

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA LÚCIA DE ASSIS GAMA

**DESENHO: DIÁLOGOS ÉTNICOS E CULTURAIS COM
CRIANÇAS GUARANI**

**VITÓRIA
2011**

RENATA LÚCIA DE ASSIS GAMA

**DESENHO: DIÁLOGOS ÉTNICOS E CULTURAIS COM
CRIANÇAS GUARANI**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de
concentração em Educação e Linguagem.
Professor Orientador: César Pereira Cola.**

**VITÓRIA
2011**

RENATA GAMA DE ASSIS GAMA

DESENHO: DIÁLOGOS ÉTNICOS E CULTURAIS COM CRIANÇAS GUARANI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de _____ de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr^a Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr^a Leda Guimarães.
Universidade Federal de Goiás

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G184d Gama, Renata Lúcia de Assis, 1974-
Desenho : diálogos étnicos e culturais com crianças guarani
/ Renata Lúcia de Assis Gama. – 2011.
169 f. : il.

Orientador: César Pereira Cola.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Desenho infantil. 2. Índios Guarani. 3. Pluralismo cultural.
4. Arte - Estudo e ensino I. Cola, César, 1956-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador, Prof^o Dr. César Pereira Cola, pela competência, confiança, dedicação e sábios conselhos.

À Prof^a. Dra. Moema Rebouças por me apresentar os caminhos da Arte Educação Multicultural.

À Prof^a. Dra Celeste Ciccaroni

Ao Prof^o Dr. Hiran Pinel

Ao Eliomar Mazoco, pelo apoio e dedicação.

Aos professores indígenas Guarani, Mauro Carvalho, Sandra Benites , Aciara Carvalho e Sílvia Gonçalves pela compreensão e apoio.

Ao cacique Toninho Carvalho, pelos esclarecimentos.

Às crianças Guarani, pelo carinho e colaboração.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar nos desenhos das crianças Guarani, suas relações com seu ambiente natural e cultural, buscando o olhar das mesmas sobre o seu próprio universo, para que conheçamos aspectos de seus costumes e tradições. Para este fim realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na escola indígena Guarani do município de Aracruz (Espírito Santo), com as turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Foram abordadas teorias sobre desenho infantil contidas nas obras de Lavee, Brent Wilson, Cola, entre outros autores que consideram o desenho como produto cultural de uma determinada sociedade. Os dados coletados foram analisados baseando-se na semiótica greimasiana, com ênfase no plano de expressão e conteúdo.

Palavras chaves:

Desenho infantil/ cultura Guarani/Arte Educação/ Diversidade Cultural

ABSTRACT

This research investigates children's drawings in Guarani, their relationships with their natural and cultural environment, seeking the same look on your own universe, so we know aspects of their customs and traditions. To this end we conducted a qualitative research, ethnographic, school Guarani indigenous municipality of Aracruz (Espírito Santo), with classes from 1st to 5th year of elementary school. Were discussed theories about children's drawing from the works of Iavelberg, Brent Wilson, Cola, among other authors who consider the design as a cultural product of a given society. The collected data were analyzed based on semiotics Greimasiana, with emphasis in the plan of expression and content.

Keywords:

Drawing Infant / Guarani culture / Art Education / Cultural Diversity

LISTA DE IMAGENS

Todas as fotografias aqui apresentadas são de autoria da pesquisadora.

Figura 1 – Fotografia da Escola de Três Palmeiras.....	84
Figura 2 - Desenho autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A.4.....	89
Figura 3 - Desenho autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A4.	89
Figura 4 - Desenho autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A4.	90
Figura 5 - Desenho autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A4.	95
Figura 6 - Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.	97
Figura 7 - Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.	101
Figura 8 - Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.....	103
Figura 9 - Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.	105
Figura 10 - Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.	107
Figura 11 – Cartão produzido pelo Museu do Índio/FUNAI.....	109

Figura 12 - <i>Festa de São João</i> , óleo sobre tela, 0,90mx 0,70 m. Artista Jocelino Soares.....	110
Figura 13 - <i>Festa do divino</i> , óleo sobre madeira, 1,60 m x 2,22m. Artista Djanira.....	110
Figura 14 - Desenho com o tema: Festa do índio. Lápis de cor sobre papel A4.	113
Figura 15 - Desenho com o tema: Festa do índio. Lápis de cor sobre papel A4.....	113
Figura 16 - Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b sobre papel canson A4.	115
Figura 17 - Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b sobre papel canson A4.....	117
Figura 18 - Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b sobre papel canson A4.....	119
Figura 19 - Desenho da Opy. Lápis 6b e lápis de cor sobre papel canson A4.....	122
Figura 20 - A arte de arumã. 70 x 120 cm, acrílica sobre tela. Gisele Ulisse.....	126
Figura 21 – pintura facial Guarani.....	128
Figura 22 – pintura corporal Guarani.....	128
Figura 23 – pintura corporal Guarani.....	129
Figura 24 - Desenho de objetos artesanais Guarani. Tinta guache e giz de cera sobre placa A4 de celulose.....	130

Figura 25 - Desenho de objetos artesanais Guarani. Tinta guache e lápis 6B sobre placa A4 de celulose.....	132
Figura 26 - Desenho de objetos artesanais guarani. Tinta guache sobre placa A4 de celulose.....	134
Figura 27 - oficina de papel artesanal.....	137
Figura 28 – oficina de papel artesanal.....	137
Figura 29 - oficina de papel artesanal.....	138
Figura 30 - oficina de papel artesanal.....	138
Figura 31 - oficina de papel artesanal.....	139
Figura 32 - Aldeia Três Palmeiras - em busca de jenipapo.....	141
Figura 33 - Pé de jenipapo.....	141
Figura 34 - Professor Guarani retirando jenipapo.	142
Figura 35 - Tinta de urucum sobre papel artesanal.....	142
Figura 36 - Sequência dos procedimentos para preparação de tinta de jenipapo.....	143
Figura 37 - Sequência dos procedimentos para preparação de tinta de jenipapo.....	144
Figura 38 - Pintura de grafismos Guarani. Urucum sobre papel canson.....	145
Figura 39 - Pintura facial com tinta de jenipapo.....	145

Figura 40 - Pintura facial com tinta de jenipapo.....	145
Figura 41- Pintura com tinta de jenipapo e urucum sobre papel artesanal.....	145
Figura 42 - Grafismo guarani. Urucum sobre papel artesanal.....	146
Figura 43 - Grafismo guarani. Urucum e tinta de jenipapo sobre papel canson.....	147
Figura 44 - Grafismo guarani. Tinta guache sobre papel artesanal.....	149

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
2.1 MULTICULTURALIDADE.....	17
2.2 DIVERSIDADE ÉTNICA.....	18
2.3 O ENSINO DA ARTE FRENTE ÀS DIVERSIDADES CULTU- RAIS.....	24
2.3.1 A ARTE E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO.....	24
2.3.2 ARTE-EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO BRASIL.....	27
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	36
3.1 O DESENHO.....	36
3.1.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE DESENHO.....	39
3.2 PESQUISANDO COM CRIANÇAS.....	50
3.3 O DESENHO COMO PRODUÇÃO CULTURAL.....	52
3.4 OS GUARANI NO ESPÍRITO SANTO.....	63
3.4.1 EM BUSCA DA TERRA SEM MALES.....	64
3.4.2 A ESCOLA GUARANI.....	68
3.4.3 ARTE NAS SOCIEDADES INDÍGENAS.....	69
3.4.4 PINTURA CORPORAL GUARANI.....	72

4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	75
4.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	77
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
4.3 SOBRE A SEMIÓTICA PLÁSTICA.....	79
5. DESCRIÇÕES NARRATIVAS.....	82
5.1 MEU PRIMEIRO DIA DE AULA NA ESCOLA GUARANI.....	84
5.2 SEGUNDO ENCONTRO: QUEM SOU EU?.....	87
5.3 TERDEIRO ENCONTRO: FESTAS.....	108
5.4 QUARTO ENCONTRO: ARTESANATO GUARANI.....	124
5.5 QUINTO ENCONTRO: CONFECIONANDO PAPEL ARTESANAL.....	136
5.6 SEXTO ENCONTRO: FABRICANDO TINTAS.....	140
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
8. ANEXO.....	164

1. INTRODUÇÃO

O interesse por estudos relacionados à cultura popular e étnica surgiu durante o período da graduação em Artes Plásticas - Bacharelado. Nessa ocasião participamos como aluna bolsista e depois como voluntária do projeto de extensão: “*A Universidade e a arte de Ser Índio, uma troca para se ter e se praticar*”, sob a orientação da professora de Antropologia Celeste Ciccarone.

Neste projeto pesquisamos o artesanato Guarani do ES, em que descrevemos alguns de seus objetos, matéria-prima utilizada, e representações simbólicas: ecológica, mitológica e social. Mais tarde, demos continuidade a esse tema no curso de especialização em Artes Visuais para o Ensino Fundamental e Médio, desenvolvendo a monografia *Ajaka Guaçu – um olhar sobre o artesanato Guarani*.

Durante essa trajetória, tivemos a oportunidade de aprofundar ainda mais nossos estudos sobre cultura popular e indígena. Por meio de seminários, congressos, e também de viagens pelo estado, em que tivemos o prazer de conhecer diferentes tradições como o Ticumbi, Reis de Bois, Folia de Reis, Artesanatos de Conchas, Jongo, Congo, percebendo assim, a grande diversidade existente em nosso estado.

A partir dessas vivências, sentimos a necessidade de dar continuidade aos estudos na área da cultura indígena, agora com uma visão mais enriquecida pela compreensão de nossa condição de seres plurais, e por acreditar que o ensino da Arte na escola permite criar pontes interculturais e dissolver, por meio do conhecimento, barreiras que discriminam e excluem.

Com esse pensamento e com a obrigatoriedade da Lei 11.645, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, buscamos contribuir para que os educadores tivessem um material de apoio didático ressaltando aspectos da Cultura Guarani do Espírito Santo, mas com a preocupação de que o mesmo não fosse elaborado de forma estereotipada. Pois, muitas vezes, acabamos por reproduzir velhos discursos no qual se tem uma visão do índio ainda no período colonial.

Por essa razão, falamos por ele, em uma postura de dominação e superioridade. São várias as alocações de que as comunidades indígenas de Aracruz não conservam seus costumes, e que já perderam suas tradições. Classificamos e rotulamos o que são, ou o que deixam de ser. Esta pesquisa procurou sair desse padrão e tornar visível um pouco de sua cultura, que se faz invisível para nós que não a compreendemos, pois não buscamos ver fora desse pensamento hegemônico. Dessa maneira, buscamos dialogar com a comunidade Guarani do Espírito Santo procurando conhecer nos desenhos das crianças indígenas, um pouco de sua cultura.

Dessa forma, orientamos as nossas discussões em cinco capítulos. No primeiro contextualizamos nossos estudos a partir de uma abordagem multicultural, em que se enfatiza o respeito e interações entre diferentes formas de estar no mundo.

No segundo capítulo nos apoiamos em estudos em que se enfatizam o desenho como linguagem e produção cultural. Nesse capítulo também apresentamos os sujeitos desta pesquisa, a comunidade Guarani, e sua trajetória em nosso estado.

Abordamos como metodologia para a produção de dados, no terceiro capítulo, o estudo de caso etnográfico, que a nosso ver se encontra em conformidade com os objetivos deste projeto.

No quarto capítulo, narramos todo o projeto desenvolvido na aldeia Guarani do Espírito Santo, para, dessa maneira, não só analisar os desenhos produzidos pelas crianças indígenas, mas também todo o processo vivenciado por nós.

2 . CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. MULTICULTURALIDADE

Para abordarmos o tema da multiculturalidade, iniciamos este capítulo com estudos que nos afirmam que a história do ser humano no planeta Terra foi marcada por encontros, separações e hibridações de diferentes povos que originaram diversas civilizações e culturas. Essas aproximações nem sempre foram harmoniosas, ocorrendo na maior parte das vezes por meio de guerras, migrações, e conflitos que nos permitiram, mesmo por meio da violência, da imposição e da intolerância sobre as diferenças; diálogos e interações culturais.

Nesse contexto de múltiplas e históricas conexões, Edgar Morin (apud PENA–VEJA E PINHEIRO, 1999) elabora a noção de homem peninsular, no qual pensa a humanidade dentro de um terreno multidisciplinar, ligado às várias dimensões históricas, científicas e culturais da existência e do devir humano, em contraposição à noção de homem insular, caracterizado pelo isolamento de si mesmo e da natureza.

Essa compreensão leva ao conceito de uma humanidade com muitos nascimentos, como nos aponta Bocchi e Ceruti (in PENA – VEJA E PINHEIRO, 1999). Os autores nos falam de estudos inovadores baseados no conceito do homem peninsular de Edgar Morin que rompem com as linearidades da evolução dos hominídeos. Nessa linha de pesquisa não temos uma ordem do desenvolvimento humano definida, em que primeiro surge o Australopithecus, seguido do Homo habilis, depois Homo erectus, e por fim o Homo sapiens. Existem comprovações de que esse

desenvolvimento se deu de forma complexa e diversificada, sendo o mais provável a existência de diferentes espécies de homínídeos convivendo ao mesmo tempo em áreas e habitat distintos.

Outra questão apontada por esses pesquisadores é o fato de que espécies diferentes e sucessivas também coexistiram juntas em uma única fase cultural, não podendo assim, afirmar com exatidão as colaborações de cada espécie no desenvolvimento cultural e tecnológico da humanidade.

Esses estudos demonstram que o homem desde seus primórdios interage entre si, influenciando e sendo influenciado por novas culturas, novas formas de estar no mundo, não existindo assim, um povo totalmente homogêneo e puro.

2.2. DIVERSIDADE ÉTNICA

No Brasil essas interações não são diferentes. Devemos começar desmistificando o que Renato Ortiz (1985) chama de a fábula das três raças, que é a ideia das três etnias formadoras de nosso país: o índio, o negro e o branco irmanados na construção da nação. Essa concepção idílica é generalizada, o que homogeniza e congela esses povos a uma identidade fixa. Como nos fala Garcia, (in CANDAU, 2000, p. 128), “[...] somos um povo formado de brancos (como se puros fossem os europeus), negros, (como se pudéssemos generalizar os africanos) e indígenas (como se fossem um povo homogêneo, com a mesma origem)”.

Os povos indígenas, segundo Darcy Ribeiro (1996), que compreendiam no ano de 1500 cerca de três a cinco milhões de indivíduos vivendo em território nacional, estavam agrupados em centenas de etnias diferentes, expressando várias línguas e nações. Hoje não chegam a duzentos mil. Os africanos trazidos aos milhões como escravos, também são representados por diversas etnias culturais e por vezes inimigas. E mesmos os brancos representados pelos povos europeus, principalmente o português como colonizador e mais tarde os italianos, alemães, entre outros, não expressavam uma cultura homogênea.

Podemos afirmar que esses povos, todos com suas histórias, saberes e tradições formam o que Canclini (1999) chama de culturas híbridas. De acordo com o autor esse termo melhor representa os diversos aspectos culturais do que o termo mestiçagem. Garcia (in CANDAU, 2000, p. 129), afirma que o termo hibridizações,

[...] tem a ver com o processo de negociação em situações de desequilíbrio de poder e como se dá este processo de negociação, e que estratégias de apropriação, revisão e interação podem representar possibilidades para os que estão em situação de desvantagem. (in CANDAU, 2000, p. 129)

Considerando as várias dimensões do ser: psicológicas, cultural, social, política, etc., podemos afirmar que cada um de nós somos muitos. Trazemos conosco toda uma tradição do coletivo do qual fazemos parte, e ao mesmo tempo características individuais. Contudo, todos esses elementos contidos em nós, estão em constante modificação, negociação e agregação de novos valores a partir do momento que interagimos com o outro. Não existindo assim uma identidade fixa, integral e homogênea.

Stuart Hall (in SILVA, 2004) nos aponta que atualmente o conceito de uma identidade integral, originária e unificada, vem sofrendo severas críticas. E em oposição a essa definição nos afirma que,

[...] a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre “ganha-la” ou “perde-la”; no sentido de que ela pode ser sempre sustentada ou abandonada. (in SILVA, 2004, p.106)

Porém, apesar dos estudos sobre identidade como algo dinâmico, e da pluralidade contida em cada sujeito, comumente limitamos esses mesmos sujeitos dentro de nossas práticas educacionais diárias. Por essa razão, Carvalho (in FERRAÇO, 2008), nos faz um alerta para que questionemos como professoras e professores os aparatos educacionais e educativos, dentre eles o currículo escolar, como espaços políticos de diminuição do outro. A autora nos afirma que muitas vezes a criança se depara dentro desse universo, com estereótipos raciais oferecidos como ponto de identificação ideológica e psíquica.

É o que acontece frequentemente ao atendermos a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de História da Cultura Africana no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Ou da Lei 11.645, que amplia a primeira, incluindo a história e a cultura indígena.

Estereotipamos a imagem do negro, do índio, e mesmo a do europeu, não considerando sua pluralidade, classificando-os, e com isso reduzindo-os a uma visão ideológica e generalizada. Comumente o índio e o negro são vistos como

seres exóticos, longe da civilização, que vivem nas florestas, ou savanas. Infantilizamos a imagem do índio como alguém incapaz e petrificamos a imagem do negro ao período da escravidão, como que ser negro e escravo fossem sinônimos e condição natural desses sujeitos.

Essa postura diante das diferenças faz parte do pensamento hegemônico. Constitui-se em uma estratégia para rotular e classificar o que para nós é diferente, e conseqüentemente uma ameaça.

De acordo com Pereira, (in PORTO, 2003.) embora sejamos muitos, não toleramos as transgressões, buscamos os comportamentos em série, a proliferação dos iguais. Como se pudesse existir os iguais, os idênticos. Ao nos depararmos com o que consideramos de diferente dentro de nossa ordem classificatória, nos encontramos com o risco da mudança, com a evidência da multiplicidade em nós.

Precisamos combater esse pensamento proeminente de controle e poder, e a escola é uma possibilidade em aberto para se trabalhar o respeito ao outro. Para isso precisamos ampliar nossa concepção de mundo entrando em contato com novas realidades. Saindo de nossas limitações e tecendo novas redes de interações sociais.

Contudo, trabalhar as diferenças dentro do universo escolar, necessita de um olhar mais atento, para não cairmos em equívocos e reproduzirmos visões preconceituosas e deterministas. Para isso cito Carvalho (in FERRAÇO, 2008), que se fundamenta em Duschatzky e Skliar para nos afirmar que três são as formas pela

qual a diversidade tem sido anunciada predominantemente em nossa sociedade: o Outro como fonte de todo o mal; o Outro como sujeito pleno de um grupo cultural; o Outro como alguém a tolerar.

Candau (apud FERRAÇO, 2008), assinala que essas três versões discursivas da alteridade estão presentes em algumas posturas de profissionais da educação como expressão de seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e as culturas:

1ª) É a postura assimilacionista, que, de acordo com Carvalho (in FERRAÇO, 2008) se aproxima da versão discursiva hegemônica do outro como fonte de todo o mal. Nela, os educadores reconhecem o pluralismo cultural presente no sistema educacional e promovem uma atenção deliberada, programada e positiva às diferenças, visando a integração de todas as culturas à hegemônica.

Essa modalidade visa representar as identidades como fixas, homogêneas, e estereotipadas. Caracteriza-se também por pensar a cultura em uma lógica binária como certo/errado bem/mal, belo/feio. Elas predominam nas relações culturais, sociais, políticas e educacionais do século XX e início do XXI.

Frederik Jameson (apud. SKLIAR 2003, p.117), entende este outro da seguinte forma:

O mal é caracterizado por qualquer coisa radicalmente diferente de mim, qualquer coisa que, em virtude precisamente dessa diferença, pareça constituir uma ameaça real e urgente a minha própria existência. Assim, o estranho de outra tribo, o bárbaro que fala uma língua incompreensível e segue costumes estranhos, mas também a mulher, cuja diferença biológica

estimula fantasias de castração e devoração ou, em nossa própria época, a vingança de ressentimentos acumulados de alguma classe ou raça oprimida ou, então, aquele ser alienígena, judeu ou comunista, por detrás de cujas características aparentemente humanas espreita uma inteligência maligna e fantástica, são algumas das arquetípicas figuras do Outro, sobre as quais o argumento essencial a ser construído não é tanto que ele é temido porque é mau, mas, ao invés disso, de que é mau porque ele é Outro, alienígena, diferente, estranho, sujo e não-familiar.

A alteridade desse outro está detida em um espaço fixo e negativo onde é transferida a ele a explicação de todo o conflito existente no mundo. Outro que se localiza num espaço que não somos e no qual não desejamos ser, constitui-se no que está maleficamente fora de nós.

2ª) A outra postura é mais radical e aproxima-se da versão do outro como sujeito pleno de um grupo cultural. Está presente nos educadores que afirmam que o respeito ao pluralismo cultural só é possível, segundo Carvalho (in FERRAÇO, 2008), se forem criadas redes escolares diferentes e específicas a partir de um determinado universo cultural. Assim sendo, as culturas são consideradas comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida.

Nesse pensamento considera-se que o indivíduo adquira identidade plena a partir de uma única marca de identificação cultural, fechada e essencialmente constituída.

3ª) Por fim a postura acrítica e relativista que se aproxima da versão do outro como alguém a tolerar. Essa prática é comum aos educadores que não possuem uma consciência crítica das relações entre escola e as culturas, e adotam uma posição de tolerância ao outro como se este fosse uma excentricidade. Admite a existência de diferenças, contudo concebe sujeitos carentes de ética frente às questões políticas e sociais que o envolvem.

O princípio de tolerância presente nessa modalidade de pensamento está no reconhecimento da homogeneidade, na igualdade, e não na diferença do outro. Como afirma Bauman (apud SKLIAR, 2003, p. 132) “[...] você é detestável, mas eu, sendo generoso, vou permitir que continue vivendo”.

O autor compreende ainda que:

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final. (apud SKLIAR, 2003, p. 133),

O conflito final citado acima se refere no aniquilamento da especificidade do outro, reduzido e apagado pela tolerância.

2.3. O ENSINO DA ARTE FRENTE ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS

2.3.1. A ARTE E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO

Para que exista uma educação que respeite as diferenças é preciso que seja proporcionada nas instituições de ensino experiências educativas que estabeleça trocas e interações. Entendemos por experiências o que Larrosa (2004) afirma ser como algo que nos passa, nos toca, que nos faça sentido e que ao nos passar, nos forma e nos transforma. É uma relação com algo que se experimenta, se prova e não apenas o acúmulo de informações, pois estas não são conhecimentos. O sujeito

da informação sabe muitas coisas, possui uma obsessão por esta, no entanto nada lhe acontece, nada lhe marca.

Nessa perspectiva e para que o ensino da arte nos faça sentido dentro do ambiente escolar, precisamos ampliar seu conceito. A arte como linguagem e expressão sempre esteve presente na vida do homem, fazendo parte de diferentes culturas do mundo. Desde os primórdios da humanidade podemos encontrar manifestações artísticas como artefatos, esculturas e pinturas, (arte rupestre), cujos registros representam o homem em variadas atividades como o canto, a dança, cenas de caça, da vida cotidiana e religiosa.

De acordo com os PCN's de Arte (1998), a ciência e a arte respondem à necessidade que o homem possui de buscar significações na construção de objetos de conhecimento que, ao lado das relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas.

Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (Parâmetro Curricular de Arte, 1998, p. 31)

Nas sociedades primitivas as manifestações artísticas, religiosas, políticas e sociais, não estão separadas como atividades autônomas, compondo uma dimensão totalizante da vida como encontramos nas sociedades contemporâneas do ocidente, no qual muitas vezes essas áreas do conhecimento constituem-se em campos distintos, por vezes contraditórios.

Na cultura ocidental essa separação é reforçada após o Renascimento, quando se consolida uma compreensão da Arte e da Ciência como áreas distintas do saber, expressando uma visão dicotômica entre a razão e a sensibilidade.

De acordo com Boaventura Santos (2004) esse modelo de racionalidade da ciência moderna foi organizado a partir da revolução científica do século XVI, desenvolvendo-se nos séculos seguintes no domínio das ciências naturais, e no século XIX nas ciências sociais emergentes, tendo como referência teórica o pensamento determinista e mecanicista do séc. XVIII, que não só se aplicou ao mundo físico, mas também se estendeu ao plano social a partir do positivismo oitocentista. Torna-se, assim, um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e os estudos humanísticos.

Caracteriza-se ainda por ser um modelo totalitário, em que exalta o pensamento matemático, e se assume como única forma de conhecimento verdadeiro. Negando todas as outras ciências que não se pautam em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas.

Entretanto, essa visão dicotomizada do paradigma hegemônico está sendo criticada por novos pensamentos que buscam entender o ser humano de forma integral, que interage com todas as formas de conhecimento em uma visão horizontal e não hierárquica.

