

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**INTERCULTURALIDADE E ESTÉTICA DO COTIDIANO
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Ivone Mendes Richter

Dra. Célia Maria de Castro Almeida – Orientadora

Dra. Rachel Mason – Co-orientadora

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Ivone Mendes Richter e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____
Orientador

Comissão Julgadora:

2000

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

R418i Richter, Ivone Mendes.
Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes
visuais / Ivone Mendes Richter. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Célia Maria de Castro Almeida.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Educação intercultural.
3. Multiculturalismo. 4. *Arte e gênero. 5. *Arte e cotidiano.
I. Almeida, Célia Maria de Castro. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Para meus netos Eduardo, Letícia e Maurício

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua imensa bondade e sabedoria.

Ao Frederico, amado companheiro, que me introduziu nos caminhos da Arte.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, por me abrirem os olhos e os sentimentos para a interculturalidade.

Aos meus padrinhos Dorval e Erna, casal-exemplo multicultural da minha infância.

À Célia e à Rachel, pelo companheirismo e orientação.

À Ana Mae, Heloisa, Corinta, Neuza e Elizabeth, pelo acompanhamento e sugestões.

Aos/às companheiros/as na luta pelo ensino da arte, especialmente Miriam, Gisa, Marcos, Lucimar, Ayrton e os/as mais jovens que continuaram a caminhada.

À Doralina, Enedina, Helena, Nair e Nilza, mulheres-artistas que me permitiram penetrar na sua intimidade.

Às alunas e aos alunos da 5ª série, sensíveis artistas.

Às professoras/es e direção da Escola Aracy Barreto Sacchis, em especial Hiram, Iniruty, Anny, Nara e à Nageli pelo trabalho em conjunto.

Às artistas que povoaram este trabalho com a presença de suas obras, especialmente Ana Norogrande, artista-exemplo presente também em sala de aula.

À Iona e Suzana, pelas imagens que ilustram e enriquecem o trabalho.

À Ana Lúcia e André, pela disponibilidade e apoio gráfico.

Aos meus filhos Carlos, Magali, Frederico e Cleusa pelo carinhoso incentivo.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
MULTICULTURALIDADE: UMA POLICROMIA DINÂMICA	1
Elementos para uma composição policrômica	1
Educando para a pluralidade	12
VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	25
Os componentes do objeto estético e o ensino das artes visuais	28
Uma mudança Paradigmática no ensino das artes visuais	35
TECENDO O OLHAR	41
Aprofundando o meu olhar através de outros olhares	41
Mulheres entrevistando mulheres	54
Pintando auto-retratos	59
VIVENDO A VIDA COM ARTE	87
Um universo sensível: a mulher na família	87
A casa: o olhar das mulheres	92
Os fazeres especiais	106
A fala do cotidiano: o chá das cinco	135
PROPONDO UMA PERFORMANCE	143
Uma experiência estética intercultural	143
Da casa à escola: o olhar das/os alunas/os	156
Leituras do cotidiano	158
A Fala das coisas: o bordado e o croché	171
A Fala do fazer: trançar, tramar e dobrar	192
Finalizando a performance	209
MONTANDO UMA INSTALAÇÃO POSSÍVEL	217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS OBRAS	245
LISTA DE FIGURAS	247

RESUMO

Este estudo versa sobre o ensino intercultural das artes visuais na escola e é constituído por dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano. Discute tendências contemporâneas internacionais sobre educação intercultural e sobre o ensino das artes visuais. A estética do cotidiano é abordada através do conceito de “fazer especial” desenvolvido por Dissanayake e de “valor estético” desenvolvido por Rader e Jessup. Para trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais foi necessário ampliar o conceito de arte usualmente utilizado na escola para um sentido mais amplo de experiência estética, incluindo, desta forma, as chamadas “artes menores”.

O trabalho envolveu uma pesquisa de campo sobre a estética feminina do cotidiano nas famílias de alunas/os de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Santa Maria, RS, e uma experiência de educação intercultural no ensino das artes visuais, nesta escola, envolvendo gênero e etnia e fundada no cotidiano.

A experiência estética em sala de aula foi pensada como uma performance, que se desdobra em múltiplos questionamentos sobre o cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. As práticas artísticas femininas do cotidiano foram associadas com a arte de artistas contemporâneas que utilizam o mesmo referencial de trabalho em sua obra, no entendimento de que os dois tipos de arte estão relacionados por uma mesma linha estética. Concluiu-se que, para um ensino intercultural das artes visuais, é necessário utilizar um conceito de arte não excludente, embasado em estudos da antropologia e da sociologia, estabelecendo vínculos entre a estética das famílias e a estética desenvolvida na escola. Criar um novo enfoque para a vida a partir das diferenças, e também dos conflitos, pode ser um processo dinâmico em que as diferenças se tornam elementos positivos de mudança social.

ABSTRACT

This work studies intercultural art education in two main aspects: the Brazilian cultural plurality and the feminine aesthetics in common life. It discusses international contemporary tendencies of intercultural education and of art education. The aesthetic of daily life is approached through the concept of “making special” developed by Dissanayake, and the concept of “aesthetic value” developed by Rader and Jessup. To use art in common life to work in art education is necessary to open up the concept of art usually adopted in schools to a broader sense of aesthetic experience, including the popular and folk arts and crafts.

The work included a field research on the feminine aesthetics in daily life of the students families of an elementary school in the city of Santa Maria, RS, and an experience in intercultural art education in the same school, focusing gender and ethnicity, and based on daily life.

The aesthetic experience in classroom was imagined as a performance, that is extended in multiple questionings about everyday life, social criticism and expressive creativity. The feminine aesthetic practices in common life were associated with the art of contemporary women artists who had the same concerns, understanding that the two kind of arts are related by the same aesthetic line.

The conclusion was that it is necessary to use a not restricted concept of art for art education, based in the studies developed by Anthropology and Sociology, linking the aesthetic in the families with the aesthetic developed in schools. To create a new approach to life from the differences, and also from the conflicts, can be a dynamic process in which the differences turn into positive elements in changing society.

MULTICULTURALIDADE: UMA POLICROMIA DINÂMICA

Elementos para uma composição policrômica

Meu avô era baiano
O outro, alemão
Meu padrinho era mulato,
Minha tia, loira de olhos azuis
E os dois formavam o par
Mais lindo da minha infância.

A questão multicultural desde cedo se fez presente na minha vida. Mas era algo latente, não plenamente consciente, apenas aquele orgulho de que nós, brasileiros/as, somos assim, formados/as por uma colcha de retalhos étnicos e raciais. Mas, nem sempre foi assim. Na época da Segunda Guerra Mundial, eu era pequena e muito, muito loira, e por isso era chamada na escola de “quinta coluna”. Precisei perguntar a minha mãe o que era isso, por que me chamavam assim. Sentia que era algo muito pejorativo, mas por quê? O que significava?

Não lembro a explicação de minha mãe, mas lembro muito bem de uma menina sentindo-se meio encurralada, sem entender porquê. Uma menina que era muito tímida, e mais tímida ficava. O que sabia eu de Hitler, de nazismo, de Alemanha?

Essa época passou, estava esquecida, até que Helena, de origem japonesa, me fez lembrar. Quando perguntei a ela como era ser criança de origem japonesa, no Brasil, sua resposta me trouxe novamente à lembrança aquele sentimento da infância: ser estranha no próprio ambiente.

Será interessante levantar a questão multicultural na educação em nosso país? Temos uma consciência latente de nossas origens, mas isso é bom ou mau? Devemos

provocar o tigre adormecido? Isso não fará aguçar questões raciais e étnicas que não foram levantadas? As crianças, na escola, são ou não conscientes de suas diferenças? E a arte? Como pode o ensino da arte auxiliar nas respostas a essas questões?

Na busca de respostas a essas questões iniciei meu trabalho. Na ocasião, estava em contato com Rachel Mason¹, pesquisadora inglesa que me convidara a desenvolver um estudo sobre multiculturalismo e estética do cotidiano, outra de minhas preocupações. Buscamos apoio do CNPq e Conselho Britânico, e assim conseguimos iniciar o trabalho².

Através deste estudo fui despertada para questões sobre a estética feminina em relação à pluralidade cultural e, em especial, como essa estética pode ser aceita e trabalhada na escola. A urdidura e a trama da compreensão foram assim sendo definidas, através de fios longitudinais, dados pela minha cultura brasileira, e fios transversais, fornecidos por uma visão estrangeira. Em um determinado momento, tomei meu próprio caminho, pois me preocupava encontrar algumas respostas às questões que foram surgindo neste primeiro estudo:

- A estética do cotidiano, no Brasil, sofre a influência da pluralidade cultural?
- É conveniente abordar questões de gênero e etnia no ensino de arte na escola?
- É possível trazer para o ensino da arte a estética do cotidiano vivenciada pelas/os alunas/os?
- Que tipo de ensino artístico deveríamos buscar para tratar a questão multicultural de forma positiva?

Para buscar resposta a estas questões, considerei que seria importante tentar compreender como aspectos relativos à multiculturalidade e estética do cotidiano acontecem em minha própria cidade e, em especial, em um espaço escolar. O objetivo deste

¹ Rachel Mason dirige o Programa de Pós-Graduação em Arte-Educação da Universidade de Surrey.

² Projeto desenvolvido com o apoio do CNPq e Conselho Britânico, envolvendo as Universidades de Surrey e De Montfort na Grã-Bretanha e UFSM e UNICAMP no Brasil.

trabalho tornava-se cada vez mais claro, pois o meu interesse se direcionava para a busca da compreensão da estética do cotidiano presente nas famílias das/os alunas/os e o possível relacionamento desta estética com o ensino das artes visuais desenvolvido na escola. Para tanto, em meu entendimento, deveria existir uma proposta para o ensino das artes visuais através de uma abordagem multicultural.

O trabalho passou, então, a ser constituído sobre dois eixos principais: a multiculturalidade e a estética do cotidiano, tendo sempre como objetivo maior o ensino das artes visuais.

No momento em que este enfoque foi definido, tornava-se necessário considerar alguns condicionantes básicos como, por exemplo, o fato de ser uma pesquisadora/mulher, de pertencer a uma classe social, ter mais de uma origem étnica, pertencer a uma categoria profissional e, em especial e muito particularmente, o motivo que me impulsionava. E esse motivo é que iria não só orientar o trabalho mas, especialmente, servir de pano de fundo para a análise que iria ser feita, facilitando a compreensão de possíveis e prováveis interferências em minha maneira de ver.

Para que o estudo atingisse a objetividade necessária para a análise foi preciso, também, selecionar quais aspectos da cultura estariam sendo enfocados. Decidi abordar apenas dois aspectos relacionados ao multiculturalismo: gênero e etnia.

Para trabalhar com os eixos multiculturalidade e estética do cotidiano foi preciso conceituar cultura, na forma em que ela seria abordada neste trabalho pois, como diz Jean-Claude Forquin (1993:123) “a questão das implicações educativas do pluralismo cultural só pode se tornar uma questão pertinente se tiver como base uma definição antropológica e sociológica do conceito de cultura”.

A noção de cultura, do ponto de vista antropológico, foi sendo construída a partir do século XIX, através de diferentes enfoques (Velho e Castro, 1978; Carvalho, 1989; Thomaz, s.d.). Em um conceito já clássico do século XIX, a cultura é vista como

civilização, como um todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, leis, tecnologia, costumes, parentesco, religião, magia, e muitas outras capacidades e habilidades adquiridas pelos seres humanos enquanto membros da sociedade. A partir do início do século XX altera-se o conceito, "a idéia de civilização perde seu sentido de processo e passa a definir um estado - a sociedade ocidental - que deve ser atingido pelos ainda não-civilizados" (Velho e Castro, 1978: 5). Esta visão etnocêntrica, no entanto, foi sendo revisada, e passou-se a considerar que sociedades diferentes da sociedade ocidental, antes consideradas primitivas ou exóticas, também possuíam uma lógica interna, com outras formas de representação, outras idealidades, outras formas de vida social, e que muitas vezes "souberam resolver melhor que nós certas contradições e dificuldades da organização da família, da educação, da sexualidade, da vida econômica e da vida simbólica em geral" (Carvalho, 1989:20). Ao olhar para outras culturas, também o/a observador/a altera e renova sua própria visão do mundo e das coisas.

Atualmente, a cultura vem sendo entendida como um código simbólico, que possui dinâmica e coerência internas, "trazendo dentro de si as contradições existentes ao nível da sociedade propriamente dita" (Velho e Castro, 1978:7). Ainda segundo Thomaz (s/d: 427),

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que as rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo pois a um fenômeno individual; por outro lado, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. As culturas mudam, seja em função de sua dinâmica interna, seja em função de diferentes tipos de pressão exterior. [...] A cultura é pois, "um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados".

A este conceito foi também sendo incorporada a noção de que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação.

Vinculado a esta noção de poder, um fator determinante no multiculturalismo brasileiro é a condição social das diferenças de classe, apontada por muitas/os autoras/es como preponderante e relacionada, em nossa cultura, às questões de raça e gênero. No entanto, para os objetivos desse trabalho, voltado para um estudo multicultural, mas também e principalmente, voltado para a análise da estética do cotidiano das/os alunas/os em um determinado espaço escolar, foram considerados mais pertinentes os aspectos étnicos e de gênero, que também apresentam os mesmos problemas de relação de poder. Embora a questão das classes sociais não tenha sido considerada central no trabalho, não pode ser descuidada, pois está intimamente associada aos outros fatores nele abordados.

Neste estudo, decidi concentrar-me em uma análise da relação escola-família, buscando investigar se a estética do cotidiano das/os estudantes estava ou não sendo considerada, aceita ou simplesmente esquecida. Qual seria a constituição racial e étnica das/os alunas/os? Qual a visão estética trazida de casa? Como o ensino da arte poderia colaborar para estabelecer um vínculo mais estreito e de melhor integração entre a escola e as culturas presentes no espaço escolar? (Espaço escolar aqui compreendido como o que abrange a própria escola e as famílias dos alunos).

Foi com estas perguntas que decidi aprofundar-me no estudo de alguns aspectos de nossa realidade cultural. Conforme Vera Maria Candau (1995: 298):

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural.

Este labirinto cultural é chamado de “culturas híbridas” por Nestor Garcia Canclini (1997:19), um dos autores que tem apresentado estudos aprofundados dos processos culturais presentes hoje nos países da América Latina. Para este autor, é necessário pensar em um processo de *hibridação* cultural que abarca distintas misturas interculturais. Canclini busca, com esse termo, abranger as diversas mesclas culturais. Em sua opinião, o termo *hibridação* representa melhor a pluralidade de aspectos culturais do que os termos “mestiçagem”, que se refere às misturas raciais, ou “sincretismo”, mais relacionado com fusões religiosas. O termo é traduzido por Candau (1995:298) como *hibridização*. Para compreender o processo de hibridização, Canclini aponta a necessidade de uma visão mais abrangente, onde não exista oposição entre o tradicional e o moderno, entre o culto, o popular e o massivo. Candau (1995:297) diz a respeito:

Os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força, na última década no nosso país (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas, etc.) têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada.

Historicamente, o termo “multiculturalidade” não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único. Muitos/as autores/as que têm tratado da educação multicultural afirmam que este termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja (Walkling, 1990; Banks, 1992; Ekstrand, 1994).

Este termo tem sido utilizado como sinônimo de “pluralidade ou diversidade cultural”, indicando as múltiplas culturas hoje presentes 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 muito tempo. Atualmente, vem sendo utilizado o termo “interculturalidade”, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas (Galino e Escribano, 1990; Elosua et alii, 1994; Barbosa, 1997,1998). Este 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 entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimos.

Valente (s/d: 24) propõe que se encontre algum outro termo que substitua os conceitos de "educação multicultural" ou "educação intercultural" para designar a experiência brasileira, que difere, em muitos sentidos, das experiências da Europa e América do Norte. Na falta deste termo, no entanto, admite o termo "intercultural", desde que associado a uma perspectiva de compreensão mais crítica.

Optei por usar neste trabalho o conceito de “educação intercultural”, embora em muitos momentos apareça também como “educação multicultural”, dependendo dos autores citados.

Como a questão multicultural está sendo proposta em todos os estudos atuais sobre o ensino da arte, considere a necessidade de que estudos sejam feitos neste sentido também no Brasil, para fornecer subsídios às/aos nossas/os professoras/es no tratamento de assunto de tal importância e sensibilidade.

Busquei, dessa forma, encontrar caminhos para uma contribuição particular e própria às questões levantadas por vários estudiosos da educação multicultural, tais como Peter McLaren (2000, 1997, 1993-1994), Tomás Tadeu da Silva (1996, 1995, 1993) e Vera Maria Candau (1995, 1998), do multiculturalismo no ensino da arte, como Rachel Mason (1988, 1990, 1996, 1998), Graeme Chalmers (1996) e Tom Anderson (1993); e ainda, mais particularmente, do multiculturalismo no ensino da arte no Brasil, como Ana Mae Barbosa (1999, 1998, 1997, 1991).

A esta questão foi associada a preocupação com a estética do cotidiano, na forma como é vista por Ellen Dissanayacke (1991) e por Melvin Rader e Bertram Jessup (1976). Foi nestes autores que busquei subsídios para a análise da estética do cotidiano no universo escolar escolhido.

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

Marcos Villela Pereira (1996:85) desenvolve o que chama de uma "tentativa de resignificação" da estética, que pode ser muito útil para o estudo sobre a estética do cotidiano. O autor busca resgatar uma "diferença dentro da estética", que ele estabelece pelas designações de "macroestética" e "microestética", esclarecendo que não se trata de designações de quantidade ou extensão, mas "se referem à natureza e à ordem de existencialização". Assim, para o autor, a macroestética refere-se a "uma Estética com 'E' maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina". Já a microestética "se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade ... é a ordem da processualidade, dos campos interativos de forças vivas da exterioridade atravessando um sujeito-em-prática". Estabelecendo mais claramente a distinção entre a macro e a microestética, diz o autor: "Assim, a primeira é produto de uma subjetividade que quer se instituir como modelo homogeneizante, [por exemplo, nos conceitos de belo, de criatividade] enquanto que a segunda é processo de produção de subjetividades". Desta forma, a estética tem a ver com a maneira pela qual "o mundo toma sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos" (1996:127), como tão bem nos apresenta Adélia Prado (1991):

Minha mãe cozinhava exatamente:
arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.
Mas cantava.
Solar

Com o intuito de investigar esta encantadora microestética de que nos fala Marcos, presente no cotidiano e ilustrada de forma comovente por Adélia, concentrei o estudo em mulheres que, de alguma forma, estivessem relacionadas com a escola, como mães, avós, professoras, e que se destacassem pela realização de algum tipo de trabalho considerado

como especial. Para tentar compreender os valores estéticos presentes nas suas famílias, a relação desses valores com as origens étnicas diferenciadas e o processo da criação estética nos fazeres dessas mulheres, considero que a noção de microestética desenvolvida por Villela, ligada à subjetividade e ao cotidiano, é de particular interesse.

Ellen Dissanayake (1991), antropóloga americana estudiosa da arte como comportamento humano, chama de "fazer especial" esse fazer estético carregado de sentido, que Villela denomina de "microestética". Dissanayake (1991:91) diz que a noção de arte como um comportamento reside no reconhecimento de uma tendência comportamental fundamental do ser humano, que antecede a arte em toda a sua diversidade, presente nos mais remotos inícios da humanidade até os dias atuais. Esta tendência tanto pode gerar artefatos e atividades de pessoas sem uma expressa motivação estética, como pode gerar as mais altas criações auto-conscientes da arte contemporânea. A autora chama essa tendência *making special*, que traduzi como "tornando ou fazendo especial".

No dizer da autora (1991:92), essa tendência de "tornar ou fazer especial" é tão distinta e universal no ser humano quanto a fala ou a habilidade para produzir e utilizar ferramentas ou equipamentos. O "fazer especial" requer intenção ou deliberação. Ao dar forma ou expressão artística a uma idéia, ao embelezar um objeto, ao reconhecer uma idéia ou objeto como artístico, confere-se ou reconhece-se uma "especialidade" que coloca o objeto ou a atitude em uma esfera diferente daquela dos objetos comuns. Muitas vezes, na arte do passado, essa esfera especial poderia ser considerada mágica ou sobrenatural, e não puramente estética, como a esfera do "fazer especial" de hoje na arte ocidental.

A autora reconhece que um comportamento artístico não pode, é claro, ser "reduzido" a um "fazer especial", embora ela afirme que toda a arte possui esse "denominador comum". A noção de "fazer especial" pode parecer simples em demasia, deixando de lado muitos aspectos significativos de nossa moderna noção de arte. No entanto, usar o "fazer especial" como ponto de partida para a compreensão da arte amplia os horizontes sobre o que é ou não é arte, e nos permite incluir artefatos produzidos por

outras culturas, que foram feitos sem uma motivação estética consciente, nos moldes ocidentais, na mesma categoria de arte (1991: 92).

Melvin Rader e Bertram Jessup (1976: 5-6), em seu estudo sobre a arte e os valores humanos, abordam o mesmo aspecto do “fazer especial” levantado por Dissanayake, dizendo que o interesse estético é algo que complementa grande parte da vida diária de cada um de nós. É um ingrediente importante que penetra em todos os aspectos da vida e a torna interessante.

Estabelecendo uma relação entre os valores da ciência e os valores estéticos, os autores citados salientam que, para o ser humano comum, é fácil compreender que os conhecimentos especializados da ciência e da filosofia são extensões do conhecimento de todas as pessoas, uma extensão muito especializada do conhecimento, que nasce do conhecimento comum e a ele retorna. Se é assim para o valor cognitivo, da mesma forma o é para o valor estético. O valor estético tanto pertence à experiência comum como a uma extensão especializada do mesmo domínio. E, da mesma forma que a ciência, também os valores estéticos nascem na experiência comum, se desenvolvem em níveis superiores mas não perdem a relação com suas origens (Rader e Jessup, 1976: 6).

Mas o que é valor estético? Para Rader e Jessup, valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar a natureza ou para objetos fabricados; o prazer em ouvir a canção dos pássaros ou uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores. Dizem os autores que, quando a experiência estética vem a nós nesses exemplos familiares da vida diária, não precisa explanação ou justificativa, não precisa razões. Ela é simplesmente boa, como respirar ar puro (1976: 7-8). Lembro novamente Adélia Prado:

Um jardim caipira, o da minha casa,
estrelas do norte, cravinas, uma flor rosada
que desabrochava em pencas e até hoje só vi
nos canteiros dos pobres.
E rosas, rosas, rosas, o modo de minha mãe virar rainha:
'para mim a rosa é a primeira das flores'.
(*O ameno fato terrível*)

Na verdade, como podemos ver em Adélia, a experiência estética envolve muito mais do que simples prazer. Ela pode provocar toda a mente e o espírito do ser humano, pois se relaciona, de inúmeras maneiras, com outros interesses e experiências e com outros valores. Esta percepção é confirmada pelos autores citados, quando dizem que a experiência estética amplia o conceito de arte, pois arte significaria, genericamente, a criação de valor estético, em qualquer que seja a sua forma.

Trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como "belas artes", "arte erudita" ou "arte maior", em contraposição à idéia de "artes menores" ou "artes populares". A própria denominação de folclore e artesanato já vem carregada de preconceito. 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.

A tendência no ensino das artes visuais, ainda hoje, é reproduzir conceitos modernistas de arte largamente aceitos nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as artes chamadas "menores", e com a exclusão delas, toda a possibilidade de um trabalho intercultural em arte. Até muito recentemente, diz Mason (1996), historiadores, críticos e professores de artes visuais têm sido relutantes em estudar as artes populares, o folclore e o artesanato que, por definição, não são "arte erudita" nem "design". Da mesma forma, somente as artes visuais consideradas como "eruditas" e o "design" têm espaço no currículo escolar. Aparece aí um dos pontos-chave deste trabalho, na medida em que, para uma experiência intercultural de ensino das artes visuais, precisam ser revistos os conceitos de arte desenvolvidos na escola.

Outro aspecto importante é que o conceito de cultura a ser utilizado numa proposta de educação multicultural deve ser baseado num enfoque antropológico, para que o ensino das artes visuais seja condizente com os valores estéticos trazidos de casa pelas/os alunas/os, respeitando e buscando compreender os aspectos estético/visuais presentes nas famílias dos/as estudantes relativamente às origens étnicas, de maneira a permitir uma compreensão desses aspectos e sua futura adequação ao ensino escolar.

Educando para a pluralidade

A área da antropologia é das que mais tem se preocupado com a questão multicultural. Mukhopadhyay e Moses (1994: 3971) descrevem a visão antropológica da educação multicultural como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer. Esta definição é derivada, no dizer dos autores, de dois conceitos antropológicos fundamentais: educação e cultura. Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura.

A cultura, nessa visão da antropologia, envolve tudo o que é criado pelo ser humano: produtos materiais, tais como artefatos, roupas; produtos sociais e de comportamento, tais como famílias, corporações, escolas, formas de relacionamento social; e produtos mentais, tais como conceitos e sistemas de pensamento. Todos esses níveis envolvem significados culturalmente criados e conhecimentos compartilhados, isto é, estruturas de conhecimento cultural complexas e dinâmicas, que os indivíduos usam para interpretar, experienciar e agir sobre o mundo.

Tendo em vista as diferenças culturais existentes em todo grupo social, a questão étnica é apenas um entre os aspectos (idade, gênero, ocupação, classe social etc.) que definem essas diferenças. Educação multicultural, na visão da antropologia, é uma experiência humana comum e não uma descoberta recente das sociedades modernas e etnicamente complexas. A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos e, ao invés de salientar as diferenças, busca promover o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos culturais, sejam eles quais forem, e não a sua permanência. Na opinião de Mukhopadhyay e Moses (1994), justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identificações primeiras do grupo cultural ao qual pertence, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores.

A educação multicultural é, então, definida como competência em múltiplas culturas e para todos/as os/as estudantes. Para a antropologia, cruzar fronteiras culturais tem sido, há muito tempo, um método para promover harmonia inter-grupos. Em um mundo cada vez mais em conflito, a educação multicultural busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento das competências interculturais. Os autores consideram como competências interculturais o conhecimento e capacidade de lidar com os códigos culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macro-culturais onde as culturas se inserem, como é o caso da arte.

Valente (s/d: 18) diz que, no campo da antropologia, existem duas posições opostas em relação à pluralidade cultural. Uma, que vê a diversidade cultural subordinada à idéia da universalidade humana, enquanto a outra a entende como exclusivamente relacionada ao contexto particular em que foi elaborada, “sem qualquer determinação universal”. Assim, a perspectiva que considera universais certos aspectos da cultura humana é chamada de

“racionalista” ou “anti-relativista”, enquanto que a perspectiva que nega esta universalidade é denominada de “relativista”.

Valente propõe uma posição que se coloca na zona de tensão entre estas duas perspectivas. Para ela não se pode valorizar apenas o contexto particular, perspectiva que considera como redutora, nem apenas o universal, que não levaria em conta os particularismos das múltiplas culturas. Para a autora, é possível unir as duas posições em uma perspectiva que considere o universal e o singular como dimensões intrinsecamente relacionadas, embora não convivam sem conflitos, o que supõe a realização de um novo modelo de integração no reconhecimento das particularidades, mas com uma visão política do direito comum e da coexistência das liberdades individuais. Calcar o ensino nas diferenças, como salienta a autora, é impedir a circulação dos portadores do signo das diferenças de uma socialização familiar, para a socialização secundária da objetividade social, “mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere a um indivíduo” (s/d: 20). A escola precisa, na conclusão da autora, “devolver ao discurso escolar aquilo que hoje é ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite”.

A promoção da diferença pode redundar, e muitas vezes isso tem acontecido, em um incremento da discriminação. Já a promoção de uma pseudo igualdade tem como resultado a alienação e o comodismo redundantes dos grupos hegemônicos. Conforme Valente,

Ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Considerando esse terreno despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção, mesmo pautadas de boas intenções, são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação conseqüente daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater: o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de

atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar o tratamento desigual (Valente, s/d:10).

Valente salienta que, especialmente nos países europeus, vem-se considerando necessário estabelecer limites ao relativismo cultural, buscando-se articular os valores universais com as especificidades culturais.

Esta postura é especialmente indicada para o ensino da arte, pois dá ênfase às manifestações artísticas das mais diversas culturas, considerando suas visões de mundo e seus próprios conceitos de arte, e não descuida de oportunizar o conhecimento e o domínio dos códigos que lideraram a arte ocidental até o século XX, mas relativizando-os em suas devidas proporções perante o acervo cultural de toda a humanidade.

Os/as educadores/as devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus/suas alunos/as em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas. Este último aspecto não deve ser descuidado, pois a escola, como instituição formal, deve também desenvolver capacidades específicas, voltadas para a atuação na sociedade em que o/a estudante está, vive e à qual pertence.

No dizer de Mukhopadhyay e Moses (1994:3972), a alfabetização intercultural pode ser facilitada pelo uso de abordagens etnográficas. O reconhecimento de que escolas constituem “culturas” que transmitem conhecimentos culturalmente específicos de maneiras culturalmente distintas estimulou o uso de abordagens etnográficas. Sua característica não é tanto a de um método, mas mais a de um objetivo: descrição “êmica” e análise cultural, isto é, descrever a partir da visão dos sujeitos (perspectiva interna) e compreender as verdades culturais que estão subjacentes a um comportamento observado. Armados com métodos e objetivos etnográficos, os/as professores/as poderão aprender a compreender valores, expectativas e padrões interacionais dos/as alunos/as e das famílias, e

descobrir a “cultura do ensino” presente naquele ambiente educacional. E os/as estudantes poderão aprender como adquirir competências em culturas dentro e fora da escola.

Os/as antropólogos/as têm, também, advogado o uso das artes para promover o pluralismo e a igualdade cultural. Carrol e Schensul (1990) desenvolveram estudos sobre ensino das artes nos Estados Unidos, com a finalidade de promover o reforço da identidade cultural e o envolvimento sócio-político de comunidades étnicas minoritárias. Os autores previam, para os anos noventa, um grande aumento nas pesquisas antropológicas envolvendo artes para a educação multicultural, o que acabou realmente acontecendo.

Na opinião de Philip Walkling (1990), a educação multicultural relaciona-se com a resposta que a educação deve dar ao pluralismo cultural. Ela não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla, que objetiva promover a igualdade através da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento “real” como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e européia.

Assim, a educação multicultural deve desenvolver um esquema conceitual intercultural, cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro.

Os três países que mais se preocuparam com a questão do multiculturalismo, a partir dos anos sessenta, foram a Inglaterra, os Estados Unidos e o Canadá, pressionados pela grande afluência de estrangeiros/as àqueles países. Se na Inglaterra e no Canadá aconteceu a chegada de grandes levas de imigrantes e refugiados/as, nos Estados Unidos já existia

uma sociedade plural acrescida, agora, por refugiados/as que sofreram guerra em seus próprios países. Isto ocasionou um tipo de sociedade chamada, por alguns sociólogos, de *melting pot*³, enfoque combatido por muitos/as defensores/as do multiculturalismo, por considerar que ele coloca na mesma “panela” todas as culturas, não as respeitando em suas especificidades ou necessidades.

Nos Estados Unidos, James A. Banks (1992) diz que a educação multicultural surgiu a partir do movimento de direitos civis nos anos sessenta e setenta. O movimento negro por direitos iguais, *equal opportunity*⁴, levou à busca de uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais. Existem desavenças, no entanto, sobre os limites do conceito, que para alguns deveria ater-se a diferenças culturais étnicas e raciais e, para outros, deveria incluir diferenças de gênero, classe social, idade, estudantes com necessidades especiais, grupos religiosos e, também, grupos minoritários relacionados com orientação sexual etc.

Na Grã-Bretanha, Philip Walkling (1990) diz que a educação multicultural surgiu de uma tendência de reforma na prática educacional para responder à diversidade cultural produzida pela imigração de após guerra.

Analisando o histórico da educação multicultural nesses três países, é possível detectar três momentos distintos: a) como processo de assimilação, quando classes bilíngües são formadas com o intuito de adaptar crianças de outras origens étnicas à língua e cultura dominantes; b) como processo de coexistência, que defende a existência de diferentes culturas e incentiva as diferenças; c) como processo de síntese, que busca as similaridades e incentiva a conquista de competências interculturais.

³ O termo *melting pot* refere-se a um conceito conservador que foi desenvolvido nos Estados Unidos para indicar uma síntese de diversos modelos étnicos e culturais, supostamente existente naquele país, com perda das identidades específicas de cada cultura.

⁴ Oportunidades iguais para todos.

Philip Walkling (1990), ao comentar a situação na Grã-Bretanha, salienta que, embora a educação multicultural venha sendo uma tendência educacional muito viva por cerca de trinta anos, a adoção de enfoques genuinamente multiculturais na educação, na Grã-Bretanha, tem funcionado quase como um remendo, sendo ainda considerada por muitos como irrelevante em áreas que não tenham crianças de grupos étnicos minoritários.

Podemos perceber, pelo exposto, que muito pouca ou quase nenhuma atenção é dada, nesses países, para a questão social de classes, certamente a maior forma de discriminação e injustiça social no Brasil. E, somente após o fortalecimento do movimento feminista, alguma atenção foi dada a outros aspectos da multiculturalidade, tais como questões de gênero, preferência sexual, necessidades especiais etc.

Embora não negando a importância do conhecimento e da análise do processo de desenvolvimento por que passou o enfoque da educação multicultural nos países do Primeiro Mundo, Ana Mae Barbosa, em **Tópicos Utópicos** (1998: 87), levanta uma questão extremamente pertinente para o ensino intercultural em nosso país. Diz ela:

Os estudos de multiculturalidade, diversidade cultural e até de história cultural produzidos pelo Primeiro Mundo não ajudam muito o Terceiro Mundo porque são respostas a problemas da sua sociedade, o que é absolutamente justificado. O Primeiro Mundo não está dando importância para preconceito social nos seus estudos sobre multiculturalidade porque esta é uma variável significativa somente no Terceiro Mundo.

Portanto, ao abordar a questão da pluralidade cultural em nosso país, não podemos nos limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, tantas vezes ressaltada, mas precisamos abordar, também, o problema da desigualdade social e da discriminação. Por muito tempo acobertada pelo "mito das três raças", como salienta DaMatta (1994), a sociedade brasileira negou a discriminação, tornando-a ainda mais cruel, pelo fato de não ser explícita. Hoje, precisamos correr atrás do prejuízo e tentar reverter esse quadro. Existe

uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade.

Valente (s/d) chama a atenção para o caráter ambíguo das relações interétnicas no nosso país, uma realidade movediça, cheia de meios-tons, de contradições. Na verdade, especialmente nesta virada de século, em que os problemas étnicos eclodem com uma força devastadora e não imaginada, o Brasil pretende ser exemplo de convivência, de miscigenação, de mestiçagem, de assimilação e re-elaboração de culturas, mas precisa enfrentar a vergonha da desigualdade social e da discriminação velada.

Precisamos desenvolver uma consciência crítica de nossa sociedade, e buscar, através da escola, encontrar caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa. Um desses caminhos é apontado pelo multiculturalismo crítico, como forma de resistência e de mudança.

Um dos autores que mais tem se preocupado com a questão do multiculturalismo é Peter McLaren, considerado um dos maiores expoentes da Pedagogia Crítica, na atualidade. Através de estudos etnográficos realizados na escola, ele registra formas de ritualização onde se evidenciam processos de dominação e de resistência (1991).

O autor destaca também as possibilidades abertas pela educação multicultural a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo (1997). Para ele, somente a resistência crítica à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização através do diálogo e da paz. Da mesma forma, a educação multicultural e intercultural deve familiarizar os/as alunos/as com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a entrar em contato com outros mundos, abrindo-se para a riqueza cultural da humanidade. “O pluralismo, como filosofia do diálogo, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro” (McLaren, 1997:16).

O mesmo autor, em um artigo sobre multiculturalismo crítico (1993-94: 165-8), analisa a sociedade norte-americana pós-modernista de brancos euro-americanos vivendo em um mundo artificialmente produzido, e busca compreender como se processa a percepção do “outro”, do não euro-americano branco e dominante. Para ele, essa percepção está condicionada por notícias sensacionalistas, que apresentam as comunidades afro-americanas, latinas ou asiáticas como barris de pólvora, ideologicamente envenenadas e prestes a explodir. Para o autor, essa imagem produzida a respeito das minorias tem provocado uma grande hostilidade, minando esforços que procuram articular a compreensão das relações raciais e construir um conceito de democracia compatível com um multiculturalismo crítico.

McLaren, no mesmo artigo, busca avançar o conceito de multiculturalismo crítico, por ele desenvolvido, através da análise de várias posições presentes nos debates sobre multiculturalismo, as quais ele denominou de multiculturalismo conservador ou corporativo, multiculturalismo liberal e multiculturalismo liberal de esquerda. O autor salienta os riscos de tentar uma classificação, pois ademais de reduzir perigosamente sua complexidade, as características de cada posição tendem a se sobrepor em muitos aspectos. No entanto, para fins de uma tentativa inicial de compreensão dos campos culturais de raça e etnicidade, o autor arrisca uma classificação das formas de multiculturalismo, como ele as percebe na sociedade norte-americana.

Assim, o que Peter McLaren chama de multiculturalismo conservador ou corporativista é a visão das diferenças étnicas e raciais sob um aspecto estereotipado e hierarquizante, através de classificações inferiores e superiores de inteligência e de cultura, que redundam logicamente em uma hierarquização social. Esta visão postula uma assimilação das culturas consideradas subalternas, fazendo-as adotar uma visão consensual de cultura e aceitar as normas patriarcais euro-americanas, tornando-as aptas a competir em um mundo capitalista, através da desculturação. É o processo de assimilação.

O multiculturalismo liberal defende a existência de uma igualdade natural entre as diferentes raças e etnias, entendendo que é a falta de oportunidades sociais e educacionais iguais que não permite a todos competir em igualdade de condições, em um mercado capitalista. As dificuldades sociais, culturais e econômicas devem ser modificadas para se alcançar uma relativa igualdade. Esta visão geralmente cai em um humanismo universalístico opressivo e etnocêntrico, no qual as normas que legitimam e governam a cidadania identificam-se fortemente com as normas das comunidades anglo-americanas.

Como processo de coexistência, o multiculturalismo liberal de esquerda, segundo McLaren (1993-94: 181-3), enfatiza as diferenças culturais e sugere que a ênfase na igualdade tende a amortizar importantes diferenças culturais entre as raças, responsáveis por diferentes valores, comportamentos, atitudes, estilos de conhecimento e de práticas sociais. O multiculturalismo liberal de esquerda busca enfatizar, ainda, as diferenças de gênero, de classe e de sexualidade. No entanto, este tipo de multiculturalismo, na opinião de McLaren, tende a desenvolver uma visão do “outro” como exótico, localizando as diferenças em um passado primordial de autenticidade cultural. É como se as diferenças culturais fossem de um caráter essencialista, independentes de forças sociais e históricas, e que a simples pertinência a um grupo minoritário fosse a garantia de uma autenticidade cultural.

No entanto, um multiculturalismo sem uma agenda política de transformação não tem efeito. Um multiculturalismo crítico, da forma como é visto por McLaren, apresenta-se como uma forma de resistência. Assim, do ponto de vista do multiculturalismo crítico, a oposição entre a ênfase na semelhança, propugnada pelo conservadorismo e pelo liberalismo, e a ênfase na diferença, propugnada pelo liberalismo de esquerda é, na realidade, uma falsa oposição: tanto a identidade baseada na semelhança, quanto a identidade baseada na diferença, são ambas formas de uma lógica essencialista. Já na visão do multiculturalismo crítico, representações de raça, classe e gênero são compreendidas como sinais e significados alcançados através de lutas sociais e, desta maneira, não representam apenas uma simples acomodação à ordem social. Para o autor, é importante enfatizar o papel que a linguagem e a representação apresentam na construção de

significado e identidade. Outro aspecto a ressaltar é o de que sinais e significações são essencialmente instáveis e mutantes, e só podem ser fixados temporariamente, dependendo de como eles são articulados dentro de uma luta específica discursiva e histórica. Desta forma, o multiculturalismo crítico salienta o papel central para a transformação desempenhado pelas relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados.

O multiculturalismo crítico, como resistência, também recusa-se a ver a cultura como não conflitual, harmoniosa e consensual. Ao contrário, este multiculturalismo de resistência não vê a diversidade como um objetivo, mas afirma que a diversidade deve ser entendida dentro de uma política de criticismo cultural e empenho por justiça social. Diferenças ocorrem entre e no meio dos grupos, e devem ser entendidas em termos da especificidade de sua produção. As diferenças são sempre produtos da história, da cultura, do poder e da ideologia. É importante, segundo McLaren, que os/as professores/as e os/as alunos/as percebam que a justiça não existe simplesmente porque existem as leis, mas que a justiça tem que ser continuamente criada e precisamos continuamente lutar por ela.

Segundo McLaren, a posição teórica central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são "obviedades culturais, tais como preto *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano, elas são construções históricas e culturais" (1993-94: 193). Os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos.

Precisamos colocar em foco a opressão "estrutural" nas formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca - estruturas que o multiculturalismo liberal tende a ignorar em sua veneração pela diferença como identidade. Como educadores e trabalhadores da cultura, precisamos intervir criticamente nessas relações de poder que organizam a diferença (McLaren, 1993-94: 197).

Aprofundando ainda mais a questão, Tomás Tadeu da Silva questiona o próprio conceito de "crítica", dizendo que, de um ponto de vista pós-moderno, esta idéia entra em contradição, na medida em que pressupõe sempre "aquele ponto de vista privilegiado, a partir do qual se pode ver através da ideologia, de uma consciência não contaminada por uma visão distorcida ou falsa da realidade" (1993:136). Do ponto de vista pós-moderno, em sua opinião, "faria mais sentido pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista" (1993:137).

