

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

EVANIR DE OLIVEIRA PINHEIRO

A DIMENSÃO SOCIAL DO DESENHO:

Um estudo sobre as interações no processo de
(re) construção imagética da criança no
Ensino Fundamental

NATAL / RN

MAIO- 2006

Evanir de Oliveira Pinheiro

A DIMENSÃO SOCIAL DO DESENHO:

Um estudo sobre as interações no processo de (re) construção
imagética da criança no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Co-orientador:
Prof^o. Dr^o Jefferson Fernandes Alves

NATAL / RN
MAIO-2006

DIMENSÃO SOCIAL DO DESENHO:

Um estudo sobre as interações no processo de (re) construção imagética da criança no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA

Profª Drª Márcia Maria Gurgel Ribeiro (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profº Drº Jefferson Fernandes Alves (co-orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profº Drº Erinaldo Alves do Nascimento (examinador externo)
Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª Vera Lourdes Pestana da Rocha (examinadora interna)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profº Drº João Maria Valença de Andrade (suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Pinheiro, Evanir de Oliveira.

A dimensão social do desenho : um estudo sobre as interações no processo de (re)construção imagética da criança no Ensino Fundamental / Evanir de Oliveira Pinheiro. - Natal, RN, 2006.

202 f.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

Co-orientadora: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Ensino-aprendizagem – Dissertação. 2. Desenho – Dissertação. 3. Interações – Dissertação. 4. Educação – Dissertação. I. Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. II. Alves, Jefferson Fernandes. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 37.0.36(043.3)

Dedico este trabalho especialmente ao meu pai Eduardo Pinheiro, pois sua imagem, em toda a minha trajetória de vida, tem representado uma bússola me orientando com sabedoria e esperança.

Com ele, fui apreendendo a estabelecer valores essenciais nas interações com os outros, entre os quais, a responsabilidade, o respeito, a persistência e a prudência, têm se configurado para mim em instrumentos eficazes nos momentos de decisões, escolhas e dificuldades.

IMAGENS INESQUECÍVEIS DE GRATIDÃO

A Deus, ser soberano, sou grata por me fazer andar sobre os caminhos entre flores e espinhos, me guiando para ver o mundo e o outro, além da aparência material.

Minha gratidão à Terezinha da Silva Pinheiro, figura de mãe dedicada e companheira dos meus passos, sempre apontando com simplicidade os rumos mais seguros a seguir.

A Luana Eva, minha filha, jóia mais rara e estrela do meu dia-dia nesse mundo obscuro, por aceitar uma mãe muitas vezes ausente, ainda que tão perto e mergulhada nos estudos.

A Márcia Maria Gurgel Ribeiro, imagem de luz, cujo sorriso a todos ilumina, minha eterna gratidão, por acreditar na relevância deste trabalho e compartilhá-lo confiantemente, com Jefferson Fernandes Alves. A ele, meu reconhecimento pelo grande mestre que é, com o qual interagi nas diversas circunstâncias em que se desenvolveu a pesquisa.

A Maria Salonilde Ferreira, imagem de educadora pertinaz, sou grata pelas orientações sobre a metodologia colaborativa, nos estudos promovidos pela Base de Pesquisa “Currículo, saberes e práticas educativas”, cooperando de forma fundamental para a minha compreensão sobre essa abordagem de pesquisa.

A colaboradora Prof^a Marta de Araújo Freire, que, com humildade e dedicação, se empenhou enquanto sujeito e co-autora desse trabalho.

Aos meus queridos alunos da Escola Municipal Emília Ramos, por me fazerem refletir, na prática, que ensinar-aprender é aventurar-se num exercício de inventividade, curiosidade e múltiplos saberes.

A minha Irmã caçula Edlena Pinheiro, “a pequena notável”, por me ajudar de última hora na revisão final do trabalho, minha gratidão e carinho.

A Evânia, Júnior, Edivanir, Edjane, Evandro e Esdras, irmãos que tanto amo, meu sincero agradecimento pela consideração e incentivo a minha carreira como Professora do Ensino de Artes.

Meu desenho é seguramente muito menos sedutor que o modelo. Não tenho culpa. Fora desencorajado aos seis anos, pelas pessoas grandes de minha carreira de pintor, e só aprendera a desenhar jibóias abertas e fechadas. E eu corro o risco de ficar como as pessoas grandes, que só se interessam por números. Foi por isso, que eu comprei um estojo de aquarelas e alguns lápis. É difícil voltar a desenhar na minha idade, principalmente quando não se fez outra tentativa além das jibóias fechadas e abertas, aos seis anos!

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Na perspectiva histórico-cultural, o desenho se processa de modo compartilhado e complexo, sob diversas relações com o outro e com os signos imersos na cultura. Isto é, algo constituído pelas interações sociais e que pode alterar a estrutura das funções psicológicas, pois como signo socializado, propicia a internalização das funções desenvolvidas socialmente. Dessa forma, a figuração carrega significados e sentidos estabelecidos historicamente, revelando as experiências compartilhadas e os modos do sujeito de pensar e perceber o mundo. Tais reflexões deram forma ao problema central dessa pesquisa: como repensar o desenho na escola para incidir na reconstrução da linguagem imagética da criança? Nessa perspectiva, esse trabalho trata das interações no processo de produção do desenho das crianças em um contexto de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental, tendo como objetivos: analisar as interações estabelecidas na sala de aula no processo de produção dos desenhos; propor situações de aprendizagens que favoreçam a ressignificação gráfica dos alunos; e identificar nos jogos interativos algumas relações entre expressividade corporal e figuração. Para sua efetivação, optou-se pela construção metodológica calcada na investigação colaborativa, pelo fato de propiciar negociações, partilha e confronto de idéias, possibilitando uma construção conjunta do conhecimento. Por esse viés investigativo, a pesquisadora e a professora colaboradora, assim como as crianças envolvidas, convertem-se em co-autores do contexto estudado. Como lócus da pesquisa, foi escolhida uma turma do 1º ciclo, com 30 alunos, da Escola Municipal Profª. Emília Ramos (Natal/RN – Brasil), cuja seleção levou em conta o fato dessa escola constituir-se em um espaço promotor de reflexões e de desenvolvimento profissional de professores em serviço e, ao mesmo tempo, por apresentar limitações teórico-metodológicas no campo do Ensino de Artes. No percurso das investigações, percebeu-se que a criança com o auxílio da linguagem verbal, formula significados sobre o objeto visto e imaginado, imprimindo linhas e formas que se sobrepõem aos aspectos fisiológicos da percepção visual. Isto é, o desenho revela uma realidade conceituada, enriquecida por uma percepção verbalizada, em que não é apenas a figura em si que define a visão captada da imagem, mas os significados estabelecidos pelo autor, ou observador que a torna perceptível e identificada. Nas situações sistematizadoras, observou-se que o processo ensino-aprendizagem do desenho, implica uma co-construção entre professor e alunos. E, além disso, a necessidade de entrelaçar emoção e cognição por meio de interações plástico-corporais que fomentem experiências de figuração, cujo processo concorra para a (re)construção imagética dos aprendizes.

Palavras-chave: Desenho . Interações . Ensino-aprendizagem

ABSTRACT

In the historical-cultural perspective, the drawing is processed by means of a shared and complex way, under diverse relations with the other and with the immersed signs of the culture. That is, something constituted by the social interactions and that can modify the structure of the psychological functions, therefore as socialized sign, propitiates the incorporation of the functions socially. In this way, the figuration carrier sensitive and established meanings historically disclosing the shared experiences and the ways of the subject to think and perceive the world. Such reflections gave shape to the main problem of this research: how to think over about the drawing at the school to incide in the reconstruction of the childs imaginative language? Under such perspective, this work deals with the interactions in the production process of the drawing of the children in a context of teach-learning of the elementary school having as goal to analyze the interactions established in the classroom in the process of production of the drawings; to propose situations of learnings that favor the advance graphical expression of the students; and to identify in the interactive games some relations between body expression and drawing. For its accomplishment, it was opted for the construction process based in the collaborative investigation by the fact to propitiate negotiations, sharing and confrontation of ideas, becoming possible a joint construction of the knowledge. For this research, the researcher and the collaborating teacher, as well as the involved children, become themselves into co-authors of the context studied. As *locus* of the research, it was chosen a first cycle class, with 30 students, from Municipal School Prof^a. Emília Ramos (Natal/RN - Brazil), whose election took in account the fact of this school to constitute in a promotional space of reflections and professional development of teachers in service and, at the same time, for presenting limitations theoretic-methodological in the field of teaching for Arts. In the process of the research, it was perceived that the children with the support of the verbal language formulates meanings on the seen and imagined object, printing lines and forms that if overlap to the physiological aspects of the visual perception. That is, the drawing discloses a reality appraised, enriched for the picked up vision of the image, but the meanings established for the author, or observer who becomes it perceivable and identified. In the systemizing situations, it was observed that the teaching-learning process of the drawing, implies a co-construction between teachers and learners. And, moreover, the necessity to interlace emotion and cognition by means of plastic-corporal interactions that foment drawing experiences, whose process concurs for the imagenative reconstruct of the apprentices.

Keywords: Drawing . Interaging . Teaching – learning

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Apreciação coletiva do poema. Foto: Evanir O. Pinheiro.....	71
Fig. 02: Keila e Bia compartilhando suas atividades. Foto:Evanir O. Pinheiro.....	75
Fig. 03: “Cama de frente”: Keila.....	83
Fig. 04: “Cama de frente”: Hugo.....	83
Fig. 05: “Cama de lado”: Patrícia	84
Fig. 06: “Cama de lado”: Gislayne.....	84 - 154
Fig. 07: “Coração vermelho”: Érika.....	91
Fig. 08: “Coração vermelho e azul”: Aline.....	91 - 155
Fig. 09: “Coração vermelho”: André.....	91 - 155
Fig. 10: “Coração vermelho e amarelo“:Flávia.....	91
Fig. 11: “Coração vermelho“:Hugo.....	91
Fig. 12: “Coração colorido”: Rita	91
Fig.13: “Coração com listrinhas”: Bia.....	95 - 155
Fig. 14: “Coração pingando”: Keila.....	96 - 155
Fig. 15: “Casa”: Andrey.....	102
Fig. 16: “Casa”: Daniele.....	102
Fig. 17: “Árvore”: Aline.....	102
Fig.18: “Árvore”: Francisco.....	102
Fig. 19: Vivenciando as propriedades da linha no jogo da “estátua”. Foto: Marta dos Santos Freire.....	110
Fig. 20: Lilinha, a cobra mágica “. Foto: Evanir O. Pinheiro.....	110
Fig. 21: Tema “feliz”. Foto: Evanir Pinheiro.....	113
Fig. 22: Tema “triste”. Foto: EvanirPinheiro.....	113
Fig. 23: Tema “raiva”. Foto: Evanir Pinheiro.....	114

Fig. 24: Representações muito similares do tema “poste”. Foto: Marta dos Santos Freire.	116
Fig. 25: Múltiplas formas de interpretar o tema “cadeira”. Foto: Marta dos Santos Freire.....	116
Fig. 26: Demonstrações na roda de apreciação. Foto: Evanir Pinheiro.....	117
Fig. 27: Representação gráfica imediata. Foto: Evanir Pinheiro.....	119
Fig. 28: Cartaz coletivo do tema feliz.....	119
Fig. 29: Cartaz coletivo dos temas feliz, triste e raiva.....	124
Fig. 30: Apreciação das produções gráficas. Foto: Evanir Pinheiro.....	125
Fig. 31: Explorando novas propriedades da linha no jogo de “Lilinha”. Foto: Evanir Pinheiro.....	131
Fig. 32: O cordão na (re)construção imagética. Foto: Evanir Pinheiro.....	132
Fig. 33: A “flor” de Daniele: Foto: Evanir Pinheiro.....	135
Fig. 34: A “flor” de Bia: Foto Evanir Pinheiro.....	135
Fig. 35: “Coração revisitado”. Gislayne.....	154
Fig. 36: “Coração revisitado”. Aline.....	155
Fig. 37: “Coração revisitado”: André	155
Fig. 38: “Coração revisitado”: Bia.....	155
Fig. 39: “Coração revisitado”. Keila	155
Fig. 40: “Coração revisitado”. Daniele.....	156
Fig. 41: Fig. 42: “Coração revisitado”. Jakson	156
Fig. 42: “Coração revisitado”. Francisco.....	156
Fig. 43: “Coração revisitado”. Gustavo.....	156

SUMÁRIO

1	IMAGENS CONSTRUÍDAS NO CAMINHO PESQUISADO.....	14
1.1	Imagens e contextos que deram forma ao cenário investigativo.....	15
1.2	Um sobrevôo no cenário investigado.....	25
2	A CONSTRUÇÃO DO DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO....	27
2.1	O desenho como interação.....	28
2.2	Construção e apreensão do processo interativo do desenho escolar.....	34
2.3	A escola.....	43
2.4	A professora colaboradora.....	47
2.5	As crianças	49
2.6	Estruturação dos contextos interativos e de construção dos dados.....	53
2.6.1	A Situação diagnóstica.....	54
2.6.2	As interações plástico-corporais.....	59
3	POESIA E DESENHO: AS INTERLOCUÇÕES E IMAGENS REVELANDO OS SABERES DAS CRIANÇAS E DAS AÇÕES DOCENTES.....	70
3.1	As sinuosidades da mediação do outro.....	71
3.2	A visão retilínea da mímese	82

3.3 A necessidade e o conflito de “colar” o modelo do outro.....	87
3.4 Significando cores e formas.....	90
3.5 Imagem e auto-imagens construídas na situação diagnóstica.....	97

4 O CORPO E O DESENHO: CONSTRUINDO INTERAÇÕES PLÁSTICO CORPORAIS.....109

4.1 Subjetividade e diversidade: ressignificando emoções na expressividade das linhas do corpo.....	111
4.2 Aprendendo com as linhas do corpo: percepção visual corporificada no movimento	123
4.3 Esboçando movimentos e figurações: “Lilinha”, a cobra mágica.....	131
4.4 Formar e transformar: um processo mútuo e contínuo de ressignificação.....	135

5-O CORAÇÃO REVISITADO: O ESBOÇO DO INACABAMENTO NA RE-CRIAÇÃO INTERATIVA DO DESENHO.....141

5.1 A busca de uma visão mais crítica do conceito de desenhar.....	142
5.2 Aline: conflito de auto-afirmação diante do grupo e suas relações com a produtividade e a concepção imagética	145
5.3 Exercitando a coragem de recriar.....	150
5.4 Imagens e auto-imagens construídas nas situações de aprendizagens.....	159

6 NOVAS IMAGENS QUE SE FORMAM E NOVOS CAMINHOS A PERCORRER.....170

REFERÊNCIAS.....180

ANEXOS.....191

1 IMAGENS CONSTRUÍDAS NO CAMINHO PESQUISADO

Como um historiador de si mesmo, o educador reescreve sua biografia profissional todos os dias e a reconstrói conforme seu imaginário se transforma, orientado por suas experiências de aprendizagem em sentido amplo.

(Rosa Lavelberg)

Concordamos com o pensamento da autora acima citada, de que o docente cotidianamente transforma-se no exercício de sua prática pedagógica, na medida em que vivencia experiências, apreendendo novos conhecimentos. Nesse prisma, essa dissertação projeta matizes que se configuram em uma multiplicidade de diálogos, cujo registro histórico, expressa o saber ser e fazer docente proveniente de nossas interações com o outro e tantos outros nas suas múltiplas formas de ser e agir. Com esses outros: crianças, professores, orientadores, autores e amigos, dialogamos, considerando diferenças, semelhanças e limites numa constante reconstrução pessoal-coletiva, como uma aquarela que revela a beleza de multicores que se interrelacionam e se enriquecem.

Nessas interações eu-outro, fomos tomando formas como professora-pesquisadora a partir das linhas tecidas pelo desejo, pela esperança, pela criatividade, pelos encontros e desencontros com o Ensino de Artes¹, com o conhecimento escolar e com o mundo circundante.

As linhas e entrelinhas do estudo erguem, criam e recriam formas, pelos fios do rigor acadêmico, da imaginação, dos desafios, da poesia e das imagens do mundo cultural e social dos interlocutores.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (Lei nº 9394/96) no art. 26, usa "Arte". Recentemente, na Resolução Nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica alterou a alínea "b" do inciso 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, oficializou: "Artes". Estamos empregando "Ensino de Artes", por estarmos expondo a adversidade de linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Dessa forma, as marcas grafadas na superfície plana do texto dissertativo, desenham uma história construída além do tempo presente, pois projetam marcas do passado e abrem perspectivas futuras que serão apresentadas no decorrer do trabalho, visando explicitar análises sobre o desenvolvimento da linguagem imagética da criança no Ensino Fundamental.

1.1 Imagens e contextos que deram forma ao cenário investigativo

Iniciamos este relato introdutório, retomando as procedências e justificativas pessoais traduzidas nas lembranças da infância escolar para explicitar as origens deste estudo sobre as interações no processo de (re)construção imagética da criança no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, reportamos-nos às experiências com o desenho vivenciadas na infância e vislumbramos memórias que nos marcaram no período da escola primária: a predominância de esquemas visuais padrões, os desenhos prontos mimeografados que, em geral, vinham com cores pré-estabelecidas, os poucos lápis de cor disponíveis, os raros momentos de atividades “livres” de desenho no caderno e o olhar de reprovação de algumas professoras às produções gráficas da turma.

Essas interações na sala orientavam-se sob a visão de arte como “dom” e o predomínio da concepção mimética da imagem como cópia do real, suscitando “rótulos” em que se estabeleciam “os-que-sabem” e “os-que-não-sabem” desenhar.

Tais concepções de arte, aliadas à carência de oportunidades mais enriquecedoras, desenharam nossas relações com as Artes Visuais na infância e início da escolaridade, concorrendo para que incorporássemos uma habilidade gráfica e estética muito restrita em torno de determinados modelos considerados “belos” em detrimento de outros. Por conseguinte, os esforços e interesses de desenharmos revistas em quadrinhos, projetando graficamente essas

concepções, proporcionaram mais problemas do que soluções em relação ao nosso processo de construção imagética.

É ainda muito nítida a lembrança de que, até à adolescência, vivenciamos, juntamente com vários colegas que desenhavam e produziam histórias em quadrinhos, conflitos com esses valores gráficos e estéticos frente às relações pessoais. Tal fato ocorria porque também no espaço familiar, entre amigos, parentes e na mídia, as relações remetiam-nos para uma interpretação imagética linear e hierárquica, suscitando admiração excessiva de alguns parentes e colegas da escola, bem como inveja por parte daqueles que afirmavam “não saber desenhar”.

Essas vivências marcaram nosso processo perceptivo e criador, cujas restrições didático-pedagógicas interferiram na construção de uma expressividade mais autônoma e passavam a ser objeto de indagações a partir do curso de Magistério, as quais desdobraram-se durante o curso de Educação Artística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesse espaço acadêmico, diversas situações pedagógicas que envolviam discussões sobre a prática docente e as propostas curriculares no tocante ao Ensino de Artes eram perpassadas por distintas concepções: Arte como técnica, centrada na transmissão de conteúdos reprodutivistas, por meio de aulas expositivas pelo docente, que, em geral, eram pré-estabelecidas no plano de aula ou no livro didático. Arte como auto-expressão da criança, inspirada nos ideais escolanovistas, que concebiam o “aprender fazendo” como mola propulsora do ser criativo, os quais contestavam a interferência direta do professor e enfatizavam a criatividade como um processo que ocorre naturalmente, por meio de experiências pessoais de expressão.

Dessa forma, a ausência de estudos inovadores voltados ao Ensino de Artes, no cotidiano acadêmico, contribuiu para que, paulatinamente, incorporássemos essas experiências e desenvolvêssemos, desde o início da carreira profissional, uma visão restrita em torno do ensino-aprendizagem das Artes Visuais.

Conseqüentemente, ao assumirmos a sala de aula, alternando a função de professora polivalente e professora de Educação Artística² nesses últimos 15 anos no Ensino Fundamental³, atuamos muitas vezes de maneira ineficaz e contraditória e cooperamos na manutenção do plano inferior das práticas artísticas no currículo escolar. Destacamos, entre tais, a conotação decorativa, a forma estereotipada e mecânica das atividades de desenho, que traduzem as tendências comportamentalista e tecnicista que mediam a ação pedagógica, em especial até a década de 1980. Essas tendências, por muito tempo, fizeram parte do nosso cotidiano na sala de aula, na medida em que investíamos nos desenhos prontos de datas comemorativas. Nessas atividades, definíamos os padrões estéticos, pré-estabelecíamos materiais e cores. Sobretudo, intervíamos nos modos de interpretação das imagens pela criança que, em geral, eram “copiadas” dos livros didáticos ou produzidas por nós professoras.

A concepção inatista também delineava nosso fazer pedagógico em determinadas situações de desenho. Acreditávamos que muitos alunos também tinham, de forma singular, um “dom” natural e só precisávamos incentivá-los, sem nenhuma intervenção, especialmente nas atividades comumente chamadas de “desenho livre”. Nessas ocasiões, não tomávamos iniciativa de interferir de forma sistematizada nas produções das crianças, nem oferecíamos novas possibilidades de apreciação e criação dos seus trabalhos. Dessa maneira, inconscientemente, contribuíamos para que nossos alunos se afastassem, cada vez mais, do desenvolvimento de suas competências artísticas.

Essas noções, fortemente incorporadas, remeteram-nos a uma visão restrita quanto ao ato criador, distante do compromisso social com o saber artístico dos alunos e assim nortearam formas incoerentes em nossa atuação em sala de aula.

A exemplo disso, em diversos momentos, a pedido das crianças, desenhamos em seus cadernos figuras para que as mesmas, simplesmente,

² Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB inclui a arte no currículo escolar com o título de “Educação Artística”, considerando-a como atividade educativa e não como disciplina (ver BRASIL,2001, p.28).

³ No ano de 1987 atuamos na Escola Estadual Peregrino Júnior (Natal/RN) como Professora de Artes Plásticas, e desde 1996, trabalhamos no CAIC Esportivo Geração 2000 (Natal/RN), como Professora de Teatro e Dança.

pintassem. Em outra situação, negávamo-nos a desenhar para elas, com receio de causar-lhes interferência ou imposição de valores e concepções estéticas. Nessas ocasiões, chegamos a nos convencer de que o melhor que deveríamos fazer era nunca desenhar para as crianças, e agir como a maior parte dos professores: aplicar os tradicionais desenhos mimeografados e as atividades de “desenho livre”, quando houvesse tempo “vago” nas aulas.

Simultaneamente a essas experiências, surgia e se difundia o construtivismo nos espaços acadêmicos e escolares, de modo geral pouco sistematizado, marcando de forma ainda mais penosa e inconsistente, as ações educativas, frente ao processo de construção imagética das crianças. Desde então, víamos de modo muito obscuro, as novas práticas pedagógicas que se levantavam, pois as tendências comportamentalista e inatista que, paradoxalmente, delineavam o nosso duplo conflito da prática pedagógica, ou seja, o conflito em intervir ou não intervir frente às produções do desenho escolar, provocaram outras turbulentas reações ao desaguarem nas teses cognitivistas.

A dificuldade revelava-se ainda maior, pelo fato de que o exercício docente se articulava sob o duplice papel de alfabetizadora e professora de Arte e por não apreendermos como transpor ou adequar, para a prática do Ensino de Artes, as concepções cognitivistas apontadas especialmente para o ensino da língua escrita e demais disciplinas básicas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, os suportes teóricos firmados especialmente em Piaget (1975) de que o aluno é quem constrói seu conhecimento por um processo contínuo e ativo com o objeto, cuja construção e reconstrução interior não pode ser transferida, mas elaborada e relaborada por ele, remetiam-nos a pensar que bastava motivá-lo, favorecendo que fizesse a maior parte do trabalho sozinho. Contudo, não entendíamos como implementar isso na prática, uma vez que não havíamos internalizado os princípios dessa concepção teórica.

Pontes (2001), referindo-se às condições da prática pedagógica dos docentes do Ensino de Artes, acentua que a carência de formação e de um repertório cultural em Arte ao longo de suas histórias pessoais, gera nos referidos docentes, uma falta de consciência sobre os sentidos que os conteúdos e vivências artísticas podem assumir na escola. Isto se reflete nas ações dos

professores, principalmente nas escolhas e no encaminhamento de situações de sala de aula que envolvam as linguagens artísticas.

Sob essas condições, reconhecemos que faltava-nos embasamento teórico e pesquisa sistematizada sobre os modos como as crianças aprendem e desenvolvem seus conhecimentos. Decidimos então buscar em diferentes instâncias ligadas ao campo do Ensino de Arte e da prática pedagógica como cursos de extensão, seminários, congressos, exposições e ateliês, elementos que dessem forma e conteúdo significativo a essas inquietações e necessidades.

Progressivamente, fomos tendo acesso a alguns estudos contemporâneos⁴ que evidenciavam a Arte como campo de conhecimento e contribuíram para reelaborar algumas concepções que tínhamos sobre ensino-aprendizagem, especialmente a respeito das relações entre as dimensões cognitivas e afetivas implícitas nos modos como as crianças lêem e produzem as imagens.

Ao chegarmos à Escola Municipal Prof^a Emília Ramos no ano de 2000, vivenciamos uma nova etapa formativa a partir de um processo cotidiano de construção reflexiva do saber-fazer ao assumirmos a função de professora alfabetizadora da Educação Infantil. Tivemos acesso a relevantes estudos semanais voltados para a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1991) e as etapas do desenho infantil apontadas por Lowenfeld (1987), Luquet (1969), Piaget (1978) e Read (1982), que nos proporcionaram reflexões centradas nas etapas de desenvolvimento da linguagem escrita e imagética dos alunos.

A partir de então, novas imagens foram tomando forma em nossa mente em torno, principalmente, das contradições da noção etapista do desenho que era disseminada fortemente no saber-fazer do professorado da escola. Tais contradições eram mais evidentes, quando analisávamos os relatórios individuais das crianças, ou quando realizávamos julgamentos ou avaliações dos seus desenhos, segundo as interpretações fornecidas por esses estudiosos.

As avaliações diagnósticas das atividades de desenho eram realizadas, geralmente, de forma individual, com as crianças em local reservado e tinham como base imagens produzidas solitariamente por elas. Os registros observados pouco contemplavam a relevância das interações sociais impregnadas nos

⁴ Entre os quais destacamos: Pontes (2001), Efland (1998); Martins (1998); Barbosa (1997); Ostrower (1987).

esquemas visuais, mas, sobretudo, os atributos físicos das linhas, formas e cores em relação às etapas apresentadas especialmente por Luquet (1969), Piaget (1971), Lowenfeld (1987) e Read (1982). Assim, à medida que interpretávamos as etapas da escrita, também o fazíamos em relação à evolução gráfica do desenho, “diagnosticando” as produções grafadas pelas crianças.

Sabemos que a atuação docente está muito condicionada aos conteúdos e formas que constituem o currículo escolar, pelo fato de o mesmo apontar o que é qualitativo e/ou necessário no programa educativo. Embora o espaço da EMPE⁵ constitua-se numa busca constante de reconstrução da formação docente, seus conteúdos e formas apresentados no currículo revestem-se numa opção historicamente configurada e determinada por valores e conceitos políticos, sociais e culturais legitimados pela escola, convertendo-se em uma “invenção social” predeterminada e nutrida substancialmente num terreno político e não meramente pedagógico e cultural, conforme nos lembra Sacristán (2000).

As limitações teórico-metodológicas da EMPE no campo do Ensino de Artes fomentou dificuldades para direcionarmos o trabalho pedagógico da imagem de forma mais inovadora, haja vista que os esforços de estudo e prática pedagógica no campo da linguagem imagética eram canalizados, preferencialmente, em função da linguagem verbal, sob paradigmas político-pedagógicos que se inscrevem nos referenciais do ciclo básico da alfabetização. Assim, as concepções e ações da escola, expressavam parâmetros teórico-metodológicos de uma cultura hierárquica da linguagem verbal em que as demais linguagens, embora participem, emergem de modo geral, como conteúdos complementares ao processo de alfabetização das crianças.

Entretanto, em virtude da EMPE oferecer um ambiente democrático e colaborativo e de constante diálogo e auto-avaliação da prática, paulatinamente encontramos formas de incidir e de operar com mais autonomia sobre sua estrutura curricular, dentro das possibilidades e limites inerentes ao seu contexto, ao mesmo tempo em que (re)significávamos a prática docente.

Campelo (2001) destaca o esforço desmedido da EMPE para cumprir a sua função social e descreve como essa meta está incorporada ao cotidiano

⁵ Como chamaremos a partir daqui a Escola Municipal Prof^a Emília Ramos, onde esse trabalho foi realizado.

escolar na luta do quadro docente para superar as suas próprias dificuldades formativas diante dos seus limites e das precárias condições sociais dos alunos.

Sendo assim, o ambiente da EMPER, por se constituir num espaço de reflexões e desenvolvimento profissional de professores em serviço, direcionou nosso olhar fortemente em volta das múltiplas contradições relacionadas ao “saber-fazer” e ao “saber-ser” docente, e possibilitou que percebêssemos as distorções pedagógicas que envolviam nossa prática, tanto como professora alfabetizadora, quanto como professora do Ensino de Artes.

Um outro ponto que nos impulsionou a realizar este estudo foi a perda, cada vez mais precoce, do interesse das crianças pelo desenho e a indiferença que demonstravam diante das atividades que, em geral, se mantinham pela ausência de um trabalho sistematizado e problematizador em torno da leitura e da produção dos elementos visuais produzidos por elas.

A falta de disposição da maior parte das crianças diante das atividades de desenho vinha tomando o lugar da ansiedade que antes demonstravam em desenhar “bonito”. Acreditamos que essa perda de interesse pela produção gráfica é um fenômeno que está relacionado, entre outras razões, aos padrões impostos pela grande avalanche de imagens figurativas e fotográficas presentes no cotidiano, que indicam e fomentam, sobretudo, o conceito da imagem como “visualmente realística”. Por conseguinte, esses padrões presentes no meio social impulsionam os aprendizes a se reconhecerem “incapazes” de desenhar de forma realista, por se convencerem de que apenas os que são capazes de desenhar a partir do que vêem é que são realmente artistas. Sobre esse aspecto, era comum ouvirmos a criança dizer: “Eu não consigo fazer isso ficar parecido” ou “Não sei desenhar!”.

É claro que, na maior parte dos casos, conforme acentua Cox (2000), crianças e adultos não sentem nenhuma grande desvantagem em não saber desenhar, pois pensam que, se não soubessem “escrever” e “fazer contas”, a vida seria muito mais problemática para eles no mundo atual. Então perguntamos: por que será que as atividades de desenho que sabemos ser tão essenciais na construção de conhecimentos, quanto prazerosas no sentido de ler e interpretar o

mundo, mantém-se em declínio, justamente na escola, onde deveria ser o lugar de maior enriquecimento?

Essas reflexões acompanharam-nos tanto no exercício docente do Ensino Infantil, quanto do Ensino Fundamental e conduziram-nos a momentos de efervescentes estudos e investigações, nos quais fomos repensando as implicações da prática docente frente ao processo de produção imagética dos alunos.

Nesse percurso, tivemos acesso à teoria histórico-cultural, em especial os estudos de Vygotsky (2003a, 2003b, 1987), cujos postulados remeteram-nos a pensar sobre o desenvolvimento da criança não exclusivamente sob fatores maturacionistas, mas, vinculado às interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura. Diante disso, observamos, de forma mais ampla, o importante papel da ação docente na sistematização dos conhecimentos construídos pelos alunos no seu meio e na ressignificação conceitual dos mesmos.

À medida que investigávamos a natureza psicológica humana cruzando o pensamento de Vygotsky, com Leontiev (1978) e Luria (1988), fomos reconhecendo, com mais clareza, que as transformações no desenvolvimento das crianças são mediadas pelos signos e pelo outro nas suas relações sociais. Assim, compreendemos que, entre os diversos sistemas de signos, a linguagem e o desenho assumem um papel de destaque no funcionamento psicológico do sujeito, alterando a estrutura das suas funções psicológicas, as quais segundo Vygotsky (2003b), inicialmente mediam no nível intersíquico a relação com o outro, e então passam ao nível intrapsíquico, quando os conceitos são internalizados.

Dessa forma, as figurações são indicadoras de conhecimentos internalizados pelo sujeito a partir de suas ações vividas na sociedade; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é decorrente de uma série de eventos ocorridos ao longo do seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva histórico-cultural, o desenho como signo configura-se não como mero derivado da memória, mas como algo constituído nas interações sociais que podem alterar as funções psicológicas superiores, uma vez que, como

ferramenta psicológica, dirige a mente e a conduta do sujeito, atuando como mediador dessas funções mentais. Dessa forma, o desenho, conforme evidencia Vygotsky (1987), indica uma realidade conceituada, em que a figuração da criança carrega significados e sentidos que dependem da palavra. A partir desta, ela se apropria de um sistema de significação estabelecido historicamente, revelando, através das imagens, suas experiências compartilhadas e seus modos de pensar e de perceber o mundo.

Nessas investigações exploratórias, tivemos acesso aos estudos de Ferreira (2001a), Wilson e Wilson (1982) e Silva (2002) sobre os processos figurativos dentro de um contexto socio-histórico, os quais contribuíram para que avançássemos das concepções etapistas do desenvolvimento do desenho apontadas por Lowenfeld (1987), Luquet (1969) e Read (1982).

Na medida em que confrontávamos as investigações desses autores, apreendíamos o desenho como resultante de uma atividade produzida individualmente, mas coletivamente significada. Assim, fomos descortinando outras relações entre aprendizagem e desenvolvimento social das crianças e remetendo-nos a focalizar não apenas a necessidade de ruptura dos modos como avaliávamos suas evoluções gráficas, mas, especialmente, as implicações socioculturais em torno da construção imagética das mesmas na sala de aula.

Tais pressupostos conduziram-nos, em 2002, à Pós-graduação em Educação da UFRN, e buscamos estudar no Mestrado, o processo de produção do desenho das crianças na sala de aula a partir da dimensão social em que se insere. Esse desafio fomentou o problema central dessa pesquisa: como repensar o desenho na escola para incidir na reconstrução da linguagem imagética da criança?

Diante do referido problema, refletimos sobre as muitas implicações que ocorrem no curso das leituras e produções das figurações na sala de aula, e centramos nas possibilidades de resignificação imagética das crianças. Assim, concluímos ser imperativo: apreender o quê e como as crianças lêem e produzem as imagens e assim construir de forma sistematizada e intencional, intervenções para a reconstrução imagética das mesmas.

Nessa perspectiva, enquanto desenvolvíamos o presente trabalho, buscamos continuamente solidificar a fundamentação teórico-metodológica para implementação do mesmo. E através do diálogo com a Professora Márcia Maria Gurgel Ribeiro e com o Professor Jefferson Fernandes Alves, entre outros docentes da Base de pesquisa “Currículo, Saberes e Práticas Educacionais” do Departamento de Educação da UFRN, fomos, de modo colaborativo, observando novos pontos do planejamento do projeto investigativo em relação às interações em volta do desenho escolar.

Buscamos então, aprofundar estudos sobre os postulados da teoria sócio-histórica e sobre a investigação colaborativa para, a partir desses dois pilares, construirmos as ações da pesquisa. A partir de trocas de experiências e reflexão com esses pesquisadores citados, algumas dificuldades de organizar e efetuar as ações da pesquisa foram se dissipando na medida que estabelecíamos as condições, os significados e os valores que constituiriam a prática investigativa.

Nessa colaboração, compreendemos que o presente estudo implicava analisar o processo, e, concomitantemente, pesquisar com a escola, com a professora e com as crianças, considerando os interlocutores co-autores do processo investigativo.

Ainda nesse processo interativo, as mediações do Professor Jefferson Fernandes Alves em todo percurso do estudo, proporcionaram-nos um direcionamento mais efetivo em relação à construção das situações sistematizadoras no campo de Artes. Suas idéias e propostas em torno da articulação, afetividade e conhecimento, através da elaboração dos jogos plástico-corporais permitiram-nos re-elaborar, de forma mais diligente, as intervenções na sala de aula, em função da reconstrução do desenho das crianças envolvidas.

Sob tais aspectos, esse trabalho foi constituindo-se, cujo objeto consiste no estudo das interações no processo de (re)construção imagética da criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa tem como objetivos: 1. Analisar as interações estabelecidas na sala de aula no processo de produção do desenho. 2. Propor situações de aprendizagens que favoreçam a ressignificação gráfica dos alunos. 3. Identificar nos jogos interativos algumas relações entre expressividade corporal e figuração.

1.2- Um sobrevôo no cenário investigado:

O presente estudo está estruturado em seis capítulos interligados, nos quais focalizamos os aspectos teóricos e metodológicos e analisamos as interações entre as professoras e as crianças e seus pares, nas diversas situações de leituras e produções imagéticas, considerando as construções e reconstruções obtidas.

No capítulo dois, abordamos os aspectos teórico-metodológicos que delinearão o estudo, ressaltando a fundamentação teórica e prática que deu forma e conteúdo ao percurso explorado. Descrevemos as ações desenvolvidas na construção das situações de ensino-aprendizagem, nas quais analisamos as interações nos processos de leitura e produção imagética.

No capítulo três, analisamos a situação diagnóstica do desenho escolar, realizada com as crianças envolvidas, juntamente conosco e a professora colaboradora. Dessa forma, focalizamos, nas interações culturais e simbólicas, alguns eixos norteadores estabelecidos durante o processo de leitura e produção das figurações, a partir de atividades de contextualização, produção e apreciação, desenvolvidas na sala de aula.

Nesse mesmo capítulo, avaliamos a situação diagnóstica, destacando as dificuldades apreendidas e as contribuições alcançadas nas interações dessa etapa do estudo.

No capítulo quatro, analisamos as interações estabelecidas nos jogos plástico-corporais⁶, enfocando alguns elementos que se intensificaram no decorrer da construção das imagens. Tratamos ainda nessas situações sistematizadoras, algumas relações entre corpo e desenho na constituição imagética, enfatizando as contribuições da articulação dos processos afetivos e cognitivos no ensino-aprendizagem do desenho escolar.

No capítulo cinco, centramos o olhar nas mudanças estabelecidas pelas crianças frente ao desenho, suas dificuldades e possibilidades de resignificá-lo, a partir de alguns recortes da última apreciação reflexiva da turma.

⁶ Esse termo foi criado no decorrer do planejamento e desenvolvimento das situações sistematizadoras e define as atividades que articulam como elementos básicos no processo de figuração, a expressividade corporal e a representação gráfica.

Ao final desse capítulo, avaliamos as situações de aprendizagens nos jogos plástico-corporais, como também, à mediação docente na última apreciação reflexiva, abordando os saberes apreendidos e as perspectivas obtidas no tocante à reconstrução imagética das crianças.

Nas considerações finais, tecemos sínteses desse estudo para o desenho no currículo escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como também, perante a mediação docente na construção imagética das crianças.

É fundamental destacar que a realização dessa pesquisa configura-se para nós uma nova etapa na formação continuada como Professora do Ensino de Artes, e a relevância de ter ocorrido na EMPER, está intimamente relacionada ao desenvolvimento profissional nessa escola, na qual temos continuamente refletido sobre as implicações do saber-ser e do fazer docente.

O fato de direcionarmos este trabalho às séries iniciais do Ensino Fundamental justifica-se pela carência de estudos desta natureza sobre o desenho escolar nessa fase de escolaridade. Embora haja diversos trabalhos⁷ voltados para análise do desenho da criança, a maior parte deles, além do caráter maturacionista já abordado anteriormente, é destinada essencialmente ao Ensino Infantil, isto é, aos alunos da faixa etária de 0 a 6 anos. Pensando nisso, consideramos a necessidade de focalizarmos o processo de construção imagética das crianças que estão no ciclo básico de alfabetização, haja vista que, nessa fase, a linguagem escrita vai tomando o espaço do currículo escolar, ficando as demais linguagens á margem do processo ensino-aprendizagem.

⁷ Ver páginas 20 e 23.

2 A CONSTRUÇÃO DO DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Minha tarefa pode ser comparada à obra da arte de um explorador que penetra numa terra desconhecida.

Descobrimo um povo, aprendo sua língua, decifro sua escrita e compreendendo cada vez melhor sua civilização.

Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil.

(Arno Stern)

Nas palavras do autor acima em destaque, compreendemos, que explorar o processo de (re) construção do desenho das crianças, significa adentrar num caminho de múltiplas descobertas, cuja caminhada, requer o mapeamento do contexto a ser desbravado, de instrumentos e materiais necessários na implementação dessa aventura.

Em função de tal empreitada, o presente capítulo ressalta a fundamentação teórica e prática que deu configuração e conteúdo ao caminho metodológico explorado no estudo, expondo as ações empreendidas na constituição das situações de ensino-aprendizagem, nas quais analisamos as interações das crianças conosco e com seus pares, nos processos de leitura e produção imagética.