O objeto artístico oferece uma forte contribuição a esse novo pensamento, pois segundo Buoro (2003), rompe a visão fragmentada e recupera um olhar global do ser humano, compreendendo-o em suas várias dimensões e entre elas a de criador e criatura.

A obra de arte parece ser um objeto especialmente facilitador desse resgate, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação quando no momento da leitura somos interpretantes, criando signos-pensamentos, habitando a obra, recriando-a. (BUORO, 2003, p.31)

A Arte como linguagem manifestada desde tempos passados e estruturada em épocas e culturas distintas, contribui para um maior conhecimento do homem e do mundo. Ao inseri-la na educação escolar, compreendemos a condição de pluralidade das várias experiências humanas, com suas histórias, valores e racionalidades. Contribuindo dessa forma na formação de indivíduos mais conscientes e críticos.

2.3.2. A ARTE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO BRASIL

A preocupação com uma educação multicultural é um discurso pós-moderno. O mesmo questiona os valores estéticos modernistas, que se baseiam nas distinções estilísticas entre alta arte e arte popular, e da hegemonia cultural européia e norte americana, em favor da diversidade cultural.

Para um melhor esclarecimento sobre cultura nos fundamentamos em Geertz (2008), que assim como Max Weber, defende um conceito de cultura essencialmente semiótico, pois acredita ser o homem um animal enlaçado a teias de significados tecido por ele mesmo. Conceitua ainda o termo cultura como,

[...] um sistema simbólico, um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p.66)

Para Geertz, (2008) o comportamento humano é visto como uma ação simbólica, uma ação que significa. A cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos, sistemas entrelaçados de signos interpretáveis no qual os indivíduos dão sentido à suas ações. É um processo dinâmico, e ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados.

Multicultural ou pluralismo cultural significa a existência de diferentes culturas em uma mesma sociedade. Segundo Marián López F. Cão (in BARBOSA et al. 2005), o termo interculturalismo é mais frequente na literatura europeia, e indica interação entre as diferentes culturas, enquanto o termo multicultural é preferido pelos norte-americanos.

Ivone M. Richter (in BARBOSA et al. 2003, p.86), nos afirma que:

Os temas 'pluralidade cultural' e 'multiculturalidade' são vistos como sinônimos, sendo utilizados para indicar as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de 'multicultural' que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da Educação quanto da Arte-Educação, pois é desta forma que a questão da

diversidade vem sendo estudada e discutida há tempo. Atualmente, utiliza-se o termo 'interculturalidade', que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais.

No Brasil, o tema multiculturalismo no ensino da Arte chega através de discussões iniciadas na Europa e Estados Unidos. Porém a abordagem nesses países desenvolvidos é diferente do enfoque do Terceiro Mundo. No Primeiro Mundo, fala-se sobre a leitura cultural e ecologia cultural, além de preocupações com conflitos étnicos existentes. No Terceiro Mundo, a principal discussão é sobre a nossa identidade cultural, a necessidade de conhecermos e respeitarmos as nossas tradições.

É nesse contexto (de Terceiro Mundo) que trabalhamos na escola, e é dessa forma também que aparece como tema transversal propostos pelos PCNs. Vejamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.42):

O estudo pluriculturalista considera como os diversos grupos culturais encontram um lugar para a arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos. O sentido pluriculturalista amplia a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. Essas discussões podem contribuir para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças.

Vivemos em um país pluricultural. No entanto, uma educação multicultural, que respeite as diversidades não deve se limitar apenas a “comemorar” o dia do índio ou da consciência negra dentro da escola. É preciso dialogar com essas culturas, e inserir nas aulas de arte manifestações artísticas de outros povos não europeus. Valorizar a cultura local, e trazer para a escola essas manifestações. Abordar questões de desigualdade social, discriminação, e racismo, de maneira a entender o

motivo desses problemas e contextualizá-los dentro da realidade do aluno. Apresentando dessa maneira outras formas de se conceber o mundo, ampliando os horizontes para a riqueza cultural da humanidade.

Objetivando as questões postas acima Ritther (in BARBOSA et al. 2003, p.91), nos aponta que:

[...] o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Ritther (2003) acredita que somente dessa maneira é possível combater conceitos como 'belas artes', 'arte erudita' ou 'arte maior' em oposição às idéias e conceitos de 'artes menores' e 'artes populares'. A própria denominação de folclore e artesanato, de acordo com a autora, já vem equivocadamente carregada de preconceito, fruto ainda de uma visão elitista.

[...] o termo "folklore" foi utilizado para representar a arte "do outro", daquele que não tinha acesso às camadas mais eruditas da sociedade, e o termo artesanato tem sido vinculado à idéia da reprodução sem criação, ou sem uma maior perfeição técnica. (BARBOSA et al. 2003:91)

Essas concepções, segundo Ritther (2003), refletem os conceitos modernistas que ainda hoje são aceitos nos meios acadêmicos. Excluem as artes chamadas "menores" e toda manifestação da cultura popular, seu folclore, artesanato, e outros saberes, por não serem considerados arte erudita, acadêmica, e com isso, afasta-se a possibilidade de um trabalho multicultural em arte dentro da escola.

Através da arte como expressão pessoal e como cultura, podemos desenvolver nos alunos um olhar crítico do seu cotidiano, aproximar, por meio das artes visuais diferentes indivíduos, culturas e épocas, favorecendo assim a percepção de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas das distintas culturas, de uma forma diferenciada da informação discursiva.

De acordo com Barbosa,

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 1998, p.16).

Entretanto, para se desenvolver este olhar crítico da realidade como propõe a autora, é importante considerar o universo de valores e tradições que cada sujeito traz consigo. E que são herdados através de gerações e compartilhados dentro do grupo social na qual está inserido. Em uma escola ou outro estabelecimento informal de ensino, esses indivíduos estarão trazendo para o convívio comum toda sua bagagem cultural e visão de mundo. Como educador (a) devemos estar contribuindo para o reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais não só existentes dentro do ambiente escolar, mas de nossa sociedade. Sem o seu reconhecimento, não é possível se ter uma identidade cultural própria, entendendo por este não como um processo fixo, mas dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas.

Em relação a essas interações e trocas culturais, Ruben George Oliven (apud GARCIA, 2000, p.22) afirma que:

Os membros de uma sociedade complexa (como a brasileira) partilham de um patrimônio cultural comum, mas têm, por sua vez, inúmeras diferenças, derivadas de vivências próprias. Diferentes concepções e visões de mundo convivem numa mesma sociedade deste tipo. Nestas sociedades, nas quais a noção de indivíduo é central, há uma constante negociação de identidades sociais. Na medida em que identidades são construídas em oposição ou contraste a outras identidades, elas são formuladas, a partir de diferenças.

Contudo, Carvalho (in FERRAÇO, 2008), nos adverte que o multiculturalismo é ambivalente e pode aparecer tanto no pensamento conservador como no progressista. Continua suas reflexões afirmando que:

Dentre as principais críticas ao conceito de multiculturalismo e aos projetos decorrentes, destacam-se: ter o eurocentrismo como ponto de partida; representar a expressão lógica cultural do capitalismo multinacional ou global; tender a ser descritivo e apolítico, com forte apelo à noção de tolerância; reconhecer direitos coletivos quando subordinados à hegemonia da ordem estatal; universalizar a diferença, negando as histórias diferenciadas de indivíduos e comunidades; estimular a divisão artificial entre o cultural, o econômico, o social ou o político que consistem dinâmicas inseparáveis. (CARVALHO in FERRAÇO, 2008, p.109)

É preciso desenvolver projetos pedagógicos que estimulem um olhar crítico dos alunos e alunas diante de sua realidade. No que Morin (apud PENA-VEJA E PINHEIRO, 1999, p.44) vai chamar de Reflexividade – capacidade de receber o sentido, questionar o sentido e criar um novo sentido. Esse pensamento é encontrado em sociedades democráticas, onde seus sujeitos são capazes de questionar seu mundo de representações e sua maneira de representar.

Uma educação democrática que valorize a reflexividade de seus sujeitos compreende que é preciso buscar na vida cotidiana os elementos que promovam esse pensamento reflexivo. Para tanto, citando Alves e Oliveira (in LOPES e MACEDO, 2002, p. 91) entendemos que se continuamos fechados em crenças pré-estabelecidas, a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade

pesquisada, estaremos “cegos” para aquilo que nela é transgressão em relação ao que “já sabemos”.

Para esse fim é preciso empreender pesquisas no cotidiano escolar, e questionar nossas próprias práticas, pois ninguém melhor do que o educador como pesquisador para falar e pesquisar junto aos sujeitos que integram este cotidiano e propor transformações significativas.

Devemos olhar despidos de preconceitos, sem uma atitude hierarquizada do conhecimento para não afastar outras formas do saber. Importante ainda frisar a diferença entre pesquisar *sobre* e pesquisar *com*. Segundo Ferraço (in GARCIA, 2003, p.162) pesquisar *sobre* estabelece uma relação de poder que traz a marca da separação entre sujeito e objeto que aponta para a lógica da diferença e do controle.

Como nos afirma Silva (apud SKLIAR, 2003, p. 70),

[...] quem possui a delegação de falar e de agir em nome do outro – representação como delegação – dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro – representação como descrição. Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro.

A pesquisa com o cotidiano implica no respeito ao senso comum, portanto, a escola deve considerar os saberes dos educandos e das classes populares. Saberes estes socialmente construídos na prática comunitária. E dessa maneira discutir e relacioná-los com os conteúdos formais, ou seja, a partir da realidade concreta do aluno associá-la ao conteúdo da disciplina ensinada. É tarefa do professor que

respeita as diferenças promover um diálogo entre as diversas formas do conhecimento.

De acordo com Boaventura Santos (SANTOS, p.88),

[...] a ciência pós-moderna constituiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.

Para Inês Barbosa de Oliveira (OLIVEIRA, 2008, p. 34), a necessidade de atribuir sentido aos conteúdos escolares confirma a importância do diálogo entre os diferentes modos de saber, pois:

[...] para que ocorra aprendizagem efetiva, parece evidente que o diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares – os primeiros associáveis, mas não idênticos ao senso comum, e os segundos, ao conhecimento científico – a possibilidade de atribuir sentidos aos últimos depende do seu próprio potencial de diálogo com os primeiros, o que, aliás, já sabia Paulo Freire.

Temos que encontrar oportunidades de falar das pluralidades, das diferenças e expressões culturais na arte de uma forma que possamos problematizar questões sociais e relações de poder dentro da sociedade. Buscando junto aos alunos uma visão mais crítica das expressões artísticas que fazem parte de sua realidade e ampliá-las mostrando como outras culturas se expressam por meio da arte.

Ana Mae Barbosa (1991, p.24) salienta “[...] a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio escolar”. Porém nos adverte que se esta

proposta "[...] não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas".

O caminho do diálogo com a alteridade e o ensino da arte frente às questões multiculturais é um processo complexo, sem fórmulas mágicas, mas de um constante aprendizado e reformulações do pensamento até então vigente. Como disse Morin (apud Pena–Veja e Pinheiro, 1999), a humanidade é um aprendizado e nosso futuro depende das atuais escolhas.

Essa postura também se aplica na educação, que como nos afirma Carvalho (2008, p. 110) implica um complexo processo de reestruturação da cultura e da organização da escola em todas as suas dimensões.

Como educadoras e educadores, podemos começar esta trajetória com a reflexão de nossas práticas diárias a fim de não reproduzirmos discursos discriminatórios e hierarquizados. Buscando desse modo, desafiar as relações de poder que diminui o outro em nosso cotidiano. E é nesse contexto de uma arte educação que privilegia e dialoga com a diversidade multicultural de nosso país, interagindo, estendendo pontes, e proporcionando trocas, em uma postura intercultural, é que propusemos o presente projeto. Apesar de usarmos também o termo multiculturalismo, pois é esse termo que se encontra, como apontado anteriormente, por Ricther (in BARBOSA ET AL. 2003), consagrado em nossa literatura, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.0. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apresentaremos neste capítulo os pressupostos que nortearão e subsidiarão o processo de investigação desta pesquisa. Começaremos com o conceito de desenho, a importância dessa linguagem em nossas vidas e de como ela foi abordada no decorrer da história da educação brasileira até os tempos atuais, para assim, entendermos a razão por optarmos pelo conceito do desenho contemporâneo e pelo ensino da arte na contemporaneidade.

3.1 O DESENHO

Caminhando pelas ruas podemos perceber ao nosso redor o quanto o desenho como linguagem é presente em nossas vidas. Observamos a presença dos mesmos nos grafites de diversos muros, nas placas de sinalização de trânsito, de banheiros públicos, nas charges de jornais ou ilustrações de livros, outdoors, e outros.

De acordo com Derdyk (1989), o desenho não se limita ao uso apenas do lápis e do papel. Existem desenhos criados e projetados pelo homem, como um risco no muro, uma impressão digital, ou marcas de pegadas no solo. E ainda desenhos vivos da natureza, como a nervura das plantas, as rugas do rosto, e o sistema solar.

Para a autora essa linguagem se constitui em um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão.

Cola (2011), nos esclarece que o ato de desenhar remete a uma atividade importante no desenvolvimento de nossas capacidades sensoriais e intelectuais. De acordo com o autor, passamos a vida desenhando. Desenhamos em nosso cotidiano ao arrumar a comida no prato, ou até mesmo quando organizamos livros na estante.

Em uma rápida retrospectiva através do tempo vamos encontrar essa linguagem em diferentes momentos, como na pré-história, com as pinturas rupestres, e em seus diversos artefatos. Na antiguidade com as pictografias¹ e as ideografias². Além dessas formas de escrita encontramos também a predominância do desenho em outras manifestações artísticas como a pintura, a escultura, a ourivesaria, a arquitetura, e ainda nos mapas territoriais e marítimos dos diversos períodos.

Porém, de acordo com Martins (1992), foi a partir do Renascimento que essa linguagem ganha um forte impulso proporcionado pelo pensamento de transformação, e pela inquietação e desejo de investigação científica da época. Abrindo dessa maneira, novas expectativas para a humanidade.

Com a Revolução Industrial, surge a necessidade de organização racional da sociedade e a sistematização da produção em larga escala, por este motivo o desenho ganha também um sentido social, participando dos interesses da comunidade e inventando formas de produção e de consumo.

¹ Escritas que utilizam a imagem.

² Representação de idéias e conceitos por meio de imagens

Nas diferentes ocasiões históricas o desenho apresenta suas características e contribuições específicas, e seu conceito se desenvolve e se estabelece como um exercício da inteligência humana, acessível a todos. Por essa razão Derdyk, (1989), nos alerta para que ao desenharmos, observemos a necessidade de ter uma postura global, pois este ato não é somente copiar formas, ou enquadrá-las em escalas e proporções.

Como nos afirma a autora, desenhar se constitui em tentativas de aproximação com o mundo no qual vivemos.

A arte está presente em todas as civilizações, sendo transmitidas por gerações e sendo transformada ao longo do tempo de acordo com as tradições e valores da sociedade na qual se insere. Por meio da mesma vivenciamos e dialogamos com realidades distintas, além de expressar nossa visão de mundo.

As transformações sociais que influenciaram, e ainda continuam a influenciar a Arte, também estão presentes em seu ensino e na forma como concebemos o desenho. É o que trataremos no capítulo a seguir.

3.1.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE DESENHO

Podemos perceber que na atualidade, muitas vezes, trabalhamos em nossas práticas de sala de aula, com várias tendências pedagógicas sem, no entanto, possuir um olhar crítico ou um pensamento mais reflexivo de nossas ações, o que acaba gerando uma repetição de métodos que já não atendem a realidade escolar contemporânea.

Analisando a história dessas diferentes abordagens na educação brasileira, constatamos que esse conflito também se reflete, algumas vezes, nas aulas de Arte, especificamente na forma com que conceituamos e ensinamos desenho.

Como profissionais da educação, se não tivermos clareza de nossa postura pedagógica, poderemos inibir, em vez de estimular a aprendizagem de nossos alunos. Para uma melhor compreensão de como o desenho é concebido nos dias atuais dentro da escola, é preciso voltar na história e acompanhar sua trajetória no ensino da Arte.

Começamos com o período colonial, em que a educação formal era transmitida pelos jesuítas que aqui no Brasil permaneceram, desde a chegada dos portugueses, até sua expulsão no ano de 1759 pelo Marquês de Pombal.

Na educação jesuítica a disciplina era rígida, uma educação pedagógica tradicional de caráter religioso. Seu objetivo principal era a catequização e a aculturação dos índios brasileiros. Desprezando assim, todo o conhecimento, estética, e tradição

acumulada por esses povos. Em sua metodologia enfatizavam mais a literatura do que as belas artes, pois, segundo Iavelberg (2003), acreditavam que as mesmas instigassem a sedução dos sentidos.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil no início do séc. XIX ocorrem importantes eventos culturais e artísticos, como a presença da Missão Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816, que definiram a formação de profissionais de arte ao nível institucional.

A instalação oficial da Missão Francesa em nosso país apresenta como referência para o ensino da arte os modelos europeus e sua proposta de estética neoclássica ou acadêmica, caracterizada por seu racionalismo dominante.

Esse modelo busca também atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas consideradas fundamentais na época devido à expansão industrial que ocorria na Europa. Por essa razão o desenho era considerado, segundo Fusari e Ferraz (1999), tanto aqui como na Europa, a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. Já no ensino primário o desenho tinha o objetivo de desenvolver além das habilidades técnicas, o domínio da racionalidade. Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas sendo preparadas com aulas de música e bordado.

Entretanto, quando a Missão Francesa aqui chega, no ano de 1816, depara-se com uma tradição artística de influência barroco-rococó. Seus artistas eram de origem

popular, em sua maioria híbrida. Eram considerados pela camada superior de nossa sociedade, como simples artesãos. Contudo, os mesmos tiveram uma contribuição singular para a transformação de nossa história, pois, como nos aponta Barbosa (1978), rompem com a uniformidade do barroco europeu, nos apresentando assim, uma visão renovadora desse estilo. O resultado obtido é o de uma arte genuinamente brasileira, na qual se contempla a expressividade e a sensualidade do nosso povo, e o predomínio caloroso do sentimento e da emoção em lugar da reflexão intelectual.

Também encontramos nesse estilo artístico, uma concepção de desenho que se difere da idéia herdada oficialmente da Missão Francesa. Este último marcado pelo formalismo, e pela linearidade, tem o artista Ingres como seu expoente máximo. Em sua fala o mesmo afirmava que “[...] o verdadeiro desenho era a linha” (apud, DERDYK 1989, p.33). Esse conceito vigora até hoje nas instituições acadêmicas.

Inicialmente o estilo acadêmico proveniente da Missão Francesa, encontra eco apenas na burguesia, que via nos artistas franceses uma forma de ascensão social. Quanto a esse aspecto Barbosa (1978, p. 20), nos aponta uma crítica afirmando que o neoclassicismo, que na França era uma arte da burguesia antiaristocratizante, foi no Brasil, arte da burguesia a serviço dos ideais da monarquia.

Aos poucos o barroco ensinado nas oficinas vai perdendo espaço para o novo estilo, o que gera um afastamento entre arte e povo. Conseqüentemente, o trabalho das oficinas é substituído por longos e árduos exercícios de cópia e observação de

estampas e retratos, apontando para uma arte como prática, técnica reprodutivista e autoritária.

No início do séc. XX o ensino da arte, especificamente o desenho, está relacionado ao progresso industrial, tendo um sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Como nos aponta Fusari e Ferraz (1999), o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico tendiam à preparação dos estudantes para a vida profissional que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

A tendência pedagógica desse período era a da escola tradicional (que teve seus primórdios ainda no séc. XIX e permanece até hoje em muitas práticas educacionais) e possui como característica, a valorização das habilidades manuais, e os “dons artísticos”. O ensino é centrado no professor, que conserva uma postura autoritária, competindo a este, transmitir aos alunos os conteúdos considerados verdades absoluta. As atividades são fixadas pela repetição com a finalidade de exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização e o senso moral.

Iavelberg (2003) relata que entre 1930 e 1970, o ensino de desenho era estruturado da seguinte maneira: o desenho natural, desenho decorativo, desenho geométrico, e por último o desenho pedagógico nas escolas normais, cuja finalidade era a de ilustrar aulas (Fusari e Ferraz1999). Um pouco mais tarde, nos anos 50, são incluídos no currículo escolar, além do desenho, as disciplinas de música, canto orfeônico e trabalhos manuais. Contudo a aprendizagem de arte mantém-se

concentrada na transmissão do conhecimento desvinculado da realidade social e das diferenças individuais.

Surge no Brasil, ainda nos anos 1930, disseminando-se nos anos 1950 e 1960 com as escolas experimentais, o movimento da Pedagogia ou Escola Nova, cuja origem encontra-se na Europa e Estados Unidos. Esse movimento foi fortemente sustentado pela estética modernista, e se baseava nas tendências pedagógicas e psicológicas que influenciaram o período, tais como: os estudos de psicologia cognitiva, biologia, psicanálise, gestalt, antropologia e as teorias da criatividade.

Dentro dessa nova abordagem, enfatizava-se, no ensino do Desenho e das Artes Plásticas, a livre expressão, e a auto-expressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte. O professor não é mais o centro da aprendizagem que se desloca para o aluno e para o seu processo de sua criação.

Franz Cizek foi o primeiro a desenvolver na Escola de Artes e Ofícios de Viena, trabalhos de arte com crianças e adolescentes no método da livre expressão.

Entre as principais contribuições para este movimento, podemos destacar as do filósofo americano John Dewey, que segundo Fusari e Ferraz (1993), enfatiza a função educativa da experiência em privilégio ao crescimento ativo do aluno. Muitos de seus seguidores, como nos apontam as autoras, buscaram aprofundar suas idéias desenvolvendo métodos nos quais deveriam partir de problemas ou assuntos de interesse dos alunos para desta forma desenvolver experiências cognitivas num “aprender fazendo”.

Já o filósofo inglês Hebert Read, como nos aponta Iavelberg, (2003), rompe com as concepções de que a criança desenha somente o que vê e não o que imagina, afirmando que as idéias são pensadas, sentidas e experimentadas. Propôs também, a partir dos tipos psicológicos de Jung, categorias para a observação da manifestação artística infantil.

Influenciado pelo pensamento de Hebert Read, inicia-se no Brasil, por Augusto Rodrigues, o movimento Educação pela Arte, e a criação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil, que buscou a valorização da arte infantil baseada na livre expressão e a criação de vários cursos para formação de professores.

Outra contribuição igualmente importante foi a do psicólogo austríaco Viktor Lowenfeld, com seus estudos no qual estrutura as etapas em que passa o desenvolvimento da arte na criança e no jovem, além de suas pesquisas sobre a criatividade.

Nesse período, como nos afirma Iavelberg (2006) o desenho passa a ser visto como objeto de estudo psicológico da criança. Muitos autores e pesquisadores como Luquet, Lowenfeld, Wallon, Kellogg, Méridieu, entre outros, estudaram e valorizaram o desenho da criança atribuindo a ele, várias classificações referentes aos estágios e fases de seu desenvolvimento gráfico. Para isso possuíam como parâmetro uma perspectiva genética, psicológica ou pedagógica. Relacionavam também os desenhos de crianças aos dos povos primitivos, pois segundo o pensamento modernista, os mesmos não eram afetados pelas convenções sociais, devido sua inocência e pureza.

Na segunda metade do século XX inicia-se a Pedagogia Tecnicista nos EUA, 1950, chegando ao Brasil nos anos 1960/1970. Nesse modelo pedagógico o aluno e o professor ocupam posições secundárias, sendo destacado como fundamental o sistema técnico de organização da aula e do curso. Para esse objetivo são utilizados de maneira abundante os recursos tecnológicos e audiovisuais. O Behaviorismo de Skinner torna-se a base psicológica dessa proposta, tendo os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, do ensino abordados de forma mecânica e racional. Aprender a fazer era o enfoque dessa proposta, que tinha como finalidade preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Com a Lei 5692/71, é incluída a Educação Artística no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio, porém esta não era vista como disciplina. Os professores de Desenho (principalmente Desenho Geométrico), Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, passaram a trabalhar com essas práticas, segundo Lavelberg (2003), como “[...] atividades artísticas”. Contudo precisavam apresentar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, o que fez com que esses educadores se apoiassem em livros didáticos, muitas vezes de má qualidade.

Ferraz e Fusari (1993) nos apontam que ao lado das tendências pedagógicas, Tradicional, Escolanovista e Tecnicista surge no Brasil, nos anos 1960, o trabalho desenvolvido por Paulo Freire. O mesmo obteve uma grande repercussão política devido a sua metodologia revolucionária de alfabetização de adultos.

Voltado para o diálogo educador - educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomado a partir de 1971, e considerado nos dias de hoje como uma “*Pedagogia Libertadora*”, em uma consciência crítica da sociedade. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 33)

Inicia-se também nesse período, a pedagogia libertária, na qual ressalta a importância dada a experiências não-diretivas e a autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p. 41), nessa tendência acreditavam-se na independência teórica e metodológica livres de amarras sociais.

