

UNESP- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKE

O ENSINO DO DESENHO COMO LINGUAGEM: EM BUSCA DA
POÉTICA PESSOAL

MARÍLIA / SP
2016

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKE

O ENSINO DO DESENHO COMO LINGUAGEM: EM BUSCA DA
POÉTICA PESSOAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Stela Miller.

MARÍLIA / SP
2016

Tsuhako, Yaeko Nakadakari.

T882e O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal / Yaeko Nakadakari Tsuhako. – Marília, 2016.

215 f. ; 30 cm.

Orientador: Stela Miller.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 168-172

1. Educação de crianças. 2. Desenho infantil. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 372.21



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **YAEKO N. TSUHAKE**, RA nº: 167507-2, RG nº 18.479.569-2 - SSP/SP, defendeu, no dia 07/03/2016, a dissertação intitulada **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**, junto ao Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO, Curso de Mestrado Acadêmico, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Marília, 07 de março de 2016

Prof. Dra. Neusa Maria Dal Ri

Coordenadora do PPG em Educação

*Aos professores e às crianças do
Sistema Municipal de Ensino de
Bauru, que me motivaram a realizar
este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À professora Dra. Stela Miller, por me acolher de forma generosa como sua orientanda. Pela dedicação, paciência, compromisso, cuidado com a minha formação, em todos os momentos. Pela oportunidade de conhecer a grande pessoa que é. E tudo que eu disser será pouco para expressar a minha gratidão por promover o meu desenvolvimento durante esse processo de formação, possibilitando a objetivação deste trabalho. Grata por tudo!

À professora Dra. Suely Amaral Mello, por acreditar em mim; pelas contribuições sobre a educação infantil; por aceitar fazer parte da minha banca de mestrado; por todos os desafios e conhecimentos que foram fundamentais para o meu desenvolvimento e para esta pesquisa. Apesar do curto período de convivência, pude perceber no seu jeito de ser e em suas ações a unidade teoria e prática em defesa de uma educação democrática.

À professora Dra. Mirian Celeste Martins, por me apresentar o maravilhoso mundo da arte; por compartilhar conhecimentos enquanto sua aluna e também em muitos outros momentos; por acreditar no meu trabalho; por aceitar fazer parte da minha banca de mestrado, trazendo ricas contribuições das artes visuais, em especial da linguagem do desenho, que se tornaram as bases para a realização deste trabalho de pesquisa e por sua generosidade de sempre.

À Dra. Juliana Campregher Pasqualini, pelo incentivo ao ingresso à pesquisa acadêmica; por valorizar as minhas práticas na educação infantil; por permitir ser sua aluna ouvinte, proporcionando ricas contribuições para o exercício de minha profissão e para esta pesquisa. E, principalmente por sua amizade.

Aos professores do mestrado, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dr. José Carlos Miguel, Dra. Vera Lúcia Messias F. Capellini, que trouxeram contribuições fundamentais sobre a teoria histórico-cultural em diferentes áreas do conhecimento.

À professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, por valorizar o meu trabalho, por compartilhar seus preciosos conhecimentos, defendendo uma educação infantil de qualidade.

À professora Dra. Ligia Márcia Martins, que gentilmente permitiu que eu fosse sua aluna ouvinte no curso de psicologia, transmitindo seus profundos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a teoria histórico-cultural.

Aos educadores que participaram do curso de formação continuada em desenho e que doaram generosamente suas produções para a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Guiomar Josefina Biondo, por sua gentileza em emprestar seus livros de arte, pelas contribuições teóricas e por sua amizade.

Às professoras Dra. Juliana Davini e Gisa Picosque, por me inserirem no campo da formação continuada de professores, por provocarem grandes mudanças em minha vida profissional e pessoal. Quando as pessoas nos afetam, de fato, elas permanecem conosco a vida toda.

À professora Me. Lane Gamba, pelas contribuições em minha formação profissional, desde os tempos do Espaço Pedagógico, por acreditar no meu trabalho e pelo incentivo.

Ao professor Nivaldo Aranda, pelo seu apoio e pela ajuda na revisão dos textos.

Às amigas Jennifer Arruda, Erika Menegon, Juliana Akuri, Sandra Mantovani por contribuírem com seus conhecimentos, por compartilharem alegrias e angústias no decorrer do mestrado, pela amizade sincera que se foi constituindo durante esse percurso.

A todos os amigos de trabalho, pelo companheirismo, pela alegria e incentivo no dia a dia. Em especial, à Meire, pela paciência em me ouvir e pelas contribuições a partir de nossas discussões teóricas. Ao Wagner pela formatação deste trabalho. Ao Amarildo e a Kátia pelas dicas em relação a normas e documentação. À Sara que, pacientemente, me ajudou na coleta de dados. Ao José Vitor, por compartilhar suas pesquisas e conhecimentos na área de arte. À Suzana, pela parceria nas aulas e nos trabalhos

A Ines Lankovisky Herrera, por possibilitar a formação continuada de professores no ambiente escolar com muita competência e seriedade. E a todas as professoras, amigas queridas da EMEI Maria Alice, que fizeram parte desse processo de formação.

Às amigas Soninha, Daniele e Terezinha, pela colaboração com as produções das crianças, por compartilharem seus conhecimentos sobre a educação infantil, por simplesmente serem as minhas amigas de todas as horas.

A Taísa Iwata, pela reelaboração da imagem que representa os movimentos do desenho.

A toda minha família, pelo apoio e carinho de sempre. Em especial, aos meus grandes amores, meu marido Sérgio e o meu filho Rodrigo, que sempre estiveram do meu lado me incentivando. Agradeço a compreensão e o apoio nos momentos em que tive que me ausentar, para dedicar-me aos estudos. Vocês foram fundamentais para que eu permanecesse firme nos meus objetivos.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho, que acreditam e lutam por uma educação emancipatória.

TSUHAKE, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem:** em busca da poética pessoal. 2016. 215 f. Dissertação (Mestre em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

RESUMO

Este trabalho decorre de pesquisa que teve por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem. Um curso de formação continuada de professores em desenho foi objeto de análise, a qual tornou possível a explicitação do processo de apropriação do conhecimento dos educadores, a constituição do professor como sujeito autor e as mudanças que ocorreram nos educadores a partir de sua própria atividade e a ação do outro. Esse processo de análise valeu-se da teoria histórico-cultural como base para a análise dos dados. Este trabalho defende que o desenho é uma importante forma de linguagem e essencial para o pleno desenvolvimento da criança, como também constitui as bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Diante do fato de que muitos professores enfrentam dificuldades ao articular a teoria com a ação pedagógica por não possuírem conhecimento sobre os conteúdos de desenho a serem ensinados, constatou-se a necessidade de investir na formação continuada de professores, superando os limites entre esta e a formação inicial, pois é no exercício da profissão que estão dadas as condições favoráveis à implementação dos pressupostos formativos obtidos na formação básica.

Palavras-chave: desenho infantil; teoria histórico-cultural; educação infantil, formação de professores.

TSUHAKO, Y. N. **The teaching of drawing as a language:** in search of personal poetics. 2016. 209 f. Dissertação (Mestre em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

ABSTRACT

This work stems from a research that had as main objective to put into discussion pedagogical practices that favor the development of design as a language; and, as specific objectives, to conduct theoretical studies that could support the understanding of design as a language; explain the means to overcome pedagogical conceptions and practices that limit the development of the design; identify which content and methodological procedures favor the teacher and children understanding and use of design as a language. A course of continuous training of teachers in design was object of analysis, which made it possible to explicit the process of knowledge appropriation of educators, the constitution of the teacher as subject author and the changes that occurred in the educators from the activity and action other. This analysis process drew on the cultural-historical theory as the basis to analyze the data. This work argues that the design is an important form of language is essential for the full development of the child, but also constitutes the necessary basis for the development of higher forms of human communication. Given the fact that many teachers face difficulties in linking theory with pedagogical action because they lack knowledge about the design of contents to be taught, there was the need to invest in the continuing education of teachers, overcoming the boundaries between it and the initial training, it is in the profession who are given the favorable conditions for the implementation of the formative assumptions made in basic training.

Keywords: children's drawings; cultural-historical theory; early childhood education, teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Folhas de hortênsia.....	32
Figura 2 – Borboleta.....	32
Figura 3 – Movimentos do desenho.....	55
Figura 4 - Garatuja desordenadas.....	56
Figura 5 - Garatuja ordenada.....	56
Figura 6 - Garatuja ordenada 1.....	56
Figura 7 – Mandala.....	57
Figura 8 - Desenho no muro.....	58
Figura 9 - Desenho na areia.....	58
Figura 10 - Suporte no chão.....	58
Figura 11- Desenhando de pé.....	58
Figura 12 – Início da figura humana.....	60
Figura 13 - Pesquisa da figura humana.....	60
Figura 14 – Grávida 1.....	61
Figura 15 - Grávida 2.....	61
Figura 16 – Repetição e pesquisa.....	62
Figura 17 – Pesquisa do corpo humano.....	63
Figura 18 - Pintura a dedo.....	63
Figura 19 - Pintura colorida.....	63
Figura 20 – Amigos.....	65
Figura 21 - Árvore preta.....	68
Figura 22- Pintura de frutas.....	72
Figura 23- Castelo.....	72
Figura 24 – Avaliação inicial.....	85
Figura 25 - Escrita japonesa.....	87
Figura 26 - Desenho de bala.....	87
Figura 27 – Escrita da palavra bala.....	88
Figura 28 - Sequência da dinâmica da bala.....	88
Figura 29 - Árvores em tiras.....	89
Figura 30 - Árvores em triângulos.....	89
Figura 31 - Desenho em papel camurça	90

Figura 32 - Desenho em lixa.....	91
Figura 33 - Desenho com carvão 1.....	92
Figura 34 - Desenho com carvão 2.....	92
Figura 35 - Linhas retas e curvas 1.....	94
Figura 36 - Linhas retas e curvas 2.....	95
Figura 37 - Árvores alegres	97
Figura 38 - Árvores tristes.....	97
Figura 39 - Árvore de dinheiro e árvore chuva.....	99
Figura 40 – Árvore luz.....	99
Figura 41 – Árvore bailarina.....	99
Figura 42 – Árvore grávida.....	99
Figura 43 - Pintura a dedo 1.....	102
Figura 44 - Pintura a dedo 2.....	102
Figura 45 – Árvore criança 1.....	103
Figura 46 – Árvore criança 2.....	103
Figura 47 – Abacateiro.....	103
Figura 48 – Primavera	103
Figura 49 - Mamoeiro.....	104
Figura 50 – Árvore quadrada.....	104
Figura 51 - Árvore bailarina vermelha.....	105
Figura 52 - Árvore eu (p14).....	124
Figura 53 – Formas e linhas (P19).....	125
Figura 54 – Desenho de árvore sobre lixa (P18).....	126
Figura 55 – Árvore triste (P19).....	137
Figura 56 – Árvore alegre (P19).....	137
Figura 57 – Árvore alegre e triste (P4).....	139
Figura 58 – Árvore triste (P7).....	140
Figura 59 – Árvore mão (P13).....	141
Figura 60 – Árvore Bombril (P14).....	141
Figura 61 – Árvore acolhedora (P19).....	142
Figura 62 – Nível de desenvolvimento real.....	152
Figura 63 – Árvore em forma de tira.....	153
Figura 64 - Árvore em pratinho de bolo.....	153

Figura 65 – Giz cera sobre lixa.....	154
Figura 66 – Giz cera sobre camurça.....	154
Figura 67 – Desenho com caneta.....	154
Figura 68 – Desenho com carvão.....	154
Figura 69 – Linhas retas e linhas curvas.....	155
Figura 70 – Formas e movimentos circulares.....	156
Figura 71 – Árvore triste	157
Figura 72 – Árvore alegre	157
Figura 73 – Desenho como linguagem.....	158
Figura 74 – Hipótese inicial.....	164
Figura 75 - Hipótese inicial 1.....	164
Figura 76 - Hipótese inicial 2.....	164
Figura 77- Primavera.....	164
Figura 78 – Mamoeiro.....	164
Figura 79 – Jabuticabeira.....	165
Figura 80 – Árvore lápis de cor.....	165
Figura 81 – Árvore preta.....	165
Figura 82 – Árvore bailarina.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pauta do 1º encontro.....	84
Quadro 2 - Pauta do 2º encontro.....	86
Quadro 3 - Pauta do 3º encontro.....	89
Quadro 4 - Pauta do 4º encontro.....	91
Quadro 5 - Pauta do 5º encontro.....	93
Quadro 6 - Pauta do 6º encontro.....	95
Quadro 7 - Pauta do 7º encontro.....	97
Quadro 8 - Pauta do 8º encontro.....	100
Quadro 9 - Pauta do 9º encontro.....	102
Quadro 10 - Pauta do 10º encontro.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 1 O DESENHO COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.1 O papel da arte no processo de desenvolvimento humano.....	26
1.2 O desenho e a educação infantil.....	30
1.2.1 Ampliando o olhar sobre o desenho.....	30
1.2.2 Importância do desenho para a criança.....	34
1.3 Quem é o sujeito de aprendizagem na educação infantil?.....	44
1.3.1 O desenho como linguagem: teoria e prática em discussão.....	51
 2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	70
2.1 Constatações da prática corrente.....	70
2.1.1 Metodologia.....	75
2.2 Formação Continuada de Professores.....	78
2.2.1 Descrição do curso: “Desenho Infantil: articulando teoria e a prática”.....	80
 3 ANALISANDO MOVIMENTOS RUMO À AUTORIA.....	107
3.1 Núcleo temático: APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	108
3.2 Núcleo temático: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR.....	126
3.3 Núcleo temático: TRANSFORMAÇÕES DO EDUCADOR A PARTIR DA ATIVIDADE E DA AÇÃO DO OUTRO.....	143
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
 REFERÊNCIAS.....	168
 APÊNDICES.....	173
APÊNDICE A.....	173
APÊNDICE B.....	175
APÊNDICE C.....	177
APÊNDICE D.....	179

APÊNDICE E.....	181
APÊNDICE F.....	183
APÊNDICE G.....	185
APÊNDICE H.....	187
APÊNDICE I.....	189
APÊNDICE J.....	191
APÊNDICE K.....	193
APÊNDICE L.....	195
APÊNDICE M.....	197
APÊNDICE N.....	199
APÊNDICE O.....	201
APÊNDICE P.....	203
APÊNDICE Q.....	205
APÊNDICE R.....	207
APÊNDICE S.....	209
 ANEXOS.....	 211
ANEXO A.....	211
ANEXO B.....	213

INTRODUÇÃO

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Caminhos do Coração- Gonzaguinha)*

Como somos frutos de um contexto histórico e nos constituímos como seres humanos nas relações sociais, vamos nos formando continuamente como educadores, de acordo a ampliação do conhecimento teórico, as experiências e no exercício de nossa profissão.

Desta forma, gostaria de iniciar fazendo um breve resgate da minha história escolar, desde a infância até os dias atuais para contextualizar as escolhas para este trabalho em relação à temática e à concepção teórica adotada, além de demonstrar que a história está em constante movimento para trazer à consciência a possibilidade de fazermos escolhas para melhorar e mudar a história da educação presente e do futuro. Para tanto, um fator é essencial: a formação continuada.

Assim, a partir desse momento, para ilustrar a constituição do ser humano nas relações sociais e a importância do processo de formação para a superação de práticas educacionais ultrapassadas, passo a falar sobre a minha história de vida, a minha história de formação escolar, que começou quando completei sete anos de idade, quando iniciei o primeiro ano do ensino fundamental.

Lembro-me de que, no primeiro dia de aula, os alunos deveriam aguardar no pátio a diretora indicar a sala de aula e a professora. Nesse mesmo dia aprendemos que era necessário formar duas filas, a dos meninos e a das meninas para entrar na sala. Tínhamos também que nos levantar toda vez que a diretora entrasse onde estudávamos.

Não posso dizer que tenho boas recordações do meu tempo de escola nos anos iniciais. A minha professora era muito brava, não perdoava os erros, nunca sorria. Na verdade, a professora aterrorizava a todos. Quando alguém conversava, ela atirava giz ou apagador e, em alguns casos batia com a régua. Como eu tinha medo, procurava não conversar com ninguém, mas mesmo assim costumava ficar muito tensa durante a aula, principalmente quando era chamada para ir à lousa

resolver problemas. Caso errasse, haveria bronca na certa. Quando havia chamada oral da tabuada ou leitura em voz alta, era um momento torturante pelo medo de errar. O medo novamente... Vivíamos com medo de tudo! Hoje, sabendo que o medo dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento, é possível ter a consciência do quanto práticas e posturas autoritárias limitam o desenvolvimento humano. Acredito que foi esse o motivo pelo qual, em minha infância, passei a ter certa dificuldade em matemática.

Percebo que esses momentos vividos na infância refletiram em toda a minha vida escolar, pois deixaram marcas. Como resultado, sempre tive dificuldades com as apresentações de trabalhos orais; e o receio de ler, fazer perguntas ou falar em público ainda incomoda nos dias atuais...

Os momentos em que aceitei novos desafios e superei os medos resultaram da existência de alguma professora que me incentivou e me fez acreditar em possibilidades, trabalhando com a minha autoestima. Nesse sentido, ao refletir sobre a minha infância, vejo o quanto é importante as contribuições dos conhecimentos vindos da psicologia sobre o desenvolvimento infantil para que o professor tenha consciência de que é responsável pela formação da personalidade e inteligência da criança, podendo deixar boas marcas e promover o desenvolvimento, como também o contrário: deixar marcas ruins.

O que me lembro de bom da escola era a hora do intervalo, que na época era denominado recreio. A gente se sentia livre, pois podia brincar e conversar com os amigos sem o olhar ameaçador da professora. E também havia liberdade no percurso de casa para a escola e vice-versa e na companhia dos amigos da quadra. Eram momentos prazerosos, com muita conversa e brincadeiras. Que triste constatação! Os melhores momentos aconteciam fora da sala de aula.

Todas essas recordações são de uma escola autoritária. A “Cartilha Caminho Suave” era utilizada na alfabetização, porém, o “suave” estava só no nome, pois a escola era totalmente insensível aos sentimentos, necessidades e interesses dos alunos. Por conta dessa insensibilidade, vivenciei do primeiro ao quinto ano experiências ruins com o Dia dos Pais. Eu sempre chorava quando era obrigada a desenhar, ou escrever uma composição sobre o tema “Dia dos Pais”. Meu pai havia falecido três meses antes do meu ingresso à escola. Foi no quinto ano a última vez que esse tipo de trabalho me foi solicitado por uma professora de língua portuguesa. Nesse dia fiquei tão angustiada que fugi da sala de aula

chorando e a diretora levou-me para casa. Para uma criança, isso não era fácil de ser resolvido. Ainda não tinha condições de lidar com esse tipo de sentimento e muito menos de escrever sobre isso...

Nesse contexto tradicional, as datas comemorativas, mesmo que fossem datas criadas com o objetivo de favorecer o “comércio”, o incentivo ao consumo e sem um conteúdo formal significativo, “precisavam” ser trabalhadas; independentemente dos sentimentos que provocavam nos alunos.

