotografias da paisagem e do homem do interior de Caxias do Sul, abordavam o trabalho, a cultura e aspectos geográficos do município e da região. Ainda foi possível voltar ao passado, ou melhor, conhecer *outros carnavais*, no espaço *Abre Alas*, composto por quadros que traziam fotografias dos blocos de carnaval nos clubes da região serrana, inclusive do União, de Antônio Prado.

A última parte da mostra era composta por *banners* que apresentavam a trajetória histórica do Estado através da exposição *Bens tombados no Rio Grande do Sul*, da 12ª SR/IPHAN.

Para que os educandos compreendessem esse ir à cidade não como um simples passeio<sup>15</sup>, primeiramente coloquei os objetivos da visita, apresentei o guia da mostra e solicitei que fizessem anotações enquanto olhavam as obras. Em outro momento, já na sala de aula, procurei investigar o que a visita tinha significado para aqueles educandos. Solicitei que respondessem por escrito a seguinte questão: *Qual a obra mais interessante da coletiva? Por quê? Qual é o título, técnica e autor da obra?*

---

<sup>15</sup> Em eventos como esse, muitos educadores ficam do lado de fora das exposições, enquanto os estudantes, “muito à vontade”, correm por entre as obras sem olhá-las com atenção.

Apesar da variedade exposta, a obra escolhida por Maria<sup>16</sup>, 10 anos, que tinha alguma familiaridade com imagens e era moradora do centro e Matheus, 11 anos, que não tinha e era morador de um bairro não-central da cidade, foi a pintura à óleo, *Navio Negreiro*, realizada em 1998, pela artista plástica independente Giovana Bocchese Leal<sup>17</sup>. Mas em nenhum momento Maria e Matheus interessaram-se pelo contexto da obra. Para eles, a pintura figurativa e realista, mostrava nada além de barcos, inclusive, deram novos títulos à ela:

**Maria** - *Barcos. Escolhi esse trabalho porque é muito criativo. O título é Barcos, a técnica é óleo sobre tela e a autora é Giovana Bocchese Leal.*

**Matheus** - *Da tela a óleo Os barcos, de Giovana Bocchese Leal. Eu gostei dela por que tem muitas cores, são muito vivas e muito bem representadas.*

Maria apresentou um pensamento do Nível I, da classificação de Rossi, e idéias do Segundo Estágio da Teoria de Parsons. Ela buscou o tema através do real. Mesmo referindo-se à criatividade da obra, Maria estava dizendo que a obra “Barcos” (leia-se *Navio Negreiro*) era boa porque o tema era belo. Por isso, é importante lembrar que a palavra criatividade não é sinônimo de expressividade. Como diz Rossi (2003, p. 96):

Talvez o uso indiscriminado do termo [criatividade] seja o responsável pela presença deste critério no julgamento dos alunos, que o relacionam com coisas interessantes, incomuns, diferentes, espontâneas, inéditas, originais, resguardadas, pouco expostas, incompreensíveis.

<sup>16</sup> Além de apresentar as leituras, releituras e desenhos de sujeitos que tinham alguma familiaridade com imagens da arte e de sujeitos que não tinham, em algumas das questões relacionadas à cidade, seus eventos e outras atividades desenvolvidas, novamente analiso as respostas de Maria – por sua familiaridade com imagens da arte já na Escola de Educação Infantil –, para poder conhecer se há ou não diferenças entre as suas idéias e dos demais sujeitos que não tiveram o mesmo acesso.

<sup>17</sup> Giovana Bocchese Leal cursa Artes Plásticas no Instituto de Artes da UFRGS. Sobre o seu trabalho, Giovana, comenta (Informação verbal): Aos 12 anos fui morar em Guarapari, Espírito Santo, onde comecei a cursar aulas particulares de pintura a óleo sobre tela, por cinco anos. Neste meio tempo fiz, durante um ano, aulas de desenho. Em 1998 (quando eu ainda morava em Guarapari e fazia aulas de pintura e desenho) pintei o quadro a óleo sobre tela *Navio Negreiro*. Primeiramente trabalhei o *Navio Negreiro* no desenho até a evolução para a pintura. Esta tela é uma reprodução de uma imagem selecionada, portanto a carga de significado não foi primeiramente atribuída por mim, mas aprecio a cultura negra, me interesse por toda a história implícita nela, bem como também o tráfico de escravos trazidos da África em navios negreiros. Depoimento [ago. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

Embora Matheus tenha mencionado que as cores estavam bem representadas, demonstrando valorizar a maestria do artista, que é um critério de julgamento do pensamento de Nível I e uma habilidade do Segundo Estágio da Teoria de Parsons, ele revelou uma atração pelas cores “vivas”, que é um dos interesses dos leitores que se servem das idéias do Primeiro Estágio. De acordo com Parsons esses leitores usam convenções das cores: as vivas são alegres e as escuras são tristes.

O que diferencia a leitura de um e de outro é que Matheus ainda estava julgando a obra em função das cores vivas presentes nela. Mas é interessante observar que ambos optaram por um quadro que tinha como tema “barcos”, que é um tema belo e realista.

A opção de ambos em escolher o quadro *Navio Negreiro* entre tantos trabalhos expostos na *Galeria de Arte do Festival* demonstrou que buscaram algo que poderiam entender o que estavam olhando, por isso, aceitaram melhor uma obra figurativa, que tinha um tema agradável, ao invés de uma abstrata. Mas ao justificar a escolha, os argumentos não foram os mesmos. Enquanto para ela, o trabalho era “muito criativo”, o que quer dizer que era interessante, ou diferente, ou original; o interesse de Matheus deveu-se às muitas cores, pois segundo ele, eram “muito vivas”. Apesar do pensamento concreto de Maria, suas justificativas em defesa da imagem sugerem um certo avanço em relação às idéias de Matheus que atribuiu a sua escolha em função das cores chamativas.

### **2.5.2. As árvores na cidade e na arte**

Em junho e julho de 2003, convidei os educandos a pensarem a cidade através da interação com a natureza.

Num primeiro momento, solicitei que desenhassem uma árvore, para que eu pudesse analisar como representavam esse tema, sempre presente nos desenhos das crianças. É importante destacar, que nesta dissertação, os desenhos serão analisados, considerando as influências culturais tratadas por Wilson & Wilson e Cox, sem pretender, em nenhum momento, abordar os estágios da representação gráfica.

Considerando que a criança precisa ter acesso a fontes diversas, ou seja, não somente desenhos de irmãos e colegas, levei para a sala de aula as imagens *Pereira em Flor* e *Os Ciprestes*, de Van Gogh e *A Árvore Vermelha* e *A Árvore Cinza*, de Mondrian.

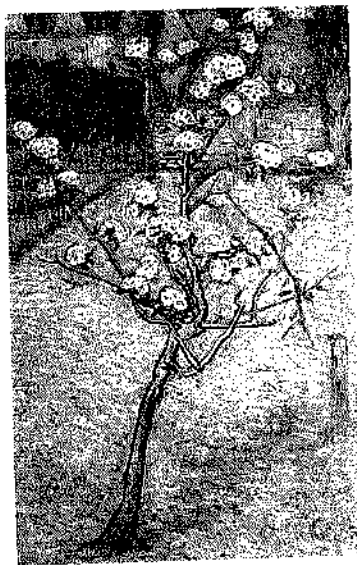


Fig. 18: *Pereira em Flor*



Fig. 19: *Os Ciprestes*

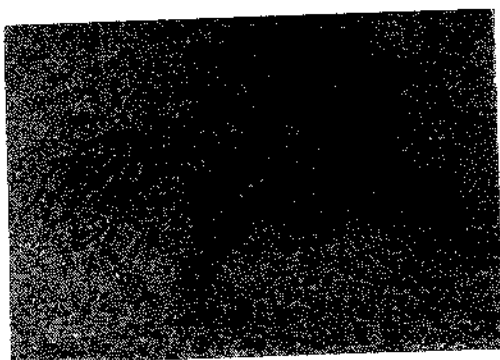


Fig. 20: *A Árvore Vermelha*



Fig. 21: *A Árvore Cinza*

Enquanto apreciavam as quatro imagens expostas, escolhidas pela variedade de estilos, conversamos sobre o que estavam olhando. Cada um dos educandos que se prontificava a falar sobre as imagens levava algum tempo expondo suas idéias.

### **Leituras de imagens de árvores**

Entre os muitos diálogos gravados, apresento, a seguir, as leituras de Rita e Joana:

Rita considerou que o artista transferia seus sentimentos para a obra, o que caracteriza o pensamento dos leitores do Nível II, de acordo com a classificação de Rossi. No entanto, mesmo tendo alguma familiaridade com imagens da arte, sua compreensão estética foi muito semelhante à apresentada por Joana, que não tinha o mesmo convívio. As leituras também revelaram as idéias do Nível I e do Segundo Estágio de acordo com os estudos de Parsons.

Tanto Rita como Joana elegeram *Os Ciprestes* como sendo a imagem mais interessante e *A árvore Cinza*, a menos interessante. Para Rita, a obra *Os Ciprestes* estava bem-desenhada, tinha cores bem-misturadas e texturas, enquanto na obra *A árvore Cinza* não se distinguia direito as cores, parecendo que o artista “passou uns riscos”. Para ela, a falta de cor numa árvore a tornava “muito apagada”. Joana justificou sua preferência pelos “galinhos bonitos” e pelas várias cores, também referindo-se ao movimento das pinceladas, que segundo ela, emprestou à imagem a impressão de “vento”. Já sobre a opção pela menos interessante, declarou que parecia que tinha “os galhos secos”. Em seguida, quando perguntei se as quatro imagens tinham sido produzidas pelo mesmo artista, Joana disse que cada um pintava de um jeito (referindo-se ao tema das obras) o que estava sentindo. Rita e Joana demonstraram um

pensamento característico do Nível II, pois eram as qualidades do tema “árvores” que estavam sendo julgadas e não as obras em si.

Elas também apresentaram idéias do Nível I e do Segundo Estágio ao optarem por uma imagem mais realística, que lembrava um “pinheiro”, ao invés das obras de Mondrian. Muitas vezes, quando as crianças desenham árvores, elas buscam referência nos pinheiros ilustrados nos cartões de Natal e/ou nos que enfeitam lojas, ruas e casas nas festas de final de ano e, ainda, nos desenhos estereotipados de paisagens que os adultos fazem. No Segundo Estágio os leitores buscam entender o que estão vendo. Outra característica do mesmo Estágio é o fato de terem mencionado a habilidade do artista ao pintar *Os Ciprestes*:

M – O que podemos olhar nessas imagens?

**Rita** - São árvores.

**Joana** - Árvores.

M - O quê tem nessas árvores?

**Rita** - Tem cores.

M - São todas árvores?

**Joana** - Acho que são.

M - Qual das imagens é a mais interessante?

**Rita** - *Eu achei a do pinheiro* (apontando para a imagem *Os Ciprestes*).

**Joana** - *Eu acho que é a segunda* (também apontando para a imagem *Os Ciprestes*).

M - Por quê?

**Rita** - *Porque eu achei legal, desenharam bem.*

**Joana** - *Ela tem os galinhos bonitos, a cor dela. Dá pra perceber que a árvore não é só verde. Tem vermelho, preto, azul. Também dá a impressão que tem vento.*

M – Somente por isso?

**Rita** - *Porque eu achei que ele misturou bem as cores e tem texturas. É a mais legal.*

**Joana** - *Porque dá pra ver que tem texturas.*

M - E qual delas é a menos interessante?

**Rita** - *Acho que é essa* (apontando para a imagem *A Árvore Cinza*).

**Joana** - *A última* (também apontando para a imagem *A Árvore Cinza*).

M - Por quê?

**Rita** - *É que não dá para ver direito as cores. Na árvore eu acho mais legal se tu usar cor, porque senão fica muito apagada.*

**Joana** - *Parece ser meia... Tem os galhos secos.*

M - As quatro pinturas são do mesmo artista?

**Rita** - *Acho que não.*

**Joana** - *Acho que não.*

M - Por quê?

**Rita** - *Porque essa aqui* (apontando para a imagem *Os Ciprestes*) *está bem-detalhada. Nessa aqui* (apontando para a imagem *A árvore Cinza*) *ele passou uns riscos. E nessas aqui ele já fez um pouco diferente também* (referindo-se às imagens *Pereira em Flor* e *A Árvore Vermelha*).

**Joana** - *Acho que cada artista usa um jeito de pintar o que está sentindo. E aí tem mais de um jeito.*

Ao responderem se, em suas pinturas, o artista deveria fazer uma árvore parecida com o mundo real ou criar uma árvore diferente, elas continuaram julgando as qualidades do tema. Rita salientou que se o artista criasse algo feio não ficaria “legal”, ao passo que se ele copiasse algo bonito, sim. No Nível II, permanece a fusão entre os julgamentos estético e moral.

Mais adiante, uma delas falou que “a pessoa” (referindo-se ao artista) importava-se em fazer o que estava sentindo, e a outra, porque ele podia usar a criatividade, fazer coisas novas e que a inspiração vinha de dentro do artista. Essas leituras revelaram que Rita e Joana acreditavam que, para produzir sua arte, bastava ao artista deixar aflorar o que estava em seu interior; assim, ele poderia criar, desde que transferisse seus sentimentos bonitos para o quadro, o que o tornaria “legal” (leia-se: bom). Embora aponte para algo subjetivo – o sentimento –, este é ainda um pensamento realístico, pois trata do estado de espírito concreto e vivido do artista. Todas essas falas são características do pensamento de Nível II:

**M** - Quando um artista faz uma pintura, ele deve fazê-la o mais parecida possível com o mundo real ou ele pode criar uma árvore diferente?

**Rita** - *Pode criar uma diferente.*

**Joana** - *Ele pode criar uma árvore diferente.*

**M** - Então, é mais interessante criar uma pintura do que copiá-la do mundo concreto?

**Rita** - *Aí depende o que o artista criou, né. Se ele copiar uma coisa bonita vai ficar legal. Se ele criar uma coisa feia não vai ficar legal. Se ele criar uma coisa legal, também vai ficar legal. Depende do que ele criar.*

**M** - Como assim?

**Rita** - *Quando a pessoa (referindo-se ao artista) está desenhando, ela não está se importando se os outros vão gostar, ela está se importando em fazer o que ela está sentindo. Não existe isso, tipo, bá, não desenha isso aí porque é feio! Tu vai lá fora e olha o sol. Daí te dá vontade de desenhar o sol, tu vai lá dentro e desenha o sol.*

**Joana** - *Por que daí ele está usando a criatividade, ele está fazendo coisas novas, que interessam mais para as pessoas.*

**M** - E de onde vem a criatividade do artista?

**Joana** - *Acho que vem quando ele gosta de desenhar mesmo. Ele se inspira.*

**M** - E de onde vem a inspiração do artista?

**Joana** - *De dentro dele. Por que cada um desenha do jeito que gosta de representar as coisas.*

As entrevistas de Rita, que tinha 11 anos e era moradora do centro e de Joana, que tinha 10 anos e era moradora de um bairro não-central da cidade, revelaram um pensamento característico dos Níveis I e II, e do Segundo Estágio da Teoria de Parsons, confirmando mais uma vez, nesta dissertação, que alguma familiaridade com as imagens não permite uma compreensão estética mais sofisticada. Por isso, insisto que uma leitura mais elaborada deve-se a uma ampla discussão estética na escola, o que quer dizer um longo tempo em confronto com as imagens. Pode-se constatar, mais uma vez, que ver as obras da tia, artista plástica, não garantiu à Rita um olhar atento, demorado, para que ela pudesse refletir sobre outras imagens. O fato é que tanto Rita como Joana estavam tendo, pela primeira vez, a oportunidade na escola de atribuir significação às imagens. Talvez por isso, suas leituras ainda eram determinadas pelo mundo real.

### **Trilha Ecológica**

Na etapa seguinte, chamei-os para fazermos a *Trilha Ecológica do Arroio*, no Parque Municipal de Antônio Prado.

Como muitos deles que nasceram na cidade, eu também não conhecia o local, mas queria aventurar-me para descobri-lo com eles. Fomos acompanhados de um guia da Prefeitura Municipal e da educadora de Ciências do Colégio. Enquanto ambos falavam das plantas, seus nomes científicos, famílias e dos benefícios de seus chás e frutos para a saúde, eu solicitava aos educandos que **olhassem, cheirassem e tocassem** as árvores e que **ouvissem** os sons da mata. Fiquei impressionada pela infinidade de espécies (Sabugueiros, Carrapichos,



Murtas, Cedros, Xaxins, Pitangueiras, entre outros), mas, sobretudo, pelas cores, sons, formas, texturas e aromas presentes naquele lugar.

Olhamos as árvores, mas também as tocamos, abraçamos, sentimos o perfume de suas flores e ouvimos o vento soprando em seus galhos.



Fig. 22: Educandos na Trilha Ecológica do Arroio

Sobre a importância de educar nossos cinco sentidos para olhar, ouvir, tocar, cheirar e saborear a arte e o mundo, Duarte Jr. (2003, p. 26-27) enfatiza:

Entendamo-nos: a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário –, mas deve atuar num nível anterior ao da mobilização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com as obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas coloridas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando.

Dentro da proposta de uma educação do sensível, a trilha ecológica foi o momento em que os educandos não apenas olharam, mas sentiram as árvores. Ali na mata estava o corpo vivo, presente, que olhava, sentia, vivia, lia, (re)significava, para então, na sala de aula, criar um novo desenho de uma árvore.



Fig. 23: A volta ao Colégio depois da Trilha Ecológica

Ao voltarmos para o Colégio, discutimos se após tais experiências ainda permaneciam olhando as árvores do mesmo modo. Para responderem a essa questão, desafiei-os a novamente desenharem árvores, conforme mostro na análise das primeiras e das segundas configurações visuais feitas pelos educandos. Como o trabalho envolveu outras ações além da leitura, aqui, as imagens das obras de Van Gogh e Mondrian foram usadas como fonte para ampliação do repertório gráfico-plástico das crianças a partir de um tema, e não como fonte de releitura<sup>18</sup>. Assim, apresento os desenhos de árvores produzidos por Rita e por Joana antes da Trilha Ecológica e da leitura das imagens e os desenhos feitos por elas após a interação com o meio ambiente e com a arte.

<sup>18</sup> Quando a investigação iniciar com a leitura de imagem e a produção for realizada a partir da obra lida, esta será tratada e analisada como releitura, mas quando iniciar com ações como, por exemplo, visitas a exposições ou outras interações com a cidade e seus espaços, a produção será analisada e tratada como desenho, conforme já mencionei no capítulo 1 desta dissertação.

## Desenhos de árvores

Em seu primeiro desenho, Rita usou cores e formas convencionais, ou seja, criou uma árvore com tronco, em dois tons de marrom, e copa, em dois tons de verde, colocada sobre a grama com pequenos círculos vermelhos, os quais representavam flores e ainda com um fundo azul, representando o céu. Mesmo sendo um desenho figurativo e com elementos estereotipados, ela usou texturas e preocupou-se em distribuí-lo no espaço, ocupando toda folha de papel.

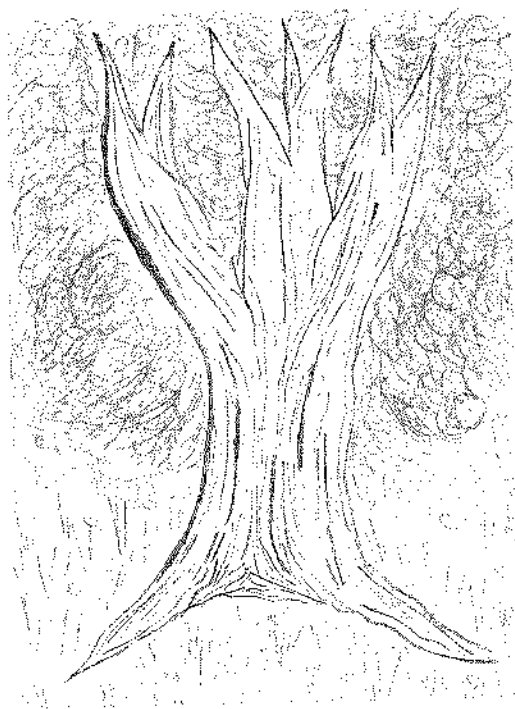


Fig. 24: Primeiro desenho de uma árvore realizado por Rita

Em seu segundo desenho, Rita apresentou uma composição semelhante à primeira, mas é inegável o “empréstimo” que fez da obra *Os Ciprestes*, de Van Gogh, evidenciado pelas pinceladas gestuais, maior mistura de cores, uso do amarelo na copa da árvore e na grama e

tratamento dado ao céu, nas pinceladas espirais em azul e branco. A produção do segundo desenho foi mais aprimorada, mais solta e fiel à escolha feita durante a leitura das quatro imagens, pois ela tinha julgado *Os Ciprestes* como sendo a obra mais interessante.



Fig. 25: Segundo desenho de uma árvore realizado por Rita

Embora estivesse solicitado o desenho de uma árvore, Joana desenhou uma árvore maior centralizada e duas menores ao lado desta. Todas elas tinham troncos marrons contornados e copas verdes também contornadas. A copa da árvore do meio era formada por galhos e folhas marcadas pelos contornos. Apesar de o desenho ter sido apresentado de frente, a parte superior do tronco estava sendo vista de cima, como se os galhos tivessem colocados na borda, assim como o próprio caule da árvore sobre o chão, em função do contorno que cortava a forma. Um grande fundo azul representou o céu. Todo o desenho estava enrijecido pelos contornos, formas presas, cores puras, convencionais e chapadas e sem nenhuma textura.

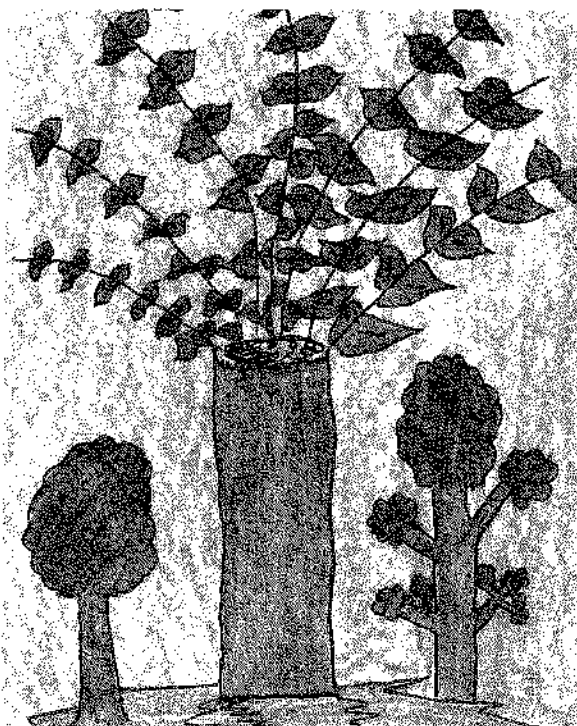


Fig. 26: Primeiro desenho de uma árvore realizado por Joana

Apesar de Joana ter mantido a forma de uma das árvores menores, com o tronco marrom e a copa verde fechada e arredondada, típica dos desenhos feitos pelas crianças pequenas, ela demonstrou, no segundo desenho, um avanço em relação ao primeiro ao ter explorado melhor o espaço e misturado as cores. O seu desenho já não estava contornado e apresentava pinceladas que o tornaram mais solto. Mesmo ainda sendo uma árvore estereotipada, também foi possível perceber o “empréstimo” que fez da obra *Os Ciprestes*, ao carregar o amarelo nas pinceladas da copa da árvore – o que não fez no primeiro desenho, no qual utilizou apenas o verde puro. O fundo, representando o céu também remeteu ao céu de Van Gogh sugerindo um certo movimento nas pinceladas em azul e branco, ao contrário da primeira produção, em que ela utilizou azul puro e não fez nenhuma textura.

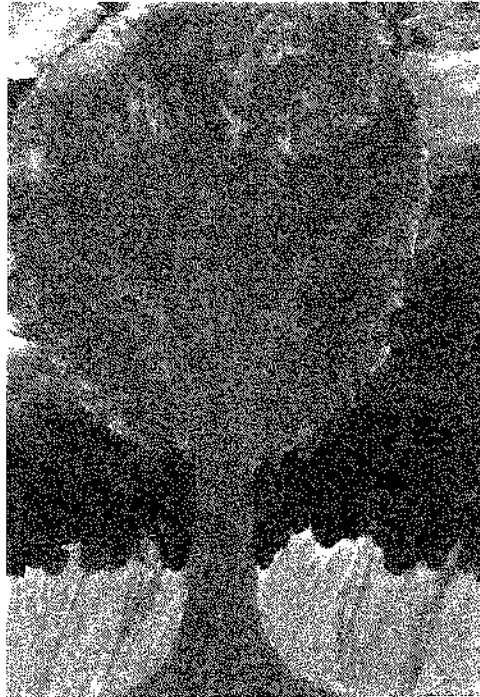


Fig. 27: Segundo desenho de uma árvore realizado por Joana

Rita e Joana conservaram as formas figurativas em seus segundos desenhos, pois foi assim que, ao longo do tempo, vieram observando as árvores dos livros infantis, revistas de histórias em quadrinhos e os desenhos feitos por colegas, irmãos mais velhos e outras pessoas. Mas não se pode negar que ao buscarem a imagem *Os Ciprestes*, de Van Gogh, os últimos desenhos apresentaram-se mais elaborados, menos enrijecidos e estereotipados do que os primeiros.

Wilson & Wilson (1997, p. 65), ao responderem por que as crianças “emprestam” imagens, em vez de inventarem suas próprias, dizem:

Pensamos que a resposta reside na natureza da percepção e no fato de que os programas que usamos para as tarefas diárias de viver no mundo não são facilmente convertidos em programas para a produção de desenhos. O que conhecemos sobre a figura humana, por exemplo, vem da nossa atual percepção da figura humana junto com, literalmente, milhões de percepção anteriores desta figura captadas em inúmeras posições – em pé, sentada, deitada, andando, correndo –, de milhares de pontos de observação – acima, de perfil –, e em formas incontáveis – homem, mulher, velho, moço, baixo, alto, etc.