Nos anos 1980 muitos educadores passaram a discutir e a se preocupar com o rumo da educação escolar, principalmente da escola pública. Originando dessa maneira, novas teorias que buscassem superar o pensamento liberal e alcançar um projeto educacional progressista que contemplassem uma escola pública de qualidade e democrática. Contribui para esse pensamento a pedagogia histórica-crítica, no qual busca segundo Ferraz e Fusari (1999, p. 34), propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.

Barbosa (2005) nos relata que a década de oitenta identifica-se com a crítica da educação imposta pela ditadura militar nos anos anteriores e a politização dos arte-educadores, especificamente na Semana de Arte e Ensino ocorrida na Universidade de São Paulo. Em 1982 e 1987, acontecem os movimentos de organização dos professores de Arte, AESP (Arte Educadores de São Paulo) e FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil) respectivamente, passando assim a ser discutido em congressos o ensino da Arte nos cursos da Pré-Escola à Universidade.

Em 1996, com a LDB 9394/96, a Arte passa a ser componente obrigatório do currículo, definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Muitos educadores também começam a trabalhar, durante suas aulas de Arte, a partir de três eixos de aprendizagem, como nos aponta Lavelberg (2003, p.118). São eles: o fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos colegas e de artistas), e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. Essa prática foi denominada de Processo Triangular e foi sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980. Hoje é apontado como a tendência que predomina no Ensino de Arte, presente nas publicações acadêmicas e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De acordo com Wilson (in BARBOSA, 2005), a arte-educação é formada e modelada pelo mundo da Arte, refletindo assim suas crenças e valores. Dessa maneira, o autor nos aponta que no século XX o ensino da arte se baseou nas crenças modernistas, caracterizada pelo desejo da novidade e da inovação encontradas nos artefatos tribais e na arte infantil. Na contemporaneidade, segundo Lavelberg (2003), tais abordagens são substituídas por pesquisas interculturais e outras que consideravam o diálogo de desenhos infantis com a cultura, no sentido de observar as semelhanças estruturais e diferenças simbólicas entre os desenhos de crianças de diversas regiões e países.

Um dos elementos que contribuíram para essa mudança de pensamento foi o movimento artístico da Pop Art, ao inserir em suas obras, imagens da mídia encontradas no cotidiano.

Os artistas pop não tiravam as imagens de fontes inconscientes, não estavam exprimindo sentimentos, a estrutura formal e a abstração não eram fins nelas próprias, a expressão da pintura foi repudiada, eles não evitaram o convencional, mas se dirigiram para as imagens mais comuns e banais encontradas na cultura popular. Em outras palavras, as ideologias do modernismo foram rejeitadas. A arte estava dando sinais de que já tinha entrado na era pós-moderna. (in BARBOSA, 2005, p. 90-91)

Segundo Cola (2003) neste momento os artistas começaram a perceber a importância da mídia para o indivíduo e sua influência na produção artística. Essas transformações vão repercutir também na educação, que como nos aponta o autor, o período moderno associado à livre expressão dá lugar ao pós-modernismo no qual se associa ao processo triangular.

O ensino da arte na contemporaneidade, de acordo Wilson (apud RICHTER, 2003) enfatiza a herança cultural e a interpretação da obra de arte por meio dos processos de criação artística, da crítica de arte e de sua compreensão social, cultural, histórica e individual. Ana Mae (1998) se refere a esse entendimento de contextualização.

Richter (2003) nos aponta que o ensino de arte pós-moderna, se conecta com a vida e desfaz as fronteiras entre arte e contexto cultural a qual pertence. No entanto a autora nos adverte que ambos os enfoques modernos, e a visão pluralista do pós-moderno, são essenciais para o ensino da arte. Cola (2003), nos aponta a necessidade de uma simbiose entre as duas abordagens.

A educação contemporânea em Arte sente a necessidade de problematizar a realidade que nos cerca, analisando e buscando não só na história da arte, mas também na estética do cotidiano, seu referencial artístico, pois esse processo já não é mais visto como uma forma de contaminação da expressividade da criança, mas como algo natural e inevitável.

O grande desafio, como nos afirma Richter (2003), é de um ensino da Arte que veja nas diferenças culturais recursos que permitam o desenvolvimento do indivíduo e que aproxime a arte da vida.

Por essa razão é que precisamos ter consciência de nossa postura, estar atentos aos discursos que reproduzimos, pois, como nos aponta Freire (1996) saber ensinar também exige reconhecer que a educação é ideológica.

É preciso ser um observador atento do mundo em que a criança ou adolescente vive, considerando seus aspectos econômico, psicológico, geográfico, e social. Pois não existe uma forma universal de se trabalhar Arte na escola. Precisamos dialogar com as diferentes leituras de mundo e as distintas realidades que cada pessoa traz consigo.

3.2. PESQUISANDO COM CRIANÇAS - O DESENHO COMO PORTA VOZ

Seguindo o pensamento anterior, em que se enfatiza o diálogo entre os diferentes sujeitos no ambiente escolar e suas concepções de mundo, abordaremos a temática da pesquisa com crianças, principalmente porque ela se constitui em nosso principal personagem para a elaboração desse estudo, é a sua voz que está sendo analisada por meio de seus desenhos.

Por muitos séculos a concepção de criança era a de um indivíduo incapaz, desprovido de razão, “*um vir a ser*”. Como se a criança tivesse apenas que aprender e assimilar o mundo adulto para sua formação futura. Essa condição a coloca em um entre lugar, e não como um ser que está *sendo* no presente. A própria palavra infante, *aquela que não fala*, nos direciona para esta compreensão de criança sem direito a voz.

A noção de infância é um conceito construído historicamente. São criações culturais, formas de perceber e tratar a criança. Sendo que, em cada época, diferentes sociedades, ou dentro de uma mesma comunidade, essa concepção não se apresenta de forma homogênea, existindo assim múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos.

Dentro da cultura Guarani, de acordo com Schaden (1974), a criança se caracteriza por seu espírito independente, participando da vida e das atividades adultas. Durante nossa pesquisa, pudemos perceber a liberdade com que as mesmas realizam suas brincadeiras pela aldeia, como andar de bicicleta, correr, tomar banho

de rio ou subir em árvores. Não é como em nossa sociedade, que por motivos de segurança, as limitamos a pequenos espaços com a supervisão de adultos ou o uso freqüente da televisão. As mesmas também estão presentes nas reuniões comunitárias, na confecção e venda dos artesanatos.

A criança é um indivíduo, produtora de cultura, pertencente a um meio social e com um jeito próprio de compreender o universo a que faz parte. Por esta razão se faz importante pesquisar *com* e não *sobre* a criança. Ouvir o que ela tem a dizer. De acordo com Rocha (in CRUZ, 2008, p. 48),

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias, sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade - constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais.

Devemos buscar compreender a criança não como um ser isolado, mas em relação com a sua cultura, buscando o seu olhar sobre as práticas sociais e como a mesma se insere no mundo em que vive. Levando ainda em consideração que cada cultura tem sua forma de conceber a infância.

É importante enfatizar também a pluralidade e heterogeneidade da infância mesmo dentro do ambiente escolar, pois cada criança é um universo em si. Como educadores reflexivos e críticos, devemos conhecer o ponto de vista dela, buscando assim, o diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos escolares. Para essa finalidade e com intuito de que a criança comunique sua experiência para outras pessoas, o desenho como linguagem é fundamental.

O presente trabalho buscou o olhar das crianças Guarani do Espírito Santo sobre a sua própria cultura para que através do desenho pudéssemos conhecer um pouco de sua tradição e história dentro do estado. Para esse fim iniciaremos o próximo capítulo esclarecendo o desenho como interseção cultural de uma determinada sociedade e a utilização do mesmo como instrumento de intervenção pedagógica.

3.3. O DESENHO COMO PRODUÇÃO CULTURAL E SUA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Para falarmos de desenho como produção cultural iniciamos este capítulo com os embasamentos da teoria histórico-cultural, na qual encontramos em Vygotsky seu maior expoente, em dialogo com autores que abordam a influencia da cultura no desenho infantil.

Pino (2000) nos aponta que na perspectiva do materialismo histórico, o desenvolvimento humano é caracterizado e diferenciado das outras espécies, pela capacidade que este possui de assumir e controlar o seu próprio desenvolvimento, criando assim, as suas próprias condições de existência. O que supera o determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência.

Desse modo, podemos afirmar que a teoria histórico-cultural busca superar as dicotomias entre o ponto de vista social e o biológico para se compreender o processo do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (apud ROCHA, 2000, p. 29) esse processo é complexo e dialético caracterizado por:

[...] desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, por metamorfoses ou conversões qualitativas de um conjunto de formas em outras, por complexas combinações de processos de evolução e involução, por complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades”.

Para uma compreensão de como o homem se constitui dentro da perspectiva histórico cultural e como este supera a dicotomia entre o social e o biológico, cito Rocha (2000, p. 29), no qual nos assinala ainda a necessidade de:

[...] buscar a história, seja quando se pensa nas mudanças de ordem filogenética, seja do ponto de vista de cada indivíduo, com sua trajetória particular, seja da perspectiva da gênese e desenvolvimento de cada um dos processos psicológicos que caracterizam o sujeito e cada sujeito em suas relações interpessoais.

O desenvolvimento da filogenética, de acordo com Rocha (2000), corresponde a trajetória da humanidade aprendendo a interpor em sua realidade concreta, instrumentos (materiais e semióticos), que alteram suas atividades, seus modos de ação sobre o meio, as relações com os outros elementos de sua espécie e seu psiquismo. As relações sociais e os instrumentos construídos pelo homem alteram a realidade existente – externa e psíquica - constituindo dessa maneira uma nova realidade, a realidade cultural.

O mundo humano é o resultado da suplantação da ordem natural pela ordem cultural. É pela apropriação da cultura que derivam as possibilidades de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. (Rocha, 2000, p. 30)

Os indivíduos nascem e se desenvolvem dentro de uma determinada cultura, de uma realidade já constituída. Resultado de uma história de transformações e mediações simbólicas.

Já a ontogênese corresponde ao processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural. Rocha (2000, p.30), nos esclarece melhor esse conceito definindo-o como sendo o percurso do indivíduo como ser biológico imerso num mundo pleno de marcas culturais, e que, no encontro com o(s) outro(s), reorganiza seu psiquismo e emerge como homem.

São nas suas interações sociais que o homem se constitui e concebe o conhecimento como uma produção social que emerge da atividade humana (trabalho social, nos termos de Marx e Engels), na qual transforma a realidade em que vive.

Os meios criados pelos homens para a transformação de sua realidade são de dois tipos: técnicos, para agir sobre a natureza e os semióticos, sistemas de signos, para agir sobre os outros e sobre si mesmo. Esses meios possuem como característica fundamental a sua função mediadora.

A psicologia histórico-cultural entende que é pela mediação que o homem se apropria do mundo,

A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. (ROCHA, 2000, p. 31)

As relações dos sujeitos de um determinado grupo social são mediadas por objetos, por instrumentos e pela linguagem. Um dos objetivos dessas mediações é o de regular o comportamento desses sujeitos, principalmente em relação à criança. São

nas interações com o outro que as crianças apreendem o mundo em que vivem, as aquisições da humanidade, e as aptidões constituídas no seu processo histórico de transformações, para que se constituam também em aquisições e funções da própria criança.

Esse processo possibilita que: “[...] ali onde a criança só vê situações ou apresentações concretas de objetos concretos, o adulto o faz ver representações e símbolos” (DEL RIO apud ROCHA, 2000. p. 34). Nas interações sociais a criança gradualmente incorpora, como seus, os recursos usados por sua cultura internalizando-os.

Os processos de internalização e objetivação e as relações entre pensamento e linguagem são explicadas, entre outras teorias, pela mediação semiótica. Essa característica é o que diferencia a corrente sócio-histórica de outras correntes de Psicologia, pois compreende o psiquismo humano como uma construção social.

De acordo com Pino, (1991, pg.34)

O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstituir” nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de interação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos produzidos socialmente.

Nessas interações a linguagem apresenta um papel fundamental, pois esta se organiza para mediar toda vida histórico-social do sujeito. A linguagem é utilizada

não apenas para se comunicar, mas para se constituir. É pela linguagem que o sujeito se apropria da produção histórica da humanidade.

Pino (2000) ainda enfatiza a importância da linguagem nos apontando que estudos realizados por Vygotsky compreendem que apenas o uso de instrumentos técnicos não é o suficiente para transformar a atividade do homem em atividade produtiva. É preciso a linguagem para pensar, organizar e planejar as ações humanas.

Contudo, ao se referir a linguagem não podemos limitá-la apenas à fala ou a palavra, pois

Embora Vygotsky enfatize nos seus textos a função da fala, em razão do papel preponderante que ela adquiriu na história humana, não reduz a ela o mundo simbólico. Junto com a fala ele refere-se aos signos em termos gerais e a alguns tipos deles em particular, como os gestos, ao discutir o caso dos deficientes auditivos. (PINO, 2000. p. 44)

O autor (2000) nos esclarece também que o signo é caracterizado por ser um meio criado pelos homens para representar a realidade material e imaterial, cuja significação é compartilhada pelo grupo social no qual se insere.

Postas as afirmações acima entendemos o desenho como linguagem e expressão humana que também se constitui como objeto simbólico e cultural sendo influenciado pelas interações sociais na qual faz parte. Essa linguagem considera o desenvolvimento cognitivo como possibilidade de se aprender e não como determinação, como um dom natural do sujeito.

Inicialmente o desenho para a criança é uma grande brincadeira. Ao desenhar, esta interage com o meio cultural em que vive, adquire conhecimento de si mesma e estimula cognitivamente a compreensão de seu mundo. Na medida em que a criança vai dominando seu gesto e percebe visualmente a ligação entre este e as marcas deixadas, sua ação passa a ser mais intencional.

Porém, de acordo com Lave e Wenger (2006), assim como a linguagem falada e escrita não são inatas do ser humano e só se desenvolve por meios de estímulos e interações sociais, o desenho também só terá continuidade se houver a mediação do “outro”. Para que o ato de desenhar seja considerado uma linguagem culturalmente constituída é preciso que haja o outro para dar significado a essa ação.

Essa afirmação nos remete aos estudos de Vygotsky (apud PINO, 2000, p. 54) no qual aponta três estágios em que passa o desenvolvimento cultural: “[...] desenvolvimento em si, para os outros, e para si mesmo”. Vygotsky nos assinala ainda que: “[...] Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. O conhecimento do indivíduo é, em primeiro lugar, conhecimento dos outros. O mundo significa para o indivíduo porque primeiramente, significou para os outros.”

O conhecimento é construído pelo homem por meio de mediações sociais em que o indivíduo internaliza a cultura na qual se insere, se constituindo assim como ser humano. Dentre os processos em que o indivíduo assimila o saber, encontra-se a educação formal, não como a única forma de conhecimento, pois a todo o momento nas interações sociais são transmitidos conhecimentos sobre a cultura na qual o

mesmo se insere, mas por ser socialmente instituída, havendo dessa maneira, a possibilidade da criança ter acesso ao conhecimento científico. De acordo com Pino (2000, p. 58):

[...] as *funções superiores* (pensar, falar, agir, ter consciência das coisas, etc.), antes de se tornarem funções da pessoa foram relações entre pessoas, a constituição do saber humano em saber da criança, objetivo da educação *formal*, é um evento de natureza eminentemente social: primeiro porque o saber científico é uma produção social, resultado da história das relações de produção dos homens; segundo porque sua constituição na criança passa, necessariamente, pela mediação dos outros, aqueles que já possuem a *significação* das coisas (definidora do saber).

Nestas mediações sociais, Vygotsky elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere às funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar, de modo independente, aquilo para que, anteriormente, precisava de ajuda. (ROCHA, 2000, p. 39)

A zona de desenvolvimento proximal é um processo no qual o sujeito incluído nas atividades sociais, compartilha com o outro o seu aprendizado e seu desenvolvimento, dentro das mediações formais (pedagógicas) ou informais (cotidianas).

O conceito de mediação pedagógica, como nos aponta Rocha (2000, p. 42), surge como contraponto ao que se chamam mediações cotidianas e diferencia-se dessas basicamente por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade.

Dentro do ensino formal é o professor ou um parceiro mais capaz que proporciona a zona de desenvolvimento proximal do aluno. Góes (1997), no entanto, nos aponta que essa relação com o outro é dinâmica, tensa, muitas vezes conflituosa, e não só harmônica. O jogo dialógico que constitui a relação entre sujeitos não tende apenas a uma direção.

Por essa razão a mediação do professor no contexto pedagógico deve ser bem clara e consciente, no intuito de direcionar sua aula para o objetivo que se quer alcançar, de maneira a não limitar o aluno.

Nas instituições escolares encontramos profissionais da educação e alunos com a crença de que o desenho é natural do sujeito, que este já nasce com essa predisposição e facilidade, porém desenho também se aprende, dependendo das oportunidades e das formas de aprendizagem. O que nos remete mais uma vez à importância da mediação do professor.

A criança expressa em seus desenhos as imagens que observa em seu cotidiano e que fazem parte de sua cultura, mas não como uma cópia, ou como pura imitação. Ela (re)significa o que foi observado como forma de apreender o mundo em que vive. Por essa razão é importante destacar que apesar de toda influência encontrada nos desenhos infantis, não significa e não justifica que seu aprendizado se dê por meio de cópias estereotipadas.

Valsiner e van der Veer (apud GÓES, 1997 p. 24), nos esclarecem que a imitação dentro do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo não se restringe a cópias

de modelos sociais, mas a recriações com base nesses modelos. Podemos transferir esse pensamento também para a sala de aula.

O professor deve estar atento e em sua mediação estimular para que as mesmas encontrem as suas (re)significações, e expressem por meio do desenho o seu próprio modo de criação, de forma reflexiva e consciente. Pois apesar das influências e dos padrões estéticos culturais da sociedade, é importante que a criança tenha liberdade para fazer as suas próprias escolhas, num diálogo construtivo com os códigos estéticos da sociedade no qual se insere, desenvolvendo assim a sua criação pessoal.

A criança reflete, por meio de gestos gráficos, suas impressões de mundo. Como nos aponta Cola (2003), a criança observadora do mundo que a envolve, comunica o que vê através de formas em espaço bidimensional. Desenha para se divertir, para brincar e se expressar. Rabisca por prazer, utilizando todo o corpo em movimentos amplos, e deixando marcas vigorosas em uma superfície. Contudo, Wallon, (apud FUSARI e FERRAZ, 1999) destaca que existem diferenças entre o gesto e o traço. Para esse estudioso, a origem do desenho se encontra no gesto, mesmo quando o traço tenha começado de modo casual. Relaciona ainda o surgimento das primeiras garatujas ao período em que busca equilíbrio para os seus primeiros passos.

Na medida em que a criança vai dominando seu gesto e percebe visualmente a ligação entre este e as marcas deixadas, sua ação passa a ser mais intencional. Para Vigotsky (apud Fusari e Ferraz, 1999), as reproduções gráficas das crianças surgem simultaneamente às suas representações gestuais. Nesse momento

estabelece-se uma profunda relação entre a representação por gestos e a representação pelo desenho, que resulta na representação simbólica e gráfica.

Diversos autores, e estudos sobre os grafismos infantis, tais como os elaborados por Lowenfeld, Méridieu, e Kellogg, procuram explicar o processo artístico da criança e nos deixaram contribuições e posicionamentos que influenciam ainda hoje o ensino de Arte.

Para as teorias que enfatizam a auto-expressão da criança, a expressividade infantil corresponde ao desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo, portanto a arte não pode ser ensinada. O educador de Arte é considerado apenas um estimulador, alguém que orientará e ajudará a criança a expressar-se.

Alguns autores contemporâneos como Marjorie e Brent Wilson (2006) afirmam que a arte da criança apresenta um desenvolvimento espontâneo até os oito anos de idade, sendo em alguns casos antes mesmo dos seis anos já se observa a influência da cultura da qual faz parte. (TV, outdoors, rótulos de balas, histórias em quadrinhos, estampas de roupas etc.).

Seus estudos também trazem como contribuição, análises feitas das diferenças entre desenhos de crianças que pertencem a culturas distintas, mesmo sem sofrer influências de padrões adultos, revelando dessa maneira, que existe uma tradição infantil regional e também histórica na construção dos desenhos.

Defendem ainda, a idéia de que a influência externa ocorre sem comprometer o desenvolvimento individual da arte infantil.

Apesar de que há muito tempo considera-se errado influenciar a criança de qualquer jeito, é óbvio que as influências estão presentes desde as experiências artísticas iniciais [...] O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ou até mesmo uma imagem de outro e daí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos. (Wilson, 1987:66, apud Lavelberg 2006, p.53)

Para Lavelberg (2006), o desenho é uma das bases das linguagens artísticas, sendo sua importância inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Nessa prática, a autora considera fundamental compreender como o aluno aprende e aperfeiçoa seu desenho, considerando para esse fim, a diversidade das culturas com o objetivo de que os docentes possam colaborar nesse processo.

Para elaboração deste projeto nos baseamos nas concepções de Lavelberg, (2006) Brent Wilson (2006), Fusari e Ferraz (1999), e Cola (2003), por considerar o desenho como um objeto simbólico e cultural, que se desenvolve a partir dos diálogos e interações com as culturas e pelas ações educativas.

Essa linguagem traz consigo a marca da individualidade do sujeito e ao mesmo tempo toda uma pluralidade de mundo. Pois ao se constituir culturalmente, apresenta a singularidade de seus produtores e ao mesmo tempo toda diversidade cultural da humanidade, com suas histórias, e concepções de mundo.

3.4. OS GUARANI³ NO ESPÍRITO SANTO

O povo Guarani constitui-se em um dos maiores grupos indígenas da América do Sul. Seu território compreende países como Bolívia, Argentina, Uruguai e o Paraguai. No Brasil, abrange os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Esse grupo costuma ser dividido, segundo antropólogos, em subgrupos que se distinguem, sobretudo, de acordo com Schaden (1974), por particularidades na cultura material e não material, além de diferenças linguísticas.

Em nosso país encontramos os Nãndeva, localizando-se nos estados da Região Sul e em São Paulo. Os Kaiowa, encontrados principalmente nos estados do Mato Grosso do Sul. E os Mbya, situando-se no interior e no litoral dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. De acordo com Cota (2008) na Região Norte também vivem há mais de cem anos, algumas famílias Mbya vindas do Paraguai.

A denominação Mbya, como nos aponta a autora, não é aceita entre os Guarani do Espírito Santo, que em sua linguagem significa *índio desconhecido que chega*. Preferem a denominação nhãndeva ou tâbeope, que significa *gente do nosso povo que usa tanga*. Vale ressaltar ainda que convivem dentro das aldeias Guarani do estado, famílias de outros subgrupos.

³ De acordo com Schaden (1974, p. 15), a grafia das denominações tribais obedece às normas da convenção assinada no Rio de Janeiro em 14 de novembro de 1953, por ocasião da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, reunida no Museu Nacional. O texto da convenção foi publicado na Revista de Antropologia, vol. II, nº 2, São Paulo, dezembro de 1954.

3.4.1 EM BUSCA DA TERRA SEM MALES

Existe entre os Guarani uma tradicional busca pela Terra sem Mal, uma crença religiosa de um local sagrado, porém terreno. Um paraíso mítico onde não há sofrimento e nem fome, havendo caça e pesca abundante. Para encontrar esse lugar, os Guarani realizam o movimento do *oguata porá*: caminhada. Percorrem caminhos próximos ao mar e com presença da Mata Atlântica. A escolha do *tekoá*, lugar bom para construir a aldeia, deve propiciar o *nanderekó*, modo de ser Guarani, condição primordial para que possam ouvir as palavras de ne'eng porá recebidas de Nhanderú, Deus criador das belas palavras. (COTA, 2008).

Nessas buscas pela Terra Sagrada, Schaden (1974) nos relata sobre migrações de Mbya oriundas do Leste paraguaio e Nordeste argentino, que atravessando o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Paraná, chegam ao litoral de São Paulo. O autor destaca três grupos, um vindo em 1924, outro em 1934 e o terceiro em 1946, também vindo do Paraguai. Dos três grupos, os dois primeiros já estiveram no Espírito Santo.

Ciccarone (2001) nos afirma que constantes deslocamentos territoriais e o drama são característicos da cultura Guarani, além da grande ênfase dada as relações com o divino, sempre presente na vida deste povo.