Inicialmente, destacaremos as bases teóricas que deram suporte para análise da dinâmica interativa entre o sujeito e o outro num determinado contexto sociocultural a partir dos estudos de Vygotsky (2003a; 2003b; 2001; 1987) e Bakhtin (1992; 1988). Em conjunto a esses pilares, descrevemos a estruturação das situações de produção e leitura de imagens, apontando as contribuições de Barbosa (2002), Feldman (apud BARBOSA,2002) e Perrelet (apud BARBOSA,1982) no processo e na mediação das atividades de desenho das crianças.

Ainda como parte do conjunto teórico-metodológico, enfatizamos a relevância da investigação colaborativa em função de analisar as interações

estabelecidas na sala de aula no processo de produção do desenho das crianças dentro de um cotidiano de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo capítulo, apresentamos o contexto socio-histórico do locus da pesquisa, assim como o perfil da professora colaboradora e das crianças participantes desse estudo.

Mais adiante, relatamos a construção de uma situação diagnóstica para apreensão do processo de construção do desenho na sala de aula, como também os dados obtidos nessa fase. Logo após, iremos expor as etapas e procedimentos que constituíram as situações sistematizadoras em prol da ressignificação imagética das crianças.

2.1- O desenho como interação

O desafio de apreender as interações sociais na produção do desenho escolar, aproximou-nos teoricamente das idéias de Vygotsky (2003a; 2003b; 1987) e de Bakhtin (1992;1988), por formularem, em seus estudos, conceitos e princípios fundamentais para análise da dinâmica interativa entre o sujeito e o outro num determinado contexto sociocultural.

Nas proposições de Vygotsky (2003a; 2003b), compreendemos, a partir do seu conceito da mediação simbólica, que os processos de funcionamento mental do sujeito são desenvolvidos pela cultura, por meio dos signos e da relação com o outro num determinado contexto sociocultural. Nessa perspectiva, consideramos que os sistemas simbólicos, (em especial a linguagem verbal), nas diversas situações interativas, operam como elementos mediadores que ativam a comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento de significados compartilhados por um determinado grupo cultural.

Por essa visão teórica assumida, vemos, em relação ao desenvolvimento ontogenético⁸ do ser humano, que as forças biológicas, a partir de um certo momento do desenvolvimento da criança, não são as únicas que provocam

⁸ O desenvolvimento ontogenético é compreendido como a história do organismo individual da espécie humana (REGO,2002).

transformações, mas que os fatores culturais e sociais, orientam paulatinamente a sua constituição. Tais princípios do pensamento vygotskiano, levam-nos a analisar os processos e não apenas o produto final da atividade gráfica da criança, possibilitando traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, a história da criança e da cultura na qual ela está inserida. A esse respeito, Vygotsky (2003b) contrapõe-se às formas de análise que se limitam a tratar os processos como objetos estáveis e fixos e enfatiza uma abordagem para além dos exemplos específicos apresentados.

Diante disso, entendemos que a criança constitui-se em sua humanidade na relação com o outro e que seu acesso ao mundo é mediado pelas ferramentas (instrumentos) e pelos sistemas simbólicos de que ela dispõe. Assim, há uma interação contínua entre as condições sociais, que estão em constantes mudanças e a base biológica do indivíduo. Sobre essa perspectiva, analisaremos as interações sociais e simbólicas que emergem e dão forma às figurações imagéticas da criança.

Deve-se ressaltar que as interações em evidência, se referem aos alunos em ação, desenhando e narrando sobre o que e como estão lendo e produzindo as imagens, as ocorrências de ajudas e críticas mútuas entre si, as manifestações imaginativas, as relações estabelecidas com os materiais e sobretudo, as ações docentes em todos esses processos.

Em Bakhtin (1988), obtivemos uma rica fonte de diálogo que nos possibilitou apreender aspectos essenciais sobre as manifestações que emergem no discurso entre os interlocutores, embora suas reflexões enveredem pela perspectiva sociocultural da linguagem verbal. Ao enfatizar o caráter interativo da linguagem, encontramos relações com as idéias de Vygotsky (2003b) sobre o processo de internalização nas interações sociais.

Baseados no ponto de vista de Bakhtin (1988), fomos apreendendo que, nas interações sociais, a palavra penetra em todas as relações interpessoais. Além disso, evidenciamos a necessidade de considerar as interações entre as crianças e o professor, entre elas e seus pares, no processo de leitura e produção imagética. A respeito das interlocuções, o autor esclarece que: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN,1988, p.41)

Em Vygotsky (2003b) compreendemos que na relação com o outro, a fala tem um papel fundamental como recurso mediador, pois, além de possibilitar novas formas de comunicação, atua como organizadora do modo de agir e de pensar. O autor nos aponta que, de modo geral, o início da exploração da produção gráfica coincide com o aumento do domínio da criança sobre a fala e ainda acrescenta que o impacto da fala sobre o desenho, é evidenciado em todo o percurso ao longo do desenvolvimento gráfico. Nesse caso, a fala interior do sujeito assume uma função auto-reguladora nos processos do pensamento e nas atividades de resolução de problemas, como processos intrapessoais.

O pensamento vygotskiano conduziu-nos aos estudos de Ferreira (2001) Silva (2002), pelo fato dessas autoras terem desenvolvido estudos significativos sobre as interações no processo de figuração de crianças do Ensino Infantil. As contribuições de seus trabalhos possibilitaram que nós avançássemos nas formulações sobre o movimento interativo no desenvolvimento da linguagem imagética. Ou seja, ficou mais claro para nós, que o processo de figuração funda-se na relação com o outro. Isto significa dizer que é por meio do outro, e dos elementos visuais como a linha, a forma e a cor, como signos socializados que a criança estabelece relações com o desenho enquanto objeto de conhecimento.

Concordamos com Ferreira (2001) que dado esse caráter social e simbólico da atividade do desenho, essa atividade não é simplesmente como derivada da memória, mas constituído pelas interações sociais e que pode alterar a estrutura das funções psicológicas. Isto é, o desenho pode converter-se em mediador do desenvolvimento das funções psicológicas, pois como signo socializado, propicia a internalização das funções desenvolvidas socialmente.

O contato com os trabalhos de Silva (2002) e Ferreira (2001), também nos remeteram às reflexões de Ostrower (1987), ao reconhecermos que, para analisar como se processava a construção imagética no ambiente formal de ensino, era imperativo considerar as demais condições sociais que, inevitavelmente, interferem no processo de construção do desenho. Dentre essas condições, estão os materiais, os procedimentos utilizados nas atividades e os saberes anteriores de cada sujeito sobre o objeto estudado.

Articulando o pensamento dessas autoras com o pensamento de Vygotsky (2003b;1987), compreendemos que a leitura e a produção imagética pressupõem

a participação do outro, e as influências das condições sociais que envolvem a atividade. As interações sociais, culturais e simbólicas, aí implícitas, manifestam não uma realidade material, mas uma realidade conceituada, conforme acentua Vygotsky (1987). Assim, as figurações expressam um mundo de sentidos e significados construídos singularmente por cada autor na relação com o outro e com o contexto cultural.

Buscando estudar a mediação das atividades de desenho das crianças, encontramos em Barbosa (2002), uma referência orientadora para a estruturação das situações de produção e leitura de imagens. A autora compreende a construção imagética a partir de uma educação cultural e crítica e enfatiza a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno. Ela nos apresenta, como sugestões metodológicas no processo de leitura da imagem, a observância de três eixos que se entrelaçam na construção da aprendizagem de Arte: contextualização, produção e apreciação.

Na contextualização, a ênfase é priorizar o olhar subjetivo de cada criança sobre o objeto artístico, o qual ela poderá descrever ou interpretar orientada por suas noções prévias e, a partir daí, o docente buscará favorecer meios para que ela possa situá-lo como produto social e histórico e assim avançar em novos conhecimentos. Na produção, a criança irá fazer sua re-leitura a partir do seu fazer artístico, produzindo graficamente o objeto em estudo, enquanto que, na apreciação, as crianças, coletivamente, irão refletir o que e como fizeram suas produções, observando as imagens, tecendo comparações entre os elementos visuais e a idéia dos autores. Nesse momento, elas irão avaliar seus esforços, dificuldades e conquistas, ao mesmo tempo em que poderão reconhecer e explorar novas possibilidades de ler e produzir suas imagens e dos seus pares.

As atividades sistematizadoras que realizamos também foram desenvolvidas a partir desses três eixos de aprendizagem de Arte apontados por Barbosa (2002), e redimensionadas com o método de ensino de Perrelet (apud BARBOSA,1982), cuja metodologia é centrada na integração de ação e movimento por meio de experimentações e exploração de alguns elementos que constituem a linguagem imagética; linhas, ritmo, equilíbrio e forma. Barbosa (1982) enfatiza que seu método centraliza-se na exploração de tais símbolos enquanto elementos principais do desenho, os quais, podem ser apreendidos

pelas crianças através de experimentações sistematizadas que as possibilitem descobrir os múltiplos valores expressivos da linha, a partir das configurações que emergem na expressividade das ações motoras e da percepção visual.

Na proposta de Perrelet, segundo nos afirma Barbosa (1982), o uso da imaginação articulado à expressão corporal, contribui para a criança compreender os elementos do desenho, a partir de diversas experimentações que instigam desenvolver na criança a percepção dos múltiplos significados expressivos da linha.

Evidentemente, fizemos algumas alterações e adequações das idéias dessa autora, para ajustar aos interesses e necessidades da pesquisa e das crianças, bem como em relação ao contexto sociocultural da escola em que realizamos a pesquisa.

Em conformidade com Perrelet (apud BARBOSA,1982), Wallon (1995a;1995b;1975) vem enriquecer as idéias da autora ao enfatizar a expressividade corporal no aprendizado escolar em seus estudos, como necessidade de explorar a articulação dos processos cognitivos e afetivos.

Nessa fase, entrelaçamos as contribuições wallonianas, aos estudos de Vygotsky (2001) e Leontiev (1978), pelo fato de que os mesmos também enfatizam a relevância da afetividade nas estruturas cognitivas em relação à apropriação do conhecimento, e argumentam que os sentidos se constroem a partir da vivência cultural, em permanente interação como o meio ambiente e a linguagem.

Ainda, como parte integrante dos processos de leitura e produção imagética, foi necessário aplicarmos em conjunto com a proposta triangular e as proposições de Perrelet (apud BARBOSA,1982), a metodologia do Profº Edmund Feldman (apud BARBOSA,2002), conhecido como “Método comparativo de análise de obras de Arte”. Barbosa (2002, p.43) interpretando o citado autor, ratifica: “[...] para ele a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem.”

Barbosa (2002) prossegue, explicando que a proposta do autor é constituída por quatro processos: “descrição”, que centra a atenção no que vê; “análise”, que enfatiza a observação do comportamento do objeto que se vê;

“interpretação”, que se refere ao significado dado à obra, e julgamento que focaliza o valor dado ao objeto. Assim sendo, no tocante ao estudo específico da linha e da forma, planejado para as situações sistematizadoras, identificamos na proposta de Feldman (apud BARBOSA,2002), uma estratégia viável, para possibilitar às crianças analisarem suas produções e as dos colegas a partir de uma comparação coordenada e reflexiva das propriedades desses elementos visuais.

Em todas as ações que envolviam os jogos, realizados com as crianças, orientamo-nos nesses processos apontados por Feldman (apud BARBOSA 2002), visando direcionar o olhar das crianças à descrição, à análise, à interpretação e ao julgamento das diferenças e semelhanças entre os meios visuais de duas ou mais produções simultaneamente. Buscamos desse modo, provocar problematizações fundamentais que ampliassem o ato de ver e compreender as imagens.

Desse modo, as situações de aprendizagem introduziram a sistematização do significado da linha, através de atividades de expressão plástico-corporal. Estas atividades constituíam-se em situações interativas, em que o movimento, a expressão corporal e plástica permeavam todo o processo de descobertas e de exploração especialmente dos valores expressivos da linha, embora outros elementos como forma e cores fossem contemplados. A intenção era provocar uma construção imagética lúdica, criadora e interativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, promover problematizações em torno do objeto imagético, ao confrontarem seus processos perceptivos e conceituais.

A nossa fala servia de ferramenta para emergir vivências interativas entre as crianças nos jogos, nossos comandos e narrativas, objetivavam instigar o olhar analítico e crítico das mesmas em relação ao objeto em construção. Assim, no decorrer da interlocução, orientamos idéias e soluções entre elas, com o fim de estabelecer leituras e releituras múltiplas e recíprocas no processo de construção imagética.

Além dos autores já mencionados, dialogamos com Assman (2004;1998), Bourdieu (2001), Cox (2000), May (2002), Morin (2000) e Restrepo (1998), que, embora caminhem por diferentes concepções teóricas, apontam contribuições relevantes ao objeto de estudo, na medida que convergem em alguns pontos

essenciais quanto às relações entre corpo e mente, cultura e processos perceptivos, enriquecendo e complementando aspectos nas análises das interações.

Partindo desses elementos constitutivos, abordamos o desenho infantil, como resultante de sua época e cultura, e a criança como sujeito singular e produtor de cultura, que se faz nas suas relações com os signos e com o outro. Ou seja, sua atividade expressa sua subjetividade e as manifestações em todos os aspectos do meio social circundante, conduzida por um contínuo processo de re-elaboração entre os novos saberes e os já precedentes em que, de acordo com Vygotsky (1999), a riqueza e a variedade da experiência visual está intrinsecamente relacionada com a atividade criadora.

2.2 Construção e apreensão do processo interativo do desenho escolar

A proposta de estudar as interações no processo de produção do desenho das crianças em um contexto de ensino-aprendizagem direcionou a construção do desenho metodológico da pesquisa para a investigação colaborativa. Por se caracterizar pela investigação em conjunto com a professora polivalente e com as crianças, permite compartilhar a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das situações de sala de aula, socializando assim, as intenções da pesquisa e as contínuas construções realizadas.

A metodologia colaborativa, por se configurar um espaço compartilhado, entra em consonância com os postulados da teoria socio-histórica, uma vez que as interações colaborativas propiciam negociações, partilha e confronto de idéias, que possibilitam uma construção conjunta do conhecimento. Desse modo, a importância das interações sociais no desenvolvimento do indivíduo, abre o leque investigativo do desenvolvimento social da criança, considerando a primazia de estudar o processo de produção do desenho infantil, enquanto atividade cultural representante de sua época, realizada nas suas relações com os signos e com o outro.

Desse modo, a pesquisa se fundamenta num processo de construção conjunta e democrática a partir do diálogo com os interlocutores que constituem o ambiente escolar, considerando-os partícipes do processo investigativo. Não se tratando assim de uma pesquisa para a professora pesquisadora, mas uma pesquisa com a escola, com a professora polivalente e com as crianças. Visa conciliar e / ou articular os objetivos propostos às necessidades e interesses da escola e das crianças, permitindo, dessa forma, que a investigação desenvolvida, seja significativa e funcional, e suscitando conhecimentos relevantes à melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, a abordagem colaborativa vem ensejar a revisão da teoria e prática pedagógica, em função de sua natureza de investigação processual articular-se com o cotidiano da ação educativa.

No que se refere ao Ensino de Artes, a investigação colaborativa contrapõe-se a alguns estudos anteriores sobre o desenho da criança, que o focalizaram demasiadamente como produto final. Embora consideremos que muitos desses estudos⁹ representam grandes contribuições para a educação acerca do desenho infantil, percebemos que do ponto de vista prático relacionado ao significado sociocultural da produção imagética, a maior parte deles afiguram-se inoperantes na prática educativa. A concepção maturacionista evocada pelos mesmos, concebe a linguagem do desenho distante das suas condições sociais concretas e das interações que permeiam o processo criador na sala de aula. Dessa forma, não atendem à socialização necessária desses resultados com vistas a uma utilização prática em benefício da construção transformadora do desenho escolar.

Pelo fato de desempenharmos, simultaneamente, o papel de professora do Ensino de Arte nos turnos vespertino e noturno da escola, foi necessário assumirmos o duplice papel de professora-pesquisadora.

Nessas condições, algumas estratégias foram sendo estabelecidas para a implementação e desenvolvimento do trabalho. Optar entre uma das vinte e uma turmas de Ensino de Artes da escola e centrar na mesma as atividades

⁹ Kellog (1969), Lowenfeld (1987) e Read (1982) valorizam auto-expressão em que a evolução da figura é marcada por etapas indicativas do comportamento da criança que desenha, como se fosse um aprendizado basicamente intrapessoal, em que a participação do outro é apenas facilitadora e a apresentação de modelos é considerada algo maléfico a criação infantil.

específicas da pesquisa foi a primeira estratégia pensada. Assim, muito embora as contribuições, descobertas e conquistas se desdobrassem nas demais turmas, apenas uma, com 30 crianças do 1º ciclo do turno vespertino foi escolhida. É Bom ressaltar que na medida em que a pesquisa se desenvolvia, as contribuições teórico-metodológicas vivenciadas repercutiam constantemente sobre a nossa prática docente. Assim sendo, as aulas de Artes Visuais ministradas nessa turma eram exclusivas da pesquisa e realizadas semanalmente, seguindo a carga horária organizada pela escola.

A definição da turma se deu após a apresentação da proposta de pesquisa para o corpo docente da EMPER por ocasião de uma reunião semana de estudos. O acolhimento por parte de uma das professoras polivalentes, partiu de forma espontânea, em que a mesma expôs suas necessidades e interesses em relação ao processo ensino-aprendizagem das crianças. A partir daí, procuramos adaptar nosso horário de aulas nas demais turmas, reunindo-nos com a professora colaboradora e a equipe pedagógica, decidindo em comum acordo, as ações e materiais que seriam necessários.

Em virtude de o Ensino de Artes regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, ser estabelecido como obrigatório nas escolas, de 1ª e 2º ciclos básicos de alfabetização, é comum o(a) professor(a) ter que assumir todas as turmas que dispõe a escola até complementar 30 hora/aula semanais, ficando muitas vezes, com um grande número de turmas. Diante dessa carga horária que restringia apenas uma aula de arte por turma, incluindo a que íamos trabalhar, preocupamo-nos com as dificuldades quanto ao tempo viável do estudo, tendo em vista os problemas de conciliarmos as atividades da pesquisa com a carga horária de arte das doze turmas do vespertino e as nove turmas do noturno, oferecidas pela escola.

Diante disso, acordos e sugestões foram sendo pensados em conjunto com a equipe pedagógica da escola considerando as questões de compromisso do grupo de trabalho, além de reivindicações de ambas as partes. Assim, foi decidido que nós assumiríamos as turmas da noite em dois dias com oficinas de Artes visuais e Dança, e as doze turmas do vespertino apenas com Artes Visuais em quatro dias semanais. Dessa forma, foi possível que a turma na qual seria

realizada a pesquisa tivesse duas aulas consecutivas semanais, ao invés de apenas uma como é comum na carga horária de Arte no Ensino Fundamental.

Após a definição da turma, outras dificuldades peculiares à implementação de um processo investigativo foram se revelando entre nós, a professora colaboradora e a escola: medo, receio de se expor, ansiedade nas expectativas do trabalho, embates e conflitos em torno dos pressupostos da metodologia colaborativa. Como nos portarmos diante dessas situações?

Nesse sentido, buscamos conciliar de forma ética e coerente o nosso duplice papel na esfera investigativa, assumindo uma postura centrada no respeito e na compreensão das possibilidades e limitações do outro. Procuramos ter o cuidado de considerar a realidade física, social e política da escola como ponto de partida para possíveis transformações ligadas não apenas aos fins da investigação científica. A partir desse ponto de vista, esforçamo-nos para conquistar a confiança dos participantes evidenciando a relevância da pesquisa especialmente para a escola, em função do benefício de favorecer o processo de ressignificação imagética das crianças e, simultaneamente, a formação continuada do quadro docente em relação à incorporação do desenho na prática pedagógica.

Por esse viés investigativo, situamo-nos além de uma relação conjunta entre os demais interlocutores em virtude de que nossa contínua reflexão, no curso da pesquisa, projeta-nos como também sujeito da mesma. Dessa forma, reconhecemo-nos como pesquisada no contexto estudado, enquanto co-participante ativa no processo de construção do conhecimento em torno da produção do desenho.

Isso significa dizer, como enfatiza Costa (1997, p.95), que em tal processo investigativo a pesquisa colaborativa envolve pesquisadora e pesquisados “[...] não só na agenda da pesquisa como na produção e socialização dos conhecimentos”.

Esse aspecto da abordagem colaborativa ressalta sua importância em investigações sobre problemas educacionais comuns, buscando melhorar, de forma eficaz e significativa, a qualidade de ensino-aprendizagem.

Desse modo, pesquisa e formação continuada caminham juntas e definem a abordagem colaborativa como um engajamento entre professora e

pesquisadora, em conjunto com os colaboradores num processo de reflexão que, segundo Desgagné (1998) conduzir-nos-á a explorar uma situação nova, ligada às práticas cotidianas na sala de aula, ou ainda, a prestar atenção em uma situação que já vivemos, mas que buscamos melhor compreender.

Nesse enfoque, os colaboradores construirão o projeto de pesquisa enquanto co-construtores num contexto real, assumindo diferentes papéis na organização e desenvolvimento do mesmo, cabendo a professora-pesquisadora a organização das tarefas formais da pesquisa,¹⁰ e a tarefa de ajustá-las aos interesses e necessidades da escola.

A respeito disso, Desgagné (1998, p.4) explica:

[...] a pesquisa colaborativa como a concebemos, não exige que os práticos ofereçam uma participação de co-pesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja, participação nas tarefas formais de pesquisa. O que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, ficando entendido que é a sua compreensão do contexto do fenômeno explorado (e investigado) que é essencial para o processo.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa permite satisfazer os interesses ao atender aos processos de conhecimento ligados diretamente à pesquisa em que nos inscrevemos. Por outro lado, proporciona satisfazer tanto o nosso desenvolvimento profissional como docente no ensino de Arte da escola, quanto da professora colaboradora, e, sobretudo, atender às necessidades do processo de produção imagética dos alunos envolvidos.

Nessas trocas dos fins investigativos e de aperfeiçoamento pedagógico evocado pela escola, repousa o projeto colaborativo. Acentuamos que a auto-análise reflexiva tanto nossa quanto da professora polivalente, no planejamento e aplicação das atividades, representam nesse trabalho, uma necessidade contínua. Assim, retomaremos constantemente os objetivos e avaliaremos as ações de ensino-aprendizagem, visto que os atos pedagógicos estão associados à busca da ressignificação do desenho das crianças participantes na pesquisa.

¹⁰ Compreendem-se aqui tarefas formais, como: revisão bibliográfica, constituição da metodologia, definição das etapas e análise dos dados de pesquisa.

A partir dessas concepções da abordagem colaborativa, fomos estruturando as formas de registro em função da apreensão das interações focalizadas. Dessa forma, as anotações realizadas nas observações e intervenções, as aulas gravadas em áudio e em vídeo, foram meios auxiliares tanto para nós, quanto para a professora colaboradora e para os alunos. Pensamos e avaliamos, constantemente, as falas, conceitos, gestos, atitudes no fazer e no apreciar das produções de desenho com base nos objetivos propostos na pesquisa.

Para isso, articulamos o uso desses elementos de registro, com a metodologia de Edmund Feldman apresentada por Barbosa (2002). Isto é, nas leituras comparativas de imagens, os gravadores e filmadoras, serviram de suportes para acionar os novos conhecimentos de forma reflexiva. Dessa maneira, os recursos de registro converteram-se em mecanismos pedagógicos, para além da conquista científica, ao possibilitar que o sujeito veja e escute a si próprio, analisando suas produções e as dos colegas, na comparação coordenada e reflexiva dos elementos visuais.

Nessas condições, os recursos também se configuraram como importantes instrumentos de ações educacionais mais efetivas e significativas, uma vez que possibilitaram não apenas a análise dos fins investigativos, mas, sobretudo, a auto-reflexão das crianças perante o desenho, e das professoras acerca do papel de mediadoras da produção imagética.

Assim, as apreciações reflexivas das imagens, com o auxílio dos recursos de áudio e vídeo, promoveram o diálogo e a comunicação entre os interlocutores enquanto parceiros que, apesar das suas individualidades, tornam-se interdependentes, pois as contribuições de cada integrante se complementam à medida que se enriquecem mutuamente ao compartilharem habilidades, atitudes e valores.

A partir desses princípios, os gravadores e o vídeo, constituíram-se em canais de interlocução processual das atividades e, simultaneamente, de auto-avaliação das crianças e das ações mediadoras, concorrendo para uma co-construção frente ao objeto de conhecimento.

Nessa reflexão dialógica, buscamos oferecer oportunidades de as crianças questionarem tanto as suas próprias concepções e ações, quanto as dos seus pares, respeitando seus sentimentos, emoções e interesses. Elas foram postas

frente às suas falas e imagens, realizando uma auto-análise das suas práticas adotadas no percurso das atividades. A oportunidade de perceberem a fala do outro e suas falas, provocou diversos comportamentos no grupo: algumas riam do que falavam, outras não acreditavam no que disseram e algumas apenas se mantinham caladas e atentas.

As experiências foram marcantes, pois possibilitaram questionamentos e esclarecimento sobre o saber ser e fazer de cada uma em relação à construção imagética. De acordo com Vygotsky (2003b), é por meio da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos, que o indivíduo vai construindo o autoconhecimento e a autoconsciência.

Para a estruturação da apreciação reflexiva das imagens sob esses aspectos, também remetemo-nos às proposições de Ibiapina (2004, p.92) sobre as sessões reflexivas, pelo fato de que as mesmas podem se configurar num processo eminentemente interformativo e autoformativo para os interlocutores, na medida em que confrontam seus diferentes saberes. Ela enfatiza que [...] "a reflexão como movimento do pensamento, é uma atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos mais autonomia para pensar, fazer opções e agir".

A autora acrescenta que tal processo reflexivo é uma atividade mental movida por uma necessidade (motivo) e orientada por um objetivo, o qual, embora originado das interrelações sociais, ocorre no plano mental simbólico, intrapsicológico, isto é, passa do plano interpessoal, para o plano intrapessoal. Em suas palavras ela evidencia:

Quando refletimos nos afastando do senso comum, tornando consciente o ainda não conscientizado, estamos nos distanciando da ação para poder controlar voluntariamente o pensamento, transformando ativamente fatores externos em internos, abstraindo e generalizando características distantes das práticas que originaram. (IBIAPINA, 2004, p.94)

Compreendemos que o processo reflexivo pressupõe uma introspecção, em que cada criança ao se apropriar de suas ações e concepções, analisando-as, pode tomar consciência de como melhorá-las.

Com base nisso, optamos por realizar com as crianças momentos reflexivos denominados: “hora da apreciação avaliativa”, embora não seguisse os níveis de reflexividade classificados por Garcia (1999): espontaneidade, introspecção, exame e indagação, promoveu um exercício pessoal e interiorizado entre elas, ao analisarem suas ações nas construções e interpretações das figurações. Ou seja, mediante a apreciação de uma aula video-gravada ou filmada, podiam se debruçar sobre o que, como e porque fizeram a atividade, objetivando uma reflexão na ação e resolução de problemas em torno das figurações. Nesse caso, a introspecção foi o ponto mais intensificado, por ser o tipo de reflexão que pode possibilitar impactos e confrontos entre conceitos internalizados.

Essas vivências, em geral, aconteciam após as produções realizadas por elas, não seguiam uma determinação fechada de data e eram efetivadas sempre que surgiam interesses por parte das crianças e/ou necessidade observada por nós em torno de um determinado aspecto. Nesses momentos, foi preciso retomar acordos com as crianças em relação às regras de conduta durante as apreciações, a fim de que elas cooperassem de forma democrática frente às falas do outro. A idéia era que percebessem a necessidade e a importância de se envolverem nas discussões, respeitando as diferentes opiniões, como regra básica para construir novos conhecimentos em torno do desenho.

Ao todo, realizamos 21 apreciações reflexivas com as crianças. Focalizaremos nesse trabalho, no capítulo cinco, a última realizada no dia 10 de dezembro de 2004. Nessa ocasião, elas foram divididas em pequenos grupos de 10 componentes num local já reservado e analisaram suas ações a partir da escuta da 1ª aula áudio-gravada, em que participaram da apreciação de imagens do tema coração, produzidas no dia 13 de abril de 2004 ainda na etapa diagnóstica.

Como parte complementar dessa última apreciação reflexiva, as crianças produziram novas figurações do tema “coração”. Entretanto, após o fazer artístico de todos os alunos, não conseguimos realizar uma retomada das apreciações em torno do tema nesse dia, devido a escola está no período de provas finais de avaliação do processo de leitura e escrita dos alunos. Dessa maneira, não foi obtemos tempo viável para a realização de uma nova apreciação, haja vista que a professora colaboradora precisava atender os alunos da turma com mais

defasagem na aprendizagem das demais disciplinas e precisávamos reunir todos para concretizar esse momento final de apreciação avaliativa das figurações do coração.

Ressaltamos que essa última atividade, que intitulamos “O coração revisitado” foi selecionada por considerarmos que reúne uma significativa amostra dos múltiplos confrontos, partilhas, conceitos e sentidos que se instauraram nas interações em volta da construção imagética no decorrer do processo investigativo. Além disso, acrescentamos que, apesar de destacarmos apenas uma das 21 apreciações reflexivas realizadas com as crianças nesse trabalho, consideramos como parte do corpo de análise desta, as observações e registros obtidos ao longo das demais apreciações reflexivas, visto que, os processos de produção e leitura imagética, constituem-se historicamente.

Na ocasião, combinamos que faríamos algumas pausas para abrirmos espaço para as discussões, e que apenas avaliaríamos alguns momentos que selecionamos da aula.

Embora considerássemos essencial a reflexão em conjunto com as crianças, também prosseguimos constantemente avaliando em parceria com a professora colaboradora o percurso do trabalho; A intenção era refletirmos mais especificamente sobre a ação docente perante as atividades planejadas e as interações entre as crianças e suas produções.

Quanto ao uso da câmera como recurso dessas situações, também estávamos cientes da efusão que poderia suscitar nas crianças, e decidimos a princípio introduzi-la na sala de aula em outras atividades fora da pesquisa, para que, aos poucos, elas se familiarizassem com esse recurso. Assim, filmamos as crianças em diversas circunstâncias previamente planejadas por nós, ou criadas espontaneamente por elas como: escrevendo, lendo, cantando, dançando, entre outras. Dessa forma, aos poucos foram se acostumando a interagir frente à filmadora, ajudando a ligá-la, dando idéias do seu uso nas atividades, à medida que compreendiam a necessidade de sua presença na sala.

Ao contrário das crianças, algumas dificuldades surgiam para uma sistematização mais contínua das apreciações reflexivas entre nós e a professora colaboradora, por diversas peculiaridades comuns ao cotidiano de uma escola pública: as muitas atribuições que tínhamos tanto fora quanto dentro da escola;

os encargos de cada uma no cumprimento da carga horária; o compromisso com as outras turmas¹¹ da escola; além do fato de a professora colaboradora morar num município distante da capital.

Entretanto, estabelecemos algumas possibilidades de organizarmos, quinzenalmente, as apreciações reflexivas dentro do horário do local de trabalho. Tais apreciações eram realizadas geralmente no dia seguinte após as atividades, e fora do turno das aulas. Nesses momentos, ouvíamos as aulas gravadas, observávamos os registros escritos comparando com as intenções do trabalho e as ações realizadas por nós e pelas crianças.

Outros problemas, ainda surgiram para uma sistematização mais contínua das apreciações reflexivas das crianças e das professoras: as deficiências técnicas e financeiras no uso e manutenção de gravadores, filmadoras e vídeo-cassete. Estes fizeram muita falta em algumas situações em que havia a necessidade de revermos uma determinada situação, e alguns estavam quebrados ou ausentes da escola.

2.3 A escola

Os primeiros passos formais da investigação foram levantar os elementos contextualizadores da escola e realizar, no período de fevereiro e março de 2004, observações exploratórias na sala de aula que se processaram mutuamente. Centramos na análise os seguintes elementos:

- ✓ caracterização do espaço físico e social da escola;
- ✓ histórico e diretrizes teórico-metodológicas. Proposta pedagógica da Escola Municipal Professora Emília Ramos;
- ✓ o Projeto Político Pedagógico e a inclusão do Ensino de Artes no currículo escolar.

¹¹ A professora Iasmim também era coordenadora pedagógica da escola no período da manhã, aluna de pós-graduação e morava num município distante da capital. E nós, tínhamos assumido 21 turmas de arte da escola, 12 no período da tarde, e 9, à noite.

Com base nos dados construídos, constatamos que a Escola Municipal Emilia Ramos está localizada na Região Oeste da capital, no bairro de Cidade Nova, o qual é cercado por dunas e pouca vegetação, marcado por índices de pobreza e violência muito altos.

No bairro de Cidade Nova, é nítida a desigualdade social e a baixa qualidade de vida da maior parte da comunidade. O lugar é composto por ruas sem saneamento, rodeadas de dunas e vegetação bastante devastadas pela invasão crescente de favelas. Além das inúmeras deficiências de moradia, muitos moradores sobrevivem da catação de lixo pelo bairro e do trabalho no lixão da cidade que se localiza no próprio bairro.

Com base em Campelo (2001), faremos uma breve retrospectiva histórica da escola, destacando alguns elementos importantes à compreensão de como vêm se constituindo suas estruturas teórico-metodológicas.

A Escola Emília Ramos, nasceu como Centro Municipal de Educação Infantil Professora Emília Ramos (CEMEIPER). Sua origem está ligada ao Projeto Reis Magos, financiado pela Fundação Bernard Van-Leer, da Holanda em convênio com a Prefeitura Municipal da cidade do Natal-RN/Brasil. Para que o bairro de Cidade Nova passasse a compor área de atuação do Projeto Reis Magos, foi fundamental um documento assinado¹² em 1986, pelo seu Conselho Comunitário e encaminhado ao Secretário Municipal de Educação a cidade do Natal. Nesse documento, era discutida a Educação Pré-Escolar “que se tinha” e “que se queria”, ficando claro a rejeição a uma educação meramente tecnicista, visto que a linha de trabalho da fundação Bernard Van-Leer era basicamente assistencialista e sua filosofia de atendimento era não-convencional inspirada no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEP/81).

Naquela época, o atendimento pré-escolar da escola pública era realizado orientado geralmente por pára-funcionários, como os pais das mesmas, que deveriam trocar seu trabalho “docente” não remunerado pelo atendimento dos filhos pré-escolares. Entretanto, o conselho comunitário rejeitou essa condição e, mediante uma bolsa de um salário mínimo, aceitaram trabalhar no projeto. Ao mesmo tempo muitos outros critérios foram sendo discutidos em conjunto pelo

¹² Ver anexo n.º 01

centro comunitário e a coordenação de projeto como condições para aqueles que trabalhariam tais como: ter o mínimo de escolaridade e experiência em escola, para os que iam atuar como monitores, estar engajado com movimentos sociais de bairro de Cidade Nova, ser pai ou mãe de alunos na faixa etária de 0 a 6 anos.

Assim, com base nesses critérios, foi constituído o grupo original da escola juntamente com o pessoal da coordenação do projeto, que passou a integrar “o grupo gênese” que seria futuramente o Centro Municipal de Educação Infantil Prof^a Emília Ramos.

Nessa perspectiva, de abril a setembro de 1988, cada integrante do grupo original, (docentes, direção, vigias, ASGs) passou a se capacitar com vistas ao trabalho do centro infantil que seria construído após muitas lutas pela desapropriação de um terreno que, posteriormente, seria o centro e a escola de 1º grau tão esperada pela comunidade.

É importante ressaltar os fortes laços que a escola e a comunidade ainda mantêm até hoje, firmados nessas raízes de luta e comprometimento por uma educação de qualidade para todos. Desde então, a proposta pedagógica se desenvolveu em conjunto com a comunidade durante vários meses antes do seu funcionamento tomando como princípio uma gestão democrática, colaborativa e comprometida especialmente num processo de alfabetização inovadora. Nesse enfoque, Campelo (2001, p.122) ressalta: “A prática pedagógica de alto nível desenvolvida pelos profissionais dessa escola, está intimamente ligada às suas representações sociais, co-construídas, sobretudo, num processo formativo peculiar às construções físicas e sociais da escola.”

Desde o ano de 2003, a escola deixou de atender à Educação Infantil (antiga Pré-Escola) e tem atendido à clientela do Ensino Fundamental nas séries de 1ª e 2ª série (1º ciclo) nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (Projeto Acreditar da Secretaria Municipal de Educação), no turno noturno.

A escola oferece 12 salas, sendo que três são organizadas em divisórias de eucatex num grande galpão, tendo também uma quadra anexa, onde são realizadas as atividades de educação física e demais eventos escolares. Devido à grande demanda de alunos, esse galpão tem sido alugado pela Secretaria Municipal de Educação e servido de sala de aula e de espaço para diversos

eventos sociais durante muitos anos. Atualmente, o espaço físico da escola passou por uma pequena reforma, sem oferecer grandes melhoramentos às condições básicas do prédio.

Como já enfatizamos, as diretrizes teórico-metodológicas vêm sendo discutidas e criadas ao longo do tempo de forma conjunta entre educadores e a comunidade, constituindo a Proposta Pedagógica desenvolvida na escola. O referido documento atualmente está sendo revisado para atender às novas reivindicações pedagógicas observadas pelo quadro docente.

Ao examinarmos o documento da proposta Pedagógica mais atual, cuja data de elaboração data de maio de 1997, verificamos que se destacam no currículo escolar, as mesmas diretrizes que foram asseguradas ao longo dos estudos realizados antes do funcionamento da escola nos primeiros anos de experiência pedagógica e que permaneceram, mesmo com a rotatividade de professores, devido à coordenação pedagógica que se manteve na escola, garantindo a continuidade da proposta.

Analisando os princípios declarados no documento, observamos que a proposta explicita uma concepção de Educação construtivista, ao afirmar que o aluno é sujeito do processo de ensino-aprendizagem e o professor um orientador da aprendizagem. Os planos curriculares envolvem as áreas da linguagem oral, escrita, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Visa ampliar os conhecimentos dos alunos a partir das suas experiências sociais e integrar os conteúdos de tais áreas nas atividades, tendo como eixo central a alfabetização.

Faz parte da rotina diária da equipe pedagógica da escola o atendimento aos problemas de ordens afetiva e social dos alunos, através do diálogo com a criança e com a sua família. Como professora do quadro docente observamos que essa prática vem se intensificando a cada ano, buscando apreender os problemas de aprendizagem dos alunos e estreitar laços com as suas famílias. O objetivo é procurar soluções em conjunto ou intervir, quando necessário, nos casos graves como violência doméstica ou abandono, que persistem e causam danos físicos e morais às crianças.

Há uma preocupação da direção e da equipe pedagógica em atender às necessidades e interesses dos professores por meio da realização semanal de

estudos sistematizados em torno de temas educacionais selecionados pelo quadro docente.

Em termos gerais, a proposta metodológica do trabalho pedagógico expressa a intenção de um trabalho de qualidade que, no entanto, na prática, encontra alguns obstáculos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Entre eles, a necessidade de uma formação continuada dos(as) professores(as) nas diversas disciplinas do currículo, as dificuldades no acesso a estudos e pesquisas direcionados à educação, decorrente do ativismo da carreira profissional, ou por assumir duas ou mais escolas, além da baixa remuneração.

Essa preocupação constitui uma prática histórica da escola em priorizar a formação continuada dos professores, que em sua maior parte, atualmente, têm curso superior na área de pedagogia. A aquisição de material didático e recursos tecnológicos como auxiliares na fundamentação teórica e prática dos professores, é uma luta constante da gestão administrativa e pedagógica.

Apesar de as atividades que envolvem as linguagens artísticas, fazerem parte do planejamento pedagógico, não há no currículo escolar uma proposta específica para o ensino de Arte, haja vista que, no cotidiano escolar, as ações da maioria dos professores concentram-se no processo de alfabetização. As atividades de desenho planejadas participam do currículo priorizando de modo geral, a linguagem escrita das crianças, como também, subordinadas as demais disciplinas, enquanto atividades supletivas dos conteúdos.

2.4 A professora colaboradora

A professora Iasmim, como a chamaremos em todo o trabalho, aceitou espontaneamente participar da pesquisa mobilizada por interesses e necessidades em torno da sua formação pedagógica.

Apontaremos alguns aspectos socioculturais da formação profissional da professora, e de suas relações com a prática do desenho na sala de aula, com base numa entrevista realizada no dia 20 de março de 2004.

A professora Iasmim tem 26 anos, nasceu no povoado de Alcaçuz, Zona Rural do Município de Nísia Floresta, no litoral do Rio Grande do Norte, onde ainda vive atualmente com seus pais e irmãos.

Sua escolaridade no período da infância foi marcada por muitos obstáculos e opressões, devido à postura autoritária e tradicional dos seus professores que, de modo geral, eram leigos. Os conteúdos eram repassados de forma mecânica, sem observar o que realmente os alunos apreendiam. Também não havia espaço para atividades lúdicas, e se exigia dos alunos atenção e respeito a todas as ações docentes.