Nesta mesma linha de pensamento, em seu último trabalho publicado no Brasil, McLaren (2000: 294) chama a atenção para os perigos da "noção errônea de que a democracia segue um acordo consensual". Para ele, uma democracia em que as identidades conseguem fazer-se ouvir é uma "democracia barulhenta", que deve utilizar uma forma crítica de contraponto para prevenir que a animosidade cresça e se transforme em violência. No dizer de Nilza Maria Campos Pellanda, na apresentação à edição brasileira deste livro, "a pedagogia do multiculturalismo revolucionário é sempre uma pedagogia que resgata o outro, expulso do discurso e das subjetividades como se não fizesse parte integrante de nós mesmos" (in McLaren, 2000: viii).

VIVENCIANDO A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Cada ser humano é como todos
os outros seres humanos,
como
algum outro ser humano,
como nenhum outro ser humano.

Kluckhohn e Murray

É com essa frase, escrita por Clyde Kluckhohn, antropólogo, e Henry Murray, psicólogo, que Jacques Maquet (1986) inicia o décimo quinto capítulo de seu livro sobre a experiência estética. É com ela que desejo aprofundar o estudo sobre o enfoque "educando para a pluralidade", pois é uma sentença extremamente representativa da definição do ser humano como ser universal, social e individual.

Maquet utiliza-se dessa sentença para distinguir, em qualquer comportamento humano ou em qualquer artefato produzido pelo ser humano, um componente humano, um componente cultural e um componente singular. O autor salienta que essa distinção é puramente intelectual, não sendo possível, sensorialmente, apreender os componentes como aspectos diferentes, nem separá-los fisicamente. No entanto, o autor propõe a distinção desses componentes como um útil instrumento de análise.

Embora esta visão de Maquet apresente uma característica modernista de análise, ela nos pode ser útil na medida em que pretendemos utilizá-la para estudar as tendências que seguiu o ensino da arte na modernidade.

Maquet chama a esse instrumento de análise "o paradigma dos três componentes" (1986:176), e diz que ele pode ser aplicado não só para a análise antropológica, como o

fizeram Kluckhohn e Murray, mas pode ser também aplicado para a análise do fenômeno estético.

Componente humano - *como todos os outros seres humanos* (domínio do universal). Segundo o autor, esse é o componente comum a todos os seres humanos. Cada ser humano segue o mesmo ciclo de nascimento e morte, todos/as precisamos dormir e comer a cada dia. Todos/as necessitamos alguma forma de organização social. Todos/as reagimos com respostas cognitivas, afetivas e contemplativas ao ambiente natural. Desta forma, para Maquet, o componente humano é o domínio do universal. Esse componente contém o que é comum a todos os organismos humanos, ele é metacultural, baseado em similaridades entre todos/as. A necessidade de organização visual, a necessidade de força expressiva, são elementos que podem ser creditados a esse componente metacultural. Os aspectos de comportamento e produção que podem ser relacionados com a característica de universalidade do ser humano não estariam, desta forma, presos às fronteiras do cultural, eles ultrapassariam essas fronteiras, dessa forma fazendo possível o entendimento além das barreiras culturais. Para o autor, esse é o componente que nos faz admirar objetos de outras culturas. Por essa razão, monumentos arquitetônicos como o Partenon, o Taj Mahal e Notre Dame são considerados patrimônios da humanidade, sendo compreendidos e admirados por todos os povos, independente de local, cultura ou época. Da mesma forma, diz Maquet, uma escultura tradicional africana representando sexo ou morte, felicidade ou medo, amizade ou hierarquia, pode ser diretamente apreendida por observadores não africanos como representando essas idéias. *O componente humano é comum a todos os seres humanos.*

Componente cultural - *como algum outro ser humano* (domínio da variedade e da multiplicidade) Este é o componente relativo a pessoas que pertencem a uma mesma sociedade, a uma mesma classe, a um mesmo grupo - falam a mesma linguagem, vivem de acordo com as mesmas regras, comem a mesma espécie de comida. O componente cultural se refere à parte do nosso comportamento que é similar a todos os membros de uma sociedade na qual nós nascemos, ou na qual nós vivemos. Cada sociedade organiza-se por códigos

específicos, seja da linguagem, dos cultos religiosos, das classes sociais. Maquet diz que os estilos estéticos estão enraizados no componente cultural, que pode ser associado a uma cultura ou a um grupo. Comparado com o grande elenco de possibilidades definidas pelo componente humano, diz Maquet que o componente cultural é mais limitado, pode ser compreendido como o resultado de um processo de exclusão: entre todos os alimentos que se pode consumir, entre todas as linguagens que se pode falar, entre todas as visões de mundo que fazem sentido, entre todas as configurações de formas que podem ser utilizadas para representar a figura humana, somente algumas, muitas vezes apenas uma, são oferecidas por uma cultura a suas/seus participantes. No entanto, à multiplicidade de sociedades e grupos correspondem uma multiplicidade de soluções, uma variedade de visões de mundo, uma infinidade de estilos estéticos. É o domínio da variedade e da multiplicidade. *O componente cultural é comum a uma sociedade ou grupo.*

Componente singular - *como nenhum outro ser humano* (domínio do particular e único). Em nossa cultura, cada um fala a linguagem comum, cada um adapta-se aos códigos dessa cultura, cada um cria formas utilizando o repertório de um estilo culturalmente aceito, mas tudo isso, cada um de nós realiza de uma maneira única e individual. No entanto, salienta Maquet, alguns aspectos de nossas ações, procedimentos e resultados recebem nossa marca singular melhor do que outros. A característica pessoal na forma de falar de um indivíduo é facilmente reconhecível, ao passo que a maneira singular com que cada um de nós escreve não é tão fácil de reconhecer. No dizer de Maquet, quanto mais complexo o resultado de um empreendimento, tão mais claros são os indícios da singularidade do/a autor/a. A singularidade pode estar mais presente nas relações entre os elementos do que nos próprios elementos. Para Maquet, isso é análogo a cada face humana: cada traço, tomado isoladamente, pode ser encontrado igualmente em outra face, mas não a total configuração de todos eles. Cada ser humano tem a necessidade de sua expressão singular. É através desse componente que se pode compreender os estilos individuais. *O componente singular é particular a cada ser humano.*

Assim como em qualquer comportamento, ou em qualquer artefato produzido pelo ser humano, assim também nos objetos estéticos, para Maquet, estão presentes esses três componentes. Como o cultural está incluído no humano, assim também o singular está incluído no cultural. O autor (1986:177) nos dá um exemplo interessante, ao comparar esse processo com as bonecas russas, em que cada uma está relacionada com a outra por inclusão. Da mesma forma, o humano, o cultural e o individual estão relacionados.

No entanto, Maquet adverte que focar a nossa atenção no componente cultural de um objeto estético não é fácil. Embora conceitualmente os três componentes sejam claramente distintos, em objetos concretos eles não podem ser separados. Assim, ao invés de tomar a árdua tarefa de analisar um artefato, isoladamente, nós devemos considerar os objetos estéticos em seu contexto cultural. A melhor forma de perceber o componente cultural de um objeto é recolocá-lo na sua cultura concreta, na qual ele re-adquire uma presença viva, a sua relevância estética.

Os componentes do objeto estético e o ensino das artes visuais

Se procurarmos relacionar as tendências do ensino das artes visuais ao longo do século XX com o "paradigma dos três componentes" de Maquet, poderemos constatar a predominância de algum dos componentes em cada tendência observada.

Brent Wilson (1990:51), analisando o relacionamento entre os movimentos da arte-educação em nosso século e as transformações que aconteceram na arte, diz que

a arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no

mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes à originalidade artística.

Assim, ao estudarmos mais detidamente as tendências do ensino da arte em nosso século, podemos constatar que a busca do universal foi perseguida pelo ensino que priorizou a assim chamada corrente "essencialista" da arte moderna. Enfocando o assunto, Tom Anderson (1993) considera que, entre os maiores defensores da visão essencialista da arte, encontram-se os críticos de arte Roger Fry e Clive Bell. Na opinião de Anderson, esses advogados do modernismo, de fato, promoviam a noção de que a resposta estética às qualidades formais era o que se poderia considerar como universal a respeito da arte. Os modernistas, portanto, acreditam que certas formas e relações de formas possuem um apelo universal, e que "a forma universal" deve ser buscada e valorizada, estejamos nós olhando para um tapete persa, um calendário asteca ou uma pintura de Jackson Pollock (Anderson, 1993:5-6).

Podemos ver que a opinião de Maquet a respeito do componente universal na arte vem bastante influenciada por essa visão modernista de que a arte pode ultrapassar as barreiras das culturas e dos povos. No entanto, críticas começaram a ser feitas a esse conceito de universalidade, levantando a questão de que todas as culturas são etnocêntricas em algum grau e de alguma forma, e que poucos esteticistas europeus ou americanos, defendendo essa corrente, pararam para pensar quem estava definindo essas formas consideradas universais, e até que ponto. Na verdade, na opinião de Anderson, não havia o reconhecimento de que essas formas universais, esses "paradigmas globais da excelência", eram assim decretados também com base em valores eurocêntricos.

No ensino das artes visuais, essa visão modernista do "universal" foi repassada através do estudo dos elementos da linguagem, quais sejam, a linha, a forma, a cor, o espaço, bem como o equilíbrio, o ritmo, a composição. Esses elementos eram considerados

na sua "universalidade" e, portanto, ensinados de forma totalmente descontextualizada, com a preocupação de propiciar e desenvolver nos/as alunos/as a apreensão e o domínio da linguagem da arte.

A partir do início do século, o ensino da arte apresentou um dos maiores avanços alcançados. Pela primeira vez, influenciado pelos estudos psicológicos da época, o ensino de arte passou a ser centrado no/a aluno/a, preocupando-se em respeitar e desenvolver a sua individualidade. Da mesma forma, o foco de atenção do ensino deixou de ser o produto para se concentrar no processo. Este enfoque tem referência ao terceiro componente levantado por Maquet em sua proposta paradigmática, chamado pelo autor de "componente singular", ou seja, "cada ser humano é como nenhum outro ser humano", colocando grande ênfase na livre-expressão. A partir daí, o terceiro componente de Maquet, relativo ao aspecto individual e singular do objeto artístico, passa a dominar o ensino modernista da arte, e alguns cânones da livre-expressão passam a ser defendidos pelos/as professores/as como verdades absolutas, entre elas a mais importante: não interferir no processo livre-criador da criança, respeitando a sua individualidade e a sua expressão criativa.

Em torno dos anos sessenta, começaram a surgir autores/as que defendiam o que era então chamado de ensino "contextualista", apresentando-se em contraposição à visão essencialista do ensino da arte. Podemos relacionar esse enfoque com o segundo componente proposto por Maquet, o componente cultural. O enfoque contextualista pleiteava que a arte fosse estudada tomando-se como referência seu contexto cultural de origem, bem como pleiteava um ensino mais fundado em conhecimentos antropológicos e sociológicos, que contemplasse, por um lado, o contexto da obra de arte em si, mas por outro, também o próprio contexto social e cultural dos/as alunos/as. Entre os/as autores/as que primeiro se preocuparam com essa abordagem podemos destacar June McFee (1964), quando apresenta a sua *perception-delineation theory*⁵.

⁵ Teoria baseada em perceber e delinear, isto é, esboçar, traçar, descrever.

A teoria de McFee é baseada em uma visão antropológica e sociológica do ensino das artes visuais. Ela salienta que a percepção varia de acordo com o contexto cultural do/a aluno/a, pois a cultura influencia a direção de seu treinamento perceptual, dando-lhe muito mais oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que por observar aquilo que não é enfatizado pela cultura deste grupo. Essa visão de McFee corresponde ao apresentado por Maquet em seu segundo componente, quando salienta que, entre todas as visões de mundo, entre todas as configurações de formas que podem ser utilizadas, somente algumas fazem sentido para uma determinada cultura.

Dentre outros/as autores/as que têm abordado a questão do ensino contextualizado da arte podemos citar Graeme Chalmers, pertencente ao grupo do DBAE - *discipline-based art education*⁶, proposta americana contemporânea que advoga o ensino da arte como disciplina e, portanto, como área do conhecimento centrado no fazer artístico, leitura da obra de arte, apreciação crítica e história da arte. O grupo responsável pelo DBAE foi acusado, em um primeiro momento, de estar propondo um ensino etno/eurocêntrico, sendo que McFee chegou a sugerir um quinto enfoque - arte sócio-cultural - para incluir a arte de outras culturas. Foi após um grande seminário nacional, promovido pela Getty Foundation, o Seminário **Discipline-based Art Education and Cultural Diversity**, realizado em 1992, que o DBAE passou a encarar o ensino multicultural como um enfoque importante a ser promovido.

Revestindo-se de uma visão mais contemporânea da questão do contexto cultural, o multiculturalismo aparece, no ensino das artes, como uma nova versão da preocupação já levantada por McFee (1964,1992), Feldman (1970) e muitos/as outros/as, sobre a diversidade cultural presente nas salas de aula.

Coube a Chalmers desenvolver a questão para o DBAE, o que ele faz no livro **Celebrating Pluralism - Art, Education and Cultural Diversity**, editado pelo Getty

⁶ Arte-educação com base na disciplina

Education Institute for the Arts, em 1996. Chalmers aborda o assunto primeiramente discorrendo sobre diferentes enfoques adotados para o ensino multicultural, e salienta que um enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte de uma variedade de culturas. Um ensino multicultural em artes deveria responder a questões como: Por que fazemos arte? O autor considera que devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade e valores estéticos, que são interculturais e nos permitem abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas.

Patricia Barbanell (1994) identifica cinco níveis de aprofundamento à questão multicultural no ensino das artes visuais, aperfeiçoando os enfoques que haviam sido originalmente definidos por James Banks (1988):

Nível 1: **Contribuições culturais.** Este seria o nível mais simples para o ensino de arte com enfoque multicultural. Nele, embora os recursos didáticos passem a incluir obras de arte de outras culturas, o conteúdo das aulas de arte permanece inalterado.

Nível 2: **Enfoque aditivo.** Este nível incorpora novas idéias ao conteúdo, embora não o alterando em sua essência e preservando as estruturas tradicionais de ensino. O conteúdo é re-arranjado para acomodar novas informações sobre outras culturas, adicionando os novos componentes aos já existentes.

Nível 3. **Infusão.** Neste nível, o conteúdo tradicional é expandido para incluir não somente novos materiais, mas também novos conceitos de arte. O ensino de arte busca uma visão criativa, auxiliando os/as alunos/as a compreender as imagens culturais e também o contexto a que estas imagens pertencem. Através do encontro com tradições artísticas diversas, os/as alunos/as são levados a descobrir a si próprios/as e a encontrar expressão para seus próprios sentimentos e sua própria identidade cultural.

Nível 4: **Transformação**. Os/as estudantes, neste nível, desenvolvem a apreciação da diversidade e complexidade das culturas no mundo. A multiculturalidade em arte é apresentada através dos comportamentos, temas ou artefatos humanos universais, tais como rituais de passagem ou a manufatura da cerâmica em diferentes culturas. Este nível abre uma porta para a introdução de perspectivas etnocêntricas, ou monoculturais, fora do enfoque tradicional eurocêntrico. Para tanto, a apreciação dos materiais produzidos por outras culturas deve partir de uma visão etnocêntrica, do seu próprio ponto de vista, enfocando as características especiais destas culturas, suas conquistas culturais. Partes do currículo são então transformadas, passando a adotar diferentes etnocentrismos ao invés do eurocentrismo tradicional.

Este é um dos níveis mais difíceis de serem alcançados no Brasil, devido à dificuldade de material que permita este enfoque, e o despreparo dos/as professores/as. Enquanto materiais visuais com enfoque eurocêntrico existem em quantidade e continuam a ser produzidos, materiais que apresentem uma visão particular e própria a partir de nossas outras culturas são praticamente inexistentes.

Nível 5: **Ação social**. Através da compreensão do contexto social da arte e da importância dos artistas como ativistas sociais, os/as estudantes podem desenvolver habilidades de realizar ações sociais com e através de seu fazer artístico. Pelo desenvolvimento de seu potencial criativo, são capazes de examinar criticamente a forma como a arte das minorias é apresentada, ou simplesmente esquecida.

Rachel Mason é outra autora a tratar do tema da pluralidade cultural com insistência. Ela tem proposto abordagens para o ensino multicultural, e também desenvolvido análises críticas sobre a implementação do Currículo Nacional na Grã-Bretanha. Sobre o ensino multicultural no Reino Unido, Mason (1990:62) considera que os educadores de arte e design devem procurar meios para reagir duma maneira positiva e criativa à diversidade étnica na sociedade britânica, buscando criar conexões criativas entre assuntos e etnias, e entrar no tipo de diálogo intenso que fomenta compromissos

fundamentais inerentes a um modo de vida democrático. Por outro lado, Rachel considera que a razão principal para a reforma curricular multicultural é internacionalista, e não étnica. Para ela, as inovações curriculares multiculturais são importantes para a Grã-Bretanha não só por se tratar de uma sociedade culturalmente múltipla, mas principalmente porque vivemos, hoje, em uma sociedade global. Além disso, um currículo culturalmente diverso é essencial, em sua opinião, por dar às crianças perspectivas sobre a arte e design em outras culturas, dando-lhes, também, os meios para melhor perceber a sua própria cultura.

Precisamos pensar, no entanto, que teorias estrangeiras para o ensino da arte só terão sentido, no Brasil, se devidamente avaliadas e repensadas, para que possamos realmente aproveitar aquilo que possa nos servir como subsídio, não perdendo nunca de vista que elas foram pensadas para realidades muito diferenciadas da nossa, ou melhor, das nossas realidades. É preciso não esquecer os princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço. Mário de Andrade (1962:26) já alertava, em seu livro **Ensaio sobre Música Brasileira**, primeiramente publicado em 1928, em seu linguajar característico, que “a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa”.

No Brasil, Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão intercultural para o ensino da arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências, quanto apontando soluções. Em seu livro **A Imagem no Ensino da Arte** (1991:24), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta “a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. No entanto, ela imediatamente adverte que “se 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”.

Podemos ver assim que o ensino da arte vinculado ao modernismo, no século XX, relacionou-se primordialmente com dois dos aspectos do ser humano levantados por Maquet (1986), o aspecto universal e o aspecto singular. Já o segundo aspecto, relacionado com o componente cultural, está sendo incentivado, com grande insistência, pela proposta de mudança paradigmática do ensino da arte para uma visão pós-modernista.

Uma mudança paradigmática no ensino das artes visuais

Marjorie e Brent Wilson foram os primeiros a assumir uma postura radicalmente contrária à livre-expressão, gerando grandes controvérsias por seus posicionamentos em prol da cópia no desenho infantil. Iniciaram seus trabalhos nos anos setenta, justificando a cópia por duas razões principais: a primeira refere-se ao fato de que a criança faz cópia, mesmo que não solicitada, por uma necessidade íntima; a segunda refere-se à importância da criança aprender os códigos visuais e culturais de seu grupo e de sua cultura.

Wilson (1992), em outro momento, tornando a salientar que o ensino das artes visuais está atualmente calcado sobre o modernismo, apresenta a necessidade de uma mudança paradigmática neste ensino, propondo um ensino pós-modernista. O autor esclarece que o legado modernista para o ensino das artes visuais foi centrado em dois aspectos: os elementos e princípios do design e a expressão, criação e desenvolvimento artístico. Como consequência, aponta que estes dois aspectos conduzem aos dois maiores objetivos do ensino das artes visuais no modernismo: forma e processo. Estes ganham precedência sobre assunto e conteúdo. Os/as professores/as de arte são educados/as no atelier, um atelier “anti-histórico” onde as tradições do passado - temáticas, símbolos, alegorias, estilos, fontes literárias e místicas - presentes nas artes visuais, não são levadas em consideração. Existe apenas o ensino da história da arte, mas à margem da prática educacional em arte.

Na opinião de Wilson, o discurso da arte no pós-modernismo é totalmente diferente daquele da arte-educação que ainda se desenvolve hoje. A arte pós-moderna adquiriu uma nova linguagem artística, onde os elementos formais aparecem como meios através dos quais o conteúdo artístico é revelado, e não como o próprio conteúdo. A ênfase é dada aos temas, idéias, aspectos sociais, políticos, literatura e narrativa. Aspectos como ironia, paródia, metáfora também são levantados.

Para esta nova arte-educação, Wilson propõe um enfoque pós-modernista, em que a ênfase seja colocada na herança cultural e na interpretação da obra de arte. A interpretação proposta por Wilson compreende interpretar a obra através dos processos de criação artística (atelier), da crítica de arte e da compreensão das condições sociais, culturais, históricas e individuais que cercam a criação de uma obra de arte. Ana Mae Barbosa (1998) prefere chamar a compreensão destas condições de contextualização.

Outro autor a propugnar esta mudança paradigmática é Arthur Efland (1995). Diz ele que, desde os anos sessenta, novas questões críticas têm reformulado o panorama cultural ocidental. Aconteceu uma transformação da consciência da modernidade, embasada nas noções de progresso através do avanço da ciência, passando para um estado de consciência chamado de pós-moderno, onde existe menos confiança no futuro. É justamente essa falta de respostas, na opinião do autor, que vem a caracterizar a pós-modernidade.

Mas, por que levantar essa questão da modernidade *versus* pós-modernidade, assunto que parece já bastante esgotado? Efland traz a questão para a esfera do ensino de arte, especialmente das artes visuais, onde, em sua opinião, essa questão não está de todo esclarecida. Para ele, a pós-modernidade não pode ser compreendida apenas na esfera das artes ou da literatura. O mundo pós-moderno envolve aspectos mais amplos que interagem, tais como os aspectos científico, tecnológico, industrial, econômico, social e político. Como situar o ensino das artes nesse contexto?

Efland, ao analisar as questões da cultura, da sociedade, da arte e da educação no mundo pós-moderno, aponta três problemas básicos que afetam o ensino das artes de forma internacional:

1. A transição do modernismo para o pós-modernismo como movimento cultural no mundo ocidental;
2. A emergência de um mercado cultural internacional, derivado de forças econômicas mais amplas, que demandam integração e uniformização, em um processo homogeizante, que unifica as culturas através de *fast music*, *fast computers*, *fast food* - MTV, McIntosh, Mc Donald's;
3. O mundo de após guerra fria, situação em que as nações se transformam e se combatem, especialmente por problemas étnicos, em um processo de retribalização, em contraste com a globalização dos processos de manufaturados, processos econômicos e sistemas informativos.

Na análise de Efland, o modernismo desmistificava as tradições do passado, propondo novas formas de arte e novas maneiras de construir a realidade. Durante a primeira metade do século vinte, artistas modernos/as do ocidente engajaram-se em experimentalismos estilísticos, em seus esforços para criar uma nova visão do ser humano. Artistas como Picasso e Braque utilizaram a abstração para penetrar além da superfície da pintura; Mondrian e Kandinsky transcenderam a abstração para trabalhar com a forma e a cor pura almejando entrar em uma nova realidade; Kandinsky equacionou esta busca através de uma preocupação muito grande com o espiritual. Outros/as artistas tentaram encontrar a nova visão nos profundos recessos da mente subconsciente, como visto no surrealismo e no impressionismo.

Para o autor, o desfecho dessa experimentação, vista em retrospecto, é que o modernismo não teve sucesso em construir uma realidade que tivesse significado para um maior número de pessoas nas sociedades que têm passado pelo processo de uma rápida globalização, aliada a problemas étnicos e sociais cada vez maiores.

Na verdade, segundo Efland, o modernismo e o pós-modernismo apresentam visões contrastantes sobre a natureza da arte: enquanto o modernismo considera a arte como um fenômeno único, envolvendo objetos distintos com a finalidade de prover uma desinteressada experiência estética, o pós-modernismo vê a arte como uma forma de produção e reprodução cultural, que pode somente ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação. Os/as esteticistas modernistas condenam as preferências artísticas do público leigo em arte e promovem uma posição de exaltação para as artes visuais, enquanto que no pós-modernismo busca-se dissolver as fronteiras entre a arte dita erudita e a popular, condenando-se o elitismo.

O ensino das artes sofre, a partir daí, uma mudança paradigmática: no modernismo, tende a aplicar critérios da gramática visual e da excelência artística, mas esse tipo de visão artística isola a arte do restante das experiências; já no pós-modernismo, o ensino da arte está potencialmente conectado com a vida, desmanchando-se as fronteiras entre a arte e o contexto cultural mais amplo ao qual ela pertence. O ensino da arte pós-moderno não enfatiza, necessariamente, o mais novo e o mais contemporâneo na arte. Enfatiza, sim, como a arte contemporânea apresenta referências ao passado, como este é visto pelos artistas pós-modernos, que reciclam imagens e fazem citações de obras e estilos. Ainda que essa citação seja, muitas vezes, referida através da sátira ou da paródia, como podemos ver em Duchamp, Warhol e Lichtenstein, ou ainda em Juan Domingo Dávila (Chile), com seu personagem *Verdeja* (óleo sobre tela, 1996) sátira do hibridismo cultural latino-americano. Assim, acompanhando as tendências da arte na pós-modernidade o universalismo modernista no ensino das artes cede lugar ao pluralismo pós-moderno. Concordamos, no entanto, com Giroux (1993:43), quando diz que "a base de uma pedagogia crítica não deve ser desenvolvida em torno de uma escolha entre modernismo e pós-modernismo", pois, em sua opinião, "o pós-modernismo não pode significar uma simples rejeição da modernidade; em vez disso, ele envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias".

Ambos os enfoques são essenciais para o ensino das artes. Tanto a visão modernista da excelência artística e do domínio da linguagem, quanto o enfoque plural postulado pelo pós-modernismo devem ser trabalhados, permitindo uma abrangência de estilos e de leituras interpretativas. O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte onde as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida.

TECENDO O OLHAR

Aprofundando o meu olhar através de outros olhares

Visíveis no facho de ouro jorrado porta a dentro,
mosquitinhos, grãos maiores de pó.
A mãe no fogão atíça as brasas
e acende na menina o nunca mais apagado da memória:
uma vez banqueteceu-se, comeu feijão com arroz
mais um facho de luz. Com toda a fome.
(*Registro*, Adélia Prado)

Busco em Adélia Prado a compreensão do que seja este despertar estético que acontece no ambiente prosaico do dia a dia, na presença da mãe-mulher que atíça as brasas e desperta um mundo de sensibilidade, ver o que não era visto, comer o que só é possível através da imaginação criativa. Despertar essa sensibilidade tem sido tarefa especialmente das mulheres, em seu ambiente familiar, tanto é que Adélia, ao lembrar a experiência estética, o faz lembrando da mãe.

O ensino da arte na escola precisa preservar essa linha de encantamento do universo estético das crianças, para poder não somente contextualizar o ensino da arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas. Para tanto, é preciso ampliar o conceito de arte, adotando uma visão antropológica de cultura, na tentativa de encontrar caminhos para a realização de uma experiência de ensino das artes visuais com caráter de pós-modernidade, como pleiteado por Wilson (1992), Efland (1995;1998) e Barbosa (1991;1998), adotando uma postura de dissolução entre as fronteiras da arte popular e da arte dita erudita.

Buscando subsídios para uma proposta de ensino da arte fundada nestes princípios desenvolvi uma pesquisa de campo em parceria com Rachel Mason sobre estética feminina do cotidiano. Os dados foram trabalhados por cada uma em separado, com as possíveis e necessárias trocas e intercâmbios dos diferentes enfoques culturais. Participou também do trabalho, para realização do registro visual, a pesquisadora e fotógrafa inglesa Iona Cruickshank⁷.

Creio que essa forma de abordagem, realização de um estudo individual e, ao mesmo tempo, de parceria, mostrou-se muito frutífera, pois propiciou uma visão múltipla sobre os aspectos abordados, evitando, ao mesmo tempo, possíveis distorções de caráter subjetivo. Marli André (1994:43) salienta a importância de um trabalho coletivo como forma de oportunizar diferentes prismas de visão da realidade e controle da subjetividade:

Outra questão que se poderia trazer com relação ao controle da subjetividade é a prática do trabalho individual de pesquisa. Admitindo-se que a realidade pode ser vista sob diferentes prismas, que há padrões diversificados e conflitantes de interpretação do real, o trabalho de pesquisa, principalmente o que se volta aos processos sociais, deveria no mínimo tentar refletir esta diversidade de perspectivas. Uma das formas pelas quais isto poderia ocorrer seria através de um processo coletivo de trabalho, se possível interdisciplinar. O envolvimento de um grupo de pesquisadores no estudo de temas geralmente passíveis de enfoques divergentes pode ser extremamente benéfico no caminhar teórico-metodológico que se empreende atualmente na área educacional.

A fim de compreender como acontecem as relações estéticas entre a escola e elementos da sociedade na qual ela se insere, considere necessário delimitar o universo da pesquisa, concentrando minha atenção no papel da mulher como disseminadora e promotora da herança cultural e estética, através de seu trabalho na família.

⁷ Diretora do Lens Midia Institute da Universidade De Montfort em Leicester, Inglaterra.

Escolhi como foco de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arací Barreto Sacchis, localizada no bairro Itararé, na cidade de Santa Maria, RS (Figura 01). Portanto, o universo da pesquisa compreendeu o espaço escolar, entendido como o ambiente estético, físico e cultural da escola e também o espaço das famílias dos/as alunos/as desta escola, incluindo em especial as relações sociais estabelecidas entre os/as atores/as destes dois espaços.

O primeiro contato por mim estabelecido foi com a direção da escola. Este contato foi facilitado pelo fato de já ter coordenado e realizado um trabalho de pesquisa anterior, nessa mesma escola, cujos resultados haviam sido avaliados pelas/os professoras/es como muito importantes⁸. Dessa forma, aplainado pelo vínculo anterior, o primeiro contato foi já muito produtivo, dispondo-se a Direção a convidar as/os professoras/es para uma reunião em que a proposta de pesquisa seria apresentada. Nessa reunião foi debatido e definido o objetivo do projeto, qual seja, o de aproximar o ensino da escola do universo cultural das/os alunas/os, concentrando-se a proposta especialmente no ensino das artes visuais e no universo estético presente no cotidiano das famílias ligadas à escola.

A aceitação dos/as professores/as foi imediata, sendo que o professor da área de artes, músico e artista plástico Hiram Nunes, que seria o principal envolvido na experiência, mostrou-se, desde o início, extremamente interessado em participar como pesquisador. Sabe-se que as/os professoras/es, em nosso país, são sobrecarregadas/os de trabalho, e Hiram não é nenhuma exceção. Além de ser o único professor da disciplina Educação Artística nessa escola, leciona em outra escola, o que faz a sua participação ainda mais importante, pois isso representou para ele um número extra de horas para reuniões, sem nenhuma remuneração. Obtive, também, o aval e a cooperação da Secretaria de Município da Educação à qual a escola pertence.

Para esta primeira parte do trabalho de investigação, relacionando a escola com seu universo circundante, era necessário o estudo da estética do cotidiano presente nas famílias

⁸ Projeto interdisciplinar, em convênio com as Universidades de Kiel e Siegen, Alemanha. Apoio CAPES, CNPq e DAAD.

dos/as alunos/as. Juntamente com as professoras e funcionárias da escola e a colaboração de algumas mães, selecionamos mulheres que realizassem algum tipo de atividade reconhecida como esteticamente válida e interessante. Para a seleção foram utilizados os conceitos de "fazer especial", desenvolvido por Dissanayake, e de "valor estético", segundo Rader e Jessup.

Busquei, também, selecionar mulheres que representassem algumas das diferentes origens étnicas presentes no espaço escolar. Esta preocupação relacionava-se com a intenção, discutida e avaliada pelas/os professoras/es, de realizar uma experiência de ensino das artes visuais, na escola, abordando a questão multicultural, relacionando-a com a estética das famílias e especialmente das mulheres. Concordamos, neste aspecto, com Mason (1996), de que o ensino da arte, ao se propor multicultural, ao invés de focar somente as diferenças étnicas, deveria realçar também outros aspectos, como a contribuição, para a cultura, dos processos artísticos das mulheres.

Para esta investigação, tornava-se necessária uma imersão em aspectos culturais e estéticos do espaço escolar. Com a intenção de conhecer o campo que seria pesquisado, antes da chegada das pesquisadoras inglesas ao Brasil, realizei um estudo exploratório. Com a ajuda de professoras e funcionárias da escola foi feita uma seleção de mulheres consideradas capazes de realizar algum tipo de "fazer especial", ou seja, uma atividade de reconhecido valor estético. No momento, já havia uma preocupação, da minha parte, de buscar componentes étnicos específicos do espaço escolar estudado e, por essa razão, procurei que essa fase exploratória contemplasse algumas diferenças étnicas. Assim, as mulheres foram selecionadas tanto por suas habilidades em algum fazer manual como também por suas diferenças de origem étnica. Acompanhada por professoras da escola, que me apresentaram algumas mães ou avós de alunas/os, realizei com elas entrevistas totalmente informais, com o objetivo de definir quem seriam os sujeitos da pesquisa e de estabelecer um roteiro para as entrevistas que seriam realizadas posteriormente.

(Figura 01)

Nesta fase exploratória foram visitadas uma senhora de origem portuguesa/espanhola, que desenvolve trabalhos de tear; uma senhora de origem italiana/portuguesa, que trabalha com docinhos e enfeites para festas; uma senhora de origem alemã, que trabalha com bordados e pinturas. O fazer dessas três mulheres pode ser entendido como um "fazer especial", da forma como é apresentado por Dissanayake, quando o conceitua como um fazer estético consciente, com o intuito de embelezar ou tornar especial um objeto, um artefato, um momento, uma ação ou uma idéia. Dessa forma, tanto o tecido trabalhado no tear, quanto o docinho ornamentado e colocado artisticamente em uma embalagem, ou um pano pintado ou bordado, são parte de uma mesma idéia estética que torna a vida mais interessante para quem faz e para quem usufrui e aprecia a obra realizada.

Embora desenvolvida de maneira informal, a fase exploratória confirmou diferenças marcantes na estética do cotidiano dessas mulheres, permitindo levantar a hipótese de que parte dessas diferenças pudesse ser atribuída ao componente étnico. Esta hipótese me levou a aprofundar o questionamento sobre as etnias presentes no universo escolar.

Uma vez realizada a fase exploratória, passei à definição dos sujeitos da pesquisa, visando o estudo mais aprofundado da estética do cotidiano neste espaço escolar. Os critérios adotados na seleção dos sujeitos foram:

1. Pertencer ao sexo feminino;
2. Ter alguma relação com o espaço escolar que seria estudado (ser mãe, tia, avó, professora ou pessoa responsável por aluna/o);
3. Pertencer a uma ou mais das origens étnicas registradas entre as/os alunas/os da escola selecionada;
4. Ser considerada pela comunidade escolar, nesse caso representada pelas professoras da escola e demais pessoas por elas consultadas, como produzindo trabalhos esteticamente interessantes e de destaque.

Para que o universo cultural e estético deste espaço escolar fosse realmente contemplado, e como a definição das origens étnicas mais presentes seria um processo bastante difícil, decidi que seriam investigadas as origens étnicas das/os estudantes que seriam envolvidas/os diretamente no processo. Para isso, era necessário definir, juntamente com as/os professoras/es, a turma ou turmas que realizariam a proposta de trabalho referente à experiência na escola. Neste momento, passei a contar com a colaboração da professora Iniruty Toniolo, que assumiu a coordenação junto à escola.

Ficou decidido, juntamente com o professor de Educação Artística e as/os demais professoras/es, que trabalharíamos com as/os alunas/os da 5ª série da escola. Passamos, então, ao estudo da composição étnica destas/es alunas/os. Foram encontradas principalmente as origens portuguesa, espanhola ou portenha, italiana, alemã e oriental. Com o auxílio das/os professoras/es, fomos detectando quais as origens mais marcantes nessas turmas, tendo verificado a existência, além das já citadas, de um aluno de origem japonesa e uma aluna filha de pais indígenas. Optamos, então, por selecionar dentre as mulheres citadas como portadoras de habilidades especiais aquelas que correspondessem às origens indígena, asiática, negra e européia e que tivessem alguma relação com a escola, ainda que não estivessem diretamente relacionadas às/aos alunas/os da série escolhida.

Ainda com o auxílio das/os professoras/es, e após muitas sugestões e discussões, foram selecionadas cinco mulheres, de acordo com os critérios definidos, das quais duas já haviam participado do período exploratório, ou seja, das que participaram dessa fase, apenas a senhora que produzia os docinhos não aceitou continuar o trabalho, por falta de tempo disponível. Dessa forma, na pesquisa de campo, as senhoras entrevistadas foram:

Nilza de Melo Fagundes, de origem portuguesa/espanhola, mãe de uma das professoras, por seu trabalho com o tear (Figura 02);

Helena Yoko Nishino, de origem japonesa, tia de um dos alunos da 5ª série, por sua habilidade em fazer o “*origami*”, trabalho de dobradura típico do Japão (Figura 03);

Enedina Dornelles, de origem negra, professora de matemática da escola e mãe de um dos alunos, por seu trabalho com o croché (Figura 04);

Nair Glaci Rohde, de origem alemã, mãe de dois ex-alunos, por sua habilidade com o bordado e pintura em tecido (Figura 05);

Doralina de Almeida Lara (*Mukiriú*), de origem indígena do grupo Jacuiris, Alto Araguaia, mãe de uma aluna da 5ª série, por seu trabalho com ervas medicinais (Figura 06).

Como apresentado por autores como Canclini, DaMatta, Candau e outros, ao estudar as mesclas culturais presentes na América do Sul e no Brasil, a representação de origens é, também, uma representação da hibridização cultural presente em nosso universo cultural. Assim, temos Doralina de pura origem indígena, sem miscigenações, descendente da população indígena do Araguaia; Helena, de origem japonesa, também sem miscigenações, representando a origem asiática, presente em menor parcela no Rio Grande do Sul, mas importante em outros Estados; Nair e Nilza, ambas representando a origem européia: Nair, de origem alemã sem qualquer miscigenação por oito gerações no Brasil, totalmente consciente de suas origens étnicas, e Nilza, de origem portuguesa e espanhola, quase sem consciência dessas origens, e com forte característica da cultura tradicionalmente chamada de "gaúcha"; e Enedina, de origem africana, representando não somente essa origem, mas também a miscigenação com ancestrais europeus.

A estética familiar foi contemplada através dos trabalhos de croché, tricô, bordado, tear e outros trabalhos manuais que estas mães, tias e avós produzem para fazer da casa um ambiente muito especial. No caso de Doralina, sua relação com as ervas medicinais ocorre tanto no plano espiritual como no plano estético.

As cinco mulheres entrevistadas estão entre os quarenta e os cinquenta anos de idade. Este não foi um dos critérios adotados para seleção das entrevistadas, mas aconteceu naturalmente, ao longo da pesquisa, permitindo um maior aprofundamento nessa faixa etária, deixando de lado, no entanto, a possibilidade de serem estudadas mães mais jovens ou avós mais idosas. Creio que, devido ao pequeno número de informantes, o fato das entrevistadas estarem todas em uma mesma faixa etária foi um fator positivo para a análise, pois esta não precisou tratar de outra variante, relativa à idade das entrevistadas.

Das cinco senhoras, três são casadas, uma é viúva e outra é solteira. Quatro têm filhos e a solteira tem sobrinhos, com os quais mantém uma relação muito próxima. Duas delas têm netos. Quatro possuem casa própria, Doralina não. Ela é, certamente, a que tem uma luta maior pela sobrevivência, além de ser viúva e ter um maior número de filhos.

Elas não moram no mesmo bairro, embora pertençam ao espaço escolar selecionado. Na verdade, cada uma mora em um bairro diferente. O da casa da Nilza é o mais central, Doralina e Helena moram mais próximo da escola, Nair e Enedina, em um bairro mais distante. As residências são bastante diferentes, assim como o modo de compor os ambientes internos, o que nos diz de suas organizadoras.

Para estudar esse universo que se afigurava muito rico e promissor, os procedimentos de pesquisa adotados envolveram entrevistas semi-estruturadas, observação e diário de campo. As cinco mulheres foram contactadas muitas vezes, para que eu pudesse esclarecer os objetivos do trabalho, confirmar a sua aceitação em participar do processo, definir os momentos das entrevistas. Muito esforço foi também despendido com os contatos com a senhora que fazia os docinhos e havia participado da fase exploratória, pois naquela ocasião tanto ela como a sua família haviam se mostrado imensamente receptivas. Como não ocorreu uma negativa formal nos contatos posteriores, foi difícil perceber que, de sua parte, não havia mais vontade de participar do projeto.

Cada entrevista durou em torno de quatro horas. Todas aconteceram à tarde, por preferência das entrevistadas, com exceção da entrevista com Doralina. Éramos duas as entrevistadoras, Rachel e eu, atentas ao aspecto verbal, enquanto Iona encarregava-se do aspecto visual. Duas das mulheres eu já conhecia da fase exploratória, Nair e Nilza. Enedina e Helena são professoras na escola, e a entrevista com Doralina foi encaminhada por Iniruty, coordenadora da escola, com o objetivo de nos apresentar e tranquilizá-la sobre a entrevista.

(Figuras 02, 03, 04, 05 e 06)

Afim de permitir e facilitar uma posterior descrição dos dados empíricos, as entrevistas foram feitas a partir de um roteiro, não rígido. Nesse roteiro, foram definidos alguns indicadores que já permitissem uma apreensão analítica. Os indicadores foram discutidos e acordados com as duas outras pesquisadoras que estariam participando desta fase do trabalho, e ficaram assim definidos:

1. Ambiente familiar:

- local onde mora, o bairro, a moradia, o ambiente
- relação com a família, número de membros
- histórias de família, histórias de infância
- ritual da família ao receber as visitas

2. Habilidade artística e técnica:

- tipos de trabalho, técnicas
- de onde vêm as idéias, com quem aprendeu
- conceito de excelência ou “fazer especial”

3. Importância do trabalho:

- trabalho preferido, valorização do trabalho
- para quem faz os trabalhos, quando, onde?

