

Arte e escola: interação de espaços plurais

Sueli Ferreira

Resumo: O artigo centraliza as discussões da interação arte/escola, considerando-as espaços plurais, constituídos na complexidade da intrincada rede de relações humanas. Temas como multiculturalismo, servidão cultural, práticas discursivas, formação do professor, parâmetros curriculares, produção simbólica, artefatos culturais, são apresentados à reflexão e inter-relacionados, compondo o quadro de análises da situação do ensino de arte na educação formal, refletida em nossa sociedade brasileira. As discussões apresentadas pretendem contribuir para o avanço do conceito de ensino de arte à constituição do sujeito social, no espaço escolar.

Palavras-chave: ensino de arte, multiculturalismo, parâmetros curriculares/arte, produção simbólica, mediação.

Abstract: The article centers discussion on art/school interaction, considering it plural spaces, established in the complexity of the intricate web of human relationship. Themes such as multiculturalism, cultural servitude, discursive practices, teacher's education, curriculum parameters, symbolic productions, cultural artifacts, are presented to reflections and inter-related, composing the frame of analyses of art teaching situation in formal education. The discussion presented claims to contribute to the advancement of art teaching concept to establish the social person.

Keywords: art teaching, multiculturalism, curriculum parameters/art, symbolic productions, mediation.

Arte e escola: interação de espaços plurais

Ao iniciarmos a discussão dos espaços plurais da arte e da escola e suas relações, temos a certeza de estar abordando uma temática complexa – emergente dos encontros e desencontros de pensamentos – e, ao mesmo tempo, percorrendo uma trajetória necessária para a evolução dos modos de pensar e relacionar tais espaços.

O espaço plural da arte é aqui compreendido como aquele que tem a dimensão do conhecimento artístico constituído na escola, ou seja, o espaço dos estudos e das práticas de quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. Na abordagem desse espaço está envolvida a consideração da importância de cada uma dessas linguagens na constituição do sujeito social.

Na educação formal o espaço plural da arte tem resultado em discussões polêmicas e implicações legislativas conflitantes, que se refletem na formação e na prática de ensino do professor de arte; e portanto, numa rememoração sintetizada do percurso histórico da legislação educacional do nosso país, apresentamos as diversas situações pelas quais passou o ensino de arte e o tratamento dado aos aspectos plurais que o caracterizam.

Na Lei 4024/61 tivemos a arte na escola através da linguagem musical: primeiro com o Canto Orfeônico e depois com a Educação Musical. Com isso, o teatro, a dança e as artes visuais não eram atividades privilegiadas no currículo. Com a Lei 5692/71, a presença da arte se faz de forma abrangente, através da Educação Artística. Tal disciplina deveria abordar – com estudos e práticas – as quatro linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) e integrá-las nas diversas atividades.

Adveio da segunda legislação referida a instituição de cursos de graduação em Educação Artística, com duas características. A primeira é a da polivalência e, na tentativa de atender a essa característica, os cursos de graduação ofereciam, e ainda oferecem, estudos e práticas das quatro linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais) em seus currículos e, no máximo, a “especialidade” em uma delas, desenvolvida num único ano letivo. Essa modalidade de curso, que hoje predomina, constitui o professor/especialista com formação polivalente. A segunda característica refere-se à licenciatura especializada que oferece, em todo seu tempo de duração de curso, a formação numa única linguagem artística, sem a polivalência, ou seja, uma licenciatura que não desenvolve o estudo e a prática de outra linguagem artística que não seja aquela específica da especialização oferecida. Essa modalidade de curso constitui o professor/especialista, com formação específica. Como resultado dessa situação ambígua e conflitante na formação do profissional, temos práticas de ensino que são, no mínimo, esdrúxulas.

Na tentativa de abordar as diferentes linguagens artísticas, como prevê a legislação, o professor não faz uma coisa nem outra, ou falando de outro modo, ele não só deixa de privilegiar a prática de uma determinada linguagem artística – aquela de sua especialidade, obtida por um ou outro modelo de curso – como também não aborda satisfatoriamente as demais, nem tampouco as integra. Conclusão: as indefinições da lei para nortear os cursos de formação do profissional do ensino de arte provocam conflitos na prática pedagógica.