O sentido da palavra grupo não existia e muito menos a aprendizagem com o outro. O que havia era um incentivo ao individualismo e à competição. A criança boa, modelo Ideal, era a silenciosa; a que tirava boas notas, que não questionava e nunca errava. Havia também uma discriminação em relação àqueles que tinham dificuldades. Surgiam assim as fileiras dos mais fracos e dos mais fortes e, no final, todos eram rotulados.

Não posso dizer que os modelos de professores que tive na infância me inspiraram. Mas foram os modelos ou os momentos ruins da escola que me levaram a refletir sobre as marcas que surgem das vivências escolares; os traumas e os medos que me motivaram a olhar com mais sensibilidade para as crianças e levar em consideração seus sentimentos, a afetividade; a pesquisar o seu jeito de ser e as condições que favorecem a aprendizagem para compreendê-las e ter condições de pensar em ações pedagógicas mais adequadas para educar.

Por meio dessa retrospectiva das memórias escolares e pensando sobre a formação profissional e a minha prática atual, reconheço um percurso por alguns modelos de ensino que procuro agora refazer, tentando levantar as tendências pedagógicas que percebo ter vivenciado em minha formação e que, de certa forma, me constituíram.

O primeiro modelo que identifico ter vivido foi o da pedagogia liberal, concepção segundo a qual as pessoas eram preparadas para desempenhar papéis sociais de acordo as aptidões individuais e dessa forma precisariam adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classes (LIBÂNEO, 2008).

Tal tendência esteve presente em quase toda a minha vida escolar, desde o ensino fundamental iniciado em 1974, até a faculdade de Direito, minha primeira formação em nível superior. Todos métodos sempre foram baseados na exposição oral do professor que, por sua vez, era o detentor do saber e, por isso, não levava em consideração as experiências dos alunos e a realidade social e as diferenças

individuais, transformando-os em meros executores de ordens; sujeitos incapazes de refletir ou de criar algo.

Quando ingressei como professora na Educação Infantil Municipal de Bauru em 1990, vivenciei outro modelo: a pedagogia liberal renovada não diretiva, que valorizava a autoeducação, uma prática voltada para a formação de atitudes e focada mais nos problemas psicológicos do que nos pedagógicos e sociais (LIBÂNEO, 2008). Desta forma, a educação era centrada no aluno; o ensino dos conteúdos escolares se tornou secundário e o termo “livre” passou a ser utilizado: o aluno é que ditava as atividades do dia.

Com os estudos em reuniões pedagógicas na escola, coordenados pela diretora, foi possível conhecer algumas teorias sobre o desenvolvimento infantil como a de Piaget. Surgiram questões como “processos cognitivos”, a “construção do conhecimento”, “fases do desenvolvimento infantil” e a valorização das tentativas experimentais, a pesquisa, os trabalhos em grupo. Sempre levando em conta os interesses do aluno. Nessa pedagogia liberal, o mais importante era o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito; tratava-se do “aprender a aprender” (LIBÂNEO, 2008).

Nesse período, comecei a me interessar por essas questões, mas não sabia utilizar a teoria como uma ferramenta para a mudança real da prática em sala de aula. Faltava aprender a articular a teoria à prática. Em meio a essas buscas, em 1999, tive a oportunidade de conhecer o Espaço Pedagógico¹, onde algumas respostas para as minhas dúvidas e ansiedades da prática pedagógica começaram a surgir. Uma nova educadora começou a se constituir; uma educadora pensante, voltada mais para a pesquisa e confiante na possibilidade de recriar a sua prática, acreditando em outras possibilidades para a educação.

Nesse curso de formação aprendi que, além de abranger os conteúdos formais, é necessário considerar o conteúdo do sujeito e do grupo, proporcionando um ensino mais democrático. E foi nesse espaço de formação continuada que iniciei os primeiros contatos com a teoria histórico-cultural, pela qual era possível o professor planejar intervenções para ajudar o aluno a superar suas faltas e necessidades. A partir desse conhecimento meu olhar de professora começou a ser

¹ Centro de formação contínua de educadores, localizado em São Paulo, com uma filial em Bauru.

mais consciente sobre a importância dos planejamentos, registros e reflexões sobre as aulas.

Para dar continuidade a minha formação, fiz o curso de Pedagogia no período de 2005 a 2008 na UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

Para ressaltar a importância do papel do professor na formação humana, mesmo na fase adulta, gostaria de lembrar um fato que ocorreu comigo na banca do TCC da graduação em Pedagogia em 2008. Uma professora muito generosa e comprometida com a formação de pessoas, que estava como avaliadora do TCC na banca, de forma simples provocou mudanças em minha vida. E se hoje estou investindo em minha formação para trabalhar com a formação de professores, a intervenção da professora que estava na banca foi decisiva, porque além das diversas contribuições que trouxe para o meu trabalho, umas frases ditas por ela durante a arguição não saíram da minha mente: Yaeko, após terminar a leitura do seu trabalho, vi que você tem o perfil para trabalhar com a formação de professores. Você deveria investir nisso e prosseguir com os estudos”. Sua fala me afetou e ao mesmo tempo me pôs um dilema: Sendo tímida e com receios de falar em público, como poderia trabalhar com a formação de professores?

Em 2010 fui convidada pela Secretaria da Educação do Município de Bauru para ser coordenadora de área de Arte e uma das minhas atribuições seria trabalhar com a formação de professores. Num primeiro momento fiquei com medo de aceitar; porém, aquela ideia surgida na apresentação do meu TCC, de trabalhar com a formação, cresceu ao ponto de me dar a coragem necessária para aceitar o desafio.

Em 2013 ingressei no programa de pós-graduação em mestrado na área de Educação pela UNESP- *Campus* de Marília, pesquisando o ensino do desenho e a formação de professores sob a perspectiva da teoria histórico cultural, pesquisa da qual resultou esta dissertação.

No início do ano de 2014, assumi o cargo de diretora de Educação Infantil, por meio do concurso de acesso. Após dois meses retornei para a Secretaria da Educação Municipal como coordenadora de área de educação infantil para dar continuidade ao trabalho de formação de professores.

Com esse percurso realizado, e lembrado por meio desse “passeio” pelas minhas memórias pude reviver o estudo e o trabalho entre diferentes tendências pedagógicas que influenciaram a minha formação. E este movimento de fazer idas e

vindas ao passado ajudou-me a refletir sobre a realidade presente e o sentido de ser educador.

Para que fosse possível essa mudança de concepção e de postura diante da educação, foi necessária a colaboração de muitos profissionais comprometidos com a formação do professor, os quais me afetaram positivamente. Esse fato favoreceu a compreensão de que o papel de educador ultrapassa o de transmissor de conhecimentos; ele tem o papel de promover o desenvolvimento humano. Porém, para o desempenho de sua profissão, é necessário que o professor assuma uma postura de pesquisador que pensa a realidade; procura conhecer seus educandos, reflete sobre suas ações e os resultados obtidos, parte em busca de respostas para suas inquietudes; cria e recria sua prática, procurando ter compromisso com uma educação que acredita ser de qualidade.

A educação, especialmente a educação infantil, possui muitos desafios; dentre eles a superação de práticas ainda intuitivas e autoritárias, cuja solução depende de muitos estudos, pesquisas e, conforme Mello (2014), a continuidade da formação do educador para que os problemas surgidos nas práticas diárias possam obter apoio e acompanhamento na sua solução, com os respectivos encaminhamentos.

O interesse pelo tema surgiu em 2008, quando realizei o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia sobre o espaço do desenho na educação infantil, baseado pesquisa de campo em quatro escolas de Educação Infantil do Município de Bauru.

Ao final da pesquisa chegou-se à conclusão que pouco espaço era reservado para um trabalho com o desenho enquanto linguagem, pois os educadores não possuíam essa compreensão; tinham pouco conhecimento sobre os conteúdos da área de desenho e sobre o desenvolvimento infantil, dificultando a articulação entre a teoria e a prática, o que resultava em ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento do desenho como linguagem.

Nesse contexto, senti a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a formação de professores e o ensino do desenho como linguagem, tendo como objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; superar concepções e práticas pedagógicas que limitam o

desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

Para atingir tais objetivos, realizei uma investigação qualitativa em educação, tendo como procedimento um estudo de caso que, segundo Merriam, citado por Bogdan, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988, apud BOGDAN, 1994, p.89). Este assunto será melhor abordado na próxima seção.

A fonte de dados foi um curso de formação continuada sobre o desenho infantil, com o seguinte título: “Desenho infantil: articulando teoria e prática”, ministrado pela pesquisadora.

No primeiro momento realizou-se um estudo teórico para embasar a pesquisa e, utilizando como fonte de dados, obras da literatura acadêmica pertencentes à teoria histórico-cultural, as quais forneceram os subsídios necessários para a formulação teórico-metodológica de uma concepção de apropriação do desenho. Contribuíram também o estudo de obras que abordam o desenho e o ensino da arte para uma compreensão teórica sobre o conteúdo da linguagem e conceitos específicos da área.

No segundo momento, um curso de formação continuada em desenho, oferecido aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru foi analisado. Todas as produções, como os desenhos, as avaliações diárias e as sínteses do final do curso, foram coletadas e organizadas.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, esta dissertação foi organizada em três seções, seguidas das considerações finais.

Na primeira seção, sob título “O desenho como linguagem na educação infantil”, é apresentada a importância do desenho e da arte para a educação infantil; o desenho como linguagem, e reflexões sobre algumas práticas que favorecem o desenvolvimento da criança. Essa necessidade foi constatada a partir do levantamento das práticas correntes, das quais os educadores demonstraram não possuir conhecimento específico sobre conteúdos dessa linguagem.

Na segunda seção, “Caminhos da pesquisa”, é apresentada a metodologia utilizada, o processo de desenvolvimento do trabalho, o esclarecimento sobre o objeto de estudo e a realização da coleta de dados.

Na terceira seção, “ Analisando movimentos rumo à autoria”, vem a análise do material coletado sobre o desenho no curso de formação continuada de professores. Essas análises foram organizadas em três núcleos temáticos. No primeiro núcleo temático, “apropriação do conhecimento”, foi analisado o processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e algumas práticas significativas em desenho. No segundo núcleo temático, “a constituição do sujeito autor”, as questões que influenciam a constituição do professor como sujeito autor, como suas vivências e as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais. No terceiro núcleo, “transformações do educador a partir da atividade e ação do outro”, estão as análises sobre as mudanças que ocorreram nos educadores no decorrer do curso de desenho.

Nas considerações finais são apresentados os resultados da pesquisa e algumas reflexões sobre o ensino na educação infantil.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições para os diversos profissionais da educação a respeito as práticas no ensino da linguagem do desenho, visando à promoção do desenvolvimento humano.

1 O DESENHO COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho revela o segredo das linhas tranquilas, linhas silenciosas, serenas, linhas quentes, frias, linhas inquietas, instigantes, guardando as particularidades de seu autor. Um desenho precisa saber flutuar. As formas têm direito de se expandir.

(LIZÁRRAGA, 2007)

Em pesquisa anterior de Trabalho de Conclusão de Curso, denominado “O desenho na educação infantil: dilemas e pontes entre a teoria e a prática”, que tratava de uma reflexão sobre o desenho infantil e o espaço que ele ocupa na educação infantil; o papel do professor e suas dificuldades nesse processo, constatamos que pouco espaço é reservado para o trabalho com o desenho como linguagem pelo fato de os educadores não possuíam a compreensão do desenho como uma linguagem. O pouco conhecimento sobre os conteúdos específicos da área e sobre o desenvolvimento infantil resultava em desarticulação entre a teoria e a prática, com ações pedagógicas que não favoreciam o desenvolvimento da criança nessa linguagem.

Isso gerou em nós a necessidade de aprofundarmos estudos sobre o desenho como linguagem, o que fizemos ao desenvolvermos nossa pesquisa de mestrado. Nela focalizamos o desenho na educação infantil, pondo em discussão alguns conteúdos específicos que podem contribuir para o trabalho pedagógico do educador.

Ainda é muito comum encontrarmos adultos que, quando solicitados a desenhar, expressam-se com desenhos estereotipados. Por que razão agem assim? E por que se sentem inseguros diante da solicitação para utilizar seus processos criativos e se expressarem livremente, sem fazer uso dos estereótipos?

Trazendo à tona nossas vivências escolares, trazemos também a nossa consciência o que ocorreu conosco. A partir dessas lembranças formulamos algumas questões a professores em processo de educação continuada, que serão instigadoras para refletirmos sobre o assunto. Dentre elas, destacamos: Você costuma ficar inseguro quando alguém solicita que desenhe algo? Você costuma

dizer “Eu não sei desenhar!” Você se lembra dos momentos em que o desenho era proposto? De que forma era proposto?

Argumentando sobre as respostas positivas às duas primeiras questões, Martins, M.C. (1992) afirma que, se crianças ou adultos costumam dizer que não sabem desenhar, é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o desenho e que eles não podem atingir; ou seja, pensam que existe um “desenhar direito” que impede a atividade artística.

Com relação à questão sobre os momentos em que o desenho era proposto, as respostas mais comuns costumam ser: em datas comemorativas; nas aulas de geografia para fazer mapas; nas aulas de arte, com geometria ou decorações de objetos e também em momentos de atividades livres.

Finalmente, as respostas para a forma como o desenho era trabalhado são geralmente como estas: pintura em desenhos prontos, cópia da lousa, cópia de desenho de livros, cópia de mapas, desenho com régua geométrica, desenho livre, etc.

Atualmente, ainda nessa mesma linha de trabalho, tem sido muito comum a utilização de obras de arte em atividades de releitura que nada reinventam, apenas copiam. A proposta do uso de imagem no ensino da arte não é a cópia, mas o acesso à produção artística e cultural, o conhecimento para a criação de algo novo. Neste sentido, “a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem” (BARBOSA, 1999, p.107).

Tais práticas também são o resultado de uma educação baseada na concepção tradicional, surgida nas escolas brasileiras com o ensino de arte no século XIX, no qual predominava uma teoria estética relacionada à cópia de modelos, segundo Fusari e Ferraz (1993). O ensino do desenho tinha uma função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas. Nessa visão eram enfatizados a linha, o contorno, o traçado e a configuração. Tal ensino continuou com ênfase em desenho geométrico, perspectiva e exercícios de composição para decoração, fazendo analogia entre ensino do desenho e trabalho; a aula de desenho era encaminhada por meio de reproduções de modelos propostos pelo professor, exercícios e repetição com o objetivo de obter a destreza manual.

Historicamente também foi desenvolvida uma visão sobre a arte como cópia da realidade, como uma fotografia ou ilustração de algo real. Martins, M.C. (1992) relata que ainda existem em alguns cursos livres, e mesmo no senso-comum da

sociedade, a ideia de que o desenho é apenas uma cópia fidedigna do mundo real. Desta forma, um dos conceitos mais comuns entrelaçados com a ideia do que seja um “bom desenho”, está ligado à cópia da realidade.

Além dessa constatação, outra visão comum denunciada pela autora é considerar que “saber desenhar exige talento”. Como se desenhar fosse um dom ou aptidão natural, recebido como uma dádiva divina, o que é reforçado pelas teorias naturalistas da arte. Estas duas concepções geram um mito denunciado pelo “não sei desenhar”. A autora defende a importância de descolar a arte de um significado mitificado como cópia do real pois:

[...] desmistificar este mito, é dar oportunidade de estabelecer novas significações, mesmo para as aparentes “exatidões fotográficas”. A representação se descola assim da duplicação do real, adquirindo uma relação maior com a percepção analógica, que é ampla e abrangente. Descola-se também da correspondência de “um-para-um” do significado literal, agregando a correspondência de “um-para-muitos”, próprio da metáfora, que é também visual (MARTINS, M.C., 1992, p.32).

Deduz-se a partir desses argumentos que o desenho deva ser visto como uma forma de representação, dado seu caráter interpretativo e simbólico. “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “re-presenta”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, M.C., 1992, p.35).

Em outros termos, “Assim como a palavra não se assemelha ao que designa, o desenho não é uma cópia” (MERLEAU-PONTY apud MARTINS, M.C., 1992, p.34). Há sempre uma interpretação da realidade representada pela palavra ou pelo desenho, pelo gesto, pelo som:

Mesmo os sons onomatopaicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piuiiii” mesmo que seja elétrico. Todos os galos têm o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “kiao-kiao” ou na Alemanha: “kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas (MARTINS, M.C., 1992, p.34).

Isso tudo revela a importância de se combater a mitificação, porque a fala mítica é uma fala que deforma, que esconde, que reduz. Por outro lado, configura-se como essencial defender o desenho como “[...] linguagem aberta, repleta de significados e significações” (MARTINS, M.C., 1992, p.36). Além disso, todos

possuem o direito de desenvolver suas capacidades, que estão condicionadas às oportunidades oferecidas. Enfim, “[...] o eixo da questão não é ter ou não talento, mas como possibilitar que cada um tenha o direito de desenvolver todas as suas potencialidades e para isto é vital o mundo que cerca a criança” (MARTINS, M.C., 1992, p.37).

Se alguém costuma dizer que não sabe desenhar; se recorreu as suas memórias de infância para verificar como o desenho foi trabalhado, possivelmente descobrirá o que houve. Se a vivência foi de práticas com cópias de desenhos prontos, cópia da realidade, isso o levou a pensar que o bom desenho era o mais próximo do real. Como dificilmente se consegue atingir a cópia fidedigna do real, as pessoas acabam, finalmente, acreditando que não sabem desenhar.

Essas reflexões possibilitam uma compreensão sobre as consequências de ações pedagógicas pautadas no mito dos “dons” e “talentos” e do desenho como cópia da realidade. Se há interesse em que nossos alunos não tenham o mesmo destino em termos de insegurança na linguagem do desenho; se não se deseja que realizem produções estereotipadas, privadas de significado, será preciso refletirmos sobre as atividades de desenho oferecidas a eles.

Tal reflexão, feita sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, permite-nos uma compreensão do trabalho com o desenho que conduz à superação das concepções espontaneístas, combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais, defendendo a necessidade do ensino e a importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança em relação a sua capacidade de utilizar o desenho como linguagem.

No próximo item, refletiremos sobre o papel da arte no processo de desenvolvimento humano.

1.1 O papel da arte no processo de desenvolvimento humano

Faz-se necessário refletir sobre a importância da arte para o desenvolvimento humano, por meio de teóricos que a destacam como fundamental para desenvolver a imaginação e a atividade criadora, e sobre o papel da educação neste processo.

No processo criativo-fruitivo, a arte constitui fonte de humanização e

educação do homem, Concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente constituídos, “cuja produção e fruição congrega a totalidade dos aspectos humanos — o sensível, o ético e o cognitivo —, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade” (PEIXOTO, 2003, p.94).