A cosmologia mbya configura-se como a sucessão dos mundos, destruídos e destrutíveis. A ordem é sempre precária e a ameaça da desordem é constitutiva da ordem mítica. O modelo de conduta transmitido pelos mitos prepara o indivíduo para o enfrentamento da crise, condição inevitável da existência humana. (CICCARONE, 2001, p. 77)

Segundo Cota (2008), alguns estudiosos interpretam os deslocamentos do povo Guarani como sendo de ordem fundamentalmente religiosa, outros autores, consideram os fatores históricos, tais como chegada dos colonizadores, guerra do Paraguai, conflito pela terra, busca por parentes ou por sementes, casamentos etc. Ciccarone (2001), assim como outros pesquisadores, consideram tanto os aspectos históricos como míticos.

O povo Guarani, antes da conquista da América, ocupava junto a outras nações indígenas a região que ia do Chaco até a Bacia do Prata, incluindo hoje regiões dos estados brasileiros e países vizinhos (COTA, 2008). Com a criação dos países da América do Sul criou-se uma divisão artificial desse território. Contudo, para os Guarani não existem tais fronteiras e por esse motivo continuam realizando sua caminhada, movimento que constitui o seu modo de ser, apesar de toda dificuldade imposta por vários países. Principalmente com políticas que desconsideram a legitimidade das terras indígenas, no qual considera esse povo estrangeiro e forasteiro de seu próprio território.

De acordo com Ciccarone (1996, p.14),

Para os Mbya a terra carrega-se dos significados da revelação e de uma visão profética que impregna a busca e o reconhecimento do próprio espaço. A sua complexa concepção de território articula-se nas referências aos atributos do ecossistema; a localização à beira-mar, seguindo as coordenadas Norte-Leste; aos marcos da passagem dos antepassados; à representação das redes geográficas que traçam a topografia da reciprocidade, o intenso e constante intercâmbio entre os aldeamentos.

As aldeias Guarani localizadas no município de Aracruz, Espírito Santo, foram fundadas pelo grupo familiar de Tatati Yva Ete, que migraram para o estado na

década de 60 do séc. XX. Essa líder religiosa nasceu no Paraguai e de sua primeira união com Roque Benites, nasceram quatro meninas e um menino, este último nasce durante o deslocamento de sua comunidade para a Argentina. Nesse período também, Tatati inicia seu aprendizado xamânico sob a orientação de sua sogra.

Segundo estimativas de Ciccarone (2001) o grupo permanece na Argentina entre as décadas de 1920 e 1930. Com a morte de seu primeiro marido, casa-se novamente um ano depois com seu cunhado, o líder espiritual Miguel Benites. Dessa união tiveram cinco filhos.

Da Argentina o grupo migra para o Rio Grande do Sul. A motivação dessa jornada foi o conflito de terra, e a revelação dada em sonho para a xamã Tatati, indicando que já era chegada a hora para empreender a busca de uma nova terra.

Durante a caminhada uma das garantias de alimento para o grupo era a venda de seu artesanato. Objetos que outrora eram usados no cotidiano da aldeia, tais como cestos, balaios, arco e flechas modificados para uso estritamente comercial.

Nessa trajetória passaram pelo estado de São Paulo, sempre caminhando pelo litoral chegam a Parati, no estado do Rio de Janeiro, e por último ao Espírito Santo. Em alguns desses lugares já existiam aldeias Guarani, em outras foram fundadas pelo grupo, como a de Paraty Mirim, no Rio de Janeiro e Rio Silveira, em São Paulo. No Espírito Santo o grupo de Tatati passa um tempo em Caeiras Velhas com os Tupinikim, área indígena no litoral norte do estado. Esse período de convivência

durou alguns anos, quando a Aracruz Celulose ocupa o território. A comunidade Guarani tenta resistir até o ano de 1970, mas são obrigados a se retirar do local.

Sem destino certo, ficam cerca de dois anos andando pelo litoral, sobrevivendo de artesanato e doações. Mais tarde, no ano de 1973 a FUNAI os leva para a fazenda Guarani, reserva indígena em Minas Gerais. Os Guarani não se adaptam ao local, pois acham a região muito fria e longe do mar, além do problema de relacionamento com outros grupos indígenas que viviam na Fazenda.

Em 1977, sob orientação de Tatati retornam a Caeira Velha, em Aracruz, ES, onde vivem por algum tempo com os Tupinikim, até a líder da comunidade ter uma visão de que a Terra Sem Males está próxima em uma floresta cercada pelo mar e pela plantação de eucaliptos, local onde estão estabelecidos até hoje.

Na década de 1980 une-se à comunidade Guarani o grupo liderado por Catarina Fernandes, que migrou do Paraguai, passando pelo Paraná até ao aldeamento do Espírito Santo. (CICCARONE, 2001).

Hoje a comunidade Guarani se divide nas aldeias de Boa Esperança, fundada em 1978. Três Palmeiras, fundada em 1997 após rompimento com a aldeia Boa Esperança por discordâncias políticas, e Piraquê-Açu, fundada em 2001, próxima ao rio de mesmo nome, em época de chuva sofrem alagamento e dificuldade de chegar ao local.

Esta aldeia foi fundada após conflito entre os índios e a empresa Thotham Mineradora Marítima LTDA, cuja extração é de calcário de corais no rio Piraquê-Açu. Segundo Téo e Loureiro (2009), a prefeitura havia cedido a região para a mineradora, mas após reivindicação dos Guarani e sua ocupação na região, a área foi reconhecida pela FUNAI como território indígena.

3.4.2 A ESCOLA GUARANI

Existe dentro das aldeias Guarani duas escolas de ensino regular atendendo crianças desde a pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental. São elas: a EMPI⁴ Boa Esperança, e a EMPI Três Palmeiras, ambas localizadas nas aldeias de mesmo nome.

A EMPI Boa Esperança, de acordo com Cota (2008), foi construída pela Secretaria de Educação do estado, e entregue à Prefeitura de Aracruz no ano de 1987. A princípio essa escola era qualificada pela SEDU como uma escola rural, por esta razão seu prédio segue um modelo de construção característico, possuindo uma sala de aula, uma cozinha, um depósito e dois banheiros. Em 2004 essa escola ganha um anexo em forma de cabana, local em que funciona a pré-escola.

A escola se localiza logo na entrada da aldeia na parte de baixa altitude. Atualmente a cozinha onde as crianças merendam funciona na parte alta da aldeia.

⁴

Escola Municipal Pluridocente Indígena.

A EMPI de Três Palmeiras, segundo Cota (2008), foi instituída legalmente em 2000. Seu edifício foi construído em uma parceria entre Prefeitura Municipal de Aracruz, Igreja Metodista, FUNAI, e a empresa Aracruz Celulose.

O projeto realizado nesta dissertação envolveu as duas escolas indígenas Guarani, no horário matutino e foram trabalhadas as turmas pluridocentes de 2º e 3º anos e de 4º e 5º anos.

3.4.3. ARTE NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

Desde a chegada dos europeus ao novo mundo, várias manifestações artísticas dos nativos americanos que aqui se encontravam despertaram interesse, seja por seu exotismo ou por sua beleza.

Segundo Velthen (in GRUPIONI, 1992), nesse período, viajantes e cronistas registraram e recolheram artefatos de diversos grupos e enviaram à Europa, onde também se tornaram conhecidos por meio de crônicas orais, escritas, desenhos e gravuras.

Esses objetos tinham como destino os gabinetes de curiosidades europeus que lhes atribuíam valores excêntricos e raros, além de informarem a respeito de estágios primitivos da cultura humana, e de um passado que pudesse confirmar a superioridade européia. Velthen (in GRUPIONI, 1992), nos aponta ainda que outro

objetivo dessas coleções era o de evitar a perda das culturas indígenas, no qual se acreditava que estavam condenadas à extinção.

Os estudos desses artefatos pela comunidade científica da época consideravam apenas a técnica e a forma desses objetos sem relacioná-los ao seu contexto social. Foi a partir das pesquisas do antropólogo Franz Boas que ocorre essa conexão, estabelecendo assim as bases dos modernos estudos da antropologia estética, ramo que estuda as produções artísticas dos povos indígenas.

Para essa área do conhecimento a expressão “etnoarte” é a mais apropriada ao que se refere às manifestações artísticas não ocidentais, por contextualizar sua produção a um grupo sócio-cultural específico. Segundo Velthen (in GRUPIONI, 1992), as expressões “arte primitiva”, “arte tribal”, “arte tradicional”, “arte índia” implicam julgamentos de valores que estabelecem distinções entre produções sofisticadas e toscas, além de sugerirem tradições plásticas subalternas às culturas dominantes.

Para as comunidades indígenas a arte está estritamente ligada a todos os aspectos de suas vidas, possuindo significados que são compartilhados pelo grupo ao qual pertence. Encontra-se presente em seu dia-a-dia, como nos rituais, na produção de alimentos, moradias, e nas práticas guerreiras. Além de também expressar modalidades da própria organização social. (RCNE⁵/ MEC 1998).

⁵ Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena/ MEC 1998).

Por se relacionar com todas essas dimensões da existência humana, apresenta-se como uma atividade na qual toda comunidade participa, inclusive as crianças que aprendem observando os mais velhos praticarem.

Essa manifestação artística leva em consideração antes de tudo o seu valor utilitário e estético. Seus objetos são confeccionados com uma tradição rigorosa para garantir sua utilidade, variando de forma muito lenta pela acumulação de pequenas alterações em cada geração. Segundo Darcy Ribeiro (in RIBEIRO, 1986, p. 30), [...] contribui, provavelmente, para esse conservadorismo, o fato de que o saber técnico, sendo implícito no nível tribal, só pode reter o acervo das experiências do passado pela repetição fiel de cada item formal.

Esse processo garante igualmente a identidade cultural de cada tribo, pois, cada grupo apresenta um universo cultural próprio que se tornam visíveis por meio de sua arte, de suas cores, formas, e sons. Expressa seu modo de conceber a vida e sua relação com o mundo ao redor.

Para esse fim, Ribeiro (in RIBEIRO, 1986), nos apresenta três funções elementares da arte nessas comunidades: a de diferenciar distintos grupos étnicos, de distinguir o universo do homem do universo dos bichos, e a de oferecer aos homens coragem e alegria de viver neste mundo.

Através das produções artísticas são transmitidos ao grupo referências sobre a vida daquela sociedade específica, seus valores, crenças, que somente quem pertence a esse universo é capaz de compreender.

Entre os diferentes gêneros artísticos encontrados nessas sociedades, daremos enfoque à pintura corporal, por ser essa a modalidade escolhida para o desenvolvimento deste projeto nas comunidades Guarani do ES.

3.4.4. PINTURA CORPORAL GUARANI

A pintura e os adornos corporais dos grupos indígenas chamaram a atenção de diversos viajantes e estudiosos que pelo Brasil passaram. Vidal (in RIBEIRO, 1986) nos aponta relatos que fazem referências à “[...] pintura vermelha” de urucum dos Tupinambá. A mesma é citada na carta de Pero Vaz de Caminha, assim como muitos outros pesquisadores que se encantaram com as pinturas em jenipapo ou com os minuciosos desenhos geométricos dos índios Kadiwéu.

De acordo com Vidal (in FUNARTE, 1985), em muitas sociedades indígenas, a decoração corporal confere ao homem a sua dignidade humana, o seu ser social, o seu significado espiritual e a sua identidade grupal.

São manifestações artísticas que expressam toda uma simbologia referente ao seu universo cultural, um código de mensagens que comunica valores sociais, tal como sexo, idade, grau de parentesco e espiritualidade. Por meio desse processo o grupo internaliza as regras sociais da qual pertence.

Dentro da comunidade Guarani do ES a pintura corporal sofreu algumas mudanças no decorrer do tempo, e hoje se pintam ocasionalmente. Segundo o relato de Mauro Carvalho, professor e diretor da escola guarani, antigamente, os membros da aldeia sempre se pintavam com eiraity, palavra Guarani que significa montinho de abelha.

Esse é o nome tradicional para a técnica de pintura corporal que utilizava a cera de abelha pura ou misturada com carvão. Com a pintura se conhecia quem era casado, ou quem tinha filho recém-nascido. Pintava-se também para caçar, e em dia de festa se enfeitavam ainda mais. Existe também pintura apenas para as mulheres e outra somente para os homens.

Utilizam também para a pintura corporal o jenipapo ainda verde, no qual socam suas sementes com o carvão. O urucum é usado apenas no artesanato, geralmente não utilizam o vermelho sobre si mesmo. Os grafismos corporais, assim como os desenhos encontrados em seus artesanatos são formas geométricas tiradas da natureza, do corpo de animais como cobras, e lagartos, ou das asas da borboleta. Muitos deles são combinações ou variações de uma mesma forma. As crianças aprendem essa técnica, assim como o artesanato, observando os pais ou os mais velhos.

A seguir, por meio de entrevistas realizadas pela pesquisadora com Mauro Carvalho, professor Guarani e Toninho Carvalho, cacique da aldeia Boa Esperança, apresentamos alguns grafismos da pintura corporal presentes nos desenhos realizados pelas crianças da comunidade. Estes símbolos foram investigados por nós após o desenvolvimento do projeto junto à escola.



Tirado do couro da cobra. Todos usam, além de também ser usado no artesanato.

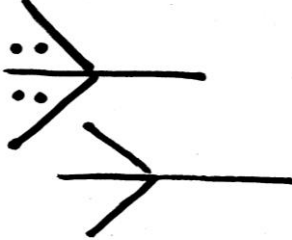


Símbolo utilizado no rosto por meninos e meninas.



Coloca-se no pulso. Indica a intenção de namorar.

Pessoa Solteira.



Símbolo usado pelas mulheres. Pé de Saracura.

Com os pontos indica vaidade, e a intenção de namorar. Sem os pontos indica mulher casada.



Símbolo de proteção contra os maus espíritos é utilizado quando se tem um filho recém nascido.



Bigode de onça. Utilizado na puberdade.



A estrela. Símbolo encontrado também no artesanato.



Flecha. Símbolo utilizado pelos homens. É pintado no sentido horizontal.



Bigode de onça. Utilizado na puberdade, com os pontos demonstra vaidade além de o símbolo ficar mais bonito.



4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica adotada neste projeto foi o estudo de caso etnográfico. Entendemos esse tipo de abordagem como qualitativa, pois permite buscar dentro do cotidiano da escola as relações que contribuem para a situação a ser investigada. Ao participar desse contexto, é proporcionada ao pesquisador, uma melhor compreensão de seu objeto de estudo.

De acordo com André (1995), etimologicamente, etnografia significa descrição cultural. Essa pesquisa foi desenvolvida por antropólogos para se estudar a cultura e a sociedade por meio de um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados, valores, hábitos, crenças, e o comportamento de um determinado povo. Sendo finalizada pelo relato escrito do pesquisador sobre os resultados obtidos.

Contudo, para a autora, há uma diferença no enfoque dado a pesquisa etnográfica para a área antropológica e educacional. A primeira se preocupa na descrição da cultura de um grupo social e a segunda com o processo educativo. Dessa maneira André (1995), nos afirma que na realidade ocorre uma adaptação da etnografia à educação, denominando-a como pesquisa do tipo etnográfico.

Para esta pesquisa utilizamos como instrumentos, a observação participante, a coleta de dados, nesse caso a coleta de desenhos, a entrevista, diário de campo, registros fotográficos e a análise de documentos. Uma característica importante na pesquisa do tipo etnográfico é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e

não no resultado ou produto final, nos significados que os participantes dão a sua realidade, para isso é preciso o trabalho de campo.

Outro conceito utilizado pela autora, e no qual se baseia este estudo, é a pesquisa do caso etnográfico, em que se enfatiza o conhecimento do particular, algo mais restrito, como uma determinada situação, unidade de ensino, professor, ou aluno. Nesta pesquisa foram analisados os desenhos produzidos pelos alunos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos pertencentes à escola Guarani da aldeia Três Palmeiras, de Aracruz, ES.

A relevância desta pesquisa é a de propiciar à arte-educadores, um material pedagógico que possibilite trabalhar em suas aulas a cultura indígena sem cair em estereótipos, pois ninguém melhor do que a própria comunidade indígena para falar de seus costumes e tradições.

Procuramos ainda responder a seguinte questão: Quais elementos existentes no universo simbólico Guarani estão presentes nos desenhos das crianças sujeitos desta pesquisa?

Os objetivos deste trabalho foram:

- Investigar e caracterizar o processo trabalhado pela pesquisadora (que também é professora) na escola Guarani, destacando as opções das próprias crianças indígenas Guarani, no que diz respeito à produção dos desenhos e representação visual dos mesmos.

- Estudar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como estes influenciam em suas interpretações e (re)significações cotidianas.
- Investigar como o desenho realizado por crianças indígenas Guarani contribui para que conheçamos um pouco de seus costumes e tradições.

4.1. CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, para a realização dessa pesquisa, tivemos como sujeitos alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, com faixa etária entre 4 a 11 anos de idade, e pertencentes do turno matutino das escolas indígenas Guarani das aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras, Aracruz ES. Contudo, com o decorrer do projeto, concluímos que enfocáramos, para a análise dos dados, apenas os desenhos dos 2º ao 5º anos.

Estabelecemos os primeiros contatos com a aldeia nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2009, e no mês de março de 2010 iniciamos as aulas de arte na escola indígena Guarani, em um total de seis encontros.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Num primeiro momento da pesquisa houve algumas visitas informais à aldeia, constituindo uma fase exploratória, a fim de termos um primeiro contato com a escola e com os integrantes da comunidade Guarani, em um processo de

“familiarização”, tendo em vista a nossa aceitação no espaço a ser investigado. Nessa etapa entramos em contato com os caciques das aldeias Boa Esperança e Três Palmeiras e com o diretor das escolas Guarani para a apresentação do projeto e autorização do mesmo.

A segunda fase da pesquisa relacionou-se com a coleta de dados que foi alcançada por meio de uma ação pedagógica nas escolas Guarani. Após contato e acordo prévio dos professores regentes, sugerimos a realização de seis aulas de arte (uma aula semanal) no horário escolar do turno matutino, e com a duração de 50 minutos, estabelecemos o dia de quinta-feira para a realização do projeto.

Junto à coleta de dados, realizamos também pesquisas bibliográficas (biblioteca, arquivos, acervos), cujo objetivo era o de contextualizar, através de documentos, o tema da pesquisa e de completar as informações coletadas através de outras fontes.

Após a ação prática, que resultou na coleta dos desenhos, selecionamos para a análise dos dados, a produção gráfica realizada pelas turmas do 2º ao 5º anos, por já estarem na fase das representações simbólicas e por apresentarem uma produção bastante significativa, que será relatada no capítulo seguinte.

A terceira e última etapa foi a análise e interpretação sistemática dos dados. Para essa fase nos fundamentamos na semiótica plástica, especificamente na análise do plano de expressão e de conteúdo.

4.3 SOBRE A SEMIÓTICA PLÁSTICA

A semiótica discursiva tem como objeto de estudo o texto, no qual busca compreender os mecanismos que o produzem e que o tornam uma totalidade de sentido.

De acordo com Barros (1990, p. 7) um texto se define por duas formas que se complementam: pela organização ou estrutura que faz dele um “[...] todo de sentido”, e como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário.

O mesmo só existe dentro dessa dualidade: objeto de significação e objeto de comunicação. Seu estudo com a finalidade de compreender o que esse texto diz e como diz (BARROS, 1990), deve considerar tanto os mecanismos internos (a análise interna e estrutural do texto), quanto os fatores contextuais ou sócio-históricos de produção do sentido (a análise externa do texto).

Entretanto, Teixeira (2004), nos adverte para que, ao analisarmos os aspectos externos do texto, tenhamos o cuidado de não nos distanciarmos do objeto estudado, evitando procurar somente na história pessoal do autor ou artista, fatos que possam explicar a obra em questão. É fundamental termos bem claro que o objeto fala por si mesmo. Vejamos como a autora nos coloca a questão:

Isso não significa buscar a gênese, no sentido de ir atrás de uma história pessoal de vida e de trabalho artístico. Também não significa imaginar reações de um leitor ansioso por completar lacunas de uma possível paráfrase ou interpretação do texto lido ou contemplado. Significa tão somente: perder-se no texto, salvar-se pelo texto, ir e voltar. Acolher, para elaborar como discurso, os universais semióticos e os produtos da história,

integrá-los como interdiscursos à combinatória intradiscursiva gerada pela ilusória subjetividade de um enunciador. (TEIXEIRA, 2004. p.234)

Compreende-se por texto não só a linguagem verbal, como um poema, um romance, uma oração, ou uma aula. Mas, também, entre outras linguagens visuais: uma pintura, uma gravura, uma dança, ou um filme.

Com a finalidade de descrever e interpretar o texto, a semiótica greimasiana fundamenta-se nos sistemas semi-simbólicos, que se diferem do sistema simbólico. Segundo Teixeira (1999), os sistemas simbólicos são definidos pela semiótica como sistemas em que existe conformidade total entre expressão e conteúdo, e nos sistemas semi-simbólicos não há uma concordância entre esses dois planos, mas uma correlação.

A semiótica plástica opera com a especificidade material do discurso plástico, e pode estar associado tanto ao pictórico, quanto à técnica de produção. Ou seja, para compreender o meu objeto plástico, é preciso analisar as categorias plásticas cromáticas, eidéticas topológicas, e matéricas, pois, o sentido de uma parte do texto depende das demais com as quais este se relaciona.

De acordo com Rebouças (2003), a semiótica propõe como estratégia de estudo iniciarmos nossa leitura do texto pelo plano de expressão. Nele estão contidos os três níveis de manifestação: o superficial da expressão (ícones), o intermediário (figuras) e o das estruturas profundas (traços não-figurativos, os formantes).

A descrição do plano de expressão é um estudo tanto do enunciado quanto da enunciação. Segundo a autora (REBOUÇAS, 2003, p.14),

O enunciado é que possibilita a caracterização da relação e da função das qualidades plásticas, o que elas fazem, que estados criam e/ou transformam. Quanto à enunciação, a instância de produção de tais relações é estudada por meio de marcas deixadas na manifestação textual. Portanto, encontra-se no arranjo discursivo o guia direcional do olhar do observador para ver o visível e o como se fez visível orientando-o a reconstituir a manifestação textual.

Como nos aponta Buoro, Frange e Rebouças (in OLIVEIRA, 2002) todo texto possui um caráter histórico ao revelar as idéias e as concepções num determinado tempo/espaço. Os desenhos analisados neste projeto são produtos de um sujeito inserido em uma determinada realidade social e na qual se expressa toda sua visão de mundo. Porém, essas mesmas autoras nos advertem de como uma sociedade não produz uma única maneira de ver e interpretar a realidade se faz importante também perceber como esse texto apresenta e discute as idéias e valores nele inscrito.

Acredito que a semiótica plástica oferece um caminho próspero para o estudo da linguagem não verbal, pois considera o objeto em si como seu início e fim. Pelo plano de expressão é que são estabelecidas as demais relações, ou seja, a partir dos elementos internos, com sua materialidade e visualidade, é que buscamos os externos, e voltamos novamente ao primeiro em um movimento pendular.

Explicitadas as questões analisaremos os desenhos coletados neste projeto considerando-os como texto visual.

4. DESCRIÇÕES NARRATIVAS: ANÁLISE E DESCRIÇÃO NARRATIVA DO PROCESSO TRABALHADO

Voltarmos à aldeia depois de anos foi como relembrarmos um período bom de nossas vidas, na época da graduação em Arte quando éramos bolsistas do projeto: “*A Universidade e a arte de Ser Índio, uma troca para se ter e se praticar*”, da professora Celeste Ciccarone.

Recordamos das várias vezes em que pegávamos um ônibus em frente à UFES até o ponto final de Nova Almeida, e de lá, junto com outro colega do projeto, pegávamos uma carona à Santa Cruz, prosseguindo a pé o resto do caminho até a aldeia. Era uma caminhada boa, mas prazerosa. No meio de tanto verde, tudo era novidade!

Agora, diante da aldeia mais uma vez, voltamos para realizar outra pesquisa, dessa vez de nossa própria autoria. Porém, lembrando sempre dos passos de minha mestra e dos procedimentos de como fazer uma pesquisa de campo, dos primeiros contatos e do diário de bordo.

Visando uma primeira aproximação, chegamos à aldeia em meados de outubro de 2009 e conversamos com as lideranças, o Toninho Carvalho, de Boa Esperança e o cacique de Três Palmeiras. O encontro foi muito amigável, Toninho já nos conhecia. E as lembranças de nossa passagem pela comunidade ainda estavam frescas em nossas memórias.

Explicamos então a razão de nossa visita, falamos sobre o projeto que pretendíamos realizar e seus objetivos. Toninho nos orientou para que escrevêssemos o projeto e lhe entregasse uma cópia para que pudesse analisar. Despedimo-nos e combinamos uma volta já para o fim do mês à aldeia, para entregarmos uma cópia a todos. Tradicionalmente respeita-se a hierarquia da aldeia, por isso, primeiro precisávamos pedir permissão aos líderes para depois chegar à escola, nosso destino final. Foram muitas as idas e vindas com essa finalidade, que duraram os últimos três meses de 2009.