4. Consciência cultural, étnica e de gênero:

- consciência das origens
- hibridismo cultural
- posição da mulher na família e na sociedade

5. Relação escola-comunidade:

- ensino de arte na escola
- relação com a estética da família

6. Conceito de arte:

- o que é arte?
- quando alguém é um artista?

Mulheres entrevistando mulheres

Aprendi a fazer tricô
com minha mãe
e ela, por sua vez,
aprendeu com minha avó,
a minha avó alemã

A outra, a avó brasileira,
que era Dutra de nascimento
esta não sabia fazer nada.
Mas ela contava lindas histórias...

O trabalho com as mulheres selecionadas foi desenvolvido sob a forma de entrevistas para coleta de depoimentos orais e registros visuais delas próprias e de seu ambiente familiar. O material coletado permitiu alcançar alguma compreensão dos fenômenos culturais e estéticos presentes na vida cotidiana dessas mulheres.

Para a coleta de dados, durante as entrevistas foram utilizadas as técnicas de gravação integral, em áudio, e, após as entrevistas, registro fotográfico e em vídeo, de determinados objetos e locais previamente acordados com as entrevistadas.

Especial importância foi dada ao registro fotográfico, pois buscou-se que as imagens não tivessem um caráter meramente ilustrativo, mas que, através de sua análise posterior, representassem um dado importante na pesquisa. Iona, integrando a equipe, encarregou-se deste aspecto logo após as entrevistas. Algum aspecto complementar do registro fotográfico e todo o registro em vídeo foi executado, posteriormente, pela professora Suzana Gruber, da Universidade Federal de Santa Maria, colaborando com o trabalho.

A fotografia e o filme, posteriormente o vídeo, têm sido utilizados em larga escala em estudos antropológicos. Devo esclarecer que, para mim, essa experiência já era familiar, pois fora marcante o uso da fotografia em antropologia visual em outro trabalho de pesquisa por mim coordenado, e realizado com um antropólogo/fotógrafo e uma etnomusicóloga, ambos uruguaios, Antônio Diaz e Marita Fornaro (Richter, Diaz e Fornaro, 1990)⁹ .

Muitos autores discutem as vantagens e desvantagens do uso da fotografia em trabalhos de campo, citando especialmente o sentimento de invasão de privacidade que pode acontecer nas pessoas entrevistadas (Bogdam e Biklen, 1994; Collier, 1980). No entanto, nesta pesquisa, concordamos com Collier quando salienta que a fotografia pode servir como uma forma de aproximação do/a pesquisador/a com os sujeitos da investigação, facilitando a comunicação. Tivemos o cuidado de entregar, a cada entrevistada, cópias de todas as fotografias a elas relacionadas, e discutir com elas o que poderia ser ou não publicado.

Na parte visual da pesquisa buscou-se encontrar, através das imagens, novos caminhos de aproximação para a compreensão da visão estética e cultural das protagonistas. No inventário fotográfico de aspectos da cultura material, incluiu-se o registro analítico de objetos e ambientes das residências, bem como a complementação da informação, através das entrevistas verbais, de preferências estéticas e/ou afetivas desses objetos e/ou lugares especiais. A procura dos significados não-verbais dos objetos foi feita de acordo com Richter, Diaz e Fornaro (1990: 22-23), no sentido de que

todos os objetos de uma moradia são expressões de um código cultural através do qual se pode conhecer as diferentes atitudes e modos de atuar dos moradores. Neste enfoque os objetos do cotidiano são considerados como representativos de uma estética e de uma visão do mundo e, ainda, da interpenetração de influências culturais que expressam a multiculturalidade.

⁹ Apoio CNPq.

Além do inventário material, buscou-se também realizar registros seqüenciados de atividades, especialmente aquelas relacionadas com as atividades do "fazer especial" de cada uma das mulheres entrevistadas. O registro fotográfico objetivou, também, a produção de um material visual didático que pudesse ser trabalhado na escola com os alunos.

Para o registro visual, Iona tinha também o desejo de, através de imagens fotográficas, fazer um "relato visual" da história dessas mulheres, bem como de seus trabalhos e da importância desses em suas vidas. Esse relato ficou, no entanto, prejudicado, pois não houve uma perfeita compreensão entre as próprias pesquisadoras, e também entre nós e as mulheres entrevistadas, de como executar essa tarefa, que requeria fotografá-las em outros locais e com outras pessoas.

Um aspecto que se mostrou extremamente rico e bem sucedido foi a utilização, com a fotografia, de uma perspectiva êmica¹⁰. Foi solicitado a cada uma das mulheres que fotografassem, elas próprias, seus ambientes e objetos favoritos, trabalhos e pessoas, de forma que nós pudéssemos ver através de seus olhos. Essa experiência, aceita com muito interesse pelas mulheres, permitiu uma aproximação mais rica e produtiva, a partir dessas fotos. Também alguns ambientes das casas, que não nos foram mostrados pessoalmente, foram possíveis de serem observados através das fotos tiradas pelas mulheres entrevistadas. Estas fotos foram feitas antes das entrevistas, para que as nossas entrevistadas não fossem influenciadas pelo ponto de vista da Iona. Assim, na entrevista, a entrega das fotos servia para iniciar a conversa, quebrando um possível constrangimento inicial.

¹⁰ De acordo com a pesquisa social (Taylor e Bogdan, 1986: 162), no enfoque êmico, a conduta social deve ser examinada de acordo com as categorias de significados das pessoas que se estudam, diferindo-se do enfoque ético, em que os pesquisadores aplicam seus próprios conceitos para entender a conduta social dos sujeitos. Ambos os enfoques podem ser empregados em um único estudo.

Embora conscientes de que é o/a pesquisador/a que dirige o processo da entrevista, desde a escolha do assunto do seu interesse, até o direcionamento das questões (Trigo e Brioschi, 1992), tivemos o cuidado de convidar as mulheres a também nos fazerem perguntas sobre nossa situação familiar ou profissional, de tal maneira que as mulheres entrevistadas não fossem tratadas com uma perspectiva estreita e objetiva de *data*. Lynn Davis (1985: 83), em um estudo sobre gênero e status na pesquisa etnográfica educacional, afirma que não só o/a pesquisador/a deve insistir na reflexão sobre suas possíveis tendências e interferências de nível pessoal, como deve ver esses aspectos como positivos na pesquisa. Segundo esta postura, a entrevista não deve ser um procedimento de mão única, com o/a entrevistador/a escondendo seus próprios pontos de vista e resistindo à amizade ou envolvimento com os sujeitos da pesquisa.

A garantia da utilização das informações somente com permissão, além do pedido de autorização para o uso do gravador e da máquina fotográfica, foram cuidados tomados nas entrevistas. Lüdke e André (1986:34) afirmam que "uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais", o que envolve questões éticas. Conforme Davis (1985:90) questões éticas ocorrem sempre que pessoas são envolvidas. Temos que estar preocupadas/os com os resultados da pesquisa, mas também com os sujeitos pesquisados, embora nosso objetivo seja o aperfeiçoamento teórico de estudos sobre gênero e etnias. Davis aponta para essas questões e, também, para a possibilidade de que os interesses que nos conduziram à pesquisa possam influenciar as nossas conclusões.

Creio que o fato dessa pesquisa de campo ter sido feita por mulheres permitiu uma maior aproximação das mulheres pesquisadas, como também, na seleção, interpretação e apresentação dos dados coletados, estes sofreram a influência de nosso própria condição de mulheres.

Embora fôssemos mulheres entrevistando mulheres, não foi possível evitar o fato de sermos, as três pesquisadoras de raça branca e de origem parcialmente européia, no meu caso, e européia, no caso das inglesas. Temo que isso possa ter gerado uma maior simpatia da nossa parte por aquelas mulheres de etnias consideradas “mais oprimidas”.

A participação das pesquisadoras inglesas atuou como um atrativo para as entrevistadas, pelo interesse demonstrado pelas estrangeiras em seu trabalho, embora tenha tornado o processo um pouco mais demorado pela necessidade de tradução simultânea. Na verdade, somente Rachel participou das entrevistas comigo, cabendo a Iona o registro fotográfico após as entrevistas. As senhoras mostraram-se muito receptivas e confiantes em nosso trabalho, mas foi necessário estar atenta a esses aspectos no momento da análise para evitar um possível comprometimento dos dados.

Outro procedimento utilizado na pesquisa, além das entrevistas e diário de campo, foi o da observação sistemática. Segundo André (1994), utilizar principalmente a observação é um requisito importante na pesquisa com enfoque etnográfico, pois permite a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Nesse aspecto, a participação de três pesquisadoras, com visões muito diferenciadas, permitiu uma descrição muito mais completa dos dados coletados, além da diversidade de enfoques. A contribuição da Iona foi de grande importância, pois levantou aspectos que, para mim, haviam passado despercebidos. Sua percepção da luz, dos ambientes, dos objetos, com olhos de fotógrafa, permitiu que a análise das imagens fosse enriquecida com uma profusão de detalhes.

Das entrevistas resultaram o que podemos chamar de notas biográficas, acrescidas de observações sobre o ambiente estético das famílias das entrevistadas. As descrições e análises que seguem foram realizadas exclusivamente por mim, mas enriquecidas sobremaneira pelas observações das duas outras pesquisadoras, que acrescentaram um olhar estrangeiro, muitas vezes de estranhamento da nossa realidade cultural, que muito contribuiu para novas compreensões dos fenômenos estudados.

Pintando auto-retratos

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,
sou é mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.
(*Grande desejo*, Adélia Prado)

Nilza

Fomos entrevistar a Nilza por seus trabalhos de tecelagem. Ela mora em uma casa grande, de dois pisos, em uma rua paralela à avenida principal da cidade. É uma rua pequena e muito tranquila. Estivemos em sua casa em duas oportunidades. Primeiro, para realizar uma pré-entrevista, o contato inicial que fez parte da pesquisa exploratória, e uma segunda vez, para entrevistá-la e fotografar seus trabalhos.

Nilza é uma senhora baixinha, loira, mas não o tipo de loiro de origem alemã ou italiana, tem um tipo físico bem mais português. É casada e mora com o marido aposentado. Nilza tem uma relação muito forte com o campo. Eles possuem uma fazenda que fica na divisa entre Caçapava e Santana da Boa Vista, a uns 140 quilômetros de Santa Maria.

Nilza tem dois filhos. A filha e o marido moram com ela, mais uma netinha chamada Bruna. O filho mora na fazenda com a esposa e dois meninos. Nilza se mostra muito apegada aos filhos e netos, e também à vida na fazenda. "*Minha família, meu marido, meus filhos e meus netos são a coisa mais importante para mim. Tudo o que quero é ter saúde para poder aproveitar a vida e ver os filhos progredirem*". Ela nos conta que, geralmente, vão para a casa da fazenda nos fins de semana, pois durante a semana é ela que acompanha os estudos da neta.

Nilza tem três irmãos, ela é a única filha mulher. Foi criada na fazenda e só veio para a cidade para estudar. Os irmãos saíam para o campo com o pai, para fazer o trabalho pesado, e ela ficava em casa com a mãe. Nilza demonstra uma ligação muito forte com a mãe, a quem atribui todo o seu gosto pelos trabalhos manuais. *"A mãe ia fazendo, eu ia olhando ela fazer, e aí ela ia me ensinando"*.

Ela se reporta a uma habilidade especial que tinham, sua mãe e também as tias, de fazer pequenos animais de argila. *"Elas, as filhas mulheres, moravam para fora"¹¹, elas gostavam de fazer arranjos para a casa, faziam cavalos, gatos, de barro. Barro bem formadinho, assim, e transformavam aquilo ali em enfeite. E faziam todos muito bem feitos, todas elas faziam"*. E Nilza continua: *"A minha mãe pegava o saibro e fazia potes, fazia animais, enfeites para a casa, ela tinha o dom de fazer, ela olhava uma figura e fazia aquele bicho"*.

A fazenda tem criação de ovelhas e, desde criança, Nilza acompanhava a mãe nos afazeres domésticos, o que incluía cardar e fiar a lã. A mãe tinha um tear muito antigo, *"era só como uma armação de porta"*, mas dava para fazer trabalhos grandes. *"A mãe ainda tem um fuso e uma roca lá fora"*. Perguntamos pelo tear, e Nilza se dá conta que não o viu mais, *"eu acho que ele virou lenha"*.

"A minha mãe faz tricô, faz croché, gosta de trabalhar lá fora, todo o trabalho de fora é com ela, ela gosta disso. A minha mãe costumava fazer esses trabalhos na fazenda, e eu costumava olhar ela fazer. Foi assim que eu aprendi. Ela costumava fazer tricô e tecer usando a lã que tem lá fora, é que tem muita lã. Minha mãe mora em Caçapava agora, mas ela vai seguido para a fazenda. Ela tem 74, 75 anos, e ainda gosta de trabalhar no campo. Eu comecei esse trabalho para aproveitar a lã que a gente tem lá fora sobrando, que a lã para vender é muito barato, assim eu aproveito nos trabalhos".

¹¹ Para fora ou lá fora, é uma expressão usada para significar local fora da cidade.

Nilza agora tem um tear novo, que estava montado na sua salinha de trabalho, por ocasião da primeira entrevista. Na segunda estava desmontado, e ela nos explica que é pela estação do ano. *"Esse tipo de trabalho assim, com as mãos, eu gosto muito de fazer. Esse tipo de trabalho, ou bordado, ou tricô. No inverno faço tricô, tecelagem, no verão faço crochê. Eu gosto muito também de fazer enfeites, novidades. Estou começando um trabalho e já estou louca para ver ele pronto. Eu gosto de todo o trabalho manual"*.

Nilza parece não ter uma consciência muito clara de suas origens étnicas. *"Na verdade, a gente não pensa muito nisso, a gente não pensa muito nas origens, não é? Pelo lado da minha mãe, acho que eram espanhóis, então os portugueses devem ser pelo lado do meu pai.* Ela nos explica que já não tem idéia das origens, porque estão muito distantes, os parentes dela e do marido, que ela conheceu, até os avós, eram todos brasileiros: *"Só de bisavó para fora podem ter vindo de outro lugar. Eu acho que tenho mais influência portuguesa, porque os espanhóis são mais de música, e em música eu não sou muito boa. Meus avós e do meu marido eram todos brasileiros, antes disso só se eram os bisavós que vieram de lá"* (significando Portugal e Espanha).

Nilza procura passar para a netinha tudo o que aprendeu com a mãe, especialmente o trabalho com o tear, usando o mesmo sistema: *"Ela está sempre por perto, vai olhando, eu vou explicando..."* Bruna, a neta, acompanha toda a entrevista, e Nilza nos mostra orgulhosa uma mantilha feita por ela. *"A Bruna está sempre em roda olhando. Se a gente se habitua a ver a mãe da gente fazer, a gente segue fazendo"*.

Em relação à tecelagem, Nilza teve duas grandes influências: o que ela aprendeu com a mãe, e um curso promovido pelo SENAI, ao qual ela sempre se reporta. *"Eu fiz um curso (de tecelagem), veio uma professora do Uruguai para dar esse curso. Eu aprendi a trabalhar em um tear bem grande para fazer palas e ponchos. A diferença entre pala e poncho é que o poncho é fechado e o pala é aberto na frente. A gente conhece mais aqui no sul como pala"*.

As peças são muito bem trabalhadas e muito grandes, a maior é um quadrado com 3,20m de lado. Ela nos conta que teve que fazer todo o trabalho em duas tardes, 8 horas seguidas, pois o curso só oferecia um tear grande e todos precisavam trabalhar. O tear da Nilza é um pouco menor, não dá para fazer peças tão grandes. Ela está ansiosa por um novo curso, a ser dado pela mesma professora uruguaia, *“agora para aprender novos pontos”*.

O trabalho em tecelagem da Nilza é muito bem feito. Ela trabalha com lã “natural”, que é a lã que vem da fazenda, retirada das ovelhas, e que precisa ser lavada, cardada, fiada. *“É difícil de fiar a lã”*. Ela nos mostra dois tipos de lã, uma é fiada na roca, bem fininha, e a outra, mais grossa, é fiada no fuso. *“Só que a lã tem que limpar, depois fiar, cardar para poder usar. A gente pode usar no tom natural, como pode tingir a lã. Eu, geralmente, uso tinta comercial mas é possível usar tintas feitas de casca de alho, casca de cebola. Mas as cores não ficam bem nítidas dessa maneira”*.

Nilza nos explica que é mais fácil trabalhar com a lã industrializada. Muitas vezes, mistura os dois tipos de lã, fazendo a urdidura com a industrial e a trama com a natural. Os resultados são panos grandes e de texturas variadas. Nilza faz ponchos, palas, tecidos para o sofá, mantilhas, e também um tipo de cobertura pequena para colocar sobre o cavalo, por baixo dos arreios, que é chamado no sul de *“xergão”* ou *“baixeiro”*. Ela produz essas peças especialmente para serem utilizadas na fazenda, pois os cavalos precisam ser protegidos quando é colocada a sela.

Perguntamos à Nilza como ela escolhe o tipo de lã e as cores que vai utilizar. Ela diz que é de acordo com a peça, mas confessa uma preferência pelos contrastes de tons mais claros com mais escuros. De um modo geral, segue um modelo ou *“vai juntando, de acordo com o gosto”*. Muitas vezes, as pessoas pedem para fazer desenhos especiais.

Nilza produz, também, uma infinidade de outros trabalhos. Ela nos mostra uma pequena máquina para imprimir a quente letras para personalizar guardanapos ou enfeites, lembrancinhas para festas. Ela diz que para esse trabalho sempre recebe encomendas.

Outros trabalhos, que ela chama de “*novidades*”, são feitos especialmente para a época da Páscoa ou do Natal. Como exemplos, Nilza nos mostra objetos feitos de garrafas de plástico cortadas e montadas em diferentes arranjos, com fitas e flores, para conter panos de prato, cestinhas ou coelhos de Páscoa para as crianças. Ela recebe, também, encomendas desse tipo de trabalho. “*Quando surge uma novidade, a gente faz, até que satura, aí vem outra coisa*”.

Com a renda das vendas, Nilza compra revistas de trabalhos manuais, para fazer mais trabalhos, compra presentes para os netos, os filhos, o marido, ou dá “*lembrancinhas*” para as amigas. Nilza tem um círculo de amigas com as quais ela troca idéias e “*novidades*”.

Perguntamos à Nilza se ela se considera uma artista, e a resposta é muito interessante, demonstrando uma opinião muito clara a respeito: “*Não, eu não me considero uma artista, porque eu tenho que ver as coisas para fazer, eu tenho mais dificuldades se eu não vejo. Tenho que ver uma coisa pronta para poder fazer, eu não tenho aquela idéia, aquela criatividade*”. E Nilza nos dá um exemplo: “*Agora, no curso que eu fiz, eu vi muitas, lá, que pegam uma coisa bem pequeninha e transformam em uma coisa bem grande, bem bonita*”.

Na sua casa, Nilza aponta como objetos de arte a sua “*galeriazinha de arte*”, constituída por desenhos feitos por um artista plástico local, a partir dos retratos dos filhos e netos. Ela nos mostra, ainda, nas paredes laterais à escada, fotos de toda a família, montadas em pequenas molduras, como parte da mesma “*galeria*”. São, para ela, os objetos de maior valor afetivo.

Nilza foi professora em escola primária. Ela fez magistério depois de casada, e lecionava Estudos Sociais na Escola Perpétuo Socorro, onde se aposentou para cuidar da neta quando esta nasceu, pois a filha estuda e trabalha, “*está sempre nessa correria*”. Também o fato do marido ter se aposentado fez com que Nilza se decidisse pela aposentadoria, pois ela diz que ele queria viajar, ou solicitava a sua maior atenção, e ela

não podia, porque tinha que trabalhar. Nilza parece muito satisfeita com sua situação atual. A única coisa que ela não gosta tanto é que, agora, ela tem menos tempo para seus trabalhos.

Perguntamos qual a sua opinião sobre as mulheres que trabalham fora, e ela se diz totalmente favorável, apenas considera que deveria sobrar algum tempo para os filhos, pois *“não são todas que têm uma avó por perto para tomar conta de tudo”*.

Nilza mantém um vínculo forte com a escola, que costuma oferecer cursinhos para as mães. Ela já participou muito desse cursinhos *“para aprender coisas novas”*. Ela nos conta que as senhoras se reúnem, aprendem novos trabalhos, e depois, promovem um chá para apresentar e vender os trabalhos realizados.

Nesse momento, Nilza nos convida a passar para a sala de jantar, para também nós tomarmos um chazinho. Mas isso já será um novo capítulo em nossa história.

Enedina

Enedina trançou os cabelos para nos receber. Ela é de origem africana, mas como ela mesma nos explica sobre suas origens, *“é tudo muito misturado, bem brasileiro”*. Enedina tem os cabelos pretos e o penteado, feito especialmente, é todo em trancinhas e rente à cabeça. Tem um temperamento alegre, contagiante.

A nossa entrevistada mora em uma rua tranquila de um bairro classe média, um pouco distante da escola. Iona nota as carroças na rua. Santa Maria é uma cidade que ainda tem muitos carroceiros para pequenos transportes e serviços. Iona comenta que são muito diferentes das charretes na Inglaterra, e certamente a finalidade é também muito outra.

Enedina mora em uma casa de madeira branca com janelas verdes. Ela nos recebe à porta e nos convida a entrar em uma sala de estar bastante ampla e espaçosa. Um sofá grande, de tecido rosa pastel, ao fundo da sala, e outro, à direita, dominam o ambiente. Uma estante de livros e uma mesinha que acompanha os estofados, mais um conjunto de aparelhos de som completam o ambiente agradável, talvez por ter poucos móveis. Na estante, um quadro de formatura, uma Bíblia e alguns pequenos enfeites. Um vaso com flores e um pequeno elefante de cerâmica sobre a mesinha. O contraste com a casa da Nair, que conhecêramos na fase exploratória, é bastante grande, embora as duas casas sejam de madeira. Enquanto a sala da Nair é repleta de móveis e ornamentos, a sala da Enedina é quase espartana. Nas paredes não existe nenhum quadro ou qualquer objeto. Elas são de um tom suave. A parede lateral possui duas janelas com cortinas brancas que vão até o chão. Uma delas está atada na altura da janela, certamente para permitir maior entrada de luz.

Enedina é casada com um senhor aposentado da Viação Férrea. Como Santa Maria foi um importante centro ferroviário, a cidade tem ainda uma ligação muito forte com a Rede Ferroviária. Eles têm dois filhos. Ela é professora de matemática na Escola Aracy Barreto Sacchis e seu filho mais moço estudou na escola. O mais velho tem 19 anos e está cursando Engenharia Elétrica. Enedina nos explica que ele mora com a avó e agora está fora da cidade, participando de um rodeio. O marido não se encontrava na casa, mas o filho mais novo chegou logo depois de nós. Ele tem 16 anos.

Quando chegamos, Enedina nos fez sentar na sala, e iniciamos a entrevista olhando as fotos que ela fizera de sua casa e dela própria, segundo a perspectivaêmica. Esse enfoque, que adotamos como parte de nossa metodologia, nos revela o seu “olhar” em relação ao seu próprio lar, ao seu trabalho e aos seus valores. Para Enedina, a cozinha é o seu local predileto, e ela nos mostra com orgulho, na foto, as suas violetas e outras folhagens, próximas a uma janela. É uma peça muito bem organizada e mobiliada, com azulejos até o teto. Denota a importância que Enedina dá para a sua cozinha, que conhecemos apenas pelas fotos feitas por ela, pois permanecemos na sala durante toda a entrevista.

Quando chega o filho mais novo, a conversa muda para o trabalho de macramé que ele aprendeu com a mãe. Na realidade, são pulseiras de macramé trançadas com pequenas peças em um material que me parece uma espécie de cerâmica pintada, e que ele explica que se compra em uma loja de pedras na cidade. Ele preparou algumas pulseirinhas para nos dar de presente.

São trabalhos lindos e muito bem feitos. Perguntamos se é ele que cria os modelos e ele responde: *“É, a gente vai juntando as peças e procura combinar”*. Perguntamos qual das pulseiras ele gosta mais, ele aponta imediatamente uma delas, mas não sabe explicar o porquê. Enedina complementa: *“É que, às vezes, quando faz a peça, tem uma que a gente simpatiza mais, às vezes como fica, a forma que fica...”*

Enedina nos mostra, também, os seus trabalhos. São peças de croché, blusões de tricô, bordados. Escolhemos o croché como sua arte manual básica para o nosso trabalho com a escola, embora Enedina nos diga que gosta muito, também, de cozinhar. Ela nos conta de sua infância: *"Eu morei com a minha mãe até a idade escolar. Por que eles moravam para fora, no interior, eu fui morar com a minha tia. Então, ela fazia tricô. Aí ela me ensinou e eu tinha que fazer um sapatinho em uma tarde, para poder brincar, e tinha que estudar. Aí ela fazia a feira, ela vendia na feira, mas não eram produtos agrícolas, eram roupas e calçados. Isso era em Rio Grande. Eu tinha que levantar às 4:30 da manhã, para ajudar a minha tia a arrumar as coisas na feira, antes de ir para a escola. Quando eu voltava da escola, eu tinha que ajudar minha tia a arrumar novamente para ir para casa. Eu não gostava de feira e ainda não gosto"*. Era só no domingo que Enedina lembra de poder brincar e andar de bicicleta. Ela lembra, especialmente, de um tio que morava na mesma cidade, e que ela visitava aos domingos. *“Ele não me atribuía tarefas, eu me dava muito bem com ele”*.

Rachel comenta que é interessante como a experiência com a tia não a afastou dos trabalhos manuais, ao que Enedina responde: *“não, eu gostava muito de fazer, o que eu não*

gosto é de feira". Ela faz os trabalhos para "relaxar a cabeça, depois de dar muitas aulas de matemática. Sabe, eu faço esse trabalho para desopilar. Eu, principalmente, eu dou matemática, e isso daí cansa... e eu gosto".

Enedina nos conta que faz tricô desde a idade de 8 anos, croché desde os 12. Ela voltou para a casa dos pais quando estes se mudaram, e tinha escola perto. *"A mãe fazia croché e eu olhava, aí eu comecei a aprender, e daí comecei a tirar as amostras. A mãe dizia, tem que contar, é só contar. Aí comecei a contar e aprendi. Matemática, né? Eu gostei, era fácil, contava, e aí eu comecei a fazer. Ela começou a ensinar a fazer a pontilha para prender no pano de prato. Desta maneira eu aprendi croché e matemática".*

Ela aprendeu a bordar com ponto cruz, ponto pintura de agulha, favinho de abelha, a fazer macramé, bainha aberta nas toalhas de linho, tudo na escola: *"Estudei em colégio de feira"*. Enedina ainda costura e cozinha, fazendo inclusive encomendas de salgadinhos para fora. Ela nos conta que costumava também fazer croché, guardanapos de quarto, trilhos de mesa, especialmente encomendados para noivas, quando morava em Cruz Alta e viajava para Santa Maria para fazer a faculdade, deixando os filhos com a mãe. Percebo que, para ela, os filhos ficarem com a avó, ou ela com a tia, são coisas normais para uma família que precisa lutar pela vida. E ela é uma mulher lutadora, sem sombra de dúvida. Fico impressionada com sua capacidade de trabalho e disposição. Quando perguntamos a ela o que gostaria para o futuro, ela responde que gostaria de fazer outra faculdade, como Engenharia ou Farmácia.

Sobre os trabalhos, Enedina nos relata que ela gosta muito de trabalhar à noite. Nos mostra uma toalha de mesa de croché que ela terminou em um mês. *"Eu gosto de trabalhar à noite, porque aí o trabalho rende. Eu levantava às 4:30 da manhã, para terminar, porque senão começa a enjoar. Aí eu levantava às 4:30 e fazia até as 7 horas. Porque está todo o mundo acomodado, ninguém incomoda para chamar, para perguntar nada".*

Ela nos aponta essa toalha como o seu trabalho preferido, e diz que, para ela, o trabalho precisa estar bem feito. *“Eu procuro fazer, e fazer bem feito. Se tiver um errinho eu desmancho. Não dá prá fazer um trabalho mal feito, onde se enxergue algum defeito”*. Diz, ainda, que gostaria de fazer a mesma toalha, mas com uma linha mercê-croché, *“que é mais fininha”*. Notamos que seus trabalhos são todos em cores suaves, e ela nos confirma sua preferência pelos tons pastéis, mas nos traz um blusão de lã em azul mais vivo, que está fazendo para o filho. Também um guardanapo de croché em tom vermelho, na mesinha da sala, confirma a exceção.

As idéias vêm das revistas, ela nos mostra uma sobre croché, impressa na França, mas produzida em Madri. Isso nos leva a uma discussão sobre como o croché chegou ao Brasil. Eu digo que sempre pensei que fosse italiano ou português, mas Enedina diz que, para ela, são padrões universais, o croché é universal, o que eu acabo concordando com ela.

Ela não tem um lugar fixo na casa para trabalhar e nos explica que *“é conforme o estado de espírito, dá vontade e eu sento aqui, ou ali, ou na salinha do computador”*. Enedina escolheu, como seu lugar para ser fotografada, o sofá perto da janela, por onde a luz penetra na sala. Iona ficou encantada com a luminosidade da sala, em especial ao final da tarde, quando a luz do sol atravessa alguns vitrais na porta da entrada, espalhando uma luz dourada no ambiente.

Enedina se mostra de uma disponibilidade enorme para ensinar aos outros. Ela nos conta de seu desejo de ensinar as mães jovens da escola, que não aprendem mais com suas mães e nem na escola, mas seus planos foram frustrados por falta de espaço e de infraestrutura. *“Se nós tivéssemos as condições necessárias, não custa nada ir lá ensinar uma tarde, não teria problema...”* Enedina critica o fato de que não se ensinam mais essas coisas na escola, que ela considera fundamental para as meninas serem boas donas de casa. No entanto, demonstra uma atitude totalmente favorável a que as mulheres trabalhem fora, em igualdade de condições com os homens, e chega a criticar como atitude *“machista”* o fato do marido não querer que ela continue estudando. Critica, também, a mesma

mentalidade em sua época de jovem, dizendo que “ *a tendência era para a gente aprender a fazer alguma coisa manual, prá quando casar, e depois ficar lá areando panela*”.

Enedina nos fala de suas origens. “*Eu sou uma mistura bem brasileira. As minhas origens são assim: o meu pai era filho de alemão com africano. A avó do meu pai era africana, então o meu avô tinha olhos azuis, era mulato de olhos azuis, ele não saiu de pele escura, era cor de cuia. Já por parte de minha mãe, o meu bisavô era italiano e a bisavó era mulata. Tanto é que minha mãe é assim, as sardas que é do italiano, e tem um irmão que é negro, negro... E tem a irmã que faleceu, e outro irmão mais velho, eles eram mulatos, praticamente brancos. Só que o cabelo não. Já pelo meu pai, saíram todos assim. Tem mulatos. E os homens são negros de olho azul. Só um que não. Mas esse que não saiu com olho azul é negro, negro*”. Eu explico que na minha família também é assim, tudo misturado, no que nós concordamos que é “*uma mistura bem brasileira*”.

Perguntamos se na família dela comemoram alguma festa especial, alguma coisa que ela considere típica, alguma comida. “*É tudo misturado, a comida é tudo misturado*”. E Enedina nos dá exemplos, como o repolho, o “*xucrutí*” que vem do alemão, a pizza do italiano, o macarrão também, “*e a gente gosta tanto*”. Ela nos dá como exemplo de uma comida típica de sua família o bolo de milho, e explica que “*o milho vem do índio, mas o negro fez a farinha para fazer o pão*”.

Enedina considera que a grande influência do negro na cultura brasileira se deu através da música, da religião e da alimentação. Sobre os trabalhos manuais, que nós estamos interessadas, Enedina considera que não houve grande influência negra “*porque eles foram colonizados e receberam influências de outras culturas*”. Enedina nos diz que é católica, mas tem muita admiração pelo candomblê, embora ela considere que já não é tão legítimo como quando veio da África.

Quando perguntamos a Enedina quais as três coisas mais importantes em sua vida, agora, ela responde sem hesitar que são os filhos, o seu trabalho e o seu casamento. Como

um desejo, ela aponta a vontade de conhecer a terra de seus antepassados, e diz que gostaria de ir à Alemanha, à Itália e à África.

Conversamos com Enedina sobre arte, e ela se diz muito interessada em música e teatro. Pelo que entendi, ela inclusive participou de um grupo de teatro quando mais jovem. Mas, profissionalmente, ela se diz muito satisfeita em ser professora, somente os salários andam muito baixos, e por isso Enedina já pensa em outra faculdade como forma de aumentar o ganho familiar. Ela diz que é necessário que as famílias incentivem e apoiem as mulheres para estudar e trabalhar fora, que a vida da mulher não é mais só em casa e, na opinião dela, como na das demais senhoras que já havíamos entrevistado, trabalhar fora e criar os filhos são atividades perfeitamente compatíveis, embora seja muito trabalhoso pela dupla jornada.

Ao final, Enedina nos serviu um chá, creio que de camomila, com o bolo de milho mais delicioso que eu já provei. Certamente, esta pesquisa tem se mostrado extremamente rica por esse lado...

Nair

Nair é de origem alemã. Ela é uma senhora muito vistosa, é alta e tem uma postura ereta. É loira, com cabelos castanho-claros e olhos verdes e brilhantes, muito vivos.

Nair mora em uma casa tipo chalé, em uma rua tranqüila de um dos bairros classe média de Santa Maria. A casa é de madeira, verde limão, e é bem pequena. Nair vem nos receber no portãozinho da casa e nos convida a entrar. A porta é lateral e entra-se diretamente na sala. Nair se desculpa pela casa e explica que estão morando ali por ser próximo à obra da casa nova, que será bem grande e confortável. Dá para notar que ela está bem constrangida com sua morada atual. Iona e eu já conhecíamos a casa da visita anterior, quando da pesquisa exploratória, somente Rachel está vindo pela primeira vez. Iona nota

que, do outro lado da rua, existem mais duas casas muito semelhantes, uma de cor laranja e a outra rosa forte. Para as inglesas esse colorido é algo marcante, para nós, tão comum, que eu nem havia notado.

Nair é casada e mãe de dois filhos, uma menina e um rapaz. Ambos estudaram na Escola Aracy Barreto Sacchis, e daí vem o nosso interesse por ela. Nair foi apontada pelos professores da escola como uma mulher de grande habilidade, que faz coisas lindíssimas.

Nair é casada com um policial militar aposentado. Ele, hoje, é advogado, mas aparentemente não trabalha na profissão. É ele quem toma conta da obra e faz uma série de trabalhos como a parte elétrica, hidráulica etc. O pai de Nair é construtor e também trabalha na obra. Ela nos conta que prepara as refeições para os operários, portanto todos contribuem para que a casa fique pronta. Parece ser uma grande ambição de todos, pois os filhos terão um apartamento para cada um.

A sala é apertada, está com os mesmos móveis da moradia anterior que, segundo Nair, era mais confortável mas muito longe da obra. Um sofá dá as costas para a entrada, existem pelo menos três ambientes na mesma sala. Na parede em frente, outro sofá tem um abajur ao lado e um quadro a óleo com flores, sobre ele. Ficamos sabendo que foi pintado por Nair, assim como outros menores, com flores ou paisagens. A parede é de cor clara, o que dá um pouco mais de amplitude à peça.

Da sala, para o lado da frente, duas portas, uma para o quarto do casal e outra para um pequeno quarto da filha. Nós conhecemos esses cômodos na primeira visita. Nair é a única das nossas entrevistadas que nos mostra toda a casa. Talvez isso seja, também, o estilo alemão, pois na minha casa sempre se fazia o mesmo para as pessoas que nos visitavam pela primeira vez, um costume que eu também conservo até hoje.

Para o lado dos fundos, outra porta abre para a cozinha. Tem apenas uma cortina, certamente pela falta de espaço. É possível ver a cozinha, com guardanapos, enfeites e

cortinas nas janelas, todos combinando. São todos diferentes dos que decoravam a peça na visita anterior, o que demonstra que eles são trocados periodicamente. Nair nos leva a ver, desta vez, a toalha da mesa e as cortinas, que são pintadas com cachos de uvas, muito delicados. Sobre o balcão da cozinha, protetores da ponta do bule e da bomba do chimarrão são de croché, em forma de pequenas cabeças de aves. Toda a cozinha apresenta esse tipo de pequenos detalhes, enfeites que dão a ambientação à peça.

Na visita anterior, Nair nos mostrara seus trabalhos, uma imensidão de bordados, pinturas em tecido, croché, tricô, paninhos de prato, guardanapos, enfeites, tudo com muitas flores, tudo muito delicado, cores suaves. Ela mostra novamente alguma coisa para Rachel, e depois nos convida a sentar do lado de fora. Antes disso, Iona tira fotos de Nair bordando em seu ambiente predileto, no sofá da sala.

Como estava um dia muito quente, sentamos em uma cobertura para o carro, ao lado da casa. Um local bastante agradável, protegido da visão da rua por um trançado de treliça pintado de branco. Este espaço dá para um minúsculo pátio, onde estavam um cachorrinho e um papagaio.

Nair nos conta de sua família. A filha é uma jovem de 21 anos que estuda no curso de Desenho Industrial e tem grande interesse por fotografia. Ela logo se interessou quando soube que a Iona era dessa área, e a mãe confirma que ela tem muita vontade de participar de algum intercâmbio ou estágio no exterior. O filho tem 18 anos e é pai de um bebê. Ele está casado e iniciando um negócio na área da informática. Como ele próprio explica, ele tem uma esposa, um filho e um celular. O resto vem com o tempo.

A filha estava em casa na nossa chegada e acompanhou toda a entrevista. O rapaz e o pai chegaram depois, na hora do chá, do qual participaram, também. Parece que toda a família estava interessada em promover a mãe.

Nair nasceu em Candelária, uma cidade de colonização alemã próxima a Santa Cruz. Ela nos diz que os pais e avós de ambos os lados eram alemães, o que me causa uma pequena confusão. Pergunto, então, se ela é a primeira geração aqui no Brasil, mas ela diz que os filhos são a oitava geração no Brasil, esclarecendo que o “*ser alemão*” significa apenas “*ser de origem alemã*”. Nair nos conta que somente agora entrou uma pessoa de outra origem na família, a nora, a mãe do bebê. Nair tem muita dificuldade em lembrar qual a origem da nora: “*ela é de família portuguesa, não, ela já me disse, acho que é de origem espanhola*”. É interessante, pois no que se refere à nora, Nair adota uma postura bem brasileira, em que as origens étnicas não são levadas em muita consideração.

Nair viveu em Candelária até o casamento. Ela era de família bastante pobre, a mãe era costureira e trabalhava para fora. “*Minha família só falava alemão em casa, e até os oito anos, eu não sabia nem pedir um copo de água em português. Eu sou de Candelária, cidade de alemães. Lá as pessoas falam um dialeto de um lado da faixa¹² e outro do outro lado*”. É interessante que ela não conserva nenhum sotaque ao falar.

Nair começou a trabalhar com 13 anos. Ela foi balconista e também trabalhou em um banco, sempre estudando à noite. Mas com o que ela mais se entusiasma, ao contar, é sobre sua experiência como professora. Aos sábados, ela dava aulas na escola luterana, a convite do diretor. “*Era gostoso, era maravilhoso*”.

Ela se refere a si própria como professora de artes, mas explica que, naquele tempo, era Educação para o Lar. “*Eu ensinava costuras, pregar botões, passar roupa. Às vezes, as meninas aprendiam culinária e os meninos trabalhos manuais. Valia nota. Trabalhei três anos e meio, era gostoso! Os meninos cozinhavam melhor que as meninas. Eles não se importavam de cozinhar, o que eles não aceitavam de jeito nenhum era pintar. Pintar era coisa de mulher! Eram mais de sessenta alunos. Era uma escola luterana em Candelária.*

¹² Estrada asfaltada

Ainda hoje, quando eu encontro algum desse alunos, eles falam: 'que tempo bom foi aquele tempo!'".

Nair nos conta que faz os trabalhos por prazer, para presentear aos amigos, para enfeitar a casa. Ela é muito ativa e produz em grande quantidade. *"Sinto prazer em fazer, em ver o trabalho pronto"*. Perguntamos a ela se não é uma forma de compensação por ter deixado de trabalhar fora, mas ela diz que não, que gosta muito desses trabalhos. Ela faz, ainda, cortinas e decorações para quartos. Esses trabalhos ela faz *"para fora"*, mas os outros tipos de trabalhos são para a família ou para os amigos. A filha nos conta da rapidez com que a mãe produz. Nair ainda nos mostra fotos de vestidos de debutante da filha e sobrinhas, e também vestidos de prenda, feitos por ela. Comentamos a influência espanhola que sofre a cultura gaúcha, especialmente notável nos vestidos de prenda.

Trabalho preferido: pintura, especialmente pintura em tecido, embora Nair pinte também a óleo, em porcelana, em vidro. *"Meu tricô é melhor, mas eu gosto mais de pintar. Porque a pintura é muito treino e prática, e às vezes eu não tenho muito tempo. Quando trabalho muito nos trabalhos de casa, minhas mãos não relaxam e fica difícil trabalhar nas pinturas"*.

Ela aprendeu a tricotar com oito anos, e a bordar no colégio. A mãe e a avó ensinaram o que ela sabe, mais a avó, com quem Nair demonstra ter uma ligação muito especial. *"Eu aprendi muitos modelos com a minha avó, a fazer tricô com a minha mãe, o croché foi com uma tia. Mas o bordado foi com a professora de inglês, na escola. A pintura eu aprendi sozinha, tentando, depois fiz um curso de pintura organizado pelo SESC, em Ijuí. Aqui em Santa Maria fiz cursinhos particulares"*.

