

MEIO AMBIENTE E PRODUÇÃO ARTÍSTICA: DESVELANDO REPRESENTAÇÕES

BONFANTI, Maria Celina Barros Mercurio

Universidade de Sorocaba

Neste trabalho relato o percurso de uma investigação acerca de como os desenhos pedagógicos se articulam com um sistema de esquemas e assim compõem uma representação social de meio ambiente. Considerando a importância das imagens gráficas que surgem cotidianamente e auxiliam a difundir diversas representações sociais, registro a trajetória de minha ação na formação de educadores. Ao tecer reflexões sobre a relação entre imagens e a representação de meio ambiente é fundamental localizá-las nas realidades cotidianas dos currículos praticados, através da observação das práticas pedagógicas. Direcionando meu olhar para os aspectos do fazer cotidiano de uma professora, foi possível realizar uma leitura dos indícios oferecidos e estabelecer caminhos para a desconstrução/reconstrução das representações sobre meio ambiente.

Minha análise foi pautada por um projeto realizado com crianças de 6 a 7 anos de uma escola particular da cidade de São Roque e conduzido por uma professora com formação no curso de magistério (nível médio) e também pedagogia (nível superior). A descrição das ações acontece mediada pelo meu olhar, na função de coordenadora e se configura como uma prática sempre reavaliada e replanejada, objeto de reflexão contínua, com intenção de contribuir para a formação da educadora.

Pretendo destacar alguns pontos específicos, portanto o projeto não será descrito em todos os seus detalhes e conteúdos. Um eixo central estabelecido foi o trabalho com identidade, entre vários conceitos desafiados verificamos o dia, mês, ano e horário de nascimento de cada uma das crianças. A própria dinâmica do trabalho com projetos instigou para algumas rupturas na forma de desenvolver os conteúdos inicialmente propostos. Conforme o destaque para o período de nascimento das crianças, a proposta de trabalharmos as estações do ano se evidenciou. Esse tema é bastante comum nas escolas de educação infantil, usualmente motivo de inúmeras representações gráficas. O próprio espaço no qual a escola está inserida - uma chácara com 4.000 m² de área verde, horta e lago - foi um facilitador para uma aproximação com o meio ambiente natural. Os alunos experimentavam e verificavam as modificações no meio através de ações interativas, ou seja, subindo nas árvores, comendo seus frutos e cuidando da

horta. Essa possibilidade conferiu a esse conteúdo do projeto uma ênfase maior, as estações do ano e sua relação direta com a época de plantio, flores e frutas nas árvores.

Para delimitar e registrar os novos rumos do projeto foram realizadas reuniões individuais com a professora, ampliando as investigações e hipóteses das crianças. Um dos conceitos que eu procurei desafiar durante o processo de coordenação foi a articulação entre as observações e constatações sobre as modificações das árvores e a área de artes, criando uma nova rede de significados. Para investir nesse foco era preciso avaliar as faltas e necessidades da professora e traçar caminhos que pudessem contribuir para sua formação. Promover avanços na formação contínua dos educadores não depende apenas de possibilitar o acesso à fundamentação teórica, algumas intervenções devem ser pontuais. Uma das funções da coordenação é selecionar e oferecer materiais que contribuam efetivamente com as diretrizes do projeto, procurando ressignificar conteúdos e romper com esquemas de ação que possam estar cristalizados. Ao selecionar as imagens que deveriam auxiliar a professora em sua prática, principalmente na articulação entre as estações do ano e a área de artes, eu estava consciente de que elas “trazem de forma implícita e/ou explícita discursos, visões de mundo, refletindo ou alimentando o senso comum” (Reigota, 2002:114).

Durante essa etapa do projeto começava a se delinear a representação social de meio ambiente da professora. Segundo Moscovici (1976) citado por Reigota (1995 :12), “uma representação social é o senso comum que se tem sobre determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas de atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas.” As representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade. Refletindo sobre a questão ambiental é importante ressaltar que não podemos reduzi-la apenas aos conceitos ecológicos da natureza, pois aborda também as questões dos valores morais, da cidadania, da justiça, da saúde e das diferenças de desenvolvimento, entre muitos outros. “O caráter social das representações transparece segundo Moscovici, na função específica que elas desempenham na sociedade, qual seja, a de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.(Reigota, 1995, p. 69).