Como o projeto visava uma ação pedagógica junto às escolas Guarani, fomos orientados pelos caciques a procurar o Mauro Carvalho, diretor das escolas e também membro da comunidade. A recepção foi igualmente agradável. Realmente foi como estar em um túnel do tempo, outrora éramos todos jovens e hoje nos encontramos adultos e com responsabilidades dentro dos grupos nos quais nos inserimos.

Apresentamos ao Mauro Carvalho o projeto, explicamos as finalidades, e por último combinamos que voltaríamos no ano seguinte para realização das oficinas, pois já se aproximavam as férias de dezembro. O verão, além das férias escolares, é o período em que mais vendem artesanato pelo litoral de Aracruz, então nossas visitas seriam apenas para nos tornar presente e não perder o contato inicial.

5.1 MEU PRIMEIRO DIA DE AULA NA ESCOLA GUARANI

As oficinas de Arte nas escolas indígenas Guarani tiveram início em março de 2010. Após o carnaval, em março, fomos à aldeia munidos de materiais a fim de começarmos nossa primeira aula. Como combinado, cheguei às sete da manhã, porém, meus planos tiveram que mudar!

Ao chegar avisamos ao Mauro Carvalho de nossa presença e esperamos até o recreio para conversarmos. Antes, contudo, observamos nas paredes da sala de aula, ilustrações realizadas pelas crianças do 6º ano que estudavam à tarde. Eram colagens feitas de cascas de árvores representando casas. Todos na sala estavam falando em Guarani, a língua materna.

A construção da escola é de alvenaria, contudo, as salas que abrigam a educação infantil e os 1º, 2º e 3º anos, possuem como porta e janelas, uma cerca de madeira. Esse detalhe dificulta as aulas em dias de chuva, pois toda a sala fica molhada. Fato que o professor Mauro já havia nos relatado anteriormente. Ao lado das salas se encontra também um espaço onde ocorrem as reuniões da comunidade e outras festividades.



Fotografia da escola de Três Palmeiras (foto da pesquisadora)

FIGURA 1

Observamos ainda, nas paredes das salas da educação infantil, pinturas de grafismos guarani e desenhos de seu artesanato. Na parede da sala do professor Mauro, havia pintura de palmeiras.

Terminada as aulas, no horário do recreio, juntaram-se a nós as outras professoras que até então não havíamos tido contato: Sandra Benites, da educação infantil e Aciara Carvalho, dos 1º, 2º e 3º anos, ambas também Guarani.

Apesar do Mauro Carvalho já ter apresentado nosso projeto a elas, o explicamos novamente, enfatizando, sobretudo, a nossa intenção estritamente pedagógica e intercultural. Essa ênfase dada por nós foi por já termos conhecimento da insatisfação das lideranças, e que mais uma vez foi reforçada pelos Guarani, principalmente por Aciara Carvalho, de se sentirem objetos de estudos de várias pesquisas sobre sua cultura sem ter, muitas vezes, um retorno para a comunidade.

Dados os devidos esclarecimentos, combinamos que primeiramente realizaríamos o projeto com as turmas de educação infantil, e as turmas da educação fundamental, séries iniciais da aldeia de Três Palmeiras e Boa Esperança. Por fim montamos um horário para nossas aulas com a duração de 50 minutos cada.

No turno matutino, funcionam as turmas de educação infantil ao 5º ano. Além dos professores regentes, há um professor de Educação Física, mas não existe outro para Arte, sendo os próprios professores regentes que ministram esta disciplina.

Particularmente foi importante termos abordado todas as turmas do matutino, pois pudemos direcionar melhor o nosso trabalho, e com isso, perceber nossos verdadeiros objetivos. Antes de nos despedirmos, passamos nas salas a fim de termos uma primeira aproximação, conversamos com algumas crianças e nos apresentamos.

Para as tão esperadas aulas de Arte nas escolas Guarani, muitas foram as ideias do que poderíamos propor em cada turma, mas, decidimos que primeiro deveríamos conhecer os alunos, o que ocorreu durante algumas visitas informais à aldeia. Entendemos que na verdade seriam as crianças da comunidade em questão que iriam nos ensinar muito mais, do que nós a elas. Éramos nós quem vivenciaríamos um novo desafio: o de propor uma aula de arte intercultural em uma aldeia indígena.

Nesse momento colocaríamos em prática toda teoria na qual nos identificávamos. Inicialmente seriam propostos desenhos, principalmente, sobre o artesanato, a aldeia onde moram, e brincadeiras típicas. Porém, as aulas seguiram por outro caminho, o da pintura corporal, como será narrado mais adiante.

Outra observação relevante é o fato de que como a intenção do projeto era a análise dos desenhos, com seus códigos e valores culturais, precisávamos que os mesmos já estivessem na fase das representações, e não das garatujas. Por esse motivo não levamos as atividades da educação infantil adiante, como previsto inicialmente, e apesar de ter sido bastante interessante seus resultados. Os mesmos não serão abordados nesta pesquisa. Pesou também nessa decisão, além das garatujas, o fato de as crianças da educação infantil não falarem português, somente guarani, o que

dificultou bastante nosso relacionamento, apesar da professora Sandra Benites, regente da sala, servir como tradutora nessa relação, os desafios eram bem expressivos.

Os desenhos que foram analisados neste estudo, como citado anteriormente, são os das turmas de 4º e 5º anos, sendo que em alguns momentos também analisamos os de 2º e 3º anos, pois, para melhor compreendermos o processo vivido será necessário narrar também as atividades realizadas nestas turmas.

5.2 SEGUNDO ENCONTRO: QUEM SOU EU?

Nosso segundo encontro na escola Guarani começa com a aula na turma pluridocentes do 1º, 2º e 3º anos da Aciara Carvalho, idade entre 6 a 8 anos, na aldeia Três Palmeiras. Ainda muito tímidos, sussurravam algumas palavras em guarani no qual eu não entendia um só vocábulo. Contudo, a professora regente fazia as apresentações e explicava na língua materna o projeto que seria desenvolvido na escola.

Em média frequentavam a classe, aproximadamente 20 crianças, a sala de aula era ampla, possuindo em seu centro um pilar de madeira. Havia um quadro negro na parede e em seu lado esquerdo encontrava-se a mesa da professora e um armário grande onde eram guardados os materiais dos alunos como lápis de cor, cadernos e cola. No fundo da sala eram colocados na parede alguns trabalhos produzidos pelas crianças, haviam desenhos e pinturas feitos com tinta guache.

Todos estavam muito curiosos com o que seria proposto por nós, vários eram os olhares e sorrisos. Então, ao nos apresentarmos, e a professora reforçar o que falávamos em Guarani, convidamos a turma para ir ao pátio ao lado e sentar em círculo. Fomos até ao espaço em que ocorrem as reuniões e encontros, o mesmo se assemelha a uma grande cabana circular cujo teto é coberto com palha e suas laterais são abertas, não possuindo paredes, apenas pilares de madeira.

Iniciamos explicando sobre o que era um retrato, e perguntamos se queriam tirar fotos para depois se desenharem. Todos riram timidamente, mas concordaram em tirar fotos. Fizemos então uma fila, (que depois virou uma roda e uma grande brincadeira), na qual auxiliávamos com a máquina: enquanto um posava para a câmera, o outro com o nosso auxílio tiravam as fotos.

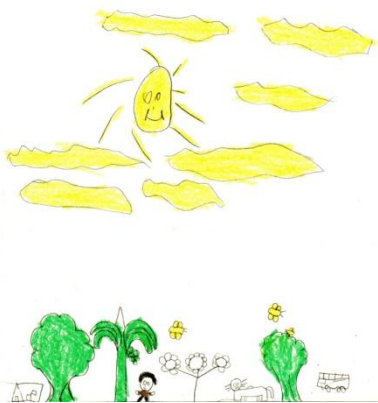
No começo dessa atividade havíamos proposto uma fila para melhor organizar a atividade, mas à medida que eles começaram a ficar mais a vontade com a nossa presença, trataram logo de aproveitar todo o espaço para brincar e correr, tudo virou uma festa! Tiravam fotos e depois voltavam na roda, não mais uma fila, para repetirem as fotos. Algumas crianças praticamente deitavam em nosso colo para tirar as fotografias, e adoravam quando se viam no visor da máquina digital.

A intenção dessa atividade foi a de criar uma descontração e quebrar um pouco a distância entre nós. O que realmente aconteceu. Essa proposta também serviu como uma mediação pedagógica para introduzir o conceito de retrato na aula. Terminada a atividade, entramos novamente na sala e pedimos para que cada um desenhasse seu retrato. Explicamos novamente que as fotos que havíamos tirado

anteriormente eram os nossos retratos e que agora cada um se desenharia como eram fisicamente, poderiam acrescentar também a esse desenho coisas que gostavam de fazer. A professora Aciara explicou em guarani o que havíamos dito, pois muitas crianças perguntavam na língua materna o que não haviam compreendido em nossa fala.

Os materiais utilizados nessa primeira aula foram papel canson, chamex, lápis de cera e de cor, e lápis 6B. Todos coloriram os desenhos.

Analisando as produções feitas na classe, observamos que a maioria dos alunos se desenhou dentro de um determinado contexto, visto que também havíamos falado que poderiam se desenhlar fazendo o que gostavam. Aqui ilustraremos apenas três desses desenhos, mas podemos afirmar que no geral o ambiente representado pelas crianças é cercado por árvores, plantas e animais. Apenas uma aluna desenhou um rosto. O mesmo se encontra centralizado na composição, ocupando toda a folha.



Desenho autorretrato. Lápis grafite e de
e de lápis de cor sobre papel A4.
FIGURA 2



Desenho autorretrato. Lápis grafite
e de lápis de cor sobre papel A4
FIGURA 3



Desenho autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A4

FIGURA 4

Podemos observar na figura 2, em sua parte superior, um sol, com olhos e boca, entre algumas nuvens. Todos na cor amarela. Na parte inferior da composição percebemos grandes árvores na cor verde, e em linhas verticais. Há também borboletas, uma pequena casa no lado esquerdo, flores, uma pessoa representada em tamanho bem menor que as flores, e um gato. No canto direito inferior, encontramos um veículo, semelhante a um ônibus. Na aldeia é comum algumas crianças, que vivem nas outras aldeias, virem de micro ônibus para a escola. O fundo do desenho não é pintado. Nessa composição observamos ainda, que o menino representado nessa imagem, se apresenta de braços abertos, como se nos expusesse, em meio à natureza, todos os elementos comuns a sua vida e presentes em seu cotidiano, tais como animais, plantas, casa e até mesmo o veículo.

Na figura 3 observamos uma linha sinuosa na cor marrom que atravessa a composição. Percebemos uma enorme árvore centralizada com a copa pintada de verde e com frutos vermelhos, do lado esquerdo um menino de short azul e blusa vermelha e um corte de cabelo arredondado com franja. A pele do menino, assim como o rosto da fig. 4 apresenta-se com a ausência de cor.

No canto direito da composição há uma árvore em tamanho menor, o que proporciona perspectiva ao desenho. No centro do caminho principal também há uma encruzilhada que liga esse menino e a árvore a uma casa representada com as formas geométricas, triangular e quadrada, nas cores vermelho e amarelo. O menino representado nesse desenho se mostra com os pés no chão, em contato direto com a terra. Apresenta-nos também uma expressão facial feliz em meio aos caminhos de onde se evidencia ter intimidade e segurança.

No desenho da figura 4, observamos um rosto com cabelos escorridos até o ombro e franja. Os olhos são pintados de preto, o nariz é representado em L e os lábios desse rosto se destacam por estarem pintados de vermelho. O rosto não é pintado. A imagem aparece em primeiro plano, e o fundo não é trabalhado. Observamos nos cabelos e na boca representada, a textura trabalhada nessas áreas e como os mesmos se destacam na composição. Esse desenho se apresenta a nós enfatizando vaidade e feminilidade, nos mostram também uma concepção de beleza feminina encontrados nos cabelos compridos e nos lábios pintados, embora seja o batom vermelho, elementos de nossa cultura.

Podemos observar que existe em comum nesses desenhos a influência da cultura da qual essas crianças se inserem. Existe a presença de elementos característicos da cultura guarani, como o meio ambiente cercado de plantas e animais, tais como representado na Figura 4 e 5. As crianças crescem em meio a muitas árvores, há muitos animais domésticos como cachorros, e galinhas. E ainda, muito espaço e área verde, o que nos dá uma sensação de liberdade. As crianças brincam

despreocupadas nesses espaços, no qual pudemos presenciar várias vezes o quanto correm soltas, jogam bola ou andam de bicicleta.

Há referências nesses desenhos do tipo de casas presentes na aldeia, cujo formato é exatamente como vimos nas representações, uma base quadrada sob uma forma triangular. A constituição geográfica da aldeia é representada pelos caminhos que ligam uma moradia a outra. Os caminhos sinuosos representados nas composições nos lembram as padronagens contidas no artesanato, em um movimento de ziguezague. Esse movimento também nos lembra o movimento da cobra, cujo desenho de seu couro também se encontra no artesanato.

Os rostos representados nesses desenhos apresentam franjas. Esse corte de cabelo é bem típico das crianças da comunidade Guarani, seja menino ou menina.

Todos esses aspectos fazem parte do universo dessas crianças, e são encontrados em seus desenhos.

Indo para a escola de Boa Esperança...

Sáimos da aldeia Três Palmeiras e vamos de carro para Boa Esperança, o que leva apenas alguns minutos. A escola fica na parte baixa, próxima a um campo de futebol. Há muito verde ao redor, e pela primeira vez em nossas vidas observamos um esquilo em uma das árvores. Ouço algumas risadas de crianças e em instantes aparece a criançada da escola correndo livremente pela estrada de chão que liga a parte alta da aldeia, a parte baixa onde se encontra a escola. Estão voltando do

recreio. Acabaram de merendar, e antes de entrarem na sala se organizam para ir ao banheiro e escovar os dentes.

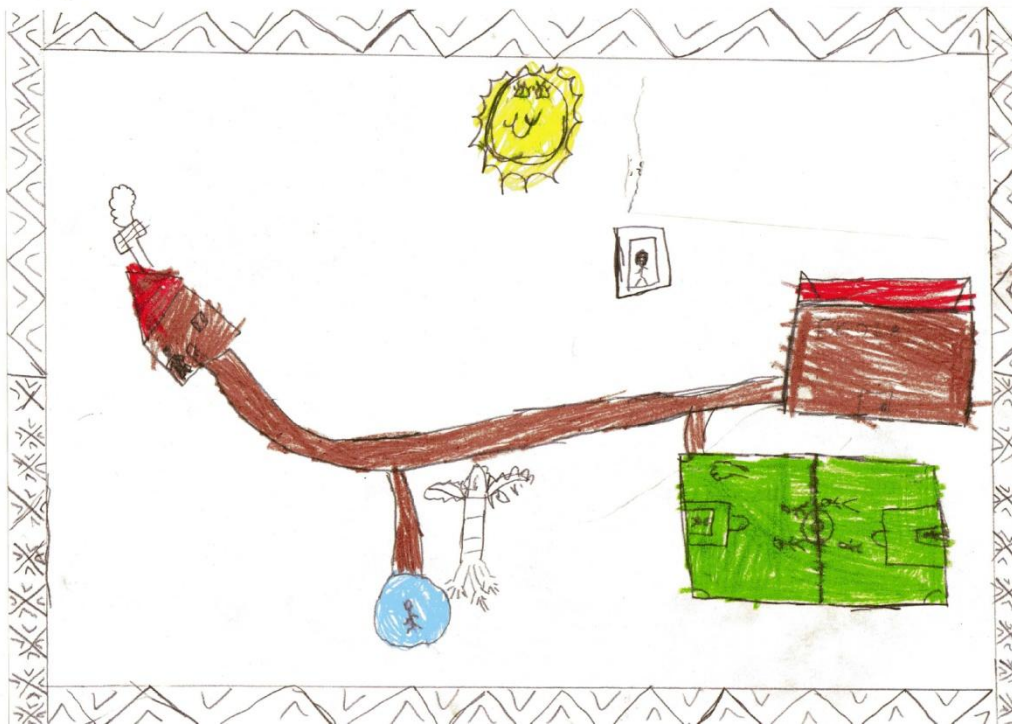
As turmas do professor Silvio Gonçalves, também são de classe pluridocentes do 1º, 2º e 3º anos, e idade entre 6 a 8 anos. Nessa classe não foram desenvolvidas a atividade inicial das fotografias. A razão dessa atitude foi pelo horário, pois já estava perto da saída dos alunos. Por essa razão optamos por uma apresentação mais rápida. O professor ajudou nesse processo inicial, após os esclarecimentos necessários seguiram-se as apresentações, que não foi muito diferente da turma anterior. Sorrisos e olhares curiosos permeavam o ambiente. E o mais significativo para nós nessa primeira experiência na aldeia foi o de ver a nova geração de meninos e meninas, filhos e netos dos que outrora conhecíamos ainda jovens, e que hoje são lideranças, professores e professoras na aldeia.

Na classe do professor Silvio, havia aproximadamente 15 alunos no total. Frequentava também uma senhora, D. Marilza, que acompanhava sua neta, e uma jovem, mãe de uma aluna com necessidades especiais.

Posterior as apresentações, pedimos para que cada um se desenhasse em um autorretrato, explicamos que seria um retrato de si mesmo, e que eles se desenhariam. A turma ficou em silêncio, e uma menina nos perguntou em português o que era um retrato. Nesse momento então percebemos o poder da imagem como mediação, e como foi importante a atividade realizada na outra turma com a máquina fotográfica. Para que as crianças entendessem o que estávamos pedindo,

constatamos que a dinâmica anterior foi fundamental, pois as mesmas puderam vivenciar o conceito de retrato ao se fotografar, o que facilitou sua compreensão.

Explicamos a turma, mostrando a câmera, que autorretrato era quando tirávamos fotos de nós mesmos, e que gostaríamos que eles se desenhassem como eram, como se viam no espelho, apresentando assim, suas características físicas. O professor Silvio veio em nosso auxílio e explicou em Guarani a nossa proposta. Observamos então o alívio dos alunos por terem compreendido o que estava sendo proposto. Imediatamente se levantaram e pegaram lápis de cor e réguas para a elaboração da atividade, e a cada momento nos chamavam para que apreciássemos seus desenhos. Nessa classe todos fizeram margens com a régua antes de realizarem os desenhos, prática aprendida com o professor regente.



Desenho- autorretrato. Lápis grafite e de lápis de cor sobre papel A4.

FIGURA 5

O que mais nos chamou a atenção da figura 5 foi a decoração da margem com a padronagem do artesanato guarani encontradas em suas cestarias. Através do desenho o aluno reproduz uma das técnicas tradicionais de sua comunidade. Neste, também podemos encontrar a representação de duas construções semelhantes a casas representadas por quadrados e pintadas nas cores marrons e vermelhas, a construção maior vem escrito o nome ESCOLA, e se liga a outra construção com uma chaminé. Nessa última há a representação de uma porta centralizada, uma janela e um menino. Há também a representação de um campo de futebol, um lago e um coqueiro. Todos esses elementos são ligados entre si por caminhos.

No campo de futebol, assim como no lago observamos representações de pessoas. No lado direito da composição em sua parte superior, percebemos dois quadrados

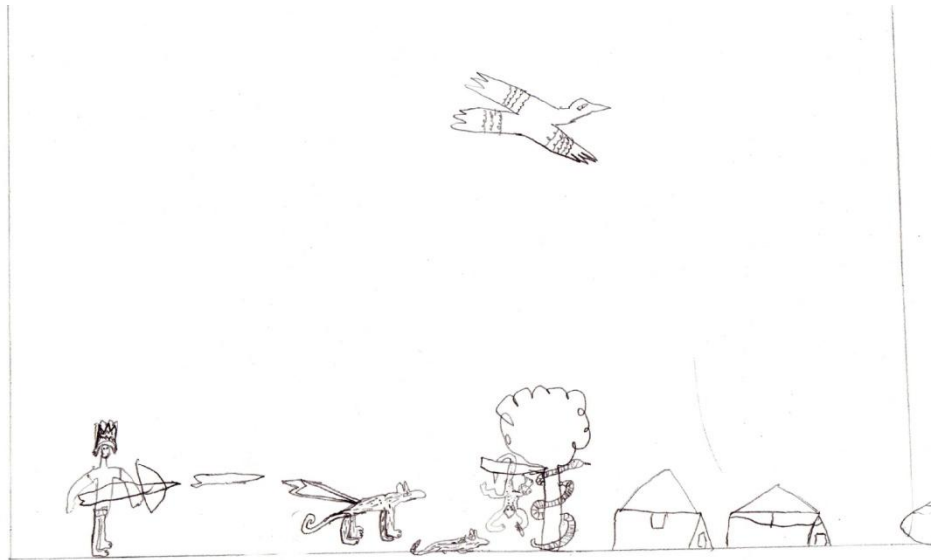
inseridos um no outro, e em seu centro a representação estilizada de uma pessoa. Mais acima um sol amarelo com olhos e boca que parecem sorrir.

Observamos que o desenho da figura 2 também apresenta um sol com olhos e boca, nessas imagens percebemos a influência dos livros didáticos e de histórias infantis em que aparecem esse tipo de representação.

Há o predomínio nessa composição da horizontalidade, formas rebatidas, sem perspectiva. A figura dentro do quadrado da parte superior da composição parece estar observando de fora o cenário descrito dessa composição.

A representação descrita se assemelha com a parte inferior da aldeia onde se localiza a escola, pois ao lado da mesma podemos realmente constatar a presença de um campo de futebol. Seguindo mais a frente, verificamos uma ladeira que liga à parte superior da aldeia onde ficam várias casas.

Esse desenho se assemelha a um mapa da comunidade, em que a figura de um menino, representada na casa de chaminé, se mostra ligada a esse universo simbólico da escola, dos amigos no campo de futebol, e do lago. Exceto a pessoa dentro do quadrado que observa a tudo, nenhum caminho se liga a ela, esta se mantém distante.



Desenho-autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.

FIGURA 6

Outra observação relevante foi na figura 6. Ao vê-lo, perguntamos ao aluno se ele era mesmo da aldeia do Espírito Santo ou se tinha vindo de uma aldeia de fora, pois observamos a presença de animais não representados nos desenhos das demais crianças, que representam, em sua maioria, animais domésticos.

Em seu desenho verificamos um macaco pendurado em uma árvore, e uma grande cobra enroscada na mesma. Também há a representação de um índio com cocar, manuseando um arco e flecha que parece atingir um animal quadrúpede.

Perguntamos então que animal era representado sendo caçado e ele nos respondeu ser uma paca. Mais acima podemos ver o que o aluno denominou de gavião e ao lado da árvore há a representação de casas.

O desenho é rico em detalhes e é forte a presença de animais que não vimos com tanta frequência na aldeia de Aracruz. O aluno nos diz então que veio da aldeia de Bracuí, município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro.

Recordamos dessa aldeia, pois já havíamos ido lá ao tempo de nossa pesquisa com o projeto *A arte de ser Índio*. É uma aldeia localizada no alto da serra, em meio à Mata Atlântica, de onde podemos avistar o mar. Vem a nossa memória o quanto tivemos que subir para chegar ao seu centro, pois subimos a pé, eu, um colega bolsista do mesmo projeto e Marcelo da aldeia guarani do ES. Na época estava frio, havia também uma cachoeira e lindas paisagens locais.

Essa lembrança nos remete a Teixeira (2004), que entende a pintura, nesse caso o desenho, como um objeto que fala de si mesmo, do mundo natural e do mundo da memória. A própria natureza do objeto, segundo a autora, obriga a considerar os retornos os vai e vens, o movimento pendular, como constitutivas do modo de analisar o objeto.

Apesar de ter sido pedido o desenho de autorretrato, ambas as turmas se desenharam inseridos em representações do ambiente em que vivem, e de como se vêem em relação ao espaço que os rodeiam, a casa onde moram, a natureza, suas lembranças (aldeia de Bracuí, RJ), mostrando assim, como apreendem o mundo em que vivem.

Na figura 6, percebemos que a representação do menino se apresenta a nós com um cocar na cabeça, e manuseando um arco e flecha em uma cena de caça. É essa

a maneira de como ele se coloca no mundo, com sua identidade indígena, cercado da fauna e flora que outrora fazia parte de seu cotidiano, mas que estão bem presentes em sua memória.

Voltando para Três Palmeiras...

Continuando com as aulas, nos dirigimos aos 4º e 5º anos, da classe regida por Mauro. É uma turma de alunos já na fase da pré-adolescência, de idade entre 9 a 11 anos, embora os meninos se mantenham ainda um pouco infantis em suas brincadeiras, são as meninas, assim como em nossas escolas, que muitas vezes nos apresentam uma postura mais séria, e um olhar mais desconfiado.