Desde cedo, sentiu interesse em atuar na área de educação, por desejar uma escola diferente daquela que teve. Coursou Magistério numa instituição pública de Natal, onde teve a oportunidade de expressar-se com mais autonomia em debates e seminários oferecidos pelos(as) professores(as). Formou-se em Pedagogia em uma Universidade de Natal mantida pela iniciativa privada, na qual teve o contato com novas disciplinas que contribuíram para refletir criticamente sobre a prática pedagógica, e considerar a necessidade de vivenciar a pesquisa na formação continuada.

Nesse período, teve dificuldades em compreender alguns textos indicados no curso, devido ao fato de que a prática de leitura não fazia parte constante de seu cotidiano. Contudo, essa prática vem se ampliando desde que, ao ingressar em 2000 na EMPER, encontrou espaço de estudo, e possibilidades para apreender na própria ação da sala de aula, as relações entre teoria e prática.

A respeito dos seus conhecimentos e prática em arte afirma que, em nenhum dos cursos que fez nesse período de 10 anos de docência, teve algum estudo sistematizado sobre o assunto. Ressalta que suas experiências com o desenho, tanto como aluna na escola, quanto na sua prática na sala de aula, foram muito frustrantes e restritas.

Ela mesma deixa evidente sua dificuldade com o desenho:

[...] lembro-me que quase não havia aulas de arte, e quando tinha, era em alguma data comemorativa. A professora levava para a sala um desenho prontinho e nos indicava as cores para que pintássemos. Todos ficavam idênticos!

Na sala de aula, muitas vezes agi da mesma forma com meus alunos. Com o passar do tempo, fui me questionando sobre

essas ações, na medida que pensava sobre o objetivo da atividade, e a importância de possibilitar o processo imaginativo da criança.

(Entrevista realizada em 20 de março de 2004)

Iasmim acrescenta que, atualmente, na sua prática pedagógica, busca trabalhar priorizando os conhecimentos prévios do aluno, realizando estratégias que promovam a interação e a troca de experiências com seus pares.

Na sua fala, percebemos nitidamente suas motivações em se envolver no trabalho de pesquisa que propusemos neste estudo:

Acredito que posso aprender muito nesse trabalho não apenas sobre as atividades de desenhos das crianças, mas a pensar e repensar minhas ações em torno de toda minha prática na sala de aula. (Entrevista realizada em 20 de março de 2004)

Identificamos nas evocações da professora Iasmim a ênfase na dimensão social e histórica que emolduraram seu saber-fazer pedagógico em relação ao desenho, ao mesmo tempo em que externaliza seus anseios em reconstruí-lo. Nas intenções que se efetivaram nos espaços da pesquisa, esse fato nos deixou à vontade para encaminhar as atividades propostas, diante da sua aceitação e disponibilidade para um estudo colaborativo.

2.5 As crianças

À medida que construíamos os dados socioculturais da escola, levantávamos o perfil das crianças da turma escolhida para a investigação. Essas ações, que constituíram a 1ª etapa da pesquisa, teve a participação da professora Iasmim, a colaboração das coordenadoras pedagógicas, e de uma funcionária da secretaria da escola, no fornecimento das informações necessárias do cadastro escolar. Alguns pais também participaram, através de uma entrevista coletiva feita na sala de aula, por ocasião da reunião de pais e mestres realizada pela escola.

Essa entrevista foi realizada de forma interativa, sem obedecer a uma seqüência rígida de perguntas em que as mesmas objetivavam conhecer alguns aspectos do repertório imagético das crianças em casa. As respostas eram dadas espontaneamente pelos 12 (doze) pais presentes à referida reunião.

Os 30 (trinta) alunos que compõem a turma escolhida têm idade entre oito e nove anos e são crianças cujas famílias sobrevivem em sua maioria, de subemprego como autônomos, executando serviços como auxiliar de pedreiro ou domésticos.

Entre os pais, 26 são alfabetizados, e seus níveis de escolarização variam entre a 4ª série e a 5ª série do Ensino Fundamental.

Apenas duas famílias não moram no bairro de Cidade Nova, mas em Felipe Camarão, bairro próximo que apresenta condições socioeconômicas ainda mais precárias.

No intuito de conhecermos suas condições sociais e culturais, conversamos com as crianças nos momentos de intervalo e entre espaços disponíveis nas aulas. Conferimos, em suas falas, algumas informações relacionadas às suas brincadeiras e passatempos preferidos, necessidades e sonhos.

Alguns alunos revelaram que as dunas circunvizinhas à escola, eram os lugares mais apreciados por eles, pois podiam realizar diversas brincadeiras. Os desenhos animados e os filmes de ação da televisão também ocupava grande parte do tempo de todos.

O acesso a outras imagens é possível nas aulas semanais em que freqüentam a biblioteca da escola. Nesses momentos, todos têm a oportunidade de conhecer diversos gêneros de leituras e de apreciar as figuras que acompanham a maior parte da literatura presente nas estantes.

Por outro lado, raramente lêem algum livro ou revista em casa, embora os gibis que vêm no cotidiano à venda nas bancas, sejam bastante admirados. O fato, é que as dificuldades financeiras são muito grandes, situação essa, em que até mesmo o alimento às vezes falta não havendo condições de comprar livros ou gibis.

Muitos falaram que gostam de brincar, de andar com a bicicleta emprestada pelo vizinho, dançar forró e pagode com os pais nas poucas festas

ou finais de semana, quando têm oportunidade de sair de casa. Alguns dizem que não vão às festas, nem dançam porque são evangélicos, fato que os impede de frequentar lugares para dançar.

Em geral, não conhecem a cidade de Natal nem outros municípios mais distantes, pois raramente saem do bairro. A maioria conhece a feira do bairro da Cidade da Esperança, (situado também na região oeste, nas proximidades de Cidade Nova) quando vão aos domingos com a mãe ou com pai.

Para obtermos elementos sobre as interações das crianças frente às imagens, observamos de forma exploratória os modos como elas realizavam as produções de desenho desenvolvidas pela professora colaboradora e as suas disposições e respostas a essas atividades. Com esse propósito, tivemos 5 encontros com a turma no mês de março¹³, visando também, desenvolver vínculos afetivos com a mesma.

Essas observações foram importantes para apreendermos melhor o perfil dos alunos e começarmos a organizar o planejamento de ensino, inclusive por estarmos também iniciando nessa época, as aulas de Arte na EMPER.

A professora colaboradora nos apresentou a turma como a professora de Artes da escola, e inicialmente, a maioria das crianças demonstrou curiosidade e receio quando entramos na sala. Entretanto, com o tempo estabelecemos laços afetivos com elas, na medida em que realizávamos atividades com músicas e histórias e compartilhávamos vários assuntos do cotidiano. Assim, fomos fazendo amizade, conversando com as mais extrovertidas e atraindo as mais tímidas para as conversas.

Todas as crianças faziam muitas perguntas sobre o que iríamos realizar com elas, como seriam as atividades, e até onde morávamos. Informamos que também morávamos em Cidade Nova e isso as deixou admirados. Explicamos que iríamos trabalhar com o desenho, mas gostaríamos de conhecê-las para decidir o que e como faríamos as atividades. Assim, elas começaram a mostrar diversos desenhos no caderno copiados do livro didático, ou feitos “de cabeça” como dizem daqueles elaborados sem olhar.

Das atividades planejadas pela professora, a mais apreciada pela turma, era conhecida como “desenho livre”. Preferiam essa atividade por se sentirem

¹³ Ver cronograma de atividades em anexo 02.

mais à vontade para desenhar o que quisessem da forma que quisessem. As demais atividades, envolviam conteúdos das outras disciplinas e alguns demonstravam não gostar de realizá-las quando tinham de criar algumas figurações, que consideravam muito “difíceis” de fazer. Citamos um exemplo: desenhar animais e objetos que pouco conheciam. Já as atividades com imagens “prontas”, mimeografadas, apenas para pintar e responder questões que as acompanhavam, eram aceitas sem nenhuma restrição.

Ainda sobre a expressão gráfica, as imagens mais exploradas pelas crianças relacionavam-se, de modo geral, aos desenhos animados da televisão e as literaturas infantis como também ao uso de gibis, revistas e jornais com os quais elas tinham contato nas aulas de leituras realizadas na biblioteca da escola.

Percebemos que de modo geral, as crianças expressavam uma visão padrão e linear da representação do espaço perceptivo, na qual acentuava a incorporação de uma concepção mimética da arte. Ou seja, atribuíam conceitos do saber “desenhar bem” como “cópia” do real, sem admitirem um significado mais abrangente do ato de desenhar ou pintar. Com essa concepção, as crianças freqüentemente demonstravam baixa auto-estima e descrédito em relação às suas próprias competências criadoras, ao constatarem que era muito difícil fazer “cópias fieis” da realidade. Assim, muitas rejeitavam as suas produções, apagando-as ou rasgando-as constantemente, num clima de frustração e desespero.

Em circunstâncias como essas, a professora incentivava o envolvimento dos alunos nas atividades, interferindo geralmente quando solicitada por eles, dando-lhes sugestões básicas de cores, tamanhos e formas.

Verificamos também que tais condições impulsionavam ainda mais o desinteresse da maioria nas atividades de desenho, e por outro lado, alimentava a apreciação e a reprodução exacerbada de imagens estereotipadas nos cadernos.

A maioria considerava o fato de outro colega olhar seu desenho, uma “cola” ou algo muito errado. Isso suscitava em geral, brigas e confusões, resultando muitas vezes no abandono às atividades e em tumulto no andamento dos trabalhos.

Por outro lado, alguns apreciavam mostrá-lo depois de pronto para a professora, ou saíam de mesa em mesa, comparando o seu trabalho com os dos colegas, estabelecendo julgamentos de “feio” e “bonito” seguindo alguns critérios padrões como a forma mais “correta” de desenhar ou a cor mais “certa” de pintar, o que também propiciava rivalidades e discussões entre eles no decorrer da construção do trabalho. Observamos, nessas situações, que uns demonstravam uma certa vaidade pela sua produção, julgando-a melhor que as produzidas por seus colegas, outros, se auto-avaliavam como incapazes de desenhar “bonito”, por não conseguirem reproduzir os modelos estéticos considerados “corretos” pelo grupo. Esses, em geral rasgavam seus trabalhos ou os escondiam para ninguém ver.

Os agrupamentos entre as crianças eram bastante instáveis e formavam pequenos ajuntamentos de meninos e meninas separados. Elas se organizavam em pequenos grupos de acordo com os interesses numa determinada situação ou atividade vivenciada na sala. Ora um dos componentes saía do grupo para o outro grupo, por não concordar com algum colega ou idéia da maioria, ora outros entravam no mesmo, por encontrar mais aceitação. Também, algumas se mantinham isoladas sem pertencer a nenhum agrupamento, realizando suas atividades, contando com a interferência apenas da professora ou de um colega com mais afinidade.

Esses elementos analíticos oriundos especialmente das observações da sala de aula foram apresentados à professora *in situ* e discutidos conjuntamente. Os desdobramentos que surgiram a partir desses dados, subsidiaram a organização das situações de aprendizagem como estratégia pedagógica de efetivação do estudo.

2.6 Estruturação dos contextos interativos e de construção dos dados

Em função de analisar as interações estabelecidas na sala de aula no processo de produção do desenho das crianças, foi necessário construir uma

situação diagnóstica para apreendermos, de forma mais aprofundada, o processo de construção imagética.

Com base nos dados obtidos nessa etapa, foram desenvolvidas as situações sistematizadoras que objetivavam favorecer a ressignificação imagética das crianças.

Incluindo a situação diagnóstica e as situações sistematizadoras, ao todo, no período de março a dezembro de 2004, foram realizados 32 encontros, que se constituíam de 64 aulas¹⁴, em 51 dias letivos que envolviam além destas aulas, diferentes atividades como: planejamentos, passeios e reuniões em torno do desenvolvimento do estudo.¹⁵

Diante da organização curricular da escola, foi uma quantidade bastante significativa pelo fato de a disciplina de Arte ocupar no mesmo, apenas uma aula semanal. Porém, como conseguimos organizar duas aulas seguidas com apoio da equipe pedagógica, foi possível obter tempo viável à realização das atividades.

Procederemos a descrição dessas situações, que serão analisadas nos capítulos quatro e cinco deste trabalho.

2.6.1 A Situação diagnóstica

Partindo das primeiras análises realizadas no período de observação exploratória, em conjunto com a professora colaboradora, planejamos a 2ª etapa da pesquisa, centrada na aplicação de uma situação diagnóstica, cujos objetivos foram os seguintes:

- ✓ analisar os modos de participação do outro (professoras e pares), no processo de construção do desenho, mediados por valores artísticos e estéticos estabelecidos pelos interlocutores;

¹⁴ Como se tratavam de duas aulas consecutivas semanais, os 32 encontros, somam 64 aulas ao todo. Ver cronograma de atividades em anexo 02.

¹⁵ Ver anexo 02: Cronograma de atividades da pesquisa.

- ✓ apreender os modos como os sujeitos expressam e comunicam a significação do texto no decorrer da apreciação e do fazer artístico;
- ✓ acompanhar a fala que media e interfere no curso e na estrutura das atividades;
- ✓ observar as interações entre os sujeitos na elaboração dos esquemas figurativos;
- ✓ investigar como os sujeitos utilizam os elementos visuais (linha, cor, espaço, forma e textura).

As atividades que constituíram essa situação diagnóstica foram realizadas nos dias 06 e 13 de abril, compreendendo quatro aulas com a turma.

Essa estratégia foi um meio de obter uma análise mais abrangente do processo de construção imagética e assim buscar novas ações para a sua ressignificação na sala de aula.

Sob esse prisma, constitui uma ação fundamental diagnosticar as idéias prévias das crianças, como recurso para apreender o repertório das mesmas em relação a um determinado objeto de estudo, objetivando edificar o processo ensino-aprendizagem a partir dos conhecimentos já construídos, permitindo possíveis ampliações e avanços ao objeto em estudo, como destaca Ribeiro e Silva (2000, p.231):

É importante pensar que as idéias prévias formadas pelos alunos, muitas vezes consideradas como erro pelos seus professores, são os conhecimentos anteriores aos conteúdos ministrados em de aula, os quais podem ser aprendidos em consonância com os saberes dos estudantes ou contra o que eles sabem.

Os autores enfatizam que as idéias prévias das crianças poderão sofrer transformações e, nesse processo, elas podem estabelecer conexões e relações na estrutura cognoscitiva, atribuindo outros significados às informações enquanto realizam novos procedimentos e ampliam atitudes.

Na construção metodológica dessa etapa, observamos e registramos o processo de produção gráfica das crianças e não apenas o produto final, pois consideramos que, para ampliar as possibilidades de apreender o desenho que emerge no ambiente escolar, era fundamental considerar as interações sociais em que o mesmo se processava. Desse modo, os graus de maturidade ou de desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos não foram os alvos dessa investigação diagnóstica, mas sim as suas experiências anteriores, as instruções que receberam e as suas relações com os modelos com os quais têm contato.

A partir desses pressupostos, o planejamento foi realizado em conjunto com a professora da turma, observando preservar alguns procedimentos aos quais a turma já estava adaptada e não incidir demasiadamente na rotina da sala de aula. Dessa forma, foram mantidas as arrumações habituais das mesas e cadeiras e os materiais de uso diário nas produções de desenho.

A situação foi pensada a partir da escolha do poema “O pintor” de Murray (1995) selecionado por nós em conjunto com as crianças, da seguinte forma: apresentamos uma rápida resenha de cada poema da autora e de modo unânime, optaram por aquele, pois segundo elas, era o poema “mais bonito de todos”. O referido poema tornou bastante viável dentro da proposta da situação diagnóstica em virtude de possibilitar a articulação e exploração das linguagens verbal e plástica pelas crianças.

Nessa etapa, também foram determinadas as responsabilidades das professoras e das crianças no processo investigativo, assim como alguns novos procedimentos necessários ao andamento da pesquisa. Em outras palavras, combinamos com a professora colaboradora, que planejaríamos os objetivos e os recursos materiais e tecnológicos das atividades, assumindo funções diferentes, mas complementares na execução. Faríamos as mediações e usaríamos os gravadores de acordo com as intenções da atividade planejada. Em algumas ocasiões, essas funções foram invertidas por nós em virtude de possibilitar que ambas vivenciassem diferentes aspectos da situação estudada. A idéia era proporcionar que situássemos tanto na posição concreta de observadoras, quanto de observadas.

Definimos os horários das atividades dentro da realidade social e curricular da escola e organizamos os materiais plásticos¹⁶ disponíveis. Atentamos para alguns cuidados e procedimentos necessários, como: a organização de duas aulas contínuas semanais, para o tempo viável à preparação dos recursos; providenciar os materiais de desenho com antecedência, assim como os gravadores, e a arrumação da sala; atendimento às funcionárias que traziam a merenda a sala, ou aos pais, antes de iniciar os trabalhos.

As atividades foram construídas e ajustadas aos interesses das crianças em negociações na sala, em que algumas regras para seu desenvolvimento e efetivação foram sendo gradualmente construídas em comum acordo com elas. Essas negociações foram constantemente re-elaboradas e constituindo-se no contrato colaborativo em função do benefício da aprendizagem de todos os participantes.

Entre os acordos, alguns foram criados em virtude de muitas dificuldades atitudinais básicas da maioria em ouvir ou respeitar o outro. Entre os combinados destacamos os seguintes:

- ✓ durante a atividade de produção, pode-se conversar, ou caminhar pela sala para pedir sugestões ou trocar materiais de desenho;
- ✓ pedir permissão para falar e respeitar quem está falando durante a apreciação coletiva dos trabalhos;
- ✓ respeitar o trabalho do outro.;
- ✓ dividir o material com os colegas e evitar brigas;
- ✓ cuidar bem do material da escola;
- ✓ ajudar dando sugestões durante as discussões e produções.

Também foram negociados com as crianças, os meios de registro utilizados, como o uso dos gravadores durante atividade, a máquina fotográfica focalizando o momento da produção e registros escritos durante as observações.

¹⁶ Os materiais plásticos nesse caso, se referem aos comumente utilizados na sala: Papel sulfite, lápis grafite, borracha, lápis de cor e de cera.

Os dois gravadores utilizados ficavam posicionados no centro da sala durante as rodas de apreciação e avaliação, enquanto que durante a produção eram posicionados em pontos extremos de modo rotativo. Ou seja, passeavam pelos quatro cantos da sala fazendo intervalos de 15 minutos entre esses espaços.

Nessa etapa, também foi combinado entre as professoras não aplicar o uso da câmera filmadora, visto ser um recurso pouco freqüente e familiar para os alunos. Combinamos ainda aplicar aos registros transcritos, nomes fictícios às crianças e a professora colaboradora.

Durante as atividades de apreciação do poema e avaliação das produções gráficas, a turma ficava organizada em roda, enquanto que no processo de produção dos desenhos, pequenos agrupamentos se formavam espontaneamente entre as crianças. Alguns desses agrupamentos eram instáveis, pois vários componentes saíam constantemente para se unirem a outros pares, levando consigo seus trabalhos.

A situação diagnóstica foi estruturada da seguinte forma:

No 1º momento, realizamos a contextualização do poema lendo a biografia da autora que estava no livro, e em seguida, tecemos alguns comentários com as crianças sobre a vida e obra da mesma. A turma estava nesse instante sentada no chão em roda e apenas algumas crianças fizeram perguntas sobre o assunto.

No 2º momento, realizamos a etapa de produção, em que as crianças retornaram para as mesas, e produziram os desenhos. Entregamos a cada uma, lápis, borracha e papel sulfite. Os demais materiais como lápis de cor, hidrocor e régua, ficaram disponíveis sobre uma mesa para que toda a turma tivesse acesso.

No 3º momento, ocorreu a apreciação das produções, em que expomos todos os trabalhos sobre o chão para que as crianças pudessem ver e comentar. Essa terceira parte da atividade, só ocorreu na aula seguinte, (uma semana depois) em virtude do tempo ter se tornado insuficiente para realização das três etapas na mesma aula. Ressaltamos, que as apreciações prosseguiram em outras aulas seguintes na medida que surgiam novos questionamentos em torno das imagens.

Para análise das interações, recortamos alguns episódios vivenciados na roda de apreciação do poema, em um dos agrupamentos no decorrer da produção gráfica, e na avaliação das figurações que estão amplamente discutidos no capítulo três desse estudo.

Embora todos os agrupamentos fossem importantes, não era possível analisar todos, e por isso, a escolha do agrupamento para diagnóstico, partiu de alguns critérios que levantamos em conjunto com a professora colaboradora. Entre os quais, destacamos os seguintes: maior efervescência de interações entre as crianças, e delas entre nós nas interlocuções.

Diagnosticar o processo de construção do desenho na escola constituiu-se como indispensável para a orientação e organização da 3ª etapa que compôs o segundo objetivo desse trabalho: criar situações sistematizadoras que favoreçam a ressignificação do desenho das crianças, como passaremos a apresentar.

2.6.2 As interações plástico-corporais

A intenção de apreender os modos como as crianças expressam e realizam suas produções, como solucionam problemas na construção das configurações imagéticas, como confrontam com o outro (professoras e pares) seus diferentes conceitos perceptivos e estéticos, propiciou informar um novo olhar não apenas sobre seus conhecimentos prévios em relação à arte, mas, refletir sobre as implicações das mediações pedagógicas na re-elaboração desses saberes. Além disso, nos remeteu a desenvolver as situações sistematizadoras a partir desses dados, visando ações de ensino e aprendizagem que favorecessem o acesso e a construção de conhecimentos dos alunos nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo da linguagem imagética.

Após refletirmos sobre os dados construídos na situação diagnóstica, deparamo-nos com o desafio de enfrentar um outro caminho que nos apresentava muito árduo diante das insatisfações e dificuldade das crianças quanto ao desenho: tecer ações de ensino-aprendizagem que fomentassem seus processos perceptivos e criadores e analisassem esse novo caminho percorrido.

Vygotsky (1999) evidencia que a re-elaboração criadora, é um processo histórico e consecutivo, entre os novos saberes e os já precedentes, em que a riqueza e a variedade da experiência, estão intrinsecamente relacionadas com a atividade criadora. Sob esse ponto vista, embora acreditando na obtenção de resultados satisfatórios em torno da re-construção do desenho na sala de aula a partir de uma prática pedagógica sistemática, reconhecemos que nesse momento, não se tratava de buscar ou construir situações que “restaurem” ou “garantam” o processo imaginativo e figurativo das crianças. Tal façanha, além de pretenciosa num dado contexto sócio-histórico, seria irrealizável num tempo tão reduzido que comporta uma investigação de mestrado.

Conscientes das possibilidades e limites inerentes a uma intervenção sob essas condições, concluímos que, para viabilizar as atividades sistematizadoras, eram necessárias algumas complementações e modificações no quadro metodológico aplicado na etapa diagnóstica, para atender a algumas especificidades do programa de intervenção mediadora. Nesse momento, surgiu nossa maior inquietação: -“Como incidir no processo de construção imagética das crianças?”

Ao tomarmos como ponto de partida esta situação problematizadora, nosso olhar recaiu sobre outras questões que se fundiam sobre este ponto: - “Que situações de ensino aprendizagem atenderiam tanto aos propósitos investigativos, quanto às necessidades e interesses das crianças, diante dos seus sentimentos de baixa auto-estima e descrédito as suas possibilidades criadoras? Como estruturar essas situações no sentido de favorecer suas capacidades de pensar e de simbolizar de forma autônoma e criativa?” “Que conteúdos seriam mais efetivos à aprendizagem dos valores e propriedades expressivas da linguagem imagética?”

Nesse contínuo processo de reflexão, constatamos que, no tocante aos aspectos da prática pedagógica, era vital explorarmos melhor a articulação dos processos cognitivos e afetivos na construção das mediações, visto que, com base nas observações das aulas realizadas na etapa diagnóstica, havia uma tendência em nossas ações e atitudes, de compartimentar esses fatores frente às causas e problemas das crianças na leitura e produção dos desenhos.

A exemplo disso, dicotomizávamos esses elementos quando ora julgávamos que o aluno não estaria conseguindo lidar com autonomia com sua expressão gráfica por questões de deficiências no conceito de espaço, e em outro momento com o mesmo aluno indagávamos se tal dificuldade estava vinculada mais ao seu estado emocional devido às suas condições sociais e econômicas.

Vimos então que, embora nosso embasamento teórico apontasse alguns avanços quanto a essa questão, na prática sentíamos-nos inseguras frente às emoções dessas crianças inseridas em um contexto de muitos problemas sociais. Suas emoções expressavam inquietações, ansiedades e agressividades, que cotidianamente desafiavam as competências docentes, por não se tratarem de questões meramente disciplinares e pedagógicas.

Vasconcellos (2004) afirma que os problemas da disciplina na sala de aula estão vinculados a diversos fatores que envolvem crises dos limites e valores em nossa sociedade atual, e propõe a necessidade de o professor responder a essas adversidades trabalhando nas interações do processo educativo, sua própria afetividade e dos alunos numa construção colaborativa.

Repensar a visão dicotomizada entre processos mentais e afetivos, direcionou-nos a considerar situações de aprendizagem da construção imagética que privilegiassem o pensar e o sentir como ações indissociáveis do ser humano, estruturando atividades para que todas as dimensões do sujeito (cognitiva, emocional, social, cultural, entre outras) se interrelacionassem no processo de ensino-aprendizagem.

A partir daí, compreendemos a necessidade de articular emoção e cognição na sala de aula, não só em função de obter êxito das crianças nas situações sistematizadoras, mas de apreendermos na nossa prática o papel preponderante dessas dimensões no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, redesenhamos o quadro teórico-metodológico interligando os pressupostos da metodologia colaborativa aos postulados da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001) em torno das relações entre a dimensão cognitiva e afetiva na construção do conhecimento, como as contribuições dos estudos de Wallon (1986, 1995a, 1995b) Leontiev (1978), Oliveira e Rego (2003), Arantes (2003), Maturana (2002) e Araújo (2003), entre outros, sobre essa mesma temática.

Vygotsky (2001) explica que não sentimos simplesmente porque nossos afetos atuam em um complicado sistema com os nossos conceitos. Nesse caso, os sentimentos são históricos e mediados pelos significados construídos num determinado contexto cultural. Em conformidade com o pensamento vygotskiano, Oliveira e Rego (1992), destacam as dimensões indissociáveis entre cognição e afetividade na construção de saberes pelos alunos sob diferentes perspectivas, e fazem-nos pensar sobre questões centrais do psiquismo e da afetividade da criança ao longo da sua história pessoal. Arantes (2003), por sua vez, ratifica o pensamento dessas autoras ressaltando a importância de promover uma educação integral dos alunos a partir da articulação das dimensões afetivas e cognitivas.

Araújo (2003, p.166) também enfatiza essa articulação, destacando que a escola, ao dividir os campos das ciências e das relações humanas com a natureza e a cultura, concorre para uma fragmentação do conhecimento, e por conseguinte, não atende à tão necessária educação integral do aluno á medida que não observa que a dimensão afetiva do psiquismo humano estabelece intersecções com [...] “a dimensão cognitiva, sócio-cultural e biológica que caracterizam a constituição psicológica do ser humano”. Esse autor ainda propõe um planejamento curricular que considere o entrelaçamento de tais dimensões como forma de possibilitar aos alunos lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com os pares.

Restrepo (1998) traz para reflexões as exigências pedagógicas e sociais do nosso cérebro-mente, no qual ele contesta a cultura visual-auditiva fragmentária em que foi sedimentada a educação ocidental, condicionando o aprendizado exclusivamente aos fatores visuais e auditivos como os únicos necessários para o seu desenvolvimento, menosprezando os sentidos do tato e a participação corporal. A respeito disso, ele acentua:

A escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo. Se ela pudesse fazer cumprir uma ordem desse

tipo, a escola pediria às crianças que viessem à aula somente com seus olhos e ouvidos, talvez acompanhadas pela mão na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa. (RESTREPO, 1998, p.50)

O autor prossegue destacando a necessidade de reconhecer que os sentidos se constroem a partir da vivência cultural, em permanente interação como o meio ambiente e a linguagem, pelo fato de que o cérebro é um órgão social por excelência. A esse respeito, além de Vygotsky (2001), Leontiev (1978) já muito tempo destacava a importância da afetividade nas estruturas cognitivas, argumentando que sem o estímulo afetivo o cérebro não poderia alcançar seus ápices mais elevados na exploração do conhecimento. Maturana (2002) reafirma, acentuando que as ações são impulsionadas pelas emoções e não pela razão. Sob esse enfoque, Vygotsky (2001) evidencia que um dos grandes equívocos da ação pedagógica foi investir numa aprendizagem de memória feita por via de uma atenção condicionada de aulas expositivas e deixar de lado a prioridade maior, o interesse da criança. Ele ressalta “Toda aprendizagem só é possível na medida que se baseia no próprio interesse da criança” (VYGOTSKY, 2001, p.163).

Hernandes (2000) enfatiza a relevância de gerar neste momento histórico, experiências criativas e fecundas em prol da apreensão e apropriação das crianças aos valores expressivos dos meios visuais. De acordo com essa necessidade, Dondis (2003) evidencia a importância de uma alfabetização visual como condição básica de compreender as mensagens visuais, mas, sobretudo ver e criar, além das imagens no entorno. O autor argumenta que se apropriar desses conhecimentos e habilidades enriquece o espírito criativo e a inteligência visual, visto que, à medida que o indivíduo desenvolve um reconhecimento mais sofisticado e autônomo das mensagens visuais, toma posse da sintaxe visual.

Entretanto, a busca de tal competência na escola, implica um processo longo em que as possibilidades e alcances do desenvolvimento de uma alfabetização visual estão vinculados às condições do contexto sócio-histórico e cultural em que se insere o trabalho docente e os alunos. A partir desse ponto de vista, sabemos ser inerente a todo percurso de ensino-aprendizagem limites, barreiras e adversidades de circunstâncias que se embatem em todo o processo.

Contudo, acreditamos que a ação pedagógica, sob a articulação dos processos vitais e cognitivos conforme foram apontados, podem fazer emergir um avanço significativo dos alunos na sua reflexão e produção imagética.

Nessa perspectiva, elucidamos a construção interventiva das situações sistematizadoras, dentro do ponto de vista de criar um ambiente propício à inventividade das crianças e à experiência prazerosa de aprender.

A grande quantidade de material para análise tornou-se um enorme desafio diante do tempo disponível para a efetivação da dissertação. Assim, foi muito árdua a seleção das situações, por se tratar de um programa de atividades progressivas e interdependentes, que se complementam num circuito sistemático de ações como: jogos com movimento; dramatização; música; recursos auxiliares como o cordão de rede; aulas de campo no bairro, no centro da cidade; múltiplas produções gráficas individuais e coletivas em diferentes técnicas sob o plano horizontal e vertical.

Optamos então por selecionar duas situações vivenciadas nos jogos de expressão plástico-corporal para análise e apresentação no capítulo 4(quatro), por consideramos que estas podem representar uma síntese significativa daquilo que observamos e refletimos de modo geral em torno das interações que se processaram na (re) construção das imagens pelas crianças.

A partir desses pressupostos, as atividades em função da ressignificação imagética das crianças foram tomando forma, tendo como princípio, uma abordagem plástico-corporal, na qual movimento corporal e figurações se processam mutuamente em torno das interações frente as imagens.

Objetivos das situações sistematizadoras

O jogo plástico-corporal centra-se em favorecer interações entre as crianças a fim de:

- ✓ investigar como se estabelece no jogo interativo as emoções e os conhecimentos corporificados;

- ✓ observar as idéias e soluções encontradas entre eles na construção e re-construção das imagens;
- ✓ apreender como se expressam e comunicam os novos conceitos construídos nas produções e apreciações das atividades.

Procedimentos e etapas das situações sistematizadoras

Antes do jogo:

1. Primeiramente, os alunos se organizaram em roda na sala, e em conjunto conosco e a professora colaboradora retomávamos os combinados, acrescentando novas regras as quais destacamos: Não bater ou empurrar os colegas durante o jogo e respeitar o espaço delimitado para realização da atividade.

2. Junto com a professora Iasmim, compartilhamos com as crianças a responsabilidade na execução da atividade organizando com antecedência materiais e os recursos de registro, e ajustando o planejamento às necessidades e interesses da turma sempre que éramos solicitados pela mesma.

Após o jogo: Apreciação e produção coletiva

1. Recapitulando a participação no jogo: O que fizeram, como fizeram;
2. Recuperando as finalidades dos jogos: O objetivo do jogo, o que aprenderam;
3. Demonstrações: alguns voluntários fazem demonstrações de um determinado tema trabalhado no jogo utilizando a expressão corporal (ou o cordão conforme for a atividade proposta), e em seguida registram as soluções encontradas graficamente.

O jogo plástico-corporal “estátua”

Este jogo foi realizado no dia 13 de maio de 2004 e tinha como ênfase, favorecer que as crianças descobrissem os valores expressivos da linha, tendo como referencial o próprio corpo a partir do brinquedo popular conhecido como “estátua”.

Nesse jogo interativo, a experiência da alternância nos movimentos corporais pelas crianças, concorria para que elas expressassem sensações diversas como alegria, tristeza, raiva, cansaço, ao caminharem em diferentes ritmos. Simultaneamente, propiciava que investigassem as propriedades da linha na configuração das imagens no próprio corpo. Dessa maneira, elas poderiam explorar suas percepções ao sentir a leveza, o peso, a sinuosidade, o equilíbrio e a instabilidade da linha corporificada, à medida que representavam diferentes formas nos temas solicitados.

Na 1ª situação selecionada para análise, os alunos estão apreciando as linhas nos temas: “feliz”, “triste” e “raiva”, produzido em pequenos grupos. Antes, já havíamos, estudado com a turma algumas das propriedades das linhas, utilizando suas respectivas nomenclaturas, (vertical, horizontal, curva, diagonais) a partir dos estudos de Kandinsky (1997).

Embora as crianças tivessem produzido uma legenda das propriedades básicas da linha a partir dos nomes que freqüentemente usavam, ao analisarmos com elas as imagens, consideramos nomenclaturas como “linha deitada”, “linha em pé”, empregadas por elas, as quais se referiam respectivamente às proporções retilíneas verticais e horizontais, enquanto que os termos “linha virada” e “linha curvada”, se referem às linhas diagonais e curvas. A intenção maior era que avaliassem nessas produções gráficas, não apenas as propriedades físicas dos traços, mas destacassem nas diferenças e semelhanças dos aspectos visuais, os valores comunicativos e a intenção de cada autor.

Conteúdos explorados no jogo de “estátua”

- ✓ expressão espontânea e criativa por meio do jogo articulando linguagem imagética, a ação motora, e a expressividade da linguagem corporal;
- ✓ experimentação e apreciação coletiva nos modos corporal e gráfico das múltiplas transformações e modificações dos valores significativos da linha que emergem na dinâmica lúdica vivenciada;
- ✓ auto-avaliação contínua observando e analisando as formas que produzem de modo crítico e consciente, estabelecendo relações de diferenças e semelhanças entre as suas produções e as dos pares.

O desenvolvimento

O jogo foi desenvolvido seguindo algumas das seguintes etapas: inicialmente toda a turma era levada à quadra da escola e sentada em roda, onde combinávamos as regras do jogo. Após enfatizarmos que evitassem bater nos colegas ou sair do espaço delimitado, explicamos que realizaríamos um jogo em que o movimento e a expressão seriam importantes.

Iniciamos pedindo que as crianças caminhassem no ritmo das nossas palmas e à medida que acelerávamos, propomos alguns temas pedindo que imaginassem e efetuassem diferentes situações como: uma pessoa caminhando alegre, triste, muito triste, com raiva.

Em meio a cada tema explorado, ao sinal do nosso grito: “estátua”, eles “congelavam”. Nesse instante de “congelamento”, fomos instigando que cada criança explorasse o delineamento do seu corpo e dos seus pares observando diferenças e semelhanças das linhas nas silhuetas expostas. Nisso, perguntávamos por exemplo: “Como está o corpo?” “Que linhas vocês vêem?” “Tem mais linhas retas ou curvas?”

E quando mudávamos de um tema para o outro, no congelamento prossegui mos assim: “E agora, o que mudou no corpo?” “Continuam as mesmas linhas?” “Porque será?” E desse modo, continuávamos acrescentando novos

temas associando corpo e coisas materiais, assim: “Caminhem carregando um peso na cabeça... agora, um peso nas costas”. Sempre alternando ao gritar “estátua” os seguintes comandos: “Transforme-se num poste”, (pausa) “Numa árvore”, (pausa) “Num cesto de lixo, (pausa) ” Numa cadeira”.

As avaliações, desses jogos foram intensas nas discussões em roda, com demonstrações de um tema em discussão conforme já descrito anteriormente.

O jogo plástico-corporal de “Lilinha”

A ludicidade e o jogo dramático foram os pontos principais dessa atividade¹⁷ que foi realizada no dia 15 de junho de 2004. A mesma tinha como ênfase, instigar a reflexão do sistema de notação do desenho, a partir do uso do cordão de rede como instrumento auxiliar na concretude das configurações. Isto é, o cordão consistiu em propiciar a re-construção imagética das crianças entrelaçando prazerosamente, emoção e cognição, como meios de fluir a subjetividade e autonomia na configuração das imagens.

Nesse enfoque, o cordão de rede materializava a dramatização da história de “Lilinha, a cobra mágica”, onde cada criança ao receber 1,70 m de cordão de rede, experimentaria o jogo viso-corporal, na construção das configurações que emergiam da narrativa da história contada por nós.

Para focalizar o percurso das interações, foi utilizada nessas atividades a câmera filmadora (portátil) pela Professora Iasmim.

Conteúdos explorados no jogo de “Lilinha”

- ✓ análise da experiência da alternância dos significados da linha e forma, explorando diferenças e semelhanças manifestas na representação dos temas narrados no texto;

¹⁷ Ver texto da história no anexo 03.

- ✓ desenvolvimento da percepção visual e estética, criando e recriando novas possibilidades expressivas da linha e forma na representação gráfica individual e coletiva dos temas pesquisados no jogo;
- ✓ auto-avaliação contínua observando e analisando as formas que produz de modo crítico e consciente estabelecendo relações de diferenças e semelhanças entre as suas produções e as dos pares.

O desenvolvimento:

Depois de organizado o espaço da sala, explicamos que contaríamos uma história de uma “cobra mágica” que podia se transformar em tudo que quisesse e que todos precisavam ajudá-la a fugir de um castelo para escapar de um mágico que a perseguia.

Intencionalmente, enquanto narrávamos a história, dávamos ênfase dramática às diversas ações de “Lilinha”, a fim de provocar um olhar criterioso em torno dos seus múltiplos disfarces, realizando pausas para favorecer tempo para criarem e re-criarem as imagens no chão ou no ar. A idéia era possibilitar que a narrativa constituísse numa ferramenta de mobilização entre os interlocutores, no tocante a emergência das imagens. Como é possível notar nos exemplo abaixo :

“Lilinha se transformou numa flor...” (pausa) “Mas ela percebeu que havia outras flores ali...” (Instigamos olhares mais ávidos nesse instante) “Havia flores maiores que ela, outras menores que ela, algumas de pétalas arredondadas, outras de pétalas pontudas, outras que nem pétalas tinham”.(fazemos nova pausa) “Mas havia também flores tão pequenininhas e outras enormes!” (gritos de alegria e admiração em torno das diversas imagens que surgem)

Anteriormente a essas situações sistematizadoras, no capítulo seguinte, focalizamos a situação diagnóstica, buscando analisar as interações estabelecidas na sala de aula nos processos de produção e leitura do desenho da criança.

3- Poesia e desenho: As interlocuções e imagens revelando os saberes das crianças e das ações docentes

Artes Plásticas na escola é desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania.

(Anamelia Bueno Buoro)

O ensino das Artes visuais na escola pode realmente contribuir para a formação de leitores mais autônomos, na medida em que propicia ao aluno a construção de novo saberes e de uma visão mais ampla de mundo. Mas não podemos esquecer as implicações das interações com o outro e os signos no desenvolvimento do conhecimento. A esse respeito, analisamos nesse capítulo, as interações vivenciadas na situação diagnóstica, destacando alguns elementos que se intensificaram nos processos de leitura e produção das imagens a partir da apreciação do poema “O pintor”, de Roseana Murray (1995).

Desse modo, abordamos um episódio relativo a cada uma das três situações vivenciadas: as interações na etapa de contextualização e apreciação do texto poético, as interações entre as professoras e as crianças no decorrer da produção, e as interações da apreciação avaliativa das figurações.

No tópico imagens e auto-imagens construídas, avaliamos a situação diagnóstica, tecendo algumas considerações relativas ao que apreendemos nessa etapa.

Texto trabalhado com a turma:

O PINTOR

Roseana Kligerman Murray

O PINTOR COM SEU PINCEL,
NÃO SABE QUE TINTA É ESSA QUE
SAI DIRETO DO CORAÇÃO,
E VAI PINTANDO TERRA E CÉU.