De onde vêm as idéias? *"Alguns desenhos eu copio, de um, de outro, vejo desenhos bonitos. Alguns são desenhos de minha avó. Alguma coisa sim, tem influência alemã. Isso aqui, a minha avó que tinha um desenho, alguma coisa de alemão E o*

restante foi de revistas, cursos. Os desenhos das pinturas eu tiro, às vezes eu crio, eu boto, emendo".

Nair nos convida a passar para a cozinha e tomar “*alguma coisa*”. Esse alguma coisa é um chá muito bem preparado, com bolo alemão e “*struddel*”, um tipo de massa folhada enrolada com recheio de maçã, de origem austríaca. O bolo foi feito pelo filho, que gosta muito de cozinhar. Nesse momento, a família toda participa da conversa, e eu fico quase louca tentando traduzir. O marido de Nair explica sua situação de aposentado e seu trabalho na casa nova, o filho fala de si e a menina comenta sobre a mãe dever produzir para vender, no que todos concordam, menos ela. Nair demonstra uma grande frustração em não ter podido continuar lecionando. *"Se eu pudesse, eu gostaria de ensinar para outras pessoas tudo o que eu sei fazer. Eu ensinaria todos os meus segredos, sem esconder nada"*.

Na opinião dela, toda mulher deveria trabalhar fora, o que não impede que ela crie bem os filhos, e vai se sentir mais realizada. Ela diz que não se arrepende do que fez, pois ao casar teve que mudar de cidade e deixar o emprego, mas também faltou estímulo por parte da família, ela não aconselha os jovens a fazer o mesmo. Ela comenta que *"os alemães são muito machistas, o homem pode tudo, a mulher não pode nada"*. Sente-se que agora, com os filhos criados, Nair passa por um momento difícil de realização pessoal: *"Minha família é a coisa mais importante na minha vida, mas eu gostaria de poder ensinar o que eu sei"*.

No entanto, Nair não parece desgostosa com sua vida, e comenta o prazer que sente em fazer pequenos trabalhos, o quanto a satisfaz “*ver aquilo pronto*”. Ela gosta de receber como presente alguma coisa que é feita manualmente, assim como também gosta de dar o que faz: *"Sinto mais valor naquilo que eu faço, seja um trapinho ou alguma coisa muito simples, sou eu quem faço. Gosto de dar de presente aquilo que eu faço, para mim tem um valor especial"*.

Doralina

Doralina, cujo nome indígena é *Mukiriú*, é “*índia pura*”, segundo ela própria nos conta. Logo compreendo que ser “*índia pura*” significa, para ela, ter nascido na tribo, não é uma questão meramente de sangue, ou genética, como nós pensaríamos, mas muito mais ligada à terra. Assim, segundo Doralina, ela e o marido (já falecido) são “*índios puros*” porque nasceram em suas tribos. Já os filhos, embora sejam filhos de pai e mãe “*puros*”, não o são, porque “*nasceram aqui*”, eles são “*descendentes*”.

Rita Irwin, juntamente com Tony Rogers e Yuh-Yao Wan (1997) têm um estudo muito interessante sobre essa questão de pertinência à terra, realizado com povos aborígenes do Canadá, Austrália e Taiwan, no qual os pesquisadores constatarem situação muito semelhante. Logo me lembro desse estudo quando compreendo o raciocínio de Doralina. Assim como nessa questão, em muitas outras ao longo da entrevista, vou encontrando situações de raciocínio elaborado a partir de estruturas de pensamento diferentes, e fico imaginando a enorme capacidade de adaptação e a inteligência da Doralina, necessárias para sobreviver e ganhar a vida em situação tão diferente da sua origem.

Doralina mora em uma pequena casa de madeira, sem pintura, localizada em um bairro bem próximo à Escola. É a casa mais modesta da rua. Em frente, um moderno edifício de apartamentos estabelece o confronto tantas vezes sentido no Brasil.

Doralina é um encanto de pessoa, ela vem nos receber na rua, já agradecendo a nossa visita e dizendo o quanto é importante para ela. Vestida de calças jeans e camiseta, ela tem os cabelos lisos e escuros caídos até os ombros. Junto estão três filhos, duas meninas e um menino, de 15, 12 e 11 anos. As meninas são muito lindas, mas quando eu as

elogio, elas me dizem que bonita é a filha mais velha, a casada, aquela sim é que é linda. São crianças pequenas para a idade, aparentam bem menos, especialmente os dois menores.

Ficamos sabendo que Doralina tem seis filhos, são mais dois rapazes, além da casada e dos três que estão com ela. Não fica claro se os dois rapazes moram ou não na casa. O marido de Doralina faleceu há alguns anos, e ela continua o trabalho dos dois, com ervas medicinais. Eles não eram da mesma tribo, mas ambos nasceram na Ilha do Bananal, no Rio Araguaia. Doralina nos conta que o marido era da tribo dos Jacuinis e ela, da tribo dos Jacuiris, dizendo que a diferença dos nomes das duas tribos é de somente uma letra.

A casa fica no meio de um terreno de chão batido, onde não existe nada plantado, o que, para nós, é muito desolado. Lembro que é dessa forma que seu povo constrói a aldeia: fazendo uma clareira de chão batido para afastar cobras e outros animais da floresta. Entramos na casa subindo uma escada de madeira com degraus muito separados. Ela nos conduz a uma salinha que, obviamente, é também o quarto das meninas. Dois pequenos sofás de um lado, uma cama de ferro do outro, um guarda-roupa e uma pequena mesa coberta por um tecido leve completam o ambiente. Sobre a mesinha, uma pequena TV, ao lado um ventilador, um rádio e um relógio despertador. Embora já estivéssemos em abril, algumas luzinhas de Natal pendem do teto. Na parede, uma imagem de Jesus Cristo, uma gaiola com um pássaro de madeira e uma folha com desenhos de uma das crianças. As paredes não têm nenhuma pintura, e pode-se ver o lado de fora através de pequenos buracos dos nós da madeira. Pela janela vê-se o edifício novo e imponente do outro lado da rua.

Doralina nos mostra “*umas coisas de índio*”, que vem a ser especialmente um arco grande, da altura de uma pessoa. Ele é trançado com uma tira de plástico azul vivo. É interessante notar o uso de um material sintético totalmente diferente do material natural original. O arco era do pai das crianças, e foi feito por ele mesmo, para orgulho de toda a família. Parece ser o objeto mais importante da casa, e passa de mão em mão para ser observado. No trançado do arco está escrito “DE CACI”, as meninas esclarecem que era o nome indígena do pai. O fato do arco ter o nome trançado parece ser o que lhe dá mais

valor, pois, como nos explicam, é muito difícil de fazer, não são todos que sabem: *“é preciso esticar em uma árvore e, com os dentes, ir trançando as letras”*. As crianças têm, também, um nome em português e outro indígena. Eles se chamam Jurací, Jussara e Juciano (o menino, cujo nome indígena é *Muriú*).

Doralina mostra fotos do marido, a quem chama de *“meu velho”*. Parece que foi muito importante para a família, e todos se referem a ele com respeito e carinho. Ela nos fala que, agora que ele faleceu, ela precisa tomar conta de tudo: *“eu sou índia, homem e mulher da casa”*.

Ela tem uma pequena tenda de plantas medicinais que fica localizada na principal avenida da cidade. Todos ajudam na coleta das plantas nos morros, especialmente os filhos mais velhos. As meninas explicam que não é difícil, só as raízes são mais difíceis. Algumas ervas têm que vir de fora, pois não existem em Santa Maria. Doralina fala de seu trabalho com emoção: *“mas adoro, é meu prazer, meu gosto, já nasci índia prá gostar mesmo de ervas medicinais, adoro as minhas ervas”*. Diz que tem *“freguesia”*, que tem gente que vem de longe para comprar, porque ela é importante, pois tem *“os livros”*. Todas as ervas que tem na banca, tem nos livros. Perguntamos que livros são esses e ela nos explica que são *“dessa altura, tudo ervas, tem todos os desenhos das ervas”*. Perguntamos de onde vêm os livros e ela nos diz que são *“do tempo do antigo, que nem tem mais”*.

Pedimos para bater algumas fotos dela arrumando as ervas. Ela sugere a cozinha como o melhor local, senta no chão cercada pelos filhos e começam a fazer os amarradinhos. *“É tudo amarradinho, tudo em macinho”*. Doralina vai explicando para que servem as ervas: *“elas são assim, ó, meu anjo, cada erva é prá um tipo de doença. Guabiroba é para o colesterol, prá pessoa forte que quer perder peso. Supor, chegam lá e pedem carvalinho, que é erva de pulga, que é nossas ervas preferidas. O carvalinho eu tenho lá, mas aqui eu não tenho, lá que é o meu trabalho”*.

Doralina, sentada no chão da cozinha, vai organizando suas ervas para serem fotografadas com um senso estético muito interessante. Ela amarra os maços com carinho, e, nesta sua ação, fica patente o aspecto levantado por Dissanayake do “fazer especial”, quando ela distribui os feixes de ervas esteticamente, para a fotografia. Existe um sentido místico nesse seu trabalho, pela relação de poder sobre a doença que ela estabelece com as ervas.

Enquanto Iona continua fotografando, nós conversamos com as crianças. Elas estão interessadíssimas em saber do inglês, onde foi que eu aprendi para poder traduzir. As meninas contam que aprendem inglês no colégio, e acabam cantando uma cançãozinha em inglês para as visitantes.

A conversa direciona-se, então, para a escola, e as meninas nos contam sobre suas experiências. Pergunto se elas têm orgulho de ser descendentes de índios e a resposta é: *“Sim, tem que ter, né...só que muita gente não gosta de nós, às vezes na escola as crianças mexem com a gente, que a gente é índio, dizem um monte de coisa mas a gente não dá bola porque é uma coisa que a gente é e não dá prá esconder de ninguém”*. Perguntamos se elas não têm amigas na escola, e elas respondem que sim, têm umas colegas que gostam delas, outras não. E aí vem o comentário mais triste e enternecedor, feito pela Jussara: *“Às vezes eu me arrependo porquê eu fui nascer índia assim, todo o mundo fica enchendo, falando coisa da gente”*.

Comento com elas o quanto elas podem ser orgulhosas de suas origens, exemplifico com o fato de virem duas professoras da Inglaterra para conversar e fotografar a mãe delas. As meninas seguem falando da família e do que aprenderam a fazer com os pais, e também com os índios que visitavam a casa, no tempo em que o pai era vivo. Falam em anéis e tiaras feitos de um material macio, tipo couro, e também dos balaios.

A relação de Doralina com a escola é bem diferente. Ela conta que, todos os anos, no Dia do Índio, as escolas a convidam para fazer palestras, falar sobre a cultura indígena: *“eu dou*

explicação aqui nos colégios de Santa Maria, as freiras vão na minha banca, mais é no dia dos índios, então prá mim explicar o que os índios comem, o que vestem, tudo, né... Uma explicação maravilhosa que eu dou prá eles". E ela continua explicando: "é, eu agora tô sem material de penacho, agora prá mim me apresentar eu quero tudo prontinho prá mostrar nas escolas".

Quando Iona termina as fotos, perguntamos a Doralina com quem ela aprendeu sobre as ervas, e ela diz que foi com os pais. *"Eu me lembro, meu anjo, que minha mãe, meu pai e meus irmãos, quando eu tinha o portinho desse aí (apontando para o filho mais moço), eles saíam na selva e explicavam, isso aí é prá isso, isso é pr'aquilo. E ali eu fui me criando índia, e fui me criando com a sabedoria, até que aprendi tudo. Agora, graças a Deus, eu sei tudo".*

Doralina nos explica que na tribo todos sabem, não há uma diferenciação entre alguns que saibam mais e outros menos, todos precisam conhecer as plantas para poderem se tratar quando necessário. Quando ela saiu da tribo com o marido, eles andavam de cidade em cidade vendendo as ervas: *"é que a gente viajava, quando eu tinha o meu velho, a gente não parava em lugar nenhum, sabe, índio gosta de andar, sabe, índio gosta disso aí".*

Ficamos sabendo pela Doralina que eles tinham, também, *"um teatro de índio"*. Ela nos mostra a foto de um tipo de carroção, e os dois vestidos *"de índio"*, com saia e penachos de penas. *"É, nós fazia os bonequinhos vestidos de penas e trabalhava com um acortinado e eles tudo em cima, nos colégios, nos clubes, mas nós vestidos de índio também, por isso que nós andava".*

Ela nos conta que aprendeu o português e os costumes daqui, como se vestir, cozinhar, costurar, com as freiras em Santa Catarina. Ela parece muito ligada e agradecida a essas irmãs. Perguntamos se ela é católica e ela responde que sim. Pergunto se ela tem uma religião indígena também e ela responde que eles acreditam *"só em Tupã, Tupã é Deus para nós"*. Pergunto como ela encontrou as irmãs e ela responde: *"a gente foi andando..."*

Doralina nos explica que, para ela, o mais difícil foi se adaptar com a comida e também a andar vestida. *"Lá, a caça é cozida no mel de abelha, não se usa sal. Depois de cozida é dependurada em uma árvore, e quando chega a hora de comer, todos se sentam de pernas cruzadas, e cada um vai e tira um pedacinho. Aquele que tirar mais do que pode comer é castigado, não pode desperdiçar"*.

Doralina nos fala da sua infância na tribo, de como as crianças aprendem com os adultos; não há escolas, nem lápis, nem livros, mas todos devem saber tudo que é necessário. As crianças aprendem sobre as plantas, e também a fazer arcos, balaio. Para as meninas *"mais é fazer cesto e balaio, flechinha, sabe?"* Para os meninos, é o serviço mais pesado, como caçar e pescar: *"Supor, lá nos meus índios é assim, ó, é escolhido cem índios para pescar e cem índios para caçar"*. Ela continua a mesma tradição com os filhos, ensinando a eles tudo o que sabe.

Perguntamos sobre festas, tradições que ela lembre da tribo, e Doralina se detém um longo tempo falando sobre os costumes do casamento em seu povo, que diz ser muito importante. Parece que isso a marcou muito, talvez devido ao fato de ter saído da aldeia logo após o seu casamento. Ela nos explica que a jovem casa muito cedo, aos 11 anos de idade, mas só vai viver com o noivo quando completa os 15 anos. A festa do casamento é descrita por Doralina como um acontecimento: *"eles fazem a maior festa, então todos se preparam e andam, o que eles têm eles colocam junto, é balaio, é arco, é flecha, é remédio, e fica muito bonito"*.

Ela nos fala, também, de outros costumes, como aquele das mulheres grávidas fazerem o parto de cócoras à beira do rio, e Rachel comenta que a medicina atual está reconhecendo a validade desse processo. O rio é central na vida da tribo, e creio que Doralina deve sentir muita falta dele, porque volta sempre a se referir ao rio. Perguntamos se é importante ser *"índia pura"* e ela responde: *"eu gosto muito, sabe, adoro mesmo ser índia, olha, me orgulho da minha raça. Eles eram os legítimos donos da terra, os legítimos"*. Mas isso não é dito nem com soberba, nem com pesar, apenas como uma constatação, mais como quem repete algo que foi

aprendido, talvez com os brancos, não parecendo expressar um sentimento que tenha vindo da própria tribo.

Saímos com a sensação de ter penetrado em um mundo totalmente novo para nós, e com um grande respeito por essa mulher corajosa. Muita vergonha, também, pela forma como tratamos os nossos indígenas. Rachel diz, mais tarde, que esta foi uma entrevista fascinante para ela, por desafiar nossos preconceitos culturais tanto sobre o fazer coisas quanto sobre a questão da mulher na família e na sociedade.

Perguntamos a Doralina se ela gostaria de também fazer perguntas, e ela coloca para Rachel uma questão que a fez meditar. Ela pergunta: “*Sim, eu gostaria de saber se elas gostam de ser inglesas tanto quanto eu gosto de ser índia*”. Rachel comenta depois, em seu relatório, o quanto essa pergunta foi desafiadora para ela, mas ela se saiu muito bem, dizendo que realmente só percebeu o quanto sua identidade inglesa era importante para ela quando começou a viajar para outros países.

Rachel pergunta a Doralina se ela gostaria de mandar uma mensagem para as pessoas na Inglaterra, e Doralina diz o seguinte: “*Eu gostaria que ela dissesse, olha, eu conheci uma índia que trabalha com ervas medicinais. Ela é índia pura e a tribo dela é da Ilha do Bananal, rio Araguaia, onde tomamos banho... e gostaria de mandar um beijo e um abraço muito apertado prá eles...*”

Helena

Chegamos na rua em que mora Helena, uma rua nova com edifícios de apartamentos. O prédio é recém-construído, certamente eles são os primeiros moradores. Subimos dois lances de escadas, e nos recebem à porta: Helena, sua mãe e os sobrinhos.

O apartamento é novo e mobiliado com móveis também muito novos, de mogno, bem ao estilo da moda. Não parece nem um pouco com o que se imaginaria como uma casa japonesa. Não vimos os outros cômodos, apenas a sala, que é uma sala comprida, com a mesa e cadeiras da sala de jantar na entrada e o living ao fundo, com uma porta envidraçada para uma pequena sacada com folhagens. Tudo exatamente como se encontraria em muitas residências novas, em qualquer cidade do Brasil. Poderia ter sido na Grã-Bretanha, se fosse um edifício moderno, como diz o relatório da Iona, ou em qualquer lugar do mundo. O único toque japonês era dado por um arranjo de *“ikebana”* na mesa de jantar e um móvel de pequenos pássaros, feitos na técnica de *“origami”*, pendendo da porta da cozinha, logo na entrada.

A mãe de Helena é uma senhora japonesa aparentando uns sessenta anos de idade. Ela veste um vestido estampado e Helena está de bermudas e uma camiseta com bichinhos. Os sobrinhos Kendi e Koji estavam saltitantes, querendo mostrar os *“origami”* produzidos por eles.

Helena é solteira e mora com os pais. O pai, que possui uma tenda de verduras no mercado da cidade, não estava no momento. Os sobrinhos moram no apartamento ao lado. A mãe deles é irmã da Helena. Os pais dos meninos foram para o Japão para trabalhar, pois *“a situação está difícil por aqui”*, mas Helena salienta o quanto é difícil para eles ficarem longe dos meninos. A mãe dos meninos ficou um ano e depois voltou para vê-los, mas o pai permanece lá. A mãe da Helena voltou ao Japão uma vez para visitar os parentes, mas para viver, ela é firme em dizer que prefere o Brasil.

Helena nos presenteia com caixinhas de dobradura com anjinhos de gesso dentro, pintados da mesma cor da flor que enfeita as caixinhas. O interessante é que os anjinhos são de um molde imitando o barroco português. Helena nos explica que o molde era originalmente para fazer anjinhos de chocolate. Ela faz esses presentinhos para dar aos alunos.

Helena é sempre uma professora, como ela mesma nos diz: *"Eu sou uma professora. Eu não saberia fazer outra coisa. Eu durmo pensando na aula"*. Helena produz *"origamis"* para datas especiais, mas sempre pensando na escola. Faz também o que chama de *"lembrancinhas"*: *"Eu tenho mais duas amigas que a gente sempre trabalha juntas, a gente está sempre trocando idéias. Elas são brasileiras, tem uma que adora origami, ela adora e faz até melhor que a gente. E ela é de origem alemã. Somos amigas desde a escola e todas nós somos professoras. Nós gostamos de fazer origami e lembrancinhas. Sempre que surge uma novidade uma comunica para a outra e isso é até um motivo para a gente se reunir"*.

Trabalho preferido: *"fazer lembrancinhas"*. Nem sempre são dobraduras, por exemplo, uma lembrancinha para o Dia do Estudante: um lápis enfeitado. As idéias vêm *"da cabeça"*, ou quando surge uma novidade, *"cada ano surge alguma coisa diferente"*.

Perguntamos à Helena quando ela aprendeu a fazer *"origami"*. Ela nos conta: *"Eu aprendi a fazer origami na família. A gente praticamente nasceu vendo fazer, só que o interesse maior foi aumentando com a idade"*

Quando a irmã foi para o Japão, trouxe livros de lá. Rachel diz que são livros muito usuais no Japão. Nem Helena nem as crianças falam japonês, *"mas mesmo assim é muito fácil de seguir os esquemas das dobraduras. Esses origami a gente faz uma ou duas vezes por dia, o tempinho que sobra a gente fica brincando de fazer... a gente descontrai, pois exige concentração, esquece outros problemas, é um lazer mesmo...é descobrir como faz"*!

Na sua opinião, o trabalho deve ser tecnicamente perfeito. Eu pergunto a ela se se considera *"boa"* no *"origami"* e ela diz que não, nem ela nem a mãe: *"Eu não tenho muita habilidade artística, mas vontade eu tenho. A estética está toda aqui!"* A produção da amiga Clélia e do pai são indicados por Helena como sendo de *"alto nível"*.

Normalmente Helena trabalha com os sobrinhos, a mãe prefere fazer croché. Ela faz trabalhos belíssimos, os sofás têm guardanapos no encosto e nos braços, feitos com linha fina, extremamente delicados e muito perfeitos tecnicamente. Iona comenta em seu relatório que são semelhantes aos que eu tenho em casa, mas certamente os meus são muito mais grosseiros.

Helena costuma ensinar “origami” para os alunos porque *“é bom para a disciplina e a concentração. Alguns, mais fáceis, eu ensino os alunos a fazerem. Principalmente quando a aula está mais agitada. Aí, se eles estão dispersivos, aí eles se concentram. E eles gostam de uma atividade diferente, e aí a gente aproveita o tema da aula”*.

Helena parece completamente satisfeita com o que ela é. Não aparenta qualquer outra ambição e somente tem um pouquinho de dúvida quando fala de sua condição de solteira. Parece que aí residiria a única vontade não satisfeita - ser mãe e dona de casa - o que compensa com a total dedicação aos sobrinhos e aos alunos.

A relação entre as pessoas da família é prazerosa. Os meninos, ocupando um lugar de destaque, parecem ser o centro das atenções, o que dificulta um pouco a compreensão de que nós estávamos mais interessadas na avó e na tia.

O pai da Helena não está no momento, e a sala não denota nenhuma presença masculina. Talvez exista um cômodo mais dele, pois a sala é certamente o domínio das duas mulheres.

A consciência das origens é muito forte. Helena é a primeira geração no Brasil, os pais vieram para o Brasil em 1957: *“Meus pais vieram primeiro para Uruguaiana, para trabalhar em plantação de arroz. Depois da Segunda Guerra Mundial o país (Japão) passava por muitas dificuldades e havia uma linda história de que quem viesse para o Brasil ficaria muito rico e, em seguida, dois ou três anos, poderia retornar. Só que não era bem esta a verdade. Eles sofreram bastante, nada do que foi prometido pelos fazendeiros*

foi cumprido". E a mãe de Helena acrescenta: "Tudo o que nós trouxemos, dinheiro, tudo, comida, tudo, terminou. Fomos procurar para ter o que comer, aí viemos para Santa Maria".

Eram trinta e três famílias de Kumamoto, muitas foram embora de Uruguaiana, algumas para Santa Maria. Helena é nascida aqui, a irmã veio com três anos do Japão. Ela descreve sua infância em Santa Maria dizendo que o trabalho era pesado, os pais continuaram trabalhando em lavoura, ela ia para a escola e, na volta, precisava ajudar a colher as verduras.

Pergunto se não há discriminação contra os japoneses e Helena explica que, atualmente não: *"até a TV auxilia, mostrando que o Japão é um país de primeiro mundo, mas isso atualmente, porque antigamente eu até nem gostava de sair de casa porque me apontavam..."* Ela nos diz que, antigamente, também os japoneses não se casavam com pessoas de outras raças, hoje não é mais assim. Helena parece aprovar a mudança.

Helena pensa que sua formação japonesa contribuiu para a formação de sua personalidade. Ela aponta como uma das grandes diferenças culturais o respeito e valorização dos mais velhos: *"Eu acho que a minha infância foi bastante japonesa, isso tem relação com o meu interesse em fazer coisas, pois (a cultura japonesa) valoriza bastante o interior, o sentimento. Valorização aos mais velhos, essa é uma grande diferença do Brasil, pois aqui depois de velha a pessoa não é mais respeitada".*

VIVENDO A VIDA COM ARTE

Um universo sensível: a mulher na família

Ser brasileiro me determina de modo emocionante
e isto, que posso chamar de destino, sem pecar,
descansa meu bem-querer.
Tudo junto é inteligível demais e eu não suporto.
Valha-me noite que me cobre de sono.
(*Desenredo*, Adélia Prado)

Vimos, na pesquisa de campo, desdobrar-se perante nós a mais linda realidade de nossa pluralidade étnica, estética. Através de uma tomada em *close*, muito de perto, observamos cinco mulheres, seu ambiente, seu trabalho, seu pensamento, a estética do seu cotidiano. Percebendo a riqueza de nossa pluralidade cultural, nos comovemos com os matizes culturais propiciados por heranças de avôs, avós, por ensinamentos passados de mãe para filha, para filho, de avó para neta.

Constatamos também as dificuldades passadas por essas mulheres, especialmente na infância, por sua condição social, financeira, e também por suas origens étnicas. Ao penetrar no ambiente cultural dessas famílias de origens distintas, foi possível perceber, como diz Candau, o quanto é caleidoscópica a nossa herança cultural, e o quanto ainda são detectáveis, em maior ou menor grau, as influências presentes em nossa comunidade oriundas dessa origens. É essa a realidade cultural que a/o aluna/o leva para a escola, é com essa realidade multifacetada, híbrida, que a/o nossa/o estudante chega para nós, professoras/es, para abrir-se a novos saberes, mas necessitada/o de compreensão e conhecimento sobre sua própria cultura.

As cinco mulheres entrevistadas, descendentes de diferentes etnias, têm consciência diferenciada de suas origens culturais e étnicas. Nair tem uma forte consciência de sua origem

germânica, orgulha-se de suas origens. Ela nos conta que não falava português até os oito anos de idade. Seus filhos são a oitava geração de descendentes de imigrantes alemães sem mistura com outras culturas, somente na geração seguinte, através do filho, acontece uma mistura étnica na família. Nair faz lembrar Lya Luft (1994:194), reconhecida escritora, quando comenta sobre sua infância:

Nascida numa cidadezinha onde, naquele tempo, a maioria esmagadora dos habitantes eram descendentes (de várias gerações) de imigrantes alemães, falando alemão antes de falar português, descobri, na minha rebeldia inata, lá pelos nove, dez anos, que eu era brasileira, embora não me chamasse Souza, nem Silva, nem tivesse os cabelos pretos, lisos, indiáticos, e a pele de veludo que invejava em algumas poucas amigas. Tinha orgulho, nesse tempo, de ouvir o hino nacional; minha passagem da infância para a adolescência foi marcada, em boa parte, por essa conquista: sou brasileira, tanto quanto alguém nascido no Amazonas, na Bahia, no Rio. Posso gostar tanto de acarajé ou carne-de-sol quanto de churrasco ou carreteiro.

Enedina compartilha com Lya Luft este orgulho de ser brasileira, mas em seu caso acontece o contrário de Lya e Nair, pois ela pertence a uma família "*bem misturada*", no dizer dela, uma família bem brasileira. Ela nos conta com detalhes as misturas étnicas de sua família, na qual predomina a raça negra, mas onde estão presentes misturas com origens européias, dando, como resultado, os mais diferenciados tons de pele e cores de cabelos e de olhos. Já para Doralina, ser "*índia pura*" é a questão mais relevante. Seus filhos, de acordo com sua definição, não o são, porque não nasceram na aldeia. As ervas são "*a sua vida*", sua relação com o trabalho reveste-se de um caráter místico, sua visão de mundo a transforma em um ser especial ao lidar com "*suas ervas*". É admirável sua capacidade de adaptação a uma outra cultura, mas preservando o que há de essencial em sua própria cultura. Ela cultiva a relação com suas origens, e procura ensinar aos filhos e filhas tudo o que aprendeu com seu povo. Para as crianças, no entanto, essa origem parece se constituir em uma carga pesada de preconceito.

Roberto DaMatta, conhecido antropólogo social que tem se dedicado a compreender nossas características como povo, diz que um grande primeiro mito, na ideologia nacional que

nos condiciona, é aquele da nossa origem através das três raças formadoras: a branca, a negra e a indígena. “Esse mito impede uma visão social e histórica da nossa formação como sociedade” diz DaMatta (1994:46). Ele nos conduz ao mito da democracia social, ele nos faz crer que esses contingentes humanos se encontraram, sem muitos problemas, e se miscigenaram formando uma nação brasileira igualitária e justa. E DaMatta acrescenta:

Não se pode negar o mito. Mas o que se pode indicar é que o mito é precisamente isso: uma forma sutil de esconder uma sociedade que ainda não se sabe hierarquizada e dividida entre múltiplas possibilidades de classificação. Assim, o “racismo à brasileira”, paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a indiferença, uma questão de tempo e amor. Eis, numa cápsula, o segredo da fábula das três raças... (1994: 47)

Nesse contexto, a hierarquia acontece pela raça, pela cor da pele, pelo gênero, pela conta bancária, pelo nome da família, em suma, existem muitas formas classificatórias para determinar um papel de autoridade ou submissão social. Dessa forma, segundo DaMatta,

o nosso preconceito seria muito mais contextualizado e sofisticado do que o norte-americano, que é direto e formal. A consequência disso, sabemos bem, é a dificuldade de combater o nosso preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade. (1994: 43)

Este sentido de invisibilidade do preconceito, citado por DaMatta, foi constatado tanto nas famílias pesquisadas quanto nas crianças com quem trabalhamos na escola. É um preconceito velado, disfarçado por ambos os lados, o que torna muito mais difícil abordá-lo. Sentimos esta dificuldade nas entrevistas, pois estabelecer questões diretas sobre o assunto gerava muito desconforto. Somente as filhas de Doralina comentaram o problema por elas sofrido na escola, e Helena falou a respeito do preconceito em seu tempo de infância. Parece que, no mundo adulto, a negação do preconceito torna-se mais forte.

Por outro lado, para DaMatta, o nosso processo de miscigenação nos permitiu uma visão de mundo onde não existem regras fixas, onde tudo é possível, pois “nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade” (1994:44). Certamente, nesse sentido, nós temos uma maior possibilidade de aceitação para as implicações educativas do pluralismo cultural, embora soframos as dificuldades oriundas de uma sociedade que não assume e, por isso mesmo, não enfrenta de frente o problema. Como nos disse Helena, no momento em que o Japão passou a ser reconhecido como país de primeiro mundo, a própria televisão, com sua penetração, ajuda a valorizar a sua origem. Sentimos isso pela valorização dada pelos/as alunos/as, na escola, ao colega de origem japonesa.

Helena tem uma relação muito próxima com suas origens, pois os pais vieram do Japão em 1957. Ela, no entanto, parece totalmente adaptada e diz que se sente "bem brasileira" em sua maneira de ser e em seu trabalho profissional. Embora a irmã e o cunhado tenham ido trabalhar no Japão, a família não demonstra nenhuma intenção de retorno ao seu país de origem, e a mãe declara, mesmo, que prefere viver no Brasil.

Nilza parece ser a mais desligada das questões étnicas; ela nem sabe ao certo se sua família e a do marido são de origem portuguesa ou espanhola, pois essa origem está muito distante. Todos os avós que ela conheceu já eram brasileiros. Sua origem rural a faz identificar-se com sua cultura gaúcha, embora seja interessante notar como o chimarrão e as festas nativistas estão também presentes no universo cultural da Nair e sua família, representadas pelos vestidos de prenda que ela faz para a filha e as sobrinhas. Nair busca conservar sua tradição alemã, mas, nesse caso, é mesclada com a tradição gaúcha, ou melhor, é a cultura gaúcha que compreende todas essas facetas já comentadas por Lya Luft. Nada melhor do que testemunhos como o desta autora para compreendermos como acontece, no dia-a-dia, o processo de hibridização cultural no Rio Grande do Sul.

Analisando nossa cultura gaúcha, Ari Pedro Oro (1994) salienta que somos vistos e nos vemos como um Estado “branco” e moderno, apoiado em um modelo que exclui os negros, bem como os índios, e que exalta as figuras “heróicas” dos gaúchos e dos imigrantes europeus

e seus descendentes. O autor repudia esse modelo, por entendê-lo falso, no momento em que desconsidera a influência africana e indígena no idioma que falamos, nos alimentos que ingerimos e especialmente na presença forte das religiões afro-brasileiras.

A figura do gaúcho é construída através de imagens, traços materiais, tipo físico, vestimentas, que através do tempo foram criando uma identidade ao mesmo tempo simbólica e estereotipada. Na cultura gaúcha, a mulher assume o lugar de companheira forte, afeita a enfrentar as dificuldades da vida campeira. Os Centros Tradicionalistas, presentes em grande quantidade no Estado, ajudam a preservar essa imagem. No entanto, Maria Eunice de Souza Maciel alerta:

Identidade cultural, e nesse caso específico a regional, é um terreno em que se deve caminhar com cautela. Embora sejam muitas as formas de abordagem da questão, o processo de construção de uma identidade regional envolve *também* a formação de figuras, estereótipos, emblemas e estigmas. (1994: 178)

Maciel salienta ainda que, uma vez que o culto às tradições gaúchas se dá em todo o Estado, isto comprova uma evidente superioridade simbólica da figura do gaúcho sobre outros tipos sociais existentes, acabando por essa transformar-se na designação de toda a pessoa natural do Rio Grande do Sul. Foi possível constatar o quanto a cultura gaúcha é forte em todas as famílias pesquisadas, pela presença do chimarrão em todas as casas, inclusive na de Doralina, a única não natural deste Estado.

Englobada sob o termo genérico de gaúcho, a riqueza da nossa mistura étnica não fica nada atrás das outras regiões do país. Foi através do relato destas mulheres, com origens étnicas tão diferenciadas, e através do seu testemunho e do levantamento fotográfico realizado, que ficou a conclusão de que, no espaço escolar pesquisado, existe muito mais consciência étnica do que pensamos inicialmente.

A casa: o olhar das mulheres

É um chalé com alpendre
forrado de hera.
Na sala,
tem uma gravura de natal com neve.
Não tem lugar pra esta casa em ruas que se conhecem.
Mas afirmo que tem janelas,
claridade de lâmpada atravessando o vidro,
um noivo que ronda a casa
- esta que parece sombria -
e uma noiva lá dentro que sou eu.
É uma casa de esquina, indestrutível.
Moro nela quando lembro,
quando quero acendo o fogo,
as torneiras jorram,
eu fico esperando o noivo, na minha casa aquecida.
Não fica no bairro esta casa
infensa à demolição.
Fica num modo tristonho de certos entardeceres,
quando o que um corpo deseja é outro corpo pra escavar.
Uma idéia de exílio e túnel.
(*A casa*, Adélia Prado)

Adélia nos faz penetrar em seus espaços de memória, onde a casa adquire uma conotação de sonho, de ideal, de indestrutibilidade. Ao estudar a posição da mulher em nossa sociedade, DaMatta (1994:25), aborda a questão através dos espaços sociais. O autor define dois espaços na vida social brasileira: a casa e a rua. Na visão do autor, a casa é considerada pelo brasileiro como o reduto moral. Não se trata de um lugar físico, mas de um lugar moral, “esfera onde nos realizamos basicamente como seres humanos”. Na análise do autor, a casa contrasta com a rua, ambiente externo agressivo e plural, onde o ser humano não é visto como tal. A rua é local de trabalho e, por consequência, diz o autor, o trabalho doméstico nunca foi visto como trabalho, e sim como “serviço”, ou até como “prazer ou favor” (1994:31). A diferenciação dos espaços, citada por DaMatta, só não é tão aparente no caso de Doralina que, por sua cultura, parece fugir às generalizações possíveis para as outras quatro mulheres. Parece que, para Doralina, a relação afetiva com a Tenda da

Índia, seu reduto de trabalho, é maior do que a que tem com a sua própria moradia. É na tenda que ela se mostra mais feliz e confiante, plenamente sucedida em sua função profissional e espiritual.

A relação da estética do cotidiano, nos ambientes das casas, com as origens étnicas, revelou-se um ponto muito interessante. Partimos do pressuposto de que, devido às misturas culturais existentes na comunidade estudada, o ambiente estético das famílias seria muito semelhante, o que não permitiria supor diferenças marcantes. São muitas as influências estéticas sofridas pelo ambiente familiar, especialmente aquelas dos meios de comunicação de massa, dos modismos, do comércio, que tendem a uniformizar as manifestações estéticas encontradas. Mas, o que observamos, é que em algumas residências é bastante forte a influência étnica, enquanto que, em outras, esta influência não se faz tão pronunciada. Assim, analisando as fotografias que retratam os ambientes internos das casas de Helena e Enedina, percebe-se que são ambientes mais despojados, contendo móveis mais modernos, com uma organização mais clara, que dificulta detectar origens étnicas (Figuras 7 e 8). Já os ambientes das casas de Nair e Doralina, embora totalmente diferentes em seus elementos, apresentam uma forma de organização espacial mais semelhante, com muitos detalhes, que denotam uma relação de afetividade com os objetos. Também a conotação étnica é mais evidente nestes dois últimos ambientes (Figuras 9 e 10). Ao nos receber em suas casas, todas as entrevistadas desenvolvem algum tipo de ritual, que eu chamaria de "o ritual da família ao receber". Todas nos recebem na porta da casa, com muita consideração. Doralina vem até o meio da rua nos demonstrar seu carinho e sua alegria com a nossa chegada. É ela que tem o maior prejuízo com o tempo dispensado a nós, pois seu negócio fica fechado durante a entrevista, que dura toda a manhã. Foi a única casa que visitamos pela manhã, todas as outras mulheres preferiram concedê-la à tarde, pois pela manhã desempenham seus afazeres domésticos. Nair é a única das entrevistadas que nos mostra toda a casa. Nas outras, ficamos na sala; na de Nilza, em seu quarto de trabalho e, depois, na sala de jantar, para o chá.

A casa de Doralina reflete a dificuldade financeira, os móveis talvez não sejam escolhidos por ela, mas aqueles que é possível ter. A relação de Doralina com a tenda das ervas parece ser uma relação muito íntima, é ali que ela se realiza. Num primeiro momento pareceu-nos que ela não liga muito para a casa, mas ao perguntarmos sobre qual seria o seu maior desejo, é justamente uma casa boa para ela e os/as filhos/as morarem que imediatamente ela apresenta. A casa demonstra, em seu ambiente, aquilo que seus ocupantes valorizam: um aparelho de televisão, um desenho na parede e, principalmente, o arco feito pelo marido, certamente o objeto de maior valor sentimental e estético para toda a família. Esse arco merece uma referência especial, pelo material utilizado para recobri-lo: um tipo de plástico, existente no comércio, utilizado para trançar cadeiras de praia, o que demonstra a grande síntese cultural ocorrida neste processo (Figuras 11 e 12).

A relação de Nair com sua casa é diferente. Parece que, para ela, a casa é um ninho acolhedor, e como tal deve se parecer. Ela a enfeita com cuidados especiais (Figura 13). É evidente que Nair ama sua casa, embora esteja insatisfeita com a pequena casa de madeira em que está morando, provisoriamente, enquanto a casa definitiva vai sendo construída. Mas, a casa é algo mais do que a sua materialidade (no caso, a casa de madeira alugada), ela é o ambiente para acolher a família. Quanto à ornamentação, é feita através de cortinas com babados, almofadas, e também quadros de flores e paisagens em pintura a óleo, feitos por Nair. Para mim, essa ornamentação se afigura tipicamente alemã, mas Rachel questiona essa afirmação, pois para ela poderia ser, também, uma ornamentação de origem inglesa. Acabamos concluindo que é uma ornamentação tradicional européia dos países saxônicos, trazida para cá pelos imigrantes alemães do século passado. Pode-se perceber, no entanto, que esse mesmo tipo de ornamentação está muito em moda, hoje em dia: bordados em ponto de cruz, como também louças e enfeites, com pequenos detalhes coloridos, florais ou de animais, que lembram a origem inglesa ou alemã do design. A própria Nair nos relata que as jovens se interessam muito pelo ponto de cruz, por estar na moda.

(Figuras 07 e 08)

(Figuras 09 e 10)

(Figuras 11, 12, 13 e 14)

Com Nilza, a sensação difere. Ela mora em sua casa, sua propriedade, e esta reflete um sentido de estabilidade: financeira, familiar, de tradição. Os móveis da sala são pesados, tradicionais; as cortinas foram feitas pela mãe, são de um croché pesado, a sala é um pouco escura. Já seu ambiente de trabalho é claro, arejado. Dentre as entrevistadas, ela é a única a possuir um cômodo só para seu trabalho (Figura 14). Embora Nilza não demonstre preocupação com suas origens étnicas, em seu relato sobre a família apresenta uma série de aspectos vinculados às origens portuguesa e espanhola, como quando fala dos animais de barro feitos pela mãe e pelas tias, e a cultura gaúcha, quando relata seu aprendizado do trabalho têxtil com a lã, feito com a mãe.

A casa de Enedina é bastante diferente, e não denota nenhuma influência étnica. A sala possui poucos móveis, dispostos de forma a permitir espaços amplos e uma perfeita circulação. São móveis novos, e sente-se uma maior influência da moda no mobiliário, que é mais contemporâneo (figura 15). Não vimos a cozinha, peça predileta da Enedina, mas, pelas fotografias tiradas por ela, pode-se perceber que é uma peça muito bem planejada, com móveis adequados e todo o ambiente denotando muito cuidado.

A relação do ambiente com a origem japonesa, no apartamento de Helena, pode ser percebida por pequenos detalhes nos ornamentos sobre os móveis, e em um arranjo de *ikebana*, no centro da mesa (Figura 16). Na porta que dá para a cozinha, logo na entrada, pende uma espécie de móbile feito com pequenos pássaros, segundo a técnica do *origami*. No mais, o ambiente é semelhante a qualquer apartamento em edifício recém-construído. Percebe-se o cuidado na organização da casa, e o toque mais pessoal, além dos arranjos citados, certamente é o belíssimo trabalho de croché feito pela mãe e colocado sobre o encosto das poltronas da sala e sobre a mesa. Como Helena relata em sua história de infância, os pais passaram muitas dificuldades aqui no Brasil. Hoje, percebe-se que eles possuem uma situação financeira sólida, e o apartamento novo e recém-mobiliado atesta a vontade de uma casa arrumada e bem organizada (Figura 17).