O professor, assim como nas outras salas, nos apresenta à turma falando em guarani. Em seguida, já com a palavra, explicamos nossa razão de estar na aldeia, e a finalidade do projeto. Um silêncio, e todos nos olham timidamente, sorrindo uns para os outros. Pedimos então para nos apresentarmos, porém, através dos desenhos que fariam de si mesmos.

Os materiais utilizados, papel canson e o lápis 6B, causaram um ar de novidade entre as crianças, após a distribuição desses, explicamos que também poderiam acrescentar aos desenhos, se assim o quisessem, algo característico de sua cultura.

Iniciada a atividade, percebemos nos desenhos que estavam produzindo, que não havia muita diferença nos autorretratos se comparados a crianças não indígenas, o que os diferenciavam eram os elementos culturais que adicionavam a suas

representações. Várias crianças acrescentaram grafismos da pintura corporal em seus desenhos. Esse componente era o diferencial, um dos elementos significativos que contribuía para a formação da identidade desse grupo.

Essa iniciativa seria o primeiro indicativo para que eu trilhasse o caminho da pintura corporal neste projeto. Ao sugerirmos algo da cultura Guarani nas representações dos desenhos, não esperávamos que fossem as pinturas corporais, pensávamos em algo como adornos, ou artesanatos, realmente foi uma surpresa. Mas, outros indicativos ainda estavam por vir...

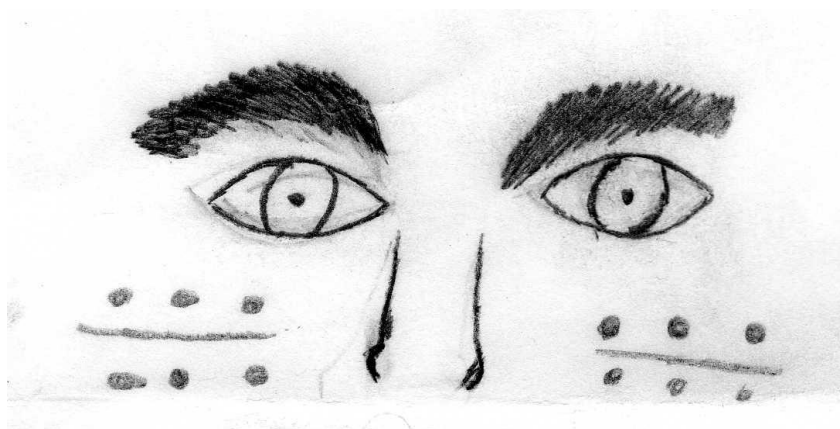
Todos, com exceção de um aluno, realizaram a atividade, o que vai se repetir em todas as outras aulas. Em um primeiro momento estranhamos a recusa desse aluno em fazer a atividade proposta, também não conseguíamos estabelecer um diálogo com ele, pois era muito tímido e só falava em Guarani. Então me lembrei do nanderekó, o jeito de ser Guarani, e das palavras do professor tupiniquim de Educação Física. Este nos explicara durante algumas visitas a aldeia, antes de começar as aulas de Arte, que o aluno Guarani era diferente do aluno Tupiniquim e dos alunos de nossa sociedade, se ele não quisesse permanecer na sala de aula ele se retiraria, fato que muitas vezes aconteceu em suas aulas. Era preciso respeitar o momento do aluno, e é o que fizemos, deixamo-lo à vontade para decidir participar ou não das aulas.

À medida que os desenhos ficavam prontos a timidez ia acabando e os meninos rapidamente começavam suas brincadeiras de lulinhas e pique-pega. As meninas nos mostravam seus desenhos, algumas ainda tímidas, mas o que mais gostaram

foi da textura do papel canson e do grafite escuro do lápis 6B, várias vezes nos pediram mais folhas.

Pudemos observar nos desenhos realizados que a maioria representou rostos grandes, ocupando todo o espaço do papel A4, alguns colocaram arquétipo de sua cultura, reproduzidos na pintura corporal. Percebemos também que a maioria representava, assim como nas turmas anteriores, os rostos com franjas, mais uma evidência do ambiente cultural da comunidade. Outros se representam de corpo inteiro, ou em relação com a natureza, com a vida cotidiana e a casa.

Segue alguns dos desenhos realizados na aula:



Desenho-autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.

FIGURA 7

Na figura 7, observamos que o grafite do lápis 6b contrasta com a superfície do papel canson branco, apesar de algumas nuances cinza provocada pela fricção do grafite com a mão do desenhista.

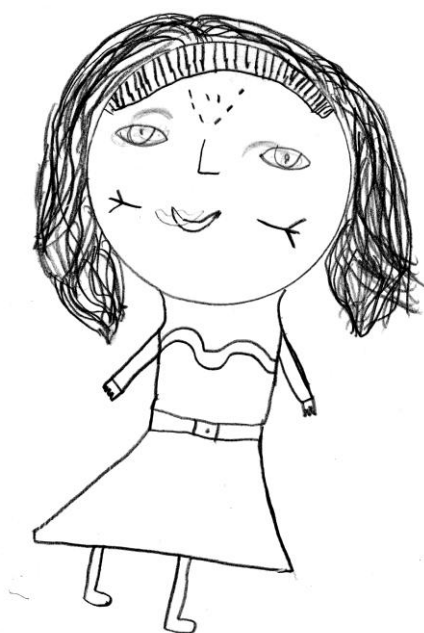
Observamos nessa composição um par de olhos sob uma sobrancelha espessa, trabalhada em uma sucessão de linhas próximas uma da outra. Abaixo dos olhos há duas linhas retas e paralelas que se finalizam em uma pequena curva côncava, representando assim o nariz. Nas laterais esquerda e direita, abaixo dos olhos, e indo de encontro ao nariz, percebemos uma linha horizontal com três pontos tanto em seu lado superior como inferior. Há o predomínio da horizontalidade.

A composição representa uma face, com destaque aos olhos que se tornam bastante expressivos sob a sobrancelha grossa. Há também elementos da pintura corporal Guarani. O grafismo usado denomina-se bigode de onça, e é usado pelos meninos na fase da puberdade. Os pontos superiores e inferiores aos traços são considerados esteticamente pela comunidade, como mais bonito e são usados por pessoas mais vaidosas, de acordo com o professor Mauro.

Esse desenho se apresenta a nós com uma identidade étnica, mostrando masculinidade e força, além de vaidade, de se apresentar, dentro dos valores de sua comunidade, toda beleza.

Nessa figura, observamos a ausência da boca, e um olhar profundo, que mira o mundo, um observador. Como a onça observando e estudando o que há de novo ao se redor. Nada diz, apenas analisa desconfiado. Esse animal também se encontra no mito de criação de mundo Guarani. É a partir da onça ancestral que se origina todos os jaguares hoje existentes.

Em nosso primeiro dia de aula com essa turma verificamos que o aluno, autor desse desenho, relutou bastante em entregar seu trabalho, se mostrando calado, mas bastante atento às nossas propostas, aos materiais oferecidos para realização da atividade, demonstrando interesse com as texturas do papel A4 e pelo grafite do lápis 6b. No entanto, não se aproximava da pesquisadora e evitava que a mesma observasse seu desenho. Essa atitude só durou nesse primeiro contato, visto que nos outros encontros o mesmo participou de forma mais descontraída.



Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.

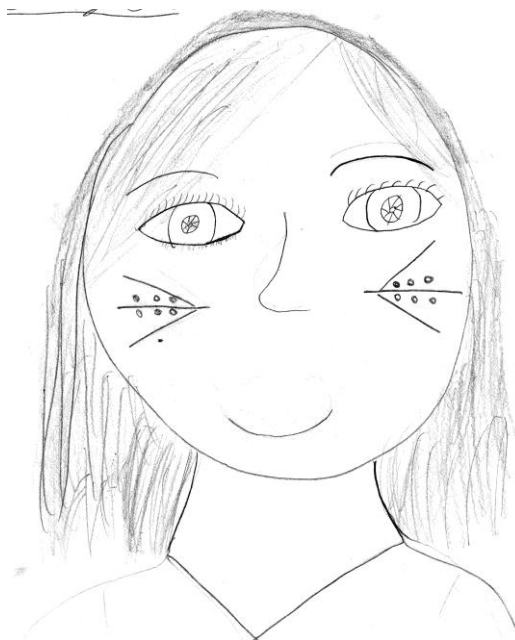
FIGURA 8

A figura 8, feita com lápis 6b sob papel canson, representa uma menina de corpo inteiro, em direção vertical ascendente. O rosto se apresenta em um círculo perfeito, feito por um objeto redondo. Dentro dessa forma arredondada há um par de olhos, o nariz representado em L, e uma meia lua representando a boca. Ladeando a mesma

encontra-se uma linha reta horizontal com dois traços diagonais na ponta. Acima do nariz, traços diagonais se encontrando em V. Mais acima observamos traços contínuos, um do lado do outro dentro de uma forma fechada e curva, representando a franja, e várias linhas que vão até o pescoço representando o cabelo.

O corpo é desproporcional à cabeça, com uma forma retangular, tendo ao centro duas linhas onduladas representando o tronco e um trapézio como saia, além de uma forma retangular fina com detalhe quadrangular representando um cinto. Os membros superiores, braços e mãos são finas formas retangulares com pequenas pontas representando os dedos. Os membros inferiores, os pés, encontram-se na forma de um L, com a extremidade arredondada. O fundo do desenho não é trabalhado.

Nesta descrição percebemos como são dominantes as formas retas e geometrizadas. A pintura facial representada nesse desenho é um arquétipo feminino Guarani, e representa o pé da saracura. Uma forma estilizada e geométrica tirada, tal como no artesanato, da natureza. A figura representada se mostra como uma menina, manifestando sua identidade étnica, feminilidade, e puberdade.



Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.

FIGURA 9

A figura 9 ocupa toda a folha de papel canson de tamanho A4. Dentro de uma forma circular observamos olhos grandes, definidos por uma forma oval, cujo interior observamos dois círculos, sendo o último detalhado por linhas que se encontram em um ponto ao centro. As sobrancelhas são representadas por uma linha fina e curva. O nariz segue em um L e a boca em uma linha curva convexa apresentando um sorriso tímido.

Nas laterais do rosto há uma linha horizontal que se encontra no meio de duas linhas diagonais, elas se encontram em um determinado ponto da linha central. Dentro desses traços há três pontos acima e abaixo da linha horizontal. Os cabelos vão até ao ombro em linhas retas e verticais, e cobrem uma parte do rosto em uma franja com linhas diagonais.

O desenho é todo linear, mas no cabelo há texturas feitas com a posição do lápis com a ponta inclinada. Do rosto descem duas linhas curvas e paralelas representando o pescoço que se encontra em um V, e outra linha curva para os ombros.

O rosto representado nessa composição se apresenta expressivo, embora com um sorriso meio tímido, se mostra feliz. Seus olhos são brilhantes, cheios de vida, refletidos pelas linhas ao centro da “menina dos olhos”. A pintura facial Guarani, o pé de saracura, representando a feminilidade e a puberdade, nos mostra sua identidade étnica, mas também a sua vaidade, em um se mostrar e se sentir bonita.

Comparando a figura 9 com a figura 7, percebemos que enquanto a primeira se mostra com traços leves, com um sorriso tímido, mas em uma postura mais aberta, a figura 7, se mostra mais retraída, desconfiada, apenas como observador. Mas em ambos os desenhos os olhos se mostram expressivos. Nos da figura 9 percebemos olhos grandes, bem abertos e com certo brilho sonhador, enquanto nos da figura 7, se apresentam atentos.



Desenho autorretrato. Lápis grafite sobre papel A4.

FIGURA 10

Observamos na figura 10, um menino de camisa de manga curta, cabelo curto, mas com franja. Pés descalços que parecem flutuar sobre o chão. No mesmo plano há uma casa com uma porta retangular aberta e um quadrado a esquerda representando a janela. Acima do retângulo que representa a parede da casa há um trapézio com linhas horizontais e verticais que se cruzam, formando assim seu telhado. A esquerda da casa há uma forma quadrada, em seu centro uma árvore, ladeada por um retângulo e outro quadrado que da continuação a casa. Ao lado direito observamos uma linha curva que se encontra com a linha horizontal do chão, e a sua frente, uma forma geométrica aberta em sua parte inferior, talvez seja a representação de um toco de árvore. Na parte superior do desenho há a representação de nuvens e um sol, além de uma folha que parece voar ao vento.

Nesse desenho o menino representado se coloca dentro de um cenário, não é apenas um autorretrato, mas tudo que parece fazer parte dele próprio, a casa onde mora, a natureza, seu mundo. O mesmo nos apresenta um pouco de sua vida, o lugar onde mora, e o faz de forma espontânea, com uma expressão feliz e de braços abertos. Os pés longe do chão nos dão a impressão de que o mesmo flutua, voando junto com a folha ao vento, em uma postura sonhadora e livre.

Percebemos nas imagens analisadas os valores compartilhados pela comunidade e expressos na pintura corporal, tal como o valor de belo. Os membros da comunidade se pintam por razões culturais e estéticas, como os traços com pontos que embeleza ainda mais a pintura. Tal expressão é transmitida e internalizada pelas crianças nas mediações sociais, na educação informal, nas relações com o outro, sejam parentes, ou amigos.

5.3 TERCEIRO ENCONTRO: FESTAS

Em nosso terceiro encontro começamos com a turma da Aciara (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Ao chegarmos encontramos a professora em sua mesa corrigindo atividades nos cadernos de duas alunas. Perguntamos se daria para começar a nossa aula, quando uma das alunas levanta a mão e pergunta se poderíamos esperar um pouco para que eles pudessem terminar o dever que se encontrava no quadro. Concordamos e aguardamos uns dez minutos.

Aguardado o momento necessário, iniciamos a nossa atividade expondo três imagens que fixamos no quadro para que todos pudessem ver: *Festa do divino*, de

Djanira, figura 13. *Festa de São João*, de Jocelino Soares, e um cartão produzido pelo Museu do Índio/FUNAI, figura 15, no qual mostra uma fotografia de um ritual indígena, figura 11.

O tema *Festas* foi escolhido para essa aula devido à proximidade da festa do Dia do Índio, festividade realizada na aldeia em comemoração ao dia 19 de abril. A proposta era demonstrar diferentes formas de comemoração em sociedades distintas, seja indígena ou não, e suas representações. A partir da observação dessas imagens, seria contextualizado o tema buscando aproximar à realidade Guarani.

Nessa atividade nos baseamos na proposta triangular, na apreciação do objeto, sua contextualização e o fazer artístico. Através dessas imagens pretendíamos aproximar diferentes realidades, apresentando diferentes visões de mundo e contextualizando a vida das crianças guarani.



Cartão produzido pelo Museu do Índio/FUNAI

FIGURA 11



Festa de São João, óleo sobre tela,
0,90mx 0,70 m. Artista Jocelino Soares



Festa do divino, óleo sobre
madeira, 1,60 m x 2,22m.
Artista Djanira

FIGURA 13

FIGURA 12

Organizadas as imagens perguntamos aos alunos o que estavam vendo. As respostas são rápidas, deixando a timidez da primeira aula de lado prontamente respondem:

- Índios!
- Tem Índio!
- Jesus!
- Gente!
- Muita gente!

Respondemos se tratar de três diferentes festas. Citamos os nomes de cada festa representada nas obras e perguntamos se conheciam algumas delas. Respondem que sim:

- Festa do Índio

-De adulto

-Lúdica

Perguntamos sobre a festa do índio: O que tem? Como é? Respondem-me que tem bolo, e que cantam e dançam. Nesse momento então começam espontaneamente a cantar em guarani. Essa música era conhecida por nós, já havíamos ouvido antes em uma apresentação das crianças dentro da aldeia em outra ocasião. Aciara, a professora regente nos explica que se tratava de um canto sagrado das crianças, e nos fornece a letra e a tradução:

“Ore ma roo ta paraowai
Ro’u awã takwary porã
Ro’u awã takwary porã
Idjei, idjei ,idjei ,idjei”

“Nós iremos para a terra sem males
para bebermos
a água sagrada do bambu,
alegrar, alegrar, alegrar, alegrar

É bonito ouvir e ver as crianças cantando em um coral tão afinado! Mesmo porque toda canção é uma oração. A religiosidade Guarani é bem presente em seu cotidiano. Não há uma separação como em nossa sociedade da arte, da religião e do cotidiano das pessoas. Elas aprendem a cantar ouvindo os pais, com os mais velhos ou nos encontros na casa de reza. Existem também grupos de crianças e adolescentes que se apresentam em eventos dentro e fora da aldeia, e já gravaram até um CD de músicas Guarani.

Lembramo-nos de D. Aurora, uma das anciãs da comunidade e já falecida. Em uma apresentação de dança e canto das mulheres em um evento na UFES (Universidade

Federal do Espírito Santo), ela estava cantando junto a outras mulheres, e a expressão de seu rosto nos tocaram muito, pois não estava apenas cantando, mas orando, seu rosto enrugado estava tão concentrado que parecia que nada mais estava ao seu redor, não era apenas uma apresentação, suas palavras vinham do fundo de seu coração.

Após a cantoria, continuamos as perguntas questionando se havia brincadeiras na festa. A resposta foi um sonoro:

- Sim de bola!
- E artesanato? Pergunto.
- Arco-flecha
- Pau de chuva para dançar!

Pedimos que desenhassem o que tem na festa e o que mais gostam nela. A professora explica em guarani o que foi pedido e todos realizam a atividade.

Desenho com o tema: Festa do índio.



Desenho com o tema: Festa do índio.

Lápis de cor sobre papel A4.

FIGURA 14



Desenho com o tema: Festa do índio

Lápis de cor sobre papel A4.

FIGURA 15

Os desenhos das figuras 14 e 15 mostram as casas da aldeia, com muita natureza, árvores e animais: cachorros, porcos, borboletas, entre outros. Mostram também o artesanato feito por eles e que em dia de festa são expostos para a venda, tal como o chocalho, o pau-de-chuva, e o leque. Percebemos também no desenho algumas palavras em Guarani nomeando os objetos. A razão de estarem tão presentes na composição é por essa turma estar na fase de conhecer as palavras, e de aprender sua escrita.

Na figura 14 há a representação de um bolo. Lembramos que na aula em que propomos a atividade, a aluna enfatizou que o que mais gostava na festa era o bolo.

Nos desenhos há também muita representação de casais dançando. Quando perguntamos quem eram, nos disseram ser os parentes, pai, mãe, tio e tia em uma dança de casais.

Na turma do professor Silvio não foi realizada a aula devido a uma reunião das lideranças das três aldeias, e como é de costume todos participam, por essa razão não houve aula após o recreio.

Antes do recreio, aula com as turmas do Profº Mauro...

Na classe dos 4º e 5º anos do professor Mauro a aula que seria proposta também se relacionaria a comemoração do dia do índio. Porém nossos planos mudaram ao entrar na sala e observarmos que o professor trabalhava com os pontos cardeais, e como estes se localizavam na aldeia. Os alunos produziram desenhos da aldeia localizando os pontos estudados. Nesse momento propusemos a continuação dessa aula, e pedimos que fosse feita uma apresentação da aldeia para alguém que nunca a tivesse visto. O resultado foi bastante satisfatório, sendo mostrando vários olhares da mesma, com seus diferentes pontos de vista. Alguns pintaram seus desenhos, outros não. No geral todos representaram a aldeia em que vivem ou em que vai para estudar, com muitas árvores e caminhos que ligam uma moradia a outra.



Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b sobre papel canson A4.

FIGURA 16

Observamos na figura 16 a presença de planos e de perspectiva. As construções são representadas por retângulos, tendo como telhado triângulos e trapézios. Há também a presença de árvores, representadas por linhas paralelas e as linhas onduladas representam sua copa. Linhas curvas representam os caminhos dentro da aldeia. Mais ao fundo do desenho observamos a representação de um caminhão.

O desenho da figura 16 mostra em primeiro plano uma casa ladeada por árvores. Mais acima, e em posição central, temos a representação da escola. Sua fachada é rica em detalhes, com linhas verticais representando a grade de madeira de sua entrada e o pequeno portão no lugar da porta, do mesmo material. Acima da representação da escola e do lado esquerdo percebemos o desenho da casa de

cultura. Sua representação se diferencia das outras casas por terem a porta e as janelas mais detalhadas. A mesma nos é representada por uma estrutura retangular e um telhado triangular com uma linha reta e vertical ao meio. A porta ao centro é um arco pleno com uma linha vertical ao centro ladeada por pequenos quadrados. Nas laterais da fachada temos duas janelas abertas, também em forma de um arco. No último plano temos o sol entre nuvens.

A casa da cultura se destaca das outras casas da aldeia Três Palmeiras por ser uma construção maior comparada às demais, e pelo formado das janelas e portas, azulejo e piso em seu interior. Na direção em que vemos a representação do caminhão, observamos uma forma triangular sendo sustentada por três retângulos verticais, trata-se da representação da cabana, espaço de reuniões e festa dentro da aldeia.

Algumas casas em Três Palmeiras, são feitas de alvenaria com o telhado de eternit, algumas possuem telha colonial. Mas também podemos observar casas feitas de barro com telhado de palha. O formato das casas é bem simples, como na representação dos desenhos: uma forma quadrangular sob uma forma triangular. A cabana em que são realizadas as reuniões é como uma grande oca aberta nas laterais. Sua base é circular, com viga de madeira para sustentação do telhado que é de palha de pindorama, nome tupi-guarani de uma espécie de palmeira nativa de nosso país.



Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b sobre papel canson A4

FIGURA 17

Podemos observar na figura 17, elementos que se isolam em pequenas áreas, mas que se ligam a partir de um caminho. Caminhos esses que se colocam em primeiro plano e, nos convidam a percorrê-los. Começamos então com o desenho de uma casa, mais a esquerda da composição, e em primeiro plano, representada com duas formas quadrangulares, em seu interior percebemos uma janela aberta e uma porta ao centro. O telhado é representado por traços verticais. A direita da casa e dando continuidade a mesma, encontra-se um espaço representado por linhas verticais. É comum cercar áreas utilizando taquara, para aumentar o espaço doméstico.

Ao lado da casa há outra construção representada também de forma quadrangular, com uma porta e sobre a construção uma forma de traços diagonais ligados por uma linha curva. Essa é a representação do banheiro. Nas aldeias Guarani o banheiro costuma ser do lado de fora da casa, são vários distribuídos dentro da comunidade.

Continuando a descrição, atrás da casa em que estamos analisando, há muitas árvores e uma área de cultivo, que são representadas com formas que se repetem; uma linha vertical ao centro com duas formas curvas de cada lado.

A direita da composição observamos casas com formas quadrangulares que se ligam a partir de um caminho, também há muitas árvores. Os caminhos tanto do lado direito como do esquerdo vão dar em uma grande área vazia com pequenos círculos em que se encontram outras árvores. No último plano observamos uma casa ao longe cercada também por árvores, e mais a direita um caminho indicando a continuidade desse espaço.

Esse desenho nos apresenta uma vista mais aérea da aldeia, e organiza os elementos que compõem a cena em pequenas áreas de concentração. Não se trata do mesmo lugar representado no desenho anterior. Não estamos mais na aldeia Três Palmeiras, mas na de Boa Esperança.

Há alguns nomes nas casas representadas, e estes são nomes de parentes do aluno que fez esse desenho, como o avô, e a mãe. Na aldeia Boa Esperança, assim como na de Três Palmeiras, há muito verde e uma agricultura de subsistência, com o cultivo do café, da mandioca, feijão, e outros, por isso a representação de uma área de cultivo no presente desenho.

Nem todos os alunos que estudam na escola em Três Palmeiras moram nela, e como a proposta foi apresentar a aldeia em que reside, esse desenho nos mostra a aldeia de Boa Esperança, com destaque ao seu núcleo familiar.



Desenho do Mapa da Aldeia. Lápis 6b e de lápis de cor sobre papel canson A4

FIGURA 18

Esse desenho (figura 18) se apresenta todo colorido com lápis de cor sobre canson. No primeiro plano observamos uma estrada reta sem cor, em duas linhas horizontais e carros representados por linhas curvas, pintados de azul e vermelho, e, linhas grossas entre os mesmos na cor preta.