Os autores sustentam que embora o processo de invenção visual exista, ele é extremamente difícil e raro, por isso, os desenhos desenvolvem-se quando existem modelos para serem seguidos. De acordo com a idéia de que as crianças desenhavam através da observação de desenhos de outros, Cox (2001, p. 185) afirma: “Na verdade, há um pouco de cópia em quase tudo o que precisamos aprender. Não é natural, portanto, que se espere que na arte as crianças se desenvolvam sem ajuda”.

Se na leitura não foi possível observar uma diferença explícita na compreensão estética entre a menina que tinha alguma familiaridade com imagens da arte e a outra que não tinha, já na produção, a diferença foi mais acentuada. Tanto o primeiro quanto o segundo desenhos de Rita apresentaram-se mais elaborados do que os produzidos por Joana. No entanto, nenhuma delas buscou como fontes de enriquecimento de seus repertórios visuais as imagens *A árvore Vermelha* ou *A árvore Cinza*, de Mondrian. Como ambas elegeram, na leitura, *Os Ciprestes* como a imagem mais interessante, pareceu-me aceitável que tenham “emprestado” da mesma imagem referências para os seus últimos desenhos.

Wilson & Wilson (1997, p. 59), dizem que:

[...] o aprendizado mais importante de arte está intimamente ligado ao processo da perda da primeira infância por meio da experiência temporal. De fato, o processo de perda da ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas – processo imitativo este que permaneceu escondido. Ele necessita ser trazido à luz.

Os segundos desenhos de árvores produzidos por Rita e Joana confirmaram as palavras dos autores, pois é inegável os avanços apresentados nas configurações visuais após a leitura das imagens. Somente percebendo as árvores do Parque Municipal, e principalmente, olhando as quatro imagens das obras de Van Gogh e de Mondrian, elas puderam perceber as soluções encontradas pelos artistas ao representarem um tema que vinham desenhando desde a Educação Infantil, quase sempre do mesmo modo. Se os desenhos não nascem no vazio, se é inevitável que as crianças copiem os desenhos de outros e se ao copiar estão aprendendo os

códigos visuais de sua cultura, continuo insistindo que a escola precisa oferecer uma variada gama de possibilidades de imagens de qualidade para que os educandos possam produzir desenhos mais elaborados e menos estereotipados.

### 2.5.3. O Museu

Propondo aprender **na cidade**, como Bernet refere-se a uma das dimensões de relação entre a educação e o meio urbano através de suas instituições, recursos, relações e experiências educativas, convidei os estudantes, em setembro de 2003, para visitarmos o Museu Municipal de Antônio Prado. Alguns estavam entrando pela primeira vez no prédio onde também teriam acesso a outras obras de Neusa Welter Bocchese – que não estavam na Galeria do *Festival de Arte e Cultura* –, pois o Museu reúne as pinturas dos capitéis do município feitas pela artista, que mais tarde veio até à escola.

Além dos capitéis, o acervo é composto por louças, talheres, enxovais, móveis, imagens de santos, roupas, artesanato, utensílios, ferramentas, restos de lambrequins em madeira e algumas peças do figurino usado pelas atrizes Patrícia Pillar e Glória Pires durante as gravações de *O Quatrilho*, rodado na cidade, momentos os quais também estão registrados nas fotografias expostas nas paredes. Assim, o interior do Museu conta a história dos imigrantes italianos que fundaram a Colônia Antônio Prado em 1886, preservando a memória de fé, trabalho, crenças, valores, usos e costumes. Apesar de ser um dos imóveis tombados que compõem o Centro Histórico de Antônio Prado, ao redor da Praça Garibaldi, e de muitos

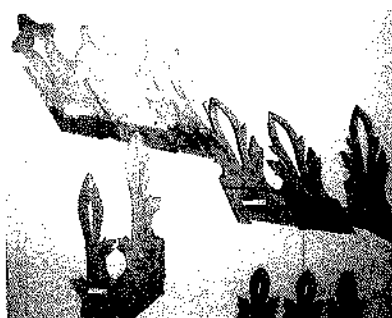


pais terem o hábito de levar seus filhos para brincar no *Leo Parque*<sup>19</sup>, são raras as famílias que fazem uma visita ao local.

Desse modo, incluí na pesquisa a experiência de olhar para dentro do museu. Nossos educandos somente compreenderão a cidade que aí está com sua cultura, sua história, sua arquitetura, seus problemas e sua relação com as pessoas, se puderem compreender o passado. Precisamos possibilitar uma perspectiva dialética, para que olhem o presente como o passado que foi sendo transformado. Se a família oferece outras vivências na cidade, mas não garante tal olhar, então a escola precisa democratizar o acesso aos museus para que crianças e adolescentes possam conhecer a cultura que há ali e da qual fazem parte e para que também possam discutir a arte produzida por seus artistas.



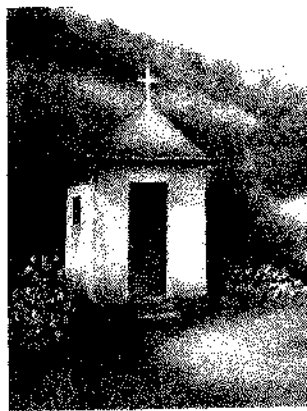
**Fig. 28:** Visita ao Museu Municipal



**Fig. 29:** Restos de lambrequins



**Fig. 30:** Capitel – pintura



**Fig. 31:** Capitel Sto. Antônio – pintura

<sup>19</sup> Parque Infantil adotado pelo *Leo Clube* de Antônio Prado com apoio da Prefeitura Municipal e que está localizado próximo ao Museu.

#### 2.5.4. Universo feminino e cotidiano escolar

Atenta aos acontecimentos artísticos e culturais da cidade, levei os educandos à mostra coletiva *Universo Feminino*, das artistas do ARVI. A exposição aconteceu no mês de setembro de 2003, no saguão do Clube União, e culminou com a *7ª Mostra Del Paese*<sup>20</sup>.

As obras – em acrílico, colagem, lápis de cor, pastel oleoso –, mostravam pinturas que representavam crochê; tricô; trançados em palha de milho; antigas máquinas de costurar; ferros à brasa usados para passar roupas; ervas expostas para secar e, posteriormente, preparar os chás; conjuntos de xícaras com bule, ou seja, o cotidiano de trabalho das mulheres da região no passado.



Figs. 32 e 33: Visita à mostra coletiva *Universo Feminino*

<sup>20</sup> Programação que acontece no município bienalmente, sendo que as primeiras edições ocorreram no mês de maio, e que reúne no Parque Municipal de Eventos uma mostra da indústria, culinária e artesanato local, incluindo ainda esportes, apresentações artísticas e exposições de arte. O evento também resgata a história do município desde a chegada dos imigrantes italianos em Antônio Prado até os dias atuais, através dos desfiles alegóricos e dos roteiros turísticos.

Embora a mostra estivesse resgatando um tempo histórico, as pinturas representavam o *Universo Feminino* de muitas mulheres das famílias dos educandos que a visitaram, pois algumas de suas mães, avós, tias conservavam os mesmos rituais nos trabalhos domésticos ou na confecção de algum tipo de artesanato. Aliás, a produção artesanal era e continua sendo tão representativa na cidade, a qual pode ser conferida todos os finais de semana e feriados em três das seis réplicas em madeira de algumas das casas tombadas que estão colocadas na Praça Garibaldi – ponto de referência para moradores e visitantes – e que servem de abrigo para os produtos que permanecem expostos e são comercializados. Quem andar pela praça poderá encontrar o mais variado artesanato local, como: panos-de-prato, trilhos, tapetes e jogos de quarto em crochê, *sportas*<sup>21</sup>, echarpes pintados à mão, chapéus de palha ou de crochê e carrinhos-de-mão. Nas outras três réplicas são vendidos pipoca, crepes, refrigerantes e cachorros-quentes.

De acordo com Salete Cecconello Carossi, tudo iniciou há oito anos quando ela e uma amiga buscaram um ponto no qual fosse possível divulgar e comercializar os trabalhos que faziam. Carossi (Informação verbal)<sup>22</sup> conta:

Lutamos muito para conseguir um espaço onde pudéssemos promover o artesanato de Antônio Prado através dos trabalhos em crochê que eu fazia e dos chinelos de pano que a Ermida confeccionava. Na época só existia a *Casa da Neni* que vendia produtos artesanais e quando o turista chegava aqui ele não tinha onde ir e logo procurava informações na Praça. Com o apoio da Prefeitura que também nos cedeu as casas, de alguns vereadores e da Secretaria de Turismo, que trazia as excursões até nós, foi possível que eu e a Ermida começássemos a mostrar e comercializar as nossas peças e as de outras pessoas em uma das casinhas. Em termos de vendas, já tivemos tempos melhores, mas hoje os turistas nos procuram cada vez mais; querem conhecer o que fazemos. Nesse aspecto cresceu muito.

<sup>21</sup> Cestas confeccionadas em palha de milho.

<sup>22</sup> Salete Cecconello Carossi e Ermida Viapiana Scopel foram as artesãs pioneiras no trabalho de divulgação do artesanato da cidade, na Praça Garibaldi. Depoimento [ago. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

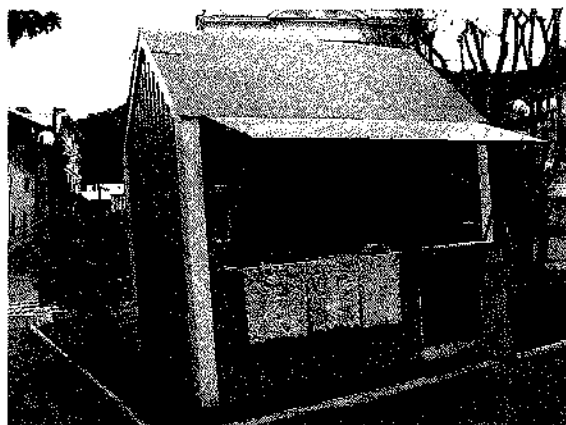


Fig. 34: Réplica das casas tombadas que abrigam o artesanato na Praça Garibaldi

A iniciativa dessas mulheres artesãs deu tão certo que outras se seguiram. Depois disso, foram criadas as associações de artesãos de Antônio Prado: *La Nostra Arte* – que é da cidade e a qual Carossi e Scopel fazem parte – e *Lavoro Delle Mani* – que é da Linha 21 de Abril, uma das comunidades do interior do município. Mas não é só isso, também foi aberta a *Casa do Artesão*<sup>23</sup>, que comercializa, diariamente, o mais diversificado artesanato local.

Em 2004 a Secretaria Municipal de Turismo e o escritório local da Emater/RS se aliaram às duas associações de artesãos e organizaram a *1ª Expo Artesanato*, que aconteceu de

<sup>23</sup> A loja está instalada em uma das salas da frente da casa Luciano Zanella (trago maiores detalhes sobre a edificação no final deste capítulo), construída em madeira, entre 1919 e 1920 e localizada na Rua Luiza Bocchese, número 80, defronte à Praça Garibaldi. O prédio é um dos cinco imóveis tombados pelo IPHAN, que receberam pintura nova em 2004 através do projeto *Colorir o Patrimônio*, coordenado por Roveda. No total são 22 casas inscritas no projeto, numa parceria entre a Tintas Renner que fornece o material e os proprietários que se encarregam com a mão de obra, sendo que até agosto de 2005 foram pintadas 10 e outras 12 também serão. No entanto, nenhuma alteração nas características originais podem ser feitas sem a autorização do IPHAN que é o órgão fiscalizador do projeto no que se refere à intervenção das casas tombadas. De acordo com Roveda (Informação verbal): A iniciativa tem como objetivo, “colorir as casas tombadas como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em Antônio Prado, com vistas a promover a conservação, a divulgação, a educação patrimonial, bem como proporcionar o embelezamento geral desse patrimônio”. Em seu livro, o autor também traz que, desde o tombamento, uma parte dos imóveis foram restaurados. Em alguns casos com recursos dos proprietários, outros, como a SOCIETÀ del Mutuo Soccorso Vitório Emanuele III° (Sociedade de Mútuo Socorro), num convênio do Ministério da Cultura, Prefeitura Municipal de Antônio Prado e associados da entidade com apoio da comunidade local no ano de 1999. Já a Casa Luiz Sgarbi (Casa Scopel), às custas do *Projeto Adote uma Casa*, promovido pela Associação Industrial e Comercial e Prefeitura Municipal no ano de 1991. Segundo ele, outras edificações foram restauradas com recursos do IPHAN. Roveda (2003, p. 71), declara: “Uma pequena parte dos imóveis tombados foi beneficiada com recursos junto ao Ministério da Cultura IPHAN, no período compreendido entre os anos de 1989 e 2002 (13 anos que sucederam ao tombamento)”. O Chefe da Área Técnica da 12ª SR/IPHAN, Eduardo Hahn (Informação verbal), afirmou que desde 1988 o órgão vem restaurando alguns dos imóveis tombados da cidade. Segundo ele, em 2003, a Casa Zilba Grazziotin (mencionada nesta pesquisa como Secretaria de Turismo) e a Casa Zulian, situada na Avenida Valdomiro Bocchese, número 1072 foram restauradas pelo IPHAN. Hahn também informou que no mesmo ano foram restauradas ainda, as coberturas de duas casas da Avenida dos Imigrantes e a cobertura, os vitrais e o Campanário da Igreja Matriz, destruídos por um tornado ocorrido em 11 de dezembro de 2003.

sexta-feira a domingo, durante os dois últimos finais de semana de julho. O sucesso do evento, que teve como objetivo mostrar a riqueza do Patrimônio Histórico de Antônio Prado junto à riqueza cultural, do artesanato, garantiu que em julho de 2005 ocorresse a 2ª edição. Assim, a *Expo Artesanato* passou a ser considerada uma mistura de exposição e de feira na qual foram mostrados e comercializados os artigos que ocuparam vários ambientes do segundo andar da casa Francisco Grazziotin<sup>24</sup>. Quartos, banheiros, salas e cozinhas foram “decorados” com móveis confeccionados pelos profissionais da cidade, além de xales, mantas, bonecas, almofadas, toalhas, caixas, quadros, flores, cestas e uma infinidade de artigos produzidos em linho, madeira e palha de trigo pelos artesãos. Sobre essa fórmula inovadora de expor raridades como macramê<sup>25</sup>, crivo<sup>26</sup> entre outras técnicas, uma das matérias veiculadas pelo Jornal Pioneiro (2004, p. 11) diz:

A Expo Artesanato é exposição quando cria ambientes no qual as peças interagem com o espaço. Ou seja: na sala, o turista encontrará almofadas em cadeiras, no quarto das crianças achará brinquedos, e assim por diante. O evento também é exposição quando mostra uma faceta histórica da imigração italiana na Serra. Por meio de artigos de vime, palha, madeira, bordados e crochê, por exemplo, ele revela que o artesanato de Antônio Prado ainda mantém as raízes culturais. Mas a exposição ganha a cara de feira quando coloca à venda as peças expostas. A comercialização incentiva a sobrevivência da atividade artesã, uma das tradições da cidade com o maior acervo de arquitetura em madeira da colonização italiana.

Os visitantes da *Expo Artesanato* puderam, não apenas, conhecer ou recordar o trabalho feito com técnicas que vinham se perdendo no tempo – e que foram ensinadas por avós e mães que, por sua vez, aprenderam com os seus antepassados –, como também ver o processo de produção, pois durante o evento, os artesãos confeccionavam as peças em vários ambientes da casa.

<sup>24</sup> A edificação, tombada pelo IPHAN, construída em madeira, em 1930 e localizada na Rua Valdomiro Bocchese, número 587, também foi contemplada pelo projeto *Colorir o Patrimônio*. Em 1995, o prédio foi uma das locações utilizadas nas gravações do filme *O Quatrilho*, transformando-se na *Casa de Negócios Gardone*.

<sup>25</sup> Tipo de trançado.

<sup>26</sup> Tipo especial de bordado.



Fig. 35: Casa Francisco Grazziotin onde aconteceu a 1ª e a 2ª edições da *Expo Artesanato*

Abordo a produção artesanal da cidade, pois muitos dos trabalhos das mulheres artesãs também estavam impressos nas pinturas das mulheres artistas. Assim como a coletiva do ARVI, a *Expo Artesanato* mostrava criações feitas quase que exclusivamente por mulheres. É importante esclarecer que um trabalho não foi produzido em função do outro, mas ambos traduziram o cotidiano de algumas dessas mesmas mulheres e resgataram a história de outras, tanto é que a mostra coletiva *Universo Feminino* também pôde ser conferida na 1ª edição do evento.

As fronteiras entre o artesanato e a arte são discutidas por Ivone Richter no livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. A autora relata a pesquisa de campo desenvolvida em parceria com Rachel Mason e com participação de Iona Cruickshank numa escola municipal, de um bairro da cidade de Santa Maria, RS. Uma das reflexões de Richter (2003, p. 137) talvez caiba no contexto aqui abordado acerca das produções das artistas e das artesãs de Antônio Prado, quando ela afirma:

Associar o trabalho artístico das mulheres que é realizado em casa com o trabalho de mulheres artistas contemporâneas significa entender que os dois tipos de trabalho estão relacionados pela mesma linha estética. Trata-se de uma tentativa de levar os (as) estudantes a se tornarem conscientes de que as artes visuais representam uma experiência estética para o (a) artista e para os (as) fruidores (as), da mesma forma que

os fazeres especiais das mulheres também representam uma experiência estética para elas e para as pessoas que os apreciam [...]<sup>27</sup>.

As relações entre as artes do cotidiano e as obras de artes visuais são abordadas pela autora no livro, através de um relato da pesquisa em que buscou compreender como aconteciam as relações estéticas entre a escola e os elementos da sociedade na qual se inseria, concentrando-se no papel da mulher como disseminadora e promotora da herança cultural e estética por meio de seu trabalho na família. A partir da investigação das origens étnicas dos alunos de 5ª série, foram selecionadas cinco mulheres que tinham alguma relação com a escola e que realizavam algum tipo de atividade reconhecida como esteticamente válida e interessante.

Posteriormente foi desenvolvida, na escola, entre outras atividades, uma proposta de ensino da arte a partir da análise de seus trabalhos e de obras contemporâneas produzidas por artistas também mulheres que guardavam alguma relação ou tinham como referência a estética do cotidiano feminino.

Interessa ressaltar, na pesquisa, considerações feitas quanto à dissolução entre a arte erudita e a arte popular. Embora o foco desta dissertação não seja o de tratar da interculturalidade, é pertinente considerar a reflexão da pesquisadora quando ela questiona o ensino da arte do século XX, que dominado pelos conceitos formais e expressivos, deixou de lado todas as artes consideradas “menores”. De acordo com ela, a questão do artesanato como cultura popular, se é ou não arte, é sempre levantada pelos professores e é um dos pontos mais difíceis de serem discutidos. Sobre esse aspecto, Richter (2003, p. 201) enfatiza:

Se considerarmos que estamos trabalhando com um conceito abrangente de arte, não mais nos moldes modernistas e sim com uma visão antropológica, artesanato é arte no momento em que apresenta características de “fazer especial”, significando envolvimento, prazer, sentimento estético, busca de perfeição técnica. É preciso retirar

---

<sup>27</sup> O conceito de “fazer especial”, desenvolvido por Dissanayake (1991), foi utilizado por Richter em sua pesquisa.

da palavra “artesanato” sua conotação pejorativa de trabalho manual feito de forma repetitiva, monótona, sem envolvimento pessoal, produzido apenas para venda.

Nesta perspectiva, a estética do cotidiano diminui o distanciamento entre a arte e a vida. Conforme Richter (2003, p. 108), a produção artesanal pode mesmo expressar um comportamento artístico dependendo do sentido dado a esse fazer:

Tanto na arte pura como na arte aplicada, funcional, o “fazer especial” revela essa esfera especial da realidade. A realidade tornada “especial” provoca em nós reações de emoção e sensibilidade que não acontecem numa realidade “não especial”. Consideramos que os objetos produzidos no cotidiano, sem uma intenção de produzir arte, mas certamente com uma intenção estética muito definida de “fazer especial”, podem e devem ser considerados como objetos artísticos. Existem certamente gradações do “fazer especial”. É, preciso, portanto, cuidado, porque, nesse sentido, a arte, vista como “fazer especial”, pode abarcar um domínio muito amplo, que se estende desde o resultado mais alto até o mais prosaico. No entanto, o simples fazer não é nem “fazer especial” nem é arte [grifo meu]. Para tanto, é necessário o algo a mais que retira o objeto de sua simples função utilitária e o reveste de um sentido mais profundo e estético.

Considerando as reflexões de Richter em sua pesquisa, volto à mostra coletiva *Universo Feminino* e à *Expo Artesanato*, pois até mesmo na última percebia-se a preocupação estética não somente na confecção dos artigos bordados ou pintados, como também no modo como foram expostos na casa, superando o simples fazer. Assim, insisto que ir com os educandos a uma exposição de arte ou a uma feira de artesanato é mais do que visitar esses espaços; significa considerar como foram feitas as obras e as peças expostas, quais as intenções e as origens culturais de seus produtores. Precisamos proporcionar o diálogo entre a arte e o artesanato, isto é, conforme Ott (1997, 122), os “meios de aprender olhando para os objetos, não particularmente para seu valor material, mas para a experiência das idéias e da qualidade estética que eles podem conter”.

A interação com arte erudita e com a arte popular é uma parte muito importante da educação, pois esses encontros são tempos diversos daquele em que as crianças estão em frente ao computador, à TV, ou o tempo que passam num *shopping center*. Por isso, antes de levar os estudantes aos espaços pedagógicos informais de outras cidades – atividade sempre



usada como pretexto para, na verdade, ir ao *shopping* –, devemos perguntar-lhes se já conhecem os museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, feiras e mostras locais. Já acompanhei as escolas em muitas de suas viagens para bienais de arte e outros eventos, mas todos esses roteiros sempre eram *vistos* de forma apressada, ‘na corrida’. Sobre esse aspecto, Ott (1997, p. 122) reforça que “visitantes olham rapidamente para as obras nas exposições, sendo que a maior parte do breve tempo em que o fazem é usada na atividade de leitura da etiqueta colocada ao lado da obra”.

Os educandos só se interessarão pelo texto visual das mostras de arte ou pelo artesanato local quando essas visitas significarem uma rotina na vida da escola, assim como ler e escrever. Conforme o próprio Ott, aprendemos a *olhar, olhando* e numa exposição devemos dirigir nosso olhar para a obra que será interpretada, não para a etiqueta que a acompanha.

A escola precisa estar consciente de que não é necessário sair da cidade para educar o olhar de nossos educandos, pois toda a cidade é um agente educativo. A arte e a estética do cotidiano estão na cidade, através de seus museus, de suas mostras, de suas feiras, de suas praças, de seus artistas e de seus artesãos. Proporcionar constantemente essa familiaridade significa oferecer condições para que possam compreender algo de um tempo e lugar.

### **Falas e desenhos sobre o *Universo Feminino***

Durante a visita à mostra coletiva *Universo Feminino*, solicitei que olhassem atentamente para as obras expostas. Voltando para a sala de aula, levantei apenas a seguinte

questão, cuja resposta deveria ser entregue por escrito: *O que você achou da mostra Universo Feminino, do Atelier de Artes Visuais de Antônio Prado? Por quê?*

Todos os educandos demonstraram gostar muito da mostra, especialmente de sua temática, como podemos perceber nas respostas de dois dos sujeitos pesquisados que tinham 11 anos:

**Rita** - *Eu achei muito legal, bonito e interessante. Porque nós aprendemos a ver tudo o que as mulheres trabalhadoras fazem, através da arte.*

**Matheus** - *Muito interessante, pois nos mostrou o que a mulher pradense fazia e ainda faz.*

Também solicitei que representassem o tema *Universo Feminino* a sua maneira. O objetivo do trabalho era conhecer quais tinham sido as pinturas que influenciaram na produção dos desenhos dos educandos, ou seja, quais as imagens que tomariam “emprestadas” para a criação de suas configurações visuais.

A opção de Rita, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte e de Matheus, que não tinha, em desenhar a partir de seus olhares sobre o díptico *Tricô*, de Rosa Maria Guerra, também revelou a escolha da quase totalidade dos educandos.