Evitando as imagens que tratam das estações do ano mais difundidas e influenciadas por uma determinada representação social e, ao mesmo tempo, ofertando um material que pudesse ser incorporado ao repertório da professora, optei pela

utilização de fotografias (do espaço da escola) e também por obras figurativas. Um dos principais materiais foi o livro: “*Os impressionistas e as estações do ano*”, de Russel Ash, que contempla o tema através de reproduções das obras de vários artistas.

No processo de coordenação (reuniões individuais, registros escritos, planejamentos e grupos de estudos), não foi possível avaliar ou deduzir que alguns esquemas de ação da professora se mostravam arraigados. A representação da professora de um projeto sobre as estações do ano era construída tendo como base sua experiência anterior, que incluía como fator importante a utilização de livros didáticos. A assimilação e posterior avaliação de conteúdos pelas crianças sobre o tema mantinham uma relação direta entre a capacidade delas de nomear as estações do ano e relacioná-las aos meses correspondentes. As informações contidas nos próprios elementos da natureza observáveis no espaço da escola, bem como na apreciação de imagens (fotos e reproduções de obras de arte), apesar de fornecerem situações nas quais as crianças colocavam “os fatos em conexão com redes de conteúdos já aprendidos, conceitos, procedimentos, valores e outros, pois na aprendizagem diferentes tipos de conteúdos estão associados em redes de significação (Javelberg, 2003:27), pareciam ser insuficientes para que a professora julgasse existir aprendizado. A opção por um processo ainda desconhecido para atingir os objetivos propostos revelava que a professora mantinha traços de insegurança e resistência ao abandonar um marco de segurança e ir ao encontro de novas possibilidades. Analisando alguns aspectos, eu constatava a existência de um descompasso entre a prática da professora, as informações teóricas e os encaminhamentos para o projeto oferecidos. Sua postura alternava momentos de envolvimento, principalmente referente à linguagem de artes e manutenção da desconfiança diante do desconhecido. O conjunto formado pelo material imagético da professora era constituído pelas representações presentes em livros e materiais didáticos, muitos deles de baixa qualidade. Suas referências teóricas e práticas em relação ao trabalho de leitura de imagens correspondiam a um acervo restrito a poucas obras, normalmente composto por três ou quatro artistas: Monet, Picasso, Miró e Van Gogh. Na época da realização do projeto a professora ofereceu alguns indícios de sua insegurança na apreciação de novos elementos presentes nas reproduções de obras de artistas que não conhecia. O modelo de leitura de imagens interiorizado pela prática se refere muito mais aos dados da biografia do artista do que aos aspectos de poética ou do processo de criação, que são verdadeiramente pertinentes à própria construção da linguagem de arte. Outro fator de interdição foi a representação que estabelece que a

eficiência na atuação de uma professora de crianças dessa faixa etária está diretamente relacionada à assimilação e domínio da linguagem escrita, o que faz da alfabetização visual um conteúdo secundário. Foi na relação entre o uso de imagens e a necessidade de sistematização da escrita que a professora deixou explícitos os esquemas disponíveis e conseqüentemente sua representação social sobre as estações do ano.



No confronto com estas imagens pude constatar quais os esquemas instalados, que instauram como a principal linguagem gráfica a mesma aprendida durante o curso de magistério, em especial na disciplina “Didática”, na qual são confeccionadas as pastas de datas comemorativas. A cultura pedagógica usualmente transmitida durante os

curso de formação de professores “não valorizam a linguagem da arte como forma de expressão e como área de conhecimento, ainda vivem cercados pelos mitos do bom desenho, da cópia fiel da realidade”. (Martins, 1999:87). O repertório imagético construído durante o processo de formação, em especial no curso de magistério, revela-se na prática de forma arraigada. As imagens oferecidas e visualizadas pelas crianças na forma de lições, nas quais apareciam como desenhos mimeografados, colaboravam para a difusão e consolidação de representações questionáveis sobre as estações do ano, considerando o contexto no qual estão inseridas. Os desenhos fornecidos não contribuem para a compreensão de questões ambientais e podem ser considerados reducionistas.