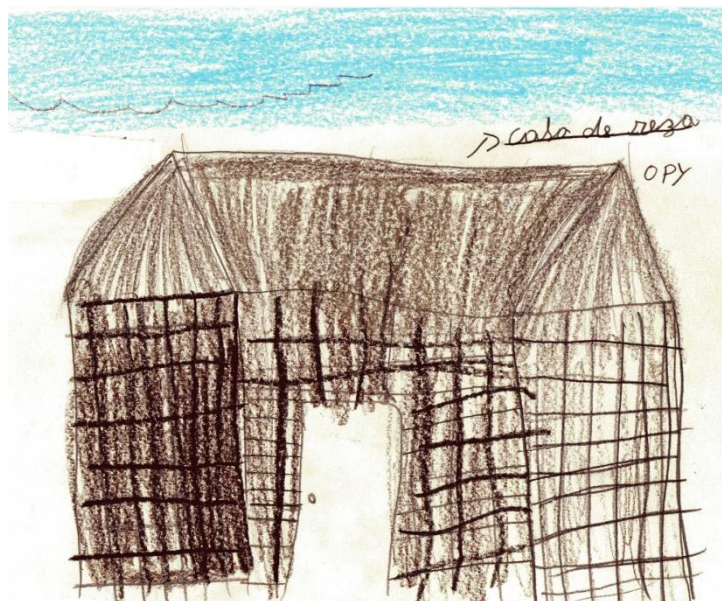
Acima dessa estrada há uma placa amarela em forma retangular e em seu interior um círculo, ambos na cor amarela, com a inscrição “aldeia”. A sua direita, uma sucessão de árvores uma do lado da outra, pintadas com o troco marrom e a copa verde. Há uma linha curva formando um caminho, na cor marrom, que liga todas as

construções representadas nesse desenho. Ela se inicia logo após a placa da aldeia e se bifurca a direita finalizando em uma casa de construção geométrica, quadrado azul sob triângulo amarelo. Continuando o caminho, em suas laterais há árvores, também de tronco marrom e copa verde. A seguir deparamo-nos com a segunda construção, quadrado verde sob retângulo amarelo com as extremidades formando triângulos vermelhos. Sobre esta imagem há a denominação “casa cultural”. Mais adiante observamos duas linhas retas verticais e paralelas sustentando um semicírculo aberto com a inscrição “caixa da Água”, toda na cor amarela. O caminho prossegue, agora um pouco abaixo da caixa d’água, e nos mostra uma forma quadrangular amarela, em seu interior três linhas grossas verticais sob uma linha grossa horizontal com pequenos traços verticais paralelos. Ambas as linhas, tanto a vertical como a horizontal, são pintadas de marrom. E sobre elas um semicírculo amarelo, ao lado a inscrição “cabana”. Finalizando a estrada vamos encontrar o desenho da Opy, casa de reza guarani. A mesma é representada por um quadrado azul, com uma porta retangular amarela, e um telhado triangular vermelho.

O desenho se apresenta como um mapa, ocupando toda a extensão do papel. Nele, percebemos a localização de determinados pontos da aldeia. Seguindo sua trajetória, começamos em primeiro plano com a rodovia que liga Santa Cruz a Coqueiral de Aracruz, e que passa em frente da entrada das aldeias Guarani. Logo avistamos uma placa da aldeia Três Palmeiras e seu portão de acesso. No desenho ela é representada por um retângulo pintado de amarelo e muitas árvores, que aqui são mostradas como se formasse uma barreira verde de proteção que separa a aldeia da sociedade envolvente. Estabelecendo assim, dois universos distintos.

Entrando na comunidade por esse caminho, logo em seu início e na parte de baixo, observamos casas de moradia, mas nesse desenho há a representação de apenas uma dessas casas. A estrada que percorremos para chegar a casa da cultura é uma ladeira, e logo que a subimos a vemos do lado esquerdo. Nessa composição encontramos em sequência a caixa d'água, a cabana de reuniões e a casa de reza. Contudo, essa representação não segue fielmente a disposição desses elementos dentro da aldeia. Não foi representada aqui a escola e as demais casas. É representado também o sol, amarelo entre nuvens azuis.

Esse desenho nos apresenta elementos considerados importantes, começando pela moradia logo na entrada da aldeia, a casa da cultura onde são guardados livros, vídeos e outras informações da cultura guarani, a caixa d'água que distribui a água encanada à aldeia, a cabana onde são realizadas as festas e encontros da comunidade e a casa de reza, aspecto fundamental da cultura Guarani, que constitui sua religiosidade. No entanto, a escola não existe nesse desenho, como se não fizesse parte da aldeia, mas nos mostra que a educação acontece a todo o momento nos vários espaços de interação sociais aqui representados.



Desenho da Opy. Lápis 6b e de lápis de cor sobre papel canson A4

FIGURA 19

Nesse desenho da figura 19, observamos em primeiro plano, centralizado, e ocupando todo espaço da folha a representação de uma casa. Em suas paredes percebemos traços horizontais e verticais que se cruzam, na cor preta e grafite, ao seu centro uma porta fechada, de cor branca representada por uma forma retangular. Acima, dois triângulos que se ligam com traços paralelos, formando o telhado. Toda estrutura da casa é pintada de marrom. Na parte superior da composição observamos a pintura com lápis de cor azul, representando o céu, e uma linha ondulada, fazendo referência a uma nuvem. Essa é a Opy, casa de reza Guarani.

Toninho, cacique da aldeia Boa Esperança, nos relata que desde criança sua avó lhe ensinou que casa de taipa é para lugar frio, lugar quente pode fazer casa de

madeira mesmo. Mas, a casa de reza tem que ser de barro, e voltada para o sol nascente. Nesse local é feito cura e é um lugar de silêncio e de respeito. Conta-nos também que uma vez um historiador lhe afirmou que a casa de barro que ele aprendeu com sua avó, na verdade era uma técnica aprendida com os portugueses. Então prontamente ele perguntou: Se tudo a gente aprendeu com os portugueses, então, João de Barro aprendeu a fazer a casinha dele com quem então? Com os jesuítas também?

Esse relato oral transparece a insatisfação de Toninho com a forma de como é menosprezada as tradições e conhecimentos indígenas, como se fossem legítimo apenas o conhecimento europeu. A técnica de taipa foi introduzida no Brasil pelos portugueses, mas o conhecimento que Toninho Carvalho tem a respeito dessa técnica, sua memória ancestral de como fazer a casa de reza, seus rituais para a construção, são (re)significações que remetem a sua avó, a seus ancestrais.

Ao analisar o desenho acima buscamos na fala de Toninho compreender melhor a casa de reza para a cultura Guarani. Através desse diálogo com outro texto, o que a semiótica denomina de intertextualidade, objetivamos obter uma melhor percepção dos sentidos produzidos pelo enunciado.

Percebemos que a Opy, toma um espaço importante na vida da comunidade. Ela se apresenta nesse desenho em uma posição centralizada e ocupando todo o espaço do papel. A porta aparece nessa imagem, centralizada e pelo seu tamanho se mostra convidativa, apesar de fechada nos convida a abri-la. Ao redor da opy, observamos uma área em branco e logo acima um céu bem definido. A sensação

que nos transmite ao vermos essa composição é de um lugar envolto com uma áurea mágica, com uma ligação direta com o plano superior representada pelo céu. A casa de reza é um lugar onde as tradições do grupo são repassadas às gerações mais novas, é um elemento que mantém vivo seus costumes e a unidade da comunidade, a religiosidade do grupo Guarani é um dos aspectos mais fortes de sua cultura.

De volta à aula...

Antes do término das aulas comentamos com a turma a proposta de fazermos papel artesanal, mas para isso precisaríamos juntar papéis como folhas de caderno, cartazes antigos e outros. O jornal não seria usado, nem folhas de revistas. Separamos um saco de lixo para serem colocados apenas os papéis que recolheríamos para esse fim. Finalizamos a aula elegendo uma aluna que ficaria responsável pela sacola e coleta dos mesmos com os colegas. Despedimo-nos, e como acertado, retornaríamos na próxima quinta-feira, finalizando assim, mais um dia.

5.4 QUARTO ENCONTRO: ARTESANATO GUARANI

Nesse dia começamos as oficinas com os 4º e 5º anos. Tivemos uma surpresa feliz, pois eles juntaram um saco de papel, se mostrando bastante interessados. Geralmente, em nossas experiências de professora de Arte quando as aulas são distantes umas das outras os alunos acabam se esquecendo do que foi proposto na

aula anterior. Contudo, a proposta desse dia ainda não seria sobre papel artesanal, pois havíamos combinado de que teríamos mais uma aula antes de realizarmos a oficina.

Iniciamos o dia com as obras da artista Gisele Ulisse, cuja obra retrata jovens indígenas com pinturas faciais e confeccionando artesanato. A intenção de iniciar a aula mostrando essa imagem foi a de introduzir o tema artesanato, expressão forte no cotidiano Guarani, principalmente a técnica do trançado. Queríamos também observar se as crianças se identificariam com a imagem proposta. Para esse fim, analisaríamos junto à obra como a mesma representa a cultura indígena.

Não foi muito difícil contextualizar a imagem à realidade guarani, visto que logo na primeira pergunta que fizemos às crianças, as mesmas já nos responderam relacionando à sua cultura e ao artesanato.

Perguntamos aos alunos o que viam. Prontamente respondem ao mesmo tempo:

- Artesanato!

-Adjaká! (cesto em Guarani)

Essa resposta foi dada depois de observarem a representação da índia confeccionando o artesanato, os alunos relacionaram a imagem com a técnica da cestaria, com o trançado Guarani.

Perguntamos então quem fazia artesanato na aldeia, e vários alunos levantam as mãos sinalizando que eles mesmos faziam artesanato.

-Todos sabem! Alguns respondem.



A arte de arumã, 70 x 120 cm, acrílica sobre tela. Artista plástica Gisele Ulisse

FIGURA 20

Perguntamos quem havia ensinado a eles a fazer artesanato. Nesse momento começam a falar em Guarani entre eles, pois é mais fácil sistematizar as idéias na língua materna. Pedimos para que nos explicassem o que estavam comentando.

- Nós mesmos aprendemos

- Ninguém ensinou!

Perguntamos se já haviam visto os pais fazendo artesanato.

- Sim

- Todos fazem!

Nessas falas percebemos que o fazer artesanal na comunidade guarani é uma prática cotidiana, e que é através da observação que as crianças aprendem. Quando a aluna diz: “Todos fazem!”, entendemos que o aprendizado se dá informalmente e que a zona de desenvolvimento proximal das mesmas, é mediada pelas ações sociais do grupo, nos momentos em que todos compartilham desse fazer. O artesanato é uma das atividades de subsistência da comunidade. E é principalmente no verão que mais fazem artesanato para comercialização.

Pedimos para que desenhassem para nós alguns objetos do artesanato Guarani. Distribuimos para isso papel canson, pequenas placas de celulose e tinta guache. Todos se sentam em grupo e começam a atividade. Alguns pedem para desenhar e pintar de lápis de cor, no qual concordamos. Eles desenharam os objetos propostos, mas também acrescentaram elementos da pintura corporal.

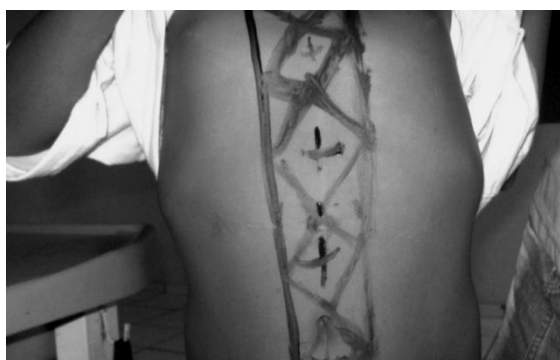
Não fizemos, nessa atividade, uma análise detalhada de todos os elementos presente na obra apresentada.



Pintura facial Guarani (foto da pesquisadora)

FIGURA 21

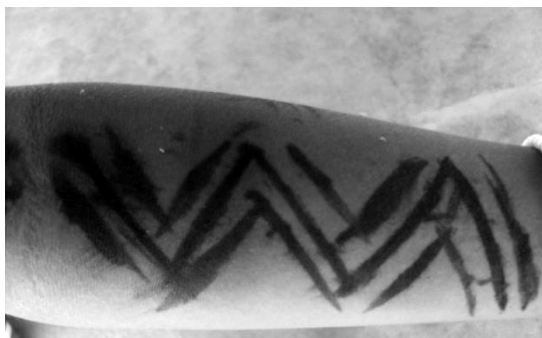
Enfatizamos mais o artesanato, mas apesar de ter proposto o desenho dos mesmos, como era a nossa intenção inicial, todos se identificam muito com a presença da pintura corporal presente na obra e ao terminar a aula as meninas começam a pintar com a tinta guache o próprio corpo com os grafismos típicos de sua etnia. Os meninos vendo a cena me pedem para ir pegar jenipapo, pois queriam fazer a tinta própria para tal pintura.



Pintura corporal guarani (foto da pesquisadora)

FIGURA 22

Todos ficam muito empolgados com a situação, entretanto, já era hora do recreio e como combinado com o professor Mauro, ficaríamos apenas 50 min. na sala. Não queríamos atrapalhar seu planejamento.



Pintura corporal guarani (foto da pesquisadora)

FIGURA 23

Despedimo-nos da turma depois de arrumarmos toda sala, e combinarmos para a próxima aula a confecção do papel artesanal e das tintas de jenipapo e urucum.

Foi muito expressiva a iniciativa dos alunos em querer produzir suas pinturas corporais, e sua empolgação em nos mostrar como se faziam suas tintas. Em mais uma demonstração da vivacidade de sua cultura.

Desenhos produzidos durante a aula:



Desenho de objetos artesanais Guarani. Tinta guache e giz de cera sobre placa A4 de celulose.

FIGURA 24

Observamos na figura 24 a margem colorida, nas tonalidades amarela, azul e verde, ao redor da placa de celulose, tamanho A4, material usado nessa atividade. Os elementos apresentados se encontram distribuídos na composição. Alguns se repetem como o violino e os chocalhos. À esquerda, na parte superior, observamos um trapézio dividido em três faixas horizontais representadas nas cores: vermelho, azul, e verde, essa forma faz referência ao cesto Guarani. Abaixo um violino. Ao lado, chocalhos representados por um círculo e linhas retas representando a padronagem de seu artesanato. Mais a direita observamos um retângulo enfeitado

com linhas diagonais que se cruzam. Essa forma de representar o pau-de-chuva é presente em vários desenhos, em sua ponta notamos uma linha curva que é a cordinha para pendurá-lo. Pudemos perceber a semelhança de tal representação com o objeto real ao vê-lo exposto para a venda.

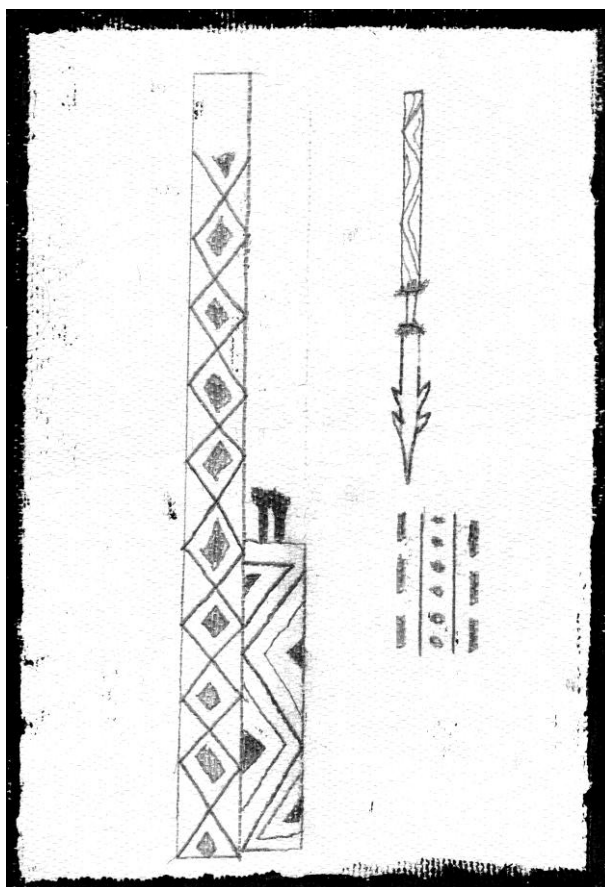
Na posição inferior da composição se destaca um enorme X em vermelho, padrão presente no artesanato e pintura guarani. A direita mais um violino no canto superior e arcos com flechas no canto inferior, representado por uma linha curva e um retângulo vertical.

O desenho acima nos apresenta os objetos que fazem parte do universo guarani. De acordo com o relato oral de Toninho, cacique da aldeia Boa Esperança, desde antigamente os Guarani já utilizavam o violão e o violino. O mesmo nos aponta que, o violino português tem quatro cordas, e o violino Guarani tem três. Já o violão português possui seis cordas, e o violão Guarani, cinco. A madeira utilizada pelos Guarani é o cedro, e a corda é feita de tripa de irara (também conhecido como papa mel.)

Não é pretensão desse estudo discutir a origem do violão e do violino no Brasil, mas podemos afirmar que tais instrumentos foram trazidos ao Brasil a partir da colonização portuguesa. Na cultura Guarani observamos as adaptações e mais uma vez as ressignificações que estes instrumentos sofreram no encontro com a cultura indígena. Assim como no exemplo da casa de barro com a técnica de taipa, cuja palavra tem origem indígena, podemos apontar o que Canclini (1999),

denominou de culturas híbridas, em que ocorrem estratégias de apropriação de um determinado conhecimento e (re)significação do mesmo.

Esses instrumentos são tocados em cerimônias religiosas e em apresentações de música guarani dentro e fora da aldeia.



Desenho de objetos artesanais guarani. Tinta guache e lápis 6B sobre placa A4 de celulose.

FIGURA 25

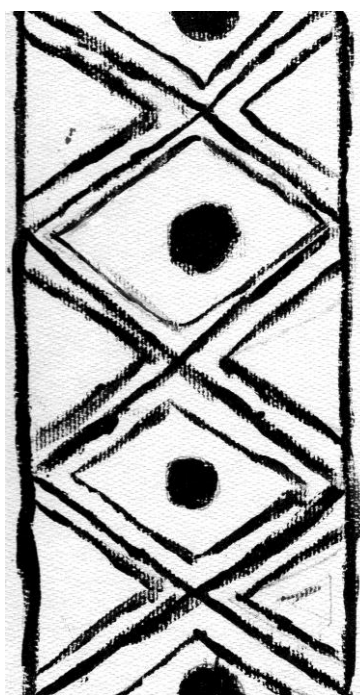
A composição da figura 25 possui margem em suas laterais pintadas com tinta guache na cor preta. O desenho foi feito com lápis 6b sob placa de celulose. A

imagem se apresenta em posição vertical descendente. Observamos a esquerda uma forma retangular e em seu interior linhas diagonais que se entrecruzam formando losangos, e dentro desses há outros pequenos losangos pintados com o grafite do lápis 6b, representando assim o pau-de-chuva. Junto a essa forma encontra-se um pequeno retângulo com linhas e formas triangulares, e sob ele duas linhas grossas pintadas com grafite e mais espessas nas pontas. Essa forma faz referência à bolsa em que se guardam as flechas, e dentro da mesma aparece apenas o penacho das penas das duas flechas. Do lado direito do canto superior uma lança representada por uma forma retangular com linhas quebradas formando triângulos, na outra extremidade uma ponta afiada ladeada igualmente por duas outras pontas. Abaixo, traços espessos pintados com grafite 6b, duas linhas retas paralelas tendo no centro uma sucessão de pontos.

Para entendermos melhor como esse desenho se apresenta a nós, relataremos um depoimento do Cacique Jonas, da aldeia Boa Esperança, ainda do tempo em que participávamos do projeto a Arte de ser Índio.

Esse nos relata o mito sobre a origem do artesanato, e nos fala que a princípio deus fez do arco de caçada, um homem, um índio, e a cestinha uma mulher, uma índia. Esse mito mostra os costumes que outrora regiam a comunidade como a divisão de trabalho dentro da aldeia entre os homens e as mulheres, em que somente os homens podiam confeccionar e manusear o arco e a flecha, cabendo as mulheres a confecção dos cestos.

Percebemos no desenho formas geométricas que se repetem. São formas estilizadas presentes no artesanato Guarani, tiradas da natureza, essa faz reverência ao couro da cobra. A composição se coloca com elementos típicos do mundo masculino, nos mostrando força, coragem e virilidade, representadas pelos elementos de caça como a lança e o arco e flecha, além de demonstrar sua identidade étnica.



Desenho de objetos artesanais Guarani. Tinta guache sobre placa A4 de celulose.

FIGURA 26

O desenho da figura 26 foi feito utilizando tinta guache preta, e ocupa toda a placa A4 de celulose em posição centralizada, nos sugerindo continuidade com suas

formas em aberto, em um recorte de seu enquadramento. Trata-se de um grafismo Guarani. Linhas paralelas formando triângulos e losangos, ao centro, e círculos preenchidos. Há repetição de elementos o que nos proporciona ritmo. Esse padrão se coloca imponente em primeiro plano, composição simétrica, predomínio da verticalidade e ausência de perspectiva.

Esse arquétipo também é presente na pintura corporal e no artesanato Guarani, e como no desenho anterior são formas estilizadas tiradas do couro da cobra.

As turmas do profº Silvio...

Com as turmas do Silvio Golçalves, da aldeia Boa Esperança, o tema proposto para a aula foi também o artesanato. As crianças estavam no recreio e chegam correndo pelo campo até a sala de aula. Antes, porém, o professor organiza uma fila para que as crianças escovem os dentes. Aos poucos elas vão se acalmando e então iniciamos a aula. Não apresentamos imagens. Apenas conversamos sobre o artesanato.

Perguntamos quais objetos conheciam. O professor faz alguns comentários na língua materna e as crianças respondem:

-Pau-de-chuva

- cesto

-Adjaká

-Chocalho

Pedimos então que desenhassem alguns desses objetos utilizando para isso a tinta guache. Participou também dessa atividade a mãe que acompanhava a aluna especial. Todos fizeram não só os objetos artesanais, como também os grafismos e representações da pintura corporal.

Vale ressaltar que ao término das aulas, principalmente quando era usada a tinta guache, as crianças pintavam umas as outras, principalmente as dos 4º e 5º anos, em seus braços ou em suas faces. Além de também representarem estes grafismos nos próprios desenhos. A todo o momento os alunos, faziam referências a essa expressão. No cotidiano pudemos observar algumas crianças com tais pinturas feitas por seus pais utilizando o jenipapo. Essa foi a razão de seguirmos e de nos aprofundarmos mais nesse tema. Não poderíamos ignorar essa manifestação tão expressiva e espontânea por parte das crianças.

5.5 QUINTO ENCONTRO: CONFECCIONANDO PAPEL ARTESANAL

Ao chegarmos à aldeia tomamos conhecimento de que os professores, Mauro Carvalho e Aciara Carvalho, estavam em uma formação continuada para educadores indígenas em Aracruz, e por esse motivo não haveria aula. No entanto alguns dos seus alunos estavam na escola e sem saberem se voltavam para casa ou se ficavam mais um pouco, recrutamos a todos para que fizéssemos a oficina de papel. Juntei alguns dos alunos da professora Aciara e do professor Mauro formando assim uma única turma.

A proposta dessa aula foi a de confeccionar papel através do reaproveitamento desse material, e, principalmente, oferecer uma troca de conhecimento, já que estávamos aprendendo tanto com a cultura Guarani, que o mínimo que poderíamos fazer era retribuir ensinando a técnica de reciclagem.



Oficina de papel artesanal (foto da pesquisadora)

FIGURA 27

Começamos picando papel, alguns papéis nós já havíamos colocado de molho no dia anterior para adiantar o processo. Montamos o liquidificador e explicamos como seriam os procedimentos.

As crianças entenderam e rapidamente já estavam tomando conta da situação. Fizeram, um círculo e se organizaram, pois todos queriam bater o papel no liquidificador. (o liquidificador, assim como os outros materiais, foram levados por nós).



Oficina de papel artesanal (foto da pesquisadora)

FIGURA 28

Após essa etapa, jogamos a massa batida em uma bacia. Como a que havíamos trazido era pequena demais para as telas, uma das alunas correu para arranjar outra de um tamanho maior. Estavam todos muito curiosos com os resultados.

Organizados os materiais chegou a hora de peneirar a polpa dentro da bacia. Explicamos como fazer e nos organizamos para que todos pudessem participar. Enquanto os alunos retiravam a polpa, outros nos ajudavam a montar um varal com barbante para pendurarmos os papéis, além de forrarmos também a calçada em frente à sala com jornais, e aproveitar o sol para adiantar a secagem.

A participação foi intensa. Até os cachorros davam sua contribuição marcando com suas patas os papéis estendidos no chão que secavam.



Oficina de papel artesanal
(foto da pesquisadora)
FIGURA 29



Oficina de papel artesanal
(foto da pesquisadora)

FIGURA 30

As alunas menores da turma da Aciara Carvalho, tiveram uma habilidade incrível. Retiravam a polpa, colocavam para secar o papel e introduziam mais polpas dentro da bacia.

Os resultados foram satisfatórios. Alguns papéis ficaram muito grossos, pois em certa altura do processo já não tínhamos mais controle da situação, então deixamos que experimentassem todas as possibilidades. O que foi bastante interessante, pois havíamos levado casca de alho e sache de chá para misturar à polpa. Como havíamos só mostrado a casca de alho e ensinado como conseguir algumas texturas sobre o papel, as alunas descobriram o saquinho de chá que havíamos esquecido e nos pediram para jogar também, claro que concordamos.