A arte representa uma das formas de expressão da realidade que, ao ser produzida não resulta apenas em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador como um ser humano que, diante ao mundo, sente, conhece, reflete, percebe e toma posição. Desta forma, tanto o seu criador quanto o público fruidor têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar sua humanidade.

Assim, negando-se a servir ao mercado, à coisificação e banalização da arte - e, por extensão, do homem e da vida -, a obra plástica, vinculada a questões vitais, quando disponibilizada ao grande público, pode propiciar a todos, inclusive pessoas leigas ou desacostumadas ao contato com a arte, condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de autoconstituição do homem no processo maior de construção histórica (PEIXOTO, 2003. p.95).

É no contato com as obras de arte e pelas ações que são realizadas a partir daí que se pode desenvolver na criança a atitude estética, a qual deve ser objeto de educação, de formação geral. Para que surja essa consciência, é necessário um mínimo de aprendizado das técnicas implicadas em cada tipo de arte, “a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas” (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

Inserir a educação estética da criança no processo de sua educação geral significa incorporá-la “à experiência estética da sociedade humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 351), e, desta forma, desenvolver habilidades e capacidades que tornem possíveis condutas relativas não apenas à apreciação das obras de arte, como também ao processo de sua produção.

Para Fischer (1959), o trabalho de um artista é um processo consciente e racional do qual a obra de arte é o resultado da realidade recriada, e não um estado de inspiração embriagante. Deste ponto de vista, para ser um artista é necessário que o sujeito domine, controle e transforme a experiência em memória; a memória em expressão e a matéria em forma, pois a emoção para o artista não é tudo; ele precisa saber tratá-la e transmiti-la; precisa conhecer as regras criadas pelo entorno, convenções, procedimentos, recursos e formas.

Levando em consideração que a arte é a realidade recriada, é possível refutar as concepções que alegam que, para fazer trabalhos artísticos, é preciso que a pessoa tenha inspirações divinas, “dons” ou talento para determinada forma de expressão. A partir daí se pode postular a possibilidade de educar o sentimento estético das crianças, ensinando-lhes os conteúdos de artes; as convenções e os procedimentos fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento, possibilitando-lhes condições de apreciar, compreender, realizar leituras de obras de artes, como também produzir, criar suas próprias formas de expressão e se humanizar.

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase a tarefa mais importante da educação estética. [...] O que deve servir de regra não é o adorno da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Ao pensar o ensino da arte na escola com seus conteúdos e procedimentos, não se vislumbra a formação profissional de artistas, mas o desenvolvimento global do ser humano e de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a consciência estética e a atividade criadora.

Se compreendermos a criação, em seu sentido psicológico verdadeiro, como a criação do novo, será fácil chegar à conclusão de que a criação é o destino de todos, em maior ou menor grau; ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2009, p.51).

Tendo em vista que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade das experiências da pessoa, no ensino da arte fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança para que se formem as bases para sua atividade de criação, pois “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

O mesmo pode-se dizer da criação literária infantil. Muitas crianças escrevem mal porque não têm sobre o que escrever, não possuem experiências

anteriores e, muitas vezes, lhes são apresentados temas sobre os quais elas nunca pensaram ou têm pouco a dizer. Neste caso, a escrita pode não fazer sentido para elas.

A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Podemos estender esta compreensão para todas as áreas do conhecimento pelas quais se almeja o desenvolvimento da atividade criadora da criança. É preciso ressaltar o papel do educador nesse processo em que se destaca como muito importante o conhecimento a respeito desta questão para planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da realidade, visando à ampliação das experiências nas crianças e à apropriação do conhecimento para que tenham condições de desenvolver a imaginação. Segundo Vigotski (2009), ela é a base de toda a atividade criadora e manifesta-se em todos os campos na vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Fischer (1959) destaca que, assim como a linguagem representa em cada indivíduo a acumulação de experiências coletivas; assim como a ciência equipa cada indivíduo com o conhecimento adquirido pelo conjunto da humanidade, da mesma forma a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo; a experiência da humanidade em geral. A magia da arte nesse processo de recriação está em mostrar a realidade como passível de ser transformada.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem a compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social (FISCHER, 1959, p. 57)

Do ponto de vista da educação das crianças, torna-se, então, fundamental oportunizar-lhes a apropriação dos conteúdos relativos às artes para que possam

romper as barreiras do que lhes é imposto pelos modelos industriais e os padrões de beleza social, que não visualizam a arte como possibilidade de expressão; como uma concretização dos sentimentos e conhecimento de mundo e, sobretudo, como veículo de transformação da realidade em que vivem.

A seguir, passaremos ao estudo sobre o desenho e sua importância no período da educação infantil.

1.2 O desenho e a educação infantil

A concepção de desenho foi se transformando historicamente de acordo com o pensamento de cada época. Nas escolas, desde seus primórdios, o conceito de desenho era a linha entendida como contorno; um elemento subordinado à forma. Essa concepção foi adotada pela escola tradicional e se pautou em técnicas, desenhos geométricos e cópias. E é comum pensarmos ainda hoje o desenho como simples registro gráfico, como manifestação de formas, como cópia da realidade.

Com a influência da escola nova, o desenho passou a ser compreendido como um ato de expressão livre, que deveria ser trabalhado de forma espontânea nas escolas, sem intervenções.

Este trabalho, diferentemente das posições acima mencionadas, defende a concepção de desenho como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e a atividade criadora. Do ponto de vista pedagógico, essa concepção põe em relevo uma questão fundamental ao desenvolvimento dessas funções nas crianças: a necessidade de que elas, por meio das ações planejadas pelo adulto, sejam ensinadas a utilizar o desenho como forma de linguagem que lhes permita a expressão de seus sentimentos e de sua visão de mundo.

1.2.1 Ampliando o olhar sobre o desenho

Ao observar nosso entorno, podemos constatar que tudo o que foi construído pelo homem, em algum momento, foi desenhado por alguém; o desenho

participa do projeto social e representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo (DERDYK, 1994).

Para Lizárraga e Passos (2007), o termo “desenho” pode assumir diferentes significados, como traço, registro da forma, projeto, meio de expressão; aparecendo em muitos momentos como uma forma preparatória para obras que se concretizariam por meio de outras formas expressivas, como um registro do pensar do artista ou do arquiteto, em algo que se transformaria em pintura, gravura, escultura, entre outras possibilidades. Nesse sentido, o desenho era considerado apenas um elemento de passagem ou um esboço.

A ampliação dessa visão surge com Edgar Degas, artista francês da segunda metade do século XIX que, ao dizer que o desenho não é a forma, mas a maneira de ver a forma, conduziu “a um entendimento do desenho como um espaço para pensar, refletir e registrar esse pensamento por meio de recursos gráficos, que podem nos conduzir do traço técnico à obra” (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007, p.67).

Apenas no século XX o desenho passa a ser visto como linguagem autônoma; ganha independência e é adotado por diversos artistas como linguagem, tendo a linha como ponto de partida para seu discurso (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007).

O desenho é considerado um instrumento de conhecimento e linguagem não só para a arte, mas também para as diversas áreas do conhecimento humano, tendo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão, servindo tanto para os artistas como cientistas e técnicos. Porém, Derdyk (1994) afirma que os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, voltaram-se mais para a educação técnica e profissionalizante, inibindo o ato perceptivo e, conseqüentemente, dificultando a visão do desenho como linguagem.

O desenho como linguagem, segundo a mesma autora, possui uma natureza particular e específica em sua forma de transmitir uma ideia, uma imagem, um signo por meio de suportes, papéis diversos: cartolina, sulfite, crepom, cartão, seda, lousa, muro, chão, areia, madeira, tecido, corpo etc., utilizando determinados instrumentos: giz de cera, giz pastel, lápis, carvão, pincel, caneta hidrográfica, vareta, palitos, dedos e pontas de variados tipos.

Tanto o desenho como a criança são produtos históricos que pertencem a uma certa cultura e nela se desenvolvem, sendo fundamental o papel do outro na atividade gráfica e na vida psíquica do ser humano para que ambos se desenvolvam

(SILVA, 2002).

Sabendo disso, é preciso ter cautela ao se ensinar as crianças da educação infantil para que o foco não permaneça no ensino de técnicas para “aprender a desenhar”, porque essa forma de ensino inibe o desenvolvimento do imaginário da criança; inibe “qualquer tipo de exploração ou ‘subversão’, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal” (DERDYK, 1994, p.19). É preciso ter em mente que a criança, enquanto desenha imagina, conta histórias, canta, dança, ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário (DERDYK, 1994).

Com o objetivo de ampliar o olhar sobre o desenho e suas possibilidades, é importante destacar que as manifestações gráficas não se restringem somente ao que é feito pelo homem no uso do lápis e papel. Para além dos desenhos criados pelo homem, o desenho pode manifestar-se também por meio de sinais: uma trinca no muro, uma impressão digital, impressão das mãos; marcas de pegadas de animais, de pessoas; as nervuras das folhas e flores das plantas (Figura 1), as rugas do rosto, a nervura das asas das borboletas (Figura 2); o desenho nas peles dos diversos animais, os desenhos em conchas, pedras, dos galhos das árvores etc. (DERDYK, 1994).



Figura 1 - Nervuras da Hortênsia

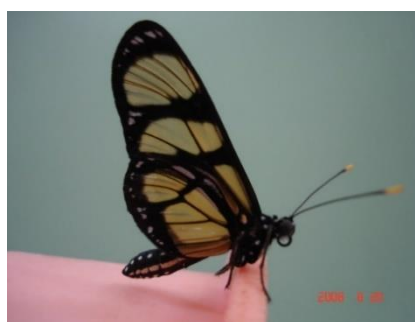


Figura 2- Borboleta

A ampliação do olhar em relação ao desenho é importante porque, segundo a teoria histórico-cultural, os sentidos também são desenvolvidos socialmente. Desta forma torna-se relevante ensinar a criança a olhar e perceber o que existe ao redor; observar a natureza, mostrar a beleza existente em cada elemento circundante, ensinar a fazer relações, comparações; perceber as cores, nuances, formas, texturas e linhas, que são elementos das artes visuais. Dessa maneira, o olhar não

se torna passivo à percepção do mundo, pois “ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também expressivo ” (AUGUSTO, 2014, p.45).

Além do desenvolvimento da percepção visual, é também importante desenvolver os outros sentidos como a percepção dos aromas, dos sons, o paladar, etc. E isso pode ser feito por meio de situações de ensino muito simples, como um passeio pela escola, pelo jardim, pomar, que constituem situações favoráveis para ensinar a criança a ver e sentir. É uma grande oportunidade para se desenvolver a percepção e a sensação desde a educação infantil.

Ao desenvolver a percepção, ao ensinar a criança a ver, o professor favorecerá a ampliação de seu repertório não só no sentido de aumentar o material para o exercício da imaginação, como também para melhor compreensão de sua realidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do desenho.

O desenho, numa visão mais ampla, não se restringe a uma manifestação gráfica por meio do lápis e papel, mas serve como instrumento de reflexão, abstração, conceituação e objetivação. Desta forma, o desenho, como linguagem, requisita uma postura global.

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. (DERDYK, 1994, p. 24).

O desenho também pode ser entendido como “uma tradução gráfica de estruturas que encadeiam um pensar, denunciando um modo de ver o mundo. As linhas podem ser lidas como atitudes isoladas, flashes do movimento de um ponto (LIZÁRRAGA; PASSOS, 2007, p.69).

Desse ponto de vista, a linha é um elemento essencial da linguagem gráfica e não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas.

A linha revela nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre sentidos, a percepção e o pensamento (DERDYK, 1994, p.24).

Enfim, nas palavras da mesma autora, a linha pode ser precisa, uniforme e instrumentalizada, como também ser ágil, densa, redonda, reta, espessa, fina, firme,

favorecendo infindáveis possibilidades expressivas. E “tal como a linha, o homem tem direito ao sonho. O exercício do ato visionário pode se realizar em qualquer atividade, seja de natureza prática ou teórica, artística ou científica” (DERDYK, 1994, p. 25).

No próximo item, para refletir sobre a necessidade do planejamento intencional das ações pedagógicas, será discutido o desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança, no período da educação infantil.

1.2.2 Importância do desenho para a criança

As discussões iniciais sobre o desenho na educação infantil tentam responder a algumas questões: Qual a importância do desenho? Por que tem sido foco de discussões na educação infantil?

A importância do desenho para o desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais evidenciada pela Psicologia e pela Pedagogia, como foi visto anteriormente.

Para Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhe significados. E o desenho, como parte da arte, representa uma das formas de expressão da realidade (PEIXOTO, 2003).

Para uma melhor compreensão sobre o processo, que ocorre na criança, de apropriação do desenho e as implicações para o seu desenvolvimento, assim como também a importância da educação nesse processo, será relevante analisar a relação dialética entre objetivação e apropriação.

O processo de apropriação ocorre na relação homem e natureza, que no princípio, pela necessidade de sobrevivência, criou os meios para satisfazer tal necessidade com o trabalho. Tais meios, como a ação e os instrumentos utilizados para a satisfação de suas necessidades, já consolidados, resultaram na criação de novas necessidades e assim sucessivamente.

Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a

atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2006, p.117).

Portanto, na atividade de trabalho o homem não muda apenas o objeto, mas também a si próprio, pois nesse processo são desenvolvidas novas capacidades e adquiridos conhecimentos. Ao mesmo tempo são criadas novas necessidades para desenvolver a atividade de trabalho, resultando em novas objetivações que levam a novas apropriações, num movimento constante. Os homens

Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p.265).

Nessa visão, o produto do trabalho humano é chamado de “objetivação”. Ao produzir um objeto, o ser humano registra nesse objeto um pouco de suas ideias, conhecimentos e habilidades. Assim, as faculdades humanas ganham corpo nas objetivações da cultura, ficando disponíveis socialmente para a apropriação de outros homens. O termo objetivação não se refere apenas a objetos materiais, mas também aos não materiais: às ideias, ao conhecimento científico, artístico, filosófico, entre outros. . No caso específico deste trabalho, o desenho como linguagem implica para a criança apropriar-se de um determinado conteúdo cultural e objetivar-se em produções as mais diversas, utilizando-se de diferentes linhas, formas, cores, etc. A objetivação é, pois, o processo de produção e reprodução da cultura humana, ou seja, tudo que é produzido pelo ser humano são objetivações.

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade (MUKHINA, 1996, p. 40).

Não haveria desenvolvimento se não houvesse essa relação entre objetivação e apropriação na atividade social porque a “possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de

um objeto gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades” (DUARTE, 2006, p.120).

A transmissão das conquistas humanas ocorre por meio dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, ou seja, por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais. Isto é um fato muito importante porque demonstra que a fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos e não internamente. O processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações, num processo de transmissão de experiência social. Assim, destacando a relevância do processo educativo para o desenvolvimento humano, é fundamental, para a formação da criança, considerar as condições sociais em que se desenvolve e o meio em que vive.

Outro fator importante é conhecer a criança e suas especificidades, pois ela se modifica no processo de desenvolvimento. Seu grau de compreensão da realidade se altera e, a cada momento, o papel do meio e o significado dos elementos do meio também se modificam.

No processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança, um elemento fundamental é a vivência, pois “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKY, 2010, p. 684). Deve-se levar em consideração que uma mesma situação do meio com crianças em faixas etárias diferentes, pode influenciar de forma diferente o desenvolvimento de cada uma. A relação de cada uma com o acontecimento é diferente; cada criança vivencia uma mesma situação de maneiras diferentes, de acordo suas singularidades e sua forma de compreender o sentido ou significado do ocorrido. “Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKY, 2010, p.688). Daí a importância de conhecer a criança e suas características em cada período de desenvolvimento para, assim, pensar em melhores formas de colaborar nesse processo.

A partir de tais esclarecimentos sobre a relação dialética entre a apropriação e objetivação, e o papel da educação nesse processo, pode-se reafirmar a necessidade do ensino do desenho como linguagem para que a criança se aproprie

dos conhecimentos e desenvolva a capacidade de objetivar-se por meio de suas produções.

Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Isto porque o psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural, é um sistema permanentemente em articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental. O desenho utilizado como linguagem torna-se signo.

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais – não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto das funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo (MARTINS, L.M., 2011, p.58).

O trabalho com as artes visuais, em que o desenho está inserido, tem como finalidade o desenvolvimento da consciência estética, da percepção, da sensibilidade e do próprio ser humano em sua totalidade. Para a formação dessas bases é fundamental que o trabalho seja iniciado desde a educação infantil, quando as crianças já podem ter contato com as obras artísticas para aprender a apreciá-las e conhecer os procedimentos utilizados nas produções e das diversas linguagens.

A educação infantil abrange uma faixa etária que varia de 0 a 5 anos. Nesse período a criança tem um grande desenvolvimento da capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos influenciados pela cultura e, se a criança tiver a oportunidade de desenhar e receber orientação adequada, poderá avançar na linguagem do desenho, fazendo uso da imaginação e criatividade; porém, a ausência de oportunidades de desenhar ou a vivência de práticas inadequadas poderão bloquear esse processo (IAVELBERG, 2006).

Destaca-se a importância da educação para interação com as produções do meio para a estruturação do grafismo infantil, cujo resultado é denominado desenho cultivado. Neste conceito, constata-se que desde cedo a criança observa e imita

atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório e desenvolvendo-se (IAVELBERG, 2006).

Nesse sentido, quando a criança tem acesso e se apropria de novos conhecimentos, é favorecida na formação de novas operações mentais, novas capacidades psíquicas que promovem o seu desenvolvimento. A principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões ou funções psíquicas.

No processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas, fazemos uma distinção entre funções psíquicas elementares ou naturais que, de acordo a teoria histórico-cultural, são aquelas garantidas pela natureza, tanto para os animais quanto para os homens: percepção, sensação, atenção involuntária, memória; e as funções psíquicas superiores, que são aquelas socialmente adquiridas, exclusivamente da espécie humana e que se desenvolvem como um produto da vida social. A apropriação dos signos culturais vai direcionando o próprio desenvolvimento biológico da criança para a formação de sistemas funcionais; a atenção e memória passam a ser voluntárias, o que desenvolve a linguagem, a imaginação, o pensamento, as emoções e os sentimentos.

[...] toda função psíquica superior resulta da interiorização de funções externas, isto é, de funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento. As formas inferiores, por sua vez, não “desaparecem”, mas assumem outra forma de existência, sintetizam-se em novos patamares, isto é, nas formações complexas (MARTINS, L.M., 2011, p.88).

Nesta concepção, os signos são fundamentais para o desenvolvimento humano e são compreendidos como meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas. No caso de estar diante da necessidade de memorizar o endereço de um amigo ou compromissos durante a semana, nosso psiquismo poderia resolver essa questão, recorrendo à escrita; registrando em uma agenda ou outro local. A escrita seria utilizada como um meio auxiliar para resolver a tarefa psicológica.

O signo pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo, pois é arbitrário. Pode ser um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana.

A apropriação dos signos, para a teoria histórico-cultural, possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do

patrimônio do gênero humano, constituindo o seu uso o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata com o ambiente. Tal característica é própria do animal. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

[...]A utilização de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança da maneira pela qual a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo função psíquica superior ou conduta superior (VYGOTSKI, 1995, apud MARTINS, L.M., 2011, p.94).