Além de entrevistas e registro fotográfico, a pesquisa de campo envolveu também uma perspectivaêmica, isto é, uma visão a partir do olhar das próprias mulheres entrevistadas. Elas foram convidadas a fotografar os espaços e objetos preferidos de suas casas, bem como a solicitar a alguém da família que as fotografasse num ambiente da casa escolhido por elas.

Essa abordagem permitiu perceber aspectos que, de outra forma, talvez não fossem percebidos por nós, pois, como diz Campos (1992: 101) “a fotografia não é uma expressão passiva do real, mas um sistema de representações que consegue revelar uma forma ideológica de ver o mundo”. Elas se apresentam, narram algo, de forma não verbal, mas extremamente significativa. A linguagem visual propicia uma melhor compreensão do significado que elas próprias se atribuem na família e na sociedade, suas preferências, sua maneira de ser. Foi também um dos aspectos do levantamento de campo que possibilitou uma maior aproximação com as entrevistadas, revelando-se um instrumento muito útil pelo maior grau de intimidade entre entrevistadas e entrevistadoras que propiciou. Elas foram muito cuidadosas com o enquadramento das fotografias, buscando revelar apenas o desejado, e algumas vezes movendo objetos ou mesmo móveis para compor melhor o ambiente.

Nilza preferiu se apresentar como uma mulher que trabalha. Suas fotos contém muitas perspectivas dela própria com seu tear, em seu ambiente de trabalho (Figura 18). Na foto, ela demonstra a alegria que a execução da tecelagem lhe proporciona, a escolha de cores, o trançado dos pontos, o ambiente organizado para seus trabalhos. Outros aspectos fotografados por Nilza foram as “*lembrancinhas*” com garrafas plásticas, que executa, as “*novidades*”, e fotos referentes à área rural, onde a família possui criação de ovelhas e onde ela parece ter suas raízes culturais muito bem plantadas.

Doralina parece ter uma relação muito forte com alguns objetos especiais de sua cultura, destacando-se, entre eles, o arco feito pelo marido. Mas, é com suas ervas que Doralina se apresenta a nós, na foto tirada por um dos seus filhos, ervas que ela arrumou

(Figuras 15, 16 e 17)

com cuidado, com amor mesmo, delicadamente (Figura 19). Por trás, o arco do marido faz o pano de fundo. Parece que sua força espiritual é buscada através do símbolo maior de sua presença, sua capacidade de "fazer um arco especial" e de, com isso, preservar a sua cultura. O marido e pai já não existe, mas está presente através desse objeto que adquire uma simbologia muito forte para a família.

A cozinha tem, para Enedina, um valor todo especial, e ela a mostra de muitos ângulos. A cozinha tem móveis modernos, um ótimo fogão, todos os aparelhos que uma dona de casa possa desejar (Figura 20). Enedina se deixa retratar, também, trabalhando com seu croché, cena onde a cortina adquire uma importância maior, devido ao ângulo escolhido. Certamente não é intencional, mas mera questão do posicionamento de quem bateu a foto. No entanto, a atenção com que ela executa o trabalho, aliada ao ângulo fotografado, nos passam a mensagem da concentração necessária em seu "fazer especial", e do quão gratificante é essa tarefa para ela (Figura 21).

Helena não aparece nas fotos de abordagemêmica, o que nos diz também de sua personalidade. Embora alegre e efusiva, parece que Helena é muito discreta para se apresentar a si mesma nas fotos. Ao invés disso, ela apresenta a mãe e os sobrinhos. A mãe de Helena nos transmite a mesma tranquilidade e atenção com que Enedina faz o seu trabalho. Ela executa um trabalho de croché, para ser colocado sobre o encosto das poltronas. Alguém segura o pendente de *origami*, como para caracterizar a cultura japonesa no ambiente ocidental (Figura 22). Já os meninos, na cozinha, preparam os bolinhos especiais com que fomos homenageadas no chá oferecido na nossa visita para a entrevista (Figura 23).

Nair parece querer nos transmitir uma valorização maior para atividades como ler ou pintar, em relação aos trabalhos de bordado, tricô e croché, como se estas fossem atividades manuais menos intelectuais do que aquelas. Ela se retrata lendo e pintando (Figuras 24 e 25).

Se compararmos a sua forma de se apresentar com a de Nilza, podemos observar a diferença de valores estéticos, pois Nilza coloca grande valor no seu trabalho manual. Ambas produzem muito, apenas Nilza parece não estabelecer valores hierárquicos, mesmo entre as *"novidades"* com sucata e o seu trabalho no tear. Embora o trabalho de Nair com bordados, tricô e pintura em vidro e porcelana seja muito minucioso e delicado, e ela nos tenha mostrado esse trabalho com evidente prazer, no momento de se apresentar nas fotos, ela nos surpreende ao dar preferência a outras atividades, mostrando um novo ângulo para o nosso olhar.

Os fazeres especiais

Ser recebida por Nair, Nilza, Doralina, Enedina e Helena em suas famílias e seu ambiente estético representou, para mim, um grande privilégio. O fato delas me permitirem utilizar, no trabalho com a escola, suas informações, seus pensamentos, seu fazer, uma grande responsabilidade. Dificilmente desfruta-se uma oportunidade como esta que me foi aberta por elas, de conhecer a sua intimidade e sua maneira de sentir e de se expressar esteticamente.

Como foi dito anteriormente, as cinco mulheres selecionadas para a pesquisa de campo, o foram por algum "fazer especial" que as distingue. Esse "fazer especial" caracterizou-se pela produção de um trabalho ou atividade com uma expressa intenção estética, que corresponde ao que Dissanayake (1991:95) define como uma tendência característica do ser humano que busca dar forma ou embelezar a realidade, de tal maneira que esta adquire um caráter de "especialidade". Cada uma das mulheres foi selecionada por um trabalho específico, embora todas elas produzam muitos tipos de trabalhos que podem ser considerados como possuindo essa "especialidade" de que nos fala a autora.

(Figuras 18, 19, 20 e 21)

(Figuras 22, 23, 24 e 25)

O fazer da Nilza está relacionado com o tear, atividade aprendida com a mãe desde pequena, e que se relaciona fortemente com suas origens no campo, pois alia o aproveitamento da lã com a utilização dos *xergões* para as lides campeiras. Esse fazer da Nilza tem a ver com a cultura gaúcha da campanha, mescla da cultura castelhana e portuguesa com a cultura do índio missioneiro. Mas o trabalho de tear não apresenta apenas essa preocupação pragmática do aproveitamento da lã e da utilização no campo, ele é muito mais do que isso. As peças tecidas por Nilza apresentam uma qualidade estética muito apurada, tanto na técnica de execução quanto na escolha dos padrões e das cores utilizadas. Nilza declara sua preferência *"pelos contrastes de tons mais claros com os mais escuros"*. Para ela *"tudo precisa estar muito bem feito, muito bem acabado"* (Figuras 26 e 27).

O aspecto do "fazer bem feito" aparece, na fala das entrevistadas, como uma característica essencial do seu "fazer especial". Esta necessidade do "bem feito" relaciona-se a um processo de "atribuir valor". Só tem valor o que é bem feito. Esta postura coincide com a análise elaborada por Rader e Jessup (1976:19) sobre o valor estético, que, segundo estes autores, é constituído pelas qualidades estéticas do objeto e o interesse do sujeito, que se combinam para constituir o valor. Segundo estes autores, portanto, os valores são analisáveis em seus componentes objetivos e subjetivos. Isto é eminentemente válido para o valor estético, em que os elementos objetivos e subjetivos se misturam muito intimamente para se constituírem em uma qualidade sentida.

Este sentimento do valor estético parece muito ligado, em Nair, às suas origens étnicas. Ela demonstra uma forte influência da cultura germânica, retratada nos desenhos florais, delicados, com muitos detalhes, como pode-se perceber pelas imagens apresentadas (Figura 28). Nair trabalha com bordados, pintura em tecido, em vidro, tricô, além de fazer pinturas a óleo sobre tela. Apresenta também uma técnica apurada, e um forte sentimento de prazer em "fazer bem feito". Sua casa retrata sua vontade de enfeitar o ambiente para torná-lo acolhedor para a sua família. Diferentemente da Nilza, que utiliza a estética para fazer objetos de utilidade mais especiais, a Nair utiliza os objetos da casa como motivação para a decoração.

Para Nair, o trabalho de decorar a casa, produzir roupas e enfeites, ser habilidosa como dona de casa, é parte importante de sua vida. Ao nos dizer de seu desejo de poder transmitir o que sabe fazer, Nair nos transmite o quanto valoriza o que sabe. Busca realizar seus trabalhos com a maior perfeição, eventualmente faz trabalhos de costura e decoração para venda, mas essa não é sua principal finalidade, e sim fazer de sua casa um ambiente especial para sua família.

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

Embora trabalhando com um conceito antropológico de arte, apoiada em Dissanayake e Rader e Jessup, e portanto num conceito muito mais abrangente e não exclusivo, procurei sempre ter em mente a idéia desenvolvida por esses dois últimos autores, de que os valores estéticos nascem na experiência comum, se desenvolvem em uma extensão especializada desse domínio, mas não perdem a relação com as suas origens.

A mulher que arruma a mesa ou prepara um prato de comida não faz nada de especial, mas no momento em que ela coloca, conscientemente, neste arranjo, padrões de cor ou de organização, está exercitando um comportamento artístico. Ela pode,

(Figuras 26, 27 e 28)

segundo Dissanayake, estar dando um sentido de ritual à “uma organização de mesa para uma ocasião especial” (1991:98).

É desta forma que percebo a relação de Doralina com as ervas medicinais, como uma relação mística, em que seu papel é o de conhecedora de certas propriedades medicinais das ervas, conhecimentos aprendidos com seu povo, e que estão "*nos meus livros antigos*". Esses livros antigos ela não nos mostra, e desconversa quando tento saber de onde ela os conseguiu ou se ainda os tem. Ao organizar suas ervas, Doralina apresenta uma atitude concentrada, e sua organização é feita com um sentido espacial e estético muito apurado (Figura 29).

O trabalho com as ervas, para Doralina, representa o seu sustento e o de sua família. Ela nos diz que o seu trabalho é tudo para ela. O seu envolvimento é total, e tudo o mais que ela faz se relaciona com isso. Ela nos mostra com orgulho a sua "*Tenda da Índia*", um tipo de tenda fechada, localizada no final da avenida principal da cidade, onde comercializa seu produto. Vêm pessoas de muitas cidades, nos explica Doralina, para buscar suas ervas (Figura 30).

Enedina coloca o cozinhar e o fazer croché como dois de seus interesses mais especiais, juntamente com o ensinar matemática. Em outros tempos, Enedina fez esses trabalhos para venda, para auxiliar no orçamento doméstico, mas hoje eles servem como uma forma de lazer. Nilza também faz seus trabalhos por lazer, uma forma de entretenimento semelhante ao de fazer "*lembrancinhas*", compartilhado com as outras quatro mulheres, com exceção de Doralina.

O "fazer especial" de Enedina se traduz nos trabalhos em croché, bordados, docinhos. Para ela, a motivação é diferente da de Nair ou Doralina, pois os trabalhos servem para "*desopilar*", descansar a cabeça depois das aulas de matemática. A finalidade não é a decoração da casa nem o sustento da família. A finalidade é o objeto em si, que ela vende, ou dá para alguém, mas que precisa ser muito bem feito.

Enedina comenta: "*Eu procuro fazer, e fazer bem feito, eu não gosto de coisa mal feita. Porque se tiver um errinho eu desmancho. Porque não dá para fazer um trabalho mal feito, onde enxergue o defeito*" (Figura 31).

O valor estético relacionada com o "fazer bem feito" aparece também quando Helena fala sobre o trabalho de *origami*: "*Eu sei quando o origami é bom ou não, a qualidade, quando a dobradura é perfeita, não há traços de que foi reaberta para refazer. Quando está assim, por exemplo, a gente vê que não está perfeito*". Rachel comenta, em seu relatório, a grande diferença técnica entre os trabalhos que nos foram apresentados e os que ela tem visto no Japão. Percebe-se aí a questão do valor estético como é visto por Rader e Jessup. Para eles a vivência estética influi sobre o aspecto subjetivo de atribuição de valor a um objeto com maior ou menor elaboração, a partir do referencial do sujeito. A vivência cultural é um aspecto importante para o ensino da arte, pois demonstra a necessidade de ampliar os referenciais sobre a arte de outras culturas como forma de elaboração do valor estético.

Helena brinca com o fazer *origami*. O prazer lúdico da atividade artística está presente, juntamente com o fazer bem feito. Ela nos relata o prazer que sente em descobrir coisas novas, novas soluções e diz ainda que pode passar horas fazendo *origami*, pois é uma atividade que é boa para "*a disciplina e a concentração*" (Figura 32).

O tempo do fazer

Você conversa com uma tia, num quarto.
Ela frisa a saia com a unha do polegar e exclama:
'Assim também, Deus me livre'.
De repente acontece o tempo mostrando,
espesso como antes se podia fendê-lo aos oito anos.
(*Epifania*, Adélia Prado)

(Figuras 29 e 30)

(Figuras 31 e 32)

Um aspecto recorrente na fala das mulheres entrevistadas, em relação ao “fazer especial”, foi a questão do tempo – a forma como elas administram o seu tempo, no sentido de “sobrar tempo” para os seus fazeres especiais, “passar o tempo” ao estar a fazê-los, ou “ganhar tempo”, apressando o supérfluo para poder “dedicar mais tempo” ao fazer especial, que por essa especialidade transforma-se em tarefa principal. Trabalhar à noite, quando ninguém atrapalha e o serviço rende, ficar entretida e não sentir o tempo passar, são expressões que ouvimos delas. Parece que o “fazer especial” requer uma medida de tempo especial, quando este adquire uma nova consistência, como que um novo pulsar.

O tempo da vida cotidiana, segundo Agnes Heller (1991), é antropocêntrico. O sistema de referência do tempo cotidiano é o presente. A questão de duração do tempo, para a autora, uma categoria cotidiana. Para a autora, o conceito filosófico do tempo se reduz à irreversibilidade dos acontecimentos e dos fatos. No cotidiano, a irreversibilidade do tempo é parte orgânica de nossa consciência temporal cotidiana, temos sempre presente a consciência de que o passado não volta, não é possível recuperá-lo. Quando Nair nos fala das ocasiões perdidas, em seu tempo de juventude, ela está apontando para o conceito de irreversibilidade do tempo de que nos fala Heller. No entanto, a autora comenta um jogo que se estabelece, no cotidiano, com o que "poderia ter sido", se as coisas tivessem sido diferentes. Este jogo encontramos em Nair, que fica imaginando o que poderia ter sucedido se ela não tivesse parado de trabalhar para se casar. Existe a plena consciência da irreversibilidade do fato, mas aliado a essa consciência existe um sentimento do que “poderia ter sido”.

Outro aspecto levantado pelas mulheres entrevistadas, e presente sobretudo em Nilza e Enedina, foi a “falta de tempo” para realizar seus fazeres especiais. É novamente Heller que vamos buscar para discutir essa questão, pois a autora comenta que esta é uma característica da nossa época, em que é dada uma enorme importância à divisão e conseqüente aproveitamento do tempo, importância essa muito maior do que no passado. Enedina acorda mais cedo, pela manhã, para poder dedicar um tempo ao seu trabalho, sem ser interrompida pela família. “*É quando o trabalho rende mais*”, diz ela.

Junto à falta de tempo existe também a experiência interior do excesso de tempo, aparentemente uma contradição. No entanto, Heller analisa este fato dizendo que este excesso é consequência, em nossa época, do crescimento do tempo não utilizado para a atividade do sustento. Diz ela que “o fenômeno subjetivo (afetivo) concomitante é o aborrecimento” (1991:389). O antídoto para isso é a realização de uma atividade “que tenha sentido” no desenvolvimento das qualidades humanas. Neste caso, os “fazer especiais” servem como elemento para a utilização do tempo em algo prazeroso, com um forte sentido simbólico e social de dedicação à família, permitindo, além da satisfação estética em si mesma, também outras satisfações, como a socialização através do encontro com as amigas, colegas, alunas, ou membros mais jovens da família a quem ensinam os trabalhos.

Este aspecto, de atividade social, é comentado por todas, como oportunizando o encontro com outras pessoas, seja em reuniões com amigas, seja em cursos. Doralina estabelece este contato social em sua tenda, onde ela exerce a atividade de venda, aliada ao aconselhamento sobre as ervas. Suas filhas a acompanham neste trabalho, auxiliando e aprendendo.

Aspecto importante para a compreensão deste movimento temporal que acontece no cotidiano é a aceleração do ritmo histórico, de que nos fala Heller. Assim, dentro de uma geração, às vezes mais freqüentemente, o ritmo histórico do tempo se transforma, se acelera, e a vida deve ser “reordenada”. A aceleração do ritmo histórico se faz presente com maior intensidade em nossa época.

Avós, mães e crianças têm ritmos diferentes de vida, de acordo com as diferenças de gerações e também da demanda social que enfrentam. Uma mudança de cidade ou de emprego pode imprimir um novo ritmo na vida. Os efeitos da mudança de ritmo em sua vida foram relatados por Doralina, certamente não com essas palavras, quando nos relatou sua experiência de adaptação em uma nova cultura.

Heller (1991) classifica estes tempos como “tempos objetivos”, embora ainda assim centrados no indivíduo. Mas aponta também para o que chama de “tempos subjetivos”, que seriam, em sua análise, os tempos vividos. Para ela, nestes tempos subjetivos participam especialmente a fantasia, a memória e a imaginação.

Todas as entrevistadas relatam a importância do aprendizado de seus "fazeres especiais" com as mães, tias, avós. Falar da infância, do tempo vivido, é algo prazeroso para elas, embora todas relatem sua infância com dificuldades financeiras na família. Nair começou a trabalhar muito cedo, Enedina precisava auxiliar a tia com quem morava para poder estudar, Nilza conta da vida na fazenda, auxiliando a mãe nos trabalhos domésticos, Helena fala de uma infância onde o ser filha de estrangeiros era difícil, e relata ainda seu trabalho na lavoura de verduras, após a escola. Somente Doralina, que hoje tem a vida mais pesada, parece ter tido uma infância mais leve, pois a comunidade indígena era responsável por todas as crianças.

A relação com a mãe é forte em todas elas, foi com a mãe que aprenderam a fazer o que sabem. Mais uma vez a história de Doralina reflete uma outra cultura, pois ela relata o que aprendeu na comunidade, onde todos são responsáveis pelas crianças. Conta, também, que aprendeu com o pai e a mãe a lidar com as ervas, a reconhecê-las no mato, quando estava na sua aldeia.

Todas as entrevistadas procuram passar para os seus descendentes o que aprenderam com as mães. Isso representa uma cadeia em que a valorização é aprendida juntamente com o "fazer especial". Enedina ensinou o filho a fazer macramé. Ele se distrai produzindo pequenos braceletes para vender ou dar aos amigos, e nos presenteou com eles em nossa visita à sua mãe (Figuras 33 e 34). Doralina transmite aos filhos os conhecimentos das ervas medicinais e os sobrinhos de Helena, parece que cresceram na família já fazendo *origami*, como ela própria, quando criança. Essa é uma atividade compartilhada por todos (Figuras 35 e 36). Nilza ensina a netinha a tecer no tear e a fazer tricô. A filha da Nair optou por um caminho mais vinculado à arte como profissão, pois estuda Desenho Industrial, mas todos na família são de opinião que essa tendência veio da mãe e de seus "fazeres especiais" (Figuras 37 e 38).

O conceito de arte

Investigar o conceito de arte apresentado por estas mulheres foi um dos principais interesses da pesquisa, pela repercussão que este conceito pode ter no ensino da arte na escola. Para Nilza, o conceito de arte envolve não somente as artes plásticas, mas também as artes aplicadas, desde que exista criação no processo. Ela não se considera uma artista porque, segundo ela, *"para ser um artista a pessoa precisa ser capaz de criar"*. Um exemplo de arte que ela nos dá é a sua *"galeriazinha de arte"*. São desenhos retratando os filhos e netos, feitos por um artista da cidade, que Nilza busca como classificar e finalmente lembra: *"Ele é um artista plástico, está bem na moda agora, ele expôs na Câmara dos Vereadores, no Garajão"¹³*.

Nair distingue entre os trabalhos que faz com pintura, que ela parece considerar em um nível técnico mais elevado, e os outros trabalhos manuais, que não precisam de uma técnica tão apurada. O aspecto de criação está presente, independente de qual a técnica empregada. *"Alguns eu crio, outros eu copio, outros aprendi com a mãe ou a avó"*.

Para Helena o conceito de arte envolve muitos aspectos. *"Desde colocar flores em um vaso pode ser arte"*, referindo-se ao *ikebana*. Também o fazer arranjos, decorações com flores. Artista, para ela, é a pessoa que tem sensibilidade para desenho, pintura, escultura, mas também para outras habilidades manuais: *"até tem gente que não considera, mas trabalhos manuais eu considero"*. Enedina também considera que os trabalhos manuais podem ser arte, mas ela alarga os horizontes quando inclui a música e o teatro como aspectos da arte importantes para ela.

Encontrar pontos de compreensão que nos fizessem perceber o conceito que Doralina tem de arte foi muito mais difícil. Iniciamos perguntando qual a palavra para *arte*, em seu idioma, e ela nos disse que era *muriaco*. Ela nos explica que na tribo não existem os

¹³ Espaços culturais da cidade onde eventualmente acontecem exposições de arte.

(Figuras 33 e 34)

(Figuras 35 e 36)

(Figuras 37 e 38)

especialistas, todos devem aprender a fazer tudo. Existem os mestres que vão explicando para as crianças desde cedo, para que todos aprendam: *"Arte, arte é 'muriaco'. Muriaco é tudo o que eles (os índios) fazem. Eles fazem os materiais de barro, canecões para água, panelas, essas panelonas, onde eles cozinham as caças no mel. Tem aqueles, os mestres, que vão ensinando aos pequenos. Todos aprendem. Todo o mundo faz igual, todos fazem legal. Fazem jarra, panelas, canecão de barro para a água"*.

Pode-se perceber que cada uma desenvolve conceitos sobre arte que têm alguma relação com sua própria cultura: para Helena, arranjos de flores; para Doralina, trabalhos com barro; para Nair, as pinturas. No entanto, todas elas pensam que os trabalhos manuais podem ser considerados como arte, desde que exista o aspecto de criação. Mas é Doralina quem desejaria que os filhos fossem desenhistas, tendo como profissão a arte, enquanto as outras vêm a arte mais pelo prisma do lazer.

Quando perguntamos às mulheres entrevistadas suas opiniões sobre o ensino da arte na escola, sobre o que tinham aprendido na escola em seu tempo, e sobre o que a escola ensina hoje, as opiniões não diferem muito. Todas elas reportam que, no seu tempo, a escola era mais voltada para o ensino dos *"trabalhos manuais"*, atividades que preparavam as alunas *"para saber fazer e saber conduzir uma casa"*. É Nilza quem diz: *"Eu acho importante que as crianças precisam ter pelo menos uma noção de como as coisas são feitas. Eu acho que se uma menina não tem noção de nada, não vai conseguir nem mandar numa casa. Depois, não consegue organizar uma casa. Se nunca fez como é que vai mandar depois?"*

Além do que aprenderam das mães e avós e, no caso de Enedina, também com a tia, Nair, Nilza e a própria Enedina reportam o que aprenderam na escola como muito importante. Enedina comenta: *"O problema é que tem muitas mães jovens, na maioria, agora, nos tempos de agora, que passaram pela escola e não aprenderam a fazer croché, não bordam, não fazem um tricô, não sabem a não ser o essencial: limpar a casa, lavar a roupa...Porque normalmente a mãe delas não aprendeu, então não passou nada para elas."*

Então, elas não aprenderam. Eu aprendi tudo isso na escola. Se houvesse espaço na escola, eu mesma ensinaria, não custa, um dia, por acaso, ir ali uma tarde ensinar, não tem problema".

Doralina aprendeu com a freiras a se vestir e se comportar na nova cultura que enfrentava, e Helena também relata o que aprendeu na escola. A compreensão do que é ensinado como "arte" nas aulas de Educação Artística já é um assunto bem mais complicado. De um modo geral, elas não concordam com o ensino de arte que é dado na escola. Todas consideram que a escola deveria voltar a ensinar trabalhos de bordado, croché, cozinha, costura, como uma forma de preparação para a vida.

Nilza: *"Então nós estávamos comentando que tem que voltar as técnicas domésticas para as escolas, aí a criança sai dali sabendo alguma coisinha, pelo menos pregar um botão, saber como se prega, não é muito comum isso aí hoje em dia, não se vê mais".*

Estas manifestações revelam uma visão pragmática do ensino da arte, que neste caso fica reduzido aos trabalhos manuais. Na verdade, existe um distanciamento muito grande entre o que as famílias, em especial as mães, demonstraram aqui como o enfoque que gostariam para o ensino da arte e o que as/os professoras/es consideram que deva ser ensinado como arte. Se, por um lado, as entrevistadas compreendem o ensino da arte apenas como uma preparação para a vida doméstica, por outro lado as/os professoras/es tendem a ver a arte somente como expressão estética individual e original, em um enfoque calcado em um conceito modernista da arte.

Uma visão também pragmática, mas mais voltada para o lado do design, é apresentada por Doralina, quando declara que gostaria que suas crianças aprendessem a desenhar na escola, que aprendessem uma profissão: *"Na escola, eu acho que as crianças deveriam aprender uma profissão boa, que elas soubessem que aquilo é importante para elas. Eu gostaria que os meus filhos aprendessem a desenhar".*

Ao longo do percurso, senti que era necessária uma revisão no meu próprio conceito de arte, ainda muito vinculado às questões modernistas, e que, no cruzamento dos dados empíricos com os referenciais teóricos, sob a influência das entrevistadas e de seus fazeres especiais, e também das mudanças paradigmáticas do ensino da arte propostas por Efland, Wilson e Barbosa, ampliava-se este conceito.

É preciso perguntar, com Chalmers, "por que fazemos arte?" e perguntar ainda "por que estas mulheres fazem arte?". E ainda perguntar, com Dissanayake, "para que serve a arte?". É a partir dessas questões que podemos pensar no ensino da arte na escola, buscando a compreensão de que a arte, como comportamento e como área do conhecimento, inclui e engloba todas as manifestações artísticas dos seres humanos, nas suas mais variadas formas, nas suas mais diversas manifestações culturais.

É preciso pensar que a arte é uma necessidade primeira do ser humano, e como tal presente desde sempre na humanidade, expressa por uma infinidade de manifestações, mas sempre presente. Ela não está distante das pessoas, somente isolada em museus ou locais inacessíveis, mas está presente no cotidiano de cada ser humano, justamente por sua condição de ser humano. Mesmo a arte dos museus foi um dia arte do cotidiano, e embora sendo necessário preservar estas obras, elas precisam fazer parte da vida das pessoas, como elemento enriquecedor do seu viver. Agnes Heller (1992:26) comenta que a arte, bem como a ciência, são “formas de elevação da vida cotidiana”. Para ela, “a arte realiza tal processo porque, graças à sua essência, é auto consciência e memória da humanidade”. Nesta mesma linha de pensamento, Rader e Jessup salientam que os valores da arte nunca duplicam os valores correspondentes da vida, porque eles são individualizados e transformados, por sua expressão, em novas variantes e em novos materiais. Os valores da vida são tomados, transformados e preservados em um plano imaginativo.

A qualidade estética poderá passar despercebida até que exista alguém que olhe e perceba com um novo olhar. Muitas vezes, as pessoas estão tão escravas do estereótipo da sua própria expectativa, que ficam incapazes de perceber coisas novas. A função do/a

artista seria, nesse caso, aguçar o sentido de estranhamento e de beleza até da coisa mais comum. Isto o/a artista faz vendo o objeto de uma nova forma e elevando-o à “esfera de uma nova percepção” (Rader e Jessup, 1976: 23).

Os autores buscam exemplos na história da arte para fazer-nos compreender esse papel da arte. Assim, discutem que o movimento impressionista teve a intenção de ver e capturar os esplendores da cor, as sutilezas da luz e da sombra e o véu atmosférico que envolve a cena sob certas condições óticas. O/a artista, é claro, pode também querer enfatizar outras qualidades dos objetos do que essa da evanescência. Paul Cézanne começou como um impressionista, mas desenvolveu um idioma e visão próprios. Nas suas pinturas mais características, ele enfatiza formas sólidas e massivas, construindo-as pelo uso estrutural da cor. Tanto os/as impressionistas quanto Cézanne nos fazem ver o que, de outra forma, não seríamos capazes de ver; eles chamam nossa atenção para qualidades opostas, mas não contraditórias. Cada artista acrescenta um novo olhar, cabe a nós percebê-lo. Alguns/as artistas podem estar muito mais preocupados/as com as coisas da mente inconsciente, e artistas “abstratos” como Mondrian ou Kandinsky, e mais recentemente Jackson Pollack, têm ficado fascinados pelo poder emocional evocativo de linhas, formas e cores, ou pelas propriedades do design.

Para Dissanayake (1991: 94-95), tanto o/a artista quanto o/a fruidor/a sentem que, em arte, eles/as têm uma íntima conexão com um mundo que é diferente, se não superior, àquele da experiência usual, seja qual for a escolha de chamar a esse mundo de imaginação, intuição, fantasia, irracionalidade, ilusão, ideal, sonho, um reino sagrado, o sobrenatural, o inconsciente, ou qualquer outro nome. Muitas vezes, o trabalho de arte é considerado como simbólico neste outro domínio.

Por outro lado, uma velha xícara de porcelana, uma planta ornamental, um anel, uma fotografia de família adquirem um poder simbólico se produzirem um sentido de ordem na mente humana. Isto acontece quando o/a seu/sua possuidor/a, ao olhar para o objeto, sente que: seus desejos estão em harmonia; seus objetivos poderão ser alcançados; o passado e o futuro

estão relacionados de uma forma sensível; as pessoas que estão à sua volta merecem ser amadas e o/a amam também. Sem esses sentimentos, a vida não vale ser vivida. Os objetos que nos rodeiam e com os quais nós nos cercamos são símbolos concretos que nos transmitem essas mensagens, ampliando o significado de nossa vida cotidiana (Mihaly Csikszentmihalyi, 1991:34).

A fala do cotidiano: o chá das cinco

Creio que o chá se constituiu em um dos pontos mais interessantes da pesquisa. As cinco senhoras entrevistadas nos ofereceram chá, com exceção de Doralina, talvez porque fomos à sua casa pela manhã, pois ela ofereceu o chá para a professora Iniruty, que estivera em sua casa anteriormente, à tarde, para combinar a nossa entrevista.

O chá serviu, em alguns casos, para estabelecer relações étnicas com a alimentação. Da parte da Enedina, com certeza houve essa intenção, pois ela teve a gentileza de preparar um bolo de milho típico da cultura negra. Da parte da Nair, da mesma forma, com bolos e *struddel* preparados à maneira alemã (embora o *struddel* seja de origem austríaca, no Brasil é considerado como alemão). Da parte da Helena, o chá verde servido pela avó, com bolinhos "*dorayaki*", com recheio de feijão doce, preparados com a participação dos netos, se constituiu em um momento singular, em que a cultura japonesa se fez mais presente (Figura 39).

Nas culturas japonesa ou alemã, não soa estranho chamar o chá de um momento étnico importante, na medida em que nós pensamos o chá como algo socialmente muito forte nestas culturas. Na cultura indígena, associamos o chá com as ervas medicinais, e não com um acontecimento social. As pesquisadoras inglesas deduziram que o chá era em homenagem a elas, por serem britânicas: o chá das cinco horas da tarde, tradição inglesa. Mas na verdade, pelo menos no sul do Brasil, ao receber senhoras, à tarde, o café da tarde, familiar, é usualmente substituído pelo chá, como algo mais delicado e elegante de se oferecer.

Assim, o chá oferecido pela Nilza certamente não teve nenhuma conotação étnica, mas apenas a de ser muito gentil. Já o chá de Doralina veio carregado de intenções étnicas ao oferecer à Iniruty um chá de ervas medicinais, do conhecimento e da cultura indígena que ela trouxe de sua terra natal. O chá de cada uma nos conta de suas origens e de seu fazer.

O colocar ou não o chá à mesa representou, para mim, o nível de intimidade com que cada uma queria nos contemplar. Nair nos levou para a cozinha e colocou o chá na mesa, com a participação de toda a família: esposo, filha, filho. Inclusive o bolo foi feito pelo filho. Nilza colocou o chá na mesa da sala de jantar, mas somente a netinha participou. O esposo estava na casa mas não compartilhou do chá, que era, obviamente, "algo de mulher". Enedina nos serviu o chá na sala de estar, recebemos as xícaras na mão e o bolo foi servido em fatias.

Pareceria, a princípio, que foi no momento do chá que as mulheres mais fortemente adotaram o seu "papel" de donas de casa. No entanto, este conceito de "papel" não se aplica ao caráter das relações familiares que observamos, por ser, segundo Louro (1998:24), uma idéia redutora e simplista. A autora, ao discutir a idéia de "papéis" assumidos pelas pessoas na sociedade, diz que "papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar".

Na hierarquia familiar, todas elas ocupam um espaço bem definido na família e, certamente, bem feminino. As mulheres casadas aceitam sua posição da forma como é determinada pela sociedade onde vivem, mas demonstram-se conscientes de sua realidade e dispostas a transformá-la, sempre que consideram essa transformação como benéfica para suas famílias. Todas se dizem satisfeitas com o rumo de suas vidas, a não ser algum descontentamento relacionado com sua produção de trabalho: Nilza comenta que gostaria de ter mais tempo para dedicar ao seu trabalho, Nair gostaria de lecionar, Enedina gostaria de cursar outra faculdade, Doralina mostra-se cansada de ser "*o homem e a mulher da casa*". Mas todas sentem-se realizadas em seu ambiente familiar. Helena é a única solteira.

(Figura 39)

Ela demonstra estar muito ajustada à sua profissão de professora, dedica-se inteiramente a ela e aos sobrinhos, e diz que não poderia pensar em ser outra coisa. Mas todas elas demonstram uma relação muito forte com seu ambiente familiar, onde se realizam como mulheres e como seres humanos.

As relações familiares das mulheres estudadas vêm confirmar a análise de DaMatta sobre dois espaços na vida social brasileira, a casa e a rua, que mostra ser a casa o reduto essencialmente feminino. É esse ambiente familiar, da casa, que interessa neste estudo da estética do cotidiano trazida para a escola pelos/as alunos/as, relacionada com aspectos de nosso pluralismo cultural. Nessa situação, a mulher permanece como pertencente à esfera da casa e, de preferência, a serviço da família. Foi possível perceber que, para essas mulheres, e especialmente para as que atuam profissionalmente como professoras, a escola é como uma extensão da casa, e por isso sente-se que, na divisão de espaços de DaMatta, o trabalho como professora tende a ser visto da mesma forma que o trabalho na casa, o que já não acontece com os professores homens. Recorrendo novamente a Louro (1998:117-8), em sua análise sobre as professoras mulheres, esta autora critica a concepção dualista da docência: "de um lado, uma concepção masculina de docência, ligada ao conhecimento e à autoridade, de outro, uma concepção feminina de docência, ligada ao apoio e ao estímulo". Neste segundo pólo, diz Louro, "é possível perceber uma figura que se aproxima da representação mais convencional de professora". As situações, no entanto, são complexas, e o esquema binário não dá conta de toda a sua complexidade, pois as entrevistadas que desempenham funções de professora, conjugam este lado "feminino" da docência com capacidade e autoridade, assumindo inclusive postos de liderança na escola.

Mary Kelly¹⁴ citada por Elizabeth Saccá (1989), faz uma análise crítica da representação cultural da mulher na sociedade, acreditando que as formas de representação das diferenças de gênero geralmente aceitas na sociedade são meios para justificar a subordinação das mulheres. Ela defende que as diferenças de gênero são construídas através de condicionantes sociais, e que através da análise e mudança deliberada, as

¹⁴ Artista plástica do movimento feminista americano dos anos 70.

diferenças de gênero podem ser “desconstruídas” e alinhadas em valores de igualdade entre os sexos. Para ela, a representação de subordinação, que é usualmente feita da mulher na sociedade, manipula a noção das mulheres sobre elas próprias, pois as faz acreditar nesta subordinação como algo natural.

As mulheres entrevistadas, embora perpetuando, de certa forma, um conceito de docência feminino, demonstram-se favoráveis ao trabalho da mulher fora de casa, e mesmo incentivam as mulheres mais jovens nesse sentido. Consideram que isso não prejudica as responsabilidades da mulher como mãe de família e permite que ela direcione sua vida com maior liberdade.

Na verdade, o que fazemos nesse trabalho é, justamente, representar a mulher na posição cultural prevista para ela pela nossa sociedade. No entanto, optamos por esse caminho com a finalidade de constatar e valorizar essa posição, não negando-a, mas relacionando-a com o prazer estético sentido pelas mulheres entrevistadas, ao realizar um trabalho que é culturalmente considerado como próprio do universo feminino. Ao mesmo tempo, tentamos mostrar que o fazer especial das mulheres na família e a criação de obras de arte são aspectos de um mesmo processo estético. Relacionamos esse fazer com obras de artistas/mulheres contemporâneas, raramente citadas no estudo da arte.

Elizabeth Saccá, já em 1989 (123), questionava o lugar das “mulheres invisíveis” no mundo do ensino da arte, especialmente a discriminação no estudo das obras de arte realizadas por mulheres, salientando a necessidade da arte-educação abraçar os movimentos de arte das mulheres para contrabalançar o sexismo em arte e na sociedade.

Muitas vezes, as mulheres são duplamente invisíveis, pelo gênero e pela etnia. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998: 8) é uma autora que focaliza manifestações de mulheres negras, procurando compreender, através de suas vivências, contadas por elas próprias, sua situação como cidadãs “em uma sociedade que discrimina o grupo de gênero e de raça/etnia que as inclui”. A autora preconiza que a educação deve focar os sérios

problemas sociais existentes em nosso país, especialmente a marginalização de determinados grupos étnicos e de gênero. Diz a autora (1998:18):

Sobretudo se formos a fundo na contribuição que cada um de nós, com seus grupos de raça/etnia, vimos dando para a construção da nação brasileira, buscando entender como nossos grupos foram e vão recriando-se nas relações de uns com os outros, mostrando o quanto aprendemos uns com os outros. Em outras palavras, a superação da invisibilidade dos grupos marginalizados pela sociedade, entre eles as mulheres negras, e o reconhecimento de seu papel de cidadãos serão valorizados e reconhecidos através da educação de todos os brasileiros, inclusive da oferecida pelas escolas.

Louro discute a questão de gênero como constituinte da identidade das pessoas. Para esta autora, devemos compreender os sujeitos como tendo "identidades plurais, múltiplas: identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias" (1998:24). Pertencer a diferentes grupos étnicos, de gênero, de classe, faixa etária, sexualidade, constitui o sujeito. Desta forma, existe um processo de mão dupla na sociedade, em que as identidades são reforçadas segundo a prática social.

Foram essas identidades que fomos buscar, ao propor uma experiência em arte para as/os alunas/os das duas turmas de 5ª série, buscando, de forma também aparentemente contraditória, através de “fazeres especiais” que são considerados tipicamente femininos pela sociedade, como o bordado e o croché, homenagear a presença das mulheres na sociedade e na família.

No entanto, esta “representação das diferenças de gênero”, como diria Mary Kelly, neste caso não significa uma subordinação das mulheres ao seu contexto social, mas uma atividade de afirmação social, gerada pela consciência de estar produzindo algo esteticamente válido e interessante.

PROPONDO UMA PERFORMANCE

Uma experiência estética intercultural

O que ensinamos em arte? O que devemos ensinar em arte? Lucimar Frange nos coloca frente à arte contemporânea como desafio ao espectador, como experiência estética de quem experiencia, como performance social que nos torna "outros", que nos faz pensar e repensar, que perturba nossas certezas.

A arte da segunda metade do século XX, principalmente, são distúrbios. É uma arte perturbadora, entendida não como simples modificação, mas uma arte experienciada por um todo de quem experiencia, tanto o que faz como o que frui a obra ou as obras. A arte modifica realidades, consciências, muda vidas de artistas e espectadores-fruidores. Performances são esperanças de "milagres", evocam caminhos como epifanias; todas as pessoas são transformadas em seus níveis de identidade, tornam-se "outros" seres sociais; distinções são vencidas, regras descartadas e todos são induzidos a sentimentos sociais comunitários semelhantes ao amor ou repúdio (Frange, 1995: 157).

Como propor uma experiência estética em sala de aula, que contemple esse desafio? Que nos torne "outros" ou "outras" no contato e na fruição da obra? Que questione nossas verdades? Como, senão vivenciando a experiência estética, em sua diversidade, como uma performance que se constrói, à semelhança da construção em arte. Lucimar e Guacira Louro, cada uma em sua área, nos fazem acreditar na possibilidade da mudança, "ao contrário daqueles que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas" (Louro, 1998:123). As autoras defendem uma visão pós-moderna em que,

contrariamente à fragmentação desmobilizadora, a arte e a política podem atuar como uma ação mobilizadora e questionante, para subverter a ordem constituída. Diz Guacira:

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas - em particular políticas educacionais - dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir.[...]Transformam-se as formas e, talvez, as ambições da intervenção. Ao se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar *de cima* ou *de fora* dessa rede.[...] As lutas se tornam mais imediatas e cotidianas. Elas são, também, mais localizadas e talvez pareçam menos ambiciosas (1998:122-4).¹⁵

Ao propor a realização de uma experiência intercultural sobre gênero e etnia na escola, fundada no cotidiano, concordamos com Louro quando diz que "a ambição pode ser 'apenas' subverter alguns arranjos tradicionais de gênero na sala de aula" (1998:124), estendendo o mesmo raciocínio para questões de raça e etnia. Ao abordar o ensino da arte na escola, muitos/as autores/as citam, usualmente, o contexto cultural dos/as alunos/as como um dos fatores a serem pensados pelo/a professor/a. No entanto, são poucos/as a realizar uma experiência prática desta afirmativa, possibilitando caminhos para sua concretização.