A perspectiva era criar situações de enriquecimento e não de contestação da ação, problematizar mantendo a proposta de envolver a professora em novas linguagens, artistas e espaços. Para colaborar na formação contínua da professora era necessário eleger um elemento transformador e questionador de sua ação - as imagens. Segundo Reigota(2002:136):

“O emprego das imagens facilita o encaminhamento da dialogicidade, desconstrói (ou abala) verdades individuais e coletivas, amplia o leque das possibilidades, multiplica as interpretações e relativiza o conhecimento, apontando para a necessidade do estabelecimento de outras situações de dialogicidade e a busca de novos conhecimentos que possam nos auxiliar para refazer, reconstruir, retrabalhar nossas ações e intervenções cidadãs, talvez na mesma direção, ou ainda em direções opostas, ou paralelas à inicial.”

Procurando conferir uma situação de diálogo, na qual através da experiência estética poderia oportunizar que as representações sobre meio ambiente fossem foco de reflexões, fiz uma proposta de visita a uma exposição para a professora. A exposição escolhida foi: “Paisagens, Paisagens, Paisagens...”. Denise Mattar define o evento como uma proposta de reunir diferentes formas de investigação da matéria e do espaço, e que têm em comum a alusão a uma poética orgânica. A escolha dos artistas é fundamentada sem a intenção de promover o fácil acesso aos esquemas referenciais já incorporados. O fato de os artistas produzirem obras tridimensionais que ocupam o espaço colabora para a desmitificação da representação como reprodução do real.

A fim de elaborar o roteiro da entrevista/mediação que seria realizada com a professora era fundamental obter informações adicionais sobre os artistas que

participam da exposição: Frans Krajcberg, Eduardo Frota e Juliano de Moraes, portanto participei do projeto: “Diálogos e Reflexões - encontro com educadores”. Conhecer os códigos e processo de criação dos artistas auxiliou na etapa de selecionar e elaborar as perguntas que nortearam a minha ação como mediadora. Para a ação de mediar a experiência estética da professora no contato com as obras, o referencial teórico foi Robert William Ott, que fundamentou as questões, estabelecendo a seguinte divisão para os vários momentos:

1. Descrevendo: a professora faz uma lista de tudo que é perceptível, as questões devem ampliar a capacidade de observação e a segurança de um olhar cuidadoso e detalhado.
2. Analisando: São questões que desafiam uma observação investigadora dos elementos de composição, os aspectos relativos à sintaxe. São as descobertas do uso de elementos específicos da obra e que começam a mesclar entre as idéias que o artista usa na obra de arte.
3. Interpretando: É a possibilidade de expressar os sentimentos a respeito da obra.
4. Fundamentando: é o momento de trazer o conhecimento adicional disponível a respeito da obra e do artista que estão sendo objeto de conhecimento.

A entrevista realizada com a professora foi gravada e mantém ativos dois focos de análise: as representações sociais de meio ambiente e os níveis de compreensão estética definidos por Abigail Housen:

1. Narrativo –É o primeiro estágio, no qual encontram-se pessoas com pouco convívio com as artes. Diante de uma obra usam seus sentidos e associações pessoais para criar uma narrativa. Suas impressões são baseadas no gosto pessoal, manifestando fortemente o desejo de saber do que trata a imagem, a questão básica é o que a obra significa, a partir da forma, da cor, do tema. Uma das questões é: *O que é isto?* É comum este leitor relacionar algum detalhe visto na obra com acontecimentos ou experiências do passado. Normalmente considera o obra boa se o assunto representado na tela for de seu agrado e corresponder aos seus padrões e crenças pessoais.