Devido a importância dos signos para o desenvolvimento humano, temos mais este forte argumento em defesa do desenho como linguagem, ressaltando a relevância da presença do desenho na educação infantil para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados culturalmente.

Dessa forma, devemos esclarecer que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não serão suficientes para que ocorra a apropriação, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (MARTINS, L.M., 2010, p.55).

A educação, que possibilitará o máximo desenvolvimento das pessoas, é a educação escolar, pois socializa os saberes científicos, artísticos, éticos e outros possibilitadores da superação dos conhecimentos cotidianos e que, “para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural historicamente elaborado” (MARTINS, L.M., 2010, p.59).

Para argumentarmos sobre o ensino do desenho na educação infantil como linguagem, apresentaremos a relação entre o desenho e a escrita.

Por muito tempo o mecanismo da escrita foi compreendido como um hábito motor, como o problema do desenvolvimento muscular das mãos ou como um problema de linhas e pautas. Porém, conforme Vygotski (2000), a linguagem escrita

é muito mais complexa. Envolve sistemas de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento da criança. A linguagem escrita tem uma longa história. Ela começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola.

As origens deste processo remontam muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p.144).

A escrita é uma função que se realiza culturalmente por mediação. A condição fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma ideia ou frase é que algum estímulo, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia inicial, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a tal ideia. Há uma interlocução entre a escrita e o autor das ideias por ela expressas.

Para compreendermos como ocorre o processo de aquisição da escrita e a função do desenho nesse processo, será necessário conhecermos a pré-história da escrita, desde os primeiros rabiscos ou cópias imitativas que a criança realiza até a escrita simbólica.

Essa história, segundo Luria, 2001, inicia-se no momento em que a criança realiza uma pré-escrita, caracterizando o momento denominado de pré-instrumental, no qual a criança apenas imita os adultos, fazendo rabiscos indistintos, pois ela ainda é incapaz de ver a escrita como um instrumento de representação. O ato de escrever, para ela, é intuitivo; não é um meio para recordar ou representar algum significado, mas é visto como um ato em si mesmo, um brinquedo, assimilado apenas em sua forma exterior.

O ato de escrever, nesse caso, é dissociado de seu objetivo imediato e a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares; por isso, seus rabiscos não possuem nenhuma relação com as sentenças que lhe são ditadas, mesmo que lhe sejam apresentados fatores como quantidades, tamanhos e até mesmo a forma do objeto. Nada disso influi nas anotações da criança. Como o significado funcional da escrita ainda não foi aprendido pela criança, seus rabiscos são como uma brincadeira. Por isso rabisca pelo prazer de rabiscar. Faz garatujas.

Nesse percurso, pode surgir a escrita topográfica, pela qual a criança utiliza seus registros gráficos como um signo auxiliar da memória; organiza seus desenhos no espaço da folha, realizando associações com as sentenças que lhes são ditadas. Apesar de, nesse caso, as inscrições não serem diferenciadas, elas mantêm uma relação funcional com a escrita, desempenhando o papel de um signo primário (LURIA, 2001).

Alguns fatores podem levar a criança a produzir uma atividade gráfica diferenciada, como o número e a forma. Em situações experimentais, quando são inseridas quantidades nas sentenças ditadas para as crianças, elas procuram utilizar signos para representar o número dado. Desta forma a atividade gráfica se torna um instrumento funcional ou expediente auxiliar, possibilitando à criança ler sua escrita.

Quando nas sentenças ditadas às crianças são utilizadas objetos que possuem cor, forma ou tamanho em evidência, as produções gráficas passam a ter semelhança com a pictografia primitiva. Por meio de tais fatores, a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar e, “o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2001, p.166).

O desenho pode ser diferente da escrita pictórica. Por exemplo, se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a intenção ou função de meio que a leve a lembrar-se de algum conteúdo, de expressar algo, será apenas um desenho ou uma representação. Uma criança pode desenhar bem, mas ser incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo. Nesse caso, não será uma escrita. Essa é a diferença entre a escrita pictográfica e o desenho: a compreensão da imagem como símbolo ou signo (LURIA, 2001).

A criança que apresenta um grau mais desenvolvido da escrita pictográfica, ao retratar um objeto, supera a tendência de retratá-lo em sua totalidade com os detalhes e começa a utilizar apenas uma parte dele ou o seu contorno, simplificando-o. Esse fato demonstra que a criança está no processo de aquisição de habilidades psicológicas que a conduzirá à escrita simbólica. O símbolo começará a adquirir um significado funcional para a criança.

[...] a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são testados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma (LURIA, 2001, p.189).

A escrita pictográfica, que se desenvolve plenamente por entre os cinco e seis anos, é o primeiro uso da escrita como meio de expressão e “se ela não está clara e completamente desenvolvida nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola - e às vezes mesmo antes” (LURIA, 2001, p. 173).

Essa afirmação nos leva a refletir sobre a introdução precoce da escrita alfabética na educação infantil, limitando o espaço do desenho e seu pleno desenvolvimento, o que, por sua vez, trará consequências para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Vygotski (2000) destaca que é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras, levando à compreensão interna da escrita para que essa aquisição se torne uma parte de seu desenvolvimento. E indica um caminho geral: o desenho e a brincadeira como etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita, processo em que o educador deve organizar a atividade infantil, conduzindo a criança pelos diferentes momentos até a descoberta de que, além dos objetos, poderá também desenhar a fala. Desta forma, e por analogia, chegamos à conclusão de que na educação infantil devemos ensinar a linguagem do desenho e não a desenhar.

Com tais esclarecimentos sobre o percurso da pré-história da linguagem escrita, podemos reforçar a importância de se trabalhar o desenho como linguagem, com a função de signos, pois desta forma será possível promover o desenvolvimento do psiquismo e da capacidade simbólica da criança.

Todas essas considerações feitas anteriormente sobre a importância do desenho para o desenvolvimento humano e da educação nesse processo, leva a refletir sobre as práticas existentes atualmente na educação infantil.

É possível constatar, ao observar algumas escolas de educação infantil, que o trabalho com o desenho é uma prática comum; muitos profissionais, porém, desconhecendo essa forma de linguagem e sua importância, acabam desenvolvendo práticas mecânicas que não oferecem desafios às crianças, favorecendo o surgimento de estereótipos e impedindo que a criança aprenda a

elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação a seu mundo, o que muito contribuiria para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Segundo Mukhina (1996), os estereótipos que se estabelecem nos desenhos das crianças podem ser resultado das influências de determinados métodos de ensino, do modo como os adultos encaminham a atividade do desenho para as crianças:

O ensino do desenho baseado em cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração (MUKHINA, 1996, p. 172).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores desempenham papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. É fundamental que todos os conteúdos a que a criança deve ter acesso sejam pensados, planejados e sistematizados, objetivando a apropriação de conhecimentos, a compreensão e a formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas das diferentes formas de linguagens e, em particular, do desenho.

Pensando em tais implicações, é fundamental que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento infantil e também do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem. Assim, poderá contribuir de forma efetiva nesse processo, com práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seu grupo de alunos e de cada criança em particular.

Além disso outra questão permeia a prática pedagógica no que tange ao encaminhamento da atividade do desenho na educação Infantil: Deixar a criança livre para expressar-se ou dirigir suas ações? Em outras palavras, distintas concepções de educação servem de base para a prática pedagógica do desenho na educação infantil. Pelo menos duas podem ser identificadas: a concepção espontaneísta do desenvolvimento infantil, pela qual o desenho deve ser livre e a criança aprende a desenhar por si só, sem intervenções do adulto, e a concepção histórico-cultural, que visa a superar as concepções espontaneístas, combatendo os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais e defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto a fim de promover o

desenvolvimento, na criança, da capacidade de representar a realidade por meio do desenho.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a segunda concepção, é fundamental que o professor tenha uma compreensão adequada sobre como fazer a articulação entre a linguagem do desenho e o desenvolvimento infantil.

Isso implica uma reflexão acerca do desenvolvimento psíquico e do desenvolvimento do grafismo infantil. Na sequência, abordaremos esse assunto sob a perspectiva da teoria histórico cultural.

1.3 Quem é o sujeito de aprendizagem na educação infantil?

Para levantar uma discussão sobre as práticas em desenho, será necessário primeiramente conhecermos o sujeito do processo de aprendizagem e os conteúdos da linguagem do desenho.

Sabe-se que existem muitos estudos sobre as questões que envolvem a educação infantil, como conceitos de infância, de educação, conteúdo, metodologia, práticas; porém, historicamente, a própria concepção de escola de educação infantil como espaço de educação e de desenvolvimento humano é recente.

Para a constituição de uma prática coerente com as necessidades das crianças, capaz de provocar mudanças na realidade educacional, será fundamental a apropriação de uma teoria que favoreça a compreensão do processo educativo e do desenvolvimento humano para que as práticas sejam realmente eficazes para a o desenvolvimento das capacidades humanas em suas máximas possibilidades.

Destacamos também a importância de conhecer, segundo Pasqualini (2010), as conquistas essenciais de cada momento do processo; as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico, bem como as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos, porque é o que possibilitará ao professor um norte para a escolha dos conteúdos e as formas de trabalho, visando à promoção do desenvolvimento psíquico a cada momento. Será preciso também, por parte do professor, uma compreensão teórica sobre o conteúdo a ser ensinado. Sua essência, em termos conceituais, precisa ser dominada pelo professor para elaborar suas ações pedagógicas.

Em relação ao trabalho na educação infantil, o educador necessita ter conhecimento teórico das diversas áreas do conhecimento e sobre o desenvolvimento humano para atuar na zona de desenvolvimento próximo ou iminente, com ações e intervenções pedagógicas mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança.

Para a teoria histórico-cultural, o elemento essencial para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, em que as condições históricas concretas, condições de vida e educação, determinarão o percurso do desenvolvimento.

Portanto, o desenvolvimento de uma pessoa não é feito apenas das transformações do organismo. Um indivíduo nasce, cresce, chega à fase adulta dentro de uma determinada sociedade e cultura. Ele aprenderá os símbolos, as interpretações, os modos de agir, de pensar e sentir do ambiente social em que vive. Só em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas: a linguagem, a consciência e a capacidade de agir de forma intencional.

Segundo Mello (2007):

Com a teoria histórico-cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana (MELLO, 2007, s/n de p.).

Com este pensamento, sob a perspectiva histórico-cultural, cujo elemento fundamental para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, é possível desmistificar o que é dito com frequência pelo senso comum sobre as áreas das artes: as pessoas nascem com dons herdados biologicamente ou talentos recebidos como presentes divinos, por exemplo, para o desenho, para a pintura, para música, dança, teatro e assim por diante.

Entretanto, como afirma Martins, M.C. (1992), “não é uma questão de “dom”, mas de “dão”, pois se te “dão” condições favoráveis...” (MARTINS, M.C., 1992, p.37), se a criança, em suas relações sociais, obtiver as condições favoráveis, poderá se desenvolver plenamente. Nessa linha de pensamento, podemos constatar que só será possível o desenvolvimento humano nas diversas áreas do conhecimento, inclusive no artístico, se a criança for inserida num meio social que lhe ofereça

condições favoráveis de aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada período do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano, ou seja, “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vigotski (1988), dois níveis de desenvolvimento devem ser considerados: o primeiro nível, denominado desenvolvimento real, é constituído por funções psicológicas efetivadas, pelas quais as crianças são capazes de realizar determinadas tarefas sozinhas; o segundo nível é constituído pela zona de desenvolvimento próximo ou iminente, que corresponde às funções que estão em vias de amadurecer, possibilitando que a criança consiga resolver tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. É nessa zona de desenvolvimento que deverá incidir, portanto, o trabalho do professor com a criança.

Nesse contexto, é preciso considerar que a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer em certo nível de desenvolvimento. Uma criança, por exemplo, que ainda não sabe andar sozinha só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos a partir de um determinado nível de desenvolvimento; mas, aos três meses de idade, ela não é capaz de andar nem com essa ajuda.

Dessa forma podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, direcionando para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelos alunos, em busca de novas conquistas.

O ensino que incide sobre o nível de desenvolvimento real, no que a criança já sabe ou no que está além de suas possibilidades de realização, conforme a teoria histórico-cultural, é inócuo; não promoverá o desenvolvimento. Portanto, são questionáveis as práticas na educação infantil que, por exemplo, ensinam a cor vermelha durante quase um mês, quando a criança já sabe a cor vermelha e muitas outras cores, ou solicitam da criança a escrita do nome quando ela faz apenas rabiscos descontrolados. No primeiro caso, o ensino incide no nível de desenvolvimento real; no segundo, no que está além das possibilidades da criança,

constituindo-se ambas as situações como não passíveis de promover o desenvolvimento.

Além disso, em cada momento do desenvolvimento psíquico o ser humano se relaciona com a realidade de forma diferente. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, é importante considerar que o desenvolvimento psíquico infantil não é um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas constitui-se um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, pela ocorrência de saltos qualitativos que promovem mudanças na forma de a criança se relacionar com o mundo, com a realidade.

Para compreendermos a relação que a criança estabelece com o mundo, será necessário abordar um conceito fundamental: o conceito de atividade. Segundo a teoria histórico-cultural, a atividade é o elo entre o sujeito e o mundo. Pela atividade, na relação com outros sujeitos, ocorre a socialização e a apropriação, por parte da criança, do patrimônio cultural produzido pelas gerações precedentes. As funções psicológicas encontram-se na dependência dos processos concretos nos quais o sujeito está envolvido, ou seja, na atividade. “O desenvolvimento desta atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade” (FACCI, 2004, p.67).

Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade assume a primazia como sua força motriz; essa atividade é chamada *dominante ou guia*, que reorganiza e forma processos psíquicos (PASQUALINI, 2013).

No período que abrange a educação infantil, três são as atividades guias das crianças: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta com o adulto; no período primeira infância, a atividade objetal manipulatória; na idade pré-escolar, o jogo de papéis.

A criança, já nos primeiros dias de vida, expressa-se emocionalmente por meio de gritos, choros, gestos e movimentos. E suas necessidades são atendidas pelo adulto. Com isso, vai se formando outra relação entre o adulto e o bebê, que leva a uma atividade de comunicação com o adulto e, desta forma, favorece o surgimento da comunicação emocional direta. Nesse período, a comunicação tem um caráter mais emocional porque se manifesta como expressão mútua de emoções, de afetos.

O adulto, nesse processo, apresenta a realidade à criança, proporcionando o contato com objetos, incentivando sua manipulação exploração e mostrando seu uso funcional. Nesse movimento, outra atividade começa a ser gestada a partir da comunicação emocional direta com o adulto. A ação com os objetos desponta como uma nova atividade guia, a atividade objetal manipulatória:

A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos (FACCI, 2004, p.68).

Esta atividade surge entre os 2 e 3 anos, momento em que há assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. Por meio da atividade objetal manipulatória, a criança se apropria da função social do objeto e de seu significado. Nesse momento, é fundamental a ação do adulto destinada a ensinar à criança a função específica do objeto e os procedimentos corretos para o seu uso, uma vez que

A função do objeto, seu destino, é uma propriedade oculta, impossível de ser revelada pela simples manipulação do objeto. A criança pode abrir e fechar infinitas vezes as portas do armário, bater com uma colher no chão e isso de nada servirá para a compreensão da função do objeto. Somente o adulto pode revelar para a criança, de uma ou outra maneira, para que serve o armário ou a colher (MUKHINA, 1996, p. 107).

Quando a criança domina a ação com os objetos, ela vai se emancipando das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto; nesse momento emergem as premissas para a formação do jogo de papéis ou faz de conta, onde o interesse se voltará para o mundo das pessoas e o foco será fazer o que os adultos fazem.

O jogo de papéis surge de uma contradição que se apresenta à criança. Ela experimenta a necessidade de fazer o que o adulto faz e de agir com os objetos como o adulto age, porém a criança possui limites operacionais e técnicos que a impossibilitam de executar as operações e, assim, a contradição é solucionada por meio do faz de conta. Por exemplo, a criança tem o desejo de dirigir um carro, todavia ainda não possui as condições necessárias para dirigir um carro de verdade, então ela brinca imitando o adulto dirigindo ou brinca com carrinhos, fazendo manobras como se estivesse dirigindo. A criança, ao brincar de jogo de papéis,

apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas e, desta forma, vai formando as bases para a sua própria conduta (PASQUALINI, 2013).

Segundo Mukhina (1996), para se caracterizar um jogo é também preciso conhecer o conteúdo do jogo, que é o que a criança destaca como principal nas atividades do adulto. Isso muda de acordo com o momento em que cada criança está. Por exemplo, para as crianças menores, o conteúdo principal é a ação com os objetos; o jogo surgirá em função do objeto que tem em mãos. Se possui pratinho, faca e colher, fará de conta que está comendo.

Para as crianças um pouco maiores, o conteúdo do jogo refere-se às relações entre as pessoas, pelo que, considerando-se os mesmos objetos citados no exemplo anterior, poderá utilizar a faca para cortar um alimento em várias partes e os colocará no prato para servir às pessoas.

O conteúdo do jogo de papéis para as crianças mais velhas é o respeito às regras resultantes do papel que assumem. Neste momento as crianças se preocupam em seguir rigorosamente as regras, e começarão a fazer questionamentos sobre a forma correta dos acontecimentos. Seguindo o exemplo anterior, poderão, nesse momento, questionar a arrumação de uma mesa para o jantar; a disposição das cadeiras, dos pratos e dos talheres na mesa; como utilizar os talheres de forma correta; a sequência dos alimentos; saberá que a sobremesa será servida após a refeição e não no início.

O jogo de papéis é de grande importância para o desenvolvimento psíquico da criança, pois no jogo desenvolvem-se a atenção e a memória ativas. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e é levada a prestar atenção na situação lúdica, nas regras. A necessidade de comunicação e os impulsos emocionais obrigam a criança a concentrar-se e memorizar (MUKHINA, 1996).

O jogo exerce grande influência sobre a linguagem comunicativa e, por meio dele, a criança é introduzida ao mundo das ideias porque ela lida com objetos substitutos e, com isso, aprende a manuseá-los e avaliá-los em um plano mental. O jogo permite também que a criança se ponha no lugar de outra pessoa; preveja o seu comportamento e atue como se fosse ela, permitindo, com isso, a compreensão das relações sociais, o que favorece o desenvolvimento de sua imaginação e de sua personalidade.

Martins, L.M. (2011a) postula que na relação entre o desenho e o jogo simbólico existe uma sintonia. A criança ainda não tem como verdadeira a

representação de algo, mesmo identificando no desenho similaridades com os objetos reais. Em suas origens, da passagem da garatuja para a representação de elementos gráficos, o desenho é, para a criança, mais um objeto manipulável ou um objeto gráfico. Posteriormente o desenho ganhará a qualidade de signos rudimentares, como possibilidades para a indicação de objetos, pessoas e situações, em consonância com os gestos e com os significados simbólicos presentes nos jogos.