PINTA MARES E MONTANHAS,
O HOMEM E SEUS MISTÉRIOS,
O AMOR COM SEUS NOVELOS,

ENCRUZILHADAS E GIRASSOIS.
ENTÃO, QUANDO O DIA ACABA,
INVENTA UMA CAMA MACIA.
VAGAROSAMENTE, ETERNAMENTE,
ELE PINTA.

As sinuosidades da mediação do outro

Fig.01: **Apreciação coletiva do poema**



Foto: E. Pinheiro.

Na perspectiva socio-histórica, é a partir das interações sociais que o ser humano constrói seus conhecimentos. É justamente por isso que o papel do outro ocupa um lugar de destaque no aprendizado escolar, na medida que se estabelece entre aluno e professor, aluno e aluno, um processo interativo, permitindo a construção partilhada de processos de significação.

Entretanto, esse movimento está inserido numa rede de valores discursivos de vários níveis, conforme esclarece Garcez (1998, p.48), em que “Todo o universo lingüístico, constrói-se, existe e funciona num universo social coletivo e não pode ser abstraído dessa condição”, implica encontros e desencontros frente ao objeto de conhecimento.

A esse respeito, vemos que nas interações da apreciação do texto poético (fig. 01 p.71), as crianças compartilham diferentes significados da palavra pintor com Iasmim:

01. Prof^a. Iasmim: **-Qual o pintor que vocês conhecem?**
02. Hélio **-Pedreira... Pintor de pedreiro...**
03. Alisson **- Pintor de casa... de carro...**
04. Alberto **-De tamborete...**
05. Prof^a. Iasmim: **-Qual o pintor que o poema fala?**
06. Bia **-Pintor de desenho.**
07. Hélio **-Pintor de quadro.**

Iasmim prosseguiu delimitando suas indagações em função de direcionar os alunos ao conteúdo específico abordado no poema, e encontra algumas dificuldades no decorrer das interlocuções em torno do objeto em questão:

08. Prof^a. Iasmim **-Que tinta o poema fala que o pintor usa para pintar?**
09. Aline **-Amarelo, vermelho, azul...**
10. Prof^a. Iasmim **-A gente não tá falando da cor da tinta, estamos falando qual o tipo de tinta...**
11. Alberto **- vermelha, preta, azul...**
12. Prof^a. Iasmim **-Essa tinta desse pintor especial do poema, de onde sai essa tinta?**
13. Várias vozes: **-Do coração! ...E aí sai vermelha, amarela, azul, rósea...**

Percebemos que as crianças, ao buscarem interpretar o poema segundo as perguntas da professora, compartilham palavras que possuem significados que coincidem quanto ao conteúdo em que a palavra se aplica, mas que não coincidem em relação ao grau de generalidade expressa pelos discursos entre

elas. Ou seja, as falas evocam construções partilhadas de processos de significação da palavra “pintor”, que expressam o que sabem e conhecem do seu meio social e suas relações com seus significados, que por outro lado, nessa relação de partilha, emergem encontros e desencontros entre os significados.

O fato é que o modo como a dinâmica discursiva se desenvolve, proporciona uma dificuldade de partilha da palavra, pois embora haja uma coincidência de conteúdo relativa aos significados em que a palavra se aplica, as crianças não conseguem apreender conceitualmente todo o discurso de Iasmim. Destacando os turnos 08 ao 13 (p.72), a pergunta formulada: “Que tipo de tinta o pintor usa”, é perceptível que as crianças expressam o significado da palavra tinta, dentro de um contexto basicamente concreto, como azul e vermelho, enquanto que, para a docente trata-se de um significado mais aprofundado, relativo aos sentimentos e pensamentos do “pintor” do texto. Assim, não se estabelece uma compreensão responsiva/ ativa (BAKHTIN,1988), por parte delas perante as evocações da docente, apesar de compartilharem com ela significados aparentemente semelhantes da palavra pintor

Diante das dificuldades das crianças em acompanhar o raciocínio da colega, sugerimos a Iasmim que tentasse utilizar outros termos como “faz de conta”, para recuperar as suas intenções relativas ao texto. A partir de então, ela prossegue a apreciação do poema assim:

14. Prof^a. Iasmim: **-De onde sai a tinta que ele pinta?**

(várias vozes): **-Do coração!**

15. Prof^a. Iasmim: **-É uma tinta “normal”?**

16. (várias vozes): **-Não!**

17. Prof^a. Iasmim: **-Faz de conta que cada um de vocês é o pintor, como vocês fazem para pintar?**

18. Bia: **-Ah! a gente, pensa e pinta!**

19. Hélio: **-Sai do cérebro...**

Nessas interações, se de uma forma a coincidência de conteúdo colabora na comunicação da professora Iasmim com as crianças, de outra forma, a diferença de estrutura mental entre elas, não permite o desenvolvimento de uma interpretação mais ampla do texto poético.

É importante ressaltar que, na relação interativa entre nós e as crianças na sala de aula, trazemos para a interlocução, novos elementos e outras possibilidades de significação, que podem ou não impulsionar o processo de elaboração conceitual. A palavra enunciada provoca confrontos entre diferentes significados e níveis de generalidades da mesma.

Vygotsky (2003a) enfatiza que as crianças, frente a um conceito sistematizado desconhecido, buscam significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, elaborados e internalizados. Isso quer dizer que tentam relacioná-lo na experiência concreta. De acordo com o autor, a elaboração conceitual, ao longo do desenvolvimento, caracteriza-se por uma interdependência de significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram produzidos, mas não é um curso linear e nem se manifesta da mesma forma para toda e qualquer criança. Assim, utilizando de forma compartilhada um mesmo sistema lingüístico de sua cultura, a criança vai apreendendo as relações e generalizações que lhe permitem formular e coordenar pensamentos.

Em conformidade com Vygotsky (2003a), Fontana (2000, p.22) reafirma que, nas interlocuções, a criança, mesmo acompanhada de seus conceitos espontâneos, raciocina com o adulto, procurando externalizar as respostas solicitadas a partir de suas experiências consolidadas. Assim, conclui a autora: “Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos e internalizados.”,

Bakhtin (1988) analisa que a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. Dessa forma, nas interações verbais, as falas estão impregnadas das vozes pelas quais foram originariamente constituídas, e estão repletas de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis. Em virtude disso, no jogo das interlocuções, elas penetram nas relações entre os sujeitos, fazendo surgir uma multiplicidade de encontros e desencontros. Desde então, podemos

dizer que a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes nas relações sociais.

Dando ênfase a multiplicidade de encontros e desencontros que emergem nas interações verbais na sala de aula, o caráter autoritário que se manifesta normalmente na mediação docente no jogo discursivo das palavras, colabora na obstrução das competências expressivas das crianças. Essa relação desigual as mantém, geralmente, distantes de suas possibilidades criadoras.

De acordo com Fontana (2000), grande parte das interações cotidianas do adulto com a criança, manifesta-se de modo funcional, e sua influência na maioria das vezes, não a sufoca na formação de generalizações. Enquanto que, nas interações escolarizadas, o processo é diferente, pois a mediação do adulto, se reveste a partir de uma intenção deliberada, explícita e planejada.

Um fato bastante controverso relativo à nossa postura nas apreciações do poema ocorre nas interações durante o processo de produção gráfica. Acontece que, enquanto o outro mantém uma influência crescente na produção de seus pares, as nossas mediações ocupam uma função basicamente secundária em torno do objeto em construção, como veremos no episódio seguinte:

Fig.02: **Keila e Bia compartilhando suas atividades**



Foto: E. Pinheiro

20. Bia: **-Keila, a gente desenha, desenha a cabeça, ai faz assim ó...** (mostrando a figura do pintor e faz um balão, tipo de história em quadrinhos sobre a cabeça dele).

21. Keila: **-Como assim? Não tô entendendo...** (olha o desenho da colega, que prossegue desenhando sem lhe responder).
22. (Keila fica em silêncio, olha os colegas trabalhando, e começa a desenhar uma cama).-**Ai!! A cama é feia, parece uma casa!** (fala chateada)
23. Rita: **-Hum... Parece uma casa...**(Olha para trás e reafirma com deboche)
24. Keila : **-Nada não...**(Fala como não se importasse)
(volta-se para Bia e tenta explicar o que fez). – **Olha a minha cama...** (apontando) –**Aí ele, ó...** (pára preocupada, ao ver a cama que desenhou) –**Ai!! Fiz grande demais, Bia!** (começa a apagar novamente)
25. Bia: **-Ó faz assim ó... aqui é a cama, e ele pensando na cama!** (apontando seu desenho).
26. Keila: **-Biazinha, você desenhou como pelo amor de Deus!** (olhando aflita para o desenho da cama da colega).
27. Bia: **-Ó eu desenhei ele assim, ele pensando na cama, aí desenhei e botei o nome “pintor”.** (mostrando a figura e a escrita no balão).
28. Keila: **-Tia, eu posso também fazer assim tia, ou diferente?** (Nos chama mostrando o desenho de Bia).
29. Prof^a Evanir: **-Não sei. O que você acha?** (Elas nos olham confusas).
(Ao sairmos, a professora Iasmim se aproxima e olha os desenhos das duas).
30. Keila: **-É... é, Bia botou ele pensando na cama.** (cobre seu desenho com a mão e aponta para Iasmim o de Bia, que continua escrevendo dentro do balão).
(Miguel interrompe se erguendo para frente)
31. Miguel: **-Tia, ela tá invejando a Bia...** (aponta para Keila, que recomeça a apagar um coração semelhante ao da amiga).

Destacando os conflitos e negociações entre Keila e seus colegas no percurso das interações em volta da produção das imagens, vemos o quanto

ficam evidentes diferentes nuances das mediações do outro sobre o sujeito que desenha. A esse respeito, Silva (2002) enfatiza que as condições sociais no processo de produção gráfica do ato de desenhar, marca a produção, resultando numa atividade compartilhada.

Bia, ao compartilhar com a amiga Keila suas intenções figurativas, simultaneamente origina as suas configurações quando relata o que e como vai fazer, antes ou ao mesmo tempo em que vai desenhar e suscita interferências nas ações da colega. Nisso, gera intervenções na produção da amiga, como se observa nos turnos 20, 25, 26 e 27 (p.75-76). Ao mesmo tempo, sua fala como se percebe no turno 27, evoca instrumentos simbólicos, que constitui ações organizadoras, pela qual ela estrutura seu pensamento articulando imaginação, memória e percepção, o que se reveste na sua construção figurativa.

Dessa forma, como se percebe nos turnos 20, 25 e 27 (p.75-76), as falas de Bia nas suas funções designadoras, analíticas e generalizadoras¹⁸, articula pensamento e linguagem, que se externalizam na sua produção gráfica. Em outras palavras, ela evoca um fator de organização e classificação da atividade, que media seu processo de elaboração conceitual, mas também designa todo um complexo de referentes, incluindo além do objeto nomeado, seus sentimentos em relação ao objeto, que são materializados na sua produção gráfica. Essas ações de Bia interferem no processo de construção imagética de Keila, remetendo-a a compartilhar intensamente seus desenhos com amiga.

É perceptível especialmente nas falas nos turnos 25 ao 30 (p.76), a influência de Bia sobre Keila no tocante ao processo de figuração compartilhada. Ocorreu que, enquanto não percebíamos tão demasiada influência exercida sobre a colega assim como sua insegurança e rejeição com a própria produção, (algo que é bastante perceptível turno 30 quando ela esconde seu desenho), mantemo-nos numa função secundária:

32. Profª Evanir: **-Por que você está apagando?**

33. Keila **-Porque tá feio...**(Responde com raiva).

34. Profª Evanir: **- Por que você acha tão feio?**

¹⁸ Luria (1988) aponta as funções designativa, analítica e generalizadora da fala da criança como mediadoras em todo o processo de elaboração do seu pensamento e linguagem, e ressalta que tais funções objetivam, integram e direcionam as operações mentais envolvidas numa atividade.

35. Keila **-Por que tá! Sou abestalhada!!** (joga o lápis na mesa e cruza os braços)

36. Profª Evanir : **-Que é isso, abestalhada?**

37. Keila **-Eu não sei desenhar não...** (Rita e Francisco viram-se para trás curiosos).

(Miguel e Rita começam a rir).

A partir do turno 38, observamos a autonegação e descrédito de Keila ao seu trabalho e, diante do conflito que se ergue, intensificamos nossas ações em encorajar e estimular a aluna:

38. Profª Evanir:- **Tava tão bonito seu trabalho...**

39. Keila **-Tava não, tava feio!** (muito brava).

40. Profª Evanir: **-Olhe, Tá até um pouco parecido com o de Bia, já percebeu? Por que não continua a partir do que você parou?**

41. Keila: **-Porque o que eu pensei, num coração, mas e ela já fez!** (começa a chorar)

42. Profª Evanir: **-Por que ela fez um coração, você também não pode fazer?** (Keila continua chorando, enquanto Bia tenta acalmá-la alisando seu cabelo).

Nessa dinâmica das trocas verbais, entre as falas de Keila e seus pares, finalmente, tentamos uma postura mais interventiva, propondo que a aluna comparasse seu trabalho com o da amiga. A partir de então, frente à angústia e insegurança de Keila, buscamos remetê-la a refletir sobre as diferenças e semelhanças entre suas produções, com o propósito de que ela percebesse que cada desenho varia de pessoa para pessoa:

43. Prof^a Evanir: **-Você pode. Cada um tem seu coração. O coração dela é de um jeito e o seu de outro, que ver? Faça o seu para mim. Para eu ver como é que fica?** (ao percebermos que Keila parou de chorar, nos afastamos).

(Bia continua solidária a amiga que reinicia o desenho do coração. Algum tempo depois voltamos e percebemos que Keila refizera o coração. Ela nos mostra em silêncio a figura).

44. Prof^a Evanir: **-É igual Keila? Tá igual? Não.** (Miguel ri baixinho da colega que em silêncio nos responde acenando com a cabeça negativamente).

45. Prof^a Evanir: **-Não fique triste não, sabe por que? Seu coração é tão bonito quanto o dela, só que é diferente. Viu? Vamos lá continue!** (Keila se mantém em silêncio)

45. Prof^a Evanir: **-Quer canetas de hidrocor?** (Keila recebe as canetas e recomeça a desenhar)

46. Bia: **-Keila, tá bonito o seu...** (aponta o desenho da amiga, enquanto passa a mão sobre sua cabeça).

47. Keila: **-Eu pinto que cor?** (pergunta baixinho para a amiga).

48. Bia: **-É melhor essa.** (dá uma canetinha da cor rósea e continua tentando acalmá-la)

Embora o nosso procedimento tenha se constituído de uma estratégia significativa, uma vez que possibilitou que Keila observasse que sua produção era diferente e importante quanto à de Bia, não contemplou a exploração de alguns critérios essenciais da leitura comparativa das imagens. Como, por exemplo, não instigou que ela percebesse, a partir da sua nova produção do coração, as múltiplas possibilidades de utilizar as linhas. Ao invés disso, insistimos em convencê-la que seu desenho é diferente do de Bia, dando ênfase remetê-la apenas a constatar esse aspecto.

Desse modo, não proporcionamos que a aluna compreendesse que poderia modificar e acrescentar novos traços aos seus desenhos, não apenas em função de diferenciar-se do modelo fornecido pela companheira. Mas, sobretudo,

que descobrisse que a partir desses traços, poderia criar outras maneiras de se expressar graficamente.

Entretanto, nossas ações em convencê-la de suas habilidades através de elogios evasivos e comparações infundáveis, como fica explícito no turno 40 (p.78), resultaram em tentativas inúteis diante da insistência da aluna em se auto-avaliar incapaz de desenhar. Assim, embora Keila tenha concordado conosco que realmente o coração que fez era diferente em relação ao de Bia, como se percebe a partir do turno 45 (p.79), enquanto lhe oferecíamos materiais, prosseguiu sob a dependência da amiga, cujas ações de solidariedade foram intensas, ao ponto de a mesma interromper a própria produção para atendê-la.

Nos momentos de conflitos nas interações, temos observado gestos como esses mais freqüentes entre as meninas, embora haja entre os meninos em número relativamente pequeno. Nessas circunstâncias, também constatamos que, de modo geral, atuamos nas ações mediadoras com mais sensibilidade, e demonstrações de afeto e incentivo que, na prática, não atendem às reais necessidades da aluna.

Refletindo sobre essas situações, a intervenção que a criança precisa não é apenas para amenizar sua sensação de baixa auto-estima e insegurança frente à sua produção gráfica, mas que estabeleça com ela uma relação de co-construção em torno do objeto de conhecimento em questão. O que nesse caso, refere-se a sua ressignificação gráfica.

Retomando o enfoque sobre o caráter autoritário em que normalmente se manifesta na mediação docente no jogo discursivo das palavras, observamos que, na apreciação das imagens, ocorreu um fato semelhante ao da apreciação do texto poético. As crianças, em sua maioria, mostravam-se com muita dificuldade de se expressarem, e se mantiveram preocupadas em função de “responderem” às nossas perguntas, com exceção de algumas que intervinham com certa autonomia, como é possível perceber no episódio seguinte:

49. Prof^a Evanir: **-Aline, fale do seu desenho.**

50. Aline: **-Eu achei bonito. Queria fazer um coração colorido, mas não sabia como fazer, e fiz assim.**

51. Profª Evanir: **-Olhem só o coração que ela fez, o que vocês acham?**
52. Daniele: **-O coração deve ser vermelho...** (afirma apontando para o seu desenho)
53. Miguel: **-Nunca vi coração azul... (faz uma careta de desprezo)**
54. Profª Evanir: **-Mas o coração só pode ser vermelho?**
55. Várias vozes: **-vermelho! Vermelho!!!**
56. Profª Evanir: **- Observem, por que será que há tantos corações semelhantes aos de Daniele e tão poucos semelhantes aos de Aline?**
57. Daniele: **-É que o vermelho é uma cor que tem vida, é uma cor bonita.**
58. Profª Evanir **-O que vocês acham da opinião de Daniele?**
59. Bia: **- Ninguém sabe a cor do coração... O meu é cheio de listrinhas.**
60. Profª Evanir: **- Então, quem disse que o coração só deve ser vermelho?**
61. Hélio: **-Não... pode ser de toda cor.** (nesse instante se levanta um grande tumulto sobre que cor deve ser o coração)
62. Keila: **- É mais bonito pintar de várias cores.**
63. Profª Evanir: **- Além da cor, o que observam?**
64. Keila: **-Tia, o coração dela não ficou mais bonito porque ela pintou de um jeito e depois de outro...Ela devia pintar de um jeito só.**
65. Profª Evanir: **- Numa só direção?** (Keila acena afirmando que sim) **O que vocês acham?**
66. Francisco: **-É pra pintar de um jeito só, e não pra lá e pra cá.** (afirma fazendo gestos com as mãos)...**e de uma cor só.**
67. Profª Evanir: **Mas será que cada um não tem o seu jeito de pintar?**
68. Bia: **-Cada um tem seu jeito, ninguém pinta igual...**

Destacando as contradições de nossas mediações, haja vista que ora agimos controlando as atividades de apreciação, e ora atuamos com cautela e restrição como no caso do processo de produção das figurações; reportamo-nos a Arroyo (2002, p.18) e refletimos perante a longa memória que sobrevive em

toda ação docente. Ele ratifica: “[...] educar, incorpora perícia e saberes apreendidos ao longo de sua formação”. Desse modo, ao organizarmos as situações de aprendizagem, inserimos marcas e traços de um saber fazer que, em geral, moldam a prática pedagógica sob múltiplas contradições.

De outra forma, o esforço das crianças em “tentarem” responder nossas perguntas, leva-nos novamente ao pensamento de Bakhtin (1988) a respeito da natureza ideológica das interlocuções, quando ele enfatiza que, nas interações, as palavras são organizadas em função do outro. O fato de prevalecerem mais nossas falas e o modo como elas mediam os processos de apreciação e produção das imagens, condicionaram as interações verbais restringindo o envolvimento e participação das crianças.

Embora, nos turnos 18 e 19 (p.73), conseguirmos ouvir de Bia e Hélio, respostas que para nós, se traduziram naquele momento como interpretações mais elaboradas do texto: “a tinta é o pensamento que sai do cérebro”, sem querer invalidar as respostas das crianças, pois reconhecemos que nestas em comparação com as anteriores, revelam-se abstrações um pouco mais abrangentes, não nos garante que elas tenham realizado uma apreensão mais ampliada do texto. Além disso, tratava-se de uma apreciação coletiva, tornando o resultado ainda muito frágil, em virtude que as demais crianças se mantiveram alheias e passivas nas discussões.

Algo que também contribuiu para reforçar a restrita participação das crianças nas discussões e obstruir a emergência de interações mais enriquecedoras, foi a dificuldade que tivemos de observar os conhecimentos prévios das mesmas de forma mais ampla e de construir intervenções mais sistematizadas no decorrer da situação diagnóstica.

3.2 A visão retilínea da mímese

Ao reportamo-nos à dinâmica das trocas verbais das crianças durante a produção das figurações, identificamos nas suas falas diversos conceitos visuais que desvendam as relações dos autores e leitores frente às imagens.

Destacando as evocações de Keila nos turnos 22, 23 e 24 (p.76) quando inicia sua atividade, percebemos que revelam, além de angústia e descrédito em relação a sua produção, uma inquietação na exatidão das formas das figuras que produz, como regra absoluta de produzir desenhos “bonitos”. A preocupação da aluna na obtenção de uma representação mais “correta” do objeto, aponta um aspecto muito comum na percepção visual das crianças imersa num mundo de imagens figurativas que compõem seus repertórios imagéticos.

Segundo Lacoste (1986), os gregos foram os primeiros a se preocuparem com os princípios da representação visual. Esses princípios se fundamentavam no conceito de mimese¹⁹. O autor aborda que a difusão da Arte como mimese liga-se de maneira mais profunda à concepção grega do ser e da verdade. Nesse sentido, quando um objeto está diante de nós, dizemos, por exemplo, é uma “cama” (embora seja apenas desenhada). Estamos, dessa maneira descrevendo o que esta coisa é, porque lhe reconhecemos um significado. A idéia faz uma coisa ser o que é (uma cama) também por possuir uma forma permanente que nos faz reconhecê-la quando a vemos. O desenho da cama, sob esse enfoque, está subordinado a configurar uma coisa reconhecível, e o seu autor será, então, visto como um “bom imitador” na medida em que a torna presente nos sentidos.

Fig.03: cama de frente.



Keila

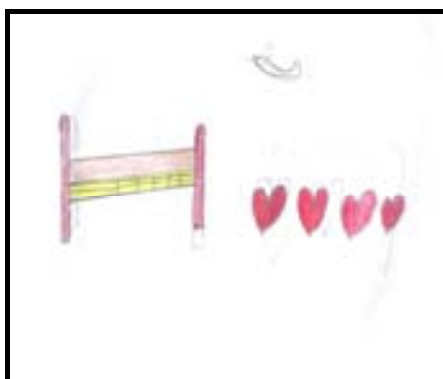
Fig.04: cama de frente.



Hugo

¹⁹ Termo originado do grego: mimese, que significa imitação. ver Lacoste (1986).

Fig.05: cama de lado



Patrícia

Fig.06: cama de lado



Gislayne

Nesse aspecto, ao focalizarmos as figuras²⁰ 03 a 06, podemos dizer que cada autor que desenha, não produz apenas sua própria idéia, pois antes de atribuir forma ao objeto “cama” por exemplo, seu trabalho está subordinado a um conceito visual pré-estabelecido culturalmente.

Desenhar, nesse ponto de vista, seria de certa maneira, reproduzir por imitação da idéia, a aparência “realista”, referente aos objetos concretos da existência cotidiana, por meio de linhas, formas cores e texturas. Desse modo, a mimese no desenho, não é apenas “imitação”, mas uma reprodução subordinada, haja vista que sua configuração, embora tampouco chegue à aparência real, está acoplada a reproduzir aspectos da realidade.

Martins (1998), discutindo sobre o assunto, afirma que com o passar do tempo, a despeito das reflexões de outros filósofos, a imitação foi adquirindo um sentido que dominou o pensamento ocidental sobre as Artes Visuais. Isto é, ganhou um caráter de réplica exata ou reprodução fotográfica. Não é de se admirar que, normalmente, resistimos à obra de arte que não reproduza o mundo visível.

Essa visão linear da representação do espaço perceptivo²¹ é um fenômeno bastante comum que, no ambiente escolar, geralmente passa a ser considerado algo natural e não algo de caráter convencional. O fato é que ainda prevalece no

²⁰ Atividades produzidas na situação diagnóstica no dia 06/04/2004

²¹ Merédiu (1974), ressalta que a representação do espaço perceptivo, é um dos aspectos de um modo de expressão convencional, baseado em estudos das técnicas, da ciência, e da ordem social do mundo, difundido pela Renascença até o impressionismo, em que a pintura esteve reduzida à “representação do real”.

ambiente escolar uma concepção de desenho muito tecnicista e realista da expressão gráfica e pictórica, discutida por vários pesquisadores como uma visão mimética da arte²², pois, se a figuração da cama, por exemplo, é percebida basicamente tendo como essência essa visão restrita, mesmo que não aparente a idéia verdadeira do objeto, está dependente a reproduzir aspectos viso-espaciais que manifestem uma ilusão do real. Em outras palavras, a configuração da cama reproduzida de lado, de frente, imitando o real não como o é, mas como aparenta ser.

É importante ressaltar que a visão mimética constitui valores essencialmente coletivos, originados nas interrelações sociais em determinados contextos históricos, formando normas e idéias predominantes numa dada sociedade. Segundo Ostrower (1987), os valores participam de nosso diálogo com a vida são referenciais através dos quais qualificamos as experiências pessoais e tudo que aspiremos, façamos, quer tenhamos consciência ou não. A perspectiva, por exemplo, é um valor renascentista de materialização do espaço, cujas figurações, estão subordinadas a uma noção muito racional de representação visual. A autora discutindo a esse respeito, explica muito bem esse estilo:

A perspectiva é um sistema tão lógico nos relacionamentos entre a totalidade e suas partes, determina tão rigorosamente e define tão clara e plasticamente os objetos e os intervalos espaciais dentro da forma global de profundidade, que confere às imagens a ilusão do real. (OSTROWER, 1987, p.112)

A autora também enfatiza que a perspectiva não é uma configuração realista, mas racionalista do espaço e representa hoje apenas uma técnica de projeção, um método e não, uma forma expressiva. A razão disso tudo, segundo a autora, é pelo fato de que essa visão renascentista equivale a uma esquematização de padrões culturalmente estabelecidos num dado contexto, e não a percepção natural de ver e perceber, pois, a cada momento, nossos olhos

²² Entre os quais destacamos: Barbosa (1997); Ostrower (2004) e Merédieu (1974).

abordam uma quantidade diversa de campos ópticos, e no fundo, enxergamos mais do que percebemos. Desse modo, se quiséssemos ver conforme as normas da perspectiva, teríamos que construir certas situações-modelo na natureza ou num laboratório.

Keila evoca nos turnos 22 e 24 (p.76) uma angústia que pode estar relacionada à visão mimética, ao exigir de sua produção (fig. 03, p.83), uma representação gráfica da cama e do homem sob tamanhos mais exatos, apagando constantemente seus desenhos. Assim, de forma penosa ela rejeita seus traços impressos na sua construção imagética, enquanto Bia não expressa uma preocupação muito especial com a mímese, ao partilhar as ações organizadoras de sua construção pictórica, atrai a atenção da amiga e media a sua produção.

Ainda refletindo sobre as concepções realistas da representação visual, percebemos nas apreciações das figurações nos turnos 52, 53,55 e 57 (p.81), a visão restrita que a maior parte das crianças manifestam do tema coração. Elas ao avaliarem a produção de Aline (fig. 08, p.91) relacionam a figura “coração” aos modelos que têm acesso no meio, e além disso, muito próxima do coração enquanto órgão natural.

O fato é que a maior parte dos pares de Aline interpreta o seu desenho a partir de um repertório pré-estabelecido e composto de referenciais visuais anteriores, ou conceitos padrões que se prendem a uma única leitura do objeto. As imagens embora possam proporcionar diferentes interpretações, estão muitas vezes atreladas a uma decodificação muito fechada. Devido a isto, as crianças enquanto fruidoras, expressam concepções pessoais, porém formadas na coletividade cultural em que se inserem.

A resistência das crianças em admitir novas possibilidades expressivas nas relações espaciais, de cor e textura ilustra que ainda é muito válida essa visão restrita da representação. Acreditamos, que as reflexões críticas que o docente, em conjunto com elas, possa promover sobre esses valores imersos no meio social, propiciará às crianças novas visões de mundo.

3.3 A necessidade e o conflito de “colar” o modelo do outro

Temos observado que, na sala de aula, as crianças procuram realizar em conjunto suas atividades. Então, o que acontece quando compartilham seus processos de figuração? Como uma criança pode auxiliar a outra, de modo, que esta perceba os meios visuais produzidos como uma idéia que ela poderia reelaborar, e não apenas “copiar”?

Revedo os turnos 22 ao 31(p.76), percebemos de modo geral nos agrupamentos em torno da produção das imagens, uma inquietação e interesse em “imitar” o modelo produzido pelo outro. Por conseqüência, também surgiam entre as crianças situações conflituosas que, de um lado, tanto contribuía na reelaboração das figurações, quanto que por outro, propiciavam entre algumas um descompasso ainda maior na construção dos elementos visuais.

Nos turnos 22, 24 e 27 (p.76), notamos a preocupação de Keila em desenhar uma cama a partir do modelo observado no trabalho da amiga. Diante da sua inquietação, podemos dizer que há indícios de que essa sua atitude, está relacionada a um comportamento aprendido de buscar “imitar” a companheira a qual ela julga “saber mais desenhar” do que ela. No turno 26 (p.76), vemos sua ansiedade de reproduzir com exatidão os elementos visuais impressos no papel (o que por sua vez, trata-se de algo extremamente impraticável em virtude do fato que não basta apenas ver os meios visuais para poder reproduzi-los).

Concordamos que as crianças precisam da influência de pessoas mais experientes ou modelos que derivam de familiares, professores e da mídia para poder “imitar”²³ como ponto de partida, ou enquanto meios primários, a partir dos quais a habilidade de construir imagens pode ser expandida. Vygotsky (2003a, p.129) esclarece que a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante, pois trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e conduzem a criança a novos níveis de desenvolvimento, visto que aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazê-lo sozinha amanhã.

²³ Assim como Vygotsky (1987) e Wilson, Brent e Marjorie Wilson. (1982), consideramos tal comportamento, uma necessidade do individuo na construção do seu repertorio imagético.

Lowenfeld e Brittain (1977) propõem que não se mostre o desenho de uma criança para outra, nem que se ofereça a elas sugestões de modos de fazer, sob a justificativa de que tais ações podem prejudicar o desenvolvimento natural da expressão infantil. Embora eles não neguem a necessidade de a criança tentar imitar um objeto, na concepção deles, a imitação do outro só perturbaria sua espontaneidade e a tornaria mais insegura quanto sua representação gráfica.

No entanto, o entendimento de que a construção do conhecimento pelo sujeito não se dá de forma passiva e individual, mas por meio de diversos processos de mediação social, evidencia a necessidade que a criança tem de observar o outro no ato de desenhar. Na medida em que ela olha e analisa os modos dos seus pares traçarem os elementos visuais, vai se apropriando de conhecimentos imersos na cultura de modo pessoal e os reconstrói constantemente.

Vygotsky (1987) afirma que o desenho, enquanto produto de um processo compartilhado nas interações com os signos e o outro no meio circundante, não se trata da reprodução de uma linguagem visual fixa e homogênea. Ainda que as configurações gráficas sempre conservem de forma hierárquica, alguns aspectos estereotipados e padrões, cada indivíduo adota uma forma peculiar de representação, muitas vezes ajustando novas combinações ou alterando alguns elementos visuais como linhas, cores e formas.

Ainda sob esse aspecto, de acordo com Vygotsky (1987) o cérebro não se restringe a conservar e reproduzir as experiências estabelecidas no meio pelo fato de que toda atividade humana não se limita a reproduzir dados ou impressões vividas, mas cria novas imaginações e ações capazes de re-elaborar com elementos de experiências anteriores, uma diversidade de normas e planejamentos. Diante disso, essa capacidade das funções mentais em relação à atividade criadora, em combinar e re-elaborar os meios visuais, impulsionam a criança, muitas vezes, a experimentar novos ajustes às suas configurações a partir do seu repertório armazenado.

A criança, ao olhar o desenho do outro, ainda que seja influenciada com o grafismo que observa, apropriando-se de certos traços configuracionais, o modelo explícito jamais se converterá numa “cópia”. Concordamos com Ostrower (2004) que é impossível refazer os elementos visuais como a linha, por se tratar de uma

forma expressiva vinculada à percepção visual e não à falta de habilidades técnicas. Isto é, ao tentar repetir ou refazer uma composição visual, o que resulta é uma nova composição, um novo significado. Podemos então acrescentar que as linhas que estruturam o espaço na imagem vêm carregadas de emoções, memórias e significados que difere de acordo com cada ser humano.

Ao refletirmos sobre a internalização, ressaltamos que a apropriação de um signo não se trata de uma transposição direta, uma cópia dos processos interpessoais, mas uma re-elaboração, uma transformação, pessoal e singular, que implica observar o outro, interagindo com este e reconstruindo novos saberes. Desse modo, é incontestável a necessidade de imitar, como ação básica na aprendizagem nas interações sociais, lembrando que cada indivíduo dificilmente “copiará” o outro, mas reconstruirá o objeto de modo subjetivo e particular.

Silva (2002) afirma que o modelo do outro propicia momentos de mútua cooperação, quando as crianças comparam as diferenças e semelhanças entre suas produções, e desse modo, elas podem modificar e acrescentar traços aos seus desenhos em função do modelo fornecido pelo colega ou pela professora.

No entanto, em circunstâncias como esta, temos nos deparado constantemente com diferentes situações conflituosas entre as crianças durante o processo de produção pictórica, que geralmente surgem a partir do olhar do outro sobre a atividade, e, dessa forma, nem sempre suscita uma relação solidária ou colaborativa entre elas, como vemos nos turnos 31 e 37 (p.76-78).

A exemplo disso, Identificamos relações de concorrência em torno do “modelo” do outro entre os pares de Keila no decorrer de toda a produção. E devido à hostilidade destes, como demonstra Miguel no turno 31(p.76), agrava-se ainda mais a autonegação e o descrédito de Keila à sua produção, como se observa a partir do turno 33 (p.76). Desde então, a dificuldade de Keila em recuperar a continuidade de sua atividade é ainda maior:

O olhar, em outras circunstâncias, gera interesse pela produção do par, concorrendo não apenas para o aproveitamento da idéia do colega, mas num demasiado empenho em “reproduzir” ou repetir os elementos visuais. Nesses casos, na maioria das vezes, ocorrem brigas entre os pares, ou angústias em torno do conflito de tentar “copiar” ou “colar” o desenho do outro.

Testemunhamos, diversas vezes, alunos tentarem esconder sua produção dos seus pares alegando que estes os imitavam.

De modo diferente, observamos que, em outras situações, algumas crianças se mantêm alheias tanto com a própria atividade quanto em notar a do outro, e não interagem praticamente com ninguém do grupo. Diante de circunstâncias como essa, é evidente considerar que o aprendizado requer a contribuição do próprio sujeito e a participação relativa do outro na atividade compartilhada. Ou seja, o mesmo não é passivo no processo de apropriação, mas interativo, para que, numa relação colaborativa, desenvolva os novos conhecimentos.

3.4- Significando cores e formas

Destacando as falas das crianças nas interações no decorrer das apreciações das produções, identificamos a cor dentro de um contexto impregnado de ideais culturalmente pré-estabelecidos:

69. Daniele: **-O coração deve ser vermelho...** (afirma apontando para o seu desenho)

70. Miguel: **-Nunca vi coração azul... (faz uma careta de desprezo)**

71. Profª Evanir: **-Mas o coração só pode ser vermelho?**

72. Várias vozes: **-Vermelho! Vermelho!!!**

Os olhares frente às imagens²⁴ provocaram o confronto de valores, em especial sobre a produção de Aline (fig.08, p.91).

²⁴ Atividades da situação diagnóstica, produzidas no dia 06/04/2004 e apreciadas no dia 13/04/2004.

fig.07:coração vermelho



Érika

fig.08:coração vermelho e azul.



Aline

fig.09:coração vermelho.



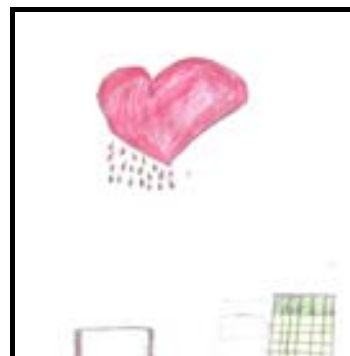
André

Fig.10: coração vermelho e amarelo



Flávia

Fig. 11: coração vermelho



Hugo

Ostrower (2004) e Arnheim (1982) destacam em seus estudos sobre os elementos visuais os múltiplos efeitos que as cores podem produzir, uma vez que a expressividade da cor está vinculada às combinações com outras cores que definem suas funções e significados. Nesses termos, a cor pode corresponder a infinitas estruturas expressivas e espaciais, dentro de um dado contexto colorístico.

Todavia, além do fato de que uma mesma cor poderá obter significados diversos quando entra em combinações com outras cores, seus conteúdos expressivos não podem ser estabelecidos apenas numa esfera das relações cromáticas, mas é necessário considerarmos também a dimensão sócio-histórica em que se inserem. Em outras palavras, não faz sentido falar de cores isoladas,

como se elas possuíssem por si mesmas identidades próprias, assim como também seria insensato não atentarmos para as relações socioculturais em que elas são estabelecidas.

De fato, são impressionantes os múltiplos efeitos que uma mesma cor poderá vir a produzir, ao desempenhar funções expressivas e espaciais de acordo com as combinações tonais que recebe, modificando-se a cada nova combinação recebida. Tal fenômeno refere-se a uma dimensão relacional dentro de um contexto colorístico, bastante destacado nos manuais de desenhos e em livros didáticos de arte. Nesses estudos sobre os conteúdos sobre os elementos visuais, o enfoque da cor é enfatizado pela carga sensorial que lhe é inerente, uma vez que, ao vê-la, acionamos nossos sentidos e noções espaciais.

No entanto, enquanto signo socializado historicamente, a percepção da cor assume outros significados dentro de um conjunto de cores pré-determinadas, definidas segundo parâmetros culturalmente estabelecidos, que manifestam, muitas vezes, atributos espontâneos, como se percebe nos turnos 69, 70 e 72 (p.90).

O próprio Vygotsky (1987) reflete sobre os efeitos que as combinações cromáticas interferem no conteúdo e sentido de uma obra de arte, e como as suas combinações influenciam no nosso estado de ânimo. Não é pretensão deste estudo menosprezar a lógica das estruturas expressivas e espaciais entre cor e forma, inclusive porque tal lógica viso-sensorial constitui conhecimentos básicos na apropriação e desenvolvimento de leituras mais significativas dos elementos visuais. Nosso interesse é chamar atenção para esse outro plano perceptível da leitura e produção cromática em que se insere a produção pictórica escolar.

Nos seus estudos, Lowenfeld e Brittain (1977, p.235-236) afirmam que se as crianças da faixa etária dos 9 a 12 anos ainda usam rígidas relações cor objeto é porque suas percepções de cor se desenvolvem com lentidão. E acrescentam: “Este fato acontece quando a criança ainda não aprimorou, suficientemente, sua sensibilidade visual, para notar as diferenças que distinguem um arbusto verde, de um gramado verde”.

Sob um outro ponto de vista, Hernandez (2000) leva-nos a refletir em torno das deficiências de uma linguagem visual ampla e sobre o crescente consumo de imagens estereotipadas no ambiente escolar. O autor enfatiza que o contexto

colorístico manifesta um sistema de valores incorporados historicamente que formula e forma a educação visual e estética do indivíduo. Desde então, as concepções sobre forma e gosto estético adquirem uma visão simplificada centrada em um conjunto de códigos visuais que trazem consigo valores padrões e universalistas. Logo, podemos dizer que o desenvolvimento da criança com as relações cromáticas, está ligado não apenas ao seu desenvolvimento pessoal, mas às experiências que tem frente ao contexto colorístico de seu meio.

Em toda apreciação avaliativa percebemos nas falas das crianças marcas de valores estéticos do mesmo signo sob diferentes nuances, que delineiam representações e comportamentos apreendidos socialmente. Quer dizer, as crianças expressam visões compartilhadas da figuração do coração que refletem uma cultura visual internalizada.

A criança, ao articular os conhecimentos constituídos socialmente, constrói e transforma seus saberes, seus valores a partir do diálogo que estabelece entre suas imagens internas e as imagens externas da natureza e da cultura. Nesse aspecto, destacamos a estreita relação entre cultura e aprendizagem nas interações sociais, e com os signos, haja vista que por meio desta, e os processos perceptivos do indivíduo são constituídos e orientados. Assim, compreendemos que a criança vai definindo e formulando as suas concepções estéticas a partir das influências que recebe da cultura e do outro no seu contexto social. Esse fato é perceptível especialmente nos turnos 57,61,62,66 e 68 (p.81) nas evocações das crianças frente às figurações dos corações.