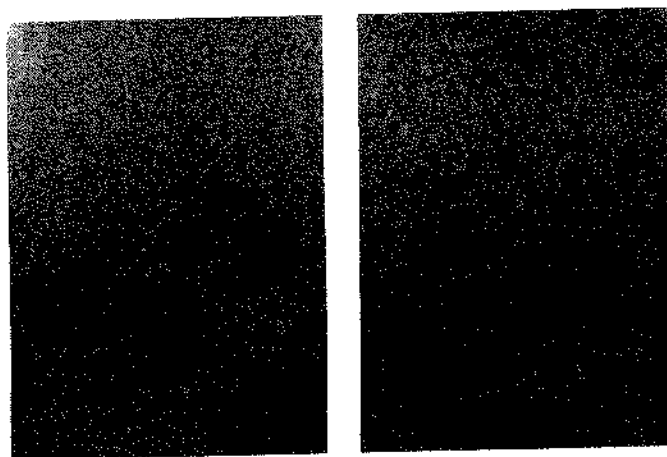


Fig. 36: *Tricô* – Díptico

Questionei-os porque tinham escolhido essa obra, entre tantas, e as respostas dos dois

foram:

**Rita** – *Achei mais legal porque é um trabalho mais abstrato, mas ao mesmo tempo, têm as lãs, agulhas e pontos do tricô.*

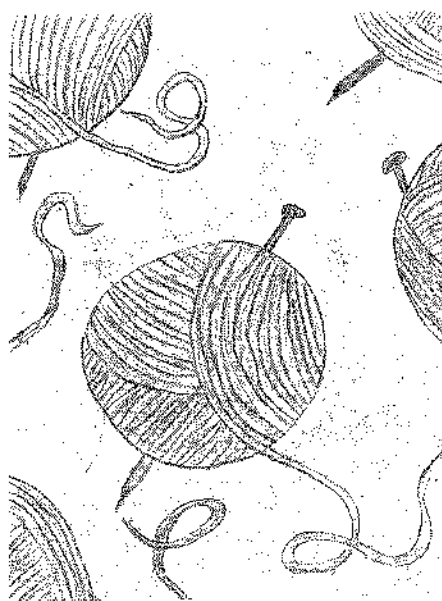


Fig. 37: *Tricô* - desenho realizado por Rita

**Matheus** – *Porque é bem detalhado, é bem feito e mostra as lãs de tricô.*

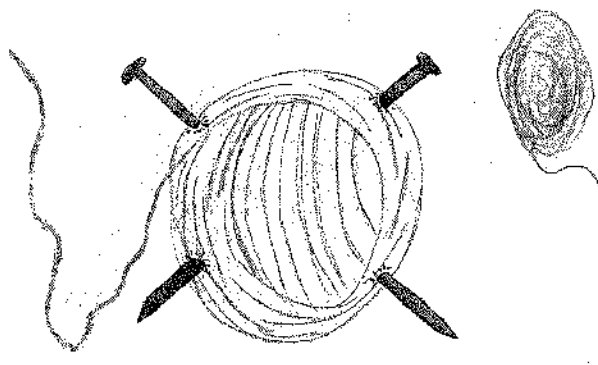


Fig. 38: *Tricô* - desenho realizado por Matheus

Ambas as produções demonstraram que Rita e Matheus buscaram como modelo para os seus desenhos apenas algumas das configurações que memorizaram de uma das partes do díptico, ou seja, novelos de lã e agulhas, desprezando a outra, com a trama dos pontos de tricô.

Quando Rita falou que era um “trabalho mais abstrato”, ela estava querendo dizer que era diferente das outras obras que traziam pinturas representando máquinas de costurar, ferros de passar roupas, bules e xícaras, entre outros objetos. Embora algumas das telas mostrassem, através das pinturas, os trançados das cestas que poderiam ser considerados “abstratos” por esses educandos, elas representavam algo distante, que fazia parte do cotidiano de seus avós e bisavós, enquanto a obra *Tricô* estava muito mais próxima deles, pois tratava-se de um tema que fazia parte de seus cotidianos. Como a cidade de Antônio Prado está localizada numa região do Rio Grande do Sul que tem um inverso rigoroso, é comum mães, avós ou tias confeccionarem peças de lã para a família. Esta é uma forma carinhosa de aquecer filhos, esposos, netos e sobrinhos com o trabalho produzido pelas próprias mãos.

Tanto Rita como Matheus já tinham observado alguém fazer tricô, assim como já tinham usado alguma roupa ou acessório confeccionado com essa técnica, mas os demais trabalhos representados nas pinturas, faziam parte de um “universo” muito antigo e, por isso, distante deles. Muito dificilmente, alguém já tivesse desenhado algo parecido para eles olharem ou copiarem. Quando as crianças solicitam que os irmãos ou outras pessoas desenhem para elas, surgem pedidos de carros, motos, animais, casas, jogadores de futebol ou heróis de desenhos animados. Conforme Wilson & Wilson, raramente as crianças inventam imagens. Ainda, de acordo com os autores, não há nada de errado com o fato de elas serem influenciadas pelos desenhos de outros ou apresentarem comportamentos de cópias, pois esses são meios primários para que símbolos visuais sejam expandidos.

Assim, os desenhos de Rita e Matheus a partir de seus olhares atentos sobre a mostra coletiva *Universo Feminino* demonstraram que eles tomaram como modelo a obra mais próxima de seus contextos históricos e culturais. O díptico *Tricô*, era a única pintura que poderia lembrar as roupas que usavam e os seus próprios desenhos ou de outros em que, muitas vezes, apareciam personagens com mantas, luvas e toucas. A relação entre texto e contexto, tratada por Freire (2003), apareceu ao se apropriarem do mundo que conheciam, o que possibilitou que produzissem através dos desenhos suas “re-escritas” do lido.

#### 2.5.5. A arte da cidade

Por muito tempo, o Brasil, como colônia de Portugal – tendo, portanto, herdado os códigos culturais europeus –, virou as costas para o que era seu, ignorando que muito antes do descobrimento do país os índios já produziam sua arte. As conseqüências dessa mentalidade colonizada também se manifestaram no ensino da arte: mesmo hoje, quando tem espaço na escola, a arte de que se fala é a erudita européia, ou, quando muito, dos artistas brasileiros consagrados; na maioria das vezes, a arte e os artistas da cidade são negligenciados. Contrapondo-me a essa cultura, busquei, ainda no mês de setembro de 2003, aprofundar os laços dos educandos com a cidade e a arte local.

Primeiramente, realizei entrevistas individuais para análise de suas leituras sobre a obra *Farmácia Palombini*, feita em lápis de cor, em 1989, pela artista plástica Neusa Welter Bocchese. Após esse momento, apreciamos a imagem no grande grupo.

A seguir trago duas imagens, sendo a primeira, uma fotografia do prédio – para mostrá-lo como ele é – e a outra, a obra pintada pela artista. É importante ressaltar que Neusa

Welter Bocchese diz que ao criar obras como o quadro *Farmácia Palombini* ela procura observar cada detalhe da casa (Informação verbal)<sup>28</sup>: “Trata-se de um registro da história daquela casa, sua arquitetura em uma outra linguagem, diferente da fotografia, e que permite que eu me encante com as possibilidades de luzes e cores, sobrepondo várias camadas de lápis de cor”.



Fig. 39: *Farmácia Palombini* – fotografia



Fig. 40: *Farmácia Palombini* – pintura

<sup>28</sup> Depoimento: [ago. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

Segundo dados trazidos por Roveda (2003), a Casa Vicente Palombini, Farmácia<sup>29</sup>, tombada pelo IPHAN e construída em 1989, localiza-se na Avenida Valdomiro Bocchese, número 439, esquina com a Rua Dr. Oswaldo Hampe, número 176. O prédio, em alvenaria, foi mandado construir em 1930, pelo farmacêutico prático Palombini que instalou na parte térrea a Farmácia e utilizou o andar superior como moradia para a família. Em 1967, após a morte de Vicente Palombini, ocorrida em 1965, o imóvel e a farmácia foram adquiridos pelo médico Mário Bocchese que deu continuidade ao negócio.

Odila Furlin conta que o Doutor Mário<sup>30</sup> doou ainda em vida, em 1983, o imóvel para a Mitra Diocesana de Caxias do Sul. Ela diz (Informação verbal)<sup>31</sup>: “Hoje a casa continua sendo da Mitra que aluga a parte da frente do primeiro andar para o proprietário da Farmácia – que está instalada no mesmo local – e os fundos para a Pastoral da Saúde de Antônio Prado”.

### Leituras e releituras da *Farmácia Palombini*

Apresento as leituras e releituras da obra *Farmácia Palombini*, de Neusa Welter Bocchese, feitas por dois dos sujeitos pesquisados:

<sup>29</sup> No livro *Memória & Identidade: Antônio Prado, patrimônio histórico e artístico nacional*, Roveda faz uma reconstituição da história das casas do Conjunto Arquitetônico através de pesquisa realizada de 1996 a 2002. O autor utiliza a norma científica ao nomear todos os imóveis pelo sobrenome precedido do prenome daqueles que deram origem às casas, ou seja, as famílias que as construíram, mas como nesta dissertação não pretendo aprofundar a questão histórica, uso os nomes conforme os sujeitos pesquisados se referiram a elas ou como as edificações são conhecidas popularmente. Em 2004 foi lançada a *Rota Cultural*, idealizada por Roveda, então coordenador do Projeto Memória e Secretário de Turismo da cidade. O projeto divulga as casas tombadas através de material de apoio que inclui o livro já mencionado, uma fita de vídeo, um mapa para visitação, um Guia sonorizado, CD explicativo e placas indicativas que estão afixadas nas fachadas de cada prédio trazendo dados sobre eles e depoimentos de descendentes e da comunidade local que contribuíram para a reconstituição histórica do conjunto arquitetônico e urbanístico de Antônio Prado.

<sup>30</sup> O médico faleceu em 1997.

<sup>31</sup> Odila Furlin é a funcionária mais antiga da *Farmácia Palombini*. Depoimento: [fev. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

A seguir trago a leitura de Maria:

**M** - O que você pode olhar nesta imagem?

**Maria** - *Onde tem a Farmácia?*

**M** - Esta imagem é de uma fotografia ou de uma pintura?

**Maria** - *Pintura em lápis de cor.*

**M** - A pintura foi feita por quem?

**Maria** - *Pela Neusa, a artista de Antônio Prado.*

**M** - Como você sabe que foi ela quem pintou?

**Maria** - *Porque eu já vi os quadros dela.*

**M** - Você já viu essa casa na cidade de Antônio Prado?

**Maria** - *Já.*

**M** - O que você acha dela?

**Maria** - *Eu acho ela bem bonita.*

**M** - Esta pintura pode ser considerada uma obra de arte?

**Maria** - *Sim.*

**M** - Por quê?

**Maria** - *Porque todo o desenho é obra de arte.*

**M** - Você tem certeza que todos os desenhos são obras de arte?

**Maria** - *Sim.*

**M** - Os desenhos feitos pelas crianças também são obras de arte?

**Maria** - *Também.*

**M** - Por quê?

**Maria** - *Porque elas desenharam.*

**M** - Então, todo e qualquer desenho é uma obra de arte?

**Maria** - *Sim.*

**M** - O que mais você pode dizer sobre a imagem da obra *Farmácia Palombini*?

**Maria** - *É bonita.*

Maria demonstrou um pensamento do Nível I, da classificação de Rossi, ao utilizar o tema como critérios de julgamento da obra. O tema também é o tópico estético predominante do Segundo Estágio da Teoria de Parsons.

Para ela, a casa, no quadro *Farmácia Palombini*, estava relacionada aos conceitos de beleza e de realismo. Assim como considerava o prédio bonito, também julgou a imagem bela porque “casa” era um tema belo. Seu pensamento ainda era concreto, pois os critérios de julgamento utilizados por ela não estavam relacionados à expressividade da pintura, mas pelo quadro ser realístico. O fato de ter considerado a pintura uma obra de arte porque “todo o desenho é obra de arte”, inclusive aqueles produzidos pelas crianças, também apontou um pensamento ainda ingênuo de Maria.



Em sua releitura, Maria manteve-se muito próxima ao texto lido. Não há um deslocamento, isto é, uma reelaboração em relação à pintura figurativa produzida pela artista. Ela apresentou uma das partes do prédio, desprezando assim, a perspectiva utilizada por Neusa Welter Bocchese. Quando questionei porque havia apresentado esse ângulo da *Farmácia Palombini*, respondeu que era “para diferenciar da obra da artista, porque senão ia ficar igual”. O argumento da menina também poderia explicar, embora ela não tenha mencionado, porque usou o laranja e o amarelo para pintar a casa, cores estas que não existiam no prédio original e nem mesmo no quadro.

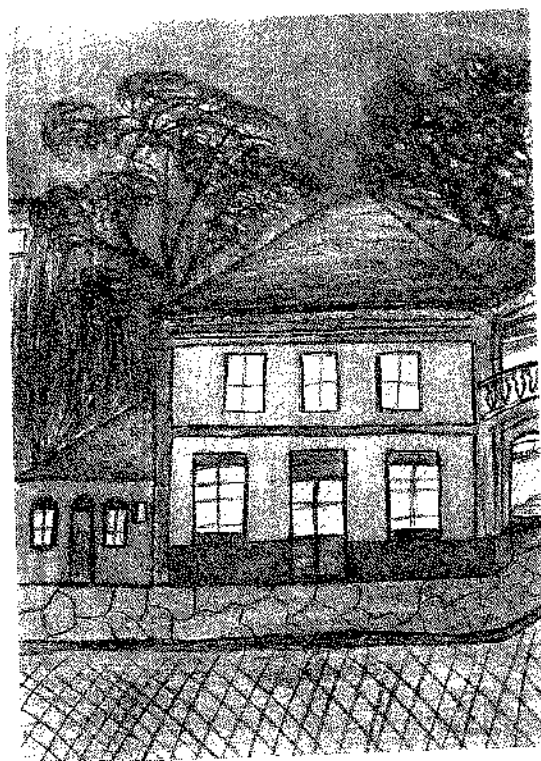


Fig. 41: Releitura da Farmácia Palombini realizada por Maria

Apresento, a seguir, a leitura de João:

M - O que você pode olhar nesta imagem?  
João - É uma casa tombada.

M - Qual casa tombada?

**João** - *A Farmácia Palombini.*

M - Esta imagem pode ser considerada uma obra de arte?

**João** - É.

M - Por quê?

**João** - *Porque dá pra gente ver as sombras, as coisas que eles usam.*

M - Onde tem sombra?

**João** - *Aqui (apontando para a imagem) onde tem esses claros. Essa sombra na calçada (também apontando para a imagem).*

M - Você considera esse um bom quadro?

**João** - Sim.

M - Por quê?

**João** - *Porque é bonito e porque têm várias cores.*

M - Que técnica foi utilizada pela artista nessa obra?

**João** - *Lápis de cor.*

M - Por que você acha que é lápis de cor?

**João** - *Porque se fosse tinta "taria" mais grossa a tintã.*

Do mesmo modo que Maria, João apresentou um pensamento de Nível I, da classificação de Rossi e do Segundo Estágio, dos estudos de Parsons. Em sua leitura, ele não fez distinção entre o julgamento estético e o moral, ao afirmar que era um bom quadro porque era bonito e tinha várias cores. Suas palavras significaram dizer que era bom porque o tema era belo e a representação realista, o que caracteriza uma leitura do Segundo Estágio.

Além de ter reconhecido a técnica utilizada, João demonstrou admiração pelo realismo, – que é um dos critérios de julgamento dos leitores que apresentam um pensamento do Nível I – ao falar que dava para ver as “sombras”, mesmo confundindo “as sombras” com a luz, onde tinham os “claros”.

Em sua releitura, João fez um *close* do quadro *Farmácia Palombini*, selecionando a parte da esquina em que aparece a sacada. Ele não se afastou do que estava fisicamente representado na imagem, tanto é que logo acima da vitrina apareceu a inscrição *Palombini*. Quando questionei porque havia apresentado esse ângulo da *Farmácia Palombini* em sua releitura, ele disse: “Porque identifica mais a casa, por isso, escrevi o nome”. Tanto no prédio original como na obra da artista estava escrito *Farmácia*, mas ele sentiu necessidade de deixar claro qual era a Farmácia, ou melhor, qual era a casa, devido à sua busca pelo concreto que também ficou evidente em sua leitura.

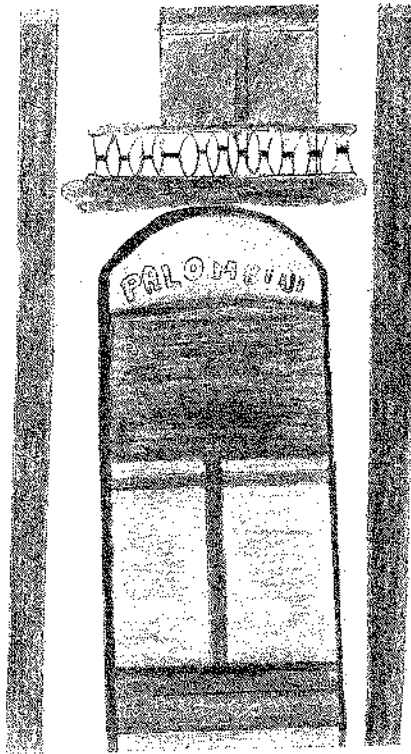


Fig. 42: Releitura da *Farmácia Palombini* realizada por João

É inegável que o desenho de Maria, que estava com 10 anos, morava no centro e que tinha tido alguma familiaridade com imagens da arte, era mais elaborado do que o desenho de João, que estava com 11 anos, morava em um bairro da cidade e não tinha nenhuma familiaridade. Mas como se trata aqui de uma releitura da obra da artista, o fato é que ambos se afastaram minimamente da imagem lida, momento em que também buscaram a concretude do mundo. O máximo que se permitiram fazer foi um pedaço da casa apresentando-a em outro ângulo, ou ampliando um detalhe e/ou, ainda, trocando algumas cores que não foram usadas pela artista.

Maria representou a mesma casa, com árvores ao redor, um fundo azul, remetendo a uma cena diurna e até mesmo a sombra de um prédio do lado apareceu em sua releitura, assim como fez a artista em sua obra.

João representou a mesma vitrina, ou seja, um fragmento da obra da artista que foi ampliado.

É como se, ao invés de uma releitura, tivessem feito um desenho de observação da casa, buscando os ângulos que mais os agradaram ou que eram mais fáceis de desenhar. Essas constatações revelaram que eles não tinham consciência de que aquela era a escolha da artista, a sua obra, que mesmo sendo figurativa, estava impregnada por seus traços, gestos, cores, texturas, estudos, valores, conceitos e vivências, ou seja, aquele era o seu olhar sobre a casa colocando-a no mundo da arte. Mas como os sujeitos pesquisados ainda estavam buscando o concreto não foi possível que em suas releituras se afastassem da imagem original, embora como já disse, o desenho de Maria estivesse mais elaborado do que o apresentado por João. Mesmo assim, ambos tinham ausências de amplas leituras na arte, impedindo que até mesmo Maria, que tinha alguma familiaridade com imagens, desenvolvesse uma compreensão estética mais avançada e, conseqüentemente, apresentasse uma reelaboração da obra *Farmácia Palombini*.

### **O encontro com a artista e sua arte**

Desejava não apenas propor uma reflexão sobre o quadro *Farmácia Palombini*, mas o encontro com a autora. Conforme já abordei, as imagens mostradas na sala de aula são freqüentemente reproduções de obras consagradas que estão nos tradicionais museus do mundo – muito distantes dos estudantes da escola pública –, e que foram feitas pelos grandes mestres. Considerando isso, procurei aproximar a arte de suas vidas, convidando Neusa Welter Bocchese para ir até o Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral falar de seu trabalho, processo de criação, materiais utilizados, temática e para mostrar outras de suas obras.

A presença da artista da cidade na escola talvez venha ao encontro da reflexão de Moll (2002, p. 23), quando questiona:

O que vemos e o que lêem as pessoas que vivem em nosso entorno? Como organizamos nosso lixo doméstico? Encontramos alternativas para o tempo livre? Conhecemos as rotas culturais da cidade? **Conhecemos nossos artistas?** [grifo meu] Como lidamos com os problemas de trânsito? Como transitam na cidade os conhecimentos e experiências dos velhos? Que olhares e que lugares existem na cidade para as crianças e os jovens? Tomamos decisões sobre a vida da cidade? Opinamos sobre as propostas do governo local?

Refletimos muito pouco sobre tais aspectos com nossos educandos. O encontro com a artista mostrou que conhecer a arte da própria cidade aproxima tal produção da vida dos educandos. Cada um deles pôde olhar, perguntar e dialogar com Neusa Welter Bocchese e sua obra durante duas horas no auditório do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral. Através da pesquisa que vinha sendo desenvolvida, já conheciam as obras que estavam na Galeria do *Festival de Arte e Cultura*, no Museu Municipal e na mostra coletiva *Universo Feminino*. Havia lhes falado sobre as temáticas, técnicas e modo de trabalhar da artista, mas eles não tinham tido oportunidade de um encontro com o artista e sua obra.

Primeiramente, Neusa Welter Bocchese apresentou-se como uma das artistas do ARVI, dizendo ter sido responsável por ele durante 13 anos. Comentou, ainda, sobre a história do *atelier*, seus objetivos, seus integrantes, como funcionava e quais as principais mostras das quais o grupo tinha participado.

Depois contou que tinha nascido em 3 de setembro de 1936, em Vacaria, RS, que concluiu o Ensino Médio como Técnica em Contabilidade e o curso superior em Educação Física, mas embora sempre tivesse gostado de arte só pôde dedicar-se a ela mais tarde. Segundo a artista, seu interesse também a levou, já adulta, a fazer o curso de Acordeon – Teoria e Solfejo com Eleonor Caffi. Nas artes visuais, no entanto, afirmou que iniciou

somente aos 47 anos, após aposentar-se como professora de Educação Física. Neusa Welter Bocchese declarou (Informação verbal)<sup>32</sup>:

A arte faz parte da minha vida. Sou neta e bisneta dos escultores José e Napoleone Nodari, que produziam santos em madeira policromada para as igrejas de Antônio Prado e região. Meu bisavó tinha feito cursos de desenho, escultura e entalhe em Pádua, na Itália, mas eu comecei a pintar tarde por falta de professor e por trabalhar todo o dia. Iniciei fazendo dois anos de desenho e pintura com Beatriz Ballen Susin e depois 15 anos com Odete Garbin. Foi um mundo maravilhoso que descobri e uma vasta janela que se abriu para muitos sonhos, pois desde pequena tive um grande fascínio pelas cores e pela formas. Meu trabalho é figurativo e as cores que mais uso são os tons terrosos como o amarelo, o laranja, enfim as cores quentes.

A artista disse, também, que tinha participado de mais de 30 mostras coletivas na cidade e em outros lugares do Estado e de cinco individuais, sendo uma na Casa de Cultura, em Caxias do Sul e as demais na Casa da Neni, Biblioteca Municipal, Prefeitura e Clube União, em Antônio Prado.

Enquanto mostrou alguns de seus quadros, fotografias de obras, catálogos de exposições, matérias sobre o seu trabalho divulgado na mídia, também falou da temática de suas obras, cores, materiais e técnicas utilizadas. Sobre a temática de suas pinturas, a artista disse (Informação Oral)<sup>33</sup>:

Em minha arte há flores, naturezas-mortas, casarios e seus detalhes, como os lambrequins, portas, janelas e trancas. Quanto mais velhas são as casas mais eu gosto de tratá-las em minhas pinturas. Elas me fascinam pela história que trazem, pela luz, sombra e cores que possibilitam que eu trabalhe com lápis de cor sobrepondo várias camadas. Minhas últimas criações são sobre os lambrequins, capitéis, ruas e casarios de Antônio Prado e também a partir das *sportas* de palha do milho. Trabalhei pouco com figura humana, mas estou desenvolvendo.

Quanto às técnicas, observou que gostava de pesquisar materiais e que utilizava vários, desde o lápis 6B, *conté*, carvão, lápis de cor, pastel seco e oleoso, até as aquarelas, tintas a óleo e acrílica. Segundo ela, não importa o material, mas o resultado do trabalho.

---

<sup>32</sup> Depoimento: [set. 2003]. Encontro da artista Neusa Welter Bocchese com os educados, realizado no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral.

<sup>33</sup> Depoimento: [set. 2003]. Encontro da artista Neusa Welter Bocchese com os educados, realizado no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral.

Neusa Welter Bocchese salientou que lia bastante para aprender sempre mais a respeito da arte e que além de trabalhar como artista também dava aulas de Iniciação ao desenho e à pintura para adolescentes. O entusiasmo com que falava de seu trabalho deixava claro que a arte era a sua vida e que nesse processo de profunda busca estava “sonhando”, conforme (Informação verbal)<sup>34</sup> declarou:

À medida que trabalho vejo que melho e faço arte com mais facilidade, pois é uma área ampla e vejo quão pouco sei. Comecei tarde. Será para mim sempre um prazer e um mundo com o qual sempre sonhei. Sei que não vou fazer tudo o que desejaria fazer em arte, mas estou me realizando e sonhando. Também procuro incentivar meus alunos o mais que posso, pois eles são talentosos e aplicados.

No final do encontro os educandos, impressionados por poderem olhar tantas de suas obras no original e ouvi-la falar de sua paixão pela arte, fizeram muitas perguntas. Queriam saber mais sobre cada obra e identificaram-se muito com o trabalho por este tratar, plasticamente, de algo que conheciam e pelo fato da artista usar o lápis de cor em suas pinturas da arquitetura da cidade.

Aliás, o lápis de cor é um material que acompanha as crianças na escola desde a Educação Infantil, mas cujas possibilidades ninguém mostra. Por isso, eu vinha insistindo nas possibilidades desse material e apresentando imagens com essa técnica, inclusive e, principalmente, as obras de Neusa Welter Bocchese. Ela reforçou o que ninguém diz às crianças quando essas recebem lápis de cor para desenhar, ou seja, que “devemos começar pelas cores mais claras até as mais escuras, que podemos misturá-las e sobrepô-las, que não precisamos fazer contornos, mas que podemos dar volume às formas através da luz e sombra”. O encontro com a artista revelou que é possível uma educação sensível e estética, ou, ainda, que é possível educar o olhar dos educandos para discutir arte na sala de aula,

---

<sup>34</sup> Depoimento: [set. 2003]. Encontro da artista Neusa Welter Bocchese com os educandos, realizado no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral.

abrindo espaços para que a “cidade como pedagogia<sup>35</sup>” entre na escola ou a sala de aula possa se expandir para além da escola.

A seguir, alguns dos registros de momentos da artista no Colégio e algumas das imagens de suas obras:



**Fig. 43:** Neusa Welter Bocchese e sua obra



**Fig. 44:** O encontro com os educandos



**Fig. 45:** A artista fala de sua arte



**Fig. 46:** Casas tombadas pintadas pela artista

Na aula seguinte, os educandos estavam eufóricos e só falavam da artista e de seu trabalho. Após alguns comentários, levantei quatro questões sobre o encontro com a artista e a

<sup>35</sup> Elàlia Vintró (2003, p. 45) diz: Temos de passar, definitivamente, de uma “pedagogia da cidade” para a idéia de “cidade como pedagogia”, na qual cada agente – empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores – assuma sua responsabilidade educativa e seja capaz de fazer seu currículo educativo.



sua obra que deveriam ser respondidas por escrito. As respostas de Maria e João foram as seguintes:

**M** - O que você achou mais interessante na palestra da artista plástica Neusa Welter Bocchese?

**Maria** - *O jeito como fica o quadro quando ela pinta as casas com lápis, porque aparecem todas as cores que ela usou.*

**João** - *Eu gostei das pinturas das casas e seus detalhes usando muitas cores e dando vida às pinturas.*

**M** - Você já tinha tido a oportunidade de conhecer a obra de um artista através das pinturas no original e de seu relato pessoal?