Desta forma, sob influência das vivências, vão se formando na criança as atividades produtivas. As atividades produtivas são aquelas que geram algum tipo de resultado, como o desenho, a pintura, a modelagem e outros. A partir dessas atividades vai surgindo a possibilidade de que a criança se proponha a aprender algo que ainda não sabe, desenvolvendo a capacidade de estabelecer fins para suas ações (PASQUALINI, 2013).

Ainda no período pré-escolar, com a atividade do jogo surgem as premissas da atividade de estudo, na medida em que aparecem os interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que irá requerer novas fontes de conhecimento para uma melhor compreensão da realidade.

Em outros termos, “ao final do período pré-escolar, a atividade de estudo, que surge como linha acessória, entra em ascensão, preparando a transição ao novo período em que a criança se esforçará por ‘saber o que o adulto sabe’ ” (PASQUALINI, 2013, p. 93). Surge, então, a necessidade de obter os conhecimentos escolares, científicos; conteúdos próprios da atividade que promoverá o desenvolvimento na idade escolar.

A atividade de estudo é um tipo específico de atividade com conteúdo de conhecimentos teóricos, com estrutura própria, compreensão de tarefas de estudo, realização de ações de estudo, de controle e avaliação. Esta atividade se tornará principal ou guia para a criança no ensino fundamental.

Sabendo-se que em condições adequadas de vida e educação as crianças desenvolvem diversas capacidades intelectuais, artísticas e práticas, é relevante ressaltar, segundo Mello (2006), que não se pode almejar o desenvolvimento do psiquismo com a abreviação da infância. Em cada momento há uma forma explícita de relação do sujeito com o mundo, uma atividade guia, principal.

Diante disso, necessário se faz que as teorias estejam presentes para ajudar na compreensão do que ocorre em sala de aula, em busca de uma prática

pedagógica cada vez mais significativa, competente e democrática. Para tanto será fundamental, por parte do educador, a reflexão sobre as diversas teorias para que suas ações não se tornem inadequadas, mecânicas ou inócuas para o desenvolvimento da criança.

Para uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança, será necessária a intencionalidade ao se planejar as ações pedagógicas. Lembrando que, para aprender, será importante que a criança seja *ativa* no processo e que as atividades façam sentido para ela. Segundo Mello (2005), “[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade” (MELLO, 2005, p. 32).

É preciso destacar que o educador da educação infantil deve estar em constante formação; que conheça quem é a criança com a qual trabalha — o destinatário da educação — para pensar em conteúdos e formas de ensinar mais apropriadas para cada período do desenvolvimento, buscando práticas pedagógicas que façam sentido e valorizem a criança como sujeito ativo. Desta forma, será possível uma ação educativa mais consistente para a promoção do desenvolvimento das crianças desse nível de ensino.

A realização do trabalho de pesquisa, que deu origem a este trabalho, envolveu o estudo sobre o desenvolvimento infantil com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural para que se pudesse encontrar subsídios que permitissem ampliar o conhecimento sobre a criança da educação infantil.

Com tais subsídios, teremos melhores condições para refletir sobre os conteúdos específicos da linguagem do desenho para a educação infantil e de pensar em formas ou possibilidades de trabalho em cada período do desenvolvimento da criança.

1.3.1 O desenho como linguagem: teoria e prática em discussão

Sabendo do papel fundamental da escola em possibilitar o acesso ao conteúdo da arte, em específico do desenho, surge um questionamento: Como favorecer uma aprendizagem significativa para a criança da educação infantil? Para responder a essa questão, recorreremos a Martins, Picosque e Guerra (2010), que

afirmam:

[...] uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculos, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.120).

Para que o aluno possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual e os seus elementos constitutivos, de que o desenho faz parte, é fundamental que o educador possibilite o acesso, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), ao pensamento visual, tornado visível por meio da forma e da materialidade, à pesquisa e à leitura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos, como ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, etc.; ao manuseio e à seleção de matérias, ferramentas, suportes e procedimentos e suas especificidades, como recursos sígnicos expressivos; aos processos de criação em artes visuais, percebendo trajetórias, as escolhas, o perseguir ideias, os repertórios pessoais e culturais; ao patrimônio cultural das artes visuais; às relações com outras linguagens, como arquitetura, *design* gráfico, moda, cinema, publicidade, etc.

A linguagem visual também pode ser mostrada à criança por meio de um sensível olhar pensante, pois segundo as mesmas autoras, embora o olhar já possua referências pessoais e culturais, é preciso instigar o aluno para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas.

E de que forma? Nutrindo esteticamente o olhar das crianças, pois:

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.126).

O acesso, desde a educação infantil, às obras de arte é importante porque, conforme a teoria histórico-cultural, o meio consiste em uma fonte de desenvolvimento das qualidades humanas, no qual estão presentes as formas ideais de desenvolvimento elaboradas pela humanidade no decorrer da história. Assim, o

contato com as produções mais desenvolvidas — neste caso específico, o contato com as obras artísticas — favorecerá, desde o início, o desenvolvimento infantil.

Para um melhor entendimento, trazemos o exemplo utilizado por Vigotsky (2010), no qual a criança está no início da aquisição da fala e utiliza frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com bom vocabulário; já se comunica com a criança com uma fala mais desenvolvida, de modo que a criança logo se expressará utilizando-se dos mesmos recursos. Essa fala mais desenvolvida é chamada de forma final ou ideal, porque consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento. Esse processo está de acordo do que o autor denomina lei genética geral do desenvolvimento.

Essa lei consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p.699).

O desenho, como uma forma de representação, torna presente por meio de uma imagem algo que está ausente e vai se modificando de acordo as relações sociais e as diferentes formas de pensar que vão ocorrendo durante o desenvolvimento da criança, pois existem movimentos que dependem de conquistas internas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

O desconhecimento de tais movimentos, pelos quais a criança passa no desenho, e a falta de compreensão de que esses movimentos são dependentes das condições sociais de ensino, costumam produzir ações equivocadas ou atitudes espontâneas que muitas vezes resultam na limitação ou na estagnação do processo de desenvolvimento do desenho.

Desta forma, apresentaremos o desenvolvimento do desenho infantil na forma de movimentos que abrangem a criança de 0 a 5 anos.

Também pretendemos apresentar em cada movimento algumas possibilidades de ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento do grafismo infantil; não como receitas a serem seguidas, mas como um ponto de partida para que novas ações sejam criadas e recriadas pelo educador. Entendemos que fazer o

diagnóstico das práticas incoerentes e a crítica ao que está posto permitem demonstrar a necessidade urgente de se buscar mudanças.

Porém, como começar essas mudanças? Com esse questionamento, percebemos que não basta desestabilizar ou retirar “o chão” que o educador possui, sem apresentar possibilidades no lugar, pois, como foi afirmado anteriormente, para se desenvolver uma atividade criadora, é preciso que se tenha um conhecimento anterior.

Também esclarecemos que as ações pedagógicas apresentadas no decorrer das discussões só foram pensadas, planejadas e concretizadas a partir de um estudo teórico sobre o desenvolvimento infantil e o desenvolvimento do desenho, com a assessoria das professoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, as quais fizeram parte do grupo de docentes do Espaço Pedagógico que, em 2003 e 2004, ministraram cursos, palestras e orientações para um grupo, do qual fizemos parte, de professoras em Bauru.

Durante os estudos sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, verificamos que muitos autores se debruçaram sobre essa temática e que, para cada momento, etapa ou fase, atribuíram uma terminologia específica.

Neste trabalho optamos pelo termo movimento, utilizado por Martins, Picosque e Guerra (2010), em “Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo”, pela possibilidade de uma compreensão dialética do desenvolvimento do desenho, no qual um movimento supera o anterior, porém, sem excluí-lo. Por exemplo, a criança pequena garatuja, faz rabiscos ao explorar os materiais e suas possibilidades; o adulto, quando se propõe a comprar uma caneta nova, antes de comprar, costuma explorá-la para saber a cor, ver se é macia, se escreve, fazendo rabiscos, ou seja, garatuja mesmo que tenha superado esse movimento na infância.

Sobre o termo movimento, as autoras explicam que:

Como a própria palavra movimento anuncia, esses movimentos não são estáticos, não delimitam seu território de maneira estanque, definitiva. Movimentos que mantêm sua essência enquanto potencialidades gerais, mas que são maleáveis e receptivos às intervenções externas mediadas pelo outro (o igual, a família ou o educador) ou pela ambiência (o meio social e a cultura) (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.87).

Esses movimentos foram representados em uma imagem, com a forma em espiral, por Martins, Picosque e Guerra (2010), como se pode observar na figura 3 abaixo.

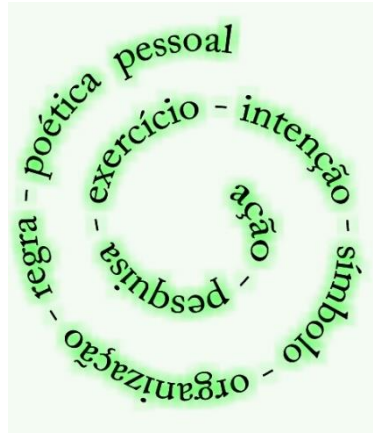


Figura 3: Movimentos do desenho

A partir desses esclarecimentos, iniciamos as discussões sobre o desenvolvimento do desenho, relacionando-o ao desenvolvimento infantil, na concepção da teoria histórico-cultural.

No período da primeira infância — lembrando que esse período abrange aproximadamente a faixa etária de 0 a 3 anos, e sua atividade guia é objetal manipulatória — em relação ao desenvolvimento do desenho infantil, a criança encontra-se no movimento de ação – pesquisa – exercício.

Neste movimento, segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), existe o prazer do exercício próprio do rabiscar e a ausência de intenção de estar representando graficamente um objeto qualquer. Não existe um controle do instrumento e o trabalho é energético; a criança rabisca sem compromisso com a figuração.

A criança, quando desenha, interage com os materiais ou instrumentos, ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão. Produz marcas no papel de forma desordenada, em todas as direções. Tais marcas são conhecidas como garatuñas desordenadas em que os traçados ultrapassam os limites do suporte (Figura 4).



Figura 4 – Garatuja desordenada

Com um melhor controle dos movimentos das mãos, e após muitas pesquisas de traçados, a criança vai percebendo as bordas do papel, chegando até a contorná-lo com os riscadores. Aos poucos a continuidade dos rabiscos vai sendo substituída por traços interrompidos, porque a criança tira o lápis do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte da folha. O traço contínuo, impulsivo e motor passa para o traço descontínuo, num ritmo mais lento. Traços como esses últimos são conhecidos como *garatuja ordenada* (Figuras 5 e 6) das quais surgirão os traçados longitudinais e circulares, demonstrando um maior controle dos movimentos e avanços no desenvolvimento do pensamento.

Para Vygotski (2000), existe nesse momento uma relação entre o gesto e o desenho representado pelas garatuja que a criança faz. Ao explicar o seu desenho e atribuir significados, a criança o faz por meio do movimento da mão. Como exemplo, se a criança pretende representar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel.



Figura 5 – Garatuja ordenada



Figura 6 – Garatuja ordenada 1

A criança começa a perceber as formas e repete os rabiscos que sugerem as formas. “A forma não significa, necessariamente, a linha fechada delimitando uma área. É também a maneira como a criança dispõe e coloca os rabiscos no papel, delimitando áreas” (DERDYK, 1994, p.137).

A partir das bolinhas surgem as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções. Esses desenhos são o início da figura humana (Figura 7).

A criança rabisca e rabisca, e num piscar de olhos descobre no seu rabisco uma ‘gente’, uma semente. Qualquer forma redonda, quadrada, vazia, retangular, pequena, comprida, agrupada, qualquer configuração preenche um horizonte de significados (DERDYK, 1990, p. 100).



Figura 7- Mandala

A criança, nesse momento, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais, suas impressões. Por exemplo, quando a criança representa com a mão um vaso cilíndrico, o faz sob a forma de uma curva fechada para indicar com o gesto de que se trata de algo redondo (VYGOTSKI, 2000).

É importante, nesse momento, apresentar para a criança os elementos das artes visuais, como o mundo das cores, das formas, objetos com movimentos, móveis e brinquedos com articulação, brinquedos com cores atrativas, diversos tipos de imagens para que a criança desenvolva a percepção visual.

Importante é, também, nomear as coisas; os objetos, as cores, os materiais de uso escolar, mobília, ampliando o vocabulário da criança e ensinando-lhe a função social dos objetos e materiais por meio de conversas, mesmo que ela ainda não saiba falar, para que vivencie a linguagem e tenha condições de, posteriormente, apropriar-se da linguagem oral. O professor poderá apresentar

objetos e materiais necessários à produção de desenhos como também ensinar o uso social, os procedimentos corretos e técnicas do desenho.

Tudo isso é necessário porque a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009), o que, em termos pedagógicos, significa a necessidade de ampliar a experiência da criança.

Assim, será importante a criança desenhar sobre suportes diferentes (tanto nas formas, como nas cores e materiais), como papel camurça, sulfite colorido, cartão, papel micro-ondulado, lixas, papel em forma circular, papéis grandes e outros suportes não convencionais, como caixas de pizzas, pedaços de madeira, pratos de isopor; desenhar em muros (Figura 8), no chão (Figura 9), etc., e conhecer riscadores diferentes, como giz de cera, giz de lousa, carvão, canetas, lápis de cor, gravetos, pedaços de tijolo, gesso, etc.



Figura 8 – Desenho no muro



Figura 9 – Desenho na areia

É importante, também, vivenciar posturas diferentes, como desenhar em pé (Figura 11), sentado, deitado (Figura 10), etc.



Figura 10- Suporte no chão



Figura 11– Desenhando em pé

Ressaltamos que tais intervenções são importantes não só para as crianças

menores, mas para todas as faixas etárias que também necessitam de ampliação do repertório; mesmo porque as crianças que se encontram em movimentos diferentes, darão significados diferentes para os mesmos materiais, e os resultados de suas ações serão outros.

Como exemplo, os pequenos, diante de um suporte circular, explorarão o espaço com rabiscos ou movimentos circulares; as crianças maiores, que estiverem no desenho figurativo, estarão preocupadas com a organização e proporção do seu desenho no espaço circular para que caiba no suporte e assim por diante. É importante lembrar que a idade cronológica é apenas um parâmetro. A produção da criança no desenho é que determinará em que momento do desenvolvimento do grafismo ela está, o que, por sua vez, dependerá das condições sócio-históricas que a constituíram.

Tais proposições, além de ampliar o repertório das crianças e favorecer o desenvolvimento de conceitos, mostram que é possível desenhar com qualquer riscador, em qualquer suporte e com posturas diferentes, evitando uma visão simplista do desenho ou que vincule o conceito de desenho apenas ao uso do lápis de cor sobre o papel sulfite retangular. Todas essas alternativas de ação possibilitam à criança uma autonomia para a escolha de materiais e os modos de fazer na hora de produzir um determinado trabalho. Com a frequência e a repetição das atividades de desenho, as crianças apropriam-se dos procedimentos dos usos dos materiais e enriquecem o repertório de linhas, formas e cores em suas produções, como também começarão a ter um controle maior dos movimentos, realizando garatujas mais controladas ou coordenadas.

Há um aspecto relevante a ser considerado nessa abordagem do desenho: após a realização de qualquer trabalho, independente de faixa etária, todas as produções, ao serem expostas para apreciação e avaliação do grupo, possibilitam contribuições e aprendizagens por meio da observação dos relatos e críticas dos pares.

No período pré-escolar, surge outro movimento: intenção- símbolo.

É importante lembrar que, nesse período, a atividade guia da criança é o jogo de papéis, cujo foco está nas relações sociais. A criança começa a representar o que percebe de sua realidade e isso se estenderá para o desenho.

Para Martins, Picosque e Guerra (2010), esse movimento caracteriza-se pela descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Surge a

intenção de representar algo por meio do desenho. Neste segundo movimento ainda não há preocupação com a organização das cenas no papel, e os desenhos surgem soltos no espaço. As cenas são explicadas verbalmente e a criança conta a história do seu desenho. As cores também não são vinculadas à realidade. Iniciam a pesquisa da figura humana.

As crianças iniciam as primeiras representações da figura humana, e começam a manifestar a intenção de representar algo por meio do desenho figurativo (Figuras 12 e 13).



Figura 12- Início da figura humana



Figura 13- Pesquisa da figura humana

A criança, nesse momento, desenha o que sabe e o que é mais significativo nos objetos, nas pessoas. Não desenha propriamente aquilo que vê, pois a criança desenha de “memória, e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada em frente ou qualquer objeto que tenha em frente, a criança desenha sem olhar uma vez o original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe” (VYGOTSKI, 2000).

Por isso, é comum ver representações de mulheres grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência (Figuras 14 e 15).



Figura 14- Grávida 1



Figura 15 – Grávida 2

Assim, se pedirem para uma criança copiar o desenho feito por um amigo e que esteja mais estruturado do que o seu, perceberemos que a criança não mudará a sua hipótese de desenho, porque recorrerá a sua memória e fará o que sabe. Por isso, não faz muito sentido oferecer modelos para serem copiados. Além de desvalorizar as produções da criança, causando insegurança e limitando a criatividade e a imaginação. Tal ação, centrada na cópia, não permitirá que a criança avance no desenho.

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente irá repetir fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser (DERDYK, 1994, p.107).

O fato de a criança nesse momento desenhar o que é mais significativo para ela, torna o desenho mais simbólico do que realista, o que o constitui como uma fase anterior à linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar. O desenho é, nesse caso, considerado muito mais uma linguagem que uma representação, pois a criança “não se preocupa com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (VYGOTSKI, 2000).

Ao ter a oportunidade de desenhar de forma sistematizada, a criança terá seus traçados gráficos transformados. Os detalhes serão acrescentados e as figuras começarão a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando. Portanto, tais modificações estão ligadas a conquistas internas, sendo esperado

também que ocorram oscilações entre a nova e a antiga figura, nesse processo de construção do desenho, até que ocorra a apropriação da nova figura.

Nesse movimento, percebemos que a criança gosta muito de repetir os trabalhos, os desenhos, pois a repetição visa a incorporar, apropriar, dominar um gesto adquirido, um risco criado. Esse experimentar incansável também é um dos fundamentos da investigação científica (Figura 16).



Figura 16- Repetição e pesquisa

Sabendo que a criança traz para o desenho o que ela conhece, será importante que ela realize ações que favoreçam a ampliação do conhecimento sobre as temáticas que estão surgindo em suas representações, tanto no jogo de papéis como no desenho, porque quanto mais souber sobre determinado assunto, mais detalhado será o seu desenho, a sua representação. Por exemplo, para a criança que está iniciando a pesquisa da figura humana, será enriquecedor que ela realize atividades ou ações que visem ao estudo da figura humana e conhecer as diversas formas de sua representação: desenhos, pinturas de pessoas, esculturas, fotografias; o estudo do corpo humano para percepção do todo e das partes do corpo, etc. (Figura 17).