2. Construtivo – No segundo estágio o leitor já relaciona as partes da imagem com sua totalidade, demonstrando a percepção de uma hierarquia nos elementos. Os indivíduos usam além de suas referências pessoais, o conhecimento do mundo natural, os valores morais, sociais e as visões convencionais do mundo. A grande questão agora é: *Como isso é feito?* Inicia-se um interesse pelas propriedades formais da obra, considerada agora como um objeto de arte. A capacidade do artista em copiar o ambiente visual com precisão quase fotográfica a habilidade, o domínio técnico, o trabalho árduo e o tempo despendido são critérios para julgar o objeto estético. O leitor compara a pintura com o mundo que vê e conhece, com sua própria experiência, e por isso quer que a obra seja realista. A arte é concebida como tendo uma função utilitária e funcional. O objeto estético deve servir a um objetivo que pode ser moral, didático ou prático. O indivíduo demonstra saber que existem critérios preestabelecidos para julgar uma obra, os quais são conhecidos por pessoas informadas e familiarizadas com o mundo da arte.
3. Classificatório – Estágio no qual o indivíduo para compreender a obra, busca tanto as informações presentes na própria imagem, suas formas, cores e linhas, bem como informações da história da arte. Os indivíduos descrevem a obra usando uma terminologia analítica e crítica similar à dos historiadores. Classificam a obra de acordo com o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência. O processo de leitura é simultaneamente, classificar, rotular, catalogar e arquivar detalhes e fatos históricos da arte. Procura fazer uma leitura que não permite que as emoções interfiram quando isso ocorre, tenta dissimular, justificando intelectualmente.
4. Interpretativo – No quarto estágio, a resposta estética torna-se mais individualizada. A interpretação é baseada tanto nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória carregada de afetos. A análise rigorosa não é totalmente rejeitada, mas é posta a serviço de um encontro emocional entre obra e leitor. Uma diferença importante entre este e outros estágios é que agora as associações não se restringem ao leitor, passam a envolver o coletivo. O indivíduo percebe que pode haver muitas respostas

diferentes para um trabalho de arte, mesmo de um único espectador, durante uma mesma leitura.

5. Re-criativo – O indivíduo neste estágio demonstra muita experiência ao analisar obras de arte. Ele lê a imagem em muitos níveis, pois sabe que ela se comunica através de jogos visuais, de ambigüidades e de paradoxos. Preocupa-se em descobrir os problemas, as escolhas e as soluções que o artista confrontou, considerou e resolveu. Conhece o papel que os sentimentos e recordações afetivas desempenham na interpretação dos símbolos. O leitor é capaz de refletir sobre o objeto de arte, sobre si próprio e sobre a experiência estética. Sua experiência estética está fundada no equilíbrio entre a cognição e a emoção.

Destaco os seguintes fragmentos da entrevista como exemplos da compreensão das obras:

Ah...parece uma fogueira, um resto de fogueira, cheio de carvão. Isso aqui parece uma planta no meio do tronco de uma árvore queimada, um pouco de tinta marrom no meio da árvore...o tronco tá assim rachado ao meio e uma planta parece que saindo do centro do tronco.

Só a parte da frente que é aberta, a parte de trás já tá toda fechadinha, cheia de buraquinhos, dá a impressão que é um tronco antigo, bem antigo eu acho...atrás também têm vários carvões em volta, ao redor, vários pedaços de carvão.

Imagem 1

Ah, eu achei muito bonito, tem uma idéia legal, se foi isso mesmo que ele quis passar eu acho legal.

Imagem 1

Essa aqui é estranha...eu não sei o que é isso! Parece com nada (risos), não tem formato de nada, prá mim, isso.

Imagem 2

A seguir os fragmentos que tratam das representações sobre meio ambiente:

Ah, eu acho que dá uma sensação não muito boa, eu acho, dá impressão de desmatamento, não sei...queimada, destruição do meio ambiente...não sei.

Imagem 1

Ah! Árvore do nordeste (risos) parece aquelas árvores secas do nordeste, seca sem folha sem nada (risos). Ah! Sei lá que impressão que dá.