**Maria** - As obras sim, mas nunca tinha ouvido alguém falar.

**João** - Só as obras nas exposições que visitamos.

**M** - Como você descreveria a arte de Neusa Welter Bocchese?

**Maria** - *Ela pinta casas, lambrequins e capelas. As casas são pintadas, na maioria das vezes, em lápis de cor, o céu é mais escuro embaixo e vai clareando no alto. Ela faz a pintura dos lambrequins com tinta ou pastel (referindo-se ao pastel oleoso) e sempre onde tem sombra ela pinta idêntico.*

**João** - *Ela faz sua obra com muito cuidado e dedicação para não borrar. Seus trabalhos são pintados com lápis de cor passando oito ou nove vezes sobre a folha e usando muitas cores.*

**M** - Depois do encontro com a artista e sua obra, o que mudou no seu olhar sobre a arte?

**Maria** - *Que o artista pode escolher o que fazer. Quando ela pintou obras com os lambrequins, ela escolheu como fazer e não como via na realidade. Muitas vezes, não deixou os lambrequins um do lado do outro como são nas casas e sim fez uma arte diferente, que era sua, para que as pessoas prestassem atenção na pintura.*

**João** - *Que pintar não é apertar o lápis e fazer um risco forte, é passar uma vez o lápis fraco depois um pouco mais forte, fazendo muitas camadas.*

Como já mencionei, assim como Maria e João, os demais educandos responderam que conheciam algumas pinturas porque tinham visitado a *Galeria do Festival de Arte e Cultura*, o Museu Municipal e a mostra coletiva *Universo Feminino*, mas afirmaram que nunca tinham tido um encontro com um artista para ouvi-lo falar de sua obra.

Após o diálogo com Neusa Welter Bocchese, Maria passou a acreditar que o artista poderia escolher o que fazer em sua arte, exemplificando as pinturas em que apareciam os lambrequins e que foram mostradas na palestra. Esse é um pensamento característico dos leitores do Nível III, que passam a acreditar na autonomia do artista para produzir sua obra.

Ao falar da palestra João valorizou o modo como a artista pintava, demonstrando acreditar que não bastava só pintar. Ele admirou a maestria do artista em fazer a obra “com

muito cuidado e dedicação para não borrar” e em usar várias camadas de lápis de cor, revelado um pensamento do Nível I.

O encontro com a artista possibilitou que os educandos aprofundassem seus conhecimentos sobre arte e suas capacidades de apreciar obras de arte. Talvez agora pudéssemos considerar que se Maria tivesse tido a oportunidade de continuar familiarizando-se com as imagens da arte, processo iniciado numa escola particular de Educação Infantil, que tinha seu ensino fundamentado na arte, sua compreensão estética poderia ter alcançado níveis mais sofisticados. O fato é que ao transferir-se de instituição, ela só voltou a ter acesso a imagens na 4ª série, mas quando lhe foi oportunizado novamente a discussão estética, através do encontro com a artista, Maria passou a pensar em diferentes possibilidades sobre as imagens. Seu pensamento parece que deu salto e ela, agora, atribui ao artista a responsabilidade pela obra.

#### **2.5.6. Lambrequins: olhando os detalhes da cidade**

Em outubro de 2003, portanto, após o encontro com a artista, solicitei que os educandos fizessem uma releitura da obra *Lambrequins em Totens*, de autoria de Neusa Welter Bocchese. Antes, no entanto, propus a leitura da imagem. Como já mencionei anteriormente neste capítulo, desejava conhecer quais os significados que atribuiriam a uma obra tridimensional, ou seja, o que lhes dizia esta arte apresentada fora do suporte tradicional, apesar de trazer um tema que era recorrente nas produções da artista e muito conhecido por eles. Vale destacar que o trabalho não tinha sido mostrado pela artista em sua visita ao Colégio.

Conversei com Neusa Welter Bocchese sobre sua obra *Lambrequins em Totens* e ela disse (Informação verbal)<sup>36</sup> que ao criá-la estava interessada em pensar as formas dos rendilhados, mas como algo que carregava uma história e ia além da decoração dos beirais das casas antigas: “O tema é o mesmo, mas o modo de representá-lo é diferente de outros trabalhos que fiz sobre os lambrequins. Neste caso, trata-se de um olhar contemporâneo sobre um detalhe da arquitetura do passado que foi preservado não só pela riqueza das formas como também por ser o testemunho de uma história e de uma cultura”.

Os lambrequins sempre estiveram presentes em sua arte, seja nas pinturas que representavam as casas ou sozinhos, quando a mesma forma repetia-se no quadro. Esse “olhar contemporâneo”, no entanto, permitiu à artista tirá-los das telas e colocá-los no espaço. Agora é possível o espectador andar ao redor da obra – que ganhou *status* de objeto artístico – para perceber novas relações.



Fig. 47: *Lambrequins em Totens*

<sup>36</sup> Depoimento: [Out. 2003]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

### Leituras de *Lambrequins em Totens*

Tanto Pedro como João reconheceram os lambrequins na obra e mencionaram que se tratava de um novo suporte diferente dos quadros e telas que a artista tinha lhes mostrado.

Quando perguntei se era uma boa imagem, Pedro respondeu que sim, argumentando, “porque é bonita e dá para ver os lambrequins”. Aqui parece que tem duas idéias: ele julgou que era bonita, mas não disse porque e depois falou que dava para ver os lambrequins. Neste último argumento Pedro usou o critério do realismo, pois viu e reconheceu, com realismo, os lambrequins. No Segundo Estágio da Teoria de Parsons o tema é o tópico estético predominante e está relacionado aos conceitos de beleza e de realismo. Segundo o autor, uma imagem é bela porque seu tema é belo. Sobre a mesma questão João respondeu que sim, justificando, “porque representa os lambrequins das casas de Antônio Prado”. No Nível I, os leitores buscam o tema através do real, do mundo física e concretamente representado na obra.

Ao responderem por que as casas tombadas tinham lambrequins, eles usaram palavras, como por exemplo, “para ficar mais enfeitadas” ou “mais bonitas”. Se os lambrequins deixavam esses prédios mais bonitos, segundo eles, os demais imóveis também “poderiam” ou “deveriam” ter. Tais afirmações demonstraram que Pedro e João não tinham consciência de que os lambrequins faziam parte da arquitetura das casas tombadas porque estas foram construídas no final do século XIX e início do século XX pelos imigrantes italianos. Para eles, os lambrequins eram “enfeites” que conheciam e gostavam, mas não representava nada “além disso”. Como não consideravam o significado histórico e cultural deste importante detalhe da arquitetura em madeira também acreditavam que os lambrequins poderiam ser adaptados a todos os prédios, mesmo aqueles que ainda seriam construídos.

As entrevistas com Pedro, 11 anos, morador do centro da cidade e que tinha alguma familiaridade com imagens, e com João, 11 anos, morador de um bairro não-central e que não tinha familiaridade com imagens, revelaram um pensamento ainda concreto a respeito da imagem *Lambrequins em Totens* e uma concepção ingênua sobre os lambrequins das casas tombadas da cidade. Como já mencionei, esses leitores apresentaram um pensamento do Nível I, da classificação de Rossi, pois o ponto de partida de suas interpretações foi o mundo fisicamente representado na imagem, ou seja, os lambrequins. Revelaram, também, idéias do Segundo Estágio, da Teoria de Parsons, ao julgarem a imagem em função do tema belo.

A análise das respostas de Pedro e João apontou, mais uma vez, nesta dissertação, que o fato de Pedro ter tido alguma familiaridade com a imagem, na 4ª série, não garantiu a ele uma compreensão estética mais ampla do que a de João que não tinha. Se pesquisas mostram que o processo da alfabetização escrita continua além da 1ª série, é importante considerar que a criança precisa ser alfabetizada visualmente desde pequena para que possa, nas séries finais do Ensino Fundamental, estar efetivamente familiarizada com as imagens.

Antes da realização das releituras pensei que seria pertinente caminhar com os educandos pela cidade para apreciarem a arquitetura, ou melhor, os detalhes da arquitetura de cada um dos prédios tombados. Caminhando pela Praça Garibaldi, requisitei que observassem os lambrequins das casas para que pudessem desenhar um deles. Em seguida, sugeri que recortassem o desenho para perceberem as formas que surgiam e que seus vazados também possibilitavam novas formas. Cada um poderia sobrepor essas formas livremente sobre folha de papel ou criar outras, utilizando lápis de cor, têmpera, colagem ou material que julgassem ser mais adequado para fazer suas composições a partir de um detalhe da arquitetura da cidade, os lambrequins, presentes na obra de Neusa Welter Bocchese, como haviam observado na visita dela ao Colégio.

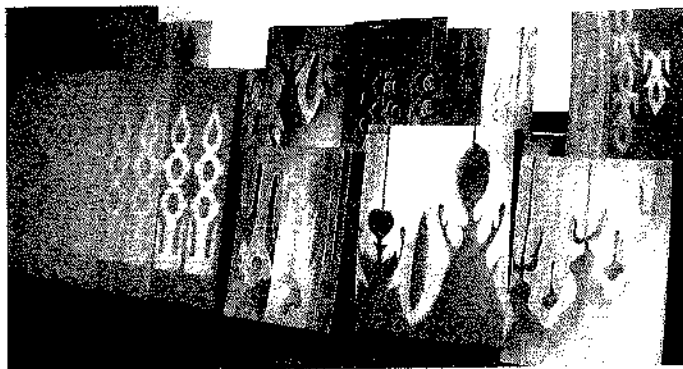


Fig. 48: Série *Lambrequins* – pintura

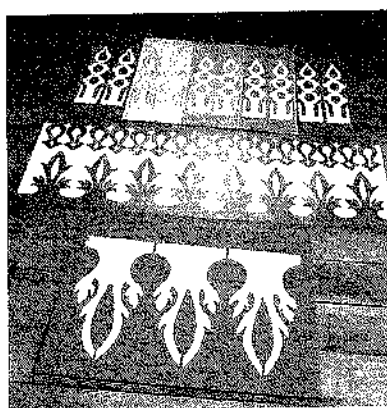


Fig. 49: Série *Lambrequins* - pintura

A brincadeira com as formas propôs um exercício do olhar antes das releituras. Como um jogo de quebra cabeças, era preciso olhar o todo para enxergar o detalhe, e então selecionar uma parte da arquitetura das casas para que pudessem descobrir outros olhares, novos lambrequins.

### Releituras de lambrequins

Em sua releitura da obra *Lambrequins em Totens*, Pedro representou quatro formas de lambrequins sobrepondo as três menores sobre a maior. Na obra da artista estão representados

diferentes lambrequins através de pintura em acrílico sobre quatro tubos de PVC em tamanhos também diferentes. O mais interessante é que Pedro apresentou, em tamanho maior e centralizado na folha, o lambrequim que aparece em várias obras da artista, como também em um dos *Totens*, conservando as cores azul, vermelho, marrom e verde da obra lida. Ele, ainda tentou manter a mesma forma em dois dos lambrequins menores que estão sobre o maior.



**Fig. 50:** Releitura de *Lambrequins em Totens* realizada por Pedro

João escolheu apenas a forma que estava pintada em azul em um dos *Totens*. Embora tenha reconhecido, em sua leitura, que se tratava de um suporte diferente, o qual afirmou que eram “objetos”, em sua releitura, trabalhou o lambrequim em lápis de cor sobre papel, ora preenchendo com cor o espaço dentro da forma, ora apenas contornado ao redor. Ele repetiu a mesma forma várias vezes na folha, sobrepondo-a sobre as outras. Esse é um jogo que nunca

era utilizado pela artista, muito menos em *Lambrequins em Totens*. Em outras obras da série *Lambrequins*, Neusa Welter Bocchese repete as formas dos lambrequins, sobrepõe as cores, recurso utilizado por João, mas nunca sobrepõe as formas. A referência à obra da artista também ficou por conta do lambrequim escolhido e das cores como o azul, o marrom, o vermelho e o verde.



Fig. 51: Releitura de *Lambrequins em Totens* realizada por João

Apesar de Pedro ter apresentado em sua releitura um desenho mais elaborado e definido, ambos repetiram a mesma forma e buscaram um fragmento da imagem lida, tentando reproduzi-lo, quando poderiam ter reelaborado suas releituras, criando outros “lambrequins”, entre tantos possíveis. Portanto, as releituras de Pedro e João revelaram suas leituras, pois ambos os meninos escolheram aquela forma que estava pintada em um dos *Totens* e que aparecia em outras obras da artista. Ao tentar representar o lambrequim que era o mais freqüente na obra, eles permaneceram relacionando o tema ao mundo físico e concreto.



Como esta parte da pesquisa aborda um importante detalhe da cidade, considere pertinente trazer mais uma vez, nesta dissertação, a discussão de Farias. Ao comentar alguns trabalhos artísticos e sua relação com os espaços públicos, o autor menciona como exemplo o filme *Smoke (Cortina de Fumaça)*, de Paul Auster, interpretado por Harvey Keitel que faz o papel de Auggie Wren. Ele fala da relação da arte com o cotidiano da cidade, chamando atenção para olhar o detalhe. Farias<sup>37</sup>, diz:

Um detalhe no filme me interessou em particular, por essa relação da arte com o cotidiano da cidade. O Auggie é gerente de uma tabacaria que fica numa esquina do Brooklyn, em Nova York, e que tem entre seu público consumidor um escritor, interpretado por William Hurt. O escritor fica amigo do Auggie, se aproxima dele, até que um dia eles estão na casa do Auggie e ele resolve mostrar o trabalho fotográfico que realiza. É muito interessante essa passagem porque o trabalho consiste no seguinte: todo o dia, às 8 horas da manhã, há muitos anos, ele coloca a câmera fotográfica exatamente no mesmo lugar, na mesma posição, e bate uma foto. William Hurt fica olhando o livro de fotografias, diz que está achando interessante, e vai virando, virando, virando as páginas. Então o Auggie diz: "Mais devagar, você não está olhando". E o escritor responde: "Mas é tudo igual". E o fotógrafo insiste: "Não. Não é tudo igual, olhe com atenção". Só então o escritor observa as nuances, à medida que vai desacelerando o olho e começando a perceber luzes diferentes, nas diferentes épocas do ano. Ele vai vendo as pessoas, até que vê a própria mulher que foi assassinada. Aquilo é surpreendente e ele não se controla e começa a chorar. Esse momento é muito tocante, muito forte essa surpresa de que aquilo que interessa é o detalhe, desde que você esteja atento.

O comentário de Farias nos faz refletir, justamente sobre o fato de estar atento ao detalhe, por isso, olhar o detalhe é mais do que simplesmente ver. É preciso dirigir o olhar, selecionar e concentrar o foco para poder realmente enxergar. De acordo com este trabalho, é preciso prestar atenção no detalhe para olhar a cidade e a arte. Por isso, antes da releitura e após a leitura, caminhar pela cidade possibilitou aos educandos um olhar atento e demorado no detalhe, muitas vezes despercebido, quando vemos o todo apressadamente em meio às atividades do cotidiano.

<sup>37</sup> <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)>

### 2.5.7. Olhar as casas da cidade

Depois de os educandos olharem as obras com lambrequins e casarios de Antônio Prado, produzidos por Neusa Welter Bocchese e de irem até a Praça Garibaldi para olharem os detalhes da arquitetura, convidei-os a olharem novamente o todo. Então, no mesmo mês, voltamos à cidade para que olhassem cada prédio tombado localizado nas ruas Luiza Bocchese e Francisco Marcantônio, duas das vias que contornam a Praça Garibaldi. Após dialogarmos sobre o que estavam olhando, solicitei que desenhassem uma das casas a seu modo, utilizando lápis de cor (ou seja, o material usado pela artista nas obras de mesmo tema). O objetivo do trabalho era conhecer até que ponto estariam desenhando a partir de suas percepções do objeto ou buscando as configurações memorizadas das casas representadas por Neusa Welter Bocchese.

Pedro, 11 anos, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte e morava no centro da cidade, e Joana, 10 anos, que não tinha familiaridade com imagens da arte e morava num bairro não-central, escolheram, entre tantas possibilidades, duas das casas representadas na obra da artista. Pedro desenhou a Casa Antônio Mengatto, (popularmente chamada de Secretaria Municipal de Turismo); Joana, a Casa Antônio Bocchese (conhecida como Casa da Neni)<sup>38</sup>. Cabe reforçar que antes de levar a artista para o Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral eu havia mostrado para os educandos as imagens de suas obras, sendo duas delas as pinturas das referidas casas.

Apresento, em seguida, as fotografias das casas – para mostrar como são – juntamente com as imagens das obras da artista:

---

<sup>38</sup> Conforme já mencionei neste capítulo, Roveda (2003) utiliza a norma científica ao nomear todas as casas pelo sobrenome precedido do prenome daquelas famílias que as construíram, mas nesta dissertação uso os nomes conforme os sujeitos pesquisados se referiram a elas ou como são conhecidas popularmente.



Fig. 52: Secretaria Municipal de Turismo – fotografia

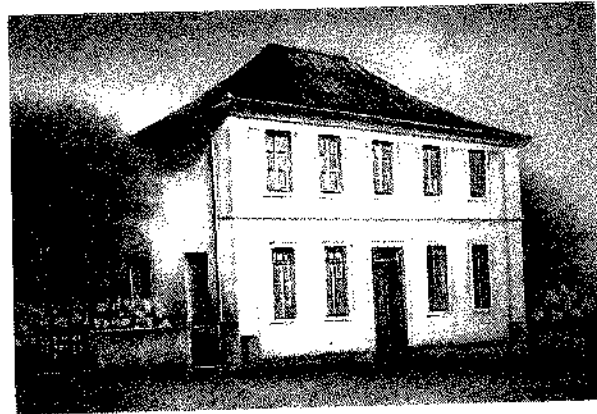


Fig. 53: Secretaria Municipal de Turismo – pintura

A Casa Antônio Mengatto, (Secretaria Municipal de Turismo) tombada pelo IPHAN e construída em alvenaria na frente e madeira nos fundos, de 1896, localiza-se na Rua Luiza Bocchese, número 68, defronte a Praça Garibaldi. Segundo Roveda (2003, p. 385): “Em 1906, Pelegrino adquiriu de Antônio Mengatto o lote de número 9, da quadra 38 [...]. Pelegrino, no entanto, não utilizou a casa para moradia, pois a família vivia na casa ao lado. Ao longo do tempo alugou-a para diversos inquilinos, os quais destinaram as dependências do prédio para várias funções”. Entre elas, o autor destaca que a edificação já serviu de residência, grupo escolar, hotel, sede de banco, loja de roupas e calçados, consultório dentário, salão de beleza, Secretaria de Educação e Biblioteca Municipal. A casa também transformou-se numa alfaiataria durante as gravações do filme *O Quatrilho*, rodado na cidade, em 1995.

Em 1961, Zilba Maria Empinotti Grazziotin passou a morar na casa com sua mãe, Anna Maria Empinotti. Zilba declara (Informação verbal)<sup>39</sup>:

Sou a filha caçula entre 15 irmãos e depois da morte de meu pai eu e minha mãe viemos morar nesta casa. A minha mãe faleceu em 1963 e eu continuei morando aqui. Adoro morar nesta casa e nesta rua. Conheço todo mundo e ainda tenho o privilégio de morar em frente à praça onde eu posso sentar nos bancos, conversar com as pessoas e caminhar. Eu continuo ocupando os fundos e a parte superior do prédio como residência, mas a parte da frente continua alugada para a Prefeitura Municipal, que colocou ali a Secretaria de Turismo.

<sup>39</sup> Zilba Maria Empinotti Grazziotin é proprietária do imóvel desde 8 de outubro de 1973. Depoimento: [fev. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

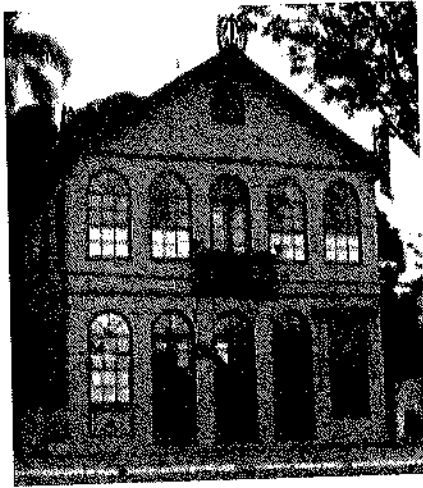


Fig. 54: Casa da Neni – fotografia



Fig. 55: Casa da Neni – pintura

A Casa Antônio Bocchese (Casa da Neni) localiza-se na Rua Luiza Bocchese, número 34, também defronte à Praça Garibaldi e apresenta um rico trabalho em serra-fita, principalmente os lambrequins.

De acordo como Roveda, Antônio Bocchese adquiriu, em 1909, um terreno com um imóvel em alvenaria e, em 1910, mandou construir uma casa de madeira com dois pisos, utilizando a sala da frente da parte térrea como ourivesaria. Depois de seu falecimento, em 1919, o prédio passou a ser de propriedade de sua esposa, Maria Marin Bocchese e de seus filhos. Na partilha dos bens da família, a filha Joana Magdalena Bocchese, conhecida por todos como Neni, emprestou seu apelido à casa e conservou nela, por muitos anos, uma loja de comércio de objetos variados, entre os quais artigos religiosos. Roveda (2003, p. 364) comenta sobre a importância histórica da primeira edificação tombada na cidade:

Joana Magdalena Bocchese faleceu em 1981. Em 1983, Valdomiro Bocchese Participações Societárias Ltda. adquiriu a casa e a restaurou completamente, mantendo no local um comércio de artesanato, onde pode ser encontrada e adquirida uma rica variedade de trabalhos da região. Em 1985, foi registrado no Livro Tombo de Belas Artes como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e, em 1986, foi usada como símbolo nas comemorações do Centenário da Colonização Italiana em Antônio Prado.

Além de sempre ter sido usada como ponto comercial, a Casa da Neni serviu de residência, espaço cultural, cenário para o filme *O Quatrilho* e, conforme já mencionei no início desta dissertação, lá também funcionou, por mais de dez anos, o Atelier de Artes Visuais de Antônio Prado (ARVI). Desde 2004, a casa pertence à Lúcia Helena Zanella e sua filha Sofia Zanella Carra, que mantém no primeiro andar a loja de artesanato com artigos em crochê, tricô, macramê e produtos coloniais produzidos na cidade e no segundo andar um espaço para mostras culturais.

### **Desenhos das casas**

Pedro desenhou a Secretaria Municipal de Turismo, representando apenas a frente da casa, para facilitar a construção de um objeto tridimensional no plano bidimensional. O desenho está “carregado” de convenções gráficas de nossa cultura visual, começando pelos contornos em preto, inclusive nas janelas e nas portas, que têm uma cor clara tanto no prédio original como na obra pintada pela artista Neusa Welter Bocchese. As convenções gráficas também podem ser observadas no grande coqueiro com tronco marrom, copa verde e com três cocos pendurados, nas linhas azuis que representam os reflexos dos vidros das janelas e da porta e nos círculos vermelhos e amarelos que representam as flores que enfeitam os beirais das janelas.

Ao desenhar a porta e o telhado da casa, Pedro inventou uma solução que lhe era possível naquele momento: tanto no prédio como na obra da artista a porta não é toda de vidro e o telhado não aparece nesta perspectiva para quem olha a casa de frente. O provável é que o menino tenha sido influenciado muito mais pela obra de Neusa Welter Bocchese do que pelo objeto na realidade, pois, entre tantas casas que poderia ter escolhido representar, ele optou

por desenhar uma que já tinha sido tema das pinturas da artista e a qual memorizou das imagens que tinha olhado na sala de aula quando as mostrei.

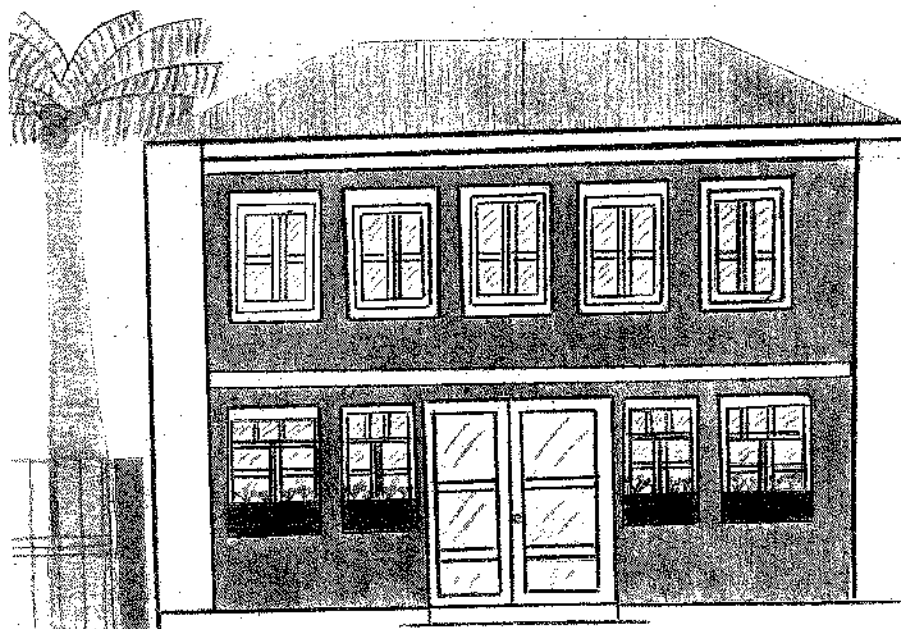


Fig. 56: Desenho da casa onde está instalada a Secretaria Municipal de Turismo, realizado por Pedro

Conversei com Pedro sobre o seu desenho, e os argumentos apresentados por ele para a escolha da casa que representou não me pareceram muito convincentes, pois, na Rua Francisco Marcantônio, a qual os educandos também puderam olhar, a maioria das edificações é em alvenaria. Pode-se pensar que sua escolha deveu-se ao fato de a casa ser menos rica em detalhes e, por isso, mais fácil de desenhar:

M - Quando solicitei que desenhassem uma das casas do Centro Histórico, qual você desenhou?