Na discussão da proposta para uma experiência em educação intercultural na escola, estava claro, tanto para as/os professoras/es quanto para mim, as limitações de tal projeto. É evidente que a escola por si só, não tem força para reverter os problemas advindos das

¹⁵ Grifo no original.

relações de poder existentes na sociedade. Ao contrário, a escola foi considerada, por muito tempo, como espaço de homogeneização, de reprodução, de monólogo e de certezas, como salienta Candau (1998:182). Para ela, "a cultura escolar predominante nas escolas se revela como 'engessada', pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades". Candau considera que essa cultura escolar apresenta um caráter "monocultural", e analisa com bastante rigor o que acontece nas nossas escolas.

Chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto-construir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um "congelamento" da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna "estranha" a seus habitantes. (Candau, 1998:183).

Também Grignon (1995:182) aponta para uma tendência historicamente construída da escola para o monoculturalismo. Analisando a transmissão dos saberes efetuada pela escola, o autor salienta que essa transmissão continua sendo socialmente muito desigual, enfatizando os saberes de alcance ou pretensão universal e reduzindo a autonomia das culturas populares, convertendo, com isso, "a cultura dominante em cultura de referência, ou cultura *padrão*".

Buscando compreender este processo em que a educação serve como mantenedora de poder da cultura dominante, Michel de Certeau, em sua obra **A Cultura no Plural** (1995:137) analisa a relação da escola com este poder, dizendo que "em nenhum momento, uma unidade particular de ensino, por mais autônoma, marginal ou nova que seja, pode evitar o problema de sua relação com os poderes existentes". O autor diz que, durante muito tempo, a escola foi a representante do Estado, mantendo aí o seu poder e a sua influência sobre a sociedade. No entanto, para o autor, hoje já não é mais assim, pois "o poder cultural

não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e em qualquer espaço, com as telas de televisão". Dessa forma, a escola hoje encontra-se em uma situação contraditória. Por um lado, permanece uma instituição do Estado, e como tal delegada para difundir um modelo cultural definido. Por outro, "está em uma posição ao mesmo tempo ameaçada e crítica com relação à cultura que difundem os meios de comunicação de massa, etc" (1995:138). Essa ambivalência, no dizer do autor, "pode constituir um pólo de resistência", pois assistimos, hoje, a uma "multiplicação da cultura", que torna possível à escola manter vários tipos de referências culturais, e não mais apenas a referência ao poder cultural central do Estado.

Nesta mesma linha de pensamento, diz Lúcia Valente que a escola pode ser também, "um lugar de desafios para o tratamento da diversidade" (s/d: 7). Em sua opinião:

Sua ação homogeneizadora [da escola], não por acaso, também tem desencadeado reações e reivindicações de respeito à diferença, na medida em que é expressão da sociedade abrangente e atravessada por seus conflitos e suas contradições. Poder-se-ia então dizer que na escola estão presentes, lado a lado, essas duas possibilidades, essas duas facetas de um mesmo espaço, numa relação de forças desigual.

Guacira Lopes Louro (1998: 122-4) apresenta a mesma visão de uma escola em que as duas facetas se fazem presentes, quando discorre sobre a questão de gênero, uma das muitas diferenças presentes na escola. No entanto, compartilho com as/os autoras/es citadas/os a esperança nas possibilidades de suscitar, na escola, disposições transgressivas, ou pelo menos, questionadoras. Na opinião de Louro, existe um modo novo de exercer essa ação transformadora, "ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos". Segundo a autora, esta é uma postura condizente com as proposições da pós-modernidade.

Outro aspecto, que não costuma ser levantado, é que o contexto cultural das crianças não é homogêneo, sofrendo múltiplas influências de culturas presentes em qualquer espaço

social, sejam elas de classe, de etnia, de religião, de gênero, ou tantas outras variáveis presentes no universo escolar.

Vimos, na pesquisa de campo desenvolvida com abordagem êmica, o quanto estas culturas influenciam a estética do cotidiano das famílias estudadas, e também as expectativas das famílias em relação ao ensino da arte na escola. A partir dos dados levantados nas entrevistas com as cinco mulheres e seus "fazeres especiais" e utilizando ainda as fotografias com perspectiva êmica por elas realizadas, como referenciais estético/culturais, buscou-se elaborar e aplicar uma proposta pedagógica para um ensino intercultural das artes visuais na escola, seguindo uma tendência pós-modernista.

A experiência estética em sala de aula foi pensada como uma performance, que se desdobra em múltiplos questionamentos, como experiência e desafio para os/as professore/as e os/as alunos/as envolvidos/as, pois, como dizem Suzan Cahan e Zoya Kocur (1996), o que geralmente falta na arte-educação intercultural é um enfoque que conecte a experiência do cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. Para estas autoras, quando o foco de atenção é colocado nos assuntos e idéias que os/as alunos/as estão realmente interessados/as e que são relevantes no contexto de sua vida, a arte se torna um meio vital para refletir sobre a natureza da sociedade e da existência social.

Como abordagem metodológica de trabalho, decidiu-se optar por uma visão da arte como área do conhecimento, buscando trabalhar os aspectos cognitivos aliados ao fazer artístico, partindo do contexto cultural e estético da/o aluna/o, e utilizando para isso as propostas metodológicas desenvolvidas por arte-educadores contemporâneos como Barbosa (1998,1997,1991), Chalmers (1996), Mason (1998, 1996, 1988), Fusari e Ferraz (1991). Estas/es autoras/es enfatizam o ensino da arte voltado para o fazer, a leitura e a contextualização. Enfatizam ainda a necessidade do conhecimento prévio do professor a respeito da prática social e cultural vivenciadas pelos/as alunos/as em suas famílias, e da educação intercultural como prática em sala de aula.

Com base nesse contexto, a proposta para o ensino das artes visuais buscou também trabalhar o conceito de "valor estético", tal como é apresentado por Rader e Jessup (1976), desenvolvido a partir da experiência estética do cotidiano, e alcançando uma extensão especializada desse domínio, através da obra de arte visual. Para tanto, a proposta abordou o estudo de obras de arte produzidas em diferentes culturas, bem como obras produzidas por artistas mulheres, e que guardam alguma relação, ou têm como referência, a estética do cotidiano feminino. Neste aspecto, a proposta aliou-se à tendência pós-modernista no ensino das artes visuais, de acordo com Efland (1998), quando aponta no sentido de que a arte contemporânea busca dissolver as fronteiras entre a arte erudita e a arte popular.

Concentrando o estudo em mulheres artistas do modernismo e pós-modernismo, buscou-se um equilíbrio entre artistas brasileiras locais, artistas nacionais e internacionais, como também o estudo de trabalhos de mulheres artistas da área do design. Encontrar algum material visual sobre essas mulheres artistas foi uma tarefa de grande dificuldade, pois a quantidade de informações sobre homens e mulheres artistas apresenta uma relação totalmente desproporcional. Buscar, nesse universo já bastante restrito, artistas mulheres cujo referencial de trabalho sejam as práticas estéticas femininas no ambiente familiar, uma dificuldade maior ainda.

Associar o trabalho artístico das mulheres que é realizado em casa com o trabalho de mulheres artistas contemporâneas significa entender que os dois tipos de trabalhos estão relacionados pela mesma linha estética. Trata-se de uma tentativa de levar os/as estudantes a se tornarem conscientes de que as artes visuais representam uma experiência estética para o/a artista e para os/as fruidores, da mesma forma que os fazeres especiais das mulheres também representam uma experiência estética para elas e para as pessoas que os apreciam, concordando, desta forma, com Rader e Jessup (1976:121) quando compreendem as artes visuais como uma extensão especializada pertencente ao mesmo domínio da experiência estética do cotidiano.

A proposta de trabalho com as/os alunas/os envolvia a apreciação e análise dos "fazer" artísticos de nossas cinco senhoras entrevistadas, com desdobramentos que levassem ao estudo de propostas artísticas, relacionando-as a obras de artistas mulheres, de modo a conduzir as/os alunas/os a passarem por duas experiências estéticas: apreciação das artes do cotidiano e apreciação das obras de artes visuais.

Esta proposta inicial foi sendo construída na escola em conjunto com as/os professoras/es e o grupo de pesquisadores da área de artes, constituído pelo professor da disciplina de Educação Artística da escola, Professor Hiram Nunes, por uma aluna bolsista de iniciação científica da Universidade Federal de Santa Maria, Nageli Teixeira, e por mim.

Os objetivos específicos da proposta ficaram então assim definidos:

1. Reduzir a distância entre as artes visuais e a arte do cotidiano;
2. Utilizar a atividade estética das mulheres na família como base para introduzir o estudo da arte contemporânea, com ênfase nas produções de artistas mulheres;
3. Desenvolver o fazer artístico das/os alunas/os a partir do estudo da estética do cotidiano representada por produções femininas de diferentes etnias;
4. Promover a percepção e compreensão da herança cultural presente naquele espaço escolar;
5. Promover a compreensão da pluralidade cultural e de sua riqueza;
6. Valorizar a atividade estética das mulheres na família;
7. Promover a importância social do trabalho das mulheres na família;
8. Incentivar a percepção e utilização da fotografia como meio artístico e de comunicação.

A proposta envolveu diversas experiências em arte, relacionadas com os diferentes objetivos definidos, visando reforçar aspectos relativos à participação da mulher na sociedade, a compreensão da pluralidade cultural e sua riqueza, e encontrar

caminhos que, valorizando as origens étnicas, propiciassem o respeito ao/à outro/a como ser humano.

A opção de trabalhar com a arte contemporânea ocorreu em função da relevância desta arte para a arte-educação intercultural, conforme salientam Cahan e Kocur (1996), pois, nos últimos anos, os/as artistas vêm demonstrando uma grande preocupação com a questão das diferenças, questionando as visões monolíticas e hegemônicas da arte em nome da diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade de perspectivas¹⁶.

As experiências artísticas propostas envolveram o estudo de aspectos específicos dos trabalhos de cada uma das mulheres, cada etapa obedecendo à ordem seguinte: (i) análise da estética do cotidiano nas famílias, relativa ao trabalho enfocado; (ii) uma proposta de fazer artístico a partir desse trabalho; (iii) estudo da cultura ou culturas relacionadas com os trabalhos estudados; (iv) relação com a arte contemporânea ou com o design.

De particular importância se revestiu o levantamento fotográfico realizado com as cinco entrevistadas, pois permitiu a elaboração de um material visual a ser utilizado na escola. Este material visual exemplifica aspectos culturais e estéticos das famílias, colocando lado a lado as principais origens étnicas presentes naquele universo escolar. Constituiu-se de um conjunto de vinte e cinco fotos, cinco de cada uma das mulheres, selecionadas de tal forma que houve um relato visual de cada uma em seu ambiente

¹⁶ Exemplo disso é o movimento feminista americano em arte, que se desenvolveu a partir dos anos sessenta. Este movimento foi dos mais decisivos para o início do pós-modernismo na América, pois compreende alguns dos seus aspectos mais básicos: a compreensão de que a questão de gênero é construída socialmente e não naturalmente; a validação de formas de arte consideradas como não sendo “arte erudita”, tais como o artesanato, o vídeo e a performance; o questionamento do culto à “genialidade” e “grandeza” da arte do ocidente em relação às artes de outras culturas; a compreensão de que, por trás da idéia de “universalidade” reside um agregado de pontos de vista particulares do ocidente; a ênfase na variedade do pluralismo ao invés da totalidade do universalismo (Broude e Garrard, 1994:10).

familiar, seu contexto cultural e étnico, o seu "fazer especial", os objetos produzidos por esse fazer, a maneira que seu trabalho repercute na família, e a passagem da aprendizagem e da estética para as/os suas/seus descendentes. Estas fotos, ampliadas e plastificadas, constituíram o material visual inicial para o trabalho, que poderia ser também utilizado por professoras/es de outras disciplinas, caso desejassem, ou em trabalhos interdisciplinares.

A escola

A escola Aracy Barreto Sacchis é uma das escolas municipais mais antigas de Santa Maria, RS, e tem uma tradição muito forte de relação com a comunidade. O nome da escola é uma homenagem do município a uma professora, da qual não se tem muitos dados, a não ser que era formada pela antiga Escola Complementar, hoje Escola Olavo Bilac, filha de um grande historiador da cidade, Cícero Barreto, e esposa de um jornalista e poeta, Salomão Sacchis, que foi por duas vezes Secretário de Educação do Município. Da própria Aracy, quase nada se sabe. Esta biografia atesta o grau de importância dado aos membros homens da família, naquele tempo.

O prédio da escola é muito acolhedor. Fica localizado em um bairro tranquilo, próximo ao centro da cidade e também próximo aos morros que a circundam, e que deram origem ao antigo nome da cidade: Santa Maria da Boca do Monte. Ao lado do prédio escolar há um barracão de uma escola de samba, que é emprestado para as aulas de Educação Física. É uma escola considerada modelo. Tem 750 alunas/os, 33 professoras/es e 3 funcionárias/os, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã funcionam as classes de 5ª a 8ª séries, à tarde, as classes de pré-escola à 4ª série. À noite funciona o curso de suplicância noturna.

Conheço a forma de trabalho, entusiasta e participativa, da direção e professoras/es, por experiências desenvolvidas anteriormente, razão porque sou recebida com muita alegria, sempre que retorno a ela. As/os alunas/os estão acostumadas/os a participar de novas propostas de ensino, e a direção investe no aperfeiçoamento do seu corpo docente.

Quando iniciei os primeiros contatos com a escola para a construção, discussão e avaliação da proposta com as/os professoras/es, estava na direção a professora Anny Desconzi. Foi ela que imprimiu seu grande entusiasmo na discussão com as professoras/mulheres e com as mães de alunas/os, sobre as pessoas que poderiam atender aos critérios demandados pelos objetivos da pesquisa: selecionar mulheres com uma produção de trabalho considerada esteticamente interessante e que pudessem, portanto, representar os valores estéticos daquele espaço escolar. Foi ela, também, que contactou as senhoras para a fase exploratória da pesquisa, dando o seu aval de confiabilidade e abrindo, com isso, as portas para mim.

No momento de iniciar a experiência em sala de aula, Anny havia sido convidada a atuar na Secretaria de Município da Educação, tendo sido eleita para o cargo de diretora da escola a professora Nara Ferreira, que garantiu a continuidade do processo e emprestou todo o seu apoio, juntamente com o restante da diretoria. Foi nesta ocasião que foi indicada a professora Iniruty Toniolo para coordenar o trabalho da pesquisa na escola.

Iniruty teve uma participação decisiva, por sua capacidade profissional e por sua habilidade no trato com as pessoas. Ela se encarregou das discussões e dos novos contatos para a seleção das mulheres para a pesquisa de campo, e coordenou todo o trabalho na escola. Conteí, ainda, com a ajuda da professora de Português e Inglês, Roselaine Dalponte.

Para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, além do professor Hiram Nunes, da disciplina de Educação Artística, ficou acertada, também, a participação da acadêmica Nageli Teixeira, bolsista de iniciação científica da Universidade. Como ficara decidido com o professor Hiram e com a direção da escola, a proposta foi desenvolvida nas aulas da disciplina Educação Artística, em dois períodos de cinquenta minutos por semana,

no decorrer de um semestre letivo. As aulas foram ministradas por ele e pela Nageli, com a minha participação e observação, respeitando sempre a responsabilidade do professor por seus/suas alunos/as.

O Prof. Hiram se revelou um ótimo companheiro de pesquisa. Ele estava sempre de bom humor, tinha uma excelente relação com as/os alunas/os e também com as/os colegas. Como professor de Educação Artística, não tinha nenhum problema em transitar por todas as linguagens artísticas, ao contrário de mim própria e da maioria dos/as professores/as de artes. Ele é um artista plástico bastante conhecido na cidade, participa de um conjunto musical que se apresenta em eventos e concertos, faz teatro e, na ocasião, estava colaborando em um espetáculo de dança, representando o papel de Dom Quixote, apropriadíssimo para a sua figura alta e esguia.

Nageli foi minha aluna no Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UFSM. Ela se destacou como aluna, por seu trabalho e por seu interesse em pesquisa. O trabalho em sala de aula foi uma extensão do trabalho de pesquisa realizado no Curso. Ela atuou como bolsista no projeto, no que se desempenhou com sucesso e muita dedicação. Nageli participou de todo o trabalho na escola, e o seu relacionamento com as/os alunas/os foi um dos pontos altos de sua atuação.

Na escola, o trabalho foi desenvolvido sob a forma de pesquisa participante. Reuniões semanais foram acertadas para permitir a avaliação das etapas realizadas e projeção das etapas seguintes. Isso foi feito a cada semana, durante toda a realização do trabalho. Essas reuniões se mostraram muito produtivas, pois havia ocasião para discutir as dificuldades encontradas, as mudanças de rumo necessárias, além de permitir um entrosamento muito grande no grupo de pesquisadores, constituído por Hiram, Nageli e eu própria. A partir desse momento, passo a me referir ao grupo de pesquisa como "nós", no sentido das/os três participantes dessa etapa do trabalho.

O desenvolvimento das aulas foi registrado através de observação, e também por fotografias, gravação sonora, e eventualmente vídeo. Esse registro era analisado nas reuniões, onde os diários de campo também contribuíram para a avaliação de cada etapa.

Inicialmente, havia sido previsto trabalhar com uma turma de 5ª série, a Turma 52, para o desenvolvimento da proposta. Posteriormente, decidimos trabalhar com as duas turmas de 5ª série da escola, pois o Prof. Hiram considerou a possibilidade de obtermos uma maior riqueza de resultados, se utilizássemos as duas turmas, 51 e 52, que apresentavam características diferentes de atenção, interesse e motivação nas aulas de Educação Artística, sendo que a Turma 51 tinha um ótimo rendimento nas aulas de artes. Acabamos decidindo realizar o trabalho com as duas turmas, para ver o que aconteceria. A decisão mostrou-se, ao longo do processo, muito acertada, pois obtivemos resultados que não seriam alcançados se tivéssemos desenvolvido o projeto em apenas uma turma.

As duas turmas eram bastante diferentes. Enquanto a Turma 52 havia sido escolhida por ser considerada a mais quieta e comportada, já a Turma 51 foi descrita pelas professoras como "muito mais agitada e sem concentração", talvez pelo fato de apresentar maiores diferenças de idade, entre os 11 e os 16 anos de idade, sendo a Turma 52 mais homogênea em sua faixa etária, entre os 11 e os 13 anos. Em cada turma haviam cerca de trinta alunos.

O primeiro contato com os alunos confirmou exatamente o anunciado, pois a Turma 52 era realmente mais comportada, a Turma 51 mais viva, o que se comprovou já na recepção ao professor, no primeiro dia de aula: "Bom dia, meu querido professor!", gritaram em coro quando entramos na sala de aula com o Prof. Hiram. E assim foi durante o semestre, com alguma competição entre as duas turmas para fazer o trabalho que a outra estava realizando. Decidimos fazer propostas diferentes para as duas turmas, na tentativa de conseguir enfocar todo o programa imaginado.

As duas turmas apresentavam uma verdadeira policromia étnica, com alunas/os de muitas origens, algumas das quais representadas nas mulheres entrevistadas. Dentre as/os alunas/os, estavam o sobrinho de Helena, de origem japonesa, e a filha de Doralina, a mesma que nos dissera que "preferia não ter nascido índia". Observando o seu desempenho em aula, no entanto, foi para mim uma surpresa constatar que, embora sofrendo alguma discriminação por parte de poucas alunas, ela tinha um bom relacionamento com a maioria das/os colegas, e um excelente desempenho nas aulas de artes, destacando-se por sua habilidade com o desenho. O sobrinho de Helena, por sua vez, assumia um papel de liderança, embora sendo dos mais jovens da turma.

Foi possível perceber, já de início, que a discriminação acontecia, de forma velada, atingindo certos/as alunos/as, que pareciam mais discriminados/as pelos/as colegas. À medida que o trabalho era desenvolvido, especialmente os trabalhos de grupo, foi possível perceber que a origem racial e, especialmente, o nível econômico, faziam a diferença. O problema da hierarquia social está presente e se reflete na escola, e os/as estudantes não são imunes a ele. Mason (no prelo) salienta o quanto, nesta situação, sentimentos negativos sobre sua própria identidade podem interferir no comportamento das/os alunas/os e em sua condição de aprender a ser competente não só na sua, mas também em outras culturas.

Como abordar esses assuntos sem salientar a discriminação passou a ser uma de nossas maiores preocupações, tendo em vista que tanto a escola quanto os/as alunos/as tendem a ocultar o problema. Ao invés de falar e discutir abertamente, aumentando o constrangimento de quem se sentia diminuído/a pela discriminação, optamos por estabelecer situações de valorização das culturas e etnias mais discriminadas, tratando-as no mesmo nível de igualdade das culturas dominantes e salientando a sua contribuição para a cultura do país e da humanidade. Buscar semelhanças entre grupos étnicos, promover o cruzamento cultural de fronteiras, na visão de Mukhopadyay e Moses (1994), contribui para a auto-afirmação e para a troca produtiva.

Da casa à escola: o olhar das/os alunas/os

A abordagem êmica foi também utilizada para iniciar os trabalhos na escola, antecedendo o trabalho direto com as turmas em sala de aula. Para tanto, as alunas e alunos da 5ª série da escola foram solicitadas/os a tirar uma série de fotografias de seu ambiente familiar¹⁷.

Com essa tarefa pretendíamos alcançar informações visuais através do olhar das/os alunas/os sobre seus objetos favoritos, bem como sobre a estética do cotidiano de suas famílias. Era uma forma de penetrarmos em seu ambiente familiar, em sua maneira de ver o mundo, de ver a elas/es próprias/os e a suas famílias.

Como as crianças são ainda mais ingênuas no tratamento do enquadramento, apenas apontando a câmara para o assunto desejado, sem preocupação com o que poderá aparecer do ambiente, nas fotografias por elas realizadas, além dos assuntos escolhidos, apareceram, também, assuntos periféricos, lateralmente ou em segundo plano, revelando informações adicionais que permitiram uma análise da estética ordenadora dos ambientes internos de suas residências.

Foi preciso limitar o número de fotos, pelos custos do processo. Assim, cada criança foi solicitada a tirar não mais do que seis fotografias, incluindo especificamente: (i) Três fotos diferentes, de coisas consideradas por elas/es como bonitas, suas favoritas ou especiais; (ii) Uma foto mostrando alguma coisa feita por elas/es; (iii) Uma foto delas/es próprias/os em um local favorito ou especial; (iv) Uma foto de pessoas ou animais.

As fotos deveriam ser tiradas pelas próprias crianças, com exceção das fotos delas/es próprias/os, que precisariam ser tiradas por outra pessoa. Uma máquina fotográfica

¹⁷ Foi solicitada, pela escola, autorização aos pais para a realização desta atividade.

com flash embutido foi providenciada, bem como rolos de filme coloridos de 125 ASA, com uma folga de quantidade para o caso das crianças tirarem mais do que as seis fotos solicitadas, bem como para prevenir possíveis acidentes. Cerca de 50% das/os alunas/os tinham experiência anterior em tirar fotos, número elevado para a nossa expectativa. Mesmo assim, acidentes realmente aconteceram, como a abertura da máquina para olhar dentro, detectada pela queima do filme, ou fazer muitas fotos e não apenas as solicitadas.

A professora Roselaine, de Português, encarregou-se de tomar conta do empréstimo da máquina, pois cada criança deveria levá-la em um dia e trazer no outro. Embora o esquema tenha funcionado bastante bem, ainda assim algumas crianças não fizeram as fotos por estarem ausentes em alguns dias de aula.

As fotos resultantes mostraram uma grande diversidade de ambientes e uma grande consonância entre os motivos escolhidos pelas crianças. Os ambientes diferiram em aspectos como poder aquisitivo da família, tipos de móveis, estética no arranjo dos ornamentos (Figura 40). Como local favorito ou especial, muitas fotos de suas camas, o que nos levou a compreender que, na maioria das vezes, este é o único local que pertence realmente e de forma individual a cada uma/um, pois o quarto é, geralmente, compartilhado com irmãs ou irmãos. Sobre a cama, bonecas, aparelhos de som, carrinhos, revistas e posters nas paredes aparecem como os objetos preferidos. Muitas vezes, também as fotos delas/es próprias/os sobre a cama (Figura 41). Irmãs ou irmãos menores são, também, fotografados sobre as camas. O que coincide com resultados encontrados em um estudo etnográfico sobre o lar como um ambiente simbólico, realizado em Evanston, uma pequena cidade dos Estados Unidos, por Mihaly Csikszentmihalyi e Eugene Rochberg-Halton (1996:135-6), no qual os pesquisadores constataram que as crianças apontam o quarto e a própria cama como o local que elas mais valorizam na casa como "o seu espaço preferido".

Leituras do cotidiano

Após terem sido feitas as fotos pelas/os alunas/os, passou-se a trabalhar em sala de aula em duas situações diferenciadas de leitura do cotidiano: a partir das fotos realizadas pelas/os colegas, e a partir das fotos produzidas sobre os trabalhos das senhoras entrevistadas. Buscava-se atender aos seguintes objetivos: (i) incentivar a percepção e utilização da fotografia como meio artístico e de comunicação; (ii) promover a percepção e compreensão da herança cultural da comunidade; (iii) promover a compreensão da pluralidade cultural e de sua riqueza; (iv) promover a importância social do trabalho das mulheres na família.

Iniciando com a leitura de suas próprias fotos, as/aos alunas/os trabalharam em grande grupo, de forma que todas as fotos passassem por todas/os, pois era necessário, inicialmente, satisfazer a sua curiosidade sobre as fotos tiradas pelas/os colegas.

Inúmeras possibilidades de leitura poderiam ser propostas. Iniciamos procurando nos ater apenas ao nível de percepção mais simples, onde a leitura não se dá de forma interpretativa, apenas descritiva. Buscávamos, com isso, avaliar o grau de percepção das fotos que seria alcançado. Após a circulação das fotos, cada criança, no grande grupo, recebeu uma foto de um colega para leitura individual. Verbalizadas as leituras descritivas, as fotos giraram no grupo até atingirem, cada uma, à/ao colega do lado oposto, que lia as fotos novamente, buscando encontrar detalhes não percebidos pela/o colega. Como esperado, o primeiro estágio foi alcançado sem a percepção de alguns aspectos técnicos, como o fato de que algumas fotos apareceram com a imagem em diagonal, devido à inclinação da câmara. Isto era corrigido pela percepção das crianças, de forma não consciente, pois não foi mencionado em nenhuma das turmas. Já a entrada de luz, que aconteceu em algumas das fotos, foi percebida pelas crianças como algo importante a ser comentado. Buscou-se também, em discussão de grande grupo, realizar uma análise comparativa, em que foram levantadas as semelhanças e diferenças percebidas nos assuntos e nos ambientes fotografados. Aspectos como cor das paredes, distribuição de móveis,

(Figuras 40 e 41)

decoração, foram também percebidos (Figuras 42 e 43). Uma discussão sobre o uso da fotografia em nossa vida cotidiana foi então desenvolvida, cada aluna/o tendo a oportunidade de contar algo de sua experiência pessoal.

A mesma proposta de leitura sócio-cultural e estética foi desenvolvida com o material visual produzido com as ampliações das fotos das mulheres pesquisadas. Neste caso, buscamos três níveis de leitura: descritivo, interpretativo e estético.

Desta feita, as crianças trabalharam em pequenos grupos de cinco componentes. A cada grupo foi dada uma foto ampliada, considerada como a principal, apresentando cada uma das senhoras. Essas fotos deveriam ser lidas, em um primeiro momento, de forma descritiva. Cada grupo organizou um texto com essa descrição, que foi lido perante as/os colegas, que complementavam comentando outros aspectos que não haviam sido mencionados (Figuras 44 e 45).

Este é um exemplo dos textos apresentados, e se refere à leitura da foto de Doralina:

Nossa descrição

Na foto aparece uma mulher sentada de pernas cruzadas e no chão estão espalhadas várias ervas medicinais, em cima do balcão uma cesta com uma cuia, uma fruteira e uma jarra azul, ao lado do balcão e da pia há uma garrafa e há um fogão vermelho (do lado da pia) e na pia há gavetas e portas (a porta está aberta).

No outro lado do balcão há uma armação de cadeira.

Nos braços delas, há uma pulseira e um relógio.

Num armário há várias ervas medicinais e abaixo há uma geladeira azul.

Na mão dela, há uma raiz e na cara dela há verrugas.

Nas ervas há galhos suspensos e no chão há manchas.

No chão há uma sacola com marcela dentro e acima há uma pedra grande.

Ela tem cabelos castanhos e os cabelos até o ombro. Na camisa dela, há um desenho e ela está usando um sapato roxo e preto.

Na parede e no chão há aberturas e a parede está pintada de azul. No chão há folhas espalhadas.

As unhas e a boca dela está pintada de vermelho arroxoado e no balcão há uma toalha e nos dedos dela está com anéis e a janela está aberta e há um mato no pátio.

Alexander, Fábio, Jonas, Kendi T 52

Após cada grupo ter feito a leitura do texto, as outras fotos ampliadas (mais quatro de cada senhora) foram apresentadas, sendo solicitado às/aos estudantes que descobrissem a quem correspondiam. Com isso pretendia-se provocar um reconhecimento rápido de características visuais que comunicassem uma relação entre as fotos da cada senhora. Identificadas as fotos e formados os conjuntos, os grupos passaram a fazer uma leitura interpretativa e imaginativa. Eis um exemplo:

TEAR

Numa manhã gauchesca, um gaúcho leva suas ovelhas para juntar com as outras do rebanho.

Logo após ao levar as ovelhas para o rebanho, ele chega ao estábulo e tira os arreios do cavalo, chega em sua casa e pede para sua mãe fazer um novo baixeiro.

Sua mãe senta no banco do TEAR e faz um novo baixeiro para seu filho, com as cores azul, amarelo, vermelho, marrom e branco.

Depois disso Dona Maria viaja até a Itália para visitar sua neta, chegando lá ela ensina sua neta a TEAR.

Logo atrás delas estão os baixeiros que elas fizeram juntas para os cavalos.

Rodrigo, Wagner, Julio, Rogério, Isis T 51

A proposta de uma leitura estética foi a mais difícil, pela não familiaridade com esse tipo de trabalho. No entanto, muitas observações demonstraram o tipo de valorização estética dada pelas/os alunas/os aos trabalhos e ambientes apresentados, como este texto do grupo que trabalhou com as fotos da Nair:

(Figuras 42 e 43)

(Figuras 44 e 45)

As obras perfeitas

Tudo começa com uma senhora sentada em uma cadeira fazendo tricô. Começando a fazer blusões e uma moça sentada a sua frente estava tirando fotos.

Depois ela foi sentar na sala no seu sofá preferido. A sala era muito bonita havia quadros bem criativos e bonitos, e continuava a fazer o seu tricô.

Depois de algum tempo os trabalhos de tricô já estavam prontos, os blusões eram muito coloridos.

Em uma mesa na cozinha, havia uma linda toalha de croché feita por ela mesma e em cima da mesa havia batedeira e liquidificador mas estavam com a capa por cima.

Na capa estavam desenhados cachos de uvas na capa também tinha croché ao seu redor.

E já no fim ela colocou seus trabalhos em cima do sofá os trabalhos de tricô e croché etc.

Os trabalhos desta senhora são verdadeiras obras de arte.

Juciele, Ana Jaqueline, Lis Daiane T: 51

A leitura das fotos propiciou a discussão, em sala de aula, sobre aspectos da estética do cotidiano presentes na comunidade, sobre a participação das mulheres na construção desta estética na família, sobre a importância social de seu trabalho, bem como sobre diferenças culturais relacionadas com as suas origens étnicas. Outro aspecto explorado na discussão foi o uso da fotografia na vida contemporânea, e a leitura dos códigos visuais utilizados para a comunicação com este meio.

Quanto ao trabalho em grupo, foi assim avaliado pelas crianças:

Eu adorei trabalhar no grupo com minhas colegas. Nosso trabalho foi bastante interessante, porque trabalhamos com fotos bem sucedidas. As fotos que nós descrevemos foram bem avaliadas para não faltar nada na descrição.

Professoras bastante sucedidas. Eu achei muito bom trabalhar em grupo com minhas colegas, mas nesse caso não houve discussão e trabalhamos bem.

Jocelaine

Eu gostei do meu grupo porque nós se divertimos mais do que fizemos a história. Mas pensando melhor eu não gostei um pouco porque os meus colegas de grupo tudo o que eu dizia eles não aceitaram pois no fim eles aceitaram tudo.

Alexander

Eu não gostei de estar com o grupo porque quando a professora me colocou começaram a dizer que não era para mim estar nele porque errado isso para um colega.

Renato¹⁸

Trabalho de Educação Artística

Meu grupo estava muito bom gostei muito desse trabalho realizado na aula. Se eu fosse dar uma nota eu daria nota 10. As professoras foram muito atenciosas com os alunos elas são muito legal e carinhosas com nós.

A gente está fazendo esse trabalho na aula de educação artística porque a maioria do trabalho é parecido com a educação artística.

O trabalho está percorrendo muito bem.

Estou muito feliz com as professoras e com os alunos.

Fabrício

O meu grupo foi muito bom, eu gostei muito de trabalhar com os meus colegas eu aprendi muito o que é fazer trabalho em grupo uns ficavam de pé e outros sentados todos falavam ao mesmo tempo e outros ficavam quietos.

Todos caprichavam na letra eu gostei foi mais quando todos ficaram em silêncio eu vou levar para casa um outro trabalho e estou escrevendo outro. Agora mesmo nós falamos sobre as fotos que nós mesmos tiramos. Faltam

¹⁸ Nome fictício.

alguns para terminar os trabalhos. Eu estou gostando das aulas, tchau eu tenho que ir embora.

Tainan

Consideramos, na avaliação do grupo de pesquisa, que esta etapa atingiu os objetivos propostos, embora muitos aspectos deveriam ser reforçados depois, no desenvolvimento das outras experiências. Entre estes aspectos estariam, principalmente, promover a compreensão da herança cultural, especialmente no concernente à participação da mulher, bem como ressaltar a diversidade cultural presente neste universo escolar.

A representação das mulheres em situações semelhantes de realização de seus fazeres especiais, aliada à existência das diferenças étnicas, permitiu que a análise mantivesse um mesmo nível de significados, em que a presença cultural dessas mulheres na sociedade e na família foi enfatizada. Como, segundo McLaren (2000), numa educação que se propõe intercultural, apenas perceber a diversidade não é suficiente, levamos as/os alunas/os a relacionar a situação dos grupos discriminados com as estruturas de dominação existentes em nossa sociedade, buscando alguma compreensão das origens e das causas da continuidade desse processo de discriminação, detectável em seu próprio espaço escolar.

A análise apontou também para uma pequena consciência étnica, mais aparente no caso da origem indígena, não muito usual nesta comunidade. Não houve muita valorização, na leitura realizada pelas crianças, dos aspectos étnicos presentes nas fotos das senhoras, tendo sido comentados apenas de passagem, como "uma senhora morena" (uma vez), ou "a professora que gosta de ensinar *origami*" (referindo-se à Helena), ou ainda, "o penteado da professora (Enedina) é legal". Apenas a origem indígena de Doralina foi notada por todas as crianças, talvez porque mais distanciada de seu

cotidiano social e, por isso, sentida como uma presença do "outro" que se desconhece. Já em relação ao ambiente, o único percebido como relacionado com alguma cultura foi o gauchesco, desta vez por um processo inverso, por ser a cultura gaúcha a que mais se destaca no meio em que vivem.

Quanto às outras origens, não foi detectada uma percepção mais consciente de discriminação. A discriminação acontece, sim, relacionada com a origem étnica, mas mais acentuada com relação ao nível social. Crianças de nível social mais baixo, e de origem africana ou indígena, tendem a ser mais rejeitadas, como no caso do menino Renato, de origem africana, que relata o caso de rejeição no trabalho de grupo. Estas crianças adquirem um temperamento mais agressivo, e isso acaba disfarçando o real motivo da discriminação, pois esta é justificada pelo "mau comportamento" do/a discriminado/a.

Como salienta Pellanda (in: McLaren, 2000), o resgate do outro, como parte integrante de nós mesmos/as, a compreensão de que nós também somos o outro ou a outra de alguém e de todos/as, permitiu uma larga discussão sobre as formas de representação existentes no seu dia-a-dia, a visão estereotipada que temos de muitas culturas que compõem o nosso universo diário.

Outro aspecto analisado foi o da concentração no trabalho. Pode-se perceber, pela avaliação das/os próprias/os alunas/os, que o trabalho em grupo ocasionou muita conversa e movimentação. Embora o tipo de tarefa proposta demandasse muita discussão e análise nos grupos, elas/eles próprias/os sentiram que o rendimento era afetado quando havia muita conversa paralela. Na medida em que o trabalho evoluía, o envolvimento foi ficando maior e as conversas tenderam a se restringir apenas às necessidades do trabalho que estava sendo realizado.

“A fala das coisas”: o bordado e o croché

Desde toda a vida
Descompreendi inteligentemente
O xadrez, o baralho,
Os bordados nas toalhas de mesa.
O que é isso? Eu dizia
Como quem se ajeita para melhor fruir.
Fruir o quê? Eu sei. A mensagem secreta,
o inefável sentido de existir.
(*A fala das coisas*, Adélia Prado)

O bordado

Nair Rohde, uma das senhoras entrevistadas, assim como Adélia Prado, nos transmite este “inefável sentido de existir”, esta “mensagem secreta” transmitida através de seu trabalho, que nos afeta e coloca no nosso cotidiano algo de “especial”. Foi a partir das fotos sobre o trabalho de Nair e das toalhinhas, panos de prato e enfeites bordados ou pintados, trazidos de casa pelas/os alunas/os, que a Turma 52 desenvolveu sua experiência em arte enfocando o bordado, a pintura em tecido e a pintura em cerâmica, tão presentes no seu cotidiano familiar.

As peças trazidas pelas/os alunas/os foram analisadas, sendo discutida a sua utilização na casa, motivos práticos e estéticos, locais onde são colocadas, bem como as técnicas de bordado e pintura utilizadas. Muitas relações foram estabelecidas entre os trabalhos de Nair e aqueles que as crianças trouxeram de casa, e os motivos estéticos que levam, especialmente as mulheres, a desenvolver esses trabalhos, o quanto eles são importantes para elas e para as famílias. Refletindo sobre o ritual do chá oferecido pelas senhoras entrevistadas, o “pôr a mesa” passou a ser um ponto-chave, pois este ritual se repete em todas as famílias e é parte do seu cotidiano.

Outro aspecto estudado foram os elementos decorativos utilizados nos bordados, pois a finalidade não era ensinar o bordado ou a pintura em tecido, mas despertar as crianças para o sentido decorativo daqueles objetos.

Motivadas/os por essas discussões, as/os alunas/os foram incentivadas/os a listar aqueles objetos, decorações, alimentos ou atividades preferidos por suas mães ou responsáveis. Pensar a mãe a partir de sua sensibilidade estética foi, para as crianças, um momento de reflexão e de descoberta. Este inventário foi feito, primeiramente, de forma escrita, para logo a seguir serem desenhadas as imagens correspondentes. No inventário visual apareceram muitos aparelhos de televisão, flores, algumas frutas, vestidos, batom, vidrinhos de perfume, esmalte de unhas, sorvete, objetos da casa.

Foram definidos pelo grupo de pesquisa os seguintes objetivos para esta experiência estética: (i) conhecer a técnica do bordado e da pintura em tecido e cerâmica; (ii) valorizar o "fazer especial" de quem trabalha com este tipo da atividade; (iii) valorizar o sentimento estético no arrumar e enfeitar a casa; (iv) conhecer artistas plásticas mulheres, contemporâneas, que produzem sua obra com o referencial de trabalhos do cotidiano feminino; (v) desenvolver trabalhos em arte relacionados com o bordado e a pintura, realizando estudo de cores, tonalidades, estruturas, e planejando composições plásticas de forma coletiva ou individual.

Inspirado no inventário visual realizado pelas crianças sobre as preferências das mães, propusemos um trabalho de criação de design de superfície para pratos cerâmicos. Este prato serviria como objeto decorativo para a casa e como uma homenagem às mães, por seu cuidado em manter a casa como um local acolhedor para a família.

Como não havia a possibilidade de queima da cerâmica, preferimos comprar pratos cerâmicos utilizados para colocar em baixo de vasos de plantas, para conter a água, que são de baixo custo e facilmente encontráveis nas olarias locais. Este foi o único gasto extra,

além das fotografias, que foi feito por mim para o desenvolvimento da proposta na escola, pois procurei me ater ao cotidiano usual da/o professora/or com os gastos normalmente previstos para as aulas de artes.

Antes de trabalhar com os pratos, as crianças foram orientadas a desenvolver um projeto de criação para o design do prato, que seria posteriormente pintado com tinta têmpera e impermeabilizado com cola plástica. A primeira tendência foi transcrever as imagens como haviam sido inicialmente desenhadas. Descobriram, então, que o material cerâmico era mais rude e com uma textura mais áspera do que o papel, e portanto era necessário selecionar e ampliar alguns desenhos, pois era difícil reproduzir desenhos pequenos e com muitos detalhes. Um dos princípios básicos do design, a adequação da criação ao material, estava assim descoberto.