Ah...uma coisa estranha...não sei, parece uns troncos saindo de um lugar pra outro, não tem galho, não tem nada.

Imagem 2

Acho que sim, os dois estão representando paisagens, vegetação, alguma coisa de árvore, não é? Relacionada com árvore, alguma coisa que faz parte de uma paisagem de algum lugar.

As representações sobre meio ambiente permanecem com o foco em uma visão idealizada de natureza, as árvores devem seguir um modelo único, próximo daqueles que compõem seu repertório imagético.

Ultimamente eu acho que a questão do meio ambiente, uma coisa que está marcando nossa época, essa coisa de preservar...eu acho que ele está demonstrando através das obras dele.

Eu acho que ele demonstra que o povo brasileiro, não só a população, não está sabendo cuidar da natureza, eu acho que ele tá demonstrando isso que acontece com a natureza. O próprio desmatamento que ele mostrou ali, que ele tentou mostrar...não sei se é isso e também a utilidade né? Quanta coisa que dá pra fazer com o meio ambiente e não se sabe aproveitar, só destruindo, destruindo.

Imagens 1 e 2

Existe uma adequação na leitura da obra de Frans Krajcberg, o próprio material usado: troncos, cipós e destroços carbonizados pelas queimadas, remete para a questão do desmatamento, o que gera observações sobre o ambiente descritas quase como

sinônimo de preservação. O acesso aos conceitos sobre meio ambiente faz parte de sua formação fato que sustenta as representações de acordo com a legislação de educação ambiental: “Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sustentabilidade.” Os princípios básicos se repetem mesmo quando desafiada a pensar na utilização das obras em um trabalho com seus alunos:

Acho que usar o próprio meio onde ela (aluno/criança) está vivendo, os cuidados básicos com o lugar em que ela está inserida, a escola o próprio meio em que ela vive, não é? Ter os cuidados básicos com a natureza, não estar destruindo, cuidando e preservando.

Em alguns momentos as questões de compreensão da obra de arte e as representações se unem. Como descreve Rossi (1999: 27) do estágio construtivo:

Seu objetivo é edificar algum tipo de estrutura para ler. Como esta estrutura é formada por reflexões acerca de sua própria vida, ela tenta descobrir como o trabalho de arte se encaixa naquilo que ela já conhece sobre o mundo. Quer saber o que a obra significa, dentro de certos padrões, como habilidades, competências e valores.

Como nas reflexões que a professora faz após a fundamentação, ao ler e conversar sobre a obra de Frans Krajcberg:

Na hora em que eu vi isso aqui, antes de ler, eu pensei alguma coisa da natureza, alguma coisa lembra queimada, o tronco preto, já me deu essa impressão...Agora se tivesse só aqueles lá (imagens 2 e 3), daí eu acho que não sei(risos), se faria alguma coisa.

Prá mim dá impressão que tá brotando uma planta de dentro do tronco da árvore, daí rachou e...sei lá! Mas esses buraquinhos, o cupim não faz um buraco tão grande.

É, não é uma coisa acabada, tem uma coisa florescendo de uma coisa que não acabou, vida nova, uma coisa nova. Legal ele ter mostrado isso, tinha de ser central mesmo.

Imagem 1

Outra representação presente é de que somente nos grandes centros urbanos é possível produzir arte, como ressalta sua observação de que manifestações estéticas são encontradas nos mais diversos locais:

Ah, ele deve viver assim né, num lugar tão gostoso e olha as coisas que ele faz, tudo ali em volta de onde ele mora...vê que têm ali uma árvore cheia de flor saindo do meio?

“Eu recolhi troncos mortos nos campos mineiros e com eles fiz minhas primeiras esculturas, colocando-os com a terra. Eu queria lhes dar uma nova vida”.

“O artista não deve apenas ir de encontro à natureza, mas participar de sua época. O artista vive na sociedade e exprime o que ele vive”.