Figura 17 – Pesquisa do corpo humano

A criança, ao obter mais conhecimento, realizará representações mais detalhadas e, como o desenho figurativo está se constituindo, será fundamental o contato e a percepção das formas, das cores, das linhas e texturas, que são elementos estruturantes da linguagem visual, assim como iniciar com noções do que é pintura, desenho, escultura, cores claras, escuras, traçado forte e fraco, além das relações de tamanho, como grande, pequeno, imenso; e de posição: em cima, embaixo, no meio (Figuras 18 e 19).



Figura 18 – Pintura a dedo

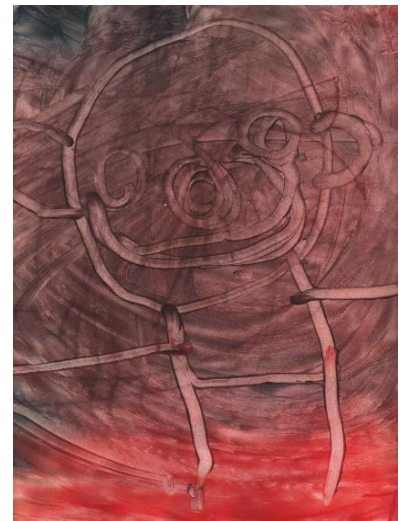


Figura 19 – Pintura colorida

Será importante, nesse momento, a valorização de todas as formas de desenhos para que os colegas não desprezem as produções daquelas crianças que estão em outros movimentos; isso as ajuda a avançar.

Nesse sentido, quando o professor apresenta às crianças diferentes gêneros de obras de arte, ele contribuirá para a ampliação de seu repertório e do conceito de

arte. Isso faz com que o estranhamento em relação ao diferente diminua e elas possam compreender o desenho como representação; não como cópia do real. Além disso, poderá ser trabalhado, ao observar as obras, o conteúdo específico da linguagem visual, como as linhas, formas, cores, texturas, etc., utilizadas nas diversas representações dos artistas.

Ao realizar ações como as acima expostas, as crianças têm oportunidade de avançar em sua capacidade de desenhar. Isso preparará as bases para outro movimento do desenho, que começará a ser gestado ainda neste período. Mas só se efetivará no bojo da atividade de estudo, atividade guia do período inicial do ensino fundamental. Suas premissas se desenvolvem ao final do período pré-escolar com a atividade do brincar, na medida em que surgem interesses que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo de papéis e, por isso, requerem novas fontes de conhecimento para uma melhor compreensão da realidade.

Desta forma, ao final do período pré-escolar, em relação ao desenho, começará a ser gestado outro movimento: organização – regra. Porém, embora tendo início ainda no período pré-escolar, esse movimento apenas se estruturará na idade escolar; mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade do real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas; e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há uma proporção entre as figuras e integração entre os temas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (Figura 20)



Figura 20 – Amigos

Quando são apresentadas obras de arte de diversos artistas para apreciação, as crianças logo demonstram suas preferências por obras com imagens mais próximas do real. As obras que saem desse padrão geralmente causam rejeição.

O gosto pela regra e pela organização reflete-se também nas suas preferências estéticas. A criança procura na obra de arte a representação realista, construída com recursos de perspectiva, com proporção, detalhamento, claro-escuro. Percebe o confronto entre a realidade, as ideias e as representações possíveis e pode ser sensibilizada para perceber os meios de expressão utilizados – linhas, formas, texturas (MARTINS; PICOSQUE, 2010, p. 104).

As crianças, desde cedo, imitam ações, movimentos e gestos dos adultos ou de crianças mais velhas. É possível ver esse movimento no jogo de papéis. Nesse período a criança também imita por meio do desenho, tentando representar o que vê.

A imitação possui um significado diferente da cópia, porque decorre da experiência pessoal, orientada pela seleção que a criança efetua dos objetos ou das coisas ao seu redor para, então, apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura ou tema, através da representação. A capacidade de imitar só é possível quando a criança consegue reproduzir e simbolizar imagens mentais internas. O ato de copiar, ao contrário, carrega um significado opressor e controlador; não inclui e não autoriza a criança a ser autora da ação; apenas uma reprodutora, impedindo-a de desenvolver a imaginação (DERDYK, 1994).

Segundo Vigotski (2009), o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também combina e reelabora de forma criadora os elementos da experiência anterior. Por isso a importância em se promover no ambiente escolar ações que ampliem a experiência da criança e favoreçam combinações e reelaborações para a atividade criadora.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Esse momento, vivenciado pela criança no final do período pré-escolar, é uma grande oportunidade para se apresentar produções artísticas de épocas, estilos e contextos diferentes, mostrando a historicidade das produções artísticas para que a criança conheça o patrimônio cultural e compreenda que cada artista, em uma determinada época, realizou trabalhos que representaram a sua realidade; utilizaram materiais diversos e criaram técnicas para poder expressar suas ideias e sentimentos. Além disso, a criança tem oportunidade de ser inspirada pelos bons modelos.

Outras ações importantes podem ser encaminhadas no sentido de apresentar o desenho como técnica, ensinando os procedimentos utilizados pelos artistas na composição de seus trabalhos, o uso dos materiais e a utilização dos elementos das artes visuais nas obras. Lembrando que, para a criança se apropriar do desenho, será necessário que tenha contato com várias produções; que lhe sejam oportunizadas sequências de trabalhos em desenho, a frequência regular dos conteúdos e sua sistematização.

Ter o domínio dos procedimentos e dos conteúdos específicos do desenho é fundamental para que a criança se aproprie dessa linguagem e tenha condições de utilizá-la como forma de expressão de seus sentimentos, pensamentos e ideias. Vale destacar que os procedimentos devem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos específicos, necessários para desempenhar um determinado trabalho artístico.

Cumprir função estimuladora da imaginação apresentar à criança aqueles artistas que trabalharam com o imaginário, que ousaram e criaram coisas que não existem, como os artistas surrealistas e outros. Dar à criança essa possibilidade

significa proporcionar-lhe a noção de que o desenho é uma forma de representação da realidade, e não a realidade em si.

O professor, ao lançar desafios à criança, utiliza, por exemplo, o faz de conta, sugerindo que ela imagine possuir uma “varinha mágica”, que lhe dará o poder de criação. Assim, com riscadores e suportes disponíveis, poderá criar um objeto, uma paisagem, brinquedos, um ser que não existe, monstros, etc., favorecendo o uso da imaginação e incentivando a atividade criadora (Figura 21).



Figura 21- Árvore preta

Outro aspecto relevante do trabalho com desenho, considerando a arte como sendo uma técnica criada pelo ser humano para dar existência objetiva aos sentimentos (VIGOTSKI, 2010), é pensar em ações que levem as crianças a falar sobre si mesmas; sobre seus sonhos, gostos, preferências, vontades e sentimentos, como solicitar que as crianças desenhem o seu brinquedo favorito, uma árvore que achem bonita e gostariam de ter em casa, um mundo que gostariam que existisse. Ou se elas, por suposição, fossem um objeto ou um animal, como seriam? Utilizando-se dessas formas de desafios para o desenho, será possível incentivar as crianças a olharem para si e pensarem no que realmente sentem, gostam; o que gostariam de ser, suas preferências e tudo o mais. Isso evitaria a formação de padrões estereotipados porque se levará em consideração o que cada um pensa e sente e, sendo as pessoas diferentes, os desenhos serão representações também diferentes e com autoria.

O conhecimento teórico sobre a linguagem do desenho e sobre o desenvolvimento infantil é crucial para o educador pensar em ações pedagógicas e em intervenções mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança e promovendo seu desenvolvimento geral; neste caso específico, o desenvolvimento da poética pessoal.

Após a análise dos movimentos do processo de desenvolvimento do desenho, que abrangem o período da educação infantil, será fundamental questionarmos as práticas pedagógicas, refletirmos sobre como inserir o desenho na rotina das aulas e como avaliar as produções dos alunos para o acompanhamento dos avanços e necessidades, deixando de lado os habituais critérios de valores. Porque nos processos de aprendizagem do desenho, não pode existir o feio e o bonito ou o certo e o errado, mas sucessivos movimentos igualmente importantes para o desenvolvimento desse processo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Ao conhecermos o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, aprendendo a fazer leituras dos desenhos dos alunos e descobrindo quais são os níveis reais e zonas de desenvolvimento próximo, podemos pensar em intervenções pedagógicas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento das crianças.

Porém, a visão de “meta” a ser atingida ou a antecipação de um momento devem ser evitadas, pois tal visão poderá levar a uma prática mecânica ou a “treinos”, como ocorria em relação à alfabetização, em que havia treinos de coordenação motora para preparar a mão para se chegar à escrita. O mesmo pensamento pode ocorrer em relação ao desenho quando, por exemplo, se visa à mudança de “fase” — dos rabiscos ao figurativo — e se propõe à criança pintura de desenhos figurativos, figuras pontilhadas para passar o lápis e completar o desenho, que são práticas mecânicas e sem sentido para ela.

Cada momento do desenho deve ser trabalhado de acordo com sua especificidade e necessidade; as ações pedagógicas devem incidir na zona de desenvolvimento iminente ou próximo, ou seja, se a criança faz rabiscos, as intervenções mais apropriadas seriam aquelas que visam à ampliação das possibilidades de pesquisas sobre a linha, movimentos, gestos, cores e formas, como também o contato e a exploração de diversos tipos de riscadores e suportes. Embora o objetivo não seja atingir, com isso, o figurativo, trabalhando com tais proposições pedagógicas, o professor propicia um novo nível de desenvolvimento

real da criança e a abertura de novas áreas de desenvolvimento próximo que tornarão possível para ela a realização do desenho figurativo.

Essa forma de trabalho favorecerá a ampliação do repertório da criança, o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora e, ainda, proporcionará a ela melhores condições de desenvolver conceitos sobre o desenho, sobre os riscadores, os suportes e sobre os vários elementos estruturantes das artes visuais.

Com isso é possível que a criança, ao sentir vontade de expressar um sentimento de tristeza, de alegria; um pensamento, um momento importante, um fato da realidade, saiba escolher e utilizar as cores, linhas, formas, as texturas, os riscadores; os suportes e outros materiais que melhor possam ajudá-la a se expressar.

A criança, apropriando-se dos elementos da linguagem visual, terá condições de realizar uma escolha mais consciente e intencional para compor o seu desenho e expressar o seu sentimento ou pensamento, tornando-se autora de suas obras. Importa lembrar que a real liberdade surge só a partir do momento em que se tem condição de fazer escolhas entre várias possibilidades. Enfim, promover essa abordagem do desenho como linguagem objetiva. Que os alunos possam ser autores e, de fato, livres!

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Das utopias- Mário Quintana)

Nesta seção pretendemos demonstrar os motivos que geraram a necessidade da pesquisa; a metodologia utilizada; a importância da formação continuada do professor; a descrição do objeto de estudo; o desenvolvimento do trabalho; a produção, coleta e organização dos dados para a análise.

O porquê da escolha do desenho como tema?

O desenho, apesar do avanço das pesquisas na área, ainda se apresenta na maioria das instituições de educação infantil permeado por concepções que levam a práticas espontâneas ou mecânicas. Não oferece desafios às crianças, impedindo que ela aprenda a elaborar e a valorizar suas próprias respostas em relação ao seu mundo.

Algumas dessas práticas foram confirmadas em 2008, quando a pesquisadora realizou um trabalho de conclusão de curso (TCC), em Pedagogia, sobre o espaço do desenho na educação infantil. O trabalho apresenta uma pesquisa de campo em quatro escolas de Educação Infantil do Município de Bauru, e será melhor relatado no próximo item. No decorrer do trabalho, foi surgindo na pesquisadora a necessidade de uma pesquisa mais ampla sobre o desenho como linguagem para que pudesse trazer contribuições aos educadores. Estes enfrentavam dificuldades na elaboração de ações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento do desenho e da própria criança.

2.1 Constatações da prática corrente

Para esclarecermos como obtivemos uma avaliação sobre a prática corrente, relataremos os resultados do TCC da pesquisadora, de forma breve, para contextualizar e justificar a criação do curso de desenho para formação de professores, que se tornou objeto de estudo desta pesquisa.

Durante a pesquisa, foram feitas visitas a quatro escolas municipais de educação infantil (EMEIs), no período de 31 outubro de 2007 a 8 de maio de 2008, para a realização de observações das aulas de desenho e coleta de materiais.

Para se obter um parâmetro do trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, foram observadas todas as turmas da educação infantil. Algumas orientações foram feitas às professoras antes de iniciar as observações em sala de aula. Foi solicitado que as professoras indicassem dois dias e horários da semana em que realizariam uma atividade de desenho para que pudessemos estar presentes para a observação.

As questões levantadas para a observação foram: o tipo de atividade e os objetivos. A escolha foi feita com o objetivo de verificar se a atividade oferecia contribuições para o desenvolvimento o desenho; o destino dos trabalhos — se eram avaliados ou guardados — se a proposta da professora estava coerente com a faixa etária, com o nível de desenvolvimento; se ao planejar as atividades era levado em consideração o desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua capacidade de desenhar.

Uma questão que não estava em pauta, mas foi evidenciada nas observações, foi o nível de compreensão sobre a atividade proposta: se realmente era da área de desenho.

Foram analisadas 28 atividades propostas e constatamos que 23 eram de desenho e 3 de pintura; duas denominadas de pintura, porém, na prática, se desenvolveram como desenho, demonstrando certa confusão entre os conceitos.

Para melhor esclarecer esse resultado, citamos dois exemplos. No primeiro caso, a professora observada relatou que pediria aos alunos que fizessem um desenho, porém, solicitou-lhes que pintassem desenhos de frutas que estavam em uma xerocópia; ou seja, não foi feito nenhum desenho pelos alunos, apenas preenchimento de desenhos prontos (Figura 22). No segundo caso, a professora relatou que faria uma atividade de pintura, uma pintura a dedo. Porém, as crianças utilizaram os dedos como se fossem pincéis, realizando uma atividade de desenho com os dedos, sem preenchimentos. A atividade não era, de fato, pintura a dedo (Figura 23).



Figura 22- Pintura de frutas



Figura 23- Castelo

Assim, em alguns casos na prática corrente, constatamos que existe falta de clareza sobre a diferenciação entre as linguagens de desenho e pintura. A pintura difere do desenho, segundo Pillar (1993), porque na pintura a cor se torna elemento fundamental de construção do espaço, não se limitando aos objetos e invadindo os espaços entre eles: é a utilização de massas de cor para construir a imagem.

Para a análise dos objetivos das atividades propostas pelas professoras, foram produzidas 28 atividades, mas uma das professoras não indicou os objetivos da proposta feita. Desta forma, foram analisadas 27 atividades. Constatamos que apenas três objetivos visavam ao desenvolvimento do desenho; tinham como foco o desenho destinado à ampliação dos traçados e do repertório da criança. Oito objetivos focaram os elementos da linguagem artística, como cor, textura, formas geométricas que, embora importantes para desenvolvimento da linguagem visual, estavam desvinculadas do processo de desenvolvimento do desenho. O desenho não era o foco. Nos 16 objetivos restantes, o desenho estava em função de outras áreas: representação de histórias, registro matemático e ilustração de textos escritos. Nessa análise dos objetivos das atividades, pudemos constatar que o espaço do desenho, como linguagem, era pequeno nas práticas observadas, pois de 27 atividades, apenas 3 focaram o desenho propriamente.

Outra análise foi realizada para verificar o destino do trabalho. Das 28 atividades realizadas, quatro foram doadas à pesquisadora e as demais, 24 ao todo, foram guardadas para serem entregues, no final do ano, aos pais dos alunos.

Observamos, então, que os trabalhos não foram expostos para apreciação, valorização ou ampliação de repertório do grupo nem avaliados pelas crianças ou pela professora. Portanto, os avanços e as dificuldades das crianças nos desenhos não foram observados e, tampouco, planejou-se um trabalho sequenciado a partir da avaliação que poderia ter sido feita.

Dessas 28 atividades, avaliarmos se havia projetos na área de desenho ou se eram atividades isoladas. Constatamos que 10 atividades faziam parte de projetos, porém de outras áreas como ciências e alfabetização; 18 eram apenas atividades sem vínculo com projetos e sem sequência de trabalho. Observamos que não havia nenhum projeto específico na linguagem do desenho e nem uma sequência de trabalho nessa área.

E a última análise foi realizada com o objetivo de verificar se havia uma relação entre o desenvolvimento infantil e a atividade proposta. Observamos que nas atividades propostas, o desenvolvimento do desenho e da criança não eram levados em consideração, pois as atividades propostas para turmas pequenas, por exemplo — quando as professoras solicitaram o desenho da figura humana e a representação de uma história — não levaram em consideração que as crianças pequenas estavam no momento dos rabiscos, garatujas; no movimento da ação, pesquisa e exercício e não, no figurativo. Desta forma as atividades estavam além das possibilidades reais da criança.

Nas turmas maiores ocorreram outras situações. Observamos exemplos de crianças que estavam realizando desenhos da figura humana, mas os desenhos se apresentavam de forma simples: “homens palitos”, sem massa, que poderiam ser ampliados com intervenções mais adequadas.

Foi também observado, nas produções de algumas crianças, o surgimento de estereótipos de figuras, como árvores, pessoas, casas, que poderiam ser transformados com um trabalho focado no desenho, ampliando repertórios visuais que possibilitariam o desenvolvimento. Porém, os trabalhos não foram retomados para uma avaliação e para o planejamento de possíveis intervenções. Simplesmente foram guardados em pastas.

Ao final do trabalho, chegamos às seguintes constatações: pouco espaço era reservado para o desenho como linguagem em cada instituição visitada; os professores possuíam pouco conhecimento sobre os conteúdos da área de desenho

e sobre o desenvolvimento infantil, dificultando a articulação entre a teoria e a prática no processo de ensino do desenho.

Com as observações realizadas na referida pesquisa, foi possível fazer uma reflexão sobre a importância da formação constante do educador, não só para o seu crescimento profissional, mas para uma formação cada vez mais humana, consciente e sensível. Por que também incluir o desenvolvimento da sensibilidade? Porque durante a mesma pesquisa, infelizmente, presenciamos educadores lidando com crianças pequenas de forma rude, áspera e insensível; com comentários que desvalorizavam as produções das crianças, entristecendo-as e dificultando seu o desenvolvimento.

Foi possível perceber que a falta de conhecimento do educador resulta em práticas e atitudes que limitam o desenvolvimento da criança de forma geral. Isso nos leva a acreditar que um caminho seria a própria sensibilização por meio da apropriação do conhecimento, nesse caso específico, sobre a arte. Talvez desta forma, o educador adquira melhores condições de promover o desenvolvimento das crianças desde a educação infantil, possibilitando a si próprio e ao futuro adulto um melhor relacionamento com as pessoas e com o mundo.