À medida que as peças iam secando, recolhíamos para poder guardar. Algumas, os alunos pediram para levar para casa. Explicamos que na próxima aula iríamos pintar sobre esses papéis e que guardaríamos para este fim, porém muitos insistiram querendo levar para casa.



Oficina de papel artesanal
(foto da pesquisadora)

FIGURA 31

Não pudemos evitar que não o fizessem, afinal seria frustrante para eles não poderem usufruir do trabalho realizado. Encerramos a aula limpando toda a sala e o pátio, e combinando de nos encontrarmos na próxima semana.

5.6 SEXTO ENCONTRO: FABRICANDO TINTAS

Essa oficina foi realizada com os alunos dos 4º e 5º anos. Ao chegar à escola o comentário era sobre a fabricação dos papéis realizada na semana passada. Explicamos que nessa aula eles iriam nos ensinar como fazer tinta de jenipapo e urucum para podermos pintar sobre os papéis confeccionados pelos mesmos.

Iniciamos perguntando se tinha condições de produzir ainda naquele dia as tintas. Houve uns minutos de silêncio e logo depois conversaram entre si em Guarani. Nesse momento um menino falou para pedir para o ajudante do dia, (o líder da sala escolhido para aquele dia ajudar o professor), ver se tinha na casa da cultura⁶. Acenamos que sim e foram dois alunos. Como estavam demorando a voltar, pedimos para que outros dois meninos fossem ver o que estava acontecendo. Quando demos por nós, toda a classe havia saído em busca dos jenipapos e urucum.

Foi uma festa! Todos eufóricos correndo de um lado para outro procurando onde encontrar na aldeia tais frutos. Foram nas casas de várias pessoas. Acabamos nós mesmos saindo da sala de aula para nos aventurarmos pela aldeia.

⁶ Sede cultural Guarani com informações para os visitantes.



Aldeia Três Palmeiras - em busca de jenipapo (foto da pesquisadora)

FIGURA 32

Ao nos aproximar da casa da cultura encontramos umas meninas tentando subir em uma árvore. Falamos para terem cuidado e descerem, pois podiam se machucar. Em protesto disseram que aquela árvore era de jenipapo e que os frutos estavam muito altos para pegar, por este motivo precisavam subir! Confessamos que nunca havíamos visto um pé de jenipapo antes!



Pé de jenipapo (foto da pesquisadora)

FIGURA 33

A aventura não parou por aí. Quando menos esperávamos vimos chegando o professor Mauro, nosso herói do dia, acompanhado dos alunos, e segurando uma enorme vara de madeira. Todos começaram a vibrar com a cena. E para a nossa alegria, Mauro conseguiu tirar alguns jenipapos!



Professor Guarani retirando jenipapo.
(foto da pesquisadora)

FIGURA 34

Do outro lado da aldeia vinham correndo outros alunos com urucum e os mesmos nos explicaram que os verdes é que eram bons para pintura, abrem os maduros e nos mostram que as sementes destes eram secas não produzindo tinta. Com o urucum verde era só esfregar suas sementes no papel formando o desenho desejado.



Tinta de urucum sobre papel artesanal (foto da pesquisadora)

FIGURA 35

Fomos todos para a escola para iniciarmos nossa produção. Porém, mal entramos na sala e tomamos um susto ao encontrar uma menina com uma enorme faca nas mãos que havia pegado na cozinha da escola. Imediatamente perguntamos para que tal objeto, e pedimos para guardar. Todos se olharam sem entender porque estávamos pedindo isto, e em protesto nos falaram que precisavam da faca para cortar o jenipapo.



Seqüência dos procedimentos para preparação de tinta de jenipapo.
(foto da pesquisadora)

FIGURA 36

Dando continuidade à preparação da tinta, os alunos cortam o jenipapo ao meio e começam a socar suas sementes, (dentro do próprio jenipapo) com uma paleta do mesmo galho em que o fruto veio, como podemos ver nas imagens acima.

Enquanto isso, dois alunos correm em busca de carvão para misturar às sementes. Pois dessa maneira o negro extraído do jenipapo fica mais forte.

Que habilidade e intimidade com que as crianças amassam com a própria faca o carvão e socam misturando ao jenipapo! Na verdade éramos nós os alunos naquele momento, e maravilhados aprendíamos um novo conhecimento. Após misturar o

carvão dentro do próprio jenipapo e socar, a aluna acrescenta um pouco de água para dar consistência a tinta, como podemos ver na imagem abaixo.



Sequência dos procedimentos para preparação de tinta de jenipapo.
(foto da pesquisadora)

FIGURA 37

Pedimos para que fizessem os arquétipos da pintura corporal Guarani. Distribuímos os papéis artesanais e papel canson. A produção foi intensa. Por fim também utilizaram a tinta guache, mas apenas depois de ter acabado as tintas de jenipapo e urucum.

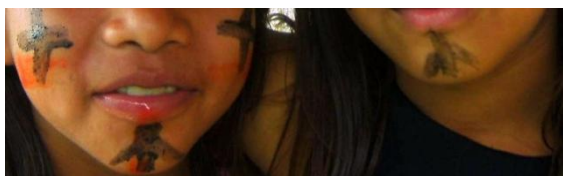
Os alunos registraram nos papéis confeccionados e no canson, além dos padrões da pintura corporal Guarani, os também presentes em seu artesanato. Após este momento começaram também a pintar o próprio corpo e os dos colegas.

Vejamos alguns desses momentos:



Pintura de grafismos Guarani. Urucum sobre papel canson(foto da pesquisadora)

FIGURA 38



Pintura facial com tinta de jenipapo. (foto da pesquisadora)

FIGURA 39



Pintura facial com tinta de jenipapo. (foto da pesquisadora)

FIGURA 40



Pintura com tinta de jenipapo e urucum sobre papel artesanal. (foto da pesquisadora)

FIGURA 41



Grafismo Guarani. Urucum sobre papel artesanal

FIGURA 42

Na figura 42 foi utilizado papel artesanal, no qual podemos perceber sua textura. Sua cor vermelha foi extraída do urucum. A composição encontra-se centralizada no papel, em primeiro plano. A mesma constitui-se em linhas que se entrecruzam formando uma cruz. Em suas laterais linhas horizontais e verticais que se encontram formando um ângulo reto. Predomínio de simetria e ausência de perspectiva.

A simbologia da cruz é utilizada na cultura Guarani para indicar o nascimento de um filho ou filha, e também proteção. Essa forma é também encontrada no artesanato Guarani. Contudo, percebemos que o desenho não apenas reproduz o arquétipo Guarani, mas também apresenta outros elementos para formar a sua composição. A cruz se encontra dentro de outra forma aberta, nos sugerindo uma expansão.



Grafismo Guarani. Urucum e tinta de jenipapo sobre papel canson.

FIGURA 43

Nessa composição, da figura 43, observamos o predomínio das formas descendentes, e repetição dos elementos, o que proporciona certo ritmo ao desenho. Em seu centro observamos linhas quebradas que se cruzam formando losangos e em seu interior, encontramos outros losangos, mas em proporção menor. Nas laterais desse desenho encontramos linhas diagonais que se encontram formando um V. Todos na cor preta.

Essa forma é centralizada e cria uma divisão na composição, contudo, não ocupa toda a extensão do papel, deixando um espaço em branco. Mais acima encontramos uma pequena mancha preta, com um traço vermelho. A mesma forma é também bastante usada na pintura corporal Guarani, especialmente nos braços como pulseira.

Ao seu lado esquerdo inferior encontramos duas linhas, na cor preta, verticais paralelas ladeadas por pontos também na cor preta, o chamado bigode de onça. E na parte superior uma forma composta por um traço vertical vermelho cuja extremidade superior encontram-se duas formas diagonais que se unem a este em determinado ponto, o que na cultura Guarani representa o pé da saracura.

No lado direito da composição encontramos o desenho em paralelo de dois pés de saracura, no sentido descendente, assim como o do lado esquerdo da composição. Acima do pé de saracura, do lado direito, observamos o bigode de onça, agora representado apenas com um traço vertical e ladeado por pontos, formando uma linha diagonal imaginária com a mesma forma representada no lado esquerdo. Na parte superior do lado direito observamos outro pé de saracura no sentido horizontal.

Essa composição se apresenta com seus elementos visuais bem distribuídos sobre a superfície do papel canson, seus contornos são bem delineados, suas formas inacabadas nos sugerem continuidade. Composição assimétrica e predomínio da verticalidade.



Grafismo Guarani. Tinta guache sobre papel artesanal

FIGURA 44

Nesse desenho, da figura 44, observamos a textura do papel artesanal. Sobre sua superfície encontramos uma forma centralizada composta de linhas diagonais que se cruzam, formando um X e em suas extremidades linhas diagonais que se encontram em um ponto. Margeando essa forma centralizada percebemos uma linha contínua, compondo uma forma fechada. Essa linha é quebrada, formando um ziguezague, e em sua base encontramos a repetição de pontos, o que nos transmite a sensação de movimento. O símbolo centralizado faz referência ao guerreiro.

Essa composição se mostra em primeiro plano, nela podemos perceber não apenas a representação do arquétipo Guarani, mas a partir dele, a recriação da padronagem Guarani formando uma margem fechada no qual se insere o símbolo central.

Em uma das falas do cacique Toninho Carvalho e do professor Mauro Carvalho, eles nos afirmaram que muitas vezes os membros da comunidade criam, a partir do modelo tribal. Dessa maneira, recriam as pinturas corporais, misturando símbolos, ou acrescentando traços. O que nos remete às pontuações de Valsiner e van der Veer (apud Góes, 1997) no qual nos falam sobre a imitação dentro do desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo não se limitam às cópias dos modelos sociais, mas as recriações a partir desses modelos.

Constatamos que a partir dos arquétipos guarani, a aluna (re)significou e expressou por meio do desenho, a sua criação pessoal de forma reflexiva e consciente.

É importante enfatizar que ao término das atividades, e sempre que tínhamos oportunidade, reuníamos com os professores a fim de obtermos esclarecimentos e opiniões a respeito das atividades desenvolvidas. Os desenhos coletados nesta pesquisa foram devolvidos aos alunos e expostos na escola.

6.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos início a esta pesquisa não tínhamos idéia que o caminho a ser percorrido iria ser mudado, e que na realidade, seriam as crianças, sujeitos desta investigação, que iriam nos mostrar qual direção percorrer. A princípio pensamos em direcionar o trabalho aos aspectos ambientais da aldeia, e principalmente ao artesanato. Contudo, as crianças Guarani nos mostraram aspectos de sua cultura que não conhecíamos, e não sabíamos ser tão forte e expressiva na comunidade.

Essa experiência no sentido de Larrosa (2004) foi bastante significativa para nós, pois pudemos vivenciar e interagir com os conceitos de uma arte educação intercultural, pautada no diálogo entre as diferenças. Durante toda a trajetória prática deste trabalho também foi importante manter uma postura reflexiva de nossas pedagogias desenvolvidas nas escolas indígenas, pois assim fomos capazes de compreender que ao querer direcionar o tema deste projeto poderíamos limitar nossos resultados, no sentido de não estarmos abertos, prontos para dialogar com esses sujeitos que nos diziam o tempo todo quem realmente eram, e não o que pensávamos ser.

Foram muitos os desafios no qual buscamos concretizar esta pesquisa. Uma delas foi a dificuldade da língua, de entender e de se fazer entender, pois principalmente as crianças mais novas não falavam o português, ou até mesmo na sala de aula quando nos encontrávamos sem o professor regente, as crianças só falavam em Guarani entre elas para poderem assimilar melhor as propostas solicitadas, o que gerava, por nossa parte, uma sensação de exclusão do processo. Contudo, a

recepção das crianças com as atividades propostas foram boas. Os materiais pareciam exercer certo fascínio, principalmente o papel canson, por sua textura. Houve muito interesse e espontaneidade por parte delas nas realizações das aulas.

Ao propormos este projeto tivemos como finalidade responder a seguinte questão: Quais elementos existentes no universo simbólico Guarani estão presentes nos desenhos das crianças sujeitos desta pesquisa?

Percebemos que muitas vezes nas escolas reproduzimos discursos discriminatórios. O pensamento generalizado é de que a comunidade indígena do Espírito Santo perdeu muito de suas tradições, são índios aculturados. Ao realizarmos a presente pesquisa na comunidade Guarani, tivemos a finalidade de investigar a influência cultural nos desenhos das crianças indígenas, buscado analisar quais elementos de suas tradições estariam presentes nos mesmos.

Para responder essa questão primeiramente tivemos que conhecer o universo Guarani. O povo Guarani estabelece contato com a nossa sociedade desde o período da colonização, durante toda a história de nosso país é nítida a luta desse povo para manter suas tradições, as lutas por seu direito à terra, e o direito de manter a sua língua materna. São inúmeros os desafios para sua sobrevivência.

A cultura é um processo dinâmico e no encontro de diferentes etnias com suas tradições e costumes, verificamos suas hibridações, negociações e apropriações do conhecimento dominante em favor da realidade dos menos favorecidos, como estratégias de sobrevivência. Esse processo se mostrou claramente para nós no

caso da técnica de taipa e dos instrumentos musicais, em que ocorreram essas (re)significações.

Se pensarmos no índio do tempo colonial tornamos a cultura como um processo estático. Esse processo dinâmico da cultura é identificado também em nossas vidas. Usamos calça “jeans” vindas dos Estados Unidos, comemos “hot dog”, muitas palavras que pronunciamos em nosso cotidiano são de origem inglesa, usamos tecnologia japonesa, bebemos cerveja alemã, vinho francês, ou chileno, só para citarmos alguns exemplos. Mas, por esses motivos não deixamos de ser brasileiros. Somos seres plurais que a todo o momento interage com outras formas de estar no mundo. Assimilamos elementos de outras culturas e as (re)significamos em nossas vidas de acordo com nossas necessidades. Assim também acontece na cultura Guarani da qual investigamos.

Constatamos, seja nos desenhos coletados e analisados neste projeto, ou no processo desenvolvido por nós na escola Guarani, que as tradições desse povo continuam sendo repassada para as gerações atuais, mesmo com seus hibridismos. Percebemos ainda a preocupação dos professores guarani em perpetuar sua cultura até mesmo no espaço formal da escola, tornando-o mais próximo de seu mundo, trazendo vivências de seus costumes para promover essa aproximação.

Todo experiência na qual vivenciamos junto à aldeia, foi fundamental para podermos falar do índio na sala de aula de nossa sociedade sem termos uma visão preconceituosa. É preciso conhecer sua realidade, e ir ao seu encontro. O que foi muito rico e prazeroso.

O desenho, dentro da comunidade Guarani, é uma linguagem bastante presente, sendo observada na pintura corporal, e nos artesanatos. Dentro da escola, verificamos a sua presença nas paredes das salas, com temas de sua própria cultura e ambiente natural. Nas séries investigada por nós, 1º ao 5º anos, o desenho é trabalhado em vários contextos, como suporte para outras disciplinas, como geografia, história, como também para realizações de atividades livres. Para isso há materiais na escola como a tinta guache, massinha de modelar, lápis de cor e caneta hidrocor. Não há um professor específico para ministrar a disciplina de Arte, esta é dada pelo professor regente da classe. O professor de Arte leciona apenas para as turmas de 6º ao 9º anos, que funciona no turno vespertino.

Em nossas propostas educativas, a realização do desenho de autorretrato nos chamou a atenção pela sua concepção. O mesmo não se apresentou a nós apenas como uma representação física da própria pessoa, com ênfase no rosto e detalhes de seu corpo. Mas, inseridos em um determinado contexto, apresentando-nos um cenário com árvores, casas e animais. Os desenhos realizados pelas crianças nos mostraram seu meio ambiente. Este espaço é trazido internamente pelas mesmas e representado em seus desenhos como extensão de seu próprio ser.

Como apontamos neste projeto, por meio do desenho a criança comunica suas impressões de mundo, o que ficou claro para nós ao analisarmos os mesmos e constatar a forte ligação desses sujeitos com a terra e com a natureza que os inserem.

Na oficina de reciclagem, apesar dos conflitos com a empresa local, que também é produtora de papel, a ênfase dada foi a troca de conhecimentos, já que na aldeia há tantos livros e papéis dentro da escola, seria interessante reciclar este material de maneira mais harmônica com o meio ambiente.

Outro aspecto observado foi a pintura corporal Guarani, suas tintas e todo procedimento para a confecção das mesmas, a naturalidade com que este caminho se apresentou a nós, só reforça o quanto essa cultura é viva entre os membros de seu grupo.

Esses desenhos não se apresentaram apenas no papel, mas utilizou-se também como suporte o próprio corpo. As pinturas corporais com arquétipos da cultura Guarani é uma tradição que nos comunicam todo um universo simbólico.

São marcas de um processo de identidade que constitui um modo de vida, e que nos foi apresentado por meio da linguagem do desenho, em que as crianças, alunos guarani, nos mostraram em suas representações, sua visão de mundo, e como compreendem a cultura na qual se inserem. Uma cultura com seus hibridismos, com suas influências externas, mas que também conserva muito de seus costumes e tradições.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: conflitos e acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. *Arte - educação no Brasil: das origens ao modernismo*. 2. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *A Imagem no ensino da Arte. Anos Oitenta e Novos Tempos*. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BUORO, Anamelia Bueno. *O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CICCARONE, Celeste. *Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani*. Programa de Estudos de Pós-graduação em ciências sociais. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo 2001.

COLA, César. *Desenho Infantil: Comunicação e Expressão*. Tese (Doutorado). Programa de pós Graduação em Comunicação e Semiótica-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

_____. *Ensaio sobre o desenho infantil*. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2006. 88 p.

_____. *Prática de Ensino I*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e a distância. 2011.

COTA, Maria das Graças. *O processo de escolarização dos Guarani do Espírito Santo*. Tese (Doutorado) Programa de pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

CRUZ, Silva Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

ENGELS, F Friedrich. et al. *O Homem e a cultura*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. 2^o ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1989.

FONTANA, Roseli A.Cacao. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas; SP: Autores Associados, 1996.

FUNARTE. Instituto Nacional de Artes Plásticas. *Arte e corpo: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. -. Rio de Janeiro, 1985.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro DP&A, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
desenvolvimento proximal. *In Anais do Encontro e Pesquisa em Ensino de Ciências: Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências*. Belo Horizonte: FE/UFMG, p. 86-93, 1997.

GOES, Maria Cecília Rafael de. *A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. *In Anais do Encontro e Pesquisa em Ensino de Ciências: linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino de Ciências*. Belo Horizonte: FE/UFMG, p. 86-93, 1997.

GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. *Índios no Brasil*. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (organizadoras). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Serie cultura, memória e currículo, v.2)

LORENZONI, Claudia A. C. de Araujo. SILVA, Circe Mary Silva da. *Geometria em Práticas e Artefatos das etnias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo*. Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/217-1-A-gt7_lorenzoni_ta.pdf.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança, in VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich., LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988.

MANSON, Rachel, tradução Rosana H. Monteiro. *Por uma Arte-Educação Multicultural*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

MARTINS, Itajahy. *Desenho: Arte e técnica*. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura. 1992.

MORIM, André. *Pesquisa-ação Integral e Sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Ana Claudia de (org) *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

_____. Caderno de discussão do Centro de Pesquisa Sociosemiótica. São Paulo: Editora CPS 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & Educação*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autentica, 2008.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 3º edição. Editora Brasiliense. 1985

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de quinta as oitavas séries. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

PENA-VEJA, Alfredo, e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (org.). *O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. In Cadernos CEDES, Campinas, CEDES, n. 24, p. 32-43, 1991.

_____. *A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação*. In

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Enduc; FAPESP, 2000, p. 33-62.

PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. 1º ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/ Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental/ Brasília: MEC/SEF, 1998

REBOUÇAS, Moema Martins. *O discurso modernista da pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

_____. Moema Martins, Magro, Adriana. *A cidade que mora em mim- Vitória*. EDUFES, 2009

RIBEIRO, Berta G. *Suma etnológica brasileira*. 2. ed. - Petropolis: Vozes: FINEP, 1986. V. III

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2º ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética no ensino das Artes Visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *Conhecimento prudente para uma vida decente: "Um discurso sobre as ciências" revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

TAUBKIN, Myriam (org.). *Violões do Brasil*. SENAC São Paulo. 2007.

TEIXEIRA, Lúcia. *Relações entre o verbal e o não-verbal: Pressupostos Teóricos*. UFF/CNPq.

_____. *Leitura de textos visuais na escola. Comunicação apresentada no III Encontro Franco-brasileiro de análise do discurso*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

_____. *A práxis enunciativa num auto-retrato de Tarsila do Amaral*. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

TINHORÃO, Jose Ramos. *História social da musica popular brasileira*. Lisboa: Caminho, 1990.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 5^o Ed. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A pré-história da linguagem escrita. A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ANEXO

CARTA ENVIADA À UNIDADE DE ENSINO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança - Escola Municipal Pluridocente Indígena - unidades da Rede Municipal de Ensino de Aracruz – Espírito Santo, o projeto de pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestranda Renata Lúcia de Assis Gama, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como os mesmos contribuem para que conheçamos um pouco de seus costumes e tradições. A relevância deste projeto é o de possibilitar à arte-educadores, trabalhar em suas aulas a cultura indígena sem cair em estereótipos.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados registros fotográficos, diário de campo, e coleta dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das mesmas na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término desta, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, ____de _____de 2010.

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Professor		
	Professor		
	Professora		
	Professora		
	Pedagoga		
	Pesquisadora		
	Diretor		

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama, no ano de 2010, na EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança, nas turmas pluridocentes do 1º ao 5º ano, turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a pesquisa.

Atenciosamente,

Renata Lúcia de Assis Gama

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua

nº _____
Bairro _____ do município de
_____, profissional da escola
_____ autorizo a utilização das
minhas imagens na produção da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, por Renata Lúcia de Assis Gama.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

APÊNDICE C**CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 1ª, 2ª e 3ª anos, turno matutino, EMPI Três Palmeiras, o projeto de pesquisa, *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestranda Renata Lúcia de Assis Gama, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como os mesmos contribuem para que conheçamos um pouco de seus costumes e tradições. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio de uma ação pedagógica com registros fotográficos, entrevistas e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e os registros fotográficos serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da série pluridocente 1ª, 2ª, e 3ª séries, da EMPI Três Palmeiras, do turno matutino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestranda Renata Lúcia de Assis Gama (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 1ª, 2ª e 3ª anos, turno matutino, EMPI Boa Esperança, o projeto de pesquisa, *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestrandia Renata Lúcia de Assis Gama, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como os mesmos contribuem para que conheçamos um pouco de seus costumes e tradições. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio de uma ação pedagógica com registros fotográficos, entrevistas e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e os registros fotográficos serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da série pluridocente 1ª, 2ª, e 3ª séries, da EMPI Três Palmeiras, do turno matutino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestrandia Renata Lúcia de Assis Gama (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 4º e 5º anos, turno matutino, EMPI Três Palmeiras, o projeto de pesquisa, *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestrandia Renata Lúcia de Assis Gama, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar a relação dos desenhos produzidos pelas crianças indígenas com o ambiente natural e cultural nos quais as mesmas se inserem, e como os mesmos contribuem para que conheçamos um pouco de seus costumes e tradições. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio de uma ação pedagógica com registros fotográficos, entrevistas e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e os registros fotográficos serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, da série pluridocente 1ª, 2ª, e 3ª séries, da EMPI Três Palmeiras, do turno matutino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, de autoria da mestrandia Renata Lúcia de Assis Gama (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE D**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama, no ano de 2010, na EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança, nas turmas pluridocentes do 1º ao 5º ano do turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Renata Lúcia de Assis Gama

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI n° _____, residente e domiciliado na Rua _____ n° _____ bairro _____ do município de _____, responsável pelo (a) aluno(a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama

Assinatura do responsável _____

Data _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama, no ano de 2010, na EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança, nas turmas pluridocentes do 1º ao 5º ano do turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Renata Lúcia de Assis Gama

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
bairro _____ do município de _____, responsável
pelo (a) aluno(a) _____, autorizo a
utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Desenho: Diálogos
Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das
aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de
Assis Gama

Assinatura do responsável _____

Data _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, ES*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama, no ano de 2010, na EMPI Três Palmeiras e Boa Esperança, nas turmas pluridocentes do 1º ao 5º ano do turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Renata Lúcia de Assis Gama
Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI n° _____, residente e domiciliado na Rua _____ n° _____ bairro _____ do município de _____, responsável pelo (a) aluno(a) _____, autorizo a utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais – Pesquisa Etnográfica com Desenhos de Crianças Guarani das aldeias Três Palmeiras e Boa Esperança, Espírito Santo*, realizada por Renata Lúcia de Assis Gama

Assinatura do responsável _____

Data _____