Com a nova LDB 9394/96, o ensino de arte, embora obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, continua indefinido, principalmente no que se refere à sua pluralidade. Com vários pontos indefinidos, perguntamos: Qual a formação do professor de arte que hoje se anuncia: a da polivalência ou a da especificidade? Pode o professor especialista, de

formação polivalente ou não, dar conta da complexa pluralidade da arte, conforme prevê a legislação? A pluralidade da arte pode ser abordada na escola pelo professor cuja formação corresponde à do Ensino Médio?

Pensamos que se o ensino de arte, como hoje é proposto, já é complexo para o professor especialista (de formação polivalente ou não), muito mais complicado se torna para o professor que não tem tal formação. O que emerge da legislação atual é a necessidade urgente de se romper com o modelo que apresenta as características da polivalência na formação do professor, para possibilitar um novo modo de tratar a arte na escola. Um modo que instrumentalize as diferentes linguagens artísticas como mediadoras nas reflexões e atividades dos alunos, permitindo-lhes novos campos de visão que possam auxiliá-los no exercício da cidadania, da crítica e da transformação do meio sócio-cultural.

A arte tem potencial para essa mediação. No entanto, é preciso redimensionar seu papel na escola, considerando que tal fato se dá com impulsos advindos da própria legislação educacional. As indefinições da lei refletem na desorganização da prática de ensino. Não se trata de radicalizar posições, mas de marcar as interações que se estabelecem entre leis e ações profissionais. Tais ações, no entanto, interagem também com outras questões: as sugestões para a prática pedagógica, advindas de instituições governamentais. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo MEC/SEF em 1997. São eles que fundamentarão a seqüência de nossa discussão.

Os PCNs, especificamente aqueles que compõem o volume n.º 06, pretendendo colaborar na reflexão da prática pedagógica, colocam-se como instrumentos mediadores, abordando diversas questões relacionadas ao ensino de arte: os objetivos, os conteúdos, os critérios de avaliação e orientações didáticas, e a relação da arte com temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Temas locais).

Na análise desse instrumento mediador (PCNs) podemos perceber a presença da complexidade da arte, de sua pluralidade e de sua participação na reflexão do sujeito social. Apresentando sugestões para solucionar os aspectos plurais da arte, os parâmetros curriculares propõem trabalho em forma de projeto – desenvolvido em Ciclos – onde são privilegiados, em cada Ciclo, os estudos e as práticas das diferentes linguagens artísticas.

Analisando tal proposta, perguntamos: Como pode um único professor especialista dar conta dos conteúdos e práticas artísticas sugeridas nos parâmetros? Como trabalhar as diferenças e as relações das linguagens artísticas sem ter formação específica em todas elas? Esses questionamentos indicam o quão problemática é a situação atual do ensino de arte, dificultando os caminhos para torná-la instrumento mediador da reflexão, principalmente quando se pretende essa prática no ambiente pluricultural da escola.

Tratando ainda sobre a pluralidade da arte, apresentada nos PCNs, trazemos à reflexão a transcrição:

(...) entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da "seriedade" das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer

arte o aluno percorre trajetões de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (PCN/Arte, p.44).

O texto acima explicita aquilo que se espera da arte no processo da aprendizagem: o desenvolvimento da percepção, da observação, da imaginação, da sensibilidade e da apreensão significativa dos conteúdos de outras disciplinas do currículo. Como vemos, não são poucas as expectativas que se tem em relação a essa área do conhecimento.

E como pode a arte satisfazer tais expectativas, se o professor/mediador não tem formação para isso? Se na escola tivéssemos a presença do professor de música, do professor de dança, do professor de teatro e do professor de artes visuais, cada qual trabalhando em sua especialidade, as possibilidades da contribuição da arte para a educação seriam outras. No cenário que ora se apresenta, a formação polivalente e deficitária do professor ainda prevalece, comprometendo a qualidade do ensino e o papel da arte no desenvolvimento humano.