Ao executar a pintura nos pratos, outra descoberta importante foi a do sentido decorativo. As/os alunas/os descobriram que somente as imagens previstas, às vezes não davam conta do visual necessário para um objeto que se queria decorativo e simbólico, como homenagem às mães, necessitando do acréscimo de outros elementos que completassem esse sentido decorativo. A concentração no trabalho foi intensa. Certamente pode-se dizer que, neste trabalho, ocorreu por parte dos alunos um comportamento artístico, no sentido apontado por Dissanayake (1991:102), quando diz que um comportamento artístico específico acontece quando a criança dá forma e embeleza algum material do seu cotidiano com a intenção de fazê-lo especial, de maneira que esse objeto obterá uma resposta dos outros por suas qualidades estéticas. Para a autora, este objeto transforma-se, então, em um produto simbólico, pois acontece uma transposição dos elementos comuns que, por causa dessa transposição, adquirem uma nova importância.

Depois de prontos os pratos (Figuras 46 e 47), discutimos com as/os alunas/os com poderíamos fazer para mostrar esse trabalho na exposição que seria organizada pela direção em comemoração ao aniversário da escola.

Buscamos resgatar a análise feita anteriormente sobre as toalhas de mesa trazidas de casa, e após muitos debates, concluímos que toalhinhas de papel pintadas poderiam dar o acabamento necessário para expor os pratos, que seriam dispostos dois a dois, sobre as mesinhas utilizadas em sala de aula. Foram, então, feitas as toalhas em tamanho certo para as mesinhas, e com a decoração considerada apropriada. Como o referencial para esse trabalho haviam sido as toalhas de casa, surgiram algumas cópias, o que oportunizou um debate sobre a cópia, o risco no bordado, e a criação original. Não era possível condenar a cópia, simplesmente porque estávamos utilizando, como ponto de partida para o trabalho, a estética do cotidiano daquelas/es alunas/os, e isso certamente incluía o uso da cópia de imagens previamente estabelecidas em riscos ou modelos, para bordado ou pintura em tecido, largamente difundidos. Enfatizamos que aqueles modelos haviam sido criados, em algum momento, por pessoas que depois os difundiram, ou foram sendo copiados pelo fato de serem considerados bonitos. Discutimos então, com as/os alunas/os, o quanto seria mais interessante e criativo se eles criassem seus próprios modelos, mas certamente tivemos que acatar algumas cópias de modelos trazidos de casa, pois do contrário estaríamos entrando em contradição (Figura 48 e 49).

Montar a exposição foi uma atividade extra-classe. Essa atividade se transformou em um dos momentos mais importantes do trabalho, pois aí discutimos como fazer a disposição das mesas, ornamentadas com as toalhas de papel e pratos cerâmicos sobre elas (Figuras 50 e 51). Houve muita discussão e sugestões, mas a compreensão da possibilidade de uma obra conjunta era mais difícil. Consideramos a ocasião adequada para apresentar às/aos alunas/os uma obra de Judy Chicago¹⁹, **The Dinner Party**, onde a artista faz também uma homenagem às mulheres.

¹⁹ Uma das mais proeminentes artistas e educadoras feministas norte-americana dos anos setenta, Judy Chicago criou um programa feminista em arte em Fresno (1969-70) e, juntamente com Miriam Schapiro, dirigiu e contribuiu para o *Womanhouse Project* (1971-72). Em 1979 ela criou a obra *The Dinner Party*, uma monumental instalação realizada com a colaboração de outras mulheres, que se transformou em um ícone do movimento feminista. Esta obra foi feita em homenagem a mulheres que contribuíram para a história da humanidade. A artista escolheu homenageá-las através de um “Jantar Festivo” composto de uma mesa triangular, com pratos de cerâmica e toalhas bordadas para cada uma delas. Judy Chicago escolheu homenagear as mulheres justamente através dos “fazeres especiais”. É um trabalho colaborativo cuja realização envolveu mais de 400 mulheres, entre bordadeiras, costureiras e ceramistas, levando cinco anos para ser terminado. Contestada por muitos, como tendo se aproveitado das pessoas que com ela trabalharam, de forma quase anônima, no entanto a obra desta artista permanece por sua força simbólica e por sua qualidade plástica.

(Figuras 46 e 47)

(Figuras 48, 49, 50 e 51)

Era certamente o momento oportuno, pois o trabalho das/os alunas/os já não se constituiria em uma re-leitura, mas facilitaria a compreensão da obra apresentada, pela extrema receptividade existente naquele instante de grande sensibilidade. Imediatamente a discussão passou a abordar a estrutura da obra, triangular, uma solução interessante para ser analisada. Pequenos pedaços de papel que haviam sobrado sobre as mesas passaram a ser utilizados pelas/os alunas/os que, sentados no chão, projetaram estruturas para a montagem da instalação de seus trabalhos. Hipóteses foram surgindo até que, finalmente, uma estrutura em forma de "U", proposta pelo aluno Renato, foi amplamente aceita, pois possibilitava a circulação externa e interna, permitindo ver todos os pratos e toalhas de mais perto, e compondo uma estrutura interessante para a instalação²⁰. Neste momento foi também introduzido o conceito de instalação na arte contemporânea (Figura 52).

Retomamos o assunto em sala de aula, para apresentar com mais detalhes a obra de Judy Chicago, discutindo com os/as estudantes como a artista procurou lutar contra a repressão à mulher através de sua arte, homenageando o trabalho feminino e tudo aquilo que se relaciona com a mulher (Figura 53).

O croché

Decidimos apresentar a cada turma uma proposta diferenciada, no intuito de realizar estudos sobre todas as cinco mulheres e seus trabalhos, no decorrer do semestre letivo. Por esta razão, enquanto na outra turma se estudava o bordado, a Turma 51 desenvolveu sua experiência estética enfocando o croché, a partir das fotos sobre o trabalho de Enedina Dornelles e dos guardanapos de croché trazidos de casa pelas/os alunas/os.

²⁰ Ouvindo Lucimar Bello (Seminário "A Compreensão e o Prazer da Arte", promovido por Ana Mae Barbosa, em 1998, no SESC São Paulo) falar sobre os projetos de Regina Silveira para as suas instalações, que usualmente a artista expõe juntamente com a sua obra, lembrei dos/as meus/minhas pequenos/as artistas, projetando sua instalação da mesma forma.

Elas/es praticaram o “fazer croché” em aula e imaginaram diferentes formas de execução com restos de lãs coloridas em diferentes tonalidades, que foram trazidas de casa. Por essas amostras, foi possível perceber o quanto são coloridas as lãs utilizadas pelas mães. Para o “fazer croché” contamos com a participação da professora Enedina, que nos auxiliou a ensinar as crianças a fazer as trancinhas iniciais.

Como Enedina é uma das professoras de matemática da escola, muito querida e respeitada pelas/os alunas/os, sua presença em sala de aula, relacionada com o seu “fazer especial”, acrescido das fotos de seu ambiente familiar, despertou nas crianças uma consciência mais forte de sua identidade de professora e mãe, e da forma como ela alia essas duas identidades. O fato de Enedina, em nosso trabalho, estar representando a etnia negra, também colaborou para a valorização desta etnia em sala de aula, pela personalidade marcante de Enedina e pelo respeito e admiração que ela desperta nas crianças. Ela se contrapõe à representação que é usualmente feita da população negra no Brasil, e como tal, de acordo com McLaren, contribuiu para a atribuição, nas crianças, de um novo significado à representação dessa população.

Algumas alunas já haviam aprendido o croché em casa, ensinado pela mãe ou a avó, e nos auxiliaram, também, ensinando as/os colegas. A nossa intenção não era ensinar a fazer croché, e sim valorizar a técnica, como um dos “fazeres especiais”. Esperávamos alguma resistência por parte dos meninos, alguma declaração de que “isso é coisa de mulher”, mas isto não aconteceu; eles encararam a atividade com total tranquilidade. As tranças de croché foram organizadas pelas crianças de modo a compor tapetes de parede (Figura 54). Sugerido pela Nageli, pequenos objetos de argila foram criados e pintados para compor com os trançados de lã. Embora este tipo de trabalho seja largamente utilizado em aulas de artes, considerei oportuna a sua proposta, pois dava um sentido estético às trancinhas de croché feitas pelas crianças, e propiciava a realização de um trabalho coletivo na escolha de cores, tonalidades, espessuras, no sentido de compor com a lã e os pequenos objetos de argila confeccionados (Figuras 55, 56 e 57).

(Figuras 52 e 53)

(Figura 54)

(Figuras 55, 56, 57 e 58)

Os guardanapos de croché²¹ trazidos de casa pelas crianças foram examinados em relação às diferentes estruturas apresentadas, buscando-se a compreensão de determinadas propriedades do croché, que permitem o seu reconhecimento como um tipo específico de trabalho, especialmente a presença de vazados e cheios, como também os tipos de materiais empregados. Discutiu-se, também, a sua utilização na casa, motivos práticos e estéticos e locais onde são colocados, bem como a preocupação das mulheres da família em tornar o lar um ambiente acolhedor, demonstrada através do uso destes guardanapos (Figura 58).

A partir da análise dos guardanapos de croché, foram recortados papéis, conferindo-lhes um aspecto rendado, que lembra a estrutura dos trabalhos de croché. Cada aluna/o buscou novas possibilidades de recorte, de modo a compor diferentes estruturas. Foram oferecidos papéis dobradura em cor preta para a execução dos recortes mais interessantes.

Em discussão com as/os alunas/os, num grande grupo, surgiu a idéia da montagem de uma instalação com esses recortes decorativos. Sugerimos que estes recortes fossem montados entre duas folhas de plástico transparente. Os alunos escolheram uma montagem que permitisse o movimento das peças ocasionado pelo ar, que, devido à leveza das peças, adquiriram um caráter de móvel.

Esta parte da montagem do trabalho foi feita em horário extra-classe. Novamente, como na outra Turma, os encontros em horários alternativos mostraram-se extremamente frutíferos. Neles as/os alunas/os perdiam a sensação do tempo e a aula se transformava em puro prazer. Foram os encontros mais gratificantes, e neles ocorreu uma grande interação entre todas/os, alunas/os e professoras/es envolvidas/os. Do ponto de vista da criação, foram também os momentos mais produtivos, com grande engajamento e discussões estéticas. A escolha das posições das peças foi acalorada, com opiniões a respeito de aspectos espaciais e composicionais discutidas e avaliadas. Ao final, houve um grande

²¹ No Rio Grande do Sul são chamados de guardanapos de croché as pequenas toalhas de croché colocadas sobre os móveis, sob algum objeto, com a finalidade de enfeite e de proteção do móvel.

acordo sobre uma disposição irregular, ocupando diferentes planos e com diferentes alturas, dando uma visão dinâmica do conjunto (Figura 59).

Certamente esta experiência veio a confirmar a importância de trabalhos de atelier na escola, onde o ensino de arte flui com maior significado, o que também é uma preocupação de Lucimar Bello Frange (1995:226), quando diz:

Tenho dúvidas de que Arte deva mesmo estar na escola. Precisamos de "outras" escolas, abertas para vidas e espaçostempos de fazer, pensar, discutir, sonhar, construir nossas formas "imagizadas", espaços nos quais realmente se faça arte.

Talvez a solução esteja em construir esses "espaçostempos" mágicos de que nos fala Lucimar, com a cumplicidade das escolas. Descobrir que alternando magia com conhecimento pode-se propiciar às crianças a descoberta do mundo da arte, através do fazer arte, não deixando de lado o conhecer arte.

Durante a discussão e montagem da instalação, foi apresentado aos alunos o trabalho da artista plástica inglesa contemporânea Cathy de Monchaux²², inspirado em estruturas que lembram os recortes feitos pelas/os alunas/os, e montado em vidro (Figura 60, detalhe)²³.

²² Cathy de Monchaux é considerada uma das artistas inglesas de maior importância da atualidade. Nasceu em Londres, em 1960. Seu trabalho apresenta uma natureza de sonho, com muitos detalhes artesanais. Ela trabalha com vidro, folhas de ouro, cordão, couro, metal e tecidos como seda ou veludo, com os quais cria instalações e esculturas. Participou da Bienal de São Paulo em 1994 representando a Inglaterra.

²³ Esta obra é datada de 1994 e foi denominada pela artista de *Rocking the Boat before the storm ahead* (Balançando o bote antes da tempestade à frente). Este trabalho de Cathy de Monchaux é feito com vidro, papel e metal, amarrados com tiras de couro preto. O trabalho fez parte de uma exposição apresentada em Londres em 1997, na galeria de artes chamada Whitechapel (Capela branca). A obra é trabalhada com muitos detalhes de recortes em papel preto, prensado entre duas lâminas de vidro, e é constituída de 7 painéis, dos quais 3 aparecem nesta foto. Apresenta um caráter decorativo, através da repetição. A beleza da decoração arquitetônica é evocada por esta obra, que possui um título metafórico, à semelhança de outras obras da artista, deixando livre à imaginação a sua decodificação.

(Figuras 59 e 60)

No primeiro encontro em sala de aula, após a montagem desta instalação, aproveitamos a oportunidade para introduzir o conceito de móbile e mostrar algumas obras de Calder. Foi também discutida com maior atenção a obra de Cathy de Monchaux.

Artistas locais que trabalham na área do design, com referenciais relacionados com a estética do cotidiano foram também apresentadas às/aos alunas/os. Entre elas, Sandra Carvalho, designer textil que utilizou o croché como referencial para a criação de estampa para tecido industrializado.

A criação de Sandra Carvalho (1996) foi inspirada nas tramas do croché. Sandra realizou pesquisa junto à comunidade de Santa Maria e região para investigar os tipos de croché que aparecem nas famílias. Os diferentes tipos de guardanapos e toalhas foram classificados pela autora e seu desenho analisado, de forma a servir de referencial para a execução de design para tecidos. O trabalho de Sandra em tecido fez parte da exposição realizada na escola (Figura 61).

A relação com a estética do cotidiano é uma das tendências do design contemporâneo. Foi uma grande descoberta para as crianças perceber este vai e vem entre a arte e a vida na obra têxtil de Sandra, esta interligação entre o design, trabalho de arte que será utilizado como tecido, no dia a dia, e a arte do cotidiano, representada pelo croché.

Um aspecto importante observado nas duas turmas, ao trabalharem com o fazer arte, foi a questão do tempo. Resgatar com as/os alunas/os o mesmo sentido do tempo que nos foi relatado pelas mulheres como importante ao realizarem os seus “fazeres especiais”, foi um dos aspectos desta experiência na escola, pois este é também o tempo da arte – do fazer arte na escola. Por isso é que, talvez, o tempo do extra-classe tenha se mostrado um tempo melhor para o trabalho em arte do que o tempo da escola, com suas divisões rígidas, seus minutos contados, suas sinetas, seus recreios também medidos.

É o tempo da imersão em si mesmo/a, da criação, de perder a noção do tempo, de mergulhar nas águas profundas do mistério da arte. É deste tempo necessário para a arte que a escola não dá conta, pois a escola é homogênea em seus tempos, como diz Candau.

Parece que o ritmo de nossa época, como analisa Heller (1992), com a sua aceleração, não mais comporta estes “fazeres especiais” de nossas entrevistadas, como não comportaria também o ritmo do fazer arte, tão diferente, em sua necessidade de aprofundamento e reflexão, da efervescência dos tempos de globalização. No entanto, não podemos deixar que o ensino da arte na escola prescindia de momentos de reflexão, de encantamento com o fazer arte, dos “espaçotempos” mágicos de que nos fala Lucimar, para “permitir que a Arte seja feita e vivenciada, ligada à vida e aos desejos de cada um” (Frange, 1995:226).

A fala do fazer: trançar, tramar e dobrar

A prima hábil, com tesoura e papel, pariu a mágica:
emendadas, brincando de roda, 'as neguinhas da Guiné'.
Minha alma, do sortilégio do brinquedo, garimpou:
eu podia viver sem nenhum susto.
A vida se confirmava em seu mistério.
(*Cartonagem*, Adélia Prado)

A vida está repleta de tradições culturais que a completam, com a magia do aprender e do transmitir. Trançar, tramar e dobrar, mágicas descobertas na infância, que se prolongam enfeitando nosso cotidiano pela vida a fora. Quem não passou por este sortilégio do fazer?

Abordar as atividades de trançar, de tramar e de construir dobraduras, enfocando estas magias do cotidiano e as tradições culturais presentes no espaço escolar, foi uma forma de resgatar fazeres que tendem a desaparecer na agitação do dia-a-dia contemporâneo. Buscou-se,

(Figura 61)

também, relacionar estas atividades do cotidiano com outras culturas que se utilizaram dos mesmos processos para a manufatura dos seus objetos. Propusemos a realização de experiências em arte que permitissem às/aos alunas/os aliar a descoberta da magia do fazer a outras descobertas, tais como o despertar de sua consciência para o fato de que fazemos parte de um processo cultural que nos conecta à arte de outras culturas, e desta forma, à humanidade. Repetimos Heller (1992:26) quando diz que a arte é uma elevação do cotidiano, como processo de auto consciência e memória da humanidade.

Como objetivos desta experiência em arte elegemos: (i) conhecer as técnicas de tecelagem, cestaria e dobradura; (ii) conhecer culturas que desenvolveram estas técnicas; (iii) valorizar o "fazer especial" envolvido nestas atividades; (iv) conhecer artistas plásticas e designers mulheres, que desenvolveram suas obras nessas técnicas, ou utilizaram-nas como referenciais em seus trabalhos; (v) desenvolver trabalhos em artes relacionados com o tramar, o tecer e o dobrar; (vi) realizar estudo de composições plásticas bi e tri dimensionais, através da trama e do espaço.

Cestaria e ervas medicinais

A partir das fotos sobre o trabalho de Doralina de Almeida Lara, cujo nome indígena é *Mukiriú*, e também estudando a cultura indígena, especialmente da cestaria, os alunos da Turma 51 realizaram cestas com papel jornal, aprendendo o trançado.

Doralina trança as suas cestas, herança de sua cultura, mas Doralina trança principalmente o seu viver. Ela trama o ser “índia pura” com o ser uma “cidadã”, a tomar conta de si e de seus filhos em uma cultura que não a acolhe, e na qual ela precisa constantemente tramar as suas duas identidades. Guardiã de uma cultura milenar, Doralina luta para não perdê-la, e esta luta ela vence todos os dias através das suas ervas. É através delas que ela se aproxima deste povo com o qual escolheu viver, elas

são a sua porta de entrada para a relação que se estabelece, pois que, à sua semelhança, também muitas dessas pessoas acreditam no poder medicinal de suas ervas.

Muitos objetos de cestaria indígena foram levados para a sala de aula, foram estudados e analisados os diferentes trançados neles utilizados. A técnica de fazer uma cesta foi aprendida através do trançado utilizando o papel jornal (Figura 62).

A importância das plantas medicinais foi discutida, e os alunos enfeitaram suas cestas para o Natal com motivos natalinos e ervas medicinais. Neste resultado pôde-se perceber o cruzamento das diferentes culturas que compõem o espaço escolar, apresentando, desta forma, a técnica da cestaria indígena em confluência com os enfeites natalinos de origem européia (Figura 63).

Na ocasião do estudo sobre as fotos de Doralina, uma outra Turma, de 6ª série, estava estudando as plantas e seus efeitos medicinais, na disciplina de ciências. Isto permitiu uma aproximação com esta área, e estes estudos foram incorporados à exposição de final de ano, realizada na escola, juntamente com o resultado dos trabalhos de cestaria e ervas medicinais da 5ª série.

Nesta mesma ocasião, foram apresentados aos/às estudantes peças cerâmicas na forma de azulejos, com motivos inspirados na cestaria indígena, realizadas por Neusa Santos, artista plástica da localidade e aluna do Curso de Especialização em Estamparia da UFSM. A arte da cestaria indígena serviu, pois, de base e fonte de inspiração para esta pesquisa em design de superfície para peças cerâmicas. A compreensão dos significados ornamentais e a utilização dos elementos plásticos da cestaria permitiram a criação de padrões para a linguagem cerâmica dentro de uma visão do design contemporâneo.

As peças cerâmicas apresentadas tiveram como referencial o geometrismo da cestaria indígena e foram executadas na indústria cerâmica catarinense. Estas peças foram levadas para a escola, e estudados os diferentes trançados que serviram de inspiração para a sua criação (Figura 64).

(Figuras 62, 63 e 64)

Tecelagem

Tendo como motivação e ponto de partida o trabalho em tear de Nilza de Melo Fagundes e fotografias de seu cotidiano, a Turma 52 foi apresentada à técnica da tecelagem. Nilza tem muito presente, em sua vida, a cultura gaúcha, que faz parte do seu dia-a-dia e influencia fortemente seus “fazeres especiais”. Foi esta a cultura, entre todas as abordadas, a que tocou mais de perto as/os alunas/os, pois com ela convivem, ao contrário da cultura indígena, ou japonesa, ou mesmo alemã, que não fazem parte do viver cotidiano de todas as crianças.

As fotos de Nilza abordam, além dos seus trabalhos em tear, também a utilização de alguns deles nas lides campeiras. A partir dessas fotos, as crianças foram apresentadas à técnica da tecelagem, e realizaram trabalhos práticos em pequenos teares, produzindo padronagens coloridas (Figura 65). Como utilizaram lãs existentes em seu ambiente familiar, foi possível perceber quais os tipos de materiais e cores usuais na estética de seu cotidiano.

O trabalho com o pequeno tear apresentou um nível de dificuldade não esperado pelo grupo de pesquisadoras/es. Os teares foram levados para casa pelas/os alunas/os que queriam adiantar o trançado e, em alguns casos, foram auxiliados pelas mães, o que não estava em nossas previsões. Novamente sentimos que o trabalho em atelier, em horário extra-classe, teria sido a melhor solução para evitar esse problema, pois propiciaria o tempo necessário para a aprendizagem e execução do tecido. Ao sentirmos as dificuldades, e como estava próximo o dia da exposição de final de ano, sugerimos que os trabalhos fossem apresentados mesmo que não estivessem concluídos, indicando o processo, o que pareceu satisfatório para todas/os (quem assim o desejasse, poderia terminá-lo mais tarde). Foi a forma de contornar o problema surgido, que não havia sido previsto pelo grupo de pesquisa.

Em relação ao trabalho com tecelagem, houve a participação muito especial de Nilza de Melo Fagundes, que levou seus teares para o ambiente da escola e oportunizou aos alunos o conhecimento de diversas técnicas de tecelagem. (Figuras 66, 67 e 68) Apresentou também seus trabalhos, de padronagens muito interessantes. São peças tecidas em grande tear e outras que se relacionam com a nossa cultura gaúcha, pois são utilizadas nas lides campeiras para a montaria em cavalos. Nilza mostrou também a lã retirada das ovelhas e utilizada na trama, ao natural ou trabalhada, mostrando como fiar e cardar a lã, o que gerou grande interesse.

Através de um dos teares apresentados por Nilza, foi possível às/aos alunas/os compreender a técnica utilizada pelos incas pré-colombianos para produzir os seus mantos. Trata-se de um tear vertical, que Nilza possui em tamanho menor, mas que apresenta a mesma técnica de tecelagem de um trabalho inacabado da cultura *mochica*²⁴.

As fotos (Figuras 69 e 70) mostram alunas trabalhando no tear vertical, e a tela *mochica* inacabada, que nos possibilita perceber exatamente os processos de tecelagem utilizados pelos incas para executar com tal precisão seu trabalho. É importante notar também as cores utilizadas e as figuras simbólicas presentes neste trabalho de tecelagem (Revista Ícaro, 1997).

Buscando estabelecer contato com diferentes culturas, de diferentes locais e épocas, mas que estiveram, de alguma forma, relacionadas com as origens de nosso povo brasileiro e sul-americano, foram também apresentados às/aos estudantes trabalhos em tear produzidos por artistas indígenas brasileiros.

²⁴ A civilização Inca floresceu em toda a região que hoje encontra-se o Perú, do século V antes de Cristo ao século V depois de Cristo, e nunca foi superada na arte de tecer. Fazem parte dessa civilização as culturas *nazca* e *huari*, ao sul do país, e *mochica* e *chimu*, ao norte. É impressionante a sutil habilidade dos artistas incas em visualizar desenhos tão complexos, cujas variações em figuras e ritmos chegam a ser musicais de tão vertiginosas. Mediante quase cem diferentes técnicas, tiveram o seu auge o trançado, o bordado, a tapeçaria, e insuperáveis processos de tingimento. Foram contadas até 109 tonalidades nos fios empregados e até 250 figuras e listras numa única túnica (Revista Ícaro, 1997, nº159).

(Figuras 65, 66, 67 e 68)

(Figuras 69 e 70)

Exemplo importante da qualidade do trabalho de tecelagem desenvolvido por nossas populações indígenas é o tear apresentado na foto (Figura 71), de vareta vergada em semicírculo, utilizado pelos índios *Tiriyó* (rio Paru do Oeste) para tecer tangas de miçanga. (FUNARTE, 1981:35).

No intuito de estudar também a arte de artistas mulheres, no âmbito internacional, que utilizaram a tecelagem como forma de expressão e linguagem, trabalhou-se em especial com a Bauhaus, como um momento importante na história da arte moderna, em que a tecelagem atinge um patamar de destaque e uma conotação igualmente utilitária, como a tecelagem dos povos e etnias estudados. Ao incorporar novos materiais aos tradicionais, e ao considerar artísticas as peças realizadas com tear, as artistas/artesãs da Bauhaus estabeleceram vínculos de igualdade entre o obra considerada como artesanal e a obra artística, preciosos para o enfoque deste estudo. Com este intuito foi apresentada às/aos alunas/os a obra em tapeçaria de Gunta Stöltz²⁵ (Figura 72).

Dobradura

Quando visitamos Helena Yoko Nishino, de origem japonesa, percebemos o quanto a arte da dobradura está presente em sua cultura. As fotos de Helena estudadas pelas/os alunas/os apresentavam ela e sua mãe, e também os trabalhos de *origami* desenvolvidos por Helena, que é professora da escola e tia de dois alunos.

A Prof^a Helena, auxiliada por seu sobrinho Kendi, colega da Turma 52, ensinou os alunos a realizarem trabalhos com as dobraduras japonesas (Figura 73). Foi uma experiência nova não somente para as crianças, mas também para o grupo de pesquisa, pois no Rio Grande do Sul a presença japonesa não é tão intensa como em outros Estados brasileiros.

²⁵ Artista e educadora de destaque na Bauhaus, Gunta Stöltz acreditava que a procura da forma, a relação do espaço, linhas e cores eram enriquecidas pela estrutura e pela textura, uma característica de seu trabalho. Utilizava o único critério sob o qual, em sua opinião, a arte poderia ser avaliada: sua construção formal aliada ao impulso interior, que vem da alma (Weltge, 1993).

Segundo Helena, este trabalho desenvolve uma extrema habilidade manual e mental, conjugando o raciocínio espacial e o raciocínio geométrico. Novamente, o encantamento e a descoberta do fazer, do “parir a mágica” de que nos fala Adélia Prado, foi observado nas crianças, em seu deleite ao surgirem as figuras de animais, na realização das dobras que permitem o movimento, no encontro com outra cultura que se manifestava a elas através do prazer lúdico. Novamente, também, o fazer bem feito era exigência e necessidade, para que a figura se formasse com toda a sua graça e permitisse os movimentos almejados. Novamente, o tempo da arte se manifesta mais longo, mais concentrado, mais dócil ao sentir. Não é mais o tempo da urgência, mas o da concentração.

Estabelecer uma vinculação entre a arte da dobradura e a arte contemporânea foi uma tarefa que demandou tempo de pesquisa, pois pensávamos em relacionar o *origami* com alguma artista japonesa. No entanto, foi no Brasil que encontramos essa vinculação, embora não pensada pela própria artista pesquisada, pois foi nos “Bichos” de Lygia Clark²⁶, artista brasileira de grande destaque no cenário da arte moderna no país, que encontramos a mesma magia do fazer e do interagir, que deleitava as crianças ao produzirem os seus *origami*. Aproveitamos um material didático sobre a artista produzido pela equipe da I Bienal do Mercosul (1997), responsável pela área de arte-educação, que serviu de base para o exercício proposto às/aos alunas/os. A proposta foi de uma releitura da obra de Lygia, “Bichos” (Figura 74), utilizando cartolina colorida e reproduzindo as dobraduras que dão aos “Bichos” o seu caráter orgânico. A arte interativa de Lygia proporcionou o mesmo envolvimento apresentado na realização dos *origami*.

²⁶ Uma das maiores artistas brasileiras de todos os tempos, Lygia Clark nasceu em Minas Gerais em 1922 e faleceu em 1988. A singularidade de Lygia perpassa cada etapa de sua obra e parece residir na síntese entre o racional e o orgânico. Abrindo mão do objeto, a artista visa o sujeito na sua totalidade. Lygia Clark iniciou seu trabalho sob a influência dos princípios geométricos da arte concreta, mas coloca a ação do artista no âmbito da subjetividade sem subtraí-la das questões teóricas ou racionais. O trabalho de Lygia está centrado em dois eixos fundamentais: a relação figura-fundo e a questão do espaço.

Na série Bichos Lygia produz esculturas de alumínio que apresentam várias faces planas, geométricas, unidas por dobradiças. Estas esculturas são interativas, pois o público é convidado a interagir com a obra, para sentir, atuando sobre ela, todas as possibilidades espaciais que ela contém, criando novas relações formais. Os Bichos, além de seu aspecto formal, apresentam também um aspecto orgânico na sua manipulação, pois suas partes jogam harmônicamente, como em um organismo. (Catálogo Bicho - Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 1997).

(Figuras 71 e 72)

A Turma 52 criou esculturas interativas a partir dos Bichos, relacionando-as com as dobraduras ou “origami” que haviam produzido anteriormente. Embora essa relação não tenha sido imaginada pela artista, ela serviu para criar um elo intercultural muito expressivo. As dobraduras representaram uma situação já dada, de cunho mais artesanal, chegando à criação artística proporcionada pelas esculturas, que foram realizadas com triângulos-retângulos, unidos entre si de forma a criar diferentes possibilidades de organização. Os elementos formais foram articulados espacialmente, produzindo efeitos diferenciados, embora a partir de um mesmo elemento formal, ou seja, o triângulo. A Turma 52 soube explorar com muita criatividade esses recursos, criando Bichos orgânicos de grande significação estética para as/os alunas/os (Figuras 75 e 76).

Finalizando a performance

Para concluir a performance, como experiência viva que se constrói, à medida que vai se desdobrando em novas experiências, foi realizada uma exposição ao final do ano letivo. Esta exposição contou com a especial participação de Nilza de Melo Fagundes, que tornou a levar seus teares para a escola, desta vez para a exposição. Contou também com os trabalhos das designers Sandra Carvalho e Neusa Santos.

Como se tratava de uma época muito próxima ao Natal, os *origami* produzidos pela Turma 52 enfeitaram uma árvore de Natal, realizada pela Turma 51, desta forma unindo duas características culturais muito interessantes, uma de origem cultural japonesa e a outra de origem religiosa européia.

Para a exposição na escola, foi convidada uma artista plástica gaúcha, Ana Norogrande²⁷, natural de Cachoeira do Sul mas radicada em Santa Maria, para realizar uma retrospectiva didática, demonstrando o seu processo de criação a partir do trabalho de crivo (Figuras 77 e 78).

O espaço de diversas salas da escola foi cedido pela Direção para a exposição. A retrospectiva de Ana Norogrande ocupou uma das salas, enquanto Nilza e seus teares ocupavam uma sala em frente, em uma demonstração clara e perceptível do grau de apreciação pelas duas formas de expressão artística que havíamos trabalhado com as crianças durante o semestre letivo. Os trabalhos artísticos produzidos durante o semestre ocupavam os demais espaços. A montagem da exposição foi executada juntamente com as crianças, e novamente os períodos extra-classe foram muito produtivos. A finalização dos trabalhos deu-se através de uma palestra de Ana Norogrande, em que a artista apresentou um vídeo e descreveu sua forma de trabalho e a evolução por que passou sua obra. A atenção demonstrada pelas/os alunas/os, as inúmeras perguntas relacionadas com o fazer, mas também com o sentir e o expressar da artista, demonstraram o grau de envolvimento alcançado, bem como serviram para uma avaliação positiva dos ganhos estéticos e multiculturais da experiência realizada na escola.

²⁷ A artista trabalha com telas de arame, às quais imprime a sutileza da renda, propiciada pelo bordado em forma de crivo, embora sem esconder a resistência metálica dos fios. Diz José Luiz Amaral (1987), na apresentação de um de seus catálogos:

Tudo se inicia como uma elaboração ornamental cujos vetores mantêm regularidade e equilíbrio. Contudo, logo somos apanhados pela ilusão de leveza que nos remete à delicadeza de sutis trabalhos de tecelagem. As malhas de croché, as laçadas e tranças dos bilros deslizando por entre os dedos, o tramado do filó, a elegância das bainhas abertas de cambraia, as colchas, os xales, os guardanapos de toucador, as toalhas de linho, as cortinas esvoaçantes das salas de outros tempos. É todo um mundo de evocações que se abre à nossa imaginação. Um mundo em que a ordem e o equilíbrio surgem não como imposição de um limite, mas como espontânea marcação de um ritmo suave e agradável.

Ana Norogrande iniciou seu trabalho com arame em planos bidimensionais, trabalhando a trama de forma semelhante a um trabalho de bilro, criando rendas em que se estabelece um diálogo entre o material rude e a delicadeza da renda. Posteriormente, seu trabalho abandona a parede, como em Lygia Clark, e passa a ocupar o espaço, criando uma série de “peneiras” em que a circularidade e a tri-dimensionalidade contrastam com a regularidade dos fios. Ana passa então a produzir objetos, verdadeiras esculturas espaciais com a transparência da renda. É dessa época a série “Candelabros”, da qual a artista apresentou duas de suas obras na escola.

(Figuras 73, 74, 75 e 76)

(Figuras 77 e 78)

Analisando a experiência intercultural à luz dos níveis de aprofundamento identificados por Barbanell²⁸ (1994) para o ensino das artes visuais, foi possível constatar que os níveis mais trabalhados foram o de “infusão” e o de “transformação”. De acordo com a autora, estes níveis são os mais indicados para o ensino intercultural da arte, suplantados apenas pelo que ela denomina de nível de “ação social”. É possível, através destes níveis, desenvolver a apreciação da diversidade e complexidade das culturas, bem como as suas similaridades. Procuramos evitar os níveis identificados por Barbanell como de “contribuições culturais” e “aditivo”, por não envolverem novos conceitos de arte, permanecendo portanto em um enfoque bastante conservador e não permitindo uma mudança de postura em relação à arte de outras culturas.

Os estudos sobre o *origami*, a cestaria indígena e as ervas medicinais permitiram alcançar o nível de “infusão”, definido pela autora como um mergulhar na cultura estudada, a fim de compreender o contexto em que ocorrem as manifestações artísticas desta cultura, o que possibilitou também, em cada aluna/o, uma melhor compreensão da própria cultura. O nível de “transformação” foi alcançado ao ser trabalhada a arte têxtil de diferentes épocas e locais, todas relacionadas com as mesmas técnicas de tecelagem estudadas pelas/os alunas/os. Neste nível, segundo Barbanell, a multiculturalidade é abordada através de comportamentos, temas ou artefatos universais. O estudo da arte têxtil atingiu este nível, pelo estudo *cross-cultural* realizado sobre a manufatura de objetos utilitários, em especial vestimentas, com perspectivas de diferentes etnias, enfocando as características especiais de aspectos de algumas culturas, como o caso da cultura gaúcha, da pré-colombiana e de alguns povos indígenas brasileiros. Os trabalhos desenvolvidos com as/os alunas/os, ao alcançar estes dois níveis, propiciaram a elas e a eles a compreensão de conceitos de arte relacionados com as culturas estudadas. Já o estudo da tecelagem criada por artistas da Bauhaus permitiu a compreensão de que a arte é um comportamento humano, presente em todas as culturas, e que seu valor se estabelece, como dizem Rader e Jessup, pela relação

²⁸ Barbanell (1994) indica os seguintes níveis de aprofundamento para o ensino intercultural das artes visuais: a) contribuições culturais; b) aditivo; c) infusão; d) transposição; e) ação social (apresentados neste trabalho à página 31).

entre os valores do objeto e a sua apreciação pelos sujeitos. Desta forma, o contraponto estabelecido entre arte utilitária e arte maior perde o sentido, passando ambas a um mesmo nível de valor estético, estabelecido pelas próprias culturas de origem e por seus apreciadores de outras origens culturais.

O nível denominado pela autora de “ação social” foi parcialmente alcançado, quando as crianças estudaram a arte de diferentes etnias presentes em seu próprio meio social, que foram apresentadas em seus valores estéticos e culturais, propiciando também a valorização das crianças dessas origens. Os estudos, discussões e trabalhos realizados a partir do bordado e do croché permitiram trabalhar a questão de gênero, enfatizando a importância das mulheres no contexto social e afetivo das famílias e da sociedade. Esta experiência pode ser considerada como uma “ação social”, embora tenha sido, como propõe Guacira Louro (1998), uma experiência menos ambiciosa, localizada apenas em sala de aula.

A presença das mulheres-fotos, mulheres-origem dos trabalhos, mulheres-etnias do seu cotidiano, foi da maior importância para a experiência de arte na escola. Elas foram professoras, mas foram também pesquisa, foram mulheres que fazem arte, a arte vivenciada tantas vezes em casa, “reforçando a herança artística e estética com base no meio ambiente”, como nos fala Ana Mae Barbosa (1991:24).

MONTANDO UMA INSTALAÇÃO POSSÍVEL

Colcha de retalhos, policromia dinâmica? Faith Ringgold²⁹, falando sobre sua obra *Dancing on the George Washington Bridge* (Figura 79), diz:

Eu queria fazer uma série de mulheres e pontes. Uma ponte, todos nós sabemos, surge sobre a cidade e demanda atenção. Eu queria criar uma imagem de mulheres como poderosas e criativas e capazes de ficar de pé sobre uma ponte. Eu também associei o design da ponte, sua estrutura, as formas como ela é entrelaçada, seus triângulos e quadrados e o trabalho das grades, com a mesma espécie de design que é freqüentemente vista em *quilts*³⁰ (Cahan e Kocur, 1996).

Ao fazer sua colcha, Faith faz a sua declaração de fé, fé nas mulheres de seu povo, sua raça, suas origens étnicas africanas que todas/os nós conhecemos tão pouco, englobadas todas em sua negritude que as faz discriminadas antes mesmo de nascer. Faith nos remete, em sua fé, a uma colcha com as características da arte têxtil africana, que simboliza outra colcha, esta sim, a colcha da vida, a colcha de uma policromia dinâmica. A colcha imaginada de uma sociedade onde as mulheres negras sejam vistas de pé, como guerreiras, como valentes, como destemidas representantes de algumas das cores mais vibrantes desta colcha que se sabe polícromica.

²⁹ Artista norte-americana que se apresenta a si mesma como “artista mulher africana-americana (African American woman artist). Nascida em Nova York em 1930.

³⁰ Trabalho de arte em colchas de retalho acolchoadas.

Creio que Faith, com sua fé e sua obra, responde à pergunta inicial deste trabalho: será interessante abordar a questão da multiculturalidade na educação em nosso país? Mas a trajetória deste trabalho, embora tendo a mesma fé de Faith a impulsioná-lo, foi repleta de dúvidas, incertezas, bem maiores do que algumas certezas que porventura tenham se concretizado ao longo do percurso.

Da mesma forma que o trabalho de Faith Ringgold, também este trabalho procurou mostrar mulheres em seu cotidiano, mulheres fortes que, com seus fazeres especiais, colore a vida tornando-a especial. Foi montando uma instalação, uma das tantas possíveis, que procurei responder às questões desta pesquisa. A instalação de que falo foi montada na escola, ao longo de um semestre letivo: é a metáfora de um ensino intercultural que se quer produtivo, policrômico, que com retalhos seja capaz de construir algo de novo. Como diz Pellanda (in McLaren, 2000) uma pedagogia que resgate o outro, que seja revolucionária no sentido de propor a inclusão de todas e de todos, que encontre as verdadeiras riquezas de todas as culturas e de todos os seres humanos, justamente por sua diversidade.

A educação intercultural, vista desta forma, longe de significar um complexo de procedimentos na prática educativa, significa a existência integral do sujeito, que se apropria de si mesmo/a ao apropriar-se da sua e de outras culturas. As crianças, na escola, são conscientes de suas diferenças, mas essa consciência não chega a permitir uma análise da situação, que não é criada por elas, mas da qual elas são um reflexo, pois apresenta-se presente na vida social, na nossa vida cotidiana, de brasileiras/os. Quando Heller (1991) fala da questão da discriminação na vida cotidiana, diz que as relações de inferioridade-superioridade são relações de desigualdade social, e como consequência, são por princípio alienantes. O velho sonho de igualdade, diz a autora, surge do ódio e do protesto contra esse sistema de inferioridade-superioridade. Mas as relações de dependência pessoal não contém, obrigatoriamente, o momento de inferioridade-superioridade. As relações entre pais e filhos/as, professores/as e alunos/as, embora por um período de tempo sejam desiguais, são relações pessoais que não determinam a totalidade das relações que devem ser, em sua maioria, de igualdade.

(Figura 79)

Segundo Heller (1991), todas as relações sociais são relações interpessoais, mas enquanto conjunto de relações, não são relações de contato pessoal, embora estejam baseadas nessas. Dessa forma, as relações sociais quando estabelecidas no sistema de inferioridade-superioridade, refletem-se nas relações pessoais cotidianas, sob a forma de alienação. Essa alienação, de que nos fala Heller, está presente na vida cotidiana da escola, e pela razão mesma de ser alienante, tende a ser negada pelas pessoas, mesmo pelas mais discriminadas. O processo de alienação faz com que sejam encontradas “desculpas” para a discriminação, que vão desde o insucesso escolar por “indisciplina” e “insubordinação” até a rejeição da criança discriminada pelos/as próprios/as colegas.