A importância do desenho para o desenvolvimento infantil vem sendo cada vez mais evidenciada pela ciência psicológica e pedagógica. O desenho, de acordo com Derdyk (1994), é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, atribuindo-lhes significados.

Segundo Mello (2005), as atividades de expressão como o desenho, pintura; a brincadeira de faz de conta, dança e outras são atividades vistas nas escolas, em geral, como atividades improdutivas quando, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana e a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Além de repensar o espaço do desenho na educação infantil, é importante lembrar que a criança não aprende a desenhar sozinha e que não é qualquer conteúdo que deverá ser contemplado em seu ensino. Se pretendermos que a criança obtenha o conhecimento sobre desenho como linguagem, será fundamental um trabalho que contemple conteúdos específicos da linguagem do desenho e formas ou ações adequadas que visem a seu desenvolvimento.

Para a teoria histórico-cultural, os educadores possuem papel fundamental na formação da criança, em cujo processo as diversas formas de linguagens, assim como o desenho, não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Todos os conteúdos deverão ser pensados, planejados e sistematizados, objetivando que a criança aprenda a operar com os códigos do desenho, visando a seu acesso ao patrimônio cultural e a sua humanização.

Ao tomar consciência das dificuldades em relação ao ensino do desenho de forma geral, vivenciadas pela maioria dos professores do Sistema Municipal de Bauru, foi possível perceber a necessidade urgente de formação nessa área.

A oportunidade de viabilizar um projeto como forma de compartilhar as contribuições teóricas da área da linguagem do desenho surgiu em 2010, quando a pesquisadora recebeu um convite para trabalhar com a formação de professores, por meio da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Dessa forma, com o objetivo de tentar amenizar as dificuldades enfrentadas pelos docentes nessa linguagem, foi oferecido um curso em várias fases do cronograma de formação continuada de professores, sofrendo modificações em alguns aspectos, de acordo com os estudos que se seguiram. O curso sobre o desenho infantil foi denominado: “Desenho infantil: articulando teoria e prática”,

Uma versão do curso, oferecido no período de abril a junho de 2013, será explicitado no próximo item para uma melhor compreensão do processo desenvolvido com os professores bem como a produção dos materiais coletados, que foram objeto de análise.

Os materiais coletados e utilizados como dados para análise foram: as avaliações diárias do curso, denominadas de pontos de observação; os desenhos produzidos pelos professores durante as aulas e as sínteses feitas por eles ao final do curso. Também a descrição detalhada do curso será utilizada como fonte de dados.

2.1.1 Metodologia

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento um estudo de caso que, segundo Merriam, citado por Bogdan, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma

única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988, apud BOGDAN, 1994, p.89).

A pesquisa teve por objetivo geral pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e, como objetivos específicos, realizar estudos teóricos que embasem a compreensão do desenho como linguagem; explicitar os meios para a superação de concepções e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento do desenho; identificar quais conteúdos e procedimentos metodológicos favorecem no professor e nas crianças a compreensão e o uso do desenho como linguagem.

No primeiro momento, realizou-se um estudo teórico para embasar a pesquisa, utilizando como fonte de dados obras da literatura acadêmica pertencentes à teoria histórico-cultural, as quais nos forneceram os subsídios necessários para a formulação teórico-metodológica de uma concepção de apropriação do desenho. Como obras foram investigadas destacamos: O desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1978); Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2010); A imaginação e criação na infância: ensaio psicológico (VIGOTSKI, 2009).

Destacamos, também, obras que abordam o desenho e o ensino da arte para uma compreensão teórica sobre o conteúdo da linguagem e conceitos específicos da área. As obras selecionadas foram: Arte e o grande público (PEIXOTO, 2003); A necessidade da arte (FISHER, 1959); A história da arte (GOMBRICH, 2013); Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil (DERDYK, 1994) e Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

No segundo momento, realizou-se a coleta e a organização dos dados para análise do curso de formação continuada sobre o desenho infantil, acima mencionado, com o seguinte título: “Desenho infantil: articulando teoria e prática.

Durante o curso, as avaliações diárias coletadas foram feitas em forma de pontos de observação, os quais tinham por objetivos acompanhar a compreensão dos professores em relação ao que estava sendo proposto em cada encontro; verificar as dificuldades; os conteúdos que não ficaram claros para que pudessem ser retomados no próximo encontro; as expectativas; a apropriação do conteúdo.

O ponto de observação, conforme Martins, M.C. (1996), é um instrumento metodológico de avaliação que tem como objetivo trazer à tona os conteúdos que

foram discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento; a verificação do que se sabe e o que ainda precisa ser estudado. Para esta pesquisa, o objetivo de analisar essas avaliações é verificar o processo de aprendizagem do professor, a apropriação do conhecimento e as possíveis mudanças em suas práticas.

Os desenhos produzidos pelos professores durante a realização do curso também foram coletados com o objetivo de acompanhar os resultados das intervenções diárias nos desenhos.

A síntese, outro material coletado, havia sido solicitada às professoras ao final do curso no lugar do ponto de observação, com o objetivo de se ter um olhar mais amplo para o que foi vivenciado por todos durante o curso. Para esta pesquisa, o objetivo foi verificar as percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas a partir dos conteúdos trabalhados, como também trazer à consciência as dificuldades, conquistas e desafios.

Depois das leituras dos materiais, iniciou-se o agrupamento dos itens comuns e incomuns a cada tipo de dado em núcleos temáticos para a realização das análises. Tais núcleos temáticos serão expostos, da seguinte forma:

- Apropriação do conhecimento
- A constituição do sujeito autor
- Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro

Com o núcleo temático “Apropriação do conhecimento”, visa-se à percepção do processo de apropriação dos educadores, suas relações com a aprendizagem e a reflexão sobre algumas práticas que, acreditamos, possam contribuir para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Com o núcleo temático “A constituição do sujeito autor”, pretende-se analisar questões que influenciam a constituição do professor como sujeito autor, como suas vivências, as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais, a apropriação do conhecimento e a imaginação.

E com o núcleo temático “Transformações do educador a partir da atividade e ação do outro”, temos por objetivo analisar as mudanças que ocorreram nos educadores no decorrer do curso de desenho a partir da atividade do sujeito e da ação do outro, e os fatores que contribuíram para essas mudanças.

2.2. Formação continuada de professores

Numa visão geral, percebemos que a educação brasileira enfrenta diversos desafios em relação à formação de professores desde a formação básica. Só recentemente a legislação nacional passou a exigir a formação em nível superior, embora essa exigência também não garanta uma boa formação. Ainda há outras problemáticas, como com a diversidade do nosso país. Em muitas regiões os profissionais não têm formação pedagógica. Muitos ainda são leigos.

Outra questão fundamental, e que se apresenta como desafio, é levantada por Silva, V.P. (2014) e diz respeito à formação de professores nas universidades. Como está acontecendo essa formação? Muitos cursos de formação em nível de graduação não conseguem dar conta do trabalho de formação da docência. Muitos professores formadores não conhecem o espaço escolar e as especificidades do nível de ensino que precisam formar.

O mesmo autor defende ainda a necessidade de se investir na formação de profissionais da educação, não apenas competentes para o domínio de conhecimentos especializados, mas também conscientes do seu papel social transformador para que superem as formações que visam à mera adaptação ao mercado de trabalho. Destaca também a necessidade da superação do rompimento que existe entre formação inicial e formação continuada. É no exercício concreto da profissão que deverão ser buscadas as condições favoráveis para a implementação dos pressupostos formativos obtidos na formação básica.

O professor, sob essas condições, teria melhores possibilidades de oferecer aos seus alunos uma educação mais adequada e eficiente, com uma prática de fato articulada à teoria.

Enfim, constatamos que a educação no Brasil, em específico a educação infantil, possui muitos desafios. Para a superação de práticas intuitivas e dominadoras de muitos anos, será fundamental muitos estudos, pesquisas; o acesso a práticas inovadoras e, principalmente, a formação continuada do professor.

Com essas questões levantadas sobre a formação geral do professor e as diversas questões da educação infantil, temos mais um grande desafio: o ensino do desenho na escola.

O ensino do desenho constitui-se um desafio porque a formação inicial e a formação profissional do pedagogo têm sido deficitárias em relação a ele.

Percebemos que há poucas disciplinas nos cursos de graduação em pedagogia que envolvem as diversas linguagens artísticas e o professor, ao deparar-se com uma sala de aula de educação infantil, terá que trabalhar com as diversas linguagens artísticas, como a música, teatro, dança, desenho, pintura, etc. E essa dificuldade continua após a sua formação, pela escassez de cursos na formação continuada que atenda a essas áreas.

Trabalhar com o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a criança poderá atuar como sujeito ativo, autor de suas produções.

Porém, a formação deficitária do professor em desenho, desde o ensino básico, resulta em ações pedagógicas que, na maioria das vezes, são mecânicas ou espontâneas, impedindo que as crianças desenvolvam a imaginação e a atividade criadora, fundamentais para a constituição do sujeito autor.

Sabendo que tais práticas impedem o desenvolvimento na linguagem do desenho, gerando pessoas com dificuldades para se expressar, torna-se essencial buscar os meios adequados para transformar esse quadro.

Segundo os pressupostos das teorias estudadas até o momento, para alterar esse quadro é necessário que o professor se aproprie do conhecimento teórico e tenha condições de assumi-lo, tanto no discurso como na prática; mas, para que isso se constitua como práxis transformadora, há a necessidade de formação continuada dos professores, visto que muitos enfrentam dificuldades em articular a teoria com a ação pedagógica por não possuírem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Portanto, o acesso ao conhecimento teórico é condição fundamental para que o professor possa propor ações pedagógicas de forma articulada e consciente.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1968, apud SAVIANI, 2006, p. 73).

O fato de levantarmos tais questionamentos sobre a formação de professores e trazermos à consciência as contradições existentes em nossa realidade possibilita um distanciamento da nossa própria prática, conduzindo a uma reflexão sobre as nossas ações, sobre os nossos princípios e valores vivenciados no ambiente escolar, favorecendo o surgimento de novos sentidos para o trabalho pedagógico.

A seguir apresentaremos o curso que será objeto de estudo e fonte de dados desta pesquisa, de forma mais detalhada, para uma melhor compreensão de todo o processo de formação.

2.2.1 Descrição do Curso: “Desenho Infantil: articulando teoria e prática”

Com o trabalho realizado pela pesquisadora para um TCC de graduação em Pedagogia, já citado anteriormente, foi possível o levantamento das dificuldades enfrentadas por vários professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru ao ensinar o desenho.

Observamos a necessidade de instrumentá-los por meio dos conhecimentos teóricos específicos da linguagem do desenho e com experiências práticas, levando em consideração a importância do indivíduo como sujeito ativo no processo de aprendizagem para a apropriação do conhecimento.

Para a instrumentalização do professor — após a constatação de lacunas na formação em função do sistema educativo ou impedimentos de ordem familiar, social e cultural — é importante a vivência da linguagem gráfica, visando ao surgimento de novos significados e ao preenchimento das lacunas em relação ao desenho (DERDYK, 1994).

A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esses vácuos em nossa formação. Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre o adulto e a criança (DERDYK, 1994, p. 13).

Outro aspecto importante que trazemos para uma reflexão é que toda pedagogia está sempre engajada numa concepção de sociedade e de política. E nesta concepção de educação, o educador faz arte, ciência e política.

Faz a política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando apoiado no método de investigação científica estrutura sua ação pedagógica. Faz arte porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia a dia lida com o imaginário e inusitado. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real (FREIRE, 1996, p.5).

Desta forma, acreditamos ser fundamental que o professor assuma, em sua prática, uma concepção teórica de formação humana emancipatória; assuma também a apropriação do conhecimento científico como condição para que suas ações pedagógicas se tornem conscientes e autorais e, assim, possa lutar pela igualdade social e exercer sua profissão como uma arte, criando a sua prática educativa, estruturando o conhecimento de forma significativa, transformando as possibilidades em realidade e desenvolvendo sua própria poética pessoal.

A ideia de compartilhar experiências por meio do curso surgiu com o objetivo de oferecer contribuições para a articulação entre a teoria do desenho como linguagem e a prática do mesmo.

Ao se levantar discussões sobre a possibilidade de articulação entre os dois aspectos (teórico e prático), foi fundamental buscar contribuições da teoria histórico cultural para melhor compreensão sobre a importância do desenho como forma de linguagem e como condição para desenvolver a imaginação e a atividade criadora, destacando alguns conteúdos e procedimentos metodológicos que foram determinantes para a superação das dificuldades no ensino do desenho.

Por meio da descrição do curso, pretende-se favorecer uma melhor visualização do processo de desconstrução de estereótipos do desenho feitos pelo professor e demonstrar a importância de rever as concepções como condição para que se possa acreditar na possibilidade de mudar sua própria forma de desenhar e, por analogia, sua forma de ensinar. Tal experiência pode favorecer a constituição do professor como sujeito autor de seu desenho e de sua prática educativa.

Desta forma, o curso: “Desenho Infantil: articulando teoria e prática”, foi elaborado para atender aos educadores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru,

após o levantamento das necessidades dos professores em relação ao ensino do desenho; partindo da prática social por meio de uma problematização, com o objetivo de instrumentalizá-los para uma possível mudança na prática social.

O curso foi oferecido durante o programa de formação continuada de professores, realizado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Departamento de Planejamento, Pesquisas e Projetos Educacionais (DPPPE), e que ocorre semestralmente. Nesse programa de formação, vários cursos nas diversas áreas do conhecimento são oferecidos a todos os profissionais da educação e profissionais de apoio, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental 2. As inscrições são realizadas por meio de sistema online, no site da prefeitura. Esclarecemos que esse o curso, com apenas algumas alterações, foi oferecido de 2010 a 2013, semestralmente, nos programas de formação continuada. O curso, objeto de estudo neste trabalho, será o oferecido no primeiro semestre de 2013.

A formação foi estruturada com a carga horária de 35 horas, sendo 30 horas presenciais e 05 horas de atividade de estudo; com 10 encontros semanais, no período de 01/04/13 à 03/06/13; no horário das 19h às 22h.19 professoras concluíram o curso e dentre elas apenas 02 pertenciam a creches conveniadas. As demais eram professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino, com o tempo de serviço no município entre 04 e 24 anos, com idades que variavam de 34 anos a 67 anos. Das 19 participantes do curso de desenho, 04 professoras pertenciam ao ensino fundamental; as demais (15) eram da educação infantil.

Em todos os encontros era apresentada uma pauta da aula, ou seja, a estrutura da aula, com o objetivo de apresentar o percurso do dia, contendo no início um ponto de observação para ser avaliado ao final do encontro.

Esclarecemos que o ponto de observação é um instrumento metodológico de avaliação utilizado pelo Espaço Pedagógico em todas as aulas, assessorias ou palestras. Apresentam em duas formas: levantamento dos conteúdos trabalhados e exposição das observações realizadas.

O ponto de observação tem como objetivo, segundo Martins, M.C. (1996) o exercício de trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante os encontros, possibilitando a apropriação do conhecimento para verificar “[...] o que se sabe e, abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado e pensado. Liga-se assim ao planejamento, com

encaminhamentos do educador para a continuidade e aprofundamento do conhecimento” (MARTINS, M.C. 1996, p.15).

Segundo Madalena Freire:

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (FREIRE, 1996, p. 10).

Segundo Martins, M.C. (1996), o ponto de observação constitui o planejamento da avaliação da aula e se concretiza em uma pergunta, escolhida no início no encontro, e que instrumentaliza o olhar para focalizar aspectos que poderão trazer novas relações e questionamentos. É como um roteiro para a formação de um olhar crítico. Pode-se definir o olhar para três direções: Individual/grupo, dinâmica e coordenação. O individual /grupo recai sobre questões relativas ao aprendizado individual para que o educando perceba o que aprendeu, o que foi mais significativo; em que aspectos quer aprofundar o estudo, como foi sua participação no grupo, etc. Também poderá focalizar a dinâmica para se perceber as relações estabelecidas entre os elementos do grupo, entre o grupo e o conhecimento; momentos de tensão e relaxamento e, ainda, os papéis grupais, os silêncios, etc. Pode ser também objeto de observação pelo educando para ver o ensinar ou a atuação da coordenação durante a aula, no sentido de perceber como a coordenação trabalhou as diferenças, como desafiou os conflitos cognitivos e afetivos, o que ajudou a construir, etc. Também se pode utilizar de outras linguagens, como gestos, sons, imagens e metáforas para incentivar a prática estética, segundo Martins, M.C.:

Na Prática Estética, por sua própria essência, estes pontos de observação têm funcionado como a experimentação de outras linguagens, ou na utilização da própria linguagem verbal, estimulando-se o uso de metáforas. Pensar, por exemplo, o encontro como um prato de comida, aparelhos eletrodomésticos, tecidos, tipos de roupas, ou uma partitura musical e/ou uma sequência de sons, como imagens ou gestos pode provocar a fala sem barreiras, que se expressa por outros veículos. Falas sem barreiras porque são liberados aspectos que seriam dificultados pela “formalidade” da linguagem verbal. Falas que exercitam discursos gestuais, sonoros, cênicos, visuais, encontrando novos significados neste fazer e facilitando a percepção e fornecendo importantes constatações para o planejamento dos próximos encontros (MARTINS, M.C.,1996, p. 18).

Com os pontos de observação registrados e refletidos, o professor coordenador tem um importante instrumento para o planejamento; para suprir as faltas e necessidades que foram percebidas nas avaliações.

Os trabalhos de desenho realizados pelos professores foram expostos em todas as aulas para apreciação e avaliação da atividade pelo grupo e, também, para a ampliação de repertório e para a aprendizagem com o outro.

Após esse esclarecimento, apresentamos, em forma de quadros, a pauta de todos os encontros para uma melhor visualização dos conteúdos abordados em cada um deles. Abaixo de cada quadro serão apresentados os objetivos para cada encontro.

Quadro 1: Pauta do 1º encontro

PAUTA DO 1º ENCONTRO: 1-Apresentação 2-Ponto de observação: 1-A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque... 3-Objetivos do curso, programação do curso – tendências pedagógicas, desenvolvimento infantil, desenvolvimento do desenho infantil, análise do RCNEI, projetos de trabalho, pintura à dedo. 4-Atividade prática – Desenho de uma casa, árvore e figura humana 5- Conteúdo: Tendências Pedagógicas no ensino da arte no Brasil. 6-Lanche 7-Avaliação iniciante: Verificar faltas e necessidades no desenho. 8-Texto: O menininho 9-Tarefa de observação: Olhar as árvores pelos percursos rotineiros 9-Avaliação: Leitura do ponto de observação.

O primeiro encontro teve como objetivos conhecer os membros do grupo, apresentar a proposta e os conteúdos que seriam desenvolvidos no decorrer do curso; introduzir o primeiro conteúdo sobre as tendências pedagógicas para situar os professores no contexto histórico.

O ponto de observação teve como objetivo obter as primeiras impressões, expectativas dos educadores em relação ao primeiro encontro, ao conteúdo apresentado e ao curso.