Pensando ainda a pluralidade da arte e a mediação qualitativa do professor, abordaremos um outro foco de interesse para nossa reflexão: a Pluralidade Cultural. Esse tema também é tratado pelo PCN/Arte (1997: 114): "É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características". Com isso, nossa pergunta reaparece, insistentemente, imprescindível para a reflexão: O professor de arte tem formação para mediar tais conceitos?

É de se reconhecer que as sugestões dos PCNs, embora geradoras de opiniões conflitantes, visem transformações. No entanto, as possibilidades de colocá-las em prática, num futuro próximo, atingem a dimensão do impossível, dados os inúmeros fatores que dificultam o dinamismo de nossa realidade educacional. E não se trata de marcarmos nossas colocações, desenvolvidas até então, com o caráter do pessimismo e da novidade. Pelo contrário. Esperamos contribuir para o aumento do desencadeamento de reflexões sobre a problemática da formação do professor de arte, diante das expectativas que se tem da função das manifestações artísticas no campo educacional.

Comungamos com a idéia expressa nos PCNs de que a arte pode promover o acesso às diversas e diferentes culturas, a partir da própria situação social do aluno. Todavia, a prática dessa possibilidade é que é desafiante, dada a necessidade de se romper com o modelo de ensino de arte vigente nas escolas brasileiras, investido de caráter elitista, considerando o acesso à arte erudita como privilégio de alguns. Outra posição que merece ser elidida do cenário educacional é aquela que defende a idéia de "dons inatos", que este ou aquele indivíduo tem para esta ou aquela linguagem artística. Postura cômoda e neutralizante da mediação do professor!

Não temos a menor dúvida de que, ainda hoje, somente têm acesso às produções artísticas eruditas alguns privilegiados. Porém, ficar insistindo nessa afirmação é reforçar a posição de domínio de uma determinada classe social, também no campo da arte. Ao mesmo tempo, tal afirmação conduz à reflexão: Como sociabilizar a produção artística? Como trazer

arte erudita para o espaço plural da escola? Como desenvolver leituras das obras de arte que favoreçam a reflexão e a crítica? Como fazer da arte um instrumento não alienante de uma determinada classe social de aluno? Pode-se pensar em constituir um aluno criativo sem que ele tenha acesso às produções artísticas de sua cultura e de outras? Como podem ser exercidas as práticas artísticas, na escola, como via de liberação e não de reforço à exclusão social?

As possíveis respostas a esses questionamentos podem livrar a prática do ensino de arte da servidão cultural. Tratando dessa questão Santaella (1995: 58) diz: "Só há caminho de superação da dependência cultural pelos países periféricos quando seus produtos criativos também entram no trânsito das interinfluências, e não através da ciumenta manutenção de anacronismos culturais ou de exotismos de terceiro mundo ingenuamente batizados de cultura nacional".

A arte, na sua pluralidade, pode ultrapassar os limites do nacionalismo e abrir-se para outros horizontes culturais, contribuindo para que se vençam complexos de inferioridade cultural. Portanto, a contribuição da arte na educação pode ser a de mostrar as possibilidades de relação das diferenças culturais e artísticas, e a de impulsionar a reflexão das produções artísticas constituídas nessas relações.

Possibilitando a relação das diferenças culturais, a arte exerce um papel importante na educação, o qual implica numa interação, também, com o pensamento antropológico. Essa interação pode ser pensada como importante porque, se de um lado a antropologia é uma ciência preocupada com as diferenças e com a cultura, por outro, a arte nos apresenta essas diferenças existentes no mundo cultural, através das variadas produções artísticas dos homens.

Pensando as produções artísticas de acordo com a antropologia, podemos dizer que elas dialogam com a constituição histórica e social do homem, sem no entanto submetê-lo. O homem pode estabelecer com as produções artísticas um relação de aprendizagem. Sobre a relação do homem com sua cultura Gusmão (1997: 15) diz: "O homem como ser variável, mutável no temperamento e no comportamento, não fica à mercê de sua natureza e de sua cultura, mas sim está sujeito a condições históricas determinadas e determinantes do universo em que está inserido".