Nesses turnos citados, observamos que as crianças revelam em suas falas julgamentos de valor estético a partir de concepções que transcendem os atributos viso-espaciais das cores. Ou seja, os seus olhares sobre o trabalho de Aline fazem transparecer conceitos perceptivos incorporados no convívio social.

No julgamento das crianças, o que prevalece é uma visão muito delimitada das relações entre cores e formas referenciais de um dado objeto através da qual elas definem o “belo” e o “feio”. Ocorre que, embora alguns discordem que a cor do coração deva ser apenas vermelha, como no caso de Bia e Hélio, respectivamente nos turnos 61 e 68 (p.81), a cor e a forma do tema coração aqui em destaque assumem sentido e significados bastantes restritos pela maior parte.

Acreditamos que a concepção do “feio” e “bonito”, evocada pelas crianças, passa pelo processo de uma construção histórica de cada indivíduo, pois, estamos considerando que é por meio das experiências vividas no mundo social que são extraídos diferentes significados segundo modelos aos quais tem acesso. Sendo assim, tais conceitos, referem-se a valores incorporados num determinado contexto de interações sociais.

Ostrower (1987) evidencia que em tudo o que se configura, encontramos conteúdos significativos que participam do nosso diálogo com os valores e contextos culturais. Estes, inevitavelmente, representam um padrão referencial básico para o indivíduo. A autora esclarece que o contexto cultural com suas valorações orienta os rumos da criação em direção a certos propósitos e hipóteses, que, em outras épocas, e a partir de outras visões de vida, os tais seriam inaceitáveis.

Diante disso, eleva-se a justificativa de conceber os meios visuais como um produto de uma determinada época e cultura. A esse respeito o estilo, ou jeito de desenhar ou pintar correspondem a percepções do mundo, em que:

[...] confluem os conhecimentos e as técnicas disponíveis a uma sociedade em um dado momento, os costumes, os ideais, as necessidades materiais e espirituais, e certas possibilidades de satisfazê-las material ou espiritualmente. (OSTROWER, 1987, p.102)

Desde então, esses aspectos formulados pelo contexto sociocultural, delineiam o campo mental em que a criança inscreve o seu mundo imaginativo, e com isso, o seu próprio estilo pessoal.

Quanto a isso, Ostrower (1987, p.102) acentua:

Ainda que, para o indivíduo, o sentido íntimo de cada evento não precise derivar diretamente das valorações coletivas ou nelas se resumir, todavia, nelas se elabora; o esquema cultural abrange uma gama de significados gerais na qual se inserem as perguntas e as respostas que o indivíduo eventualmente formule.

Os esquemas visuais, como cores e formas, são formulados por meio do corpo de idéias originadas nas interrelações sociais e, a partir deles, as crianças podem avançar aos novos esquemas. O estilo de cada criança representá-los, envolve uma maneira de pensar, imaginar, sonhar, sentir, agir e reagir que, embora fundadas essencialmente na coletividade do seu convívio social, traduzem a sua singularidade.

Vasquez (1999) ao tratar da percepção como um ato individual e social, considera o objeto estético possuidor de uma realidade estética que se dá de forma singular na percepção do sujeito situado num determinado contexto histórico e social. Por exemplo, nas figuras de 07 a 11(p.91), além dos significados já apontados, a cor vermelha, apreciada pela maioria das crianças ao representar o tema coração, adquire para cada uma, diferentes nuances conceituais como “a cor da paixão”, “a alegria”, “o amor”, “a amizade”, “o carinho”, entre outros evocados por elas durante toda apreciação das produções, como justificativas de eleger a cor vermelha como a cor “certa” do coração.

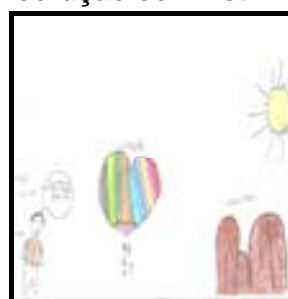
Aqueles que utilizaram diferentes cores e formas para representar o mesmo tema como nas figuras²⁵ abaixo, vincularam sua leitura e interpretação mais ao conteúdo do texto poético, alegando que “ninguém sabe a cor do coração” e que, portanto: “das listrinhas sai todas as cores que o pintor usa para pintar” (Esses enunciados foram diversas vezes evocados por Bia, Keila, Aline e outros durante a apreciação).

Fig. 12: **coração colorido**



Rita

Fig.13: **coração com listrinhas**



Bia

²⁵ Atividades produzidas na situação diagnóstica no dia 06/04/2004

Fig.14:coração pingando



Keila

Como vemos nessas figuras anteriores, “os pingos de tintas saem do coração”, formando o “arco íris de tirinhas coloridas”, uma espécie de imagem-referência que pode estar correspondendo à expressão gráfica do texto: “... vai pintando terra e céu”. Nessas produções citadas, embora ainda preservem outros atributos padronizantes nos signos visuais, observamos uma busca das crianças em criarem novas combinações gráficas, ou associações cromáticas.

Ainda que os atributos dados pelas crianças ao tema coração baseiem-se em concepções estéticas que se restringem basicamente a um conjunto de esquemas visuais padrões, é importante destacar a singularidade com a qual cada criança se expressa a partir deles. Mesmo que se configurem construções mediadas por uma cultura visual formal e universalista, elas manifestam significados de modo individual, visto que cada estrutura cognitiva se faz nas relações interpessoais sob aspectos singulares. Sendo assim, múltiplas percepções sobre um mesmo signo poderão emergir em torno de conceitos de valor, como se observa especialmente nos turnos 62, 64, 66, 68 (p.81).

Segundo Vygotsky (1987), essas possibilidades dos indivíduos combinar e dar forma material às figurações constituem mecanismos da imaginação criadora que dependem da experiência, das necessidades e interesses daqueles que a manifestam. Isso ocorre pelo fato de que o produto criador se constitui um processo histórico consecutivo, em que cada nova forma se apóia nas precedentes.

O autor ratifica:

O cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas, novas normas e planejamentos²⁶ (VYGOTSKY,1987, p.09),

Nesse aspecto, todo ato criador é sempre produtor de sua época e cultura e do seu meio, partirá dos níveis alcançados anteriormente e será constantemente reconstruído pela criança de modo singular. Ainda que ela receba influência dos meios visuais que circulam nas manifestações culturais, ao externá-los em suas produções e leituras imagéticas, mesmo que haja pontos em comum, evocará significados compartilhados sob diferentes níveis de generalidades.

Tomando como referências as figuras 12,13 e 14 (p.95-96), é possível afirmar que os processos perceptivos visuais e estéticos recebem diferentes influências do meio, mas que são re-elaborados pelo indivíduo segundo outros fatores de influência pessoal. Quer dizer, fatores cognitivos e emocionais movem suas ações e emergem as configurações a partir da seleção, ajuste e classificação dos meios visuais.

3.5 Imagem e auto-imagens construídas na situação diagnóstica

Considerando que a produção imagética da criança no ambiente formal de ensino, emerge das interações em que ela está inserida, a partir desse ponto, remetemos durante esse período diagnóstico, a observar as suas experiências anteriores, as relações com modelos, materiais e técnicas com que tem contato, as instruções que recebe do outro e, sobretudo, as implicações das mediações docentes nesse contexto.

Quanto à relação interativa entre nós docentes e as crianças, percebemos duas situações bastante comuns na mediação na sala de aula: de um lado uma manipulação predeterminada em guiá-las a respostas “prontas” favoráveis às

²⁶ Tradução da autora.

nossas próprias intenções. De outro, uma certa dificuldade de observar os seus conhecimentos prévios em relação aos significados evocados por elas.

Nessas condições, o processo de apreciação do poema configurou-se numa decodificação restritiva pelas crianças, reproduzindo basicamente o nosso discurso, ou repassando respostas puramente repetitivas.

Conforme enfatiza Rubinstein (1997), a palavra não é um mero símbolo ou signo convencional, mas possui uma história; a sua significação não está fora de si mesma, manifesta um conteúdo semântico, isto é, um sentido e com ele uma significação, como designante de um objeto designado. Segundo o autor, ela constitui uma relação cognoscitiva e destaca:

Em virtude das suas generalizações e classificações, a linguagem é por sua natureza, a primeira forma social do conhecimento. Com a ajuda da linguagem, o conhecimento social forma o pensamento da criança, determinando assim a estrutura da sua consciência. Ao mesmo tempo em que se formula o pensamento, efetua-se a formação do pensamento (RUBINSTEIN 1997, p.59).

Levando em conta que na sala de aula a ação docente é que planeja e orienta o processo ensino-aprendizagem, ao não atentarmos para a natureza conceitual das crianças e carregarmos a condução praticamente absoluta das ações em torno da construção do objeto, não proporcionamos interações mais dialógicas e espontâneas com as crianças, nem entre elas. O que, de outro modo, poderia possibilitar que abstraíssem nas interlocuções, significados mais substanciais e subjetivos das imagens sobre texto e nas figurações.

Nas interações, em todo o processo de produção gráfica, percebemos a ausência de uma mediação mais sistematizada e problematizadora de nossa parte, e nas apreciações das imagens, o predomínio de nossas ações. Esses eventos revelam o paradoxo que situa a prática pedagógica em torno da expressividade do aluno.

Ocorre que, quando se trata de atividade de produção imagética, geralmente, nós docentes tendemos a ser mais cautelosos nas mediações, em função de evitar “prejudicar” a expressão da criança. Mas, também podemos

atuar de forma inversa, flutuando assim, sob dois eixos, atitude que vai depender muitas vezes do tipo de atividade de desenho que se intenciona fazer. Ou seja, uma atividade a partir de um poema sobre os aspectos mencionados nesse trabalho suscitou ações espontaneistas de nossa parte, enquanto que, uma outra atividade pictórica para uma exposição num mural ou relacionada a festividades do cotidiano escolar gera, muitas vezes, ações manipuladoras centradas em nossa própria visão. Nesse último caso, os interesses pessoais do educador em mostrar a sua competência normalmente se sobressaem às necessidades expressivas do aluno.

A exemplo disso, quando os alunos precisam ilustrar cartazes e trabalhos mais “especiais”, temos uma preocupação de que o aluno faça “bonito”, “organizado” e “criativo”, o que nos impulsiona, geralmente, a controlar as produções.

Diante disso, novamente reportamo-nos às mesclas teórico-metodológicas que delineiam nossas ações docentes, resultantes de experiências com o desenho, tanto em nossa escolarização quanto em nossa formação sistemática nos cursos do Magistério, de Pedagogia e de Artes. Nossos atos expressam princípios consolidados em concepções político-pedagógicas que reduziram o espaço da produção imagética no currículo escolar a uma racionalidade moralista, a uma estética linear universalista e dominante.

Enquanto produções culturais, tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal, não se desenvolvem no indivíduo naturalmente, mas nas relações sociais com o outro, sendo incorporadas e adquirindo diversos nuances de significados. Devido a isso, o professor, ao compartilhar com os alunos, generalizações e relações contidas nas palavras e nas figurações, pode influir, ampliando ou limitando suas competências expressivas desses sistemas simbólicos.

Sendo assim, é necessário afirmar que o processo de conceitualização da criança não depende apenas de suas ações, mas das condições sociais em que se circunscrevem suas possibilidades de expressão na relação pedagógica. O conhecimento constituído por ela tem seus limites e alcances em termos das relações entre seus saberes e do(a) professor(a).

Por essa razão, as leituras das crianças extraídas a partir do poema, poderiam expressar de modo mais amplo uma série de compreensões

construídas nas suas experiências anteriores, e não basicamente uma interpretação “pronta” ou predeterminada por nós.

Baseados em Pillar (1999) consideramos que a leitura da obra de arte, seja no caso o poema “o pintor” ou na apreciação das figurações, pressupõe a atribuição de diferentes significados entre o leitor e objeto artístico, pois ao ler, estamos “relendo” de acordo com nossas experiências anteriores. O fato, é que o observável, tem sempre a marca do conhecimento e da imaginação de quem observa, depende das coordenações deste, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Conseqüentemente, a arte além de ser leitura e representação tem um repertório de conhecimento que mobiliza as possibilidades de criação de significados ao permitir leituras abertas que vão além dos sentidos aparentes.

A esse respeito, Barbosa (1999) nos faz refletir, que a leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica do aluno. Do diálogo interativo entre o leitor e o objeto, emergem os significados mediados pela cultura e requer intervenções intencionais do docente que propiciem aos alunos leitores, desafios em construir de modo pessoal e singular novas leituras consistentes e criativas.

Ressaltamos que interpretar não depende de uma condição só verbal ou visual, mas que se conecta a esses dois processos, articulando significados que vão além do objeto. A interpretação sobre esse ponto de vista pressupõe que os alunos levem adiante compreensões do objeto artístico, sob múltiplos significados,²⁷ que, em síntese, consistiriam em ir além do “o quê” e dos “porquês”, estabelecendo novos padrões de expressão.

Enfatizando uma outra dificuldade que tivemos em mediar as figurações do tema coração, destacamos novamente os conflitos que surgiram entre as crianças a partir da produção de Aline (fig. 08, p.91). Embora percebêssemos que elas manifestassem nos seus julgamentos, atributos padronizantes da cor, nossa atuação frente à avaliação das imagens, demonstrou a falta de uma fundamentação teórica e prática mais reflexiva em torno da produção artística.

²⁷ Fernando Hernandez (2000), ao enfatizar a interpretação como conteúdo do Ensino de Arte, afirma que os docentes precisam está atentos aos modos como os alunos interpretam os conteúdos artísticos e favorecer que estabeleçam novas compreensões além de uma visão estética universalista.

Desde então, vimos que a carência e o pouco acesso das crianças aos conhecimentos das Artes Visuais e suas restritas noções perceptivas e estéticas relacionam-se não apenas ao contexto sociocultural, mas com o espaço demasiadamente secundário em que é destinado às suas produções pictóricas cotidianas no currículo escolar, e as contradições teórico-metodológicas que delineavam nossas mediações.

A partir dessas observações, sabemos que são inúmeras as contradições que emergem nas especificidades do saber-fazer educativo, pois dominamos muitas vezes conhecimentos teóricos que, na prática, entram em descompasso com as reais intenções do fazer pedagógico. Evidentemente que estas adversidades estão relacionadas aos percalços da identidade profissional docente e não se restringem apenas à área do Ensino de Artes, mas, envolvem de modo geral os demais profissionais de ensino.

Consideramos que as concepções visuais e estéticas da criança se desenvolvem antes mesmo dela chegar à escola, e não se trata de uma teia fixa e imutável, mas que constantemente está sujeita às influências do meio circundante e das interações sociais. Desde cedo, a partir de suas necessidades de comunicar-se e interagir com o mundo, as crianças aprendem a desenhar sob influências do contexto social em que estão imersas.

Acontece que, no ambiente escolar, a criança geralmente não encontra espaço para desenvolver e ampliar seu acervo imagético de forma relevante e significativa, e assim, segue até a fase adulta sob influência de um conjunto de signos convencionais, restritos e universalistas sem expandir suas expressões visuais e estéticas. Pois, se as imagens armazenadas não derivam de instruções artísticas e sistematizadas, e sim de concepções contraditórias e convencionais; tal repertório, que poderia ser o ponto de partida para o rumo de uma alfabetização visual (DONDIS, 2003), dificulta a formação e uso de novos signos visuais.

Fazendo uma decomposição analítica dos aspectos formais como linha, forma e cor, do tema “coração” explorado pelas crianças, percebemos que esse tema faz parte da cultura visual em que vivemos imersos. Tal cultura composta por meios visuais, atua como mediadora de normas e valores universais e dominantes que restringem a imaginação criadora do ser humano, reduzindo-a a

uma reprodutividade massificante. Morin (1997) acentua que a criação tende a se tornar produção de cultura de massa, constituída por um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram no indivíduo em sua intimidade, estruturando os instintos e orientando as emoções. A partir de então, alguns modelos de valor são concebidos como verdades inquestionáveis.

Refletindo sobre a incorporação de uma cultura visual formal e universalista, Hernandez (2000) adverte como consequência, a consolidação de consumidores de imagens de visão restrita e padronizante. A exemplo disso, observamos nas produções pictóricas das crianças um conjunto ou uma seqüência de imagens modelos que traduzem configurações de uma cultura visual internalizada, como se observa nas produções²⁸ abaixo (fig 15 a 18,):

Fig.15: **casa.**



Andrey

Fig.16: **casa.**



Daniele

Fig.17: **árvore.**



Aline

Fig. 18: **árvore.**



Francisco

²⁸ Essas produções foram realizadas pelas crianças no dia 09/03/2004 a partir da apreciação da música "Aquarela do compositor e cantor "Toquinho".

As figurações acima, nos remetem aos estudos de Wilson e Wilson (1982) sobre a reprodução de imagens modelo. Os autores analisaram durante vários anos, os signos configuracionais produzidos por crianças e jovens, e perceberam nas suas figurações, um programa de funções hierarquicamente organizado, cujas imagens são de fontes populares apreendidas por eles no seu meio social. A partir desses estudos, eles concluíram que a configuração de um dado objeto a ser desenhado, registra uma configuração recordada de desenhos de fontes gráficas pré-existentes originadas de imagens feitas por familiares, por amigos e especialmente extraídas de diversos meios de comunicação.

Wilson e Wilson (1982) também enfatizam que, quando desenhamos, tendemos a recordar a mais vívida e a mais preferida dessas configurações mentais armazenadas, tirando do nosso repertório categorias configuracionais como bases necessárias para construir o desenho. Nisso, ocorre geralmente que ao invés de inventar novas imagens, o sujeito tende apenas reproduzir as imagens a partir dessas categorias, pelo fato de as mesmas exigirem pouca transformação mental antes de serem colocadas como desenho.

As investigações de Wilson e Wilson (1982), relativizam ainda mais os estágios de desenvolvimento do desenho apontados por Lowenfeld (1987), Luquet (1969), e Read (1982) ao revelar as discrepâncias de habilidades gráficas de um mesmo indivíduo ao representar objetos diferentes. Os autores perceberam esse aspecto entre os diferentes desenhos de uma mesma criança, os quais, se fossem classificados segundo os “estágios do desenvolvimento do desenho”, seriam definidos sob dois ou mais desses estágios. Quer dizer, uma mesma criança, num determinado desenho, seria classificada num estágio “pré-esquemático”, enquanto que em um outro desenho feito por ela, receberia uma classificação superior como “realismo intelectual”. Wilson e Wilson (1982) verificaram os motivos dessas discrepâncias e conferiram que cada criança emprega programas de imagens armazenadas combinando-as sob diferentes aspectos no processo de produção. Ou seja, os meios visuais, são empregados sob número e variedades diferentes para cada objeto que representam, há crianças que além disso, são capazes de empregar vários programas armazenados, e casos em que algumas raramente desenhavam.

Eles conferiram essas observações em crianças e adolescentes de diversas idades, e constataram que alguns temas eram desenhados com mais habilidade e precisão gráfica pelo mesmo aluno, enquanto que outros eram elaborados por ele com menos habilidade. Concluíram que as razões de tais discrepâncias nos desenhos de um mesmo autor estavam relacionadas à natureza epistemológica dos programas de desenho armazenados pelo mesmo, em que os temas desenhados por ele com mais eficiência, consistiam num programas freqüentemente mais utilizado, e os temas representados com menor ou quase nenhuma habilidade, correspondiam a programas em desuso, negligenciados, insatisfatórios ou desconhecidos para o sujeito.

Diante disso, embora consideramos que o acervo imagético é continuamente reformulado em meio às experiências vivenciadas nas interações com os signos e o outro, as investigações de Wilson e Wilson (1982) nos remetem as seguintes reflexões: quantos desenhos nós realmente fazemos com habilidade quando somos solicitados a desenhar? Quais os programas de desenho armazenados que recorremos quando o objeto a ser produzido se distancia desse nosso acervo de imagens prévias?

Nessas circunstâncias, o que ocorre muitas vezes conosco é bastante semelhante com o que acontece com as crianças na sala de aula: comumente julgamo-nos incapazes de desenhar, rejeitamos a tarefa proposta por avaliarmos nossa produção indesejável e “feia”. E, convictos dessa incapacidade, situamo-nos cada vez mais longe de ampliar o acervo imagético que dispomos, uma vez que raramente tendemos a criar novas configurações, principalmente quando o objeto a ser desenhado está além de nosso repertório. Dessa forma, o alcance e a aquisição de novas configurações gráficas tornam-se dificilmente possíveis, enquanto que a legitimação de conceitos de “feio”, ou “errado” segundo referenciais gráficos pré-estabelecidos, convertem-se em verdades absolutas.

Refletindo sob esse ponto de vista, podemos dizer que os desenhos, na escola, manifestam um acervo ou esquemas pré-existentes, mas que são continuamente reformulados, contendo concepções generalizadas em torno da forma gráfica, que articula as ações configuracionais dos alunos. Tais concepções originam e orientam as estruturas dos seus signos visuais sob regras de natureza restrita e padronizada. Se quando desenham, as crianças selecionam

previamente suas configurações disponíveis, o que para elas se apresentam como elementos diferenciados dessa conjuntura memorizada são muitas vezes desprezados. Fenômeno que se percebe nas falas durante a apreciação das figurações: “O coração deve ser vermelho”.(turno 52, p.81), “nunca vi coração azul!...” (turno 53, p.81) “Tia, o coração dela não ficou mais bonito porque ela pintou de um jeito e depois de outro... Ela devia pintar de um jeito só”.(turno 64, p.81) e “É pra pintar de um jeito só, e não pra lá e pra cá... e de uma cor só”.(turno 66, p.81).

Mediante tais evocações das crianças, é evidente que o meio afeta seus modos de ler e produzir as imagens, e diante disso, é fundamental a escola favorecer que elas conheçam e se apropriem de bens culturais, não as deixando à mercê de padrões e modelos, mas, sobretudo instigando-as a uma postura crítica perante os mesmos. A respeito disso, Rubinstein (1973) exalta a necessidade de expandir e formar adequadamente o processo criador infantil como

[...] condição indispensável para o desenvolvimento de uma sã e eficaz imaginação, que se ampliem e enriqueçam as experiências do estudante. Só assim, sua imaginação será frutuosa. É importante dar-lhe a conhecer novas fontes da realidade a qual não está habituada, dada a sua limitada experiência quotidiana (RUBINSTEIN,1973 p.124-125).

O autor acrescenta que proporcionar novas experiências à criança possibilitará que ela se distancie dessa experiência objetiva, transformando os dados habituais em variadas atividades criadoras. Então, é mais uma vez evidente reconhecer que favorecer situações de ensino-aprendizagem significativas que propiciem a ressignificação de sua produção pictórica é proporcionar à criança contato com a uma diversidade cultural, com proposições de qualidade estética que a impulsionem a refletir sobre diferentes produtos culturais.

Chegando a essas reflexões, podemos estabelecer, de modo mais concreto, nossas primeiras impressões das interações no ambiente escolar em torno da construção imagética da criança e apontar que o papel do professor no curso da produção e da apreciação das imagens na sala de aula está longe de

ser casual ou de mero espectador, pois sua atuação interpenetra e marca o processo de aprendizagem da linguagem visual dos alunos. Portanto, a ação docente necessita privilegiar atos significativos e comprometidos em propiciar interações que instiguem a criança a ressignificar seu processo perceptivo e imaginativo.

Em Salvador (2000), vemos que o processo de ensino aprendizagem não é uma atividade individual da criança ou do professor, mas uma atividade conjunta e dialética entre ambos em torno do objeto em estudo. Nesse ponto de vista, vislumbramos que os processos interativos de ensino-aprendizagem do desenho na sala de aula, podem ser compreendidos por três vértices essenciais: o aluno que está levando a cabo a leitura ou produção imagética, os meios visuais explorados e o professor, que age, de forma articulada e conjunta com ele, com a finalidade de lhe favorecer a aprendizagem.

Ao centramos nosso olhar sobre as interações vivenciadas, entendemos que o papel do professor no processo ensino-aprendizagem deva se firmar sobre os alicerces da auto-reflexão contínua de sua prática em busca de uma postura dialética com o aluno, e de percebê-lo como um todo: cognitivo, social e emocional, produtor de cultura e possuidor de conhecimentos.

Nesse aspecto, compreendemos a necessidade do(a) professor(a) auto-avaliar sua prática, desenvolver seu imaginário epistemológico, romper as amarras de um saber-fazer sedimentado em “verdades” e “certezas” absolutas que degeneram as ações transformadoras do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o docente em conjunto com a auto-reflexão e uma imaginação epistemológica ativa, poderá continuamente construir sua identidade profissional com autonomia e enfrentar os desafios de um novo saber-fazer. O docente de posse dessas ações educacionais, os alunos seriam os mais beneficiados, pois, poderiam avançar de modo significativo e prazeroso nas linguagens verbais e artísticas.

Essas nossas reflexões revelam alguns dramas que revestem o fazer pedagógico e traduzem a preocupação contundente de repensar e superar práticas pedagógicas consolidadas. Tais exercícios são essenciais para fomentar a re-elaboração conceitual do saber-fazer docente, à medida que podem desencadear uma transformação no pensamento e na ação educativa.

Entretanto, mesmo externando nossas práticas e conceitos, e refletindo criticamente sobre eles, não podemos afirmar que será o suficiente para concretizarmos tal transformação, embora seja fundamental exteriorizá-los, conforme afirma Vygotsky (2003a). O autor enfatiza que a atividade mental impulsiona a transformação ativa de fatores externos em internos, em que o ser humano, ao refletir, afasta-se do senso comum ao tomar consciência de suas ações, estabelecendo novos valores que antes ainda não estavam reformulados. Desse modo, a atividade mental que se deu a partir dessas ações externas, realizada no exercício reflexivo, poderá nos proporcionar uma visão mais ampla da prática docente. Ibiapina (2004, p.100) a esse respeito acrescenta: “Discutir sobre conceitos e práticas é fundamental para o professorado, pois é dessa forma que ele poderá tomar consciência do que já internalizou, dando significado e sentido ao que faz”.

Concordamos com a autora, pois o exercício reflexivo sobre esses aspectos poderá possibilitar que alcancemos níveis conceituais mais elaborados em relação à identidade docente e ao fazer pedagógico. Todavia, não podemos deixar de considerar as implicações que permeiam essa construção, tendo em vista que as condições disponíveis no cotidiano escolar são imersas num emaranhado de automatismos e questões político-pedagógicas, que dificultam um desenvolvimento mais amplo do saber e fazer docente.

As mesclas que delineiam e encenam as contradições das ações pedagógicas frente à construção imagética remetem-nos a observar que as implicações das mediações do educador são inúmeras. Nesse sentido, o docente precisa estar atento para avaliar constantemente a sua ação pedagógica, refletindo sobre “o quê” e o “para quê” direciona uma atividade de desenho ou pintura; evitar o repasse aos alunos de conceitos e modelos padrões que inibem e bloqueiam suas capacidades criativas. Para isso, é necessário que o educador construa um olhar estético-crítico sobre o mundo e sua identidade profissional, e priorize os interesses e necessidades dos alunos, assumindo, sobretudo, uma postura interativa e dialética com as crianças.

Quanto a isso, Abramovich (1985) aponta a necessidade de uma postura mútua e paralela do educador em relação às suas atitudes na sala de aula e ressalta que o mesmo deve estar ciente de seu papel histórico, possibilitando ao

aluno a construção perceptiva de si e do grupo, a fim de que ele desenvolva seu papel histórico com autonomia. Isso significa buscar possibilitar espaços igualitários e democráticos nas interações em torno do objeto em estudo, dando vez e voz às crianças, permitindo que elas exercitem sua expressividade e sua ressignificação conceitual.

Nessa perspectiva, propiciar às crianças espaço ao exercício de seu processo criador não significa deixá-las à mercê de sua sorte em torno da construção do objeto em estudo, mas possibilitar que elas tenham espaço para indagar e questionar a cultura visual que a cerca a partir do que já sabem. Considerando que as construções de suas competências criadoras estão amparadas na capacidade de combinar as experiências anteriores com as novas situações às quais têm acesso cabe à escola ampliar o repertório das crianças com base nas experiências que elas tem, no sentido de propiciar a qualidade das suas concepções estéticas. Dessa maneira, elas poderiam dar sentido às suas produções imagéticas, distanciar-se das reproduções de uma cultura visual padrão e universalista e descobrir novas maneiras de ver, interpretar e representar o mundo.

Diante do que foi exposto, qual seria então, a importância de diagnosticar o processo da construção do desenho na escola? Poderíamos dizer que constitui uma prática indispensável e essencial para a organização do estudo, no sentido de apreender os modos como as crianças expressam e realizam suas produções, como solucionam problemas na construção das configurações imagéticas, confrontam com o outro seus diferentes conceitos perceptivos e estéticos. Tal instrumento propiciou não apenas aproximarmos dos conhecimentos prévios das mesmas em relação à arte, mas a refletirmos sobre as implicações na atuação e re-elaboração desses saberes no ensino-aprendizagem do desenho. Assim, explorando os processos de leitura e produção gráfica das crianças, fomos ampliando as possibilidades de apreender o desenho escolar de forma contextualizada, e a partir de tais observações, construirmos as situações sistematizadoras, as quais, no capítulo seguinte, iremos analisar.

4 O corpo e o desenho: construindo interações plástico-corporais

Aprende-se através das próprias corporeidades em movimento, trocando experiências com o outro, brincando, dançando, dramatizando, onde a dinâmica do prazer se configura como um mediador do conhecimento humano.

(Fábio Alexandre Araújo Santos)

Destacando o pensamento do autor acima, a importância da expressividade corporal no processo ensino-aprendizagem, revela-se para além de assegurar um ensino prazeroso e dinâmico, pois se afigura um meio de (re)construção de saberes a partir das referências sensoriais, sociais, culturais e históricas impregnadas na corporeidade dos aprendizes.

Nesse capítulo, abordamos as situações de aprendizagens em que movimento corporal e figurações se processam mutuamente nas interações²⁹. Como enfatizamos anteriormente no capítulo dois, optamos por selecionar duas situações vivenciadas nos jogos de expressão plástico-corporal, em função de investigar como se estabelecem no jogo interativo as emoções e os conhecimentos corporificados; observar as idéias e soluções encontradas entre as crianças na construção e re-construção das imagens, e apreender como expressam e comunicam os novos conceitos construídos nas produções e apreciações das atividades.

Inicialmente, analisamos, a partir do jogo de “estátua”, as interações que permeiam as construções imagéticas com a exploração dos valores expressivos da linha pelas crianças, ressaltando aspectos que se intensificaram nesta atividade, relativos a esses valores.

²⁹ Informamos ao leitor, que algumas das fotos dos jogos plástico-corporais em destaque nesse capítulo, estão em preto e branco ou com má formatação, em virtude de dificuldades técnicas na captura das mesmas nas fitas em vhs.

Este jogo foi realizado no dia 13 de maio de 2004 e tinha como objetivo favorecer que as crianças descobrissem os valores expressivos da linha, tendo como referencial o próprio corpo (fig.19) na representação de temas como: “feliz”, “raiva”, “triste”. Posteriormente, a reflexão sobre os temas explorados foi realizada em apreciações coletivas coordenadas pela pesquisadora com a turma, sucedidas por demonstrações corporais e gráficas dos temas representados durante o jogo.

Fig. 19: Vivenciando as propriedades da linha no jogo de estátua



Foto: Marta dos Santos Freire

Em seguida, focalizamos na história de “Lilinha”, as interações e interlocuções que emergem dos movimentos e figurações frente às imagens construídas, nas quais enfatizamos os modos de participações das crianças nos processos de leitura e produção imagética com o uso do cordão de rede.

Fig. 20: “Lilinha, a cobra mágica”



Foto: E. Pinheiro

Lembramos que, no jogo plástico-corporal de “Lilinha”, a ludicidade e o jogo dramático foram os elementos principais dessa atividade, realizada no dia 15 de junho de 2004. A mesma tinha como objetivo instigar a reflexão sobre o sistema de notação do desenho, a partir do uso do cordão de rede como instrumento auxiliar na concretude das configurações. Isto é, o cordão consistiu num meio para fazer fluir a subjetividade e autonomia das crianças na configuração das imagens. Assim, cada criança, ao receber 1,70 m de cordão de rede, experimentou o jogo plástico-corporal na construção das configurações que emergiam da narrativa da história contada pela pesquisadora.

4.1 Subjetividade e diversidade: ressignificando emoções na expressividade das linhas do corpo

O jogo “estátua” tem como propósito favorecer que as crianças descubram os valores expressivos da linha, tendo como referencial o próprio corpo. Lembramos que esse jogo é caracterizado pela indicação de temas por quem coordena a brincadeira, devendo os alunos criarem expressões corporais que revelem o tema indicado. Isto é, o jogo interativo enfatiza a experiência da alternância nos movimentos corporais pela criança, por meio da expressão de temas diversos como alegria, tristeza, raiva, cansaço, ao caminharem em diferentes ritmos, permitindo a investigação das propriedades da linha na configuração das imagens materializadas no próprio corpo.

No processo de efetivação do jogo plástico-corporal, as crianças descobrem e experimentam alguns atributos da linha como conteúdo visual do desenho, na medida em que representam, utilizando o próprio corpo, diferentes formas nos temas solicitados. Enquanto interagem, exploram suas percepções ao sentirem a leveza, o peso, a sinuosidade, o equilíbrio e a instabilidade da linha corporificada, e em seguida, elas avaliam essas propriedades de forma gráfica, destacando não apenas os atributos físicos dos traços, mas as diferenças e semelhanças dos seus aspectos visuais, dos valores comunicativos e das intenções de cada autor.

No processo de apreciação avaliativa do jogo de “estátua”, percebemos nos discursos das crianças que elas conseguiram identificar e comparar nos temas “feliz” e “triste” (fig 21 e 22, p.138) alguns atributos expressivos das linhas corporificadas entre os temas como vemos nos depoimentos abaixo:

01. Profª Evanir: - **Como estavam, as linhas no corpo no tema feliz?**

02. Bia: - **Tava mole com retas, com as mãos prá cima, as pernas retas, pulando...**

03. Hugo: - **Pulando reto e quebrado, com a boca aberta.**

Profª Evanir: - **Podem demonstrar para nós com o corpo?**

(Bastante eufóricos, andam para um lado e para o outro imitando o tema feliz)

04. Profª Evanir: - **Passa a idéia de estarem felizes?** (várias vezes respondem que sim)

05. Profª Evanir: - **Por quê?**

06. Jakson: - **As mãos tão prá cima e a boca aberta.**

07. Profª Evanir: - **muito bem! Mas como seria o tema triste?**

08. Hugo: **Há seria assim...** (sai andando encurvado, cabisbaixo, com as mãos nos bolsos).

09. Profª Evanir: **sim, mas como estão as retas no tema triste?**

10. Hugo: **Curvada, torta...**

11. Jakson: - **Tão mole e curvada...**

12. Profª Evanir: - **Percebem as diferenças nos temas feliz e triste?**

13. Francisco: - **No corpo feliz tem mais retas, e no corpo triste tá mais curvado...**

14. Profª Evanir: - **vocês concordam com ele?** (vários respondem que sim)

Fig.21: tema “feliz”



Fig.22: tema “triste”



Fotos: E. Pinheiro

Especialmente nos turnos 02, 10 e 13 (p.112), é possível destacar uma apreensão básica dos atributos comunicativos da linha, na medida em que as crianças estabelecem determinadas relações entre emoção e expressão visual do tema explorado no jogo.

Diante dessas evocações, fica clara a contribuição da expressividade corporal na exploração desses atributos pelas crianças, pois o jogo interativo permitiu que relacionassem as emoções representadas com os aspectos dos movimentos produzidos e refletissem sobre as configurações imagéticas suscitadas, tendo o próprio corpo como material de produção e apreciação. Desse modo, os temas “feliz”, “triste”, ilustrados pelas linhas fomentaram o olhar dos alunos às suas características simbólicas básicas. Isto é, podemos visualizar de forma comparativa as evidências das diferenças e semelhanças dos comportamentos construtivos nas linhas no momento em que os alunos indicam algumas propriedades expressivas básicas nos turnos 2, 3, e 6 (p.112) do tema feliz e nos turnos 8,10,11 e 13 (p.112) do tema triste.

Um outro importante aspecto a ressaltar diz respeito à grande semelhança dos movimentos e formas corporificadas. As crianças, de modo geral, encontraram expressões bastante similares na representação dos temas. Ou seja, o tema “feliz”, por exemplo: em pé saltitando com braços para cima, e “triste”, tórax curvado e boca fechada, como vemos nos turnos 02 e 08 (p.112).

Esses movimentos evocados nas falas comportam um componente cultural não se restringindo meramente a fatores psico-motores, uma vez que a

corporeidade de cada criança é constituída pelo que Bonnenitz (2003, p.77) destaca como “hábitus” individual-coletivo, introjetado ao longo de suas relações cotidianas, em termos de costumes, gestos, crenças e saberes.

Destacando no tema raiva (fig.23, p.140), a expressividade corporal nesse jogo, vemos que as crianças revelam atitudes, ações e gestos que emergem de suas interações sociais num determinado contexto, configurando um sistema de disposições adquiridas por eles num processo de socialização como destaca o referido autor:

As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então, como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. (BONNENITZ 2003, p.77)

Fig.23: tema “raiva”



Foto: E. Pinheiro

Sob esse prisma, as emoções corporificadas manifestas no jogo popular da “estátua”, e evocadas nas falas das crianças, revelam o mundo interior das mesmas, marcado cultural e historicamente por múltiplas formas de sentir, pensar, agir e simbolizar. Não é de se admirar que Medeiros (apud MORENO, 2001), ao abordar os temas brinquedo e brincadeira, defina-os como expressões culturais, essenciais para conhecer um determinado povo, haja vista que as

interações que emergem num jogo manifestam, nos gestos e movimentos prazerosos, elos com o passado e o presente, o tradicional e o contemporâneo.

Embora o jogo “estátua” tenha sido adaptado ou ajustado para atender ao processo educativo dessa pesquisa, este não perdeu sua capacidade de encanto, nem seu papel de socialização, como também possibilitou a construção de interações afetivas, cognitivas e motoras no decorrer da construção imagética dos temas.

Para Vygotsky (2001) a emoção também é indissociável das ações do sujeito, analisando-a como essencialmente dialética e construída culturalmente num dado contexto, apontando que a linguagem ocupa papel de maior destaque na sua constituição, pelo fato de que o campo afetivo precisa dispor da palavra, para, por meio dela, mediar o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Sendo assim, compreendemos que os diversos modos de a criança imaginar, pensar, perceber e estabelecer significados nas atividades estão intimamente vinculados à sua afetividade constituída ao longo de sua vida nas relações e interações com o meio e o outro, mediada pela palavra.

Nesse caso, a organização das emoções dos indivíduos está claramente referida ao seu processo de imersão cultural, em que as emoções no ato de jogar, brincar e de apreciar imagens são carregadas de conceitos e práticas sociais, concebidas e organizadas culturalmente, mediadas pela linguagem produzida e compartilhada em um determinado contexto histórico-social e marcadas pelas singularidades e individualidades.

Dessa maneira, nas representações dos temas no jogo, as configurações corporais emergem de um repertório imagético socialmente constituído, mas subjetivamente significado. Assim, embora na representação de um mesmo tema como no caso “poste”, como observamos na fig. 24 (p.116), as crianças “acompanhassem” nas interações as respostas corporais criadas pelos colegas, expressando externamente formas similares, tal processo de corporificação da imagem do objeto, é (re)significado, de modo singular, por parte de cada uma delas.

Fig. 24: **Representações muito similares do tema “poste”**



Foto: Marta dos Santos Freire

Entretanto, as crianças ao explorarem um outro tema como, por exemplo, “cadeiras” (fig. 25), podem expressar uma maior diversidade de variações corporais representativas do objeto indicado.

Fig. 25: **Múltiplas formas de interpretar o tema “cadeira”.**



Foto: Marta dos Santos Freire

Vemos, então, que tanto na similaridade quanto na diversidade das representações das crianças, os temas emergem das emoções e saberes corporificados culturalmente, isto é, de uma série de sentidos e atribuídos singularmente por elas. Desse modo, tais simbolizações não são incorporadas e

manifestas de forma passiva e mecânica, pois são construídas continuamente nas interações sociais.

Observamos nas demonstrações na roda de apreciação (fig. 26), um outro exemplo da subjetividade socialmente construída do tema “feliz”, em que as crianças formulam como seriam diversas suas formas de demonstrações gráficas sobre felicidade:

15. Prof^a Evanir: **-Como seria isso, no desenho? Como vocês fariam no papel uma pessoa feliz?**

16. Giralayne: **-Assim, de braços abertos...** (demonstra de braços abertos)

17. Hugo: **-Eu fazia andando e pulando...**

18- André: **-E eu, fazia correndo e dançando...**

19- Gustavo: **-Eu fazia rolando pelo chão...**

Fig.26: **Demonstrações na roda de apreciação**



Foto: E. Pinheiro

Percebemos nos turnos 16 ao 19, que as crianças estabelecem diferentes formas de interpretar um mesmo tema, revelando sistemas de padrões simbólicos organizados em suas experiências sociais. Assim, as condições de reação e ação entre os interlocutores, embora muitas vezes peculiares ao grupo, são singularmente distintas entre as crianças, revelando que se apropriam, subjetivamente, de múltiplas formas de representação constituídas socialmente.