Frans Krajcberg

Durante o contato com as obras de Eduardo Frota, a mediação obteve uma forma mais tranqüila, as respostas menos calculadas segundo um parâmetro da professora sobre a pertinência conceitual de questões sobre o meio ambiente. Durante essa parte da entrevista diminuíram consideravelmente as afirmações como por exemplo: não sei, eu acho não sei. As sensações, dúvidas e afirmações foram descritas espontaneamente:

Isso parece peça de dominó, vai encaixando, encaixando...Imagine o trabalhão que deu fazer isso? Quantos anos ele levou? Será que ele fez tudo sozinho? Precisou de quantas pessoas? Que trabalhão...eu acho que primeiro ele emendou tudo e depois fez os furos. Tem que montar tudo pra depois furar e fazer essas voltinhas.

Eu acho que ele utilizou madeira igual ao Frans.

Eu acho que é mais voltado para o infantil, é o lúdico, a brincadeira, não sei. O outro tem a coisa da queimada e esse é mais lúdico mesmo acho...pela própria montagem ser uma cobrona, não parece uma cobrona?

Imagem 3

O envolvimento e também o fato de se sentir mais descontraída permite que a mediação adquira um caráter diferente:

Dá pra brincar com o som que nem telefone sem fio. Ele pensou bem no lado lúdico de ficar brincando, olha aí...aquele lá nós começamos a andar como se fosse um labirinto e esse têm o som pra lá e pra cá.

Imagem 3

“O percurso da obra revela um vínculo com as características dos espaços nos quais é apresentada”.

“A mudança de espaço oferece dimensões diferentes à obra”.

Eduardo Frota

A professora no final da entrevista faz uma avaliação da experiência na exposição e também uma comparação entre seu contato anterior com reproduções de obras:

AH! Totalmente diferente, aqui você tem contato com a obra, você pode tocar, você pode sentir e acho que no livro já não passa essa impressão né...no livro você só fica imaginando tudo, como seria no real, concreto, que material será que ele usou...mesmo sendo descrito não é a mesma coisa de você chegar olhar, tocar, estar presente ao lado da obra...até você sente, ah, como será que ele se sentiu fazendo tudo isso, como foi o trabalho dele. Ah, não sei acho que marca mais do que só o livro.

A possibilidade de traçar novos caminhos para a compreensão da arte começa no contato com as obras presentes na exposição, uma parte fundamental no processo, mas a sensibilidade artística requer um processo maior, segundo Franz (2003; 153): Para encontrarmos significados coerentes e de maior complexidade sobre a obra, não bastam os dados da experiência pessoal que os estudantes possuem. É dever do educador conhecer e avaliar em primeiro lugar, qual é o significado que seu estudante está conseguindo extrair da obra com o marco de conhecimentos pessoais que já possui,

para, a partir dessa primeira compreensão, que pode ser parcial, ingênua, equivocada, incoerente, desorganizada ou parcialmente correta, inferir com as estratégias didáticas apropriadas, que levem os estudantes a passar de suas concepções simples a outras mais complexas.

Um dos objetivos do trabalho foi ampliar a visão sobre meio ambiente, desvelando as representações de uma professora e assim se torne possível “discutir a complexidade de problemática ambiental global, desconstruindo as representações solidificadas e reconstruindo relações em novas bases sociais, culturais, econômicas e políticas, é o desafio que se apresenta à educação ambiental na perspectiva ecologista global”. (Reigota, 2002: 119).

BIBLIOGRAFIA

FRANZ, Teresinha Sueli. Educação para uma *compreensão crítica da arte*. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste Dias. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

_____ *Mediação Arte Público: Compartilhando um Exercício de Pesquisa*. São Paulo: Unesp, 2001.

OTT, William Robert. *Ensinando crítica nos museus*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1987.

REIGOTA, Marcos. *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ *O que é Educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____ *Meio ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, Cristina. *Frans Krajcberg: O interprete da natureza*. Rio de Janeiro: Maanaim Editora, 2002.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *A compreensão do desenvolvimento estético*. In: PILLAR, Analice Dutra(org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.