**Pedro** - A *Secretaria de Turismo*.

M - Por que escolheu esta casa?

**Pedro** - *Porque é bonita e diferente das outras.*

M - O que difere esta casa das outras que também são tombadas?

**Pedro** - As outras são de madeira e essa é de tijolos.

Assim como Pedro, Joana desenhou a Casa da Neni de frente. Não se pode ignorar que a obra da artista serviu como modelo para a produção de seu desenho. O “empréstimo” que fez do céu foi o mais acentuado, pois ela pintou o fundo de azul, clareando o alto e deixando algumas partes brancas para representar as nuvens. Ao desenhar uma árvore – na obra da artista apareciam mais árvores dos lados da casa –, Joana, representou um “pinheiro”, conforme suas palavras, com o tronco marrom e a copa verde, mas já misturando tons de amarelo ao verde, recurso utilizado pela artista que sobrepunha várias camadas de cores em suas obras. Do mesmo modo, continuou sendo uma árvore com certo grau de estereotipia, assim como fez quando solicitei a ela que desenhasse uma árvore antes e após a trilha ecológica e a leitura de imagens das obras de Van Gogh e Mondrian, conforme já analisei nesta dissertação. Outro recurso que buscou na obra da artista foi o modo como pintou os vidros, que apesar de muito azuis (nos desenhos das crianças os vidros sempre aparecem nessa cor), já não eram cheios de linhas representando os reflexos, como no desenho de Pedro. Mas quando Joana desenhou a floreira na sacada do segundo andar e as roupas da vitrina, ela estava representando, à sua maneira, o que estava olhando no mundo concreto.

Pode-se concluir que ela “emprestou” da obra de Neusa Welter Bocchese o que memorizou da imagem quando a mostrei antes da visita da artista ao Colégio, procurando, ainda, suas próprias soluções através de configurações que eram disponíveis naquele momento, como nos casos da sacada, dos lambrequins e da proteção da vitrina.

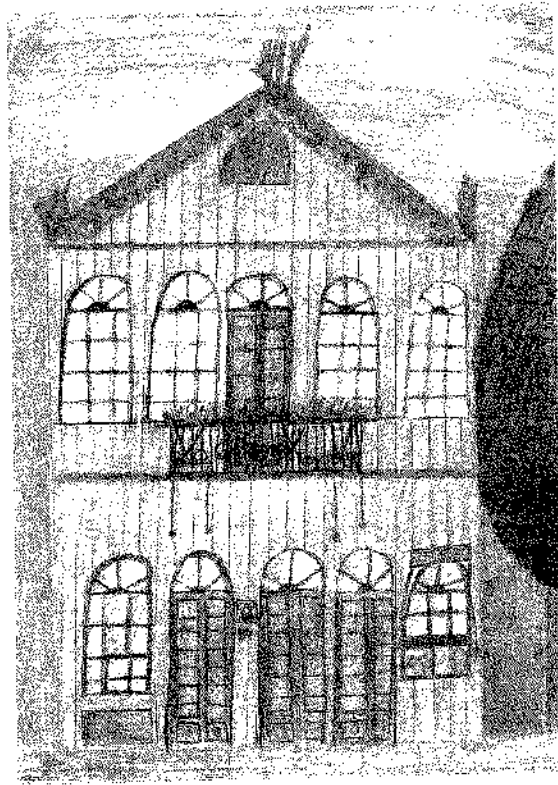


Fig. 57: Desenho da Casa da Neni, realizado por Joana

Conversei com Joana sobre o seu desenho e ela argumentou que escolheu representar a Casa da Neni porque a casa tem história e é importante para a cidade. Ela também a considerava “bem-interessante e cheia de detalhes”. Os mesmos detalhes que chamaram sua atenção não a impediram que representasse o prédio, modificando-o de acordo com suas condições gráficas disponíveis. Joana ressaltou que: “Nas janelas têm um detalhe, os detalhes com ferro são mais desenhados. Os detalhes dos lambrequins são mais bonitos, os detalhes da janela também. As janelas são arredondadas e das outras, não”.

Embora nos desenhos de Pedro e Joana ainda seja clara a presença de convenções gráficas de nossa cultura visual, também foi possível observar que buscaram nas obras de Neusa Welter Bocchese soluções para seus próprios desenhos.

As colocações de Wilson & Wilson (1997, p. 66) talvez expliquem porque tanto o menino quanto a menina foram influenciados na produção de seus desenhos pela obra da artista. De acordo com eles:



As configurações memorizadas que nos servem melhor quando caminhamos por um dos nossos programas de desenho são aquelas percebidas das nossas percepções prévias de outros desenhos. Por quê? Simplesmente porque elas tinham sido traduzidas para configurações bidimensionais de linhas e formas. Estes signos configuracionais *anamórficos* [grifo dos autores] (de complexidade progressiva) são sempre mais *simples* [grifo dos autores] e abstratos do que os objetos fenomenológicos com os quais eles se relacionam. *As configurações gráficas são imobilizadas no tempo e no espaço* [grifo dos autores]; elas são vistas de único ponto de observação e mantêm-se numa única posição. São essas características que garantem uma rememoração mais fácil da percepção de objetos reais. Quando desenhamos, tendemos a lembrar a mais vívida e a mais preferida dessas configurações mentais armazenadas – configurações estas que exigem pouca transformação mental adicional antes de serem colocadas como desenhos.

Neste sentido, os desenhos de Pedro e Joana comprovaram os estudos de Wilson & Wilson, que afirmam que as crianças aprendem a desenhar muito mais pela imitação do que a partir da observação de objetos reais.

Assim, é pertinente repetir que a escola, ao mostrar a maior quantidade de imagens de qualidade desde a Educação Infantil, não estará impedindo a criatividade das crianças, como pregavam as ideologias modernistas defendendo a livre-expressão. De acordo com Cox (2001, 184), muitos pais e professores ainda compreendem a criatividade como o deixar a criança livre para encontrar o seu próprio caminho, por isso acreditam que devam apenas incentivar e não oferecer assistência direta no processo de desenho. A pesquisadora questiona esta postura, dizendo:

Na arte de escrever ou na música, ninguém espera que a criança tenha uma explosão de criatividade sem antes passar pelo laborioso processo de dominar as técnicas básicas, o que quase sempre implica copiar o que o professor fizer, seja ao tocar um determinado acorde ou ao escrever corretamente a letra *b*. Na verdade, há geralmente um pouco de cópia em quase tudo o que precisamos aprender. **Não é natural, portanto, que se espere que na arte as crianças se desenvolvam sem ajuda** [grifo meu].

Os educadores precisam estar conscientes dessas implicações, para que as imagens da arte entrem cada vez mais na sala de aula e para que a criança possa olhar o modo como os artistas fazem suas obras. Assim, a escola poderá oferecer subsídios à criança em suas

produções, contribuindo para que ela amplie seu repertório gráfico, apresentando não só desenhos visualmente mais ricos como também leituras mais sofisticadas.

### 2.5.8. Desenhando uma cidade

Como já mencionei no capítulo 1 desta pesquisa, o professor de História da Educação da Universidade de Barcelona, Jaume Bernet (1997), diz que as cidades em si mesmas educam, apontando três dimensões entre a educação e a cidade. Segundo ele, podemos aprender **na cidade**, através de seus espaços formais; **da cidade**, tendo o meio urbano como agente educador; por fim, aprender **a cidade**, ou seja, discutir a relação entre as pessoas e a cidade.

Considerando as idéias discutidas pelo autor e, principalmente, buscando propor não apenas um olhar sensível e estético sobre a cidade e a arte, mas um olhar crítico, desejei conhecer como seria a cidade em que os sujeitos pesquisados gostariam de viver e, posteriormente, o que eles pensavam da cidade em que vivem.

Nesse sentido, voltei ao Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral e iniciei a segunda etapa da proposta de trabalho para a coleta de dados, em julho de 2004.

Solicitei que desenhassem *Uma cidade* e falassem sobre ela, para que eu pudesse conhecer como seria a cidade sonhada no olhar desses estudantes. Gostaria, no entanto, de esclarecer que neste caso, os desenhos não foram analisados na perspectiva de Cox e de Wilson & Wilson, como os anteriores, nos quais busquei verificar as influências das fontes externas em suas produções, mas a partir de algumas idéias de Freitag, acerca da utopia urbana; de Duarte Jr., que discute a relação dos corpos humanos com os espaços das cidades;

e de Freire, que afirma que aprender a ler é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo e compreender o contexto.

Conforme o desenho de Pedro sobre *Uma cidade* e a entrevista a respeito de sua produção, a cidade ideal seria aquela bem-assistida pelo “poder político”, que, entre outras coisas, cuidaria da segurança. Já para Matheus, *Uma cidade* teria que oferecer diversão, sendo o *shopping center* a solução para esta questão. O interessante é que ambos, apesar das críticas, colocaram Antônio Prado em seus desenhos, ao invés de qualquer outra cidade, e falaram do tombamento e da importância em viver em *Uma cidade* que ainda era “tranquila”.

### Cidade e poder

Ao desenhar *Uma cidade*, ou seja, a cidade sonhada, Pedro disse que fez a Prefeitura Municipal de Antônio Prado porque “é a sede do poder político que representa a cidade”. O menino também argumentou que todas as cidades têm prefeituras.



Fig. 58: Prefeitura Municipal – fotografia

De acordo com Roveda (2003), a Casa Vitório Faccioli/Intendência e Prefeitura, localizada na Rua Francisco Marcantônio, número 57 e tombada pelo IPHAN, foi construída por Vitório Faccioli para uso comercial e moradia, entre 1896 e 1900. A “mansão” – como a intitularam na época -, no entanto, nunca foi usada por ele ou pela família, por ser considerada uma obra muito luxuosa. Em 12 de dezembro de 1921, Vitório Faccioli vendeu o referido prédio de alvenaria de dois pisos para o município de Antônio Prado, representado pelo Intendente Coronel Inocêncio de Mattos Miller.

Hoje, a casa, que já passou por várias reformas, é ocupada pela Prefeitura Municipal, na área frontal e pela Câmara de Vereadores, no andar superior.

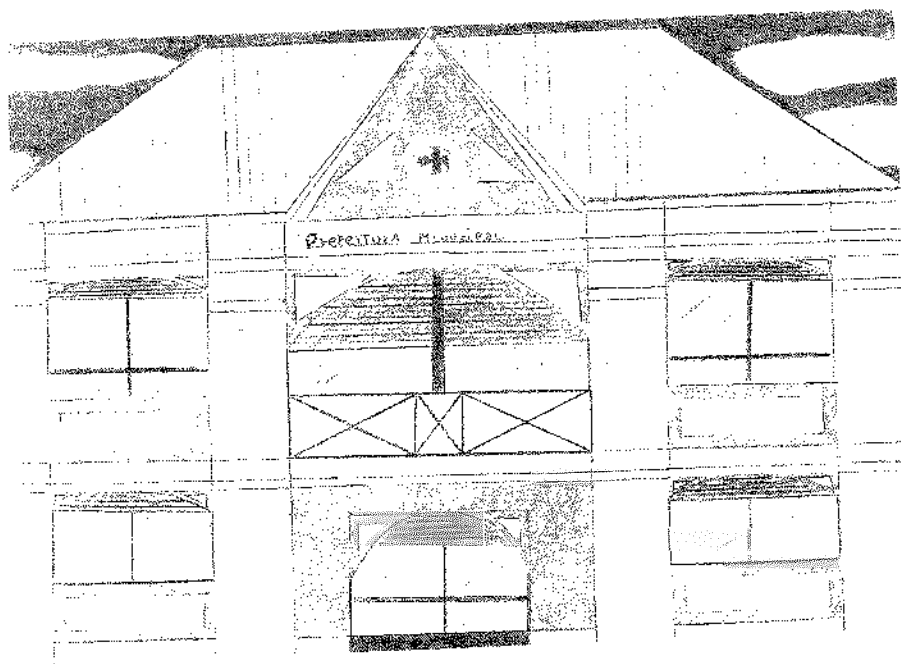


Fig. 59: Desenho de *Uma cidade*, realizado por Pedro

Na entrevista sobre o seu desenho, Pedro demonstrou acreditar na Prefeitura como um símbolo de poder na cidade.

Ao falar da cidade de seus sonhos, afirmou que seria Antônio Prado, porque é onde nasceu, mora e gosta de viver, além de ainda ser tranqüila. Também acrescentou que a achava

bonita porque tem “casas tombadas e mato”<sup>40</sup>”, demonstrando preocupação com a preservação do Patrimônio Histórico. Mas a cidade sonhada e idealizada não era tão perfeita assim: tinha problemas de segurança, considerou Pedro, embora a julgasse “calma”, também atribuindo ao poder público municipal falta de policiamento quando na verdade, este é um dever do Estado. A fala mais reveladora, no entanto, foi quando perguntei se Antônio Prado, sendo a sua cidade sonhada, possibilitava que as pessoas morassem, caminhassem e conversassem nela. A resposta do menino veio ao encontro das discussões sobre a “crise da modernidade tardia”, levantadas por Duarte Jr. (2003), crise esta que acomete o nosso modo de viver principalmente nos grandes centros, mas que não deixa de afetar, até mesmo, pequenas cidades como Antônio Prado. Embora Pedro também tenha mencionado a importância do tombamento, ele não deixou de fazer uma leitura minimamente crítica – embora não suficientemente convincente, – desta sociedade:

M – Se Antônio Prado é a sua cidade sonhada, ela possibilita que as pessoas morem, caminhem e conversem nela?  
**Pedro** - *Acho que algumas pessoas podem morar, caminhar e conversar se elas têm dinheiro e se tem bastante policiamento de noite.*

Pedro disse que Antônio Prado era a cidade sonhada e a Prefeitura Municipal (uma das edificações tombadas pelo IPHAN) a representava, no entanto, nem todas as pessoas podiam morar nesta cidade, a não ser aquelas que tivessem dinheiro. As casas tombadas, construídas no final do século XIX e início do século XX pelos imigrantes italianos que colonizaram a região Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, estão localizadas nas principais ruas do centro da cidade e, na grande maioria, foram os descendentes dessas famílias tradicionais que herdaram esses patrimônios. Mas a resposta do menino demonstrou que, talvez nos bairros, a questão da moradia não estava tão bem-resolvida como aparentava o centro da cidade.

<sup>40</sup> A cidade ainda é cercada pela mata verdejante.

Quanto à questão do policiamento, Pedro apresentou uma concepção típica do senso comum: para ele, um maior número de policiais é que solucionaria o problema, quando sabemos que esta medida pode atacar as conseqüências, mas não resolve as causas da violência. Então para ele, até mesmo em *Uma cidade* que ainda julgava ser “calma e tranqüila”, só seria possível que as pessoas conversassem e caminhassem nela se tivesse “policiamento à noite”.

Nenhuma cidade está imune aos problemas sociais que geram desemprego, más condições ou falta de moradia e violência. Resguardadas as devidas proporções, Antônio Prado não foge à regra.

### **Cidade e lazer**

Já o desenho de Matheus revelou que mesmo que ele sonhasse com *Uma cidade* grande, as casas tombadas estariam lá. Algumas características dos prédios tombados apareceram na casa representada pelo menino, como por exemplo, nos detalhes nas pontas do telhado que lembravam a Casa da Neni; na sacada no estilo da Farmácia Palombini e nas janelas e portas com desenhos de *verga-reta* e *arco-pleno* pintadas em azul que remetiam a Casa Pietro Antônio Giuseppe Grazziotin – Tóni.



Fig. 60: Casa Pietro Antônio Giuseppe Grazziotin

Segundo Roveda (2003), a edificação em madeira, com dois pisos, localizada na Avenida Valdomiro Bocchese, número 912, foi construída entre 1910 e 1920, por Pietro Antônio Giuseppe, conhecido popularmente como Tóni. A parte térrea abrigou os negócios da família, entre eles, um comércio que vendia desde comida até tecidos, as tradicionais “casas de secos e molhados”, além de uma ourivesaria e uma agência lotérica do Estado. Ao lado do prédio, na Rua Adylles Ampessan, também foi construído um “puxado” de madeira onde foi instalada a cozinha, sendo que a parte superior estava reservada aos quartos. Atualmente, as salas da parte térrea da casa são utilizadas para comércio e para prestação de serviços; as demais dependências, ocupadas como residência. O prédio também foi um dos imóveis tombados pelo IPHAN que recebeu pintura nova através do projeto *Colorir o Patrimônio*, coordenado por Roveda.

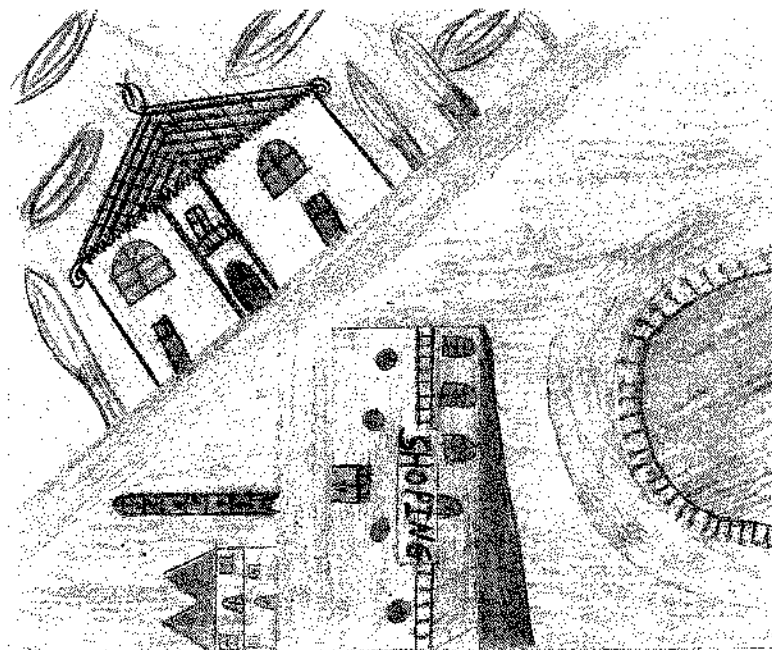


Fig. 61: Desenho de *Uma cidade*, realizado por Matheus

Na entrevista sobre seu desenho, Matheus revelou que para ele a cidade ideal seria aquela que pudesse oferecer todas as possibilidades de uma cidade grande como São Paulo, mas onde ainda não tivesse chegado a violência.

Quando perguntei por que representou em seu desenho uma casa que lembrava os prédios tombados de Antônio Prado, o menino respondeu que tinha procurado desenhar uma cidade parecida, mas moderna, com coisas diferentes como o *shopping*<sup>41</sup>, sem esquecer das casas tombadas.

Matheus também afirmou que ao pensar em *Uma cidade*, lembrava de Antônio Prado, mas, apesar de ser a sua cidade sonhada por um lado, por outro, não a considerava ideal, criticando a falta, além do *shopping*, de um cinema. Com isto, segundo ele, a praça era o único lugar para encontrar amigos. É oportuno aqui abordar que realmente sua geração não conheceu o cinema de Antônio Prado, uma das grandes atrações e espaços de interação social da cidade. Os moradores mais antigos contam que se encontravam na Praça Garibaldi, iam à

<sup>41</sup> Nesta época o *shopping* local já estava sendo construído, mas ainda não está pronto.



missa e, na saída, mais uma vez, encontravam os amigos no cinema. Lembro que, na minha adolescência, íamos ao cinema todos os domingos.

Roveda resgata a história do cinema, dizendo (Informação verbal)<sup>42</sup>:

Em Antônio Prado, a história do cinema começa com o cinema mudo no Clube União, lá pela década de 1910. Um dos operadores era Calvino Palombini, filho de Vicente Palombini, que operou no cinema na década de 1930. Para fazer concorrência com o Clube União, surgiu o Clube Gaúcho, que eram os rivais lá de Vacaria. Mais tarde, em 1942, a família Bocchese abriu o Cine Rex e o Bar Rex. Depois, o Cine Rex virou o Cine Nordeste, que o Valdomiro Bocchese manteve por muitos anos. Mais tarde, o cinema fechou, depois reabriu, voltando a fechar, definitivamente, na década de 1980. O Valdomiro Bocchese da Cunha (neto de Valdomiro Bocchese) ofereceu o prédio com todos os equipamentos à Prefeitura, mas como a mesma não comprou, Valdomiro doou para o Clube União as poltronas que estão no auditório. Esta foi uma enorme perda para a cultura pradense, pois o cinema teve grande influência na vida cultural dos pradenses. Nossos pais e avós participavam do cinema, como nós por um longo tempo também participamos. Tinha gente aqui de Antônio Prado que tinha o nome na cadeira e se alguém sentava lá... Já viu!

Embora Matheus também tivesse mencionado a importância do tombamento, em seu desenho, ele demonstrou falta de conhecimento sobre o assunto ao considerar que Antônio Prado não “ia muito para frente” porque valorizava bastante as casas tombadas. Ora, o que ocorreu foi justamente o contrário: segundo Roveda (2003), por força do isolamento e de outros fatos históricos, Antônio Prado manteve intacto o antigo casario de madeira, advindo, com isso, a bem da verdade, uma preservação involuntária de seu núcleo arquitetônico.

Entre os fatores históricos determinantes neste contexto de obstaculização do desenvolvimento da cidade, destaca-se a conclusão, somente em 1968, da ponte sobre o Rio das Antas entre Antônio Prado e Flores da Cunha, ligando-a à capital do Estado. Os mais de sessenta anos de espera significaram um retrocesso para a cidade, que, nas primeiras décadas do século XX, contava com intenso comércio, indústrias, hotéis e pousadas, por conta da Estrada Júlio de Castilhos, inaugurada em 1902, e que passava pelo centro de Antônio Prado.

---

<sup>42</sup> Depoimento: [ago. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

Então, se a cidade “não foi muito para frente”, não foi pelo fato de as casas serem valorizadas, mas por fatores históricos e políticos que ocasionaram o seu isolamento por muito tempo. A idéia de Matheus sobre o tombamento era compreensível, porque mesmo que grande parte dos moradores sentisse orgulho da cidade, alguns ainda continuavam olhando para os prédios como “um monte de casas velhas”, sem considerar o valor histórico e cultural desses bens. Essas opiniões eram ainda mais acirradas na época em que aconteceu o tombamento, principalmente pela forma com que o processo ocorreu, sem a consulta popular, considerada pelo órgão que o decretou a única maneira de preservar os prédios da demolição apressada por parte dos proprietários. Lembro-me que as pessoas comentavam muito o assunto, em especial os donos das casas, que, em sua grande parte, sentiram-se sem autonomia sobre os imóveis.

Ao abordar as origens de tal processo, Roveda diz que os estudos de tombamento do conjunto arquitetônico no centro de Antônio Prado atingiram maior relevância no ano de 1986, quando foi realizado, na cidade, o *Seminário de Arquitetura Popular Brasileira*, cujo tema era “As produções das correntes imigratórias européias tardias”, coordenado pela professora e pesquisadora da UCS Cleodes Maria Piazza Julio Ribeiro. Na ocasião, os participantes elaboraram a *Carta de Antônio Prado*, que defendia a preservação e a valorização do acervo cultural produzido pela colonização italiana. Posteriormente, em 1987, iniciou-se o processo para tombamento provisório do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da cidade de Antônio Prado, homologado em 1989, através da Portaria número 189/89. Roveda (2003, p. 63-64), ressalva:

É necessário considerar que a influência para o tombamento deveu-se, sobretudo sob um olhar que enxergava com outros olhos as construções, atribuindo-lhes significado histórico e cultural. Neste caso específico, o olhar dos estudantes, dos técnicos, dos historiadores, dos preservacionistas e dos visitantes que atribuíam valor à produção cultural popular dos imigrantes europeus em terras brasileiras.

Embora as crianças e adolescentes, que conviviam com o tombamento desde que nasceram ainda fizessem alguma confusão ao emitirem suas opiniões sobre as casas tombadas, elas também tinham opiniões menos radicais do que uma parcela das antigas gerações, que ainda afirmavam que as casas deveriam ter sido desmanchadas. Matheus, por exemplo, considerava importante preservar a história através das casas, mas achava que deveriam ser feitas “coisas novas”:

M - Que cidade é esta?

**Matheus** - *Seria uma cidade grande, com prédios altos e com interfone. Teria faixa de segurança e as pessoas caminhando na rua. Poderia ser São Paulo, mas com as pessoas convivendo bem, sem violência, o que não acontece nas cidades grandes. Meu desenho mostra o dia-a-dia das pessoas e a convivência entre elas, mas uma convivência sem violência, como em Antônio Prado.*

M - Antônio Prado não é uma cidade moderna porque ainda não tem um shopping?

**Matheus** - *Porque valoriza bastante as casas tombadas e, por isso, Antônio Prado não vai muito pra frente. Teria que valorizar as casas, mas fazer coisas novas. O shopping resolveria um pouco os problemas da cidade. No fim de semana daria para ir lá ver as coisas, ir no cinema, nas lojas. Teria bastante coisas para fazer. Seria como eu gostaria que fosse Antônio Prado, com o tombamento e com o shopping.*

As falas de Matheus relevaram que a sua cidade sonhada seria *Uma cidade* que reunisse as possibilidades de uma metrópole com *shopping*, cinema, prédios altos, como São Paulo, mas que preservasse a natureza e a calma de uma cidade pequena como Antônio Prado.