Conforme Bourdieu (2001, p.83) ressalta:

O mundo social não é uma relação de causalidade mecânica que freqüentemente se estabelece entre o meio e a consciência, mas uma espécie de cumplicidades ontológica. [...] de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria de maneiras absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história.

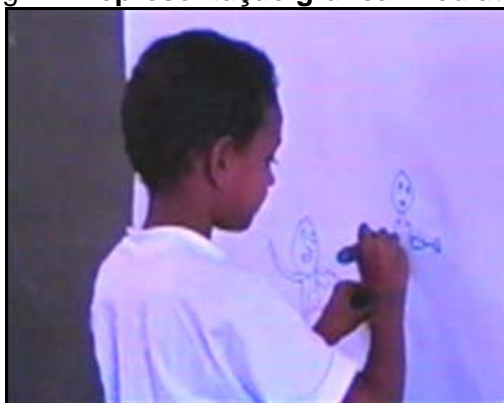
Nessa perspectiva, apontamos que mesmo nos gestos miméticos tradicionais expressos cotidianamente, há marcas pessoais intransferíveis que os indivíduos carregam na sua corporeidade. Assim sendo, apesar de as crianças evocarem aspectos muito similares dos temas vivenciados no jogo de “estátua”(fig. 23 e 24, p.114 -116), suas expressividades fazem-se na articulação de ser individual-coletivo numa situação dialética. Alves (2003,p.72) discutindo sobre a expressividade corporal do ser humano, destaca:

[...] embora singular, criando e recriando, não tem primazia sobre a cultura em que vive. Sua identidade também se faz coletiva e multifacetada de saberes étnico-culturais ao quais são também históricos e corporais.

Vygotsky (2003b) acentua que nas interações sociais, culturais e simbólicas, o sujeito participa como agente interativo no processo de aquisição de conhecimento e essas formas de mediação marcam sua atividade mental no sentido de que seus modos pessoais de agir e pensar estão enraizados no contexto sociocultural. Dessa forma, não entendemos a interação social, apenas como ações entre os sujeitos, em que há encadeamentos entre os parceiros em direção a um objeto em comum, mas também das relações das crianças com suas próprias produções culturais, resultantes de suas experiências com seus pares, em que tais dimensões interindividuais dão forma às suas atividades representativas.

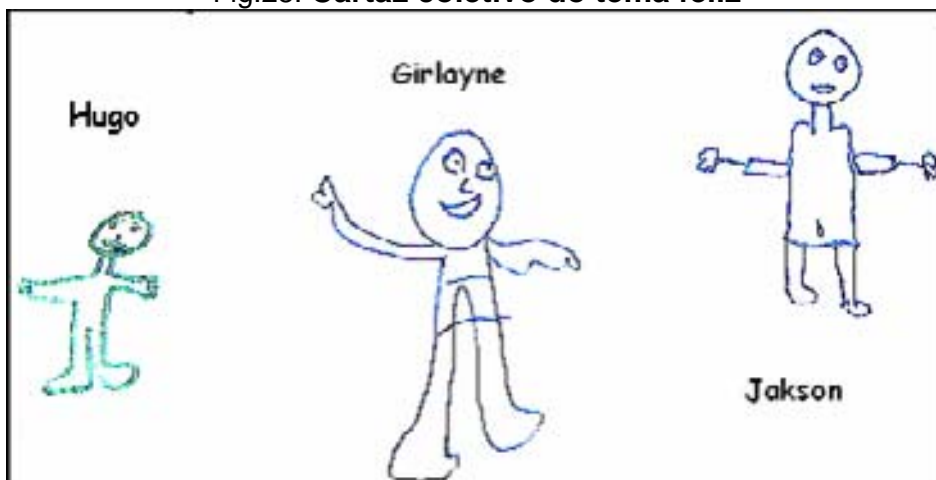
Colocando em ênfase as intervenções realizadas após o jogo, quando estimulamos as crianças a compararem os temas produzidos graficamente (fig. 27 e 28), percebemos que entraram num conflito bastante proveitoso ao explorarem novas possibilidades de representá-los além das formas convencionais conhecidas:

Fig.27: **Representação gráfica imediata**



Fotos: E. Pinheiro

Fig.28: **Cartaz coletivo do tema feliz**



20. Prof^a Evanir: - **Observem no tema “feliz” como estão as linhas dos braços, das pernas... como eles estão produzindo os demais membros do corpo...** (todos observam as imagens enquanto comentam baixinho entre si)

21. Profª Evanir: - **Vejam, como ficou?**
22. Gustavo: **O de Gírlayne tá mais bonito... O de Hugo tá magro...**
- 23- Profª Evanir:- **Tudo bem, mas olhem, passa a idéia de “feliz”?**
- 24- Bia: - **O de Gírlayne passa, pois tá de boca aberta e braços prá cima...**
- 25.-Profª Evanir – **Quem poderia fazer diferente?** (Vários levantam as mãos, e nós escolhemos Jakson para a demonstração gráfica).
- 26- Profª Evanir – **E agora?... comparem os três desenhos...**
- 27.- Gustavo: **O de Hugo não parece feliz, tá de boca fechada.**
- 28.- Keila: - **O de Jakson, tá com um braço ta prá cima, e outro prá baixo, e não tá sorrindo...**
- 29.- Profª Evanir - **Mas observem, como eles fizeram a boca... Olhe a boca que Jakson fez, e a que Hugo e Gírlayne fizeram:**
- 30- Hugo: - **É, um bocão...**
- 31.-Profª Evanir; -... **Prá se está feliz, tem que está com uma boca sempre aberta? Ah!!** (Demonstramos abrindo bem a boca, imitando um modo bem estereotipado de sorrir). **...Eles pensaram em demonstrar a felicidade de uma outra forma...** (vários comentários e respostas: uns afirmando e outros negando).

Nessas interações conflituosas em torno das comparações dos temas (fig.28, p.119), os alunos começaram a refletir e a considerar as probabilidades que o uso da linha na produção dos desenhos podia oferecer, refinando o olhar para apreender os significados expressos pelos colegas. Feldman (apud BARBOSA,2002) enfatiza que a mera visualidade comparativa entre as linhas, impõe a emergência de problemas visuais nas mesmas. Acreditamos que a criança, sob essas circunstâncias, pode explorar uma diversidade de características comportamentais e estruturais entre esses meios visuais, e as suas múltiplas possibilidades comunicativas para aprender novas formas de se expressar e de produzir significados. Buoro (2003) acrescenta que a visão é também um dos sentidos que, potencialmente, tem aptidão para o discernimento, embora o corpo seja um todo perceptivo. A autora aponta que:

A questão da visualidade mostra-se pertinente como eixo central em um projeto educacional que busca construção de conhecimento em Artes Plásticas, pois conduz as experiências de aquisição de um repertório imagético. (BUORO, 2003, p.137)

A partir dessas proposições da autora, vemos a importância de instigar o olhar das crianças sobre as diferenças e semelhanças entre as imagens, como meio de possibilitar o exercício do olhar em torno das propriedades expressivas dos elementos visuais conforme intensificamos no cartaz coletivo (fig. 28. p.119),

Nesse mesmo enfoque, Merleau-Ponty (1984, p.91), ao tecer a relação perceptiva do ser humano com o meio, destaca: “O olho é aquilo que foi comovido por certo impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão. [...] a pintura jamais celebra outro enigma a não ser o da visibilidade.”

O autor também ressalta que a visão tem um aspecto tátil nos movimentos coordenados dos olhos que perpassam o mundo visível, ambos não se separam, na medida em que o olho desenvolve visibilidade e taticidade na visão.

Como exemplo disso, ao investirmos na exploração visual das representações gráficas dos temas: “feliz”, “triste” e “raiva”, despertamos as crianças para que descobrissem novas formas representativas de expressarem esses temas:

32. Prof^a Evanir: **-Será que não podemos usar as linhas para representar de formas diferentes esses mesmos temas?**

33. Bia: **-É, a gente pode tá feliz assim sentado, e de boca fechada...**

34. Jakson: **-Também de costas...**

35. Hugo: **-O desenho de Jakson, tá de braço prá cima, mas parece tá pulando de raiva!** (todos começam a rir)

36. Francisco: **-A gente pode tá triste, e também levantar os braços prá cima...**

37. Andrey: **-Bem assim, me ajude meu Deus!** (se ajoelha no chão de braços para cima, enquanto todos riem admirados)

Nas evocações das crianças, percebemos que elas recorrem à referência corporal para apontarem algumas correlações entre os aspectos visuais e os

valores comunicativos e demonstram diferentes formas de representar um mesmo tema. Seus discursos, nos turnos 33 a 37(p.121), expressam uma visão mais abrangente em torno das propriedades expressivas da linha em relação ao tema ou sentimento que se deseja passar. Em outras palavras, a expressividade corporal, constituiu um dos eixos básicos para orientá-las na composição das figurações e apreenderem novas possibilidades de representações dos temas.

Esse processo de composição corporal sinaliza a importância da corporeidade na ação educativa, visto que o conhecimento humano não é apenas uma pura operação mental, mas está entretido de emoções, em que o “acesso” às informações, de acordo com Assmam (2004), manifesta uma inscrição corporal das interações com a ecologia cognitiva na qual se está imerso.

Desse modo, ficam evidentes as contribuições da tríplice articulação corpo-expressão-imagem, no curso da investigação dos alunos na (re)construção imagética dos temas solicitados, tendo em vista que o jogo interativo fez emergir emoções e sentimentos que suscitaram ações para olhar, analisar e criar as figurações.

Assmam (2004) e Bourdieu (2001) defendem a importância de re-situar o conceito da participação do corpo na efetivação de uma pedagogia integral em função da sistematização de conhecimentos específicos de forma transversal e encantadora.

Vygotsky (2003a), por sua vez, destaca a grande influência que o brinquedo pode proporcionar no processo educativo, pelo fato de que sua dimensão imaginária poder impulsionar conceitos e processos em construção pela criança. O jogo de estátua enquanto brinquedo que articula corpo, movimento e expressividade, configurou-se num instrumento relevante na aprendizagem das propriedades expressivas da linha.

Diante desses aspectos analisados até o momento, firmamos o grande valor de uma proposta educativa de construção do olhar no ensino das Artes Visuais, especialmente com crianças em processo de desenvolvimento da representação gráfica. Enfatizamos, também, a necessidade de inserir a esse exercício, o brincar como atividade em que o movimento e a expressividade corporal propiciem uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, como podemos destacar nas análises que se seguem.

4.2 Aprendendo com as linhas do corpo: percepção visual corporificada no movimento

Retomando a importância da exploração/participação do corpo no processo ensino-aprendizagem do desenho escolar, reiteramos que o prazer no jogo plástico-corporal pode suscitar descobertas favoráveis em torno do objeto em construção. Assim, é importante observar, nas interações estabelecidas pelas e entre as crianças, como se dá o ato de perceber as formas ao operarem de maneira lúdica sua corporeidade e sua expressão gráfica.

Mediante o que temos observado, a dinâmica do jogo plástico-corporal pode impulsionar a construção de saberes haja vista que o prazer configura-se como mediador do conhecimento e que se aprende com a própria corporeidade em movimento. Morin (1997) defende que sem o prazer, a construção do conhecimento não se dá com tanta vivacidade e significância.

Considerando que o corpo é tanto produto quanto produtor de cultura nas suas expressões gestuais e afetivas, ao mesmo tempo em que é sujeito interativo no mundo, há de se questionar: como a percepção visual exprime ou se integra ao repertório de conhecimentos manifestos pelo mesmo?

Sem a pretensão de darmos conta de tão grande questão, delimitaremos nosso olhar nas falas das crianças frente às imagens gráficas dos temas explorados no cartaz coletivo (fig.29, p.124) elaborado após a apreciação:

38. Prof^a Evanir: **-Me falem como estão as linhas nos temas que trabalhamos no jogo, e qual idéia que passam?**

39. Bia: **-As linha tão reta “virada”, com os braço prá cima no tema feliz...** (aponta levantando os braços)

40. Hugo: **-Não! Tão torta!!** (aponta em pé, fazendo uma posição imitando o desenho).

41. Prof^a Evanir: **-Torta? Ou reta?**

42. Jakson: **- É uma “reta virada” assim!** (grita apontando com o dedo no cartaz)

43. Francisco: **-É uma reta diagonal...**
44. Profª Evanir: **-Observem todos os desenhos do tema triste, feliz e raiva, o que há de semelhante ou diferente entre eles?**
45. André: **-No tema triste tem muita é “reta curvada”...** (faz uma careta)
46. Francisco: **no tema raiva tem mais “retas em pé”, e no feliz mais diagonais...**
47. Gustavo: **É mesmo! Também tem muita “linha curvada” no triste, e mais “reta em pé”** (quis dizer verticais) **na raiva também...**
48. Profª Evanir: **Quando vocês estavam brincando no jogo, perceberam essas linhas no...**
49. Bia: **-... no corpo da gente, quando fica alegre, fica mole, no triste fica mole também mas curvado assim e...**
50. Gislayne: **- No feliz também fica torto... não, fica virada prá lá e prá cá...**
51. Hugo: **-... e no tema raiva, o corpo fica muito duro, cheio de retas...**

Fig.29: Cartaz coletivo dos temas feliz , triste e raiva



As crianças à medida que analisam as imagens no cartaz coletivo (fig.29) conseguem destacar ritmos, leveza e peso, corporificados nas figuras gráficas, ao expressarem parte das propriedades expressivas das linhas. No turno 45, André

identifica, no tema “triste”, a grande quantidade de “curvas”, Francisco, no turno 46, destaca que no tema “raiva” tem mais “retas verticais” ou “retas em pé” como ele chama. E ainda estabelece diferenças com o tema “feliz”, afirmando apresentar este mais linhas “retas diagonais”. No turno 47(p.124), Gustavo confirma as observações dos seus colegas André e Francisco diferenciando as propriedades básicas entre os dois temas. Bia, no turno 49 (p.124), exemplifica essas propriedades comunicativas utilizando a expressividade do corpo como referência. Gislayne, no turno 50 (p.124), compara o tema “feliz” com o “triste”, empregando o termo “torto”. Mas, na verdade, ela quer dizer “retas diagonais”, Isso fica explícito quando ela tenta corrigir sua fala: “não, fica virada prá lá e prá cá...” Hugo é um das poucas crianças que destaca o tema “raiva”, alegando que o corpo fica muito duro, cheio de “retas”.

Fig.30: Apreciação das produções gráficas.



Foto: E. Pinheiro

É perceptível que o processo de figuração e leitura das crianças foi marcado pela fusão do plano afetivo e intelectual que reciprocamente se efetivaram no decorrer de toda dinâmica pedagógica do jogo de “estátua”, haja vista a relação efervescente de ação, significação e representação gráfica que a atividade lúdica proporcionou frente aos temas solicitados. Diante disso, não nos custa novamente ressaltar o quanto a referência corporal foi importante nessas reflexões das crianças sobre a linha, manifestando um avanço substancial por

parte delas como, por exemplo, quando apontam nos turnos 39 ao 51 (p.123-124) diferenças e semelhanças nos aspectos visuais e expressivos dos temas.

Destacando as contribuições que o prazer proporcionado no jogo plástico-corporal pode suscitar no estudo da linha e forma, vemos nas imagens gráficas dos temas explorados coletivamente (fig, 29, p.124) uma diversidade de emoções corporificadas nas linhas ao representarem as figuras humanas, nas quais expressam algo além da percepção visual.

Numa outra perspectiva teórica, Arnheim (1986) interpreta os meios visuais sob o ponto de vista da psicologia da Gestalt explorando os fenômenos fisiológicos e a expressão visual, destacando as diversas relações e efeitos da percepção humana sobre o significado visual. De acordo com esse autor, o ato de ver instaura-se além do setor do nosso sistema nervoso, embora a configuração perceptiva, também seja resultante de uma interação entre o objeto físico, o meio de iluminação, e as condições que prevalecem nesse sistema quando observamos. Nesse caso, a forma percebida, é determinada não apenas pela projeção retiniana num dado momento, mas por toda experiência visual que tivemos num contexto de espaço e tempo.

De acordo com Arnheim (1986), a percepção visual não opera mecanicamente, registrando de modo parcial os meios visuais, mas capta características essenciais. Isto é, efetua-se uma captação do essencial do objeto percebido, dos seus traços mais relevantes que não só determina sua identidade, como também, integram-se como um todo. Sendo assim, o autor destaca que:

Alguns traços relevantes, não apenas determinam a identidade de um objeto, percebido como também o faz parecer um padrão integrado completo. Isto se aplica não apenas à imagem que fazemos do objeto como um todo, mas também a qualquer parte em particular sobre a qual a nossa atenção se focaliza (ARNHEIM 1986, p.36).

Partindo do pensamento do autor, poderíamos dizer que, em relação à leitura da produção gráfica dos temas pelas crianças, elas apontam os elementos que consideram mais importantes em cada um deles. Como exemplo,

observamos que: o tema “feliz” é reconhecido, basicamente, por retas “viradas” que se referem às mãos para cima e pernas abertas, enquanto que o tema “triste” é identificado pela linha “curvada”, evidente na coluna curvada e braços caídos sobre o corpo. Embora tal descrição, centrada basicamente nos esquemas ou propriedades físicas da linha, pareça válida achamos não ser o bastante para interpretar tais temas, por se tratar de uma forma de leitura muito em torno do concreto-perceptível.

O próprio Arnheim (1986) afirma que a percepção por si só não poderia fazer mais do que registrar mecanicamente as influências do mundo exterior, e defende que o ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa, enfatizando que as crianças, em geral, inicialmente representam características essenciais como a simetria do corpo, baseando-se em suas experiências sensoriais. Ele acrescenta que, na medida em que a mente da criança vai se tornando mais refinada, os padrões que cria tornam-se mais complexos, e pensamento e representação se reforçam constante e mutuamente, sendo que as configurações se mantêm dependentes dos padrões atribuídos pelo autor como necessários e essenciais. Assim, ele define que a criança desenha o que vê do objeto, retratando o que lhe é essencial, ou que atenda à sua intenção.

Diante do pensamento desse autor, perguntamos: se o indivíduo identifica o objeto a partir dos seus elementos essenciais, o que constitui essa identidade percebida?

Numa perspectiva histórico-cultural Vygotsky (2003b) interpreta a percepção visual sob outras lentes, o autor reflete sobre a relação linguagem e percepção, destacando a importância desta no processo de figuração. Embora ele também afirme como Arnheim (1986) que a criança, ao desenhar represente aspectos essenciais do objeto, acrescenta que esses aspectos estão relacionados à linguagem verbal, que imprime contínuas mudanças no seu processo psicológico, interferindo nos modos de pensar e estabelecer significados, à medida que interage com o seu meio físico e social. Assim, esse autor interpreta a percepção visual como uma interação constantemente re-elaborada pelo sujeito, em que o objeto torna-se reconhecido, sob diferentes conceitos e julgamentos socialmente constituídos.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a experiência sensorial é importante no ato de perceber formas, especialmente nos primeiros anos de vida do ser humano, mas, aos poucos, frente às interações sociais e aos signos presentes no meio social, a experiência visual da criança assume dimensões mais relacionadas aos fatores externos, pois sua inserção na cultura orienta seu modo de perceber o mundo mediado da linguagem e, por conseguinte, suas leituras e produções nas configurações gráficas traduzem os modos como ela interioriza os padrões fornecidos nesse contexto.

Aplicando esses pressupostos aos processos perceptivos vivenciados pelas crianças nas atividades do “jogo de estátua” e seus desdobramentos, podemos dizer que a lembrança das imagens imersas na cultura, os conceitos internalizados e os significados atribuídos aos mesmos estão presentes no ato de ver e produzir as configurações dos temas. Desse modo, entendemos que as possibilidades de cada criança inventar, imaginar, estabelecer novos juízos de valor estético, lendo ou produzindo graficamente os temas explorados, percorrem os diversos caminhos vividos por cada uma no seu entorno sociocultural, nos quais ela confronta, estabelece trocas, compartilha, sente-se em conflito, encontrando com o outro diferentes perspectivas de olhar e interpretar um mesmo objeto.

Em relação à percepção humana, um aspecto muito especial do pensamento de Vygotsky (2003a, p.44) pode ser ilustrado por suas próprias palavras:

[...] eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro.

Esse pensamento contribui para entendermos que a percepção que as crianças extraem das configurações faz parte de um sistema dinâmico de comportamento, em que a situação visual é percebida além das formas e contornos que as constituem, mas, sobretudo, que as linhas que desenharam a

imagem provêm dos significados dos meios visuais apreendidos culturalmente pelo observador nas relações socioculturais.

Salientamos que esse caráter social e pessoal da percepção não é estático, mas continuamente influenciado e reconstruído, dinamizado a partir do domínio das linguagens (verbal e não-verbal) por parte da criança, por meio das quais ela organiza e re-organiza seus campos visual e espacial, adquirindo novas estruturas perceptivas. Nos primeiros anos de vida, o processo perceptivo era basicamente coordenado pelas funções biológicas e instintivas, na proporção que se desenvolve interativamente, tal processo passa a ser orientado mentalmente pelas funções psicológicas superiores, mediado pela palavra.

Desse modo, a criança ao transcender os limites sensoriais com o auxílio da linguagem, formula significados sobre o objeto visto, e, ao desenhar, imprime linhas e formas que transpõem os aspectos fisiológicos de sua percepção visual, pois revela, na superfície grafada, segundo Vygotsky (1982), uma realidade conceituada, enriquecida por uma percepção verbalizada, em que não é a figura em si que define a visão captada da imagem, mas os significados culturais do seu autor ou observador, tornando-a perceptível e identificada. Sendo assim, o papel da linguagem na percepção da criança é surpreendente:

A criança começa perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. [...] Mais tarde, os mecanismos intelectuais relacionados à fala, adquirem uma nova função: a percepção verbalizada não se limita ao ato de rotular.[...] a fala adquire uma função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumento para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva. (VYGOTSKY, 2003a, p.43)

Nesse estudo, essa relação, percepção e linguagem se materializa, nos turnos 45 ao turno 50 (p.124) em que os interlocutores discutem frente às imagens. Vemos nesses exemplos, que as crianças destacam a tríplice relação configuração-sentido-significado nos valores expressivos da linha nos temas. As suas descrições e análises estão vinculadas não apenas as propriedades físicas da linha nas configurações, mas aos conceitos e significados que extraem das mesmas. Pressupomos que as leituras e interpretações dos valores

configuracionais da linha pelas crianças, manifestam uma realidade conceituada, em que os temas “feliz”, “triste” e “raiva”, tornam-se perceptíveis e identificados por elas, a partir de uma percepção verbalizada estabelecida culturalmente.

Para Vygotsky (2003a, 2003b) a linguagem é um sistema simbólico fundamental em todos os grupos sociais, pois ela desempenha uma função imprescindível na formação das características psicológicas do sujeito, visto que a mesma constitui um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre seres humanos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Desse modo, os sistemas simbólicos, em especial a linguagem, funcionam como mediadores que permitem a comunicação entre os sujeitos, o estabelecimento de significados compartilhados por um dado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Nesse complexo sistema de significados construídos socialmente, a re-significação do sujeito é um processo inacabado, mediado, histórico, construído nas interações das consciências em formação. Assim, à medida que não pára de assumir diversos contornos, cores, sentidos e formas, a subjetividade se faz nas interações com o outro, ao internalizar significações produzidas nesses encontros, sendo que cada indivíduo imprimirá singularidade ao processo psicológico construído individualmente. Desse modo, a construção da subjetividade individual não se processa de forma linear, mas numa dinâmica dialética e contínua, em que o sujeito re-elabora o conteúdo internalizado, criando e recriando significados que se renovam e renascem interminavelmente.

Nas interações durante a construção e análise das imagens indicadas pelos temas que orientaram as “estátuas”, percebemos nos turnos 38 a 51 (p.124), diferentes soluções evocadas pela criança na combinação dos elementos expressivos da linha em relação ao tema proposto, sob perspectivas que vão além de questões viso-espaciais. A mesma observação podemos extrair nas configurações gráficas do cartaz coletivo (fig. 29, p.124).

Portanto, a percepção visual da criança está vinculada à linguagem verbal, por meio da qual a criança, em suas interações no convívio social, estabelece significados sobre os objetos, assumindo dimensões mais relacionadas aos fatores externos que representam o objeto indicado. Desse modo, sua inserção

na cultura orienta seu modo de perceber o mundo, de desenhar, imprimindo às imagens uma realidade conceituada,

4.3 Esboçando movimentos e figurações: “Lilinha”, a cobra mágica

O jogo plástico-corporal de “Lilinha” consistiu numa história narrada pela pesquisadora, cuja ênfase era instigar as crianças na reflexão do sistema de notação do desenho, a partir do uso do cordão de rede como instrumento auxiliar na concretude das configurações. Isto é, no processo narrativo, o cordão consistiu em propiciar a re-construção imagética das crianças entrelaçando, prazerosamente, emoção e cognição para fazer fluir a subjetividade e a autonomia na configuração das imagens.

Fig.31: Explorando novas propriedades da linha no jogo de “Lilinha”



Foto:E. Pinheiro

As interações no decorrer das diversas ações de Lilinha provocaram um olhar criterioso das crianças em torno dos seus múltiplos disfarces, impulsionando-as para que recriassem as imagens no chão ou no ar. Essas situações permitiram que se auto-avaliassem continuamente, observando e analisando as formas produzidas de modo crítico e estabelecessem relações de diferenças e semelhanças entre as suas representações e as dos colegas.

Sob esse enfoque, percebemos que durante o transcurso da contação da história de “Lilinha” suscitou um processo de re-elaboração simultâneo e mútuo entre as crianças, fazendo emergir sentimentos, sentidos e significados à medida que, tanto a nossa narrativa quanto as verbalizações entre os pares, motivavam a construção e reconstrução das configurações e geravam, ao mesmo tempo, um olhar analítico entre elas.

O exemplo disso revela-se quando narramos: **Lilinha se transformou numa flor:**

52. Daniele: **-Olha minha flor... É cheia de pétalas...**

53. Keila: **-A minha é assim... vige! como a dela é bonita... há! vou fazer também!**

54. Hélio: **-A minha é maior! É um girassol...**

55. André: **-A dele é muito feia, parece uma bola...**

56. Bia: **-Que que tem? Deixa ele fazer do jeito dele... A minha é tirada do pau...**

Fig.32: O cordão na (re)construção imagética



Foto: E. Pinheiro

Observamos nos turnos 52 a 56, que as crianças “recontam” nas suas configurações, com o auxílio do cordão de rede, o conto narrado, e, simultaneamente, realizam diferentes ações: analisam as formas produzidas, estabelecem julgamentos de acordos com seus padrões, às vezes, re-elaborando suas configurações, outra vezes, incitando alterações nas configurações dos seus pares. Nesse movimento interativo entre os interlocutores, fica evidente o quanto a palavra evocada é a configuradora principal dos sentidos e significados manifestos nas figurações por cada um sobre o tema em questão.

Essa dinâmica de leituras e releituras frente às imagens forma-se e transforma-se simultaneamente. Tal fenômeno remete-nos às reflexões de Garcez (1998), referentes ao fato de que a linguagem trata-se de uma forma de ação, um modo de vida social, no qual tanto a situação enunciada quanto as condições discursivas, determinam sua função e, por sua vez, os significados e interpretações.

A esse respeito, Bakhtin (1988, p.38) ratifica que a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação, e esclarece: “Todos os signos não-verbais banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados, nem totalmente separados dele. Se apóiam nas palavras e são acompanhados por elas.”

Dessa maneira, entendemos que nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de sentido, permanece isolado; mas torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. Fica então explícito, que a mediação da linguagem verbal nas atividades configurativas do jogo plástico-corporal, ao mesmo tempo, faz emergir uma multiplicidade de ações e reações entre os pares, no encontro e desencontro de significados que se mesclam no jogo interativo. Em virtude de que a palavra se revela como local onde se confrontam valores sociais contraditórios (FREITAS, 2002).

As imagens são tecidas pela linguagem, que faz suscitar diferentes relações entre os interlocutores ao cruzarem seus olhares sobre os objetos visuais, e confrontarem seus diferentes processos perceptivos, vivenciando, dessa maneira, uma situação bastante problematizadora.

Destacando esse aspecto, percebemos em todo o percurso das interações nos turnos 52 a 56 (p.132), algumas discordâncias entre as crianças

frente às apreciações das imagens. Podemos dizer que essa situação manifesta-se para além de sentimentos de competitividade e de valores estereotipados dos esquemas visuais.

Ao que nos parece, o foco principal dessas divergências está relacionado à subjetividade de cada leitor frente à situação visual exposta, haja vista que cada um significa de modo singular o objeto em questão. Desse modo, ao ler e produzir imagens, as crianças estão também “relendo” de acordo com suas experiências anteriores. Desde então, podemos dizer que, como indivíduo que se percebe e se interroga, a criança é impulsionada a interpretar os fenômenos a partir de suas experiências, através das quais ordena os dados seletivamente, articula limites entre o que foi internalizado, pensado e imaginado, modelando o mundo imaginativo por perspectivas, por sentimentos e por prioridades interiores.

Sob essas circunstâncias, o que as crianças desenhavam, interpretavam e imaginavam no jogo interativo de “Lilinha”, compreende tudo o que lhe dá a conhecer, em conteúdos significativos para elas, cujas formas configuradas e reconfiguradas constantemente, convertem-se de expressão subjetiva em comunicação objetivada.

Nessa contínua leitura e produção imagética, as evocações entre os interlocutores instauram processos de intervenções conjuntas e dialéticas em torno do objeto. Assim sendo, no curso das atividades, a fala do outro assume diversas funções mediadoras: compartilha, avalia, incita modelos, valores e significados.

Ostrower (1987) a esse respeito, acentua que o ato de simbolizar liga-se à fala e com ela se funde, pelo fato de que muito do que imaginamos é verbal e traduz-se em nosso consciente por meio das palavras. Desse modo, o pensar e o falar só se tornam possíveis dentro de um quadro de idéias de uma língua, entrelaçada num complexo de relacionamentos afetivos e intelectuais próprios de uma cultura, que quando ditas, materializam noções valorativas, isto é, conteúdos convencionados.

Assim, cada criança frente às figurações, pensa e imagina dentro dos termos de sua língua, das propostas de sua cultura, pois, quando fala, recolhe desse acervo elementos para simbolizar não simplesmente objetos, mas também, idéias e correlações.

4.4 Formar e transformar: um processo mútuo e contínuo de resignificação

As re-elaborações constantes que ocorrem no pensamento das crianças produzem-se, simultaneamente, com o desenvolvimento da linguagem e de outras capacidades de expressão, pois, à medida que interagem com o meio social, se defrontam com fenômenos, fatos e objetos do mundo, indagam, acumulam informações, estabelecem explicações, conexões e arriscam respostas.

O jogo plástico-corporal de “Lilinha”, ao propiciar uma efervescente dinâmica interativa entre os interlocutores, instaurou experimentações que viabilizaram a (re)construção de conhecimentos em torno dos objetos visuais evocados no decorrer da narrativa. Nisso, os partícipes, impulsionados pelo desejo, curiosidade e emoções do jogo, confrontam-se com as diversas respostas oferecidas pelo outro na constituição das imagens, pelo fato de que as regras do jogo, possibilitavam, com o auxílio do cordão, constantes modificações das figurações. Isso fez emergir diferentes configurações e significados entre os pares, gerando divergências entre autor e leitores ao compartilharem as configurações.

Esse fato é perceptível, quando analisamos as produções abaixo (fig. 33 e 34) do tema “flor”, construídas por Daniele e Bia:

Fig.33: A flor de Daniele



Fig. 34: A flor de Bia



Fotos: E. Pinheiro

57. Profª Evanir: **-Que flor é essa Daniele?**
58. Daniele: **-Quebrada...** (vários alunos começam a rir e debochar)
59. Hugo: **Nem parece... uma flor...**
60. Profª Evanir: **-E a sua Bia?**
61. Bia: **É um girassol...**
62. Profª Evanir: **-Daniele, fale da sua flor...** (várias murmurações)
63. Daniele: **-Eu pensei e criei com a minha mente, e fiz assim,**
64. Profª Evanir: **-O que você achou da sua flor?**
65. Daniele: **-Eu achei ela muito bonita...**
66. Hugo: **-Uma flor não tem só três pétalas!** (balançando a cabeça)
67. Profª Evanir: **-Mas será que uma flor, não pode ter três pétalas, por quê?** (várias vozes ao mesmo tempo afirmam que sim)
68. Aline: **-Eu não gostei. Parece um coração...** (faz uma careta)
69. Bia: **-Eu achei bonita, ela usou a imaginação.**
70. Profª Evanir: **-E você Bia, fale de sua flor...**
71. Bia: **-Minha flor fiz primeiro fazendo uma bola, que era Lilinha enroladinha dormindo, depois pensei num girassol , e peguei, o nome da flor é girassol... aí eu pensei de fazer um pauzinho que é o galho, mas não deu., aí, fiz uma flor tirada do pau dela.**
72. Profª Evanir: **-Agora compare sua flor, com o modelo de Daniele. O que você acha de diferente e semelhante nelas?**
73. Bia: **-Só que a minha tá mais padrão, tá mais parecida que nem as outras. A de Daniele, tá estranho...**
74. Profª Evanir: **-Estranho?**
75. Bia: **-Sim, ela quis inventar, com a memória dela, o “cérebro” como diz Hugo...**
- (a maioria olha para Hugo que nesse instante está rindo e acena com a cabeça afirmando que a colega tem razão. Nisso, muitos começam a murmurar baixinho):
- 76 - **A rosa dela num é padrão, a rosa dela é arte...**

Quando Daniele, nos turnos 58 e 63, socializa a idéia de sua produção do tema, muitos dos seus colegas debocham e rejeitam seu trabalho. Ao contrário,

sua colega Bia no turno 69, reconhece o valor da produção da amiga e no turno 73 retoma para o grupo a reflexão sobre figuração padrão, o que impulsiona a maioria a que reveja suas opiniões e concorde com ela já no final da apreciação como é possível perceber nos turnos 75 e 76.

Observamos, na leitura comparativa das produções de Daniele e Bia, que as crianças, inicialmente, não reconheciam o tema “flor” na configuração feita por Daniele embora seus traços expressassem o tema indicado. O fato é que sua “flor” projeta-se sobre novas formas que estão especialmente ligadas à sua leitura individual, isto é, à sua idéia ressignificada.

Para Vygotsky (1999), a imagem está ligada ao conteúdo ou idéia do indivíduo que a produz, cuja essência do seu significado é determinada pela maneira como foi pensada e no modo como foi representada. Nesse caso, a “flor” configurada por Daniele é reconfigurada pelos diversos olhares a partir dos modelos internalizados e suscita tanto recepções favoráveis quanto desfavoráveis dos seus pares, por ser percebida de acordo com normas pré-estabelecidas por cada receptor, em que a forma como cada criança se relaciona com a imagem exposta inaugura um outro sentido.

A contemplação, portanto, nunca será passiva, pois cada leitor interpreta a imagem, recriando-a, ao mesmo tempo em que esta lhe provoca emoções, sensações e pensamentos como vemos revelar-se nas interações (turnos 57-76, p.136) frente as produções de Daniele e Bia (figs. 33 e 34, p.135).

Gombrich (1986) leva-nos a raciocinar que o modo de representação é sempre uma escolha, uma interpretação envolvendo uma decisão, cujos critérios nem sempre são conscientes, mas existem e são pautados pela cultura, pela percepção e emoções de cada sujeito. Por causa disso, ele enfatiza que somos livres para criar dentro dos nossos próprios limites, imersos em nossa história e visão do mundo.

No curso de diferentes leituras entre as crianças, destacamos nas interações uma aceitação de esquemas visuais de concepção mimética e estereotipada, conforme já abordado nesse estudo. Percebemos, mais uma vez, que a experiência visual assume dimensões mais relacionadas aos fatores externos, pois sua inserção na cultura orienta o modo de perceber o mundo através da linguagem, e, por conseguinte, suas leituras e produções imagéticas,

traduzem os modos como elas interiorizam os padrões fornecidos nesse contexto.

Nos turnos 63, 66 e 69 (p.136), abrimos novas interpretações das imagens, a partir da idéia que expressavam e da análise de suas propriedades básicas. Embora certos de que a tarefa era bastante delicada, na medida em que interagimos com as crianças perante às imagens, vemos que provocamos, por meio de questionamentos e comparações, novos olhares além das propriedades físicas em torno dos seus elementos constitutivos. Desse modo, o discurso de Bia nos turnos 68 e 70 (p.136), é indicativo de uma concepção reconstruída por ela, tanto na interação conosco quanto com seus pares da sala ao longo das atividades vivenciadas.

Percebemos o quanto a experiência discursiva e democrática com as crianças foi preponderante em torno das configurações em questão e, diante disso, vemos que a palavra tem um papel determinante na formação da consciência, por ser um componente semiótico que veicula e acompanha toda o processo de desenvolvimento do discurso entre os interlocutores.

Nesse ponto de vista, podemos dizer, que as falas que permeiam a interlocução das crianças sobre as imagens manifestam múltiplas percepções visuais e estéticas, apreendidas e incorporadas por cada uma no seu meio social. Assim, mediada pela linguagem verbal, a criança formula significados sobre o objeto visto, e ao desenhar com o cordão, imprime linhas e formas que se sobrepõem aos aspectos fisiológicos de sua percepção visual. As suas configurações revelam uma realidade conceituada (VYGOTSKY,1982), enriquecida por uma percepção verbalizada, em que não é apenas a figuração que determina a visão apreendida da imagem, mas os significados culturais do seu autor ou observador que a torna perceptível e identificada.

Sob estas condições, as influências recíprocas e simultâneas que permearam intensamente os processos imaginativos e figurativos pelas e entre as crianças no jogo, contribuiu para elas repensarem o fazer imagético. O que diferiu ao longo das interações na busca de materializar os temas evocados, foram os diversos modos de simbolizar de cada uma, haja vista que, de forma singular, significavam suas idéias e emoções.

Como já ressaltamos anteriormente, o significado é socialmente constituído, enquanto que o sentido é construído de modo pessoal, embora fundado na coletividade. Esse caráter individual-coletivo da percepção do sujeito sobre a situação visual está intimamente relacionado com seus saberes anteriores e suas emoções e sentimentos acerca do objeto de conhecimento em construção.

A esse respeito, Wallon (1975) acrescenta que, independentemente de toda relação intelectual, a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, colaborando nas trocas de saberes e resultando numa privilegiada interação social, diluindo fronteiras entre os pares e ativando novas relações entre eles com o conhecimento e outros produtos da cultura.

Percebemos nas atividades de “Lilinha”, que as crianças, de modo colaborativo, trocaram idéias, confrontaram conceitos perceptivos, e mutuamente foram construindo novos olhares em torno das possibilidades expressivas da linha, enquanto comparavam, classificavam, faziam críticas, davam e recebiam opiniões dos colegas.

Além disso, vemos que as crianças no jogo interativo, ao grafarem com o cordão analisando as formas e tecendo julgamentos dos seus pares, utilizavam o corpo também como configurador das emoções emanadas na dramatização da história de “Lilinha”. Esse fenômeno motricidade-corporeidade na dinâmica do jogo plástico-corporal de “Lilinha”, pode ser interpretado nas palavras de Assmann (2004), quando ele ressalta os sentidos como interlocutores ativos na percepção do meio circundante, e explica:

[...]a perspectiva organismo/entorno como sistema unificado enfatiza dois aspectos: primeiro, que a percepção é uma atividade que abrange por inteiro o subsistema corpo-mente; segundo, que ela está inserida no sistema organismo-entorno como um todo, [...] quer dizer que a percepção acontece como propriedade emergente no subsistema corporeidade, enquanto inserido no sistema unificado organismo-entorno (ASSMANN, 2004, p.39);

Nessa visão, o organismo vivo é, sobretudo, um criador ativo enquanto partícipe do sistema conjunto organismo/entorno, e não um mero receptor de

estímulos. Nesse sentido, podemos dizer que os movimentos e gestos que emergem nas interações em torno das figurações com o cordão, revelam que a linguagem corporal está não apenas envolvida na motricidade, mas implicada nos significados e emoções que se desdobravam no curso da atividade.

Desse modo, o jogo de “estátua” e o jogo de “Lilinha” desencadearam um processo interventivo, em que a prática imagética das crianças foi estruturada no imbricamento de linguagens, uma vez que corpo-desenho-palavra se articularam como mediadores sígnicos no processo de ressignificação representacional das mesmas.