Utilizar o sentimento estético como uma forma de lutar contra esse tipo de discriminação presente no cotidiano foi um caminho seguido por este trabalho, como um canal para a compreensão da estética de outras culturas, no sentido do despertar de valores estéticos que permitissem a valorização de todas as manifestações culturais. Buscou-se, como salienta Louro (1998: 124), agir em um espaço micro, como o da sala de aula, mas buscando “perturbar certezas [...] ensinar a crítica e a auto-crítica”. Destacar-se na realização de algum processo artístico pode significar, para a criança discriminada, a diferença entre a inferioridade e a igualdade, ou mesmo a superioridade, naquele momento específico. Da mesma forma, ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da auto-estima, na formação da própria individualidade. Como diz Heller (1991), o campo de ação da individualidade não é somente a vida cotidiana, senão a vida enquanto tal, da qual a vida cotidiana é fundamento e, em parte, espelho. Os valores são formados através da concepção de mundo do ser individual, e este é, em grande parte, regido pelo ser coletivo. No entanto, é possível ao ser individual, através da arte, alcançar a genericidade de concepções do cotidiano, como o amor, o ódio, o respeito e a amizade.

Heller afirma que a concepção de mundo de cada indivíduo é a forma através da qual ele, ou ela, ordenam, de um modo hierárquico, sua cotidianidade. Cada ser humano,

segundo ela, possui uma irrepetibilidade e unicidade que o caracterizam como ser único. Os irrepetíveis componentes de qualidades inatas ao ser particular, no momento em que é elaborada a hierarquia da vida com a mediação da concepção de mundo, fundem-se em um todo unitário de forma a constituir uma personalidade. E esta é a razão pela qual, segundo a autora, o ser humano torna “única” a sua concepção de mundo, adaptando-a à sua individualidade. Creio que, através da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente como uma demonstração da riqueza cultural que pode ser alcançada, por meio da compreensão de diferentes estéticas e de diferentes culturas.

Ao dizer que este trabalho representou apenas uma das instalações possíveis, quero salientar que, na medida em que outras instalações se façam presentes nas nossas escolas, cada vez mais estaremos contribuindo para a caminhada em direção a uma sociedade mais justa em termos sociais. Partilho, neste aspecto, do mesmo sentimento de Heller (1991:416) ao discorrer sobre o que chama de “vida sensata”, como uma vida cotidiana “para nós”, caracterizada “pela possibilidade de um desenvolvimento infinito, pelo contínuo emergir de novos conflitos”. Conflitos esses que são vistos por Heller da mesma forma que o são por McLaren, como importantes e necessários para encarar os problemas sempre existentes no relacionamento humano e para gerar a possibilidade do desenvolvimento.

Ao discorrer sobre o trabalho realizado, ao recordar o quanto foi difícil, às vezes, o processo, lembro Louro (1998:158), quando fala sobre as/os autoras/es que abordam estes assuntos polêmicos, dizendo que “todas/os se movem contando com a instabilidade do terreno, admitindo-a e, finalmente, tomando partido dela”.

Creio que, ao discutir questões de gênero, raça e etnia na escola, estaremos levantando conflitos, fazendo emergir situações conflitantes que estão acobertadas pela alienação ou pelo medo. Não temer conflitos é uma forma de combatê-los. No entanto, precisamos reconhecer o nosso pouco ou nenhum preparo para enfrentar as situações de risco nas quais possivelmente estaremos nos colocando. Por essa razão, urge que mais

estudos sejam feitos no Brasil e que a preparação das/os nossas/os professoras/es enfoque as questões multiculturais e levante possibilidades de trabalhar com essas questões.

Imaginar uma instalação possível fez parte desse levantamento de possibilidades, em que a instalação, tal como uma obra de arte, é feita de imaginação e lembranças, de subjetividade, de criação e de dúvidas. Compor a instalação, metáfora da multiculturalidade, foi buscar uma realidade que se quer conhecer, como a descreve Lucimar:

A realidade é uma região estranha a ser penetrada e construída, cada ser humano o fará a partir de suas diferenças. A subjetividade é uma palavra sacralizada. Prefiro denominar “subjetivação” – subjetividade em permanente ação, que se transforma e se estende a possibilidades infinitas. A representação é outra palavra “sacralizada” por seu significado cristalizado como apenas reprodução.

Prefiro usar “existencialização” – existência com múltipla ação em permanente processo. “Existencialização” entendida como uma concepção sem regras estabelecidas, sem verdades. “Existencialização” conceituada como invenção, sempre aberta a permanentes produções de “outros” conceitos, que, por sua vez, são abertos. Esta abertura é possibilidade de nos levar à frente, para que procuremos o que nos atemoriza-aterroriza, é conviver com a antropofagia de nós mesmos. A inteligência e o pensamento são os poderes de perceber, aprender-apreender, entender, saber, questionar, imaginar, “imagizar” (Lucimar Bello Frange, 1995: 314).

Trabalhar de forma aberta, abrangente, enfrentar a realidade tão cotidiana e por vezes tão estranha, significou mergulhar no cotidiano das crianças, da escola, das famílias. A descoberta e a construção-reconstrução de si mesmo/a fez parte do processo.

Para que a instalação fosse possível, foi preciso iniciá-la no cotidiano familiar. É neste cotidiano que os primeiros sentimentos e valores são formados, inclusive e especialmente os sentimentos estéticos e os valores culturais. A primeira parte da instalação/metáfora da multiculturalidade foi composta, por essa razão, pelo estudo da

estética do cotidiano, através da estética feminina em relação à pluralidade cultural. A instalação contou, então, com a participação dos fazeres especiais das cinco mulheres estudadas, com suas realidades/verdades, com suas construções de subjetividades, "subjetivações" no sentido que Lucimar nos convida a partilhar.

A diversidade cultural dessas famílias, oriundas de diferentes origens étnicas, embora perpassadas também, é certo, por influências globalizantes da mídia e do consumo, ficou comprovada. Valores coletivos, característicos de origens étnicas diferenciadas, apareceram aliados a concepções de mundo em que as construções individuais se aliam às coletivas, no sentido de formar uma individualidade própria. O estudo de cada uma das mulheres/parceiras desse trabalho permitiu constatar muitas similaridades em seu pensamento, sua estética e sua visão de mundo, e também muitas diferenças, estas devido, especialmente, à sua condição social e às influências étnicas de seus antepassados. A importância dada à transmissão dos principais conceitos coletivos adotados pela família, entre eles os conceitos estéticos, passados principalmente de mães para filhos e filhas, ficou também bastante clara nesta investigação.

A estética foi vista, neste caso, não somente relacionada com o "belo" ou o "artístico", mas adotada pelo sentido que lhe dá Villela, quando considera a "estética da processualidade" do ser humano, enquanto individualidade, na interatividade da "existencialização", enquanto sujeito-em-prática, organizando-se e dando sentido ao mundo, afetando as pessoas que o cercam e sendo afetado por elas.

Foi esta "estética da processualidade" que buscamos nas mulheres-sujeitos desta pesquisa, em seus tempos, seus espaços, seus fazeres especiais, seus valores estéticos e de vida. Foi também com base nesta estética que procuramos analisar o que acontecia na escola. Não chegou a ser realizada uma pesquisa de cunho etnográfico, que permitisse concluir com maior acuidade sobre o pensamento e a forma de sentir que permeiam as relações culturais naquele universo escolar. Contudo, como duas das mulheres/parceiras, Enedina e Helena, são também professoras da escola, foi possível acompanhar a forma como sua estética de sujeito-em-prática acontece no ambiente escolar. Outras duas, Nilza e

Nair, tendo sido professoras, puderam nos transmitir sua forma de pensar sobre a estética que, em sua opinião, deveria ser trabalhada na escola. Percebeu-se que havia uma forte coincidência entre o entendimento das entrevistadas e as professoras da escola sobre o que é arte. Para elas o termo engloba também os fazeres manuais, ligados à subjetividade e ao cotidiano. O professor de arte, no entanto, mostrava-se bastante próximo a uma concepção modernista da arte e da estética. Se esta diferença poderia ser computada à diferença de gênero entre os professores foi algo que ficou carecendo de confirmação. Por outro lado, esse professor não apresentou nenhum empecilho na condução dos trabalhos com uma visão estética mais abrangente.

Quanto a Doralina, uma vez por ano é convidada a participar de atividades promovidas pela escola em comemoração ao “Dia do Índio” (que ainda persiste nas nossas escolas, dando uma percepção clara do descaso dos outros 364 dias do “não-índio”). Ela não chega a fazer uma análise crítica da situação, mostrando-se muito honrada em poder falar de sua cultura, sem perceber o enfoque no exótico, que a submete a uma situação de inferioridade-superioridade imposta pela sociedade e que é reproduzida pelos sujeitos em sua forma alienada e alienante de tratar os/as nossos/as compatriotas indígenas.

Buscou-se não ficar só na constatação das diferenças, embora essas sejam de enorme importância para a formação da personalidade e dos valores culturais. Como diz Ana Mae (1999), a identidade cultural é construída sobre a evidência da diferença. Se a diferença é banida, o ego cultural desaparece. Por esta razão, diz a autora que a busca por uma identidade cultural e a educação multicultural não são aditivas, mas operam através de uma complexa inter-relação. A autora salienta que qualquer desequilíbrio submete o multiculturalismo às correntes dominantes e resulta em uma forma neo-colonialista de educação.

Trabalhar com a multiculturalidade brasileira representa desafios, na medida em que a nossa discriminação é velada, em que os próprios sujeitos discriminados compartilham do desejo de esconder a discriminação como algo que os afeta de forma pejorativa. Saber-se discriminado/a é doloroso, admitir a discriminação é declarar-se, de uma certa forma,

inferior. Por isso os movimentos de minorias são tão importantes no Brasil, não só para lutar contra a discriminação, como também para conscientizar os/as discriminados/as de seus direitos, e conscientizá-los/as de que negar a discriminação apenas reforça o problema.

Aliada à constatação das diferenças, a preocupação maior era: como pode o ensino da arte contribuir para tratar a multiculturalidade de forma positiva? A abordagem multicultural precisava ser uma abordagem crítica, se não revolucionária, como propugna McLaren. Valendo-me de Barbanell (1994), procurei garantir que as abordagens utilizadas em sala de aula para o ensino das artes visuais atingissem, pelo menos, os níveis definidos pela autora como de infusão, transformação e ação social.

Um aspecto que considerei dos mais importantes para que a multiculturalidade fosse tratada de forma positiva na escola foi a mudança e ampliação do conceito de arte usualmente trabalhado na disciplina Educação Artística, que passou a incluir a arte de outras culturas, seu contexto, não sofrendo nenhuma hierarquização em termos de erudito e popular. Embora o conceito de arte adotado parecesse bastante claro desde o início do trabalho, este foi um dos aspectos mais difíceis de serem tratados, especialmente porque acontecia um ir e voltar em minha própria forma de considerá-lo, às vezes com sérias recaídas para um conceito modernista, universalista e erudito da arte. Estabelecer as fronteiras entre o que é e o que não é arte é uma das tarefas mais difíceis na pós-modernidade, questionamentos que tiveram seus inícios já no modernismo. No ensino de arte, no entanto, os conceitos formais e expressivos dominaram a maior parte do século XX, estabelecendo uma tranqüilidade conceitual para a/o professora/or sobre o que deveria ou não ser ensinado em artes visuais, e deixando de lado todas as arte consideradas “menores”. Este é sempre um dos pontos mais difíceis de serem aceitos e modificados pelas/os professoras/es de arte, gerando sempre a questão: e o artesanato, como cultura popular, é ou não é arte?

Se considerarmos que estamos trabalhando com um conceito abrangente de arte, não mais nos moldes modernistas e sim com uma visão antropológica, artesanato é arte no momento em que apresenta características de “fazer especial”, significando envolvimento,

prazer, sentimento estético, busca de perfeição técnica. É preciso retirar da palavra “artesanato” sua conotação pejorativa de trabalho manual feito de forma repetitiva, monótona, sem envolvimento pessoal, produzido apenas para venda. É interessante a questão colocada por N. Graburn (in Mason, no prelo) sobre o “para usar” e “para vender”, que determinam uma diferença entre o que seria uma arte “étnica” e uma arte “turística”, estabelecendo uma distinção entre as duas formas de artesanato, com conotações simbólicas diferentes: numa o objeto é feito para ser comercializado; noutra atende a exigências de um grupo cultural. Esta divisão corresponde aos mundos culturais externo e interno com os quais uma cultura específica se relaciona.

Não é a hierarquia estabelecida entre arte erudita e arte popular que define o que é arte. Esta hierarquia privilegia formas tradicionais das artes visuais, como pintura, escultura, arquitetura, como sendo “arte”. No entanto, quantas vezes é possível questionar a qualidade estética, conceitual ou metafórica de obras inseridas nestas formas ditas “eruditas”? E quantas obras populares poderão ser vistas como verdadeiras obras de arte? Não é, certamente, a forma de manufatura ou a classificação técnica que conceituará uma obra como sendo ou não arte.

Não é pretensão deste trabalho estabelecer alguma definição de arte, tarefa muitas vezes tentada por grandes pensadores/as da humanidade, e não alcançada, pois a arte apresenta sempre novas facetas, novas concepções, sendo ao mesmo tempo múltipla e única como expressão do ser humano. “A cada dia mais, os artistas questionam através de suas obras, de suas palavras e manifestos – arte, concepções de arte, concepções de ensino da arte, conexões arte e vida” (Frange, 1995: 215-6).

Por outro lado, um aspecto que ficou bastante claro foi a questão do tempo da arte. Esse tempo foi sentido como um tempo “diferente”, mais longo, mais denso, tanto no contato com as mulheres e seus fazeres especiais, como também na escola. Em muitos momentos, o envolvimento dos/as alunos/as foi total, alcançando um nível de atenção e interesse sem precedentes. Estes momentos foram mais intensos nos horários extra-classe, não constrictos por campainhas e sinetas, entrada e saída de professoras/es, o que vem a

colaborar para a formação da idéia de que, para um verdadeiro mergulhar no processo da criação artística, é necessário possibilitar às crianças viver o tempo da arte, que é melhor encontrado em aulas sob a forma de atelier do que nas aulas de formato tradicional.

A segunda parte da instalação/metáfora da multiculturalidade foi composta pelo estudo da arte de outras culturas. O conhecimento e apreciação de outras culturas permite uma melhor compreensão e apreciação de sua própria cultura, num processo de “infusão”, como classificado por Barbanell (1994). Assim, para a instalação, paralelamente às manifestações culturais do próprio ambiente estético, representadas pelos fazeres especiais das cinco mulheres, a presença de manifestações de culturas de outros povos ou civilizações, atuais e remotas, permitiu a complementação da própria identidade de cada um e cada uma dos/as estudantes. Buscou-se atender ao que diz Heller sobre a concepção de mundo ser construída a partir do coletivo e do individual. Para que isso acontecesse, a arte têxtil foi uma das mais ricas manifestações estudadas. Neste estudo foi feito um grande vôo sensível através da arte pré-colombiana, da arte indígena, e da arte da Bauhaus, permitindo a reflexão sobre os encontros e desencontros dessas manifestações. O sentimento de que temos raízes em cada uma dessas culturas, que elas são parte de nossa construção cultural, fortalece o nosso sentido de pertinência e apreciação de nossa própria cultura. O envolvimento com o fazer propiciado por Nilza e seus teares colocou as crianças dentro do processo cultural, como parte dele. A sua individualidade foi reforçada pelo coletivo, elas eram uma parte e o todo do processo, em uma “subjetivação” de si mesmas, “que se transforma e se estende a possibilidades infinitas” (Frangé, 1995: 314). Este é o nível de “transformação” proposto por Barbanell para o ensino de arte intercultural. As ervas medicinais de Doralina e as pulseirinhas de macramé e o croché de Enedina reforçaram esse quadro de referências, em que cada uma das crianças podia se sentir representada.

Faltava ainda algo para a instalação, algo que a arte contemporânea é capaz de nos fornecer, tecida de evocações e de lembranças, de remotas referências e de tramas atuais. Ao voltar-se para o cotidiano, a arte contemporânea, na pós-modernidade, permite, através da mão condutora da/o artista, deslumbramentos estéticos que nos colocam dentro da obra, como parte dela, como se fôssemos nós mesmas/os a criá-las. Assim foi com a obra de Judy

Chicago, de Cathy de Monchaux, de Lygia Clark, de Ana Norogrande, mulheres/artistas que, com suas individualidades compartilhadas, seus referenciais no cotidiano feminino, seu convite à participação, permitiram elos entre a arte do cotidiano e a sua arte, elos através dos quais as crianças compartilharam dos seus processos de criação.

Creio que a educação intercultural em arte deve enfatizar a educação estética, como a entendem Fusari e Ferraz, pois a educação estética complementa o fazer artístico, dando-lhe sentido e “ampliando reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas” (1992:56). A descoberta da arte contemporânea se fez por esse processo, através de um fazer artístico que antecedeu o encontro com a obra, e não através de uma releitura pura e simples da obra previamente apresentada. Considero que esse processo de descoberta, embora a professora ou o professor tenha já em mente a obra que será posteriormente apresentada, permite uma caminhada sensível que a releitura dificilmente propicia. No entanto, esta forma de atuação demanda grande conhecimento e sensibilidade da pessoa responsável, pois é preciso estabelecer as conexões entre o fazer artístico como descoberta, as influências culturais locais e as tendências nacionais e internacionais da arte.

O “mergulhar” na arte contemporânea enfatizou os sentimentos e valores estéticos de forma positiva, no entanto, o deslumbramento estético de quem realizava o processo não permitiu o refletir crítico necessário para uma educação estética mais completa e consistente com a proposta intercultural, conforme pleiteada por Barbanell (1994), James Banks (1992), Cahan e Kocur (1996) e Valente (s/d). Creio que este ponto se constituiu na principal carência do projeto, no momento em que este enfoque não foi claramente abordado. Como diz Valente, “ao serem mascaradas as relações de poder e dominação, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural” (s/d:10). A simples constatação das diferenças não é suficiente para caracterizar uma proposta de educação intercultural. Creio que fomos além disso, na valorização do cotidiano e das visões de mundo, pois sentimentos negativos sobre a própria identidade não permitem a competência em outras culturas. Ao privilegiar o estudo de artistas/mulheres, as grandes esquecidas da história da arte, e também a presença das mulheres e de suas estéticas no cotidiano social, estivemos, de certa forma, atingindo um nível de “ação social”, como proposto por Barbanell. Este enfoque, no

entanto, não foi o mais abordado, creio que uma próxima instalação deverá dar uma maior ênfase à crítica social.

Esta é uma deficiência muito presente no ensino da arte na atualidade. Por longos anos este ensino apoiou-se em contribuições da psicologia e da história da arte, para a compreensão dos processos criativos das crianças e do processo cronológico da arte na cultura ocidental. Atualmente, cada vez mais percebe-se a contribuição fundamental que a antropologia e a sociologia podem dar ao ensino da arte. Estas áreas precisam ser mais abordadas, para que o ensino intercultural se desenvolva com eficiência.

Esta carência foi sentida na montagem da instalação, pois especialmente a antropologia tem uma longa caminhada no estudo das culturas, e tem muito a contribuir para que o professor e a professora sintam-se mais confiantes no trato das questões polêmicas da interculturalidade, especialmente as relacionadas com a discriminação. Senti-me, muitas vezes, impotente no trato dessas questões, envergonhada mesmo de fazer soar as cordas dos sentimentos, meus e alheios, sobre temas tão delicados. A vergonha dos outros e das outras passou a ser a minha vergonha, a ambigüidade do trato com as questões das relações interétnicas e discriminatórias no Brasil, como tão bem salienta Valente (s/d), muitas vezes venceu a professora despreparada para essas questões. Não sei mesmo se, em algum momento, alguém poderá considerar-se preparado ou preparada para lidar com esses problemas de forma totalmente competente. O que posso afirmar é o quanto é necessário que passemos a encarar as nossas ambigüidades de frente, para que elas não venham a camuflar situações de poder e dominação sobre os demais. Para que a educação intercultural se realize, não basta mudar os conteúdos, é preciso mudar a forma de abordar esses conteúdos e o próprio estilo de ensinar.

Meu avô era baiano
O outro, alemão
Meu padrinho era mulato,
Minha tia, loira de olhos azuis.

Colcha de retalhos, uma policromia dinâmica? A educação estética pode nos levar a compreender o potencial enorme de nossa pluralidade cultural. E a educação estética pode

ser, por si mesma, uma educação intercultural, é a educação de si como parte da vida coletiva, é a formação da personalidade na “subjetivação” do sujeito em ação, que se transforma em possibilidades infinitas. Valores formados através do “imagizar” poético, do aprender a compreender, a apreender, do aprender a ocupar o lugar “do outro” e encantar-se com o “ser o outro”, num jogo de sedução e de pura beleza, quando o ser e o fazer unem-se no ato de criar.

Criar um mundo real, de uma realidade palpável, construída a partir das diferenças, mas também dos valores partilhados, dos encantamentos possíveis e às vezes considerados impossíveis, mas possíveis, sim, no momento em que as diferenças se tornem positivas, em que a fé no ser humano como possuidor de uma sensibilidade estética latente, que aí está para ser despertada. Criar a partir das diferenças, mas também dos conflitos, das tensões, porque é essa a força que pode nos impelir à mudança. A arte é contestação, é um processo dinâmico e policrômico, que faz surgir mundos novos de realidades não imaginadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, José Luiz. **Ana Norogrande**. Apresentação. Catálogo de Exposição, Porto Alegre, 1987.
- ANDERSON, Tom. **Towards a Cross-Cultural Approach to Art Criticism**. The Florida State University. Trabalho apresentado no 28º Congresso Mundial da InSEA, Montreal, 1993.
- ANDRADE, M. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. São Paulo: Liv. Martins Editora, 1962.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Institucional**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 37- 45.
- BACHELARD, Gaston. **The Poetics of Space**. Boston: Beacon Press, 1969.
- BANKS, James A. History of Multicultural Education. In: ALKIN, Malvin C. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research**. New York: Macmillan Publishing , vol. 3, 1992, p. 870-4.
- _____. Approaches to multicultural curriculum reform. **Multicultural Leader**. I, 3-4. 1988.
- BARBANELL, Patricia. Multicultural Art Education: Many Views, One Reality. In: **Journal of Multicultural and Cross-Cutlural Research in Art Education**, vol.12, 1994, p. 26-33.
- BARBOSA, Ana Mae. Cultural Identity in a Dependent Country: the Case of Brazil. In: BOUGHTON, Doug; MASON, Rachel. (Ed.) **Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives**. München: Waxmann, 1999.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.) **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). **O Ensino da Arte e sua História.** São Paulo: MAC/USP, 1990.

I BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Porto Alegre: **Catálogo**, FBAVM, 1997.

I BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Porto Alegre: **Catálogo Bicho**, Lygia Clark, FBAVM, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUGHTON, Doug; MASON, Rachel. (Ed.) **Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives.** München: Waxmann, 1999.

BROUDE, Norma; GARRARD, Mary D. (Ed.) **The Power of Feminist Art. Emergence, Impact and Triumph of the American Feminist Art Movement.** New York: Harry N. Abrams, 1994.

CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya (Ed.) **Contemporary Art and Multicultural Education.** New York: The Museum of Contemporary Art, 1996.

CAMPOS, Maria Cristina S. de Souza. A Associação da Fotografia aos Relatos Orais na reconstrução Histórico-Sociológica da Memória Familiar. In: LANG, Alice Beatriz da S.G. (Org.). **Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica.** São Paulo: CERU, 1992.

- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- CANDAU, Vera Maria F. Interculturalidade e Educação Escolar. In: **IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Águas de Lindóia, SP, 1998, p. 178-188.
- _____. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: **VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais**. Florianópolis: UDESC, 1995, p. 295-303.
- CARROL, T.G.; SCHENSUL, J.J. (Eds). Introduction: Visions of America in the 1990s and beyond: Negotiating cultural diversity and educational change. **Education in Urban Society**. (special issue) 22(4), 1990, p. 339-45.
- CARVALHO, Edgar de Assis. As relações entre Educação e os Diferentes Contextos Culturais. In: **Didática**. São Paulo, 25, 1989, p.19-26.
- CARVALHO, Sandra H. E. **As Possibilidades Formais do Crochê sua Aplicação no Design de Superfície**. Santa Maria: 1996. Monografia. Curso de Especialização em Design para Estamparia, UFSM.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.
- CHALMERS, F. Graeme. **Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity**. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1996.
- CHICAGO, Judy. **The Dinner Party / Judy Chicago**. New York: Penguin Books, 1996.
- COLEÇÃO MUSEUS BRASILEIROS - **4. Museu Paraense Emílio Goeldi**. Rio de Janeiro: Edições FUNARTE, 1981.

- COLLIER, John. Apprendimento dell'a antropologia visiva. **La Ricerca Folclórica**, Brescia, (2) 1980.
- COLLINS, Georgia e SANDELL, Renee. The Politics of Multicultural Art Education. In: **Art Education**, nov.1992, p. 8-13.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Design and Order in Everyday Life. **Design Issues**. Vol. VIII, nº 1, 1991, p.26-34.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; ROCHBERG-HALTON, Eugene. **The Meaning of Things: Domestic symbols and the self**. Cap 5 - The home as symbolic environment Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p.121-297.
- DaMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil ?** 7 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.
- DAVIES, Lynn. Ethnography and Status: Focussing on Gender in Educational Research. In: BURGESS, R. (Ed.). **Field Methods in the Study of Education**. Lewes: Falmer Press, 1985, p. 79-96.
- DAVILA, Juan Domingo. Verdeja. Óleo sobre tela, 1996. Reprod. 19X10cm em papel; color. In: I Bienal de Artes Visuais do Mercosul. **Catálogo Oficial**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 1997.
- DISCIPLINE-BASED ART EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY. **Seminar Proceedings**. Austin, Texas: The Getty Center for Education in the Arts, 1993.
- DISSANAYAKE, Ellen. (1990). **What Is Art For?** 2 ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno. In: **A Compreensão e o Prazer da Arte**. Anais. São Paulo: SESC Vila Mariana, 2º encontro, 1998.

- EKSTRAND, H. Multicultural Education. In: **The International Encyclopedia of Education**. 2 ed. Oxford: Pergamon, vol. 7, 1994, p. 3960-70.
- ELOSUA, Maria Rosa; CANDAU, Vera Maria; LLOPIS, Carmen; ROMERA, Concepción. **Interculturalidad y Cambio Educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios**. Madrid: Narcea, 1994.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FABBRINI, Ricardo N. **O Espaço de Lygia Clark**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.
- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming Human Through Art**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Leituras de Obra de Arte e Discussão. In: **A Compreensão e o Prazer da Arte**. Anais. São Paulo: SESC Vila Mariana, 4º encontro, 1998, p. 8-11.
- _____. **Por Que se Esconde a Violeta?** São Paulo: ANNABLUME, 1995.
- FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALINO, Angeles; ESCRIBANO, Alicia. **La Educacion Intercultural en el Enfoque y Desarrollo del Currículo**. Madrid: Narcea, 1990.
- GERALDI, Corinta M. G. **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: Estudo sobre o Trabalho Docente na Curso de Pedagogia FE/UNICAMP**. Campinas, 1993. Tese (Doutor em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- GIROUX, Henry. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.
- GOETZ, Judith Preissle; LECOMPTE, Margaret D. **Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.
- GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto; BISSÒN, Carlos Augusto. (Coord.). **Nós, os gaúchos/2**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 178-89.
- GUSMÃO, Neuza M. Mendes de. Socialização e Recalque: a Criança Negra no Rural. In: **Cadernos CEDES**. Educação e Diferenciação Cultural - Negros e Índios. Nº 32, 1993, p. 49-84.
- HELLER, Ágnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Sociología de la Vida Cotidiana**. 3ª ed. Barcelona: Ed. Península, 1991.
- IRWIN, Rita; ROGERS, Tony; WAN, Yuh-Yao. Belonging to the Land: Understanding Aboriginal Art and Culture. Trabalho apresentado no **4th European Congress of InSEA**, Glasgow, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Lya. Rótulos. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto; BISSÒN, Carlos Augusto. (Coord.). **Nós, os gaúchos/2**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 193-95.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. Marcas. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto; BISSÒN, Carlos Augusto. (Coord.). **Nós, os gaúchos/2**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 178-82.

MAQUET, Jacques. **The Aesthetic Experience: an Anthropologist Looks at the Visual Arts**. London: Yale University Press, 1986.

MASON, Rachel. **Issues in Multicultural Art Education: a Personal View** (Por uma Arte-Educação Multicultural: uma Visão Pessoal). Campinas: Ed. Mercado de Letras. (No prelo).

_____. Enfoques Internacionais sobre o Ensino Multicultural da Arte. Palestra apresentada no **Seminário Internacional de Ensino de Arte**, Santa Maria, 1998.

_____. **Artful Experience in the Home**. Proposal for na International Research Project, Publication and Exhibition on Women's Achievement in Amateur Arts and Crafts and Aesthetic Value in the Home, 1996.

_____. Multicultural Art and Education: the New Ethnicity at the United Kingdom. In: **The Journal of Art and Design Education**. Vol. 9, nº 3, 1990.

_____. **Art Education and Multiculturalism**. Nova York: Croom Helm, 1988.

McFEE, June King. DBAE and Cultural Diversity: Some Perspectives from the Social Sciences. In: Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity. **Seminar Proceedings**. Austin, Texas: The Getty Center for Education in the Arts, 1993, p. 64-7.

_____. **Preparation for Art**. São Francisco: Wadsworth Publ. Co., 1964.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism. Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM. Vol. 15-16, n. 1-2, 1993-1994, p. 165-222.

_____. **Rituais na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MUKHOPADHYAY, C.C.; MOSES, Y.T. Multicultural Education: Anthropological Perspectives. In: **The International Encyclopedia of Education**. 2 ed. Oxford: Pergamon, vol. 7, 1994, p. 3971-4.

ORO, Ari Pedro. Nós, os macumbeiros. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto; BISSÒN, Carlos Augusto. (Coord.). **Nós, os gaúchos/2**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 78-83.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Apresentação à Edição Brasileira. In: McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. vii-viii.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado em Supervisão e Currículo, PUC/SP.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e Educação de Negros. In: **Cadernos CEDES**. Educação e Diferenciação Cultural - Negros e Índios. Nº 32, 1993, p. 35-48.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

RADER, Melvin; JESSUP, Bertram. **Art and Human Values**. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

- RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros. Livro 1 - Teoria do Brasil.** 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1981.
- RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade no Ensino da Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos. In: **A Compreensão e o Prazer da Arte.** Anais. São Paulo: SESC Vila Mariana, 4º encontro, 1998, p. 12-17.
- RICHTER, Ivone M.; DIAZ, Antônio; FORNARO, Maria Josefina. **Medianeira e Pompéia: Festividades Religiosas Populares na Região de Santa Maria.** Santa Maria: Edições UFSM, 1990.
- SACCÁ, Elizabeth J. Women's Full Participation in Art Teaching and Research: A Proposal. In: COLLINS, Georgia; SANDELL, Renee (Eds.). **Gender Issues in Art Education: Content, Contexts, and Strategies.** Reston, VA: National Art Education Association, 1996.
- _____. Invisible Women: Questioning Recognition and Status in Art Education. **Studies in Art Education.** 30 (2), 1989, p. 122-7.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, Identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social.** -Revista de Sociologia da USP. 5 (1-2) : 31-52, 1993.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves. “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas”. Situando-nos enquanto mulheres e negras. In: **Cadernos CEDES.** Histórias de Mulheres e Práticas de Leituras. Ano XIX, n. 45, julho 1998, p. 7-23.
- _____. Diversidade Étnico-Cultural e Currículos Escolares - Dilemas e Possibilidades. In: **Cadernos CEDES.** Educação e Diferenciação Cultural - Negros e Índios. Nº 32, 1993, p. 25-34.
- SILVA, Tomás Tadeu. **Identidades Terminais: as Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

- _____. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 122-140.
- STEIN, Judith. **Collaboration**. In: BROUDE, N.; GARRARD, M.D. (Ed.) **The Power of Feminist Art. Emergence, Impact and Triumph of the American Feminist Art Movement**. New York: Harry N. Abrams, 1994. p. 226-245.
- TAYLOR, Steve J.; BOGDAN, Robert. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. **A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade**. Cap. 17, s/ed, s/d.
- TRIGO, Maria Helena Bueno; BRIOSCHI, Lucila Reis. Interação e Comunicação no Processo de Pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da S. G. (Org.) **Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica**. São Paulo: CERU, 1992.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Para uma discussão sobre a pluralidade cultural**. S/d, mimeo.
- VARIG. **Revista Ícaro**. O Museu Escondido. Ano XIV, nº 159, 1997, p. 56-70.
- VELHO, Gilberto; CASTRO, E.B.Viveiros de. O Conceito de Cultura e o Estudo das Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica. In: **Artefato - Jornal de Cultura**. Ed. Conselho Estadual de Cultura. Ano 1, nº 1, janeiro 1978.
- WALKER, Rob; WIEDEL, Janine. Using Photographs in a Discipline of Words. In: BURGESS, Robert (Ed.). **Field Methods in the Study of Education**. Lewes: Faime Press, 1985, p. 191 - 216.

- WALKLING, P. Multicultural Education. In: ENTWISTLE, Noel (Ed.). **Handbook of Educational Ideas and Practices**. London: Routledge, 1990, p. 82-90.
- WELTGE, Sigrid W. **Women's Art. Textile art from the Bauhaus**. London: Thomas and Hudson, 1993.
- WILSON, Brent. Postmodernism and the Challenge of Content: Teaching Teachers of Art for the Twenty-First Century. In: Yakel, Norman (Ed.) **The Future: Challenge of Change**. National Art Education Association, 1992, p. 99-113.
- _____. Mudando Conceitos da Criação Artística: 500 Anos de Arte-Educação para Crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa M. (Org.). **3º Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990, p. 50-63.
- _____. WHITECHAPEL ART GALLERY. **Cathy de Monchaux**. London: Catálogo, 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS OBRAS

CHICAGO, Judy. *The Dinner Party*. Instalação, 1974-79. Reprod. 19X10cm em papel; color. In: STEIN, Judith. **Collaboration**. In: BROUDE, N.; GARRARD, M.D. (Ed.) **The Power of Feminist Art. Emergence, Impact and Triumph of the American Feminist Art Movement**. New York: Harry N. Abrams, 1994, p. 227 (Figura 53).

CLARK, Lygia. *Bicho*. Escultura interativa. Metal, 90X60X40cm, 1960. Reprod. 15X10cm em papel; color. In: I BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Porto Alegre: **Catálogo Bicho, Lygia Clark**, FBAVM, 1997 (Figura 74).

RINGGOLD, Faith. *Dancing on the George Washington Bridge*. Acrílico sobre tela, recortes de tecido, 1988, 66”X66”. Reprod. 17X17cm em papel; color. In: CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya (Ed.) **Contemporary Art and Multicultural Education**. New York: The Museum of Contemporary Art, 1996, p. 89 (Figura 79).

MOCHICA. Tela inacabada. Reprod. 10X6cm em papel; color. In: VARIG. **Revista Ícaro**. O Museu Escondido. Ano XIV, nº 159, 1997, p. 57 (Figura 70).

MONCHAUX, Cathy de. *Rocking the Boat before the storm ahead*. Instalação, 1994. Reprod. 19X10cm em papel; color. In: Cathy de monchaux. **Catálogo**. Londres: Whitechapel Art Gallery, 1997, p. 42-43 (Figura 60).

NOROGRANDO, Ana. *Positivo*. Técnica mixta em fibra metálica, 1985, 120X148cm. Reprod. fotográfica 25X18cm; preto e branco. In: **Ana Norogrande**. Portfolio, s/data. (Figura 77).

_____. *Sacrário Profano*. Instalação (detalhe). Reprod. 22x15cm em papel: preto e branco. In: instituto estadual de Artes Visuais. Ana Norogrande. **Catálogo**, 1992. (Figura 78).

STÖLTZ, Gunta. Tapeçaria. Bauhaus, 1926. Reprod. 25X20cm em papel; color. In: WELTGE, Sigrid W. **Women's Art. Textile art from the Bauhaus.** London: Thomas and Hudson, 1993, p.19 (Figura 72).

TIRIYÓ, tribo indígena do Rio Paru do Oeste. Tear de vareta vergada em semicírculo. Reprod. 20X15cm em papel: color. In: COLEÇÃO MUSEUS BRASILEIROS - 4. **Museu Paraense Emílio Goeldi.** Rio de Janeiro: Edições FUNARTE, 1981. (Figura 71).

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Ecola Municipal Aracy Barreto Sachis, Santa Maria, RS	45
Figura 02 – Nilza de Melo Fagundes	51
Figura 03 – Helena Yoko Nishino	51
Figura 04 – Enedina Dornelles	51
Figura 05 – Nair Glaci Rohde	51
Figura 06 – Doralina de Almeida Lara	51
Figura 07 – Ambiente interno da casa de Helena	95
Figura 08 – Ambiente interno da casa de Enedina	95
Figura 09 – Ambiente interno da casa de Nair	97
Figura 10 – Ambiente interno da casa de Doralina e seus filhos	97
Figura 11 – Doralina e o filho com os objetos de maior valor afetivo	99
Figura 12 – Arco feito pelo marido de Doralina	99
Figura 13 – Nair e sua casa	99
Figura 14 – Nilza com a neta em seu ambiente de trabalho	99
Figura 15 – Ambiente da casa de Enedina	103
Figura 16 – <i>Ikebana</i> na casa de Helena	103
Figura 17 – Ambiente da casa de Helena	103
Figura 18 – Visão êmica: Nilza em seu ambiente de trabalho	107
Figura 19 – Visão êmica: Doralina com as ervas	107
Figura 20 – Visão êmica: cozinha de Enedina	107
Figura 21 – Visão êmica: Enedina e o croché	107
Figura 22 – Visão êmica: mãe de Helena	109
Figura 23 – Visão êmica: sobrinhos de Helena	109
Figura 24 – Visão êmica: Nair e a pintura	109
Figura 25 – Visão êmica: Nair e a leitura	109
Figura 26 – <i>Xergão</i> feito por Nilza	113
Figura 27 – Tecidos em tear feitos por Nilza	113
Figura 28 – Trabalhos de bordado e pintura feitos por Nair	113
Figura 29 – Ervas de Doralina	117
Figura 30 – Doralina e a Tenda da Índia	117
Figura 31 – Toalha de croché feita por Enedina	119
Figura 32 – <i>Origami</i> feitos por Helena	119
Figura 33 – Enedina e o filho mais novo	125
Figura 34 – Filho de Enedina fazendo macramé	125
Figura 35 – Doralina ensinando os filhos	127
Figura 36 – Sobrinho de Helena fazendo dobraduras	127
Figura 37 – Nilza ensinando a neta	129
Figura 38 – Nair sendo fotografada pela filha	129
Figura 39 – Mãe de Helena servindo o chá	137

Figura 40 – Visãoêmica: Riscila (11 anos), a lareira e o cão	159
Figura 41 – Visãoêmica: Carlise (11 anos), sua cama, bonecas e posters	159
Figura 42 – Visãoêmica: Roberta (11 anos) na cozinha	163
Figura 43 – Visãoêmica: Detalhes da cozinha fotografados por Jocelaine (11 anos) ...	163
Figura 44 – Leitura do material visual, em grupo	165
Figura 45 – Apresentação do trabalho de leitura visual	165
Figuras 46 e 47 – Pratos cerâmicos	175
Figuras 48 e 49 – Toalhas de papel pintadas	177
Figuras 50 e 51 – Pratos cerâmicos e toalhas	177
Figura 52 – Instalação com pratos cerâmicos	181
Figura 53 – Instalação de Judy Chicago <i>The Dinner Party</i> , 1974-79	181
Figura 54 – Trabalho com croché: Michel, Julio e Alexandre	183
Figuras 55 e 56 – Tapetes de lã feitos com croché	185
Figura 57 – Detalhes dos tapetes	185
Figura 58 – Guardanapos de croché e bordados trazidos de casa pelas/os alunas/os	185
Figura 59 – Instalação em forma de móbile	189
Figura 60 – Obra de Cathy de Monchaux <i>Rocking the boat before the storm ahead</i> (detalhe), 1994	189
Figura 61 – Design de tecido com o referencial do croché, trabalho de Sandra Carvalho; e cestaria indígena	193
Figura 62 – Cestaria indígena	197
Figura 63 – Cesto feito com papel jornal	197
Figura 64 – Design de azulejos com referencial de cesteria indígena, trabalho de Neusa Santos, 1994	197
Figura 65 – Trabalho em tear feito por Fábio	201
Figura 66 – Nilza na escola	201
Figura 67 – Jocelaine no tear	201
Figura 68 – Jonas no tear	201
Figura 69 – Fernanda e Riscila no tear vertical	203
Figura 70 – Tela <i>mochica</i> (inacabada) em tear vertical	203
Figura 71 – Tear de vareta vergada utilizado pelos índios Tiryíó (rio Paru do oeste) para tecer tangas de miçangas	207
Figura 72 – Tapeçaria de Gunta Stölzl (Bauhaus), 1926	207
Figura 73 – <i>Origami</i> na árvore de Natal	211
Figura 74 – Escultura interativa em metal de Lygia Clark da série <i>Bicho</i> , 1960	211
Figuras 75 e 76 – Dobraduras-esculturas interativas	211
Figura 77 – Obra de Ana Norogrande em fibra metálica <i>Positivo</i> , 1985	213
Figura 78 – Instalação de Ana Norogrande <i>Sacrário Profano</i> (detalhe), 1992	213
Figura 79 – Obra de Faith Ringgold <i>Dancing on the George Washington Bridge</i> . Acrílico sobre tela, recortes de tecido, 1988	219