Esta seria uma cidade bonita, ordenada, que ofereceria lazer e preservaria a sua história; enfim, seria o perfeito equilíbrio entre o passado (as casas tombadas) e o presente (o *shopping center*), ou seja, uma cidade utópica. Freitag (2002, p. 175) diz que:

Atrás da concepção da cidade utópica escondia-se a idéia de uma sociedade perfeita, harmônica, livre dos defeitos das cidades e sociedades históricas em que viviam os seus idealizadores. Segundo Karl Mannheim, o conceito de “utopia” implica a idéia de uma possível realização do modelo utópico sonhado.

Entre todas as qualidades citadas sobre *Uma cidade*, Matheus insistiu na questão do *shopping*, pois, segundo ele, “resolveria um pouco os problemas da cidade” e, assim, “no fim

de semana teria bastante coisas para fazer”. Para ele, *uma cidade sem shopping center* seria uma cidade sem lazer. Conforme mencionei no capítulo 1, uma das questões abordadas por Duarte Jr. (2003) é o papel dos *shopping centers* na vida urbana. De acordo com o autor, esses centros comerciais passaram a ser substitutos das poluídas, enfeadas e violentas cidades, simulando ruas e pequenas praças. Por isso, até mesmo o menino que mora numa cidade pequena que tem uma praça central, cercada por bancos, flores, árvores, parque e casinhas que vendem artesanato, cachorro-quente, pipoca e crepes e é muito freqüentada por todas as faixas etárias, sonha com o *shopping*, onde imagina poder dispor de todas as possibilidades de lazer e consumo.

Tanto Pedro, que com 11 anos, tinha alguma familiaridade com imagens da arte e morava no centro, como Matheus, que também estava com 11 anos, não tinha familiaridade com imagens da arte e era morador de um dos bairros, falaram de uma mesma e única cidade: Antônio Prado, com o seu “poder” – ou seja, sua prefeitura – com sua praça e casas tombadas, com a falta de opções de lazer (leia-se: “*shopping center* e cinema”), de possibilidade de habitar para quem não tivesse dinheiro e de caminhar e conversar se não houvesse policiamento à noite. Esta não era só uma cidade, mas muitas, entre tantas que poderiam ter escolhido para desenhar.

Todas essas cidades apresentadas pelos educandos na proposta de desenho de *Uma cidade* me levam mais uma vez a obra *As cidades invisíveis*, de Italo Calvino. Nesta, Marco Polo parte do olhar de Veneza para recriar outras cidades. No olhar desses sujeitos, Antônio Prado era a cidade tombada, era a cidade pequena, era a cidade calma, mas era a cidade em que as questões de poder e lazer deixavam a desejar. A cidade não era só o tombamento, mas tinha uma forte ligação com esse discurso. Parece mesmo que a cidade não existia sem ele. Nos dois desenhos e nas duas entrevistas, as edificações tombadas estavam lá.

Quando Pedro e Matheus desenharam *Uma cidade* eles encontraram-se nela, estabeleceram relações com os seus contextos e falaram do mundo que conheciam (Antônio Prado), fazendo uma leitura crítica da realidade vivida por cada um. Apesar de Matheus sonhar com *Uma cidade* grande como São Paulo, era Antônio Prado que estava sendo lida e interpretada criticamente por ele. Freire (2003) diz que antes de aprender a ler e a escrever palavras estamos lendo o mundo que nos cerca. Mesmo sabendo ler e escrever palavras há algum tempo, em suas produções sobre *Uma cidade*, Pedro e Matheus foram além da cidade projetada na memória coletiva. Eles admiravam o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e valorizavam o tombamento, tanto que nos dois desenhos os prédios tombados estavam presentes, mas ao olharem esteticamente para a cidade, não deixaram de ter uma visão crítica sobre como o cotidiano se apresentava a eles.

### **2.5.9. Desenhando a cidade de Antônio Prado**

Em setembro de 2004, retornei, mais uma vez, ao Colégio e solicitei aos sujeitos pesquisados que desenhassem *A cidade de Antônio Prado* e apontassem suas impressões sobre ela.

Embora eles já tivessem representado alguns dos espaços de Antônio Prado, em julho de 2004, quando se referiram a *Uma cidade*, eu desejava aprofundar o diálogo, para conhecer as relações entre eles e a cidade em que viviam. Conforme Barella (1997, p. 79), “exercitar a crítica do dia-a-dia em relação ao ambiente onde cada um vive é também construir a cidadania”.

Se no trabalho realizado anteriormente – em que eu não havia especificado que desenhassem uma determinada cidade, mas qualquer cidade –, os estudantes falaram das casas tombadas e da Praça Garibaldi, ao desenharem *A cidade de Antônio Prado* esses elementos ganharam destaque em suas produções. Assim, os desenhos e falas foram analisados com base em algumas das idéias trazidas por Hillman e Duarte Jr. sobre *o morar, o caminhar e o conversar* nas cidades.

### Morar na Cidade

Maria e Matheus mostraram como interpretavam e como se relacionavam com *A cidade de Antônio Prado* através de duas edificações que fazem parte do conjunto arquitetônico tombado pelo IPHAN e que compõem o Centro Histórico. Como a maioria das outras casas tombadas, essas também tinham sido construídas em dois andares, para que a parte superior fosse destinada à moradia da família e o térreo servisse como ponto comercial.

Ao desenhar *A cidade de Antônio Prado*, Maria apresentou duas produções. Na primeira, desenhou a “Clínica Equilíbrio<sup>43</sup>” (Casa Marcantônio/Grazziotin), que continua sendo utilizada como moradia e como estabelecimento comercial e de serviços.

---

<sup>43</sup> Mais uma vez estou utilizando os nomes das casas, conforme os sujeitos pesquisados se referiram a elas.



Fig. 62: *Clínica Equilíbrio* – fotografia

Segundo Roveda (2003), a Casa Marcantônio/Grazziotin foi construída em 1940, por Francisco Marcantônio, pai de Rina, com a finalidade de alugá-la e, com a renda do aluguel, amparar financeiramente sua neta e sua filha, viúva de Jaques Valentino Graziotin, desde 1936. Com a conclusão da construção, Francisco ofereceu a casa para a filha Alba, casada com Hilário Andognini, que trabalhava com ourivesaria, joalheria e relojoaria. Ao aceitar a proposta do sogro, Andognini passou a ocupar a casa como estabelecimento comercial e como residência da família. Com a transferência de Andognini, em 1950, para Caxias do Sul, Angelin Pegoraro, que era seu auxiliar, assumiu a gerência da casa de comércio. Em 1956, Pegoraro adquiriu o imóvel e a loja de Hilário Andognini.

Após o falecimento de Angelin, a casa, localizada na Rua Luiza Bocchese, número 54, passou a ser de propriedade de sua esposa, Edy. Atualmente, Marta Pegoraro mantém no local uma clínica de fisioterapia e uma loja de produtos fitoterápicos. Ela declara (Informação verbal)<sup>44</sup>:

---

<sup>44</sup> Marta é filha de Edy Verza Pegoraro. Depoimento: [fev. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

Quando nasci, meus pais já moravam nesta casa. Primeiramente eles pagavam aluguel, mas na década de 1950 compraram o imóvel, que abrigava a relojoaria e joalheria e também era usada como residência. A clínica está instalada na casa há dez anos, mas a parte superior e os fundos continuam sendo utilizados por nossa família como moradia.



**Fig. 63:** Primeiro desenho de *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Maria

Ao falar de seu primeiro desenho sobre *A cidade de Antônio Prado*, Maria argumentou que representou a “Clínica Equilíbrio” porque era uma das casas tombadas e porque a achava bonita. Ao defender que as edificações da cidade eram importantes por conservarem a história, ela também mencionou a Praça Garibaldi, destacando que ali estavam as casas tombadas e podia-se encontrar os amigos:

**M** - O que chamou mais a sua atenção nesta casa?

**Maria** - *Os lambrequins e as janelas, que são diferentes das outras casas.*

**M** – Então, para você, falar de Antônio Prado significa falar das casas tombadas?



**Maria** – Das casas tombadas e da Praça Garibaldi onde estão a maioria delas e onde encontramos os amigos e conversamos.

Assim como Maria, Matheus também interpretou a cidade através do *morar*, ao representar a “Casa do Artesão” (Casa Luciano Zanella), que também continua sendo usada como moradia nos fundos e como ponto comercial nas salas da frente.

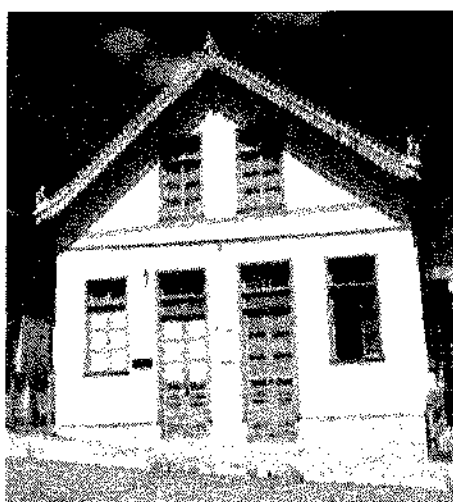


Fig. 64: Casa do Artesão – fotografia

De acordo com Roveda (2003), a Casa Luciano Zanella foi construída entre os anos de 1919 e 1920. Em 1925, Luciano vendeu a edificação para Misael Borges Duarte, que no mesmo ano, também a vendeu, para o casal Rizzieri e Ildegonda Biazus Letti, que registrou a casa em nome do único filho, Horácio José Letti.

A família Letti, que era proprietária do *Café Itália*, instalou o estabelecimento, que funcionou de 1925 a 1936, na casa nova, que também serviu como residência. Após a morte de Rizzieri, o filho Horácio e a esposa Elvira Mondadori Letti mudaram-se com os três filhos pequenos para o Bairro Golin. Mas com o falecimento de Horácio, em 1971, a família vendeu a casa no bairro e voltou a morar na Casa Zanella.

Após a morte de *Nona Gonda*, em 1974, parte do imóvel continuou sendo alugada e servindo de moradia para sua nora Elvira, que permaneceu nela até seu falecimento, em 1999.

Atualmente, a casa, localizada na Rua Luiza Bocchese, número 80, pertence aos herdeiros da família de Horácio Letti, mas as dependências dos fundos são ocupadas por Terezinha Schiochet Ampessan – que cuidou de Elvira Mondadori Letti até sua morte – e as salas da parte da frente estão alugadas para a *Casa do Artesão* (loja de produtos artesanais confeccionados pela Associação de Artesãos de Antônio Prado *La Nostra Arte*) e para a *Casa das Cortinas* (loja de confecção de artigos de cama, mesa e banho).

Terezinha Ampessan expressa seu amor ao falar da casa onde vive e da qual cuida. Ela diz (Informação verbal)<sup>45</sup>: “Faz oito anos que moro nesta casa. Cuidei de dona Elvira Letti até sua morte e hoje cuido da casa para os herdeiros da família – que moram fora – com a mesma dedicação e amor”.

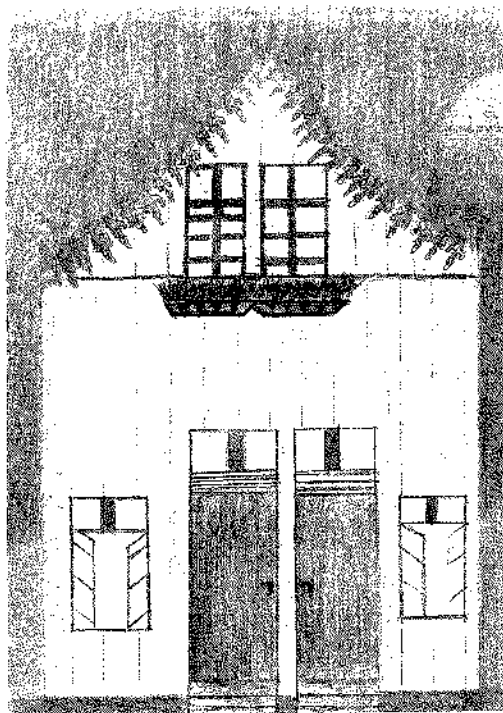


Fig. 65: Desenho de *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Matheus

<sup>45</sup> Terezinha Ampessan é zeladora da casa. Depoimento: [fev. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

Ao comentar o seu desenho sobre *A cidade de Antônio Prado*, Matheus disse: “Representei a Casa do Artesão porque é uma casa antiga, tombada, bonita e um pouco diferente das outras”. Ele ainda falou sobre a importância de conservar as casas antigas e também da necessidade de “fazer coisas novas”, criticando a falta de opções de lazer na cidade. Todas essas idéias já tinham sido defendidas pelo menino quando ele se referiu a *Uma cidade* – momento em que representou uma casa com as características das edificações tombadas de Antônio Prado.

Ao falarem de seus desenhos sobre *A Cidade de Antônio Prado*, Maria, 10 anos, moradora do centro da cidade e que tinha alguma familiaridade com imagens da arte, e Matheus, 11 anos, morador de um bairro não-central e sem familiaridade com imagens, revelaram que a cidade dialogava com eles através das moradias preservadas e ricas em detalhes.

O que faz das casas de Antônio Prado, tombadas pelo IPHAN, serem tão significativas na cidade é o fato de conservarem suas identidades, como lembrou Matheus, ao declarar, “essas casas têm bastante história [...]”. Tomando emprestadas algumas idéias de Hillman (1993), que, ao discutir a ligação entre alma e cidade, afirma que temos memórias emotivas em nossas cidades, poderíamos dizer que as casas de Antônio Prado são casas com alma, carregadas de memórias emotivas, não só nas placas indicativas colocadas em suas fachadas, trazendo dados e depoimentos sobre elas, como também no seu interior. As casas estão ligadas às vidas de seus moradores, que, em alguns casos, nasceram ali, saíram para estudar, voltaram e instalaram no local os seus estabelecimentos, dando continuidade à tradição de morar e trabalhar na mesma casa.

Em uma de minhas visitas, encontrei uma das senhoras que herdou a casa da família servindo chá da tarde com bolo a duas amigas adolescentes, sendo que uma delas era da zona rural e morava com a dona da casa para estudar na cidade e lhe fazer companhia. Nas paredes

da sala, antigos retratos de família e móveis escuros muito resistentes que pareciam estarem ali desde sempre. Ao falar de sua casa, as palavras da proprietária enchiam-se de afeto. Tudo ali tinha uma história. Cada poltrona, cristaleira, mesa, janela, porta e parede não desempenhavam apenas suas funções utilitárias, mas traziam lembranças e ‘transpiravam’ emoções.

Morar num lar que é a extensão de nossas emoções e sentimentos é cada vez mais raro na sociedade contemporânea. Duarte Jr. (2003, p. 78), ao abordar a qualidade das moradias “nos dias correntes”, lamenta a falta de identidade dos prédios construídos com racionalidade instrumental, eliminando adornos, ornamentos e outros elementos estéticos e sentimentais, comparando-os às antigas casas. O autor diz:

[...] convém lembrar as antigas casas erigidas em nossas cidades [...], nas quais o proprietário/construtor fazia grafar sobre os portais de entrada, em alvenaria ou ferro fundido, as suas iniciais e a data da construção, expressando um sentimento de extensão e permanência. Muito diferente da atual situação, em que nos países de acelerada expansão, como os Estados Unidos, vêm-se trabalhando com a idéia de que um edifício não deve ser projetado para uma vida útil para além de dez anos.

Esse sentimento de permanência foi valorizado por Maria e Matheus, que demonstraram admirar as casas por suas histórias. Para eles, era impossível pensar na cidade de Antônio Prado sem lembrar das casas tombadas. Olhar a cidade significava olhar as casas, pois, segundo esses sujeitos, elas também motivam a vinda dos turistas e trazem o desenvolvimento para Antônio Prado.

### Praça Garibaldi: lugar para caminhar e conversar

A cidade também dialogava com Maria através da Praça Garibaldi. Aliás, como também já mencionei, a praça sempre esteve presente nas discussões dos sujeitos pesquisados quando se referiram à cidade de Antônio Prado ou quando falaram de *Uma cidade*. Assim como Maria, Joana também desenhou *A cidade de Antônio Prado* através de sua praça, que julgava ser o ponto mais importante.

Para Maria e Joana, a Praça Garibaldi é o lugar do encontro, onde se pode passear, conversar, caminhar e brincar no parque.



Fig. 66: O chafariz da Praça Garibaldi – fotografia



Fig. 67: O parque da Praça Garibaldi – fotografia

Essa relação de afeto dos moradores da cidade com a Praça Garibaldi não é de hoje. Assim como as casas tombadas, a praça faz parte da história da cidade e é onde continuam acontecendo os encontros amorosos e os acontecimentos sociais e culturais. Para Roveda, a Praça Garibaldi é o lugar de maior relevância na vida pradense. Ele afirma (Informação verbal)<sup>46</sup>:

<sup>46</sup> Depoimento: [set. 2005]. Entrevistadora: Mara Aparecida Magero Galvani.

A Praça Garibaldi surgiu já no início de Antônio Prado, quando os agrimensores mediram os lotes. Procurei várias vezes sobre a praça, quando foi dado o nome e a Lei que instituiu. Não encontrei nada. Mas sei que iniciou com a medição da cidade e foi dado o nome de Praça Garibaldi em homenagem a Giuseppe Garibaldi, cuja história remete ao herói dos dois mundos. Desde o início a praça tem esse nome. Se você pesquisar no livro do Fidelis<sup>47</sup>[*nota minha*] vai encontrar que o Padre Alexandre Pelegrini plantou mudas de parreiras na praça, um momento histórico, porque remete à cultura do vinho, que desenvolveu toda a região Nordeste. A Praça Garibaldi é sem dúvida o lugar, o espaço cultural construído pelos imigrantes e seus descendentes de maior relevância para a sociedade pradense. Desde o início, a praça foi o lugar de encontros sociais, como festas; de lazer, como os jogos de vôlei, caçador, educação física, conversas, brincadeiras e namoros; de atos cívicos, como o fogo simbólico, Sete de setembro, juramento à bandeira e tiro de guerra, enfim dos encontros culturais, religiosos, políticos, entre outros. Entendo que até hoje não há outro espaço que consiga superar a diversidade das atividades sociais que foram ali expressadas. A Praça Garibaldi é o marco central do surgimento do centro urbano de Antônio Prado. A igreja, a praça, depois a cidade que converge para ambas.

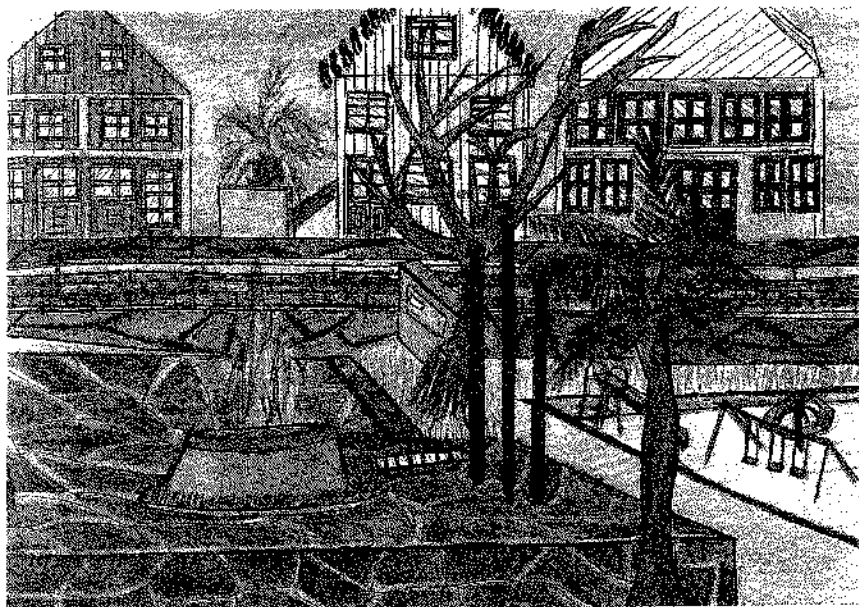


Fig. 68: Segundo desenho de *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Maria

Como Maria apresentou dois desenhos sobre *A cidade de Antônio Prado*, considerei pertinente trazê-los. Tanto as casas tombadas como a Praça Garibaldi foram mencionadas nas entrevistas com os sujeitos pesquisados, mas cada um deles representou somente um desses elementos em suas produções. Apenas Maria criou dois desenhos – um representando uma

<sup>47</sup> Fidelis Dalcin Barbosa é autor do livro *Antônio Prado e sua história*, editado pela Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, em 1980.

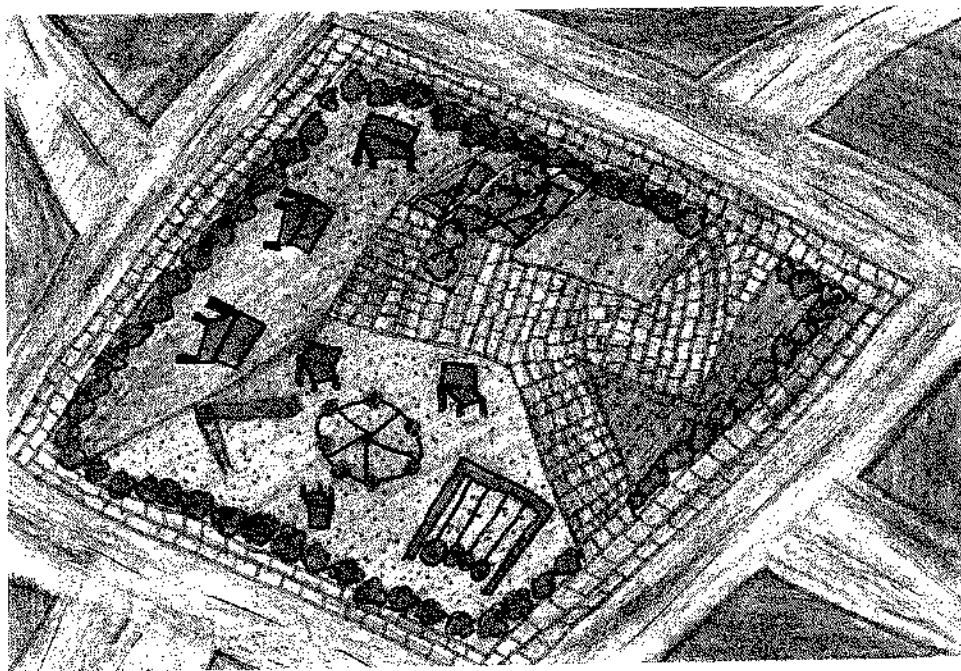
das casas tombadas e outro, a Praça Garibaldi –, atribuindo a mesma importância para as edificações e para a praça.

Em seu segundo desenho, a menina apresentou a parte central da Praça Garibaldi, onde está o chafariz, argumentando que ela transmitia a cultura da cidade de Antônio Prado. De acordo com Maria, a praça ficava mais bonita com casas e as casas ficavam mais bonitas com a praça:

**M** - Por que representar *A cidade de Antônio Prado* através da Praça Garibaldi?

**Maria** – *Porque a praça é o que tem de bom na cidade. Lá encontro com minhas amigas para conversar, jogar bola. Lá tem o chafariz, os jardins e grande parte das casas tombadas.*

Ela continuou afirmando que Antônio Prado era “legal” porque era calma, sem muita violência e onde tinha amigos, mas apontou as fofocas como sendo o ponto negativo em viver em uma cidade pequena.



**Fig. 69:** Desenho de *A cidade de Antônio Prado*, realizado por Joana

Para Joana, a Praça Garibaldi é um lugar bonito, onde é possível passear, conversar, caminhar e onde as crianças também podem brincar no parque e andar de bicicleta. Ela também argumentou: “A praça foi construída ainda quando fundaram Antônio Prado. Ela faz parte da história. É uma praça para todos. Lá também tem as casas tombadas, que é o patrimônio da gente”.

Apesar de ter afirmado que não desejava viver em outra cidade, pois gostava de Antônio Prado porque é uma cidade bonita, pequena, sem muitos assaltos e movimento, também criticou a falta de opções para diversão. Assim, sugeriu que o parque da praça deveria ter mais brinquedos.

Para Maria, 10 anos, que era moradora do centro da cidade e tinha alguma familiaridade com imagens da arte, e Joana, 10 anos, que era moradora de um bairro não-central e que não tinha familiaridade com imagens da arte, Antônio Prado dialogava com elas através da praça, que é o lugar para conviver amorosamente, compartilhar brinquedos no parque, andar de bicicleta, jogar bola, conversar sentado à sombra das árvores e caminhar ao redor da quadra. Segundo suas interpretações, Antônio Prado, por meio da Praça Garibaldi, é uma cidade que ainda permite caminhar, atividade cada vez mais rara nas cidades. Conforme as discussões de alguns autores como Hillman e Duarte Jr., o exercício do passeio seguro por praças e ruas vem sendo negado aos seres humanos.

Como já trouxe na Introdução desta dissertação, Hillman (1993, p. 53) afirma que andar acalma. Segundo ele: “Caminhar pode ser uma terapia meditativa – não um passeio idílico à beira-mar – mas simplesmente pela cidade, por horas, de manhã cedo, ou tarde da noite”. Mais adiante o autor ressalta:

Uma cidade que não permite caminhar não é também uma cidade que nega uma moradia para a mente? Podemos estar nos dirigindo, literalmente *dirigindo-nos* [*grifo do autor*], para a loucura simplesmente por não cuidar dessa necessidade humana fundamental de caminhar.



Duarte Jr. (2003, p. 82) também discute a atividade de caminhar nas cidades, lamentando que as ruas se tornaram cada vez menos um espaço de passeio e cada vez mais um simples elo de ligação entre a casa e o compromisso, quando, para ele, “passear pela paisagem urbana se mostra, pois, fundamental para a constituição de uma realidade estável, sensível e acolhedora, uma realidade com a qual nos identificamos e pela qual nos sentimos um pouco responsáveis”.