A seguir, retomamos a análise da (re)construção imagética das crianças, a partir das interações da última apreciação reflexiva, por meio da qual ressaltamos algumas relações de leitura e produção imagética apreendidas pelas crianças no decorrer do trabalho, como também a atuação docente nesse contexto.

5 O coração revisitado: o esboço do inacabamento na re-criação interativa do desenho

Uma vez que tudo que você desenha revela uma complexidade e uma beleza freqüentemente inesperadas, você se torna mais curioso, mais observador e as imagens permanecem na sua memória com a nitidez e clareza que não se obtém por meios comuns de ver. Com o tempo a mente se torna rica de imagens, um armazém do qual você lança mão enquanto o pensamento está em processo.

(Betty Edwards)

Relacionamos o processo de desenhar, a uma viagem de constantes descobertas, na qual aquele que desenha, vai tornando-se mais atento as suas leituras de mundo, na medida em que enriquece seu acervo imagético e constrói novos conhecimentos.

Nesse capítulo, retomamos o tema “coração” focalizando as interações estabelecidas em sala de aula entre a professora, a pesquisadora e as crianças, e destas com seus pares, desenvolvidas durante a última sessão reflexiva realizada no dia 10 de dezembro de 2004. As interações foram mediadas pelas figurações do tema “coração”, produzidas na situação diagnóstica no dia 13 de abril de 2004. Nesse momento, expusemos novamente os desenhos desse tema, colocando em destaque a produção de Aline (fig.08 p.91) que na época, suscitou grandes questionamentos por parte da maioria dos seus colegas.

A idéia da situação proposta era possibilitar um diagnóstico dos conceitos internalizados e promover, entre as crianças, um exercício pessoal interiorizado, ao analisarem suas ações nas construções e interpretações do tema. Dessa forma, a análise dessa aula video-gravada pelas próprias crianças oito meses depois de sua realização, intencionava gerar uma auto-reflexão sobre o que, como e por que elas fizeram as atividades propostas, e pensassem na resolução de problemas perante as imagens.

Como já mencionamos no capítulo dois, essa última atividade, intitulada “O coração revisitado”, foi selecionada por considerarmos que reúne uma significativa representação dos múltiplos confrontos, partilhas, conceitos e sentidos que se instauram nas interações em volta da construção imagética, no decorrer do processo investigativo.

Nessa reflexão dialógica, utilizamos gravadores que se constituíram em canais de interlocução processual da atividade e, simultaneamente, de auto-avaliação das crianças. Desse modo, na medida em que elas foram postas frente às suas falas registradas em áudio e às imagens dos seus desenhos produzidos, realizaram uma autocrítica das suas práticas adotadas no percurso das atividades.

Na ocasião, combinamos com as crianças que faríamos algumas pausas para abrirmos espaço para as discussões, e que apenas avaliáramos alguns momentos que selecionamos da aula. Destacamos, a seguir, instantes de maior efervescência ocorridos durante a referida sessão reflexiva.

5.1 A busca de uma visão mais crítica do conceito de desenhar

A situação de perceberem a fala do outro e suas próprias falas no gravador, provocou diversos comportamentos no grupo: alguns riam do que falavam sobre o tema “coração” em discussão, outros não acreditavam naquilo que disseram, e alguns, ainda, apenas se mantinham calados e atentos.

01.Prof^a Evanir: **-O que vocês observaram nas falas durante a apreciação do tema coração?**

02.Bia:**-Que a gente tava comparando os corações que a gente fez do poema do pintor...**

03.Francisco: **- Que a gente tava comparando o coração de Aline que era azul e vermelho, com os outros.**

04. Gustavo: - **É, a gente viu que muitos acharam o coração dela feio, até eu...**(olha prá colega rindo).

05. Hugo: -... **E eu também.** (nesse instante várias vozes repetem dizendo: eu também).

Percebemos que cada criança, embora com certas dificuldades, consegue se expor diante dos olhares do outro, e até observá-lo curiosamente. Também alguns cochichavam entre seus pares julgamentos diversos. Essa experiência foi bastante árdua para a maioria, pois além de se exporem, precisavam respeitar a idéia do outro, seguir outras regras combinadas de forma conjunta como: ouvir com atenção, esperar sua vez, falar com clareza e estabelecer julgamentos dos trabalhos do colega sem desrespeitá-lo. Essas ações e atitudes eram pouco vivenciadas no cotidiano dessas crianças, convertendo-se em um desafio durante toda apreciação.

À medida que recuperavam ou relatavam o episódio vivenciado da análise comparativa do tema “coração”, como vemos nos turnos 02 e 03, os interlocutores, como no caso de Gustavo e Hugo, nos turnos 04 e 05, foram, aos poucos, manifestando, com autonomia e visão mais crítica, seus julgamentos em relação às idéias que antes dispunham sobre o conceito de desenhar. Consideramos nesse caso, a importância que a análise comparativa proposta por Feldman (apud BARBOSA, 2001) pode proporcionar nas interações em torno da reflexão crítica da imagem.

Vemos também, a partir de Vygotsky (2001), o quanto são necessárias ações docentes sistematizadas diante do estudo de um determinado objeto em construção, bem como, a produção de espaços interativos mais férteis e reflexivos ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo disso, as falas que se cruzavam e se complementavam foram servindo de suportes para os mais calados ou os mais receosos que, gradativamente, foram socializando também suas idéias:

06. Prof^a Evanir: - **Mas hoje, o que vocês pensam sobre isso? Como seria produzir o tema coração hoje, agora?**

07. Bia: - **O coração não é só daquele jeito vermelho que a pessoa acha que é. A gente pode inventar, pode criar a arte da pessoa, diferente dos outros...**

08. Profª Evanir: -**Que outros?**

09. Bia: - **Os que costumamos fazer, o coração de lá de dentro...** (aponta para o peito)...**o verdadeiro.**

10. Profª Evanir: -**O desenho é o coração do corpo?**

11. **Não!** (várias vozes)

12. Gustavo:- **Ninguém consegue desenhar o coração do corpo, porque essas cores ninguém faz..**

13. Daniele: - **Só o do computador, que tira o desenho igual...**

14. Jakson: - **É a xerox! Mas desenhar é fazer do nosso jeito...**

15. Francisco: - **É imaginação, e não copiar. Ninguém é máquina prá copiar...**

Notamos, nessas evocações, que as crianças apresentaram noções mais amplas do conceito de desenhar. A aluna Bia expressa, nos turnos 07 e 09 (p.174) o sentido de desenhar como algo que se inventa, que se cria por cada pessoa de modo diferente, e que dessa forma, é uma arte pessoal que se diferencia das outras pessoas. Ao mesmo tempo, ela registra em sua fala que desenhar o tema coração é o contrário de fazer como geralmente se costuma fazer na sala: sempre vermelho.

Todos negam que desenhar o “coração” seja copiar o coração do corpo. Nesse instante, Gustavo e Daniele, nos turnos 12 e 13 acrescentam que não é possível copiar, por se tratar de uma tarefa que necessita de recurso de determinadas máquinas de reprodução. Jakson também concorda com seus pares, e retoma o sentido expresso inicialmente por Bia, quando ele diz, no turno 14, que “desenhar é fazer do nosso jeito...” Por sua vez Francisco, no turno 15, amplia a discussão ao complementar o pensamento de Jakson, destacando que desenhar é imaginação, enquanto nega a possibilidade de o desenho ser feito por uma pessoa, ser uma cópia fiel.

A partir das falas das crianças vemos indícios de que elas progrediram em suas análises e interpretações, levando em conta, que no período inicial³⁰ do trabalho elas expressavam nas suas figurações, uma concepção muito mimética do ato de desenhar, como “cópia do real” e afirmavam que desenhar “é fazer do jeito que vê”.

Em Cox (2000) vemos como é necessário, no ensino do desenho, propiciar que as crianças explorem diferentes modos de desenvolvê-lo, apreendam habilidades básicas relacionadas às suas propriedades constitutivas para que, dessa forma, elas possam descobrir traços significados, explorar linhas e formas, atribuir-lhes novos sentidos, destacando diferenças e semelhanças nas mesmas.

Por outro lado, embora as crianças evoquem um distanciamento da idéia de desenhar como “cópia do real” nesse episódio, não podemos afirmar com toda segurança que elas realmente conseguiram superar totalmente as concepções miméticas apontadas no período do diagnóstico. Entretanto, nesse caso, ressaltamos que quando as crianças, de forma interativa, explicitam, em suas falas novos sentidos aos conceitos do ato de desenhar, podem estar refletindo interiormente valores antes não percebidos por elas, bem como, têm a oportunidade de avançarem em relação às suas noções conceituais anteriores, na medida em que compartilham julgamentos e problemas comuns entre si.

5.2 Aline: conflito de auto-afirmação diante do grupo e suas relações com a produtividade e a concepção imagética

Notamos que todas as crianças se mostravam bastante envolvidas nas discussões, com exceção de Aline, que se mantinha em silêncio, observando seriamente os colegas. Nisso, buscamos atraí-la para participar de modo mais direto, haja vista que o maior teor da conversa situava-se em torno da sua produção:

16. Prof^a Evanir: - **Aline nos fale um pouco da sua produção...**

³⁰ Ver capítulo dois no tópico 2.5 : “As crianças” (p. 60).

17. Aline: - **Eu queria fazer um coração diferente. Eu pensei em pintar de duas cores, pensei no azul e no vermelho e pinte.**

18. Profª Evanir: -**O que vocês entenderam? O que podem dizer hoje sobre o trabalho de Aline?**

19. Bia: -**Eu acho que ela quis copiar o coração verdadeiro, mas queria também ao mesmo tempo fazer arte...**

20. Daniele: -**Ela quis fazer parecido com o de lá de dentro, o de carne, mas só que ela teve outra criatividade ...**

21. Gustavo: -**Professora, professora, ela quis fazer diferente dos outros...**

22. Jakson: -**Acho que ela pensou assim, ela queria fazer todo vermelho, aí pensou na cor azul e fez...**

23. Francisco: -**Acho que ela queria fazer só vermelho, não! Só azul, aí ela pensou no coração vermelho que é o padrão e botou o vermelho também.**

As crianças, de modos diferentes e até expressando alguns pontos semelhantes, analisam e interpretam o trabalho da colega chamando atenção especialmente à intenção que ela buscou em atribuir à sua produção. Observamos certo amadurecimento ao estabelecerem julgamentos e levantarem suas hipóteses relativas às possíveis idéias de Aline ao expressar o tema coração. Diante disso, confirmamos com Almeida (2001), as contribuições da arte na formação da autonomia dos alunos e de seus relacionamentos com o mundo, pois fazendo ou apreciando artes, eles passam por uma experiência estética e enriquecem seus conhecimentos.

A mesma autora reitera que, para isso, é necessário que os alunos desenvolvam uma atenção especial para o mundo que os rodeia, atentando para as formas, linhas, cores e movimentos que tenham poder expressivo, afim de que reconheçam e explorem as relações e qualidades presentes nesses elementos. Ou seja, precisam vivenciar experiências estéticas mais amplas e significativas. Do contrário, dificilmente enxergarão ou perceberão tanto as relações

expressivas dos meios visuais, quanto reconhecerão sua necessidade e capacidade de representá-las e desenvolvê-las.

Contudo, atitudes inusitadas também podem surgir por parte das crianças quando interagem com outro, relativos a seus modos de ler e produzir seus desenhos. Muitas vezes, não é possível esperar das crianças reações de acordo com nossas triviais expectativas, pois elas nos surpreendem a todo instante. É o que, abaixo, vemos nas falas de Aline:

24. Prof^a Evanir: **-Aline, você está percebendo o que se trata nossa discussão? (Ela responde com a cabeça que sim) Se você fosse desenhar hoje o tema coração, como desenharia?**

25. Aline: **eu desenharia de uma só cor.** (vários murmúrios dos alunos nesse instante).

26. Prof^a Evanir: **-Porque só de uma cor?**

27. Aline: **-Porque eu queria.**

28. Prof^a Evanir: **-Que cor seria então?**

29. Aline: **-Todo vermelho...** (vários comentários e risos de alguns)

30. Bia: **-Acho que depois dessa discussão, ela tinha que fazer de várias cores... porque a discussão da gente foi criar a arte...** (Bia olha para Aline que se mantém calada).

31. Prof^a Evanir: **-Cabe a Aline pensar sobre isso...**

32. Gustavo: **-Agora Aline, você não está usando a sua imaginação...** (as murmurações prosseguem)

33. Prof^a Evanir: **-Aline nos explique para que possamos entendê-la.**

34. Aline: **- Porque ficaram só mangando de mim quando fiz o coração de duas cores...**

35. Gustavo: **- Você não deve se preocupar com os que os outros diz, mas com o que você diz...**

36. (vários dizem ao mesmo tempo): **-É mesmo, é mesmo!**

Destacando o eixo emocional das falas de Aline, observamos reações diversas no confronto com seus colegas. Poderíamos pressupor que ela sente

uma necessidade de se opor ao grupo, que anteriormente a reprimiu e destratou em relação ao seu desenho do coração. Embora ela evoque nos turnos 25 e 29, que desta vez faria sua produção sob aspectos padrões, no turno 34, fica nítido um sentimento de autodefesa em relação ao grupo.

A exposição dos primeiros trabalhos para uma análise reflexiva, fez emergir esse conflito entre Aline e a turma. Esse fato acentua que todas as dimensões do sujeito (cognitiva, emocional, social, cultural, entre outras) se inter-relacionam no processo ensino-aprendizagem, pois o pensar e o sentir são ações indissociáveis na construção de saberes pelas crianças sob diferentes perspectivas.

Bolsanello e Bolsanello (1981), destacando as relações da criança pré-adolescente com seu grupo, enfatizam que nessa fase da vida, para ela, é cada vez mais importante, sentir-se aceita e aprovada pelo mesmo. Os autores esclarecem que normalmente a necessidade de aceitação e aprovação pela turma, pode levá-la a uma conduta atrevida e anti-social, rejeitando normas, e diversas vezes expondo atitudes insensatas que, por si só, não se sustentam. A criança, nessas circunstâncias, pode estar expressando uma maneira de provar a si mesma, ou aos outros, sua autonomia e independência, opondo-se às idéias do grupo como forma de fazer prevalecer sua auto-afirmação, ou de se proteger da autoridade imposta pelos colegas.

Os pares de Aline expressam susto e decepção diante das suas atuais posições frente ao tema coração. Antes, aqueles que a admiravam, bem como, aqueles que a criticavam, sentiram-se surpreendidos com a sua resposta. Com essa atitude, ela encontra uma maneira de impor ao grupo suas opiniões, mesmo consciente ou não de estar contradizendo suas próprias convicções evocadas na aula áudio-gravada. Sua resistência para entrar em comum acordo com seus pares, para submeter-se às novas regras impostas, isolando-se das recentes concepções atribuídas pela maioria, é também, de certo modo, uma maneira de “puni-los” agora, pelo fato de que antes, não consideraram “bonito” o coração que fizera. A emoção de sentir-se injustiçada, ou de guardar ressentimento da experiência vivenciada, é bastante perceptível na sua fala no turno 34 (p.147).

Wallon (1975) nos faz refletir que o individualismo e o espírito coletivo confrontam-se quer entre os membros do grupo, quer em cada um deles. Essas duas tendências são momentos complementares de um mesmo processo, tanto

em nível individual quanto coletivo. O autor enfatiza que não há grupos evidentemente sem indivíduos que necessitem harmonizar suas atividades próprias com os fins dos mesmos, como também não deixarão de haver confrontos quando no grupo integrarem diferentes aspectos de um mesmo objeto. O fato é que o grupo possibilita ao sujeito compreender a si, ao mesmo tempo em que este se percebe semelhante e/ou diferente dos demais integrantes.

Diante do exposto, podemos dizer que através de suas relações com o grupo, a criança toma consciência de si mesma, de suas capacidades e de seus sentimentos, assim como do seu lugar no espaço grupal. Um lugar que constantemente é alterado de acordo com as normas que a sua adesão ao grupo lhe impõe, impulsionando a regulação e controle de suas ações.

Focalizando os turnos 30, 32, 35 e 36 (p.147), notamos um fenômeno muito interessante e pouco visto no cotidiano escolar. Nessas evocações das crianças, observamos reações que revelam, ao contrário do período da situação diagnóstica, críticas aos esquemas visuais comumente reproduzidos nas atividades da sala de aula. É fácil notar que os pares de Aline, de modo geral, estabelecem novas regras para desenhar e buscam persuadi-las.

Surgem, então, outras relações perceptivas nas interações frente ao tema coração, e Aline se vê em conflito em decorrência do redimensionamento reflexivo dos seus pares em relação aos julgamentos de valor estético da figuração. Nos turnos 30 e 32 (p.147), vemos o quanto Bia e Gustavo se esforçam para convencer a colega a aderir às novas expectativas sobre a figuração. A relutância de Aline suscita burburinho em toda a turma e efervescente discussão sobre o conceito de “padrão” em todo o processo apreciativo.

Wallon (1975, p. 174) ainda destacando o conflito nas relações entre indivíduo e grupo, destaca que nas interações sociais, pode surgir o conflito do “nós”, que evidencia

[...] ter duas orientações diferentes, uma positiva, e uma negativa, uma extensiva e outra restritiva, uma que reúne, e outra que exclui. A palavra nós pode ter o sentido de nós todos, ou o sentido de nós outros. O primeiro sentido origina a solidariedade, e o segundo a desconfiança, por vezes a hostilidade, em todo o caso, a necessidade de se isolar.

Seguindo o pensamento do autor, a decisão de cada criança pode ser resultante de opções ou de atrações que já não são puramente individuais, mas emergentes de certos imperativos que derivam das ações, dos usos e ritos do grupo. Nisso, seus membros passam a se identificar por um conjunto de referenciais, embora expressos sob diferentes aspectos. Sendo assim, as interlocuções entre Aline e seus pares, frente às concepções gráficas, pressupõem um conflito de referenciais entre ela e o grupo.

Com Vygotsky (2001), compreendemos que os sentimentos são históricos e mediados pelos significados construídos num determinado contexto cultural. Isso explica que não sentimos simplesmente porque nossos afetos atuam em um complicado sistema com os nossos conceitos. Nesse caso, as dimensões cognição e afetividade da criança são indissociáveis ao longo da sua história pessoal.

Lembrando que, esse dado momento reflexivo, situa-se após todo o percurso de intervenção da pesquisa, é possível que, do ponto de vista intelectual, Aline tenha alcançado um patamar reflexivo mais amplo em relação à figuratividade no desenho como veremos no tópico seguinte, especialmente nos turnos 63 e 65 (p. 153).

Porém, do ponto de vista emocional, suas respostas se pautam na memória dos acontecimentos passados, ressaltando que, em todo o percurso das aulas, somos testemunhas das atuações e respostas de Aline ao longo das atividades de desenho, em que ela sempre esteve envolvida em suas produções. Nisso, a centralidade reflexiva dispensada ao desenho de Aline pode ter provocado nela a rememoração das emoções sentidas quando da apreciação do trabalho na fase diagnóstica.

5.3 - Exercitando a coragem de recriar

Ao prosseguirmos as apreciações, os demais alunos, ao evocarem suas idéias relativas ao tema “coração”, expõem de maneira surpreendente suas diferentes soluções:

37. Prof^a Evanir: **-E vocês, se fossem representar o tema coração, como fariam hoje?**

38. Francisco: **- Eu ia fazer um coração de três cores: azul, vermelho e amarelo, e ele seria muito diferente. Teria linhas retas e não curvadas....**

39. Bia: **-Eu faria da cor da terra...**

40. Daniele: **- Eu faria vermelho, mas não em toda parte...**

41. Gustavo: **-Se eu fosse fazer um agora, eu fazia bem diferente. Do jeito que eu penso.**

42. André: **-Eu fazia cor da pele...**

Embora as crianças não expressem um domínio conceitual em relação às propriedades dos meios visuais, suas falas explicitam avanços essenciais em torno do conceito de desenhar e criar, e demonstram mais segurança frente às novas elaborações do tema “coração” em discussão.

Destacando os turnos 38 a 42, fica evidente que as crianças manifestam uma vontade explícita de envolvimento e doação às suas produções criadoras, bem como, revelam soluções mais amplas de representações o tema “coração”, atribuindo novos sentidos e formas de expressar, em níveis e proporções distintas. Esses resultados estão relacionados aos repertórios de experiências estéticas vivenciados por elas (antes e no decorrer desse trabalho), bem como às suas diferentes afinidades, gostos e preferências desenvolvidos a partir dessas experiências. Considerando que as sensibilidades são historicamente construídas, o que a criança apreende e/ou expressa nas suas interpretações, ao ler e produzir seus desenhos, estão vinculadas as experiências,

A exemplo disso, as crianças nas suas evocações manifestam escolhas e soluções estéticas que se configuram em novas buscas para simbolizar e representar seus pensamentos, emoções e conhecimentos que transcendem as estruturas figurativas das linhas e formas. Isto é, para elas nesse momento, o que mais prevalece nos seus desenhos, não é a semelhança do objeto como fator mais importante, mas a solução encontrada para significá-lo por meios gráficos. Nesse instante, as crianças demonstram uma reflexão maior sobre o simbolismo

que está em questão, e não apenas na representação das coisas como elas são vistas materialmente. É o que percebemos nas produções do tema coração, realizados após a discussão reflexiva.

Após a apreciação da aula video-gravada e das figurações, propusemos as crianças que produzissem novos desenhos sobre o tema coração. Essas atividades foram desenvolvidas com toda turma sendo que em pequenos grupos de 10 (dez) crianças. A professora colaboradora ficou com as demais na sala de aula enquanto nós fazíamos as intervenções.

Durante a construção dos desenhos, observamos processos de partilha já destacados no capítulo três (p.75-76), isto é, as mediações do outro e a emergência de valores estéticos:

43.Daniele: **-Vou fazer o meu coração verde e vermelho, saindo amor, apaixonado...**

44.Gislayne: **O meu é todo colorido, e com forma diferente do padrão, ele começa vermelho e se transforma em muitas cores qui nem o arco íris...**

45.Aline: **-Nossa! Parece que tem até braços o teu! (rindo) O meu vai ser todo róseo, enfeitado com fitas verde, é coração de menina...**

46.André: **-E o meu tem o branco da paz, e o colorido da felicidade, é o coração mais feliz do mundo!!** (mostrando para Luan)

47. Luan: **-Já o meu, é um coração com raiva, tá brigado, e o preto vai tomando o vermelho todo... parece com o coração nervoso...**

48.Jakson: **Deve ser porque tá triste também. O meu, está tão feliz que explodiu em pedacinho, olha só...** (ri mostrando a Luan)

49.Bia: **-O meu coração está duro de medo!! Tem muitas linhas retas porque está assustado, essas bolinhas, é ele chorando...**

50. Francisco: **-O meu tem três cores, é o sangue e os sentimentos...**

51. Gustavo: **-Há já sei! Cada cor, é um sentimento né? O meu tem as veias verdes saindo do meio de todo o vermelho, tá apaixonado!** (começa a rir)

62. Keila: **-O meu tá com tanta saudade que virou uma bola que cresce e diminui o tempo todo coitado...** (aponta prá Bia que também começa a rir)

Os depoimentos das crianças revelaram um acervo imagético mais amplo que na fase inicial do trabalho, além de um interesse em recorrer a novas formas figurativas, adicionando modificações mais elaboradas aos elementos visuais. Notamos uma preocupação nos atributos expressivos e comunicativos das linhas, formas e cores, ao contrário de antes, quando investiam muito em “cópias” de personagens de TV e de literatura infantil, seguindo cores e formas pré-estabelecidas. Sobretudo, demonstram uma vontade explícita de criar e desenhar, enquanto que antes, aceitavam passivamente as atividades com imagens já “prontas”, mimeografadas, apenas para pintar e responder questões.

Ainda enfocando o processo criador das figurações, o desempenho de Aline, ao contrário de sua resistência em entrar em comum acordo com seus pares na apreciação reflexiva das imagens, foi constante durante toda a produção na medida em que compartilhava seu trabalho e sugeria soluções aos colegas:

63.Aline: **-Olha, como o meu tá lindo róseo, faz o teu assim também...**

64.Daniele: **-Eu não, vou fazer diferente, mas ... o róseo vai ficar bonito aqui também, vou botar ao redor pingando bolinhas assim...**

65.Aline: **-É, vai ficar lindo também assim, róseo é bonito né?**

67.Gislayne: **-Eu também vou usar róseo, mas ao redor do meu coração assim ó...**

Desde então, podemos reafirmar o que destacamos no tópico anterior, que a hostilidade de Aline na apreciação reflexiva das imagens estava mais vinculada à sua auto-defesa frente ao grupo naquele momento, do que em relação ao seu desenvolvimento figurativo.

Nessas interações, o que nos chamou a atenção foi o fato de não ouvirmos as crianças comentarem que tal desenho era “feio” ou “errado”, conforme era comum no início do trabalho. Percebemos um grande desejo de criar e uma solidariedade com o outro no compartilhar das idéias como se destaca nos turnos 43 (p.182) a 67. Em todo o fazer artístico, elas demonstraram prazer e zelo na exploração do tema, pois havia um sentimento de doação e responsabilidade, nítido não só na construção das figurações, como no uso dos materiais na medida em que descobriam novas maneiras de usá-los para expressarem suas idéias.

Como exemplo disso, podemos apontar alguns aspectos nas novas produções,³¹ a partir do destaque de soluções exploradas pelas crianças na interpretação em torno do tema coração. Nos trabalhos de Gislayne (fig. 6 e 35, p.187), Aline (fig. 8 e 36, p.187) e André (fig.9 e 37,p.187), percebem que mantiveram de modo geral a configuração gráfica padrão do coração, mas buscaram cores pouco empregadas por eles nesse tema. Enquanto Aline utilizou poucas cores, o que segundo ela no turno 45 (p.184) retratam “o coração de menina”, Gislayne e André aplicaram mais tonalidades de maneiras bem distintas. Ela se esforçou para modificar os contornos padrões e construiu um mosaico definido pelo contraste entre as cores, pontos e linhas encorpadas na composição. André optou em concentrar diferentes cores no interior da figura principal, o que enriqueceu bastante a tonalidade branca. Nisso, a idéia de alegria que os dois intencionavam expressar, ao iniciarem a atividade nos turnos 44 e 46 (p.184), é bastante expressiva nos efeitos dinâmicos e harmoniosos que produziram nas imagens.

Fig.06 **cama de lado** (sit. Diagnóstica)



Gislayne

Fig. 35: **coração revisitado**



Gislayne

³¹ Aqui expomos algumas das novas produções do “coração revisitado”, mas comparamos o mesmo tema apenas com as produções das crianças que as fizeram tanto na situação diagnóstica quanto nessa última apreciação reflexiva.

Fig.08 **Coração vermelho e azul** (sit. diagnóstica)

Aline

Fig.36: **cor. revisitado**

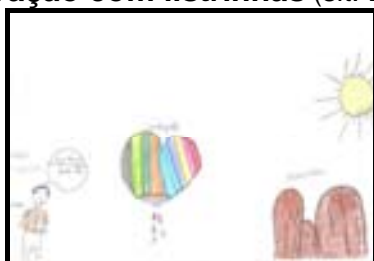
Aline

Fig.09 **coração vermelho** (sit. Diagnóstica)

André

Fig.37 **cor. revisitado:**

André

Fig.13: **Coração com listrinhas** (sit. Diagnóstica)

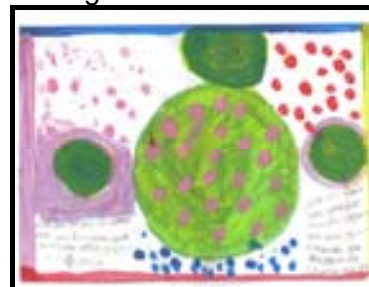
Bia

Fig.38: **cor. revisitado**

Bia

Fig.14: **Coração pingando** (sit. Diagnóstica)

Keila

Fig.39: **cor. revisitado**

Keila

Por outro lado, as produções de Bia (fig. 13 e 38) e Keila (fig. 14 e 39), foram mais adiante da exploração na aplicação dos elementos visuais. Elas nas

suas produções anteriores, já investiam em empregar diversos tons ao tema coração, dessa vez, intensificaram em romper com as linhas e formas padrões. Nos turnos 49 e 62 (p.152-153), vemos que elas evocam suas idéias estabelecendo novas propriedades expressivas nas linhas e formas do tema. Também observamos que Bia utilizou mais cores quentes, enquanto que Keila mais cores frias. Ambas, para contextualizar seus desenhos, também justificam oralmente a “história do novo coração”, sendo que Keila também a escreve no próprio trabalho.

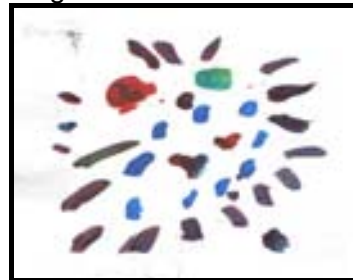
Outras crianças que na situação diagnóstica não tinham produzido o desenho do coração em suas atividades, também revelam em suas composições uma reflexão mais ampla na elaboração e interpretação do tema:

Fig.40: coração revisitado



Daniele

Fig.41:cor.revisitado



Jakson

Fig.42:cor. revisitado



Francisco

Fig.43: cor. revisitado



Gustavo

Daniele (fig. 40) buscou a partir da configuração padrão do coração, criar novos elementos visuais que o diferenciassse, e nisso aplicou linhas encorpadas e pontos em volta e sobre a figura central. Jakson (fig. 41) descobriu um meio de expressar o coração “explodindo de felicidade” como evoca no turno 48 (p.152),

aplicando pontos e linhas que, embora no conjunto projetem os contornos básicos do coração padronizado, manifestam emoções e movimentos que se correlacionam com a idéia de “explodir em pedacinhos”, como ele próprio enfatiza. Francisco (fig. 43) foi bastante perseverante para obter esse efeito no seu trabalho. Ele, em todo o processo de produção, demonstrava um cuidado no manuseio das cores, pois sua idéia, conforme ele expressa nos turnos 50 e 68 (p.153), é definir por meio delas os sentimentos e o sangue numa junção sem ter que misturá-las entre si. Ele foi o que mais demorou, fazendo tudo com dedicação e muita concentração. Gustavo (fig. 44) tinha a preocupação de representar um coração “muito apaixonado” e concluiu que a melhor maneira era visualizar especialmente o seu interior, destacando a emoção por meio das linhas grossas e curvas, as veias em torno do vermelho, “o sangue”. Não foi nada fácil para ele pintar com os materiais que tínhamos disponíveis, mas vimos que se esforçou bastante para obter esse resultado.

Essas atuais configurações gráficas, a nosso ver, tornaram-se possíveis, mediante a construção de um olhar estético-crítico da turma no decorrer das atividades que constituíram o processo interventivo. Essas ações pedagógicas favoreceram o desenvolvimento da sensibilidade no ato de perceber, selecionar e criar, na medida em que transformaram vivências em experiências estéticas.

A esse respeito Vygotsky (1987) afirma que os mecanismos da imaginação criadora dependem da experiência, das necessidades e interesses daqueles que a manifestam. E, sobretudo, pelo fato de que a criação se constitui um processo histórico em que cada nova forma se apóia nas precedentes. Nesse sentido, as possibilidades das crianças combinarem e darem forma material aos frutos da imaginação, partem dos níveis alcançados anteriormente por elas e se apóiam em novas descobertas e vivências estéticas.

Durante todo esse processo do fazer artístico, nossa intenção foi atender às dificuldades das crianças nas suas buscas de soluções mais significativas para elaborar suas atividades:

68. Francisco: **-Ainda não sei como vou fazer para pintar em cores diferentes sem melar uma com a outra...**

69. Prof^a Evanir: **-Escolha uma cor de cada vez, e vá pintando sobre o espaço desejado, não esqueça de usar pouca água para umedecer o pincel, como também o enxugue antes de utilizar uma nova cor.**

70. Francisco: **-Ah! já sei, eu boto uma cor depois outra... mas, e eu quero fazer um negócio no meio das três cor, como faço sem melar também?**

71. Prof^a Evanir: **-É simples, espera as cores que pintou secarem e depois prossiga pintando por cima...**

72. Bia: **-Tia, e eu? Eu quero fazer um coração com medo, mas não sei as cor que vou usar para representar que ele está chorando e assustado...**

73. Prof^a Evanir: **-Lembra que você falou que iria fazer o coração usando linhas retas e bolinhas? (Bia acena a cabeça que sim) Então, utilize cores que destaquem esse sentimento que você quer passar, pode usar tons entre claros e escuros, ou fortes e leves, que expressem os sentimentos que você deseja...**

74. Bia: **-Ah! já sei tia, vou usar os tons do amarelo, azul e vermelho, vai ficar chique de bonito!!! (ri para nós enquanto aponta as cores)**

Ressaltamos que nossa intenção no decorrer das atividades não era tecer julgamentos de valor estético dos trabalhos dos alunos, nem tampouco interpretar apenas segundo nosso olhar docente, mas possibilitar que pensassem e explorassem diferentes formas de utilizar os materiais e os elementos visuais na elaboração de suas produções.

Fazendo uma nova decomposição analítica dos aspectos formais como a linha, forma e cor, do tema “coração” explorado pelas crianças após essa última apreciação reflexiva, percebemos que, de modo geral, as crianças expressam uma visão de representação mais aprimorada em relação à concepção mimética da arte que antes atribuíam. Ou seja, elas exteriorizam significados mais abrangentes sobre o ato de desenhar ou pintar, embora recorram a alguns elementos da realidade para reconstruírem suas composições, haja vista que esse tema faz parte da cultura visual em que vivem habituadas.

Ao mesmo tempo, as crianças demonstram, em suas falas, uma maior auto-estima em relação às suas próprias competências criadoras. É possível identificar nas escolhas de cores e formas dos elementos visuais feitos pelas crianças, a superação de normas e valores universalmente dominantes, pois vemos nessas novas produções a comunicação de idéias e sentimentos fluidos com mais intensidade e imaginação criadora por parte de cada uma delas.

May (2004) enfatiza que, no ato de criar, o criador sente regozijo que vai além do sentimento de satisfação ou prazer. É certo dizer também, que o fenômeno do ato criativo ou a intensidade do encontro sujeito e objeto, no processo criador sempre manifestará diferentes formas de se expressar.

Campos (2002) também nos lembra, que a construção de um olhar estético-crítico é uma busca de desvelar novas significações, percebendo que não há apenas coisas presas no jogo combinado das linhas e cores, dos modelos e materiais. Mas, segundo a autora, procurar novas formas de apreender o mundo, implica que o sujeito vivencie experiências estéticas que os conduza a praticar ações como parar, olhar, sentir, enfim, buscar a “autenticidade”, “a essência das coisas”, e, assim, lhe possibilite construir interpretações mais amplas do mundo visual.

Diante disso, consideramos que, ao longo do processo interventivo, foi fundamental priorizarmos essas vivências, e comparando as produções do mesmo tema realizadas no início do trabalho, com essas novas produções das crianças em torno do tema coração, percebemos uma construção substancial na exploração dos elementos visuais. Essas novas construções manifestam compreensões do objeto artístico sob múltiplos significados, revelando, em síntese, que elas conseguiram estabelecer novos padrões de expressão. As formas gráficas produzidas pelas crianças, imprimem, além de uma funcionalidade figurada, pois expressam esforços e buscas de comunicar e expressar suas idéias e emoções.

5.4 Imagens e auto-imagens construídas nas situações de aprendizagens

Durante todo o processo investigativo, intensificamos nas ações pedagógicas a reflexão sobre arte não só como representação, mas como uma

forma de linguagem aberta que vai além dos sentidos aparentes. Nesse sentido, propomos às crianças, nas diversas atividades de ensino-aprendizagem, buscas e descobertas mediante seu fazer artístico e apreciação imagética, a fim de despertar suas atitudes críticas e competências criadoras.

Estávamos conscientes de que, nesse diálogo interativo, poderiam fluir diversos significados entre cada autor e leitor e, para isso, seriam necessárias intervenções que propiciassem desafios e leituras mais consistentes e criativas. Tínhamos como entendimento de que a formação de leitores sobre esse ponto de vista, implicava favorecer aos alunos interpretações e compreensões do objeto artístico, sob múltiplos significados, estabelecendo novos padrões de expressão.

Entretanto, propiciar interações que instiguem a criança a ressignificar seu processo perceptivo e imaginativo converteu-se numa tarefa árdua e complexa. Configurou-se numa empreitada tanto por parte dos alunos quanto de nós professoras, para dilacerar, rever e re-elaborar conceitos, percepções e atitudes incorporadas ao longo da formação enquanto ser humano.

No decorrer das apreciações reflexivas ao longo do trabalho, tivemos diversas dificuldades em criar maiores possibilidades e alcances ao desenvolvimento de uma alfabetização visual das crianças envolvidas. Esse fato ocorreu em virtude não apenas das condições do contexto socio-histórico e cultural em que elas estavam inseridas, mas de nossas limitações na organização das situações de aprendizagens.

A esse respeito, na atividade final, a qual intitulamos “o coração revisitado”, não conseguimos realizar uma última apreciação das crianças das novas produções do tema coração após o fazer artístico de toda turma. Havia dificuldades em relação ao tempo disponível, pois já tínhamos entrado no período de provas finais na escola, e, assim, nós e a professora colaboradora tínhamos que revezar as atribuições da pesquisa e das funções na escola.

Assim, tivemos que assumir as intervenções em pequenos grupos enquanto a colega ficava com as demais crianças em outras atividades da escola. Essa estratégia foi viável quanto ao atendimento em pequenos agrupamentos, mas por outro lado, consumiu muito tempo na organização do local, dos materiais e gravadores. Dessa forma, não foi possível filmar essa última atividade, haja vista que estávamos responsáveis pelas intervenções, e

não podíamos contar naquele momento com a participação da professora colaboradora.

Um outro ponto a ressaltar quanto a nossa atuação no processo de figuração das crianças após essa última apreciação, é bastante visível no turno 73 (p.158), quando buscamos atender a solicitação de Bia. Reconhecemos que agimos de forma muito diretiva ao invés de propor alguns questionamentos a aluna em relação a sua idéia na composição do tema. Dessa maneira, delimitamos suas ações figurativas, na medida em que não contribuimos que descobrisse com mais autonomia as soluções que procurava.

Sob essas condições, encerramos a última atividade reflexiva acreditando que poderíamos ter avançado um pouco mais nas análises das leituras das crianças mediante as interações. No entanto, consideramos que alcançamos grande parte dos nossos objetivos, levando em conta que todo trabalho pedagógico e pesquisa estão sujeitos às determinações impostas pelo contexto político-pedagógico e sociocultural em que se insere.

Destacando as situações sistematizadoras que envolveram a articulação corpo, movimento, expressividade e desenho, vemos que contribuíram de forma significativa e prazerosa na construção imagética. A atmosfera prazerosa que se instaurou nas interações sob as trocas de olhares e gestos, a surpreendente exuberância de movimentos e diversidades de posturas, se constituíram suportes de sociabilidade, do pensamento e da percepção, abrindo hipóteses entre os interlocutores e ampliando possibilidades de compreensão sobre o objeto em estudo.

A partir das evocações das crianças, fomos percebendo que no jogo plástico-corporal da “estátua” e de “Lilinha” que aquilo que marcou mais intensivamente toda a dinâmica interativa entre elas foi à instauração de um duplo processo de re-elaboração mútua e simultânea, a partir de leituras e releituras com o outro.

Essas ações e reações suscitadas nas interações do jogo e da apreciação das imagens remetem-nos à contribuição dos fatores afetivos ao processo ensino-aprendizagem em função de uma prática pedagógica mais ampla, conforme nos lembra Wallon (1995a). Segundo esse autor, as manifestações emocionais têm importante impacto sobre as dinâmicas de interação que se

criam nas atividades escolares, por se tratarem de componentes indissociáveis da ação humana.

Seguindo o ponto de vista walloniano, o saber fazer docente, ao se apropriar de recursos expressivos para obter desencadeamento de saberes específicos, poderá gerar nos alunos, além do interesse esperado, modos surpreendentes de compreensão por parte deles. O pensamento desse autor, juntamente com Vygotsky (2001), levou-nos a perceber com mais lucidez que as condutas das crianças no contexto escolar não estão vinculadas à idéia de que o desempenho intelectual depende basicamente de um estado afetivo saudável da criança, mas que a inteligência e a afetividade se constroem reciprocamente numa relação de interdependência.

Ressaltamos, ainda, a importância que as interações, sob as condições aqui expressas, podem propiciar às crianças em função de obterem resultados compatíveis com a possibilidade de ressignificação dos saberes figurativos. Acreditamos que seria difícil para elas obterem algum avanço na análise das imagens por menor que fosse, sem a problematização que as interações provocaram em todo o percurso do jogo, e das produções na roda, assim como nas apreciações gráficas dos temas. Para nós, ficou evidente, nas ações das crianças, a necessidade e o desejo de procurarem solucionar problemas na apreciação coletiva das imagens, ao entrarem em conflitos de ordem afetiva, estética e viso-espacial. E ao compartilharem seus diferentes modos de olhar o objeto, tiveram a oportunidade de perceber as muitas possibilidades que poderiam atribuir à linha e à forma.