À medida que vamos relacionando a arte com os vários campos do conhecimento, ampliamos suas perspectivas e possibilidades de contribuição para a constituição do homem sócio-histórico brasileiro.

Práticas artísticas singulares, expressas pelas linguagens da música, da dança, do teatro e das artes visuais, contêm a pluralidade, ou falando de outro modo, são socialmente constituídas. Com isso estamos querendo dizer que pensamos as obras de arte como um texto constituído no social e, como tal, envolvendo complexas relações com o leitor, o qual, com sua cultura, seu contexto, interage com a cultura e o contexto do autor. Nessa relação estão presentes os aspectos pluriculturais da sociedade.

Nessa trama intertextual, nessa construção de interligação da pluralidade, está constituído o nosso ser cultural, porque cada obra de arte lida e interpretada faz ecoar aquilo que somos, aquilo que conhecemos, experienciamos e apropriamos. Nessa trama intertextual estão presentes a relação com as diferenças culturais, o conhecimento e a sociabilização com a pluralidade social.

A pluralidade cultural pode ser enfocada pelos estudos e práticas artísticas desenvolvidas na escola, de forma a permitir ao aluno o conhecimento e a consideração da relação existente entre a sua cultura e a do "outro". Nessa perspectiva, a arte pode promover a

familiaridade do aluno com as coisas de seu mundo cultural, possibilitando que, a partir daí, ele possa refletir e agir como sujeito transformador de sua sociedade. Dessa forma também evoluem os conceitos de cultura e pluricultura.

Para que a arte possa promover a familiaridade do sujeito com sua cultura, é necessário a transformação da prática de seu ensino num espaço também plural e complexo: o da escola.

O espaço plural da escola é compreendido aqui como sendo aquele que abriga as diversidades culturais daqueles que o constituem. Considerando que é na complexidade do contexto cultural da escola que se dá a constituição do processo de significação dos alunos ao seu cotidiano, trazemos à discussão questões que reconhecemos como importantes para a análise dos aspectos pluriculturais presentes no espaço escolar.

A antropologia, entre outras ciências, pontua algumas questões indispensáveis para essa análise. Tratando da relação entre antropologia e educação, Gusmão (1997: 17) diz: "O diálogo revela como ponto comum a cultura, entendida como instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e ainda, como lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de socialização e aprendizagem."

Assim, considerando o importante papel da cultura no processo de aprendizagem, a escola pode proporcionar a vivência de práticas sociais que têm sentido e significado, constituindo modos de interpretação das coisas, dos eventos cotidianos e das interações sociais.

A multiplicidade de esquemas emocionais e cognitivos usados pelos homens para interpretar o mundo merece atenção nesta discussão, porque compõe o quadro de pluralidade da escola. A consideração de tal multiplicidade de esquemas permite ressaltar a importância dos aspectos biológicos e histórico-culturais na constituição do homem que aprende e interpreta, inserido num determinado contexto de produção simbólica cultural. De tal produção emerge a necessidade da compreensão de sua lógica.

A compreensão da lógica da produção simbólica de uma sociedade se dá num processo que reflete uma visão ideológica de cultura. Assim, aspectos negativos de uma visão dicotômica da cultura – cultura de elite x cultura do povo, por exemplo – podem registrar marcas na interpretação das criações culturais.

Essa dicotomia, quando repensada, pode constituir um outro modo de compreender as produções simbólicas da sociedade: aquele que implica em movimento de reflexão sobre o significado das chamadas cultura erudita e cultura popular, cujo sentido, comumente veiculado para essas duas culturas, é o de que a primeira refere-se às coisas mais sofisticadas, enquanto que a segunda refere-se às coisas mais rústicas.

Em tais conceitualizações estão implícitos os aspectos ideológicos de estruturas sociais de classe dominante e de classe dominada e, em se reafirmando tais conceitos, temos presentes duas culturas: a burguesa e a do povo. A cultura dos iluminados e a cultura dos excluídos. Considerar tal dicotomia no processo de compreensão da produção simbólica é hierarquizar a cultura, demonstrando retrocessos dos próprios conceitos, numa visão maniqueísta e simplista da criação cultural: aquilo que não é burguês, é do povo. Aquilo que não é de uma determinada classe social, é da outra.