De acordo com os sujeitos pesquisados, a Praça Garibaldi não era só o lugar para caminhar, mas também para encontrar os amigos e conversar. Duarte Jr. (2003, p. 86) lembra as muitas expressões brasileiras usadas para essa “antiquíssima” atividade humana, entre elas “papear”, “jogar conversa fora”, “bater papo”, “prosear”, “levar um lero”, “contar causos”. O autor diz que no ato de conversar “são trocados não apenas informações e dados, mas, sobretudo, afetos e sentimentos, esses elementos básicos para a manutenção ou a transformação de uma dada realidade”.

Apesar de afirmar que na praça encontrava as amigas para conversar, Maria apontou as fofocas como sendo o aspecto negativo em viver na cidade de Antônio Prado. Hillman (1993, p. 41), no entanto, ao abordar as relações humanas nas cidades, ressalta que as pessoas precisam de lugares para pausas onde possam acontecer os encontros e os comentários:

Se a cidade não tem lugares para pausas, como é possível o encontro? Passear, comer, falar, fofocar. Esses lugares onde podemos fofocar são incrivelmente importantes na vida da cidade. As pessoas param perto dos bebedouros e falam sobre o que está acontecendo e essa fofocagem é a própria vida da cidade. Por trás de uma mesa de escritório nossa fala é diferente daquela num café.

Seguindo as idéias dos autores, a Praça Garibaldi também é o lugar das trocas, ou seja, do “bate-papo” descompromissado com as amigas e das confidências de adolescentes.

Portanto, a falta de opções de diversão, como *shoppings*, grandes parques e cinemas, apontada pelos sujeitos desta pesquisa como sendo o principal aspecto negativo em viver em

Antônio Prado é o que faz da Praça Garibaldi o lugar do encontro para compartilhar experiências na cidade. Ao contrário de muitas cidades, nas quais, conforme Duarte Jr. (2003), resta às crianças apenas os *playgrounds* dos edifícios ou as pequenas praças dos *shopping centers*, em Antônio Prado, as atividades como caminhar e conversar sem um “objetivo utilitarista”, mas com o simples propósito de um encontro com a natureza e com os amigos, podem ser vividas na praça.

Entre tantas cidades dentro de uma mesma cidade, entre tantas cidades possíveis, Antônio Prado é a cidade das casas tombadas e da Praça Garibaldi. Para os sujeitos desta pesquisa, a cidade projetada na memória coletiva em torno do Patrimônio Histórico e Artístico é muito significativa para eles e não os impede de olhar a cidade com seus problemas, como a falta de lazer e de segurança.

Na proposta de desenhar *Uma cidade*, realizada em julho de 2004, Pedro apresentou a Prefeitura Municipal de Antônio Prado, pois, segundo ele, todas as cidades têm prefeituras. Ao falar de seu desenho, ele disse que achava que “algumas pessoas podiam caminhar, conversar e morar na cidade se elas tivessem dinheiro e se tivesse bastante policiamento de noite”.

Já na proposta de desenhar *A cidade de Antônio Prado*, realizada em setembro do mesmo ano, Joana apresentou a Praça Garibaldi, argumentando que a praça é importante na vida das pessoas porque as crianças têm um lugar bom para brincar, andar de bicicleta e os adultos para conversar. Segundo ela, é “uma praça para todos”.

Se essas falas denunciaram que *A cidade de Antônio Prado* não é uma cidade para todos, apesar de suas casas tombadas e da admiração que sentem por esse patrimônio, a Praça Garibaldi é uma praça para todos, por isso, ela é tão importante no olhar desses sujeitos; pois é o lugar da vida coletiva em Antônio Prado.



### *3. Considerações Finais*

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### **As concepções sobre arte**

Esta dissertação analisou a leitura e a releitura de imagens de educandos do Ensino Fundamental da rede pública, aos quais se propôs um olhar sensível, estético e crítico sobre a cidade e a arte. Como foi explicitado no decorrer desta pesquisa, ao chegar a 5ª série do Ensino Fundamental uma minoria entre os 50 educandos, que estavam divididos entre as turmas 51 e 52, tinha alguma familiaridade com imagens da arte.

Entre eles, estava Maria, uma das crianças selecionadas para a análise de dados, que além de estudar no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral desde a 1ª série, havia freqüentado, no período de 1996 a 1998, uma escola particular de Educação Infantil fundamentada numa proposta pedagógica em direção ao ensino da arte.

Entre as idéias apresentadas pelos seis sujeitos pesquisados, em março de 2003, ao responderem a questão *O que torna algo arte?*, apenas Rita, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte, mencionou a possibilidade de “estudar quadros”. Todos os demais buscaram referências nas aulas de Arte que tinham tido na escola. Se até então, para a maioria deles, as imagens não eram objeto de estudo em sala de aula, compreendiam que todo e qualquer desenho “bonito”, pintura ou escultura poderia tornar-ser arte.

Tais concepções apreendidas na família foram evidenciadas nas entrevistas com os pais, ao revelarem que, para eles, as aulas de Arte eram importantes para desenvolver a imaginação, a criatividade e a coordenação motora, aprender a criar, além de ser um momento de descontração. Estas concepções foram reforçadas durante a vida escolar dessas crianças

através dos desenhos livres, experimentações de algumas técnicas, ilustrações de histórias e confecções de cartazes de datas comemorativas. Atividades propostas, em geral, sem a preocupação de articular o fazer e o pensar.

Como poderiam os educandos de 5ª série do Ensino Fundamental terem construído conceitos mais elaborados sobre arte se os pais, apesar de oferecerem uma rica leitura da natureza e do meio onde viviam, não proporcionaram a interação com mostras de arte e com o próprio museu da cidade? Como poderiam, ainda, construir outros conceitos se, chegando às escolas, a maioria continuava realizando atividades artísticas sem refletir sobre suas próprias produções, a dos colegas ou de artistas?

Portanto, ao chegarem a 5ª série do Ensino Fundamental, mesmo os educandos que tinham alguma familiaridade com imagens traziam concepções ingênuas da arte. Ao responderem *O que torna algo arte?*, usaram termos como criatividade não para falar da expressividade da arte, mas por relacioná-la às cores preferidas, pinturas ou desenhos considerados por eles “bonitos”. Muitos desses conceitos continuaram sendo utilizados pelos seis sujeitos envolvidos, durante as leituras de imagens, até o final da pesquisa.

### **A compreensão estética dos sujeitos pesquisados**

A análise das leituras de imagens realizadas pelos seis sujeitos pesquisados, com idades entre 10 e 11 anos e que estavam cursando a 5ª e, posteriormente, a 6ª série, permitiu concluir que eles demonstraram uma compreensão estética coerente com o Segundo Estágio da teoria de Parsons e com o Nível I da classificação de Rossi.

É pertinente destacar que não se trata de classificar as crianças em determinados estágios ou níveis, mas conhecer o processo de suas leituras, ou seja, como estavam compreendendo as imagens naquele momento. Como já mencionei nesta pesquisa, Parsons (1992) enfatiza que os estágios são aglomerados de idéias e não propriedades desta ou daquela pessoa. Segundo ele, descrever um estágio não é descrever uma pessoa, mas um conjunto de idéias. Rossi (2003) também diz que não é coerente afirmar que um aluno “está” em um determinado nível, mas que utiliza um ou mais conjuntos de idéias para interpretar e julgar as obras.

A seguir, retomo algumas idéias apresentadas nas entrevistas sobre as imagens que compõem esta dissertação e que confirmam os resultados expostos.

### **As relações com a teoria de Parsons**

No que se refere à teoria de Parsons, as imagens foram julgadas em função do tema (incluindo as idéias acerca da beleza e do realismo), principal tópico estético do Segundo Estágio.

Ao ler a imagem da obra *Guernica*, Rita, 11 anos, disse que poderia ser uma imagem da fome, mas também da guerra, pois esses eram, entre outros, motivos da morte das pessoas.

Em seguida, ela julgou que *Guernica* não era uma boa imagem porque era feia, “tinha gente esquisita, era triste e sem cor”, ou seja, a imagem não era boa porque o tema “guerra” não era moralmente bom.

Em seu livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, Parsons traz vários exemplos de falas de pessoas de

diferentes idades em sua pesquisa. Ao analisar a indistinção entre o juízo moral e o juízo estético, o autor cita a leitura de Glória, de 10 anos, que afirmou que sentia tristeza e aflição ao ver *Guernica* e não achava uma boa idéia pintar quadros sobre a guerra, a não ser que não mostrassem pessoas mortas. Sobre o juízo moral e o juízo estético, Parsons (1992, p. 63) diz: “A fusão do moral e do estético talvez seja ainda mais evidente quando o tema não é feio, mas sim violento. A violência é moralmente má, e a sua contemplação é desagradável. Estes dois elementos contribuem para que os temas violentos sejam indesejáveis na pintura”.

O autor aponta, no entanto, que no Segundo Estágio o mesmo não acontece com obras que representam temas belos, como soldados imponentes, crianças bonitas, cães brincalhões, flores coloridas, paisagens variadas, entre outros. Parsons (1992, p. 58) afirma que a lógica para esses julgamentos é a seguinte: “se gostamos de ver essas coisas na realidade, porque não havíamos de gostar de as ver num quadro”?

Nesta dissertação, a imagem da obra *Farmácia Palombini*, de Neusa Welter Bocchese, foi uma das quais os entrevistados consideraram boa em função do tema, pois “casa” é um tema belo.

A tendência dos leitores que apresentam idéias do Segundo Estágio da Teoria de Parsons é buscar na obra um tema que represente coisas belas de forma realista. Assim, um barco bem-conservado, um animal saudável e uma mulher magra poderiam ser bons temas para um quadro.

Apesar de ter uma certa relação entre as idéias apresentadas pelos sujeitos desta dissertação com a compreensão estética dos leitores, com a mesma faixa etária, entrevistados por Parsons em contexto norte-americano, não é apropriado associar cada estágio a uma determinada idade. Segundo Parsons (1992, p. 21): “O estágio da seqüência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contacto e do grau em que se vê estimulado a reflectir sobre elas”. Apenas no que diz respeito às idades

mais baixas é que o pesquisador observa uma correspondência com os estágios. Segundo ele, as crianças pequenas da Educação Infantil utilizam idéias do Primeiro Estágio. Em relação a isto Parsons (1992, p. 44), diz:

[...] não faria sentido fingirmos que as crianças pequenas têm as mesmas capacidades que os artistas e os críticos adultos. É puro romantismo pensar que a sua experiência da arte é equivalente à dos adultos, ou que as suas obras estão igualmente carregadas de sentido. Há toda uma série de perspectivas acerca da pintura que as crianças não dominam e que são de grande importância. Por este motivo, muitas qualidades estéticas relevantes são-lhes inacessíveis, e a sua experiência da arte não possui a riqueza da dos adultos. O desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspectivas. **Só atingimos os últimos estágios através de uma educação em que sejamos freqüentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente acerca delas [grifo meu].**

Relacionando a afirmação de Parsons com as leituras apresentadas nesta pesquisa, pode-se concluir que o fato de três dos seis sujeitos pesquisados terem chegado na 5ª série do Ensino Fundamental com alguma familiaridade com imagens da arte não garantiu a eles que alcançassem uma compreensão estética mais avançada em relação aos que não tinham familiaridade, pois todos utilizaram idéias do Segundo Estágio. De acordo com Rossi (1997), a compreensão das características estéticas deste estágio é fundamental aos professores, pois são essas idéias que a maioria dos alunos brasileiros utiliza em suas leituras, desde as séries iniciais até o Ensino Médio.

### **As correspondências com a pesquisa de Rossi**

Foi possível constatar uma correspondência entre a compreensão estética dos educandos desta dissertação e os alunos de 5ª e 6ª séries do grupo não familiarizado com arte da pesquisa de Rossi. A autora concluiu que a maioria dos alunos deste grupo apresentou



idéias do Nível I e uma minoria do Nível II. Já nas mesmas séries do grupo familiarizado com arte houve um uso equitativo das idéias dos três níveis.

Conforme já explicitiei anteriormente, todos os sujeitos aqui pesquisados usaram com muita frequência idéias do Nível I, no qual a leitura é guiada pela concretude do mundo representado nas obras.

Entre as quatro imagens que mostrei com o mesmo tema, Rita e Joana, embora tivessem apresentado algumas idéias do Nível II, consideraram a mais interessante *Os Ciprestes*. Como o pensamento dos leitores do Nível I é realístico, elas aceitaram que o artista, sendo um copista do real, tivesse transferido para a obra o “pinheiro”, como se referiu Rita.

Pedro e João, aos 11 anos, também revelaram um pensamento concreto a respeito da imagem *Lambrequins em Totens*, de Neusa Welter Bocchese. Quando perguntei se poderia ser considerada uma boa imagem, Pedro buscou o mundo física e concretamente representado na obra, ao responder que sim, argumentando: “[...] dá para ver os lambrequins”. João também respondeu que sim, demonstrando que julgou a obra porque seu tema era bom, ao afirmar: “porque representa os lambrequins das casas de Antônio Prado”. Como ressaltiei anteriormente, o leitor do Nível I utiliza, no julgamento da imagem, entre outros critérios, o realismo, não fazendo distinção entre o julgamento moral e o estético. Um tema bom torna a imagem boa.

Outro critério de julgamento utilizado pelos sujeitos foi a maestria do artista, que também é uma característica do pensamento do Nível I. Após o encontro com a artista Neusa Welter Bocchese e suas obras, João comentou o modo como ela pintava, dizendo: “Ela faz sua obra com muito cuidado e dedicação para não borrar”.

Idéias semelhantes foram apresentadas pelos alunos entrevistados por Rossi. Quando a pesquisadora perguntou a uma criança de oito anos se uma imagem era boa, ela respondeu

que não, porque era muito borrada. De acordo com a autora, é importante o entendimento da maestria, porque é o primeiro vínculo que os alunos estabelecem com a obra. Sobre isto, respeito Rossi (2003, p. 94) diz:

O uso do critério da maestria decresce durante o processo de escolarização. Nas séries iniciais, é bastante usado e, no final do Ensino Fundamental, desaparece no julgamento de alunos familiarizados com arte. Os adolescentes sem familiaridade com arte continuam valorizando a maestria do artista, até o Ensino Médio [grifo meu].

A valorização que João demonstrou em relação ao modo como Neusa Welter Bocchese pintava confirmou a falta de familiaridade que tinha com as imagens. Se o aluno entrevistado por Rossi não considerou uma determinada imagem boa porque estava borrada, João admirou o cuidado com que a artista fazia suas obras para não “borrar”.

Para encerrar os comentários sobre o resultado da compreensão estética dos sujeitos pesquisados, trago apenas um exemplo do pensamento do Nível III, pela pouca frequência com que estas idéias foram apresentadas durante as entrevistas. Ao final do trabalho com leitura de imagens, Maria passou a acreditar na autonomia do artista para criar sua arte, ao referir-se ao trabalho de Neusa Welter Bocchese, assinalando que o artista poderia escolher o que fazer.

Rossi (2003, p. 126) enfatiza que no primeiro momento do Nível III o aluno é capaz de se desvincular da determinação do mundo, e pensar em possibilidades. De acordo com a autora, “[...] ele coloca a responsabilidade pela existência, pelo significado e pela qualidade da obra, nas ‘mãos’ do artista”.

Maria foi a única criança entre os seis sujeitos entrevistados que teve acesso às imagens da arte na Educação Infantil, processo esse, como já mencionei, interrompido até a 4ª série do Ensino Fundamental. Apesar de chegar a 5ª série com uma concepção ingênua sobre arte, após alguns meses de intensa discussão estética e do encontro com a artista, a menina

demonstrou valorizar a intencionalidade do artista. No entanto, este foi apenas um momento e a significação que atribuiu à obra não revelou que já estivesse de posse das idéias do Nível III, pois em todas as demais leituras apresentou um pensamento de Nível I.

Assim, a análise dos dados sobre a compreensão estética dos educandos do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral permitiu concluir que não foram encontradas diferenças significativas na compreensão estética entre os estudantes com alguma familiaridade com imagens da arte e os que não tinham familiaridade. Atribuiu-se tal fato à carência de uma prática de discussão estética na escola.

A pesquisa sugere que ter visto as obras de uma tia artista plástica, ou ter cursado a Educação Infantil numa escola particular fundamentada no ensino da arte ou, ainda, ter visto imagens da arte na 4ª série, não garantiu um avanço na compreensão estética desses sujeitos em relação aos que não tiveram o mesmo convívio.

O contexto dos educandos talvez explique o fato de tanto os que eram moradores do centro da cidade como os de bairros não-centrais, que tinham ou não estudado desde a 1ª série no Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral – a maior escola pública local, no centro, e a única que oferece Ensino Médio no perímetro urbano –, terem apresentado idéias do Segundo Estágio da teoria de Parsons e do Nível I da classificação de Rossi. Portanto, não foi por viverem numa cidade histórica em função de sua arquitetura que tivessem tido a oportunidade de desenvolver uma ampla discussão estética.

### As relações entre leituras e releituras

Pôde-se constatar que houve relação entre as leituras e as releituras dos educandos, confirmando Rossi e Demoliner (2003), que dizem que a releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem.

Conforme explicitado no capítulo 2, nas releituras de *Guernica*, enquanto Rita, que tinha 11 anos e alguma familiaridade com imagens da arte, representou o sofrimento e os sentimentos de uma menina chorando de fome, João, que tinha 11 anos e nenhuma familiaridade, representou o sofrimento da humanidade ao referir-se ao conflito entre Iraque e Estados Unidos, assim como ocorreu em suas leituras.

A mesma relação entre as leituras e releituras também foi verificada quanto à imagem da obra *Farmácia Palombini*, de Neusa Welter Bocchese. Maria, que tinha 10 anos, e João, que tinha 11, referiram-se ao mundo concreto, tanto nas leituras como nas releituras.

Fato semelhante constatei ao analisar as releituras de *Lambrequins em Totens*, de Neusa Welter Bocchese, realizadas por Pedro e por João, que tinham 11 anos de idade. Assim como em suas leituras os meninos identificaram os lambrequins na obra, relacionando o tema ao mundo físico e concreto, em suas releituras também representaram o lambrequim que era o mais freqüente na obra da artista.

Cada uma das releituras apresentadas nesta dissertação demonstrou a compreensão das imagens lidas de acordo com o contexto em que os educandos viviam. Se, conforme Rossi e Demoliner (2003), a releitura é concebida a partir de cada leitura, é plenamente aceitável que nenhuma das releituras tenha atingido o nível das reelaborações.

### Os desenhos, escritos e falas sobre a cidade e a arte

A análise dos desenhos, escritos e falas sobre a cidade e a arte revelou que os sujeitos continuaram referindo-se aos seus contextos. As casas da cidade em que viviam fizeram-se presentes até mesmo nos desenhos e entrevistas sobre *Uma cidade*, que poderia ter sido qualquer cidade.

Quando desenharam e falaram de *Uma cidade*, Pedro e Mateus sonharam com uma cidade bonita, ordenada, que oferecesse lazer e preservasse a sua história. Apesar de esta ser uma cidade idealizada, ao mesmo tempo grande como São Paulo com *shopping center* e cinema, não deixaram de estabelecer relações com os seus contextos, de falar e criticar o mundo que conheciam: a cidade de Antônio Prado.

Embora eles já tivessem representado alguns dos espaços da cidade quando se referiram a *Uma cidade*, ao desenharem e falarem de Antônio Prado, os sujeitos pesquisados representaram as moradias tombadas pelo IPHAN e a Praça Garibaldi.

Nos demais desenhos, ainda, ficou evidente a influência das representações da cultura visual dos educandos, confirmando as idéias de Wilson & Wilson e de Cox.

Rita, que tinha alguma familiaridade com imagens da arte, e Matheus, sem familiaridade, optaram por representar o *Universo Feminino* após a visita à coletiva, a partir de seus olhares sobre o díptico *Tricô*, de Rosa Maria Guerra, por ser, entre tantas, a obra que lembrava as roupas e acessórios que usavam no inverno e seus próprios desenhos ou de outros, em que, muitas vezes, apareciam personagens com mantas, luvas e toucas. Neste caso, conforme já explicitarei na análise da pesquisa, pude recorrer a Freire (2003), quando ele diz que não é possível texto sem contexto do mundo imediato do leitor, pois os sujeitos pesquisados apropriaram-se do mundo que estavam lendo e que fazia parte do seu cotidiano.

A análise dos desenhos produzidos nesta pesquisa confirmou as teorias de Wilson & Wilson e Cox, que dizem que as crianças desenham a partir de seus contextos e das fontes gráficas que tomam “emprestados” de sua cultura visual. De acordo com estes autores aprendemos a desenhar pela imitação, por isso, insisto, mais uma vez, na importância de as escolas oferecerem o acesso às imagens da arte desde a Educação Infantil.

Se nesta pesquisa não foram encontradas diferenças significativas na compreensão estética entre os estudantes com alguma familiaridade com imagens da arte e os que não tinham familiaridade, o mesmo não aconteceu com os seus desenhos. As produções dos sujeitos que tinham familiaridade com as imagens da arte apresentaram-se mais elaboradas do que as dos que não tinham. Um exemplo são as produções de Maria, que, além de gostar de desenhar, desenvolveu de forma continuada esta linguagem. Ela avançou em relação aos colegas na produção, mas não apresentou uma compreensão diferente em relação às imagens mostradas.

### **As implicações da leitura e releitura na escola**

Para finalizar, gostaria de fazer algumas considerações sobre leitura e releitura – foco desta pesquisa –, que têm gerado muitas dúvidas e discussões na escola.

Grande parte dos educadores em Arte ou de outras áreas não tem dificuldades em definir o que é leitura de imagens, conforme mostrei no capítulo 2 desta dissertação. A questão que mais suscita atenção, no entanto, é: *Como proceder durante a leitura?* Muitos acreditam que ao propor a leitura na sala de aula é preciso montar um questionário sobre as imagens. Essa abordagem desconsidera que as falas dos educandos não são exatas e acabadas,

pois ao ler imagens eles atribuem significações possíveis naquele momento, de acordo com a idade, contexto social e cultural em que vivem, bem como a familiaridade com imagens.

Esta pesquisa mostra aos educadores que eles podem começar as entrevistas perguntando aos educandos o que têm a dizer sobre as imagens que estão olhando e que as próximas questões vão ser construídas durante o diálogo. Nesse processo, os educadores são os mediadores entre o contexto dos leitores e o contexto da imagem, ou seja, entre os estudantes e as obras que estão olhando, para que estes atribuam significações à arte e falem a partir de suas experiências individuais e coletivas.

Outro foco desta pesquisa foi a releitura. Quando visito algumas escolas e nelas estão expostas, nas paredes, releituras muito semelhantes entre si de obras como *Mona Lisa*, de Da Vinci, *Girassóis*, de Van Gogh, *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, entre outras, que se repetem, fico me perguntando: qual foi o objetivo do educador ao propor tais releituras? Será que ele conhecia o processo de leitura de seus educandos? Será que existiu espaço em suas aulas para a compreensão estética? Em muitos casos, parece-me que a falta de conhecimento da história da arte, de compreender como acontece o desenvolvimento da compreensão estética é que leva tantos educadores a continuar trabalhando a cada aula uma nova “releitura”. Em muitas escolas, o ensino da arte é guiado pela produção restrita à releitura. Por isso, é importante reforçar que a releitura só será significativa para os estudantes quando deixar de ser entendida como cópia e passar a ser vista como criação de acordo com a compreensão que cada criança e adolescente demonstrou da imagem no momento da leitura.

Por isso, é fundamental que cada educador conheça os processos de leituras estéticas dos educandos. Não para classificá-los, mas para convidá-los a olhar e refletir sobre uma variada gama de imagens.

Insisto nesta questão porque as conclusões desta pesquisa confirmam que as atividades de desenhar, pintar, recortar, modelar, colar e esculpir realizadas desde a Educação Infantil

precisam estar articuladas com o pensar; do contrário, tais ações não passarão de exercícios mecânicos produzidos pelas crianças, sem acrescentar conhecimento sobre arte.

Não pretendo, com isso, afirmar que a produção deva ser negligenciada na escola: tanto considero sua importância e magia que nesta pesquisa também propus a criação, mas sempre convidando os educandos a refletir sobre as imagens e a falar sobre seus desenhos.

Desde a década de 1990, Ana Mae Barbosa diz que no Brasil sempre predominou o trabalho de *atelier*, mas que somente o fazer não é suficiente para que as crianças julguem as qualidades das obras produzidas por artistas, pois leitura de obra significa questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica.

Se há 15 anos a importância da leitura vem sendo tema das discussões no ensino das artes visuais, hoje não podemos pensá-lo sem uma ampla discussão com as imagens, pois a leitura estética produz conhecimento sobre arte e leva os educandos a refletirem sobre as imagens, preparando-os para compreenderem criticamente a publicidade, o cotidiano, os discursos veiculados pela mídia, os contextos em que estão inseridos e a cidade em que vivem como um agente educador, seja ela qual for. Torna-os, portanto – e não tenho o mínimo receio de afirmar isto –, mais aptos a ler o mundo.

Ao concluir que nesta pesquisa não foram encontradas diferenças significativas na compreensão estética entre os estudantes com alguma familiaridade com imagens da arte e os que não tinham familiaridade, reforço a importância das idéias de Tiburi, que diz que “a lentidão é do olhar, faz pensar, perturba... Ver é imediato, banal, instantâneo” e de Freire (2003, p. 59), que afirma: “Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade [...]”.