Desse modo, foi de grande relevância nesses processos o valor decisivo das interações das crianças entre si e conosco, fomentando novos sentidos e possibilidades na leitura e produção das imagens. May (2004, p. 43) destacando o processo de construção das capacidades criativas, afirma que: “[...] não podemos “querer” a criatividade, mas podemos usar a vontade para conseguir o encontro, intensificando a dedicação e o compromisso com o encontro”. Esse contexto implica, também, nos “desencontros” entre os interlocutores, por serem essenciais e necessários para mobilizar conhecimentos e novas aprendizagens em torno do objeto visual.

Nessa perspectiva, os jogos propostos visavam criar um ambiente propício à inventividade das crianças e à experiência prazerosa de aprender. Sabemos que não existe uma “receita” para obter resultados eficientes, da mesma forma que somos conscientes da relevância de gerar neste momento histórico, experiências criativas em prol da apreensão e apropriação das crianças de valores expressivos dos meios visuais, como forma de concorrer para um processo ensino-aprendizagem mais amplo, em que as linguagens artísticas (no caso em questão, as Artes Visuais) não se limitem a um papel secundário.

Refletindo sobre esse mesmo enfoque, Rocha (2000, p.32) ressalta:

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade da alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só desta forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões.

De acordo com essa necessidade, Dondis (2003) ressalta a importância de uma alfabetização visual como condição básica para compreender as mensagens visuais, mas, sobretudo, para ver e criar, a partir, e para além dos meios visuais. A autora argumenta que se apropriar desses conhecimentos e habilidades, enriquece o espírito criativo e a inteligência visual, visto que, à medida que o indivíduo desenvolve um reconhecimento mais sofisticado e autônomo das mensagens visuais toma posse da sintaxe visual. .

Rocha (2000) defende para o Ensino de Artes a construção de saberes específicos da área, situados num dado contexto socio-histórico, em função de uma educação de qualidade, coerente e transformadora. Nisso, podemos dizer, que privilegiar a sistematização dos conteúdos específicos do desenho é possibilitar um caminho mais acessível aos alunos para apreenderem e se apropriarem dos códigos visuais básicos na construção os meios visuais, e, concomitantemente, na resignificação imagética.

May (2004) acentua que nesse instante em que vivemos imersos a uma obstinada objetividade, nossas ações e percepções, em geral, expressam uma visão restrita de mundo decorrente de um contínuo adestramento de nossas

subjetividades. Não é de se admirar que ninguém aponte que uma boa base em gramática sufocaria o desenvolvimento da linguagem do aluno. Ao contrário, é unânime o investimento em possibilitar aos alunos a apropriação e domínio das estruturas comunicativas e expressivas da leitura e escrita. Do mesmo modo, é essencial que as crianças conheçam e se apropriem das propriedades expressivas dos meios visuais, haja vista que nosso mundo atual é profundamente visual, e requer da escola, o papel de formar leitores com liberdade, autonomia e visão crítica de mundo.

Seguindo um outro pensamento em relação à formação de leitores críticos, Nascimento (2005) aponta o ensino da cultura visual como fundamental em todas as áreas do currículo, para explorar as representações sociais, culturais e históricas que os indivíduos constroem sobre a realidade. Ele destaca:

Tal modalidade de ensino valoriza os diversos artefatos visuais, sem hierarquizações, e questiona a visualização, ou seja, as maneiras de ver e as tecnologias da visão (racionalidades que legitimam um determinado modo de ver em detrimento de outro). (NASCIMENTO,2005, p.232)

O autor enfatiza que ensino da cultura visual possibilitaria diminuir a persistente distância entre o que as crianças aprendem na escola e fora dela, ao interagirem com diversos tipos de suportes e de tecnologias informacionais como: cinema, televisão, publicidade, Internet, desenhos animados, videogames, entre outros. E dessa forma os alunos seriam “[...] vistos como construtores e intérpretes de representações, construídas a partir da interatividade e de acordo com as experiências vivenciadas fora da escola”.(NASCIMENTO, 2005, p.232)

Barbosa (1998) e Ialvelberg (2003) afirmam que os atos educacionais, significativos e compromissados em propiciar interações que instiguem a ressignificação por parte da criança, do seu processo perceptivo e imaginativo, inserem-se numa dinâmica dialética entre a criança, seus pares e o professor, enquanto autores na construção do objeto de conhecimento. Acreditamos que seria muito difícil que elas obtivessem algum avanço na análise e produção das

imagens por menor que fosse, sem a problematização que as interações provocaram em todo o percurso do jogo e das produções na roda.

Sendo assim, vislumbramos que o processo interativo do ensino-aprendizagem da produção imagética na sala de aula implica uma co-construção professor e alunos, e uma perspectiva de entrelaçar emoção e cognição conforme nos lembra Vygotsky (2001) e Wallon (1995a/1995b). Além disso, a mediação docente, no que concerne à produção e à leitura do desenho, deve fomentar interações lúdicas e problematizadoras, permitindo que as crianças ressignifiquem e ampliem suas experiências de figuração.

Sobre esse ponto de vista, Fortuna (2001) aponta que uma aula lúdica que se assemelha ao brincar, em que o jogo instiga e proporciona desafios, situa professor e aluno como sujeitos do processo pedagógico. Nessa dinâmica, se aprende com prazer, pois

A tensão do desejo de saber, à vontade de participar, a alegria da conquista impregnarão todos os momentos. [...] desse modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa, é a própria realidade (FORTUNA 2001, p.117).

Frente a isso, nossa atenção no processo interativo do jogo, foi buscar uma coesão com os alunos, e encontrar ajustes necessários em torno dos interesses e necessidades dos mesmos, a fim de possibilitar entusiasmo pelo conhecimento da linha no calor do ato de brincar e descobrir, o que se constituiu, a nosso ver, um terreno amplo de cooperação, em meio às tensões e temores frente ao novo. Nascimento (2005, p.232) enfatiza que “[...] um bom sujeito docente é aquele que, além de se reconhecer como aprendiz, assume, dentre outras atribuições, o desafio de enfrentar o comprometimento [...]” O autor ainda acrescenta: “Um bom sujeito docente é aquele que usa o diálogo, como elemento de criação e questionamento de significados [...]”

Nessa dinâmica de construção e reconstrução de nossa auto-imagem, refletimos e participamos dos processos de elaboração conceitual das crianças

e com elas vislumbramos nossos próprios processos de elaboração do conhecimento, transformando-nos reciprocamente, à medida que juntos reconhecíamos a necessidade de dialogar saberes e experiências, aprendendo ao mesmo tempo em que ensinávamos (FREIRE, 1996).

No jogo das interlocuções em torno das leituras e produções das imagens, as palavras foram sendo retomadas, expandidas e transformadas, pois nelas estavam implícitas histórias de vida, interesses e valores que, ao se diluírem sob a multiplicidade de sentidos e vozes, foram impulsionados a serem reformulados. Assim, nesse movimento inter e intradiscursivo, como se refere Bakhtin (1988), nossas palavras, assim como as das crianças e da professora-colaboradora, foram se tecendo e se re-elaborando gradual e lentamente, a partir das palavras reconhecidas e assimiladas do outro.

Dessa maneira, de forma colaborativa com os interlocutores, fomos refazendo nossos modos de participação nas interações no curso da pesquisa, numa relação de co-autoria, interagindo como sujeitos concretos. Assim, a relação ensino-pesquisa foi se constituindo como interlocução, num dado contexto escolar, cujas elaborações de cada interlocutor, desenhadas por um exercício vivo de corpo e vozes no jogo das interações, confrontavam-se e trocavam entre si sentidos.

Nas palavras³² da professora lasmim percebemos claramente esse contínuo processo de (re)construção do saber ser e fazer docente:

Tenho total consciência que ainda falta muito para aprender, que ainda falta muito para alcançar. Mas tenho também consciência total que não vou ficar por aqui, que estarei sempre correndo atrás para desenvolver atividades mais significativas em sala. E com certeza, vou tornar minhas aulas de artes, de desenho... diferentes do que fizeram comigo. E acima de tudo, não vou encaminhar um desenho apenas em função de outra área de conhecimento, mas como algo que passa uma mensagem, que é transmitida e dali pode partir milhares de saberes. É o que pretendo fazer daqui por diante. (20 de dezembro de 2004).

³² Depoimento registrado em áudio em última sessão reflexiva das professoras.

Além disso, é importante destacar que esse percurso de reflexão conjunta com a professora Iasmim nos levou a reconstituir memórias, sonhos, realizações e dificuldades vividas enquanto professora do ensino básico, permitindo-nos assim, desenvolver um olhar interior mais crítico e esperançoso em torno do processo educativo, observando e analisando como (re)construir a nossa identidade docente na injunção dos espaços assumidos no ensino e na pesquisa.

A convergência desses dois universos remete-nos a focalizar as possibilidades e limites de nossa mediação pedagógica ao incidir sobre as condições reais do contexto social estudado. Loureiro (2004), ao abordar o modo de ser e de agir dos atores no espaço físico e social das escolas, destaca que as interações nelas presentes, constituem-se teias de significados criados pelos sujeitos e no modo pelos quais vivem, modelam seus comportamentos e atos. Assim o delineamento dos espaços e da identidade do professor tem relação com “[...] as questões de ordem política, relativas à escola pública, suas deficiências, ou precariedades que atingem o professor e sua prática” (LOUREIRO 2004, p.18).

Ao desmembrar esses aspectos, a autora acentua que um mesmo professor apresentará atuações distintas, dependendo do contexto em que trabalha, e acrescenta que, enquanto produtor e produto da cultura do seu meio social, suas ações e pensamentos estão amarrados em algumas normas pré-estabelecidas.

Ao analisarmos tais circunstâncias, reportamos-nos novamente à nossa condição de protagonista do processo de ensino e de pesquisa desse trabalho, sobre um outro prisma além da dimensão de professora-pesquisadora. Isto é, por estarmos inseridos no contexto social investigado também como parte da comunidade local, supõe-se então, termos um grau de pertencimento muito maior com sua cultura, ao recebermos enquanto sujeitos inseridos nesse espaço, influências que marcaram, e ainda marcam, nossas visões de mundo e o modo como nos relacionamos com esse mundo.

Nisso, muitas vezes, sentimos presos em teias de significados e valores construídos nesse contexto. Dentre estes, revelam-se preconceitos em relação às crianças imersas em condições de exclusão social devido às inúmeras adversidades sociais e econômicas em que vivem que, muitas vezes, de forma

inconsciente, manifestamos em nossas ações pedagógicas, vendo-as em sua maioria, como seres muito frágeis. E assim, tendemos a subestimar suas competências, e as desafiamos pouco em relação à construção do conhecimento, agindo quase que as direcionando para conclusões “prontas” ou formulações mais simples do que podem acompanhar.

Vasconcellos (2001), ao ressaltar que os seres humanos se educam dialeticamente mediados pela realidade que os rodeia, afirma que, para o professor superar problemas enfrentados na sala de aula, é necessário que o mesmo tenha clareza do seu papel enquanto coordenador do processo ensino-aprendizagem, como também, saiba possibilitar a autonomia dos alunos nesse processo. Em outras palavras, o autor enfatiza que devemos estar atentos ao direcionar a prática sem “induzir” ou influenciar os alunos arbitrariamente para aquilo que, muitas vezes, consideramos ser o “melhor”, ou o mais “verdadeiro” para eles.

Como também destaca Ferreira e Silva (2001), as ações docentes devem atender para a relação de hierarquia que ocupamos na sala de aula, uma vez que as crianças geralmente tomam as avaliações como verdades inquestionáveis, e nossas palavras assumem para elas uma importância decisiva em suas vidas. Desse modo, a sala de aula não está isenta de relações contraditórias imersas num todo social, as quais impregnam de um modo ou de outro as atuações de cada educador.

A construção de novas atitudes foi conflituosa em todo o percurso desse trabalho, na medida em que enfrentávamos nossas ansiedades e angústias, em busca de “resultados” mais “exitosos”, conforme nosso olhar de adulto. Somente através de uma reflexão contínua, fomos revendo as amarras ideológicas e normativas, em função, especialmente, de atender às necessidades das crianças, tendo em vista suas possibilidades, mesmo diante dos limites inerentes ao cotidiano em que vivem.

Nesse sentido, uma das primeiras soluções encontradas foi ouvir mais as crianças, não apenas deixando-as falar o que pensavam, mas, propiciando que evocassem seus desejos, necessidades e idéias para que compreendêssemos de suas expectativas e histórias e, finalmente, fôssemos criando condições mais favoráveis para que aprendessem melhor.

As análises tecidas nesse capítulo, destacaram a (re)significação imagética enquanto processo compartilhado e contínuo, em que implica uma atuação docente atenta e intervenções sistematizadas que invistam no avanço do olhar criador dos aprendizes. Podemos dizer que, assim como o processo de figuração se faz num constante inacabamento, o mesmo ocorre na construção da prática pedagógica, haja vista que o saber ser e fazer docente também se desenvolve a partir das experiências vivenciadas.

No capítulo seguinte, novamente destacamos o que apreendemos nas interações dos processos de leitura e produção figurativa das crianças, assim como as implicações da prática docente perante os mesmos.

6 Novas imagens que se formam e novos caminhos a percorrer...

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la?

Vou procurá-la a vida inteira, no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.

(Carlos Drummond de Andrade)

O autor da epígrafe acima soube muito bem representar o desejo e a persistência de todo aquele que procura continuamente respostas às suas indagações em volta de si mesmo e do mundo. Investigar um objeto que nos fascina e ao mesmo tempo nos inquieta, configura-se numa infinita trajetória de buscas, em que a cada (re)encontro, suscita novos caminhos a percorrer.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as interações no processo de produção do desenho das crianças em um contexto de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental. Em função disso, construímos esse processo tomando como referência teórica os pressupostos da dimensão socio-histórico que compreende o desenho para além de mera simbolização inata ou signo convencional. Nessa perspectiva teórica, o desenho constitui-se em linguagem visual, possuindo um conteúdo semântico, isto é, um sentido, e com ele uma significação constituída nas interações sociais.

O processo de investigação desse estudo configurou-se, para nós, em um caminho de buscas frente às dificuldades do saber e fazer docente e, para as crianças envolvidas, converteu-se numa busca de superarem seus limites no processo figurativo e de novas possibilidades expressivas.

Como destacamos anteriormente, os objetivos desse estudo são: analisar as interações estabelecidas na sala de aula no processo de produção do desenho; propor situações de aprendizagens que favorecessem a ressignificação gráfica dos alunos; e identificar, nos jogos interativos desenvolvidos, relações entre expressividade corporal e figuração.

Ao analisarmos as interações no processo de produção do desenho, fomos vislumbrando que o ato de desenhar se processa de modo compartilhado e complexo, sob diversas relações com o outro e com os signos imersos na cultura. Trata-se de uma reconfiguração contínua da dimensão conceitual do sujeito, concretizada pelos elementos visuais impressos, os quais projetam um sistema de significações já estabelecidas e elaboradas historicamente, articulando os conhecimentos internalizados continuamente com os novos conhecimentos.

Nessa dinâmica compartilhada e dialógica de produção do desenho, vemos que os partícipes, de modo geral, utilizam diversos recursos como a observação e a repetição de alguns elementos visuais produzidos pelo outro. Consideramos que essas atitudes são ações básicas necessárias para os sujeitos adquiram conhecimentos mediados por outros códigos visuais e reconstruam continuamente sua expressão gráfica.

Nessa perspectiva, as estratégias de olhar o outro com curiosidade, tentar “colar” ou “imitar” suas configurações estão relacionadas ao processo de internalização e apropriação desses elementos, tornando-os seus. Ressaltamos que o aprendizado, nesse contexto compartilhado, dependerá, além dos conhecimentos prévios dos partícipes, da adesão de cada sujeito em relação à atividade.

Tal processo dialógico implica negociações e conflitos em todo o percurso da atividade, pois cada criança confronta seus diferentes modos de ver o objeto e os re-elabora singularmente, transformando assim a atividade interpessoal numa atividade intrapessoal. Isto é, cada criança interfere na construção imagética da outra, transformando-a sob múltiplas perspectivas, ao mesmo tempo em que incorpora, ao seu próprio universo conceitual, novos significados.

Constatamos que, embora as imagens possam proporcionar diferentes interpretações, elas estão subordinadas a determinados conceitos visuais construídos culturalmente. A visão mimética é um dos conceitos de representação do espaço perceptivo que predomina no processo figurativo no contexto escolar, norteando a produção dos desenhos. Dessa maneira, as composições das crianças, de modo geral, vinculam-se a um processo representacional da realidade, calcado na mimese e na reprodução.

Essa visão restrita de representação, estimulada pelas atividades escolares, concorre para a resistência das crianças em admitir novas possibilidades expressivas por meio do desenho, provocando, entre outras coisas, a baixa auto-estima e o descrédito em relação às suas competências criadoras, pelo fato de se auto-afirmarem incapazes de fazer “cópias fieis” da realidade.

Na busca de que as crianças desenvolvessem uma visão mais crítica do conceito de desenhar, refletimos sobre nossas posturas teórico-metodológicas em todo o percurso, tendo em vista que o(a) professor(a) constitui uma figura relevante enquanto co-autor(a) e sujeito dos processos cognitivos e imaginativos em construção. Considerando que a sala de aula é o retrato de interações vividas pelos alunos em conjunto com o docente, sua atuação interpenetra e marca seus modos de produzir e ler as imagens, pois tudo o que é vivido nesse espaço revela uma multiplicidade de significações mediada pela fala, pelas imagens, cores, sons, gestos, e por movimentos que se embatem, ajustam-se e dão forma aos novos conhecimentos.

Sob essas condições, a ação pedagógica perante o processo de figuração, implica uma postura dialética com os alunos, uma ação interventiva, sistematizada e reflexiva em torno do objeto visual em construção, haja vista que a significação da imagem carrega consigo as marcas das condições sociais e não depende apenas da criança e de suas ações.

Propor situações de aprendizagens que favorecessem as possibilidades de expressão das crianças na (re)construção do desenho sob esses pressupostos, constituiu-se em uma tarefa árdua e complexa, pois exigiu, tanto das crianças quanto de nós professoras, um esforço conjunto de revisão e re-elaboração de conceitos, percepções e atitudes incorporadas ao longo do tempo.

Nesse aspecto, foi grande o desafio de medirmos as situações sistematizadoras, exigindo uma prática reflexiva constante frente às ideologias e conceitos de ensinar e aprender, pela necessidade de desenvolver um fazer mais sensível e saberes cognitivos mais elaborados. Experimentamos conflitos e descobertas a fim de viabilizar os objetivos da pesquisa, bem como, as necessidades das crianças. Em função disso, centramos nossos esforços em dar-lhes mais atenção, promover mais espaço de pensarem e refletirem de forma

mais crítica nos jogos, nas produções e apreciações das imagens. Assim, em conjunto com a professora colaboradora, fomos articulando teoria e prática, ressignificando, gradativamente, nossa visão de ensino-aprendizagem, na medida em que o medo de se expor se diluía frente às novas perspectivas do processo de desenhar.

A partir desses princípios, planejamos as atividades sistematizadoras, compartilhamos dúvidas, desejos, descobertas, vencemos limites e dificuldades, conhecemos mais a nós mesmos e amadurecemos a capacidade de entender e reconhecer o outro. Descobrimos assim que o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos, embora importantes, não precedem a necessidade de estar interagindo com o aluno de forma reflexiva e prazerosa, em que ensinar requer a disposição de está aprendendo em conjunto com ele.

Dessa maneira, no curso das situações plástico-corporais, observamos como se estabeleciam as emoções e os conhecimentos corporificados, assim como as idéias e soluções encontradas entre as crianças na construção e reconstrução das imagens. Assim, apreendemos como expressavam e comunicam os novos conceitos construídos nas produções e apreciações das atividades.

Entre as muitas contribuições dos jogos interativos, destacamos que as interlocuções verbais estabelecidas entre nós e as crianças (e entre elas) fomentaram diferentes soluções de problemas em relação às imagens em construção, na medida que as instigaram a explorarem e refletirem seus processos perceptivos e conceituais sob diferentes aspectos. Essas ações impulsionaram desafios e confrontos entre os partícipes, remetendo-os a buscarem ajustes frente às diversas noções conceituais e viso-espaciais do grupo.

Nas (re)construções de leituras das imagens no decorrer das atividades de aprendizagem, as dimensões cognitiva e afetiva de cada leitor, manifestavam-se nos modos dele expressar as propriedades da linha com o corpo e de grafá-la com o cordão ou lápis. Nesse contínuo processo, as crianças sob diversas perspectivas, foram reconhecendo e se apropriando de novos conhecimentos em volta dos elementos visuais e de suas funções expressivas e comunicativas, à medida que criavam e re-criavam temas explorados nos jogos, brincadeiras, na expressão corporal e na forma gráfica. Acreditamos que tais situações

vivenciadas, provocaram mudanças significativas na leitura e produção das imagens, embora não se efetivassem de forma imediata.

A respeito disso, destacamos que as interações entre as crianças durante as apreciações reflexivas possibilitaram impactos e confrontos entre conceitos internalizados, promoveram um exercício interpessoal de interiorização de suas ações nas construções e interpretações dos temas. Nesses momentos, notamos nas evocações das crianças noções mais amplas sobre o ato de desenhar e indícios de que elas ampliaram suas análises e interpretações das propriedades constitutivas dos elementos visuais, pois demonstram apreensão de habilidades básicas na exploração da linha, forma e cor e atribuição de novos usos e sentidos a tais componentes.

Diante dos novos saberes das crianças, fomos reconhecendo que não poderíamos esperar que elas obtivessem um determinado “êxito” comum em relação ao objeto em estudo, o que normalmente nós, professores(as) ficamos angustiados(as) ao esperar que alcancem. Foi necessário reconhecer que era impossível tal façanha e a partir dessa reflexão, elucidamos que cada aluno tem singularmente suas possibilidades e limites, independente da diversidade de ações e vivências proporcionadas nas atividades. Portanto, não era de se esperar que obtivessem os mesmos resultados, mas que tivessem liberdade para aprender do seu modo e de acordo com as suas condições.

Em meio aos desafios e buscas, compreendemos a relevância da expressividade corporal como componente articulado ao processo de desenhar, e apreendemos a importância de considerar os elos da ludicidade e dos fatores afetivos e cognitivos, não apenas no desenvolvimento da linguagem imagética, mas dos demais campos de conhecimento.

Ao vivenciarmos em conjunto com as crianças os jogos, brincadeiras e demais produções, observamos nas suas falas, gestos e produções, a necessidade de espaços prazerosos e significativos na sala de aula, em função de uma educação mais integral, versátil, encantadora e desencadeadora de conhecimentos.

Contudo, a incompreensão da relevância das linguagens não-verbais, no processo ensino aprendizagem, ainda é muito presente na escola, sob a forma de negligência e escassez de espaços significativos às experiências corporais,

cênicas, musicais e pictóricas dos alunos. É patente, nos dias atuais, a urgência de romper com a imobilidade do corpo que o cotidiano escolar geralmente impõe às crianças e fomentar interconexões entre os processos vitais e cognitivos.

Apesar disso, muitos de nós, educadores, embora reconheçamos a importância do brincar na prática pedagógica, encontramos dificuldades em organizar a programação de ensino, por não termos muita segurança do modo como os alunos podem aprender brincando, sem que nossas intervenções prejudiquem interações mais espontâneas e autônomas por parte dos aprendizes. Fica evidente a necessidade de apreendemos a relevância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem, para que apropriando-nos desses saberes, possamos agir mais conscientemente nas mediações.

Destacando um outro aspecto sobre o processo de construção do desenho na sala de aula, vemos que as condições em que se estabelecem as interações entre professor e aluno também estão condicionadas ao modelo curricular no qual se situa a programação do ensino. A estrutura curricular predetermina valores e conceitos “válidos” que, sendo legitimados pela escola, instauram conseqüências no desenvolvimento pessoal e social dos alunos independente do nível de ensino ou campo de conhecimento aos quais se aplicam.

Sob essas condições, o processo ensino-aprendizagem cumpre de forma direta ou indireta, as finalidades que se circunscrevem nesse contexto. Ainda é bastante perceptível a hierarquia da linguagem escrita na programação das ações do professor, especialmente no ciclo básico de alfabetização, embora algumas práticas demonstrem avanços que amenizam essa hierarquia. Sendo assim, fica claro entender, que esse trabalho, por estar imerso num determinado contexto cultural, histórica e politicamente organizado, seus objetivos, suas ações pedagógicas planejadas, as relações interpessoais vivenciadas, assim como as possibilidades e limites de resultados, estão condicionados pelo entorno político, social e cultural que circunda e atravessa a prática escolar.

Conscientes que toda relação de ensino-aprendizagem se dá numa determinada situação social e política de grande complexidade, descobrimo-nos, ao longo desse processo investigativo, como protagonistas que tomam decisões via intensas reflexões com o outro e consigo mesmo. Assim, apreendemos que

no contexto curricular em que as ações e produções do processo educativo têm lugar, em meio a tantas adversidades, o que pode fazer a diferença é a qualidade do jogo interativo estabelecido entre os interlocutores. Na medida em que os atores tomam iniciativa, dialogam de forma colaborativa e reflexiva, suas perspectivas e práticas diante das condições que lhes apresentam, podem incidir sobre a estrutura curricular e nela operar em função de atender às necessidades sociais em torno do ensinar e do aprender.

A colaboração foi imprescindível nesse caso, pois o engajamento de outras pessoas da equipe pedagógica e o interesse por parte da direção, somados com nossas ações em conjunto com a professora colaboradora, possibilitou que passássemos de meros gestores de tarefas a protagonistas da própria prática. Parece-nos certo afirmar que este trabalho significou também uma recíproca relação colaborativa entre a escola e a pesquisa científica, pois permitiu articular o cotidiano da sala de aula e o conhecimento científico, trançando e ajustando conteúdos teórico-metodológicos aos interesses e necessidades da prática pedagógica.

Ao direcionarmos metas e esforços ao processo de construção do desenho com as crianças, especificamente do Ensino Fundamental, permitimo-nos desenvolver uma prática mais reflexiva e efetiva em busca de apreendermos as interações no processo de construção do desenho escolar. Assim, ao longo desse caminho, em conjunto com a professora colaboradora, vislumbramos novas imagens que revelam algo além dos propósitos esperados, em virtude das condições assumidas.

Como professora do Ensino de Artes da escola e da turma pesquisada, num dado contexto histórico e social, inserimo-nos como testemunha viva, sujeito e co-autora de um saber que se elabora e re-elabora a cada instante. Imersa nessa dimensão multifacetada, cuja realidade complexa impõe uma postura reflexiva, e novos modos de ver e compreender o outro e a si mesmo, assumimos o duplice papel de docente e de pesquisadora. E, a despeito das angústias e dificuldades inerentes a esse duplo papel, consideramo-nos privilegiadas pela oportunidade que tivemos de avançar em nossa qualificação docente, construindo suportes epistemológicos mais amplos e criativos, analisando e investigando o desenho na própria sala de aula.

Nessas condições, acreditamos que as ações planejadas e efetuadas nesse trabalho, foram além dos objetivos de intervir no processo de construção imagética das crianças, pois incidiram em conteúdos, normas e conceitos pedagógicos que estruturam o sistema curricular da escola em que se desenvolveu a pesquisa. Nesse exercício constante, o novo e o inusitado foram tomando espaço de uma visão pré-concebida do lugar investigado, dos receios e medos das nossas limitações e das crianças, à medida que reconhecíamos a necessidade de desvencilharmos dos estereótipos que empanam o olhar. Tal nível de implicação incidia, assim, sobre nossos próprios projetos de vida e das crianças envolvidas no trabalho.

Reportamo-nos ao objeto principal desse trabalho, refletimos nesse momento de forma mais concreta a necessidade de a escola possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma alfabetização visual frente às imagens que os cercam nesse atual momento histórico. Uma vez que, inclusive, uma minoria dos adultos lê com autonomia e competência crítica, devido a tanta diversidade de imagens oferecidas de forma instantânea e persuasiva, constitui-se em um imperativo social a escola criar situações de ensino-aprendizagem que proporcionem processos de leituras e de produções imagéticas mais profícuas e reflexivas por parte dos educandos.

Embora consideremos a importância do acervo imagético trazido pelos alunos, seria um grande equívoco da escola se manter passiva diante desses modelos que orientam não apenas a percepção visual, mas as suas emoções e os conceitos que mediam as interpretações que fazem de si, do outro e das coisas que o rodeiam. O acervo visual trazido pelos alunos deve ser visto como ponto de partida rumo ao processo reflexivo e criativo da linguagem imagética.

Nas escolas, de modo geral, as interações que permeiam a construção imagética na sala de aula revelam o quanto predomina nas falas, gestos e ações, um conjunto de imagens provindas de diversos meios de comunicação de massa, especialmente da televisão, as quais se convertem em referência imagética preponderante e fonte quase que exclusiva de entretenimento de valores restritos e consumistas. Ressaltando que um dos propósitos da educação nos dias atuais é promover o desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica do aluno, é fundamental que a escola promova o domínio de

conhecimentos da linguagem visual circundante como meio de propiciar-lhe acesso aos códigos de poder, sua inserção nos sistemas e relações cada vez mais variados, complexos e competitivos. Assim, poderá possibilitar-lhe saber lidar de modo mais consciente e competente com as construções simbólicas dessa sociedade demasiadamente imagética.

Finalmente, diante desses pressupostos, faz-se necessário ressituar a importância e participação do desenho (e das artes visuais, em geral) no currículo escolar, tendo em vista que a carência de ações pedagógicas que possibilitem os alunos desenvolverem o pensamento crítico e estético e suas competências criativas e imaginativas, fomenta o bloqueio de lerem e perceberem a produção imagética como linguagem e produto cultural de uma época e de uma sociedade, bem como expressão das singularidades do ser humano.

Destacando o enfoque corpo e desenho, fomos descobrindo, no percurso da investigação, algumas relações entre referência corporal, motricidade e o prazer, no processo de figuração das crianças. Embora haja poucos estudos que contemplem as contribuições da corporeidade no processo de figuração na escola, é imprescindível reconhecer que a experiência de aprendizagem implica além da instrução informativa, pois requer a participação do corpo enquanto totalidade aprendente num dado contexto sociocultural, constituído por sentidos-significados que se configuram na interlocução com o/no mundo. Desde então, é fundamental acrescentar que, onde não se propicia processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimentos mais amplos e consistentes, tendo em vista que os órgãos dos sentidos não funcionam apenas como receptores do conhecimento que entra de fora para dentro, mas interlocutores ativos do meio circundante.

A partir das análises tecidas nesse estudo, compreendemos a atividade de desenho como uma ação conjunta que emerge sob diversos nuances, em que são inúmeras as formas de mediações que se estabelecem entre os interlocutores e o conhecimento. Também ressaltamos a relevância da expressividade corporal como mediadora da (re)construção imagética da criança por meio de atividades que articulem: movimento, ludicidade e representação plástica nas descobertas e explorações dos valores expressivos da linha e forma.

Deixamos aqui em aberto, novas indagações sobre o processo de ressignificação imagética da criança na escola, como ponto de retomada que pretendemos em estudos futuros focalizar. E redesenhando o caminho percorrido, reconhecemos que, em todo processo investigativo, as delimitações teórico-metodológicas são evidentes, mas esperamos que este trabalho constitua-se em subsídios e referenciais em volta do processo de figuração das crianças, para além do Ensino Fundamental. Isto é, venha repercutir-se nos demais níveis de escolaridade com alunos de diferentes faixas etárias, servindo-se de ponto de partida para novas reflexões e discussões sobre a (re)construção imagética escolar.

Se eu fosse pintor, gostaria de pintar esse último plano, esse último recesso de paisagem. Mas houve jamais algum pintor que pudesse fixar esse móvel oceano, inquieto, incerto, constantemente variável que é o pensamento humano?

(Cecília Meirelles)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny **Quem educa quem?** 10 ed. São Paulo: Summus, 1985.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. FERREIRA, Sueli. (Org.) **O ensino das artes: Construindo caminhos.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

ALVES, Jefferson Fernandes. **Aprendendo com a luz.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN, 2004.

_____. SMOLIASKY, Ricardo Miguel K O vivido em sons e ritmos. FERREIRA Adir Luiz. (org). **O cotidiano escolar e as práticas docentes.** Natal: EDUFRN - Editora da universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2000.

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes: Os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARANTES, Valéria Amorim Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **A afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas.** Editora summus, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora.** Trad. Ivone Terezinha de Faria. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1986. (Arte, Arquitetura e Urbanismo)

ARROYO, Miguel C. **Ofício de Mestre**: imagem e auto-imagem, 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

ARNAL, Justo. DEL RINCÓN, Délio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: editorial Labor, 1992.

ASSMAN, Hugo **Reencantar a educação**: Rumo à sociedade aprendente. 8ª edição, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

_____. **Metáforas para reencantar a educação**. Epistemologia e didática. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996, 2. ed. 1998.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Uara Fratechi Vieira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 1992.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A imagem no ensino da Arte**. 5. ed. Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2002.

_____. **Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte ed. 1999

_____. **Arte-Educação**: Conflitos e acertos. São Paulo: Cortez, 1982.

BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. **Análise do comportamento humano em Psicologia**: a adolescência, vol II. 3. ed. Paraná: Editora Educacional Brasileira S.A, 1981.

BONNENITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN`s - **Arte**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

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

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda **Alfabetizar crianças**: Um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN, 2001.

CAMPOS, Neide Pelaez **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CAPRA, Fritjof **A teia de vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1996.

COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Sociolinguísta e educação: da pesquisa etnográfica à pesquisa colaborativa. RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; PEREIRA, Sandra Borba (orgs.). **XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**: educação fundamental. 13º EPEN, vol. 12 Programa de Pós Graduação em Educação, Natal: EDUFRN, 1997.

COX, Maureen **Desenho da criança**. Trad. Evandro Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, (2000).

DESGAGNÉ, Serge **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Texto traduzido pelo Prº Drº Adir Luiz Ferreira. Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Texto original em francês: **Réflexions sur lê concpt de recherche collaborative**. Lês Journées du CIRADE, Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l´Developpement em Éducation, Université du Quebecc à Montreal, octobre, 1998.

DONDIS, Donis A **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EFLAND, Arthur D **Arte e cognição**: Teoria e aprendizagem para uma época pós-moderna. In: Curso/ Encontro: A compreensão do Prazer da Arte. SESC - Vila Mariana, São Paulo, 1998.

FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA Adir Luiz (Org). **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRRN - Editora da universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2000.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança** 2. ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2001a.

_____. SILVA, Maria Cintra da Faz o chão pra ela não ficar voando: O desenho na sala de aula. FERREIRA, Sueli.(Org.) **O ensino das artes**: Construindo caminhos. Campinas, São Paulo; Papirus: 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde (Org). **Currículo**. Coleção EPEN - Vol II: XIII Encontro Pesquisa Educacional do Nordeste. Maria Salonilde Ferreira, João Maria Valença de Andrade e Maria Tereza Moraes. Natal; EDUFRRN, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana **Psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2000.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Maria Nazaré da **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Atual, 1997.

FORTUNA, T, R. Sala de aula, é lugar de brincar? In: Xavier, M. L; ZEN, M.I.D. **Planejamento em destaque**: Análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2001.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 20^o ed. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido** 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1981.

FREITAS, Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin.** Psicologia e educação: Um intertexto. 4^a edição, São Paulo: Editora Ática, 2002.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloíza C. de T **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARCEZ. Lucília Helena do Carmo **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora Universidade de Brasília,1998.

GARCIA,C. M **Formação de professor: para uma mudança educativa.** Portugal, Porto:Porto Editora,1999.

GOMBRICH Ernest H **Arte e ilusão: Um estudo da psicologia da representação pictórica.** São Paulo: Martins Fontes. 1986.

GOLEMAN, Daniel **Inteligência emocional.** São Paulo, Editora objetiva, 1996.

HERNANDEZ, Fernando **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Trad. De Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IALVELBERG, Rosa (Org). **Um convite a novas rotas de navegação no ensino de arte.** In: Centro de Estudos Escola da vida. Revista Trino nº 02. São Paulo: Cortez,2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN, 2004.

KANDINSKY, Wassily **Ponto e linha sobre o plano**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KELLOG, R **Analysing children`s art**. Califórnia: Mayfield Publishing,1969.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LACOSTE, Jean **A filosofia da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LA TAILLE, Yves de **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marte Kohl de; DANTAS, Heloysa. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Maria Isabel Ferraz. Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus,1998.

LEONTIEV, Alexis, N **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOWENFELD, Viktor **A criança e sua arte**, São Paulo, Mestre Jou,1987.
_____; BRITAIN, W. Lambert **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Editora Mestre Jou,1977.

LOUREIRO, MARIA Bastos **Professor: Identidade Mediadora**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUQUET, G.H **O desenho infantil**. Barcelos: Muinho, 1969.

LURIA, Alexander. R **Diferenças culturais de Pensamento**. In Vygotsky, Luria e Leontiev Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, EDUSP,1988.

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

MATURANA, Humberto **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Campinas, Editora PSY II,2002.

MAY, Rollo **A coragem de criar**.14. ed. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

MEIRELLES,Cecília **Ilusões do mundo** Rio de Janeiro:Nova Aguilar,1976.

MEREDIEU, Florence de **O desenho infantil**. Trad. De Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MERLEAU-PONTY Maurice **Texto sobre estética**. Trad. Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar e Pedro de Souza Morais. São Paulo: Abril Cultural, 1984

MOLL, Luis C **Vygotsky e a educação**:Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

MORENO, Gilmara Lupion Jogos tradiconais infantis: aprendizado, memória e presença no contexto escolar. 2001 SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis ,Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

MORIN, Edgar **Cultura de massa no século XX**: Neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9ª edição. Rio de Janeiro: Forence Universitário, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, UNESCO, 2000.

MURRAY, Roseana Kligerman **Artes e ofícios**. 5. ed. São Paulo: FTD, 1995.

NADEL - BRULFERT, J.; WEREBE, M.J. G (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?** São Paulo, 2005, Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta **Eu leio, nós lemos: Processos de negociação na construção da leitura**. SMOLKA, Ana Lúcia B.; GÓEIS, Maria Cecília. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (coleção na escola : Alternativas teóricas e práticas)
_____. **O problema da afetividade em Vygotsky. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. São Paulo: Summus, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

_____. **Universos da arte: edição comemorativa Fayga Ostrower**. 24.ed. Revisão Noni Ostrower. Rio de Janeiro: Elsevier e Editora Campos, 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner **A função da linguagem na formação da consciência: Reflexões**. Cadernos Cedes 35, pp. 15-28. 1995.

PARSONS, Michael **Compreender a Arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PEREIRA, Rita Marise Ribes e JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e contemporaneidade. JOBIM E SOUZA, Solange. (org.) **Infância e Linguagem:** Benjamim, Baktin e Vygotsky. Campinas: Papirus, 1994.

PIAGET, Jean **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

PILLAR, Analice Dutra. (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2ª edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de **A Presença da Arte na Educação Infantil:** olhares e intenções. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN 2001.

READ, Herbet **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982

REGO, Tereza Cristina **Vygotsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2002.

RESTREPO, Luis Carlos **O direito à ternura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; PEREIRA, Sandra Borba. (Orgs). **Educação Fundamental**. XIII EPEN: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Natal: EDUFRN, 1997.

RIBEIRO, Raimunda Porfírio; SILVA, Jorge Ubiracy da. Saberes prévios em Ciências Físicas e Biológicas. FERREIRA Adir Luiz. (org.). **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal: EDUFRN - Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2000.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da **Construindo caminhos**: Linguagens Artísticas na Formação de Professores. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica, Natal, 2000.

RUBISTEIN, S.L **Princípios de Psicologia Geral** vol. IV, e Vol. V. Lisboa: Estampa, 1997.

SACRISTAN, J. Gimemo **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAINT-SXUPÉRY, Antoine de **O pequeno príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa, Rio de Janeiro: Agir, 2003.

SALVADOR, César Coll **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANFELICE, José Luiz Sala de aula: Intervenção no real. MORAIS, Regis de. (Org.) **Sala de aula**: Que espaço é esse? 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo Corpo e pedagogia do movimento na formação do educador. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, UFRN, 2003

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) **A ludicidade como ciência**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

SILVA, Sueli Maria Cintra da **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Faculdade de Educação, Unicampi: Mercado das Letras, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecília de (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2001.

SNYDERS, Georges **Alegria na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
_____. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

STERN, Arno **Uma nova compreensão da Arte Infantil**. São Paulo: Livros Horizontes, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches **Convite a Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, Lev. Semevovich **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 2003b.

_____. **A psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 4.ed. 2003a.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: edições 70, 1995a.

_____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.

WOLFF, Janete **A produção da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WILSON, Brent e Marjorie WILSON. **Uma visão Iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças**. AR`TE, 1982. (cópia xerografada)