Numa época em que se exaltam conceitos de intercâmbio, permuta, globalização, multiculturalismo, em oposição às posições antagônicas do "eu" *versus* o "outro", a referida visão maniqueísta não tem lugar, dadas suas características de conflito.

Muito além dessa discussão dicotômica, no entanto, está a compreensão da lógica da produção simbólica de uma sociedade. Essa compreensão é constituída pelas condições de acesso da maioria de uma população às variadas criações produzidas no interior da sociedade à qual pertence. Refletindo sobre essa questão, perguntamos: A escola oferece aos seus alunos, respeitadas suas diversidades concretas, a oportunidade de acesso e compreensão da produção simbólica da sociedade em que vive, relacionada com a da sociedade do "outro"?

No espaço plural da escola emergem as possibilidades de acesso às produções simbólicas da sociedade, de diferentes modos. Acreditamos que um modo impulsionador da compreensão das produções simbólicas seja aquele cuja perspectiva dimensione o aluno como sujeito histórico e social, capaz de atribuir valores e significados às coisas de seu cotidiano, de modo singular. As singularidades, relacionadas entre si, compõem o quadro pluricultural do espaço escolar, permitindo que experiências individuais sejam articuladoras da cultura. Como a escola trabalha com essas peculiaridades? Oferecendo um ensino "homogêneo" em nome da democratização ou um ensino "heterogêneo", que também é carregado de posição política ideológica?

Como se sabe, não se trata de uma coisa ou de outra. Trata-se de relativizar a situação, pensando num ensino que possibilite aos freqüentadores da escola perceber a intrincada rede de relações em que vivem, dando-lhes a oportunidade de apropriações de significados culturalmente constituídos. Nesse contexto, as diferenças (sejam elas de qualquer ordem) não são tratadas como obstáculos. São, antes de tudo, impulsos para a superação de eventuais problemas.

A intrincada rede de relações que compõe o espaço escolar se constitui entre os alunos, a família dos alunos, professores, funcionários e seus alunos, funcionários e alunos..., enfim, tem a marca de todos os sujeitos que nele interagem ou, dizendo de um outro modo, tem a marca das identidades constituídas na trajetória histórica dos sujeitos.

As identidades caracterizam os vários contextos culturais de uma sociedade e compõem o quadro de diversidade da instituição escolar. Compreendemos identidade como sendo um fenômeno histórico-cultural (re)construído nas relações sociais, constituído de múltiplas vozes e que sofre constantes transformações.

No espaço plural da escola, as relações entre os sujeitos ali estabelecidas (linguagem, valores, produções culturais, interpretações, brincadeiras, regras, procedimentos de avaliação...) produzem sentidos que irão constituir identidades. O que se pode perceber dessas pontuações é que os alunos de uma escola não são iguais, nem do ponto de vista étnico, nem do ponto de vista cultural, nem tampouco do ponto de vista sócio-econômico. No entanto, isto não deve ser encarado como um problema, mas sim como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem, o qual deve contemplar a relação entre as diferenças.

Advém, daí, a necessidade de uma educação pluricultural em que diferenças étnicas, de gênero, de idade, de classe social, de religião, etc., são apresentadas não com visões hierárquicas, onde uma determinada cultura domina outra, mas com visões não excludentes.

A reflexão sobre o papel da escola permite análises sobre o tratamento que se dá aos temas sociais desenvolvidos no currículo. Dependendo do tipo de abordagem e articulações desses temas, os sujeitos vão construindo suas identidades desta ou daquela forma.

Conforme o modo de tratar as tradições culturais, objetos e instrumentos de trabalho, rituais, aspectos religiosos, signos..., de determinadas sociedades, pode-se fragmentar o currículo e perder a oportunidade de articulação de todos esses aspectos culturais com a realidade dos alunos, impossibilitando a compreensão e constituindo identidades que podem variar da submissão à dominação social. Assim, as implicações ideológicas que orientam critérios de escolha, seleção e abordagem dos fatos sociais organizam o currículo.