A familiaridade com as imagens só é possível quando é oportunizado tempo aos educandos para que olhem com atenção. Para tanto, assim como as demais disciplinas precisam de educadores com conhecimento da área, na Arte – em que não é incomum o



ensino ser assumido por professores com formação bastante distinta, para mero complemento de carga horária – não pode ser diferente. Uma escola comprometida com os problemas do mundo contemporâneo preocupa-se em formar seus educadores para que não mais possamos ouvi-los dizer que não levam os estudantes para visitar mostras de arte porque ‘são muito pequenos’. Caso contrário, muitas crianças e adolescentes continuarão vendo imagens na escola, mas não as estarão lendo. Como provavelmente estarão fazendo com relação ao que os cerca: sujeitos passivos – situação que a educação do sensível, com toda a certeza, pode mudar.



#### ***4. Referências Bibliográficas***

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Eileen. Learning to see. (Tradução) **Journal of Art & Design Education**, Londres, 1989, v.8, n.2, p.183-196.

BARELLA, Sandra Maria Favero. Preservação do patrimônio cultural como condição para construir cidadania. **Coletânea Cultura e Saber**, Caxias do Sul, EDUCS, v. 1, n. 2, p. 77-80, dez.1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Ernest Gombrich. In: \_\_\_\_\_. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 27-41.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BERNET, Jaume Trilla. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPr, 1997. p. 13-34.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – Arte**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 6, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COX, Maureen. Um gato copiado. In: \_\_\_\_\_. **Desenho da criança**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Cap. 9, p. 185-207.

DONDIS; Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2 ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p.77-92.

\_\_\_\_\_. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

FARIAS, Agnaldo. **A arte e sua relação com o espaço público**. Boletim Arte na Escola. Disponível em <[www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br)> Acesso em 13 mar. 2005.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. São Paulo: FE-USP, 1999 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)> Acesso em 10 ago. 2003.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Arte e seu ensino, visualidades e visibilidades. **Boletim Arte na Escola/Instituto Arte na Escola/Fundação Iochpe**. São Paulo: Indusplan Express, mai. 2003.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. (Org.). **Oficina de desenho urbano: desenhando e construindo a cidade no cerrado**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002.

FRANZ, Terezinha Sueli. O significado da interpretação crítica de uma obra de arte. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, n. 28, p. 50-53, nov. 2003/jan. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAG, Barbara. Utopias Urbanas. In: \_\_\_\_\_. **Cidade dos homens**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 2002. p. 173-191.

GALVANI, Mara Aparecida Magero. Saudações a Antônio Prado. **Panorama Pradense**, Antônio Prado, ago. 1992. n. 216, p. 2.

GALVANI, Mara et al. Cuidando do educando para amar a vida e a terra. Diversidade na Educação Ambiental: Olhares e Cores. Erechim, 9 a 12 set. 2002. **Anais do I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – SIGEA, XIV Semana Alto Uruguai de Meio Ambiente – SAUMA - URI**. Erechim: EdIFAPES, 2002. p. 474-475.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun.2002.

HILLMAN, James. **Cidade & alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 3-31.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> Acesso em 2 ago. 2005.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 104-131.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 119-140.

MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: **Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre. Prefeitura Municipal/SMED, 2002. p. 22-24.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-139.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade**. São Paulo: Educ, 1997.

\_\_\_\_\_. Lisibilidade da imagem. **Revista da Fundarte/Fundação Municipal de Artes de Montenegro**. Montenegro: Fundarte, vol. 1, n. 1, p.5-7, jan./jun. 2001.

PAVIANI, Jayme. Os sentidos. **Pioneiro**, Caxias do Sul, 10 e 11 mai. 2003a. n. 132, Almanaque, p. 19.

\_\_\_\_\_. Visita ao *atelier*. **Pioneiro**, Caxias do Sul, 18 e 19 out. 2003b. n. 155, Almanaque, p. 19.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PIAGET, Jean. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. Cap. 3, p. 235-241.

\_\_\_\_\_. O mito da origem sensorial dos conhecimentos científicos. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1978. Cap. 4, p. 69-93.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: \_\_\_\_\_. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. Cap. 1, p. 9-21.

\_\_\_\_\_. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.

\_\_\_\_\_. Um convite ao olhar: televisão e Arte na Educação Infantil: In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 31-44.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a Metodologia Triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação Iochpe, 1992.

PIONEIRO. **Feira ou exposição?** Caxias do Sul, 16 de jul. 2004. n. 8.920, Região, p. 11.

POSENATO, Julio. A arquitetura rural. In: \_\_\_\_\_. **Antônio Prado: cidade histórica**. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1989. Cap. 7, p. 147-175.

REIS, Leonardo Gomes et. al. Leituras e diálogos com imagens nos distritos: Martinésia, Tapuírama, Cruzeiro dos Peixotos e Miraponga. In: FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. (Org.). **Oficina de desenho**

**urbano:** desenhando e construindo a cidade no cerrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002. p. 118- 161.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura de imagens nas artes visuais:** os estágios evolutivos (LEIA). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1997 (Relatório de pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Leitura estético-visual na educação fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. 244 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner; DEMOLINER, Isadora. **Leitura e releitura:** estabelecendo relações. **Pátio – Revista Pedagógica,** Porto Alegre, ano VII, n. 27, p. 50, ago./out., 2003.

ROVEDA, Fernando. **Memória & identidade:** Antônio Prado, patrimônio histórico e artístico nacional. Porto Alegre: Metrópole, 2003.

\_\_\_\_\_. **Guia sonorizado da Rota Cultural Memória e Identidade:** Antônio Prado Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2005.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra:** o corpo e a cidade na civilização ocidental. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar.** Jornal do Margs, Porto Alegre, n. 103, set./out., 2004. Disponível em <[www.margs.org.br](http://www.margs.org.br)> Acesso em: 21 nov. 2004.

TINÔCO, Eliane F. Vieira et al. **Oficina de desenho urbano:** as crianças, os jovens e a cidade no cerrado, um percurso. In: FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. (Org.). **Oficina de desenho urbano:** desenhando e construindo a cidade no cerrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/PROEX, 2002. p. 8-21.

VINTRÓ, Eulália. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da Cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. p. 37-55.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-75.

ZAMBONI, Sílvio. Metodologia de pesquisa em artes visuais. In: \_\_\_\_\_. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. Cap. 2, p. 43-60.

ZIELINSKY, Mônica. Momento de pesquisa: da percepção e do fazer em artes visuais — interseções. In: PILLAR, Analice Dutra et al. **Pesquisa em artes plásticas**. UFRGS/ANPAP, 1993. p. 67-75.



*5. Lista de Imagens*



## 5. LISTA DE IMAGENS

**Fig. 01:** Detalhe Janela – Casa Rua Francisco Marcantônio, 05, Antônio Prado, RS, Brasil – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 1999. Prefeitura Municipal de Antônio Prado, *Lions Clube* e *Léo Clube*.

**Fig. 02:** Rua Luiza Bocchese, Antônio Prado, RS, Brasil – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 1999. Prefeitura Municipal de Antônio Prado e Espaço de Comunicação.

**Fig. 03:** Rua Luiza Bocchese, obra que compôs a Mostra *Janelas* (Neusa Welter Bocchese, 2003, lápis de cor). Foto: Foto Antônio Prado, 2003.

**Figs. 04, 05, 06 e 07:** Mostra Coletiva de encerramento das atividades do ARVI no prédio da Casa da Neni com as obras *Canções Ilustradas II* expostas em sua fachada, realizada em 10 de novembro de 2003. Foto: Mara Galvani, nov. 2003.

**Fig. 08:** *Capitéis*, em mostra coletiva, do ARVI, realizada na Casa da Neni (Isolda Pezzi, cerâmica). Foto: Mara Galvani, nov. 2003.

**Fig. 09:** *Tempo de internato*, obra que compôs a Mostra *Lembranças*, realizada pelo ARVI em 1998 e exposta na coletiva da Casa da Neni em 2003 (Neusa Welter Bocchese, tinta acrílica sobre tela). Foto: Mara Galvani, nov. 2003.

**Fig. 10:** *Recortando, recordando*, obra que compôs a Mostra *Lembranças*, realizada pelo ARVI em 1998 e exposta na coletiva da Casa da Neni em 2003 (Neusa Welter Bocchese, tinta acrílica sobre papelão). Foto: Mara Galvani, nov. 2003.

**Fig. 11:** *Jogo das Cinco Marias*, obra que compôs a Mostra *Lembranças*, realizada pelo ARVI em 1998 e exposta na coletiva da Casa da Neni em 2003 (Rosa Maria Guerra, técnica mista). Foto: Mara Galvani, nov. 2003.

**Fig. 12:** Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, onde tudo começou... Foto: Giovani Capra, mar. 2005.

**Fig. 13:** A formatura no Jardim da Infância do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, local onde começaram minhas primeiras experiências artísticas, nov. 1979.

**Fig. 14:** *Guernica* (Pablo Picasso, 1937, óleo sobre tela, 349,3 x 776,6, Museu do Prado, Madri – Espanha). Fonte: The Estate of Pablo Picasso, 1996.

**Fig. 15:** Releitura de *Guernica*, (Rita, abr. 2003, têmpera e lápis de cor sobre papel).

**Fig. 16:** Releitura de *Guernica* (João, abr. 2003, têmpera e lápis de cor sobre papel).

**Fig. 17:** Releituras de *Guernica* expostas em uma das vitrinas do *Festival de Arte e Cultura de Antônio Prado*. Foto: Foto Ampessan, abr. 2003.

**Fig. 18:** *Pereira em Flor* (Vincent Van Gogh, 1888, óleo, 73 x 46 cm. Coleção V. W. Van Gogh, Amsterdã. Período de Arles). Fonte: *Mestres da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

**Fig. 19:** *Os Ciprestes* (Vincent Van Gogh, 1889. *The Metropolitan Museum of Art*, Fundo Rogers 1949, Nova York). Fonte: Vincent Van Gogh. Coleção de Arte, São Paulo: Editora Globo, 1997.

**Fig. 20:** *A Árvore Vermelha* (Piet Mondrian, 1909/1910, óleo sobre tela, 70 x 99 cm. Gemeentemuseum, Haia. Fonte: *Mestres da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

**Fig. 21:** *A Árvore Cinza* (Piet Mondrian, 1911, óleo sobre tela, 78,5 x 107,5 cm. Gemeentemuseum, Haia (empréstimo de S. B. Slijper). Fonte: *Mestres da Pintura*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

**Fig. 22:** Educandos na Trilha Ecológica do Arroio, Parque Municipal de Antônio Prado – RS – Brasil. Foto: Mara Galvani, jul. 2003.

**Fig. 23:** A volta ao Colégio depois da Trilha Ecológica do Arroio, Parque Municipal de Antônio Prado – RS – Brasil. Foto: Mara Galvani, jul. 2003.

**Fig. 24:** Primeiro desenho de uma árvore (Rita, jun. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 25:** Segundo desenho de uma árvore (Rita, jul. 2003, têmpera sobre papel).

**Fig. 26:** Primeiro desenho de uma árvore (Joana jun. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 27:** Segundo desenho de uma árvore (Joana, jul. 2003, têmpera sobre papel).

**Fig. 28:** Visita ao Museu Municipal de Antônio Prado, local em que está presente o acervo da obra da artista Neusa Welter Bocchese, através da pintura dos capitéis (pequenos oratórios) do interior do município. (Técnica: Tinta acrílica. Foto: Mara Galvani), set. 2003.

**Fig. 29:** Restos de lambrequins em madeira dos prédios do município expostos no Museu Municipal de Antônio Prado. Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 30:** *Capitel* (Neusa Welter Bocchese, 1994, tinta acrílica). Foto: Foto Bernardi, 1994.

**Fig. 31:** *Capitel Sto. Antônio – Borgo Forte* (Neusa Welter Bocchese, 1994, tinta acrílica). Foto: Foto Bernardi, 1994.

**Figs. 32 e 33:** Visita à mostra coletiva *Universo Feminino* das artistas do ARVI, realizada no saguão do Clube União. Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 34:** Réplica das casas tombadas que abrigam o artesanato na Praça Garibaldi. Foto: Giovanni Capra, set. 2005.

**Fig. 35:** Casa Francisco Grazziotin, onde aconteceu a 1ª e a 2ª edições da *Expo Artesanato*. Foto Giovanni Capra, set. 2005.

**Fig. 36:** *Tricô* – Díptico, (Rosa Maria Guerra, 2003, acrílico sobre tela). Foto: Foto Antônio Prado, set. 2003.

**Fig. 37:** *Tricô* – desenho (Rita, set. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 38:** *Tricô* – desenho (Matheus, set. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 39:** *Farmácia Palombini*. Foto: Giovanni Capra, mar. 2005.

**Fig. 40:** *Farmácia Palombini* (Neusa Welter Bocchese, 1989, lápis de cor sobre papel). Foto: Foto Bernardi.

**Fig. 41:** Releitura da *Farmácia Palombini* (Maria, set. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 42:** Releitura da *Farmácia Palombini* (João, set. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 43:** A artista Neusa Welter Bocchese e sua obra em visita ao Colégio. Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 44:** O encontro da artista Neusa Welter Bocchese com os educandos. Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 45:** A artista Neusa Welter Bocchese fala de sua arte aos educandos. Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 46:** Casas tombadas pelo IPHAN, (Neusa Welter Bocchese, lápis de cor sobre papel). Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 47:** *Lambrequins em Totens* (Neusa Welter Bocchese, 2001, tinta acrílica sobre tela colada sobre tubos de PVC). Foto: Foto Antônio Prado, 2001.

**Fig. 48:** Série *Lambrequins* (Neusa Welter Bocchese, 2001, serragem, cola e pó xadrez sobre acrílico). Foto: Foto Antônio Prado, 2001.

**Fig. 49:** Série *Lambrequins* (Neusa Welter Bocchese, técnica mista). Foto: Mara Galvani, set. 2003.

**Fig. 50:** Releitura de *Lambrequins em Totens* (Pedro, out. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 51:** Releitura de *Lambrequins em Totens* (João, out. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 52:** Secretaria Municipal de Turismo – fotografia, situada na Rua Luiza Bocchese, 68. Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 2000.

**Fig. 53:** Secretaria Municipal de Turismo (Neusa Welter Bocchese, lápis de cor). Foto: Bernardi, 1989.

**Fig. 54:** Casa da Neni, situada na Rua Luiza Bocchese. Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 2000.

**Fig. 55:** Casa da Neni (Neusa Welter Bocchese, lápis de cor). Foto: Foto Bernardi, 1989.

**Fig. 56:** Desenho da casa onde está instalada a Secretaria Municipal de Turismo (Pedro, out. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 57:** Desenho da Casa da Neni (Joana, out. 2003, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 58:** Prefeitura Municipal de Antônio Prado. Foto: Giovani Capra, nov. 2004.

**Fig. 59:** Desenho de *Uma cidade*, (Pedro, jul. 2004, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 60:** Casa Pietro Antônio Giuseppe Grazziotin. Foto: Giovani Capra, nov. 2004.

**Fig. 61:** Desenho de *Uma cidade* (Matheus, jul. 2004, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 62:** Casa onde está instalada a *Clínica Equilíbrio*, situada na Rua Luiza Bocchese, 54. Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 2000.

**Fig. 63:** Primeiro desenho de *A cidade de Antônio Prado* (Maria, set. 2004, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 64:** Edificação onde está instalada a *Casa do Artesão*, situada na Rua Luiza Bocchese, 68. Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foto: Fernando Roveda, 2000.

**Fig. 65:** Desenho de *A cidade de Antônio Prado* (Matheus, set. 2004, lápis de cor sobre papel).

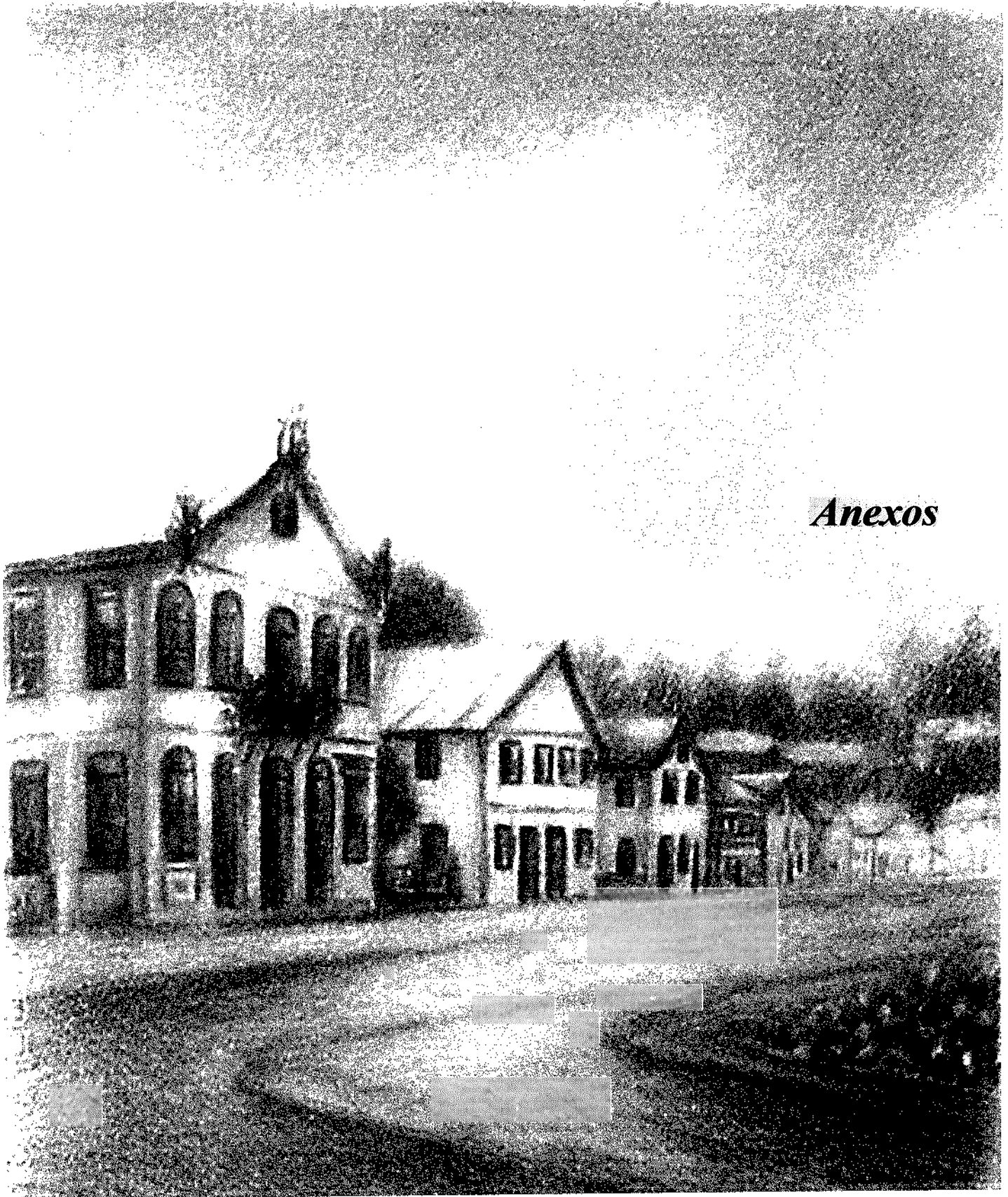
**Fig. 66:** O chafariz da Praça Garibaldi. Foto: Giovani Capra, nov. 2004.

**Fig. 67:** O parque da Praça Garibaldi. Foto: Giovani Capra, nov. 2004.

**Fig. 68:** Segundo desenho de *A cidade de Antônio Prado* (Maria, set. 2004, lápis de cor sobre papel).

**Fig. 69:** Desenho de *A cidade de Antônio Prado* (Joana, set. 2004, lápis de cor sobre papel).

*Anexos*





***ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PAIS DOS EDUCANDOS***

**COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ULISSES CABRAL**

Nome do educando: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

A criança sempre estudou no mesmo Colégio? ( ) Sim ( ) Não

Se respondeu não: Onde a criança estudou antes (nome da escola, cidade e ano que frequentou) \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Grau de escolarização do pai: \_\_\_\_\_

Grau de escolarização da mãe: \_\_\_\_\_

O que a família faz nos momentos de lazer? \_\_\_\_\_

Quantos membros têm na família? \_\_\_\_\_

Quantos filhos? \_\_\_\_\_ São mais velhos ou mais novos que a criança entrevistada? \_\_\_\_\_

Quantos moram na casa? \_\_\_\_\_

Quantos trabalham? \_\_\_\_\_

Quantos estudam? \_\_\_\_\_

Para os pais, qual é a importância das aulas de Arte na escola? Por quê? \_\_\_\_\_

Os pais incentivaram a criança em trabalhos criativos antes de esta ir para a escola? \_\_\_\_\_

Os pais proporcionaram alguma experiência artística para a criança? \_\_\_\_\_

***ANEXO B - QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL A 4ª SÉRIE***

ESCOLA: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA LECIONADA PELO EDUCADOR: \_\_\_\_\_

SÉRIES: \_\_\_\_\_

IDADE E SEXO DO EDUCADOR: \_\_\_\_\_

GRAU DE ESCOLARIDADE DO EDUCADOR: \_\_\_\_\_

HABILITAÇÃO: \_\_\_\_\_

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO: \_\_\_\_\_ HÁ QUANTO TEMPO LECIONA? \_\_\_\_\_

Para você, qual é a importância das aulas de Arte na escola? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O que você trabalha com os seus educandos nas aulas de Arte? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você segue uma metodologia para o ensino da arte na sala de aula? Como você planeja suas aulas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você já ouviu falar em leitura de imagem? O que é ler uma imagem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você costuma levar seus educandos para visitar exposições de arte? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***ANEXO C - QUESTIONÁRIO AOS EDUCANDOS***

**COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ULISSES CABRAL**

**EDUCANDO (A):** \_\_\_\_\_ **IDADE** \_\_\_\_\_

1) O que torna algo arte? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) O que faz com que algo não seja arte? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) O que é ler uma imagem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***ANEXO D - DECLARAÇÕES***

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, em Antônio Prado, matrícula \_\_\_\_\_, portadora do CPF: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_ e do RG: \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisa e futura publicação de fotos do Colégio, histórico da instituição, exposições, produções artísticas, falas sobre a compreensão estética e leituras de imagens dos educandos de 5ª série. As atividades desenvolvidas no ano de 2003 nas aulas de Arte, sob a coordenação da educadora em Arte Mara Aparecida Magero Galvani, portadora do CPF: 681845810/68 e do RG: 4049523287 foram registradas para o trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre, em 2005, pois a mesma está cursando o Mestrado em *Educação e Arte*, na Linha de Pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos*, sob a orientação da Profª. Drª. Analice Dutra Pillar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Sem mais a declarar,

---

Assinatura da Diretora

Antônio Prado, 22 de setembro de 2003



**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Supervisora pedagógica do turno da tarde, do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, em Antônio Prado, matrícula \_\_\_\_\_, portadora do CPF: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, e do RG: \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisa e futura publicação de fotos do Colégio, histórico da instituição, exposições, produções artísticas, falas sobre a compreensão estética e leituras de imagens dos educandos de 5ª série. As atividades desenvolvidas no ano de 2003 nas aulas de Arte, sob a coordenação da educadora em Arte Mara Aparecida Magero Galvani, portadora do CPF: 681845810/68 e do RG: 4049523287 foram registradas para o trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre, em 2005, pois a mesma está cursando o Mestrado em *Educação e Arte*, na Linha de Pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos*, sob a orientação da Profª. Drª. Analice Dutra Pillar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Sem mais a declarar,

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Supervisora pedagógica

Antônio Prado, 22 de setembro de 2003

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Vice-Diretora do turno da tarde, do Colégio Estadual Professor Ulisses Cabral, em Antônio Prado, matrícula \_\_\_\_\_, portadora do CPF: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ e do RG: \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisa e futura publicação de fotos do Colégio, histórico da instituição, exposições, produções artísticas, falas sobre a compreensão estética e leituras de imagens dos educandos de 5ª série. As atividades desenvolvidas no ano de 2003 nas aulas de Arte, sob a coordenação da educadora em Arte Mara Aparecida Magero Galvani, portadora do CPF: 681845810/68 e do RG: 4049523287 foram registradas para o trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre, em 2005, pois a mesma está cursando o Mestrado em *Educação e Arte*, na Linha de Pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos*, sob a orientação da Profª. Drª. Analice Dutra Pillar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre.

Sem mais a declarar,

---

Assinatura da Vice-Diretora

Antônio Prado, 22 de setembro de 2003

**DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
portador(a) do CPF: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ e do  
RG: \_\_\_\_\_ autorizo a futura publicação de  
fotos, trabalhos artísticos, falas sobre a compreensão estética e leituras  
de \_\_\_\_\_ imagens, do(a) meu (minha)  
filho(a) \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_  
anos, educando(a) da 5ª série do Colégio Estadual Professor Ulisses  
Cabral, em Antônio Prado, no ano de 2003. As atividades  
desenvolvidas com os educandos nas aulas de Arte, sob a coordenação  
da educadora em Arte Mara Aparecida Magero Galvani, portadora do  
CPF: 681845810/68 e do RG: 4049523287 foram registradas para o  
trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre, em 2005, pois a  
mesma está cursando o Mestrado em *Educação e Arte*, na Linha de  
Pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e  
Contextos*, sob a orientação da Profª. Drª. Analice Dutra Pillar, na  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto  
Alegre.

Sem mais a declarar,

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, mãe ou responsável

Antônio Prado, 22 de setembro de 2003

***ANEXO E – CENTRO HISTÓRICO DE ANTÔNIO PRADO***

**Reprodução do Guia sonorizado da Rota Cultural Memória e Identidade: Antônio Prado Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, coordenado por Fernando Roveda.**



**LEGENDA**

- Av. Valdomiro Bocchese
- Av. dos Imigrantes
- Rua Francisco Marcondes
- Rua Lúcia Bocchese
- Travessa Imão Inês
- Rua Cesira Barrueco
- Rua Adyles Ampessan
- Escadarias