A pluralidade cultural, presente no espaço escolar, merece novas elaborações de tratamento para possibilitar a interdisciplinaridade na abordagem dos temas sociais.

Trabalhar de forma interdisciplinar é dar nova dimensão à prática social do ensino, dadas as características de envolvimento de um número maior de sujeitos, responsáveis por essa ação, em relação uns com os outros. Trabalhar de forma integrada é trabalhar considerando a questão da alteridade. Aparentemente fácil de ser praticado, tal conceito implica dificuldades a vencer. Dificuldades de reconhecer o espaço cultural do "outro" em relação com o "meu" espaço, a importância da diferença na constituição da singularidade do sujeito, os vários modos de interpretação do mundo, as possibilidades de redefinição de conceitos..., enfim, dificuldades de repensar o lugar da cultura na educação.

As dificuldades que surgem no processo de ensino/aprendizagem quando se tem em conta os aspectos da pluralidade presente no espaço escolar, podem desencadear novos contornos para o papel do professor e do aluno. Esses papéis são constituídos nas diferenças e no jogo dialético das identidades, o qual apresenta a característica da complexidade da troca de experiências pessoais. Compõem esse jogo complexo os pré-conceitos, os conceitos que norteiam os comportamentos, o repertório cultural, o modo de significar o mundo, enfim, o entrelaçamento das diversidades, constituídas na concretude da vida de cada um.

Cada professor e cada aluno têm seu discurso, do qual decorrem valorações e ideologias. Dependendo da forma com que esses sujeitos interagem, as identidades são (re)construídas, projetando novos enfoques à dimensão da escola. Os diferentes modos de interação produzem diferentes modos de apropriação do conhecimento, de compreensão da realidade, e indicam a necessidade de se repensar a intensidade e qualidade desse envolvimento para a construção de novos modelos educacionais.

À medida que são descortinados os aspectos que compõem o espaço plural da escola, aumenta a complexidade do pensamento, tomando-o passível de discussões em torno dessa temática, sendo imprescindível trazer à tona várias concepções. A reflexão e discussão sobre eventuais divergências somente enriquecerá as análises e aprofundará as conclusões.

Os pensamentos apresentados na seqüência pretendem discutir questões que emergem da interação dos espaços plurais da arte e da escola, enfocados por teorias que consideram os aspectos histórico-culturais na constituição do sujeito social.

A interação dos espaços plurais – arte e escola – tem a perspectiva do encontro, mesmo considerando as dificuldades emergidas de suas singularidades, para a composição de um outro espaço: aquele que oferece condições de desenvolvimento ao sujeito/aluno. É nesse espaço novo, constituído do encontro da pluralidade dos espaços da arte e da escola, que tem lugar a aprendizagem. É nesse espaço da aprendizagem que a arte pode ser impulsionadora e mediadora de novos conhecimentos.

A mediação cultural das produções artísticas pode assumir o *status* de instrumento na particular interação professor/aluno e, fundamentando esse pensamento, ressaltamos postulados básicos da psicologia histórico-cultural, trazendo a citação de Moll (1996: 87):

Aqui, a idéia básica que pode ser retrospectivamente traçada até a Antigüidade e que forma a base de boa parte da teorização antropológica, é a noção de que os seres humanos vivem em um ambiente transformado pelos artefatos das gerações anteriores, estendendo-se até o início das espécies. A função básica desses artefatos é coordenar os seres humanos com o mundo físico e uns com os outros. Em consequência, os seres humanos habitam um “mundo duplo”, ao mesmo tempo “natural” e “artificial”. A cultura, nesse sentido, deve ser considerada o único meio da existência humana.

Precedendo a continuidade de nossa reflexão sobre mediação das produções artísticas, acreditamos ser necessário o detalhamento do conceito de artefatos culturais, presente na citação acima, e, para isso, apresentamos a descrição da hierarquia de três níveis de artefatos, de Marx Wartofsky (*apud* Cole, *In* Wertsch, 1998). Esse autor classifica os artefatos culturais em três níveis, sendo que no primeiro deles estão os *artefatos primários*: machado, taco, agulha, bolas de boliche, computador, redes de telecomunicação, personalidades culturais míticas. Esse nível corresponde intimamente ao conceito de ferramenta, como é comumente usada. No segundo nível estão os *artefatos secundários*, que retratam o mundo dos objetos físicos e abstratos como: a interação social, o discurso e o significado da palavra. Esses artefatos desempenham papel fundamental na preservação e transmissão dos modos de ação. O terceiro e último nível é o dos *artefatos terciários*, que podem vir a constituir um “mundo” relativamente autônomo, produto da imaginação. Wartofsky diz que esses artefatos podem colorir o modo como vemos o mundo “real”, suprimindo uma ferramenta para transformar a práxis. O autor aplica esse conceito hierárquico de artefatos para trabalhos artísticos e processos de percepção. Esse terceiro nível tem particular interesse para nossas discussões, por incluir os trabalhos artísticos. Portanto, ao mencionarmos os artefatos culturais, é a esse nível que estamos nos reportando. Nessa linha de pensamento, entendemos artefatos culturais também como sendo as produções artísticas do homem.

Retomando a questão da mediação, consideramos que os artefatos culturais – cujas materialidades trazem marcas do imaginário e registram contextos sociais – são mediadores das interações do homem com o mundo, e que podem ser dimensionados, na educação, como instrumentos do conhecimento. Quando assim considerados, os artefatos culturais são indícios de como a atividade mental do homem reflete e constitui sua história e sua cultura.

Tal característica dos artefatos culturais, no entanto, não está explícita em suas materialidades. Estas necessitam de um desvelamento constituído por outra mediação particular: a do professor. Exemplificamos: um cesto de vime, trançado por um indivíduo pertencente a uma determinada comunidade (rural, indígena, urbana...), traz marcas culturais do contexto social no qual esse indivíduo vive. A simples exposição desse cesto aos alunos não assegura interesses e reflexões, sendo que isto depende, quase que exclusivamente, do discurso que o apresenta e o media.

É ele – o discurso do professor – o responsável pelo desvelamento do objeto cultural e também pela estruturação do campo perceptivo, desencadeando pensamentos. O aluno terá possibilidade de perceber, atribuir valores, conhecer, apropriar significações, dependendo também do modo como são realizadas as práticas discursivas em sala de aula. E, de acordo com o exemplo acima citado, o conhecimento do contexto cultural do sujeito

que produziu o cesto, sua valorização e seu significado, emergem dos discursos que interagem e que, por sua vez, estão submersos na cultura ideológica.

A questão do discurso é constitutiva da interação da arte com o espaço escolar onde, dependendo da qualidade do diálogo e da dinâmica das interações, as significações das produções artísticas serão construídas.

As pontuações desenvolvidas sobre mediação relacionam-se, em sentido dialético, com a cultura, marcando a complexidade do social na constituição da consciência do sujeito que conhece, aprende e interage nos espaços plurais: arte e escola.

A mediação, sobretudo quando praticada no ensino de arte, carrega para sua composição uma série de conceitos como intersubjetividade, pluralidade cultural, exclusão social, servidão cultural, cultura escolar..., enfim, uma série de significados que implicam em atitudes sociais. Tais atitudes poderão (ou não) contribuir para avanços epistemológicos que refletirão na inter-relação dos espaços da arte e da escola, aqui tratados.

Finalizando, apontamos para o fato de que, embora estejam aqui marcadas as complexidades dos espaços da arte e da escola, isso não significa nossa descrença na possibilidade de suas interações. Pelo contrário. Vemos cada espaço como singularidades que podem se relacionar por suas diferenças e por aquilo que têm em comum: a constituição histórico-cultural do sujeito brasileiro.

Referências bibliográficas

- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*, volume 6 – Arte. Brasília: MEC/SEF.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (1997). Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. *Cadernos Cedes* n.º 43. Campinas (SP): UNICAMP.
- MOLL, Luis C. (1996). *Vygotsky e a educação* – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTAELLA, Lúcia (1995). *(arte) & (cultura)*. São Paulo: Cortez.
- WERTSCH, James V. e outros (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.