A atividade prática teve por objetivos articular-se com o conteúdo teórico da aula, explicitando os motivos pelos quais as produções do grupo apresentam-se

muito semelhantes; gerar motivos e necessidades de mudança e propor a desconstrução desses desenhos estereotipados, elegendo a árvore como o tema a ser trabalhado.

A seguir estão algumas das imagens da avaliação inicial das professoras, que demonstram que a formação que obtiveram em sua vida escolar favoreceu a produção de desenhos estereotipados, apontando a necessidade de desenvolver um trabalho que possibilite o desenvolvimento do desenho como linguagem, em busca da poética pessoal de cada professora (Figura 24).



Figura 24 – Avaliação inicial

O texto “O menininho”, anexo A, foi utilizado, ao final, para concluir a aula, com o objetivo de ilustrar o resultado de práticas mecânicas a partir de modelos prontos que não promovem o desenvolvimento da imaginação, e que formam sujeitos sem autoria. Fazendo uma analogia do menininho da História, com a própria história dos educadores em geral, foi possível esclarecer o porquê de os desenhos da maioria das pessoas se apresentarem bem parecidos.

A tarefa de casa foi a observação de árvores pelos caminhos rotineiros, visando à ampliação de repertório de imagens para terem material para a imaginação e criação na hora das atividades de desenho.

Os textos utilizados nas aulas eram entregues aos professores para leituras, consultas e estudos.

Quadro 2: Pauta do 2º encontro

PAUTA DO 2º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por quê?
- 2-Conteúdo: Desenvolvimento Infantil
- 3- Dinâmica da representação
- 4-Lanche
- 5-Atividades práticas- Intervenções nas formas dos suportes
- 6- Exposição e avaliação das atividades de desenho
- 7- Tarefa: Trazer para a próxima aula produções da turma em que dá aula.
- 8-Avaliação: Ponto de observação.

O segundo encontro teve por objetivos apresentar a periodicidade do desenvolvimento infantil (na perspectiva de Elkonin e Leontiev); pôr em discussão as relações entre desenvolvimento e aprendizado, os conceitos de zona de desenvolvimento próximo e nível de desenvolvimento real, e a noção de sistemas de representação.

O objetivo do ponto de observação foi o avaliar a compreensão dos conteúdos, o que mudou em seus pensamentos, onde se encontram no processo de mudança a partir do que foi visto.

Para concluir os conteúdos, foi proposta a dinâmica da representação com o objetivo de facilitar a compreensão sobre representações; perceber a necessidade de se trabalhar com o jogo de papéis ou jogo simbólico e o desenho antes da escrita; possibilitar a apropriação do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança; oferecer a dinâmica como possibilidade de trabalho com pais para que compreendam a importância do brincar e do desenho na escola.

A dinâmica consiste em, no primeiro momento, fazer a apresentação de uma imagem de uma escrita japonesa que representa a palavra bala (Figura 25); porém, sem dizer o seu significado às professoras. Nesse momento, as professoras falam as suas hipóteses do que possa ser. Algumas se arriscam a dizer que é escrita japonesa ou chinesa, mas ninguém sabe ao certo o que é e nem a posição correta de leitura; se na horizontal ou vertical.

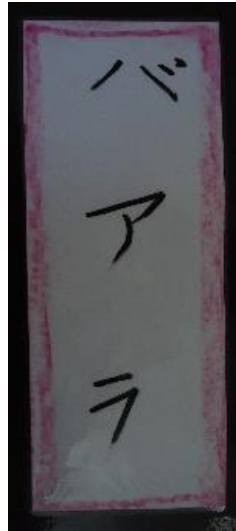


Figura 25- Escrita japonesa

Essa imagem é deixada de lado. Em seguida, distribuímos para o grupo um pacote com balas do qual todos deveriam pegar uma. De posse da bala, foi perguntado o que é que eles possuíam na mão. Todos falaram, com certeza, que era bala porque já conheciam. Em seguida, foi realizado um faz de conta com o uso de uma borracha pequena e um pedaço de papel, com os quais se realizou a imitação do desembulhar de uma bala para levá-la até a boca. As professoras reconheceram a ação como um faz de conta, representando o ato de comer a bala.

Em seguida, sem nenhum suporte, por meio apenas da gestualidade, realizou-se a representação do desembulhar de uma bala que foi levada até a boca. Todos afirmaram ter feito uma representação do ato de comer a bala. Depois foi apresentado o desenho de uma bala (Figura 26). Todos disseram que era representação de uma bala por meio do desenho.

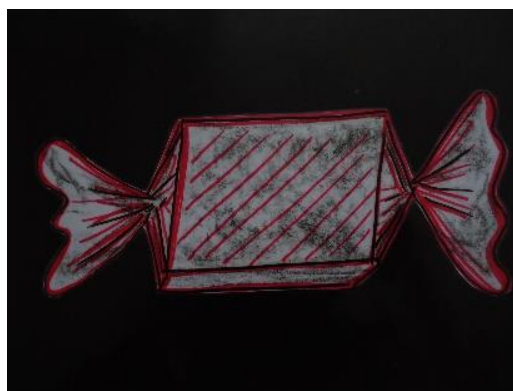


Figura 26- Desenho de bala

Depois a bala foi apresentada por meio da palavra escrita em português (Figura 27). Todas leram BALA e ressaltaram que a palavra era a representação da bala, e não a própria bala.



Figura 27- Escrita da palavra bala

E, no final, foi apresentada a escrita japonesa novamente e todas chegaram à conclusão de que estava escrito bala, alegando que chegaram a essa conclusão por causa das referências anteriores. Ficou evidente que, assim como todos viram a letra japonesa e sentiram as dificuldades para saber o que significava e qual sua posição correta, a criança também sente essa dificuldade diante da escrita, pois trata-se de um signo distante da imagem do real e, para que a leitura seja possível, antes será preciso desenvolver na criança a capacidade de abstração por meio da linguagem oral, do jogo de papéis e do desenho.



Figura 28- Sequência da dinâmica da bala

Nas atividades práticas, o objetivo foi de apresentar diversas possibilidades de suportes, em relação à forma, para serem utilizados com as crianças e, ao mesmo tempo, convidar os professores para a desconstrução de seus próprios desenhos que, por meio dos diferentes suportes, seriam levados à mudança da forma de sua árvore.

Com as primeiras intervenções, com a observação de árvores e com os suportes de formatos diferentes, os desenhos finais apresentaram mudanças

significativas em relação ao desenho da avaliação inicial. Isso pode ser observado nas imagens abaixo (Figuras 29 e 30).



Figura 29- Árvores em tiras



Figura 30- Árvores em triângulos

No final do encontro, foi passada uma tarefa: todos deveriam trazer para a aula seguinte as produções de seus alunos. O objetivo seria o de fazer avaliações em relação aos movimentos do desenvolvimento do desenho e levantar as necessidades de cada grupo ou de cada aluno.

Quadro 3: Pauta do 3º encontro

PAUTA DO 3º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatuja desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?
- 2-Teoria sobre o desenho na Educação Infantil e desenvolvimento do desenho
- 3-Leitura dos trabalhos das crianças

- | |
|--|
| 4-Lanche
5-Atividades Práticas
6-Avaliação dos trabalhos
7. Avaliação: Ponto de observação. |
|--|

O terceiro encontro teve por objetivos trabalhar os conteúdos específicos da área de desenho, como a concepção de desenho na história, sua importância para a humanidade e para a educação infantil; apresentar o desenvolvimento do desenho infantil e algumas implicações pedagógicas.

O ponto de observação teve como objetivos avaliar a compreensão sobre o desenvolvimento do grafismo infantil e trazer à consciência do educador o seu processo de aprendizagem; em que momento ele se encontra.

A atividade de avaliação dos trabalhos das crianças não pôde ser realizada, pelo fato do tempo não ter sido suficiente para desenvolvê-lo. Foi combinado, com o grupo, a transferência dessa atividade para o próximo encontro.

Os objetivos das atividades de desenho foram: apresentar possibilidades de intervenções no suporte em relação à textura, tais como papel camurça, cartão, micro ondulado, etc.; apresentar materiais diversificados como possíveis suportes: rolos de papel higiênico, pratinhos de bolo, caixas de pizza, caixas de sapato, isopor, madeira, etc.; oferecer a oportunidade ao professor de experimentar em suas produções um novo suporte: a lixa (Figura 32), o papel camurça (Figura 31) e pratinho de bolo; perceber a textura como um elemento importante para as composições em artes visuais.



Figura 31- Desenho em papel camurça



Figura 32- Desenho em lixa

Algumas das professoras relataram, durante a atividade, que costumam oferecer lixas ou papel camurça para as crianças usarem como suporte para o desenho, porém elas mesmas nunca haviam desenhado sobre tais suportes, o que constituiu para elas uma nova experiência.

Quadro 4: Pauta do 4º encontro

PAUTA DO 4º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Em qual momento a minha árvore floruiu e em qual ela murchou? Por quê?
- 2- Retomando a aula anterior... Avaliação inicial dos grupos.
- 3-Lanche
- 4-Atividades Práticas
- 5-Avaliação
- 6- Avaliação: Ponto de observação

Em relação às atividades práticas com os trabalhos das crianças, solicitados no encontro anterior, as professoras foram convidadas a fazer uma classificação dos desenhos de acordo com os movimentos apresentados no conteúdo do desenvolvimento do desenho infantil. Essa atividade teve como o objetivo instrumentalizar as professoras para que por si só, tenham condições de fazer as avaliações iniciais ou diagnósticas das produções de seus alunos para conhecerem o nível de desenvolvimento real e terem a possibilidade de atuarem na zona de

desenvolvimento próximo, com as intervenções mais apropriadas para cada momento e, assim, promoverem avanços nas produções de seus alunos.

O objetivo do ponto de observação foi verificar em que momento da aula o educador ficou à vontade e o que o incomodou; se havia uma relação entre o conteúdo da aula e a apropriação do mesmo e, também, perceber o que se apresentava como dilema ou dificuldade.

Os objetivos em relação às atividades práticas foram os seguintes: apresentar possibilidades de intervenção no meio, ou seja, objetos que servem para desenhar, como lápis preto, giz de cera, carvão, gravetos, palitos, colheres, etc.; possibilitar ao professor a exploração de um novo material, o carvão; incentivar as professoras para a realização de um desenho de árvore após conhecer as possibilidades do carvão (Figuras 33 e 34) como um recurso artístico.



Figura 33- Desenho com carvão



Figura 34- Desenho com carvão 2

O carvão, como recurso artístico, foi novidade para a maioria das professoras, que alegaram não conhecer o material e ficaram surpresas com o resultado. Houve casos até de professoras que realizaram dois desenhos para explorar esse recurso um pouco mais.

Quadro 5: Pauta do 5º encontro

PAUTA DO 5º ENCONTRO:
1-Ponto de observação: Hoje levo comigo ..., porque...
2-Continuação...Avaliação dos desenhos...
3-Análise do RCNEI
4-Lanche
5-Atividades Práticas
6-Avaliação dos trabalhos
7- Avaliação: Ponto de observação

O quinto encontro teve por objetivo a continuação da análise e avaliação dos trabalhos das crianças por turmas, pois, além da diversidade de turmas apresentadas para a avaliação, pelo fato de haver docentes que dobram o período, as professoras pediram que suas duas turmas fossem avaliadas e solicitaram orientações para possíveis intervenções. Desta forma, o tempo não foi suficiente para o término da atividade no mesmo dia.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar qual conteúdo foi significativo e possibilitou a apropriação do conhecimento pelo educador.

Nesse encontro houve um estudo sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil com os objetivos de apresentar e realizar uma análise sobre os conteúdos, objetivos e orientações específicas das artes visuais presentes em documentos oficiais; perceber que o ensino da arte é uma exigência legal; observar se existe coerência entre o que o documento oficial contempla e o que é proposto nas práticas. Durante esse estudo, algumas professoras afirmaram não se lembrar dos conteúdos por terem lido há muito tempo o documento. A maioria do grupo constatou que nem mesmo o mínimo solicitado pelos RCNEI é realizado nas escolas.

Com objetivo de ampliar o olhar da professora para que as crianças não se limitem a realizar seus desenhos apenas sentados nas cadeiras, foram

apresentadas imagens de outros jeitos de se desenhar, como desenhar de pé, olhando para cima; desenhar de pé, olhando para frente; desenhar de pé com um riscador longo até o chão, olhando para baixo; desenhar com uma vassoura ou com o cabo dela; desenhar deitado; sentado no chão, etc.

Para a atividade prática das professoras, os objetivos foram: apresentar a linha como elemento fundamental do desenho; apresentar imagens de árvores para a observação e percepção da presença de diversos tipos de linhas nas árvores e na natureza; ampliar o repertório; apresentar diversos tipos de linhas; apresentar possibilidades de intervenções nas linhas; levar as professoras a mudarem suas hipóteses no uso das linhas. Essa necessidade de intervenção nas linhas surgiu com a observação das produções das professoras. Foi constatado que muitas delas ainda continuavam a utilizar as mesmas linhas curvas para fazer a copa de suas árvores e a mesma linha reta para fazer os troncos.

Desta forma, foi sugerido que todas deveriam fazer vários desenhos de árvores, porém, utilizando tipos diferentes de linha, como uma árvore apenas com linhas retas; uma árvore apenas com linhas curvas (Figuras 35 e 36); uma árvore com linhas em movimento circular; uma árvore com linhas e movimentos verticais/horizontais, etc.



Figura 35- Linhas retas e curvas 1



Figura 36- Linhas retas e curvas 2

Quadro 6: Pauta do 6º encontro

PAUTA DO 6º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?
- 2-Projeto de trabalho com desenho
- 3-Lanche
- 4-Atividades práticas
- 5-Exposição e avaliação dos trabalhos
- 6- Avaliação: Ponto de observação

No sexto encontro, os conteúdos apresentados tinham como objetivos apresentar o trabalho com projeto em desenho como possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a temática estudada e do repertório; conhecer a sistematização de um projeto, conforme Martins, Picosque e Guerra (2010) - com a *avaliação iniciante*, para a sondagem do repertório da crianças; os *encaminhamentos das ações*, com o levantamento de propostas possíveis, avaliações e planejamentos; a *sistematização* para a apropriação dos conhecimentos; apresentar outras áreas do conhecimento que estudam o mesmo tema (nas ciências naturais e sociais, a estrutura de uma árvore, germinação das plantas, plantas como alimento, árvores como material de trabalho); apresentar outras linguagens artísticas que representaram o tema de formas diferentes (música de Arnaldo Antunes, “As

árvores”; modelagem de árvores de Miró; pinturas de árvores de Mondrian, Matisse, etc.). A base para o estabelecimento desses objetivos é o fato de que, quanto mais conhecimento a criança obtiver sobre o tema de forma significativa, melhor e mais rica será a sua representação no desenho.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar se houve apropriação dos conteúdos e quais precisam ser retomados na próxima aula.

Para sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos foram apresentadas algumas possibilidades de intervenções na observação, com o objetivo de ampliar o repertório e a percepção das crianças das seguintes formas: observar as árvores de vários ângulos, de baixo para cima, de perto, de longe, e desenhar; fazer passeios pelo bairro, escola e observar as árvores; falar sobre as observações e percepções das diferenças e semelhanças; registrar em fotos e representá-las por meio do desenho, do corpo, de montagens com sucata, colagens, modelagens, etc.; visitas ao Horto Florestal, Jardim Botânico, Zoológico para conhecer a diversidade de árvores da região; observar árvores em obras de arte, pinturas, esculturas, desenhos, fotos, etc.;

Às professoras foram solicitadas atividades práticas com o objetivo de desenvolver o conceito de desenho como forma de expressão de sentimentos, ideais, pensamentos; apreciar obras de arte que representam árvores e perceber os elementos das artes visuais presentes que expressam algo para elas, como sentimentos, ideias, emoções, etc.; destacar os elementos que chamaram mais a atenção e melhor representaram os sentimentos ou as ideias do autor; observar as características marcantes dos artistas, os elementos utilizados, a forma da representação; instigar o professor para o uso dos elementos das artes visuais como linhas, cores, formas, texturas que melhor possam representar uma árvore triste e uma árvore alegre.

Desta forma, foram realizadas apreciações de várias obras de artes de artistas que representaram árvores em pinturas e desenhos e em seguida foi solicitado que desenhassem, com qualquer material disponível, uma árvore triste e uma árvore alegre.

Com as produções abaixo (Figuras 37 e 38), é possível constatar o uso do desenho pelas professoras como uma linguagem expressiva e o uso de diversos elementos da linguagem visual para melhor expressar seus sentimentos.



Figura 37- Árvores alegres



Figura 38- Árvores tristes

Quadro 7: Pauta do 7º encontro

PAUTA DO 7º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...
- 2-Apreciação de imagens
- 3-Atividades práticas

- | |
|---|
| 4-Lanche
5-Exposição de avaliação dos trabalhos
6-Texto: “O Sapo”- Rubem Alves
7- Avaliação: Ponto de observação |
|---|

O sétimo encontro teve como objetivos ampliar o repertório das professoras em relação a imagens e artistas que se expressaram de diversas formas; apresentar produções da artista plástica Joan Michell, que faz uso de giz pastel e tintas para criar obras semelhantes a garatujas das crianças; demonstrar que existem obras próximas das produções infantis e desmistificar a concepção de que as obras, para serem valorizadas, devem ser figurativas; apresentar obras de Fernando Diniz, artista que realizou desenhos e pinturas representando mandalas; apresentar obras e artistas que se utilizaram da imaginação para criar representações de árvores que não existem, mas que representam pensamentos, sentimentos e ideias, como Salvador Dali e Magritte; ressaltar que as imagens não são a realidade, mas sua representação.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar a compreensão dos conteúdos da aula.

As atividades práticas para as professoras tiveram como objetivos verificar se houve a apropriação do conteúdo; compreender o desenho e a arte como representação da realidade e não como cópia; usar os elementos das artes visuais para melhor representar sua ideia, pensamento ou sentimento e buscar sua poética pessoal.

Com esses objetivos, as professoras foram convidadas a desenhar uma árvore que não existe; receberam o desafio de produzir um desenho, utilizando a imaginação e a atividade criadora. E o outro desafio: utilizar o desenho como forma de representação de ideias, pensamentos, sonhos, desejos, sentimentos. Para isto, foi solicitado que fizessem uma árvore que melhor as representasse: da aparência física a seus pensamentos, sonhos, gostos, etc. Uma frase foi utilizada para servir de inspiração às professoras: “Se eu fosse uma árvore, eu seria assim! ”. Ficaram disponíveis todos os materiais utilizados no decorrer dos encontros para que pudessem ter a liberdade de escolha do suporte e riscadores.

Com a observação das imagens abaixo, é possível constatar uma grande mudança do desenho em relação ao inicial; agora sem estereótipos, com o uso

consciente e livre dos materiais e elementos das artes visuais e o principal: a descoberta de sua capacidade em criar, inventar e ousar; o encontro com a sua poética pessoal! (Figuras 39, 40, 41 e 42).

Árvores que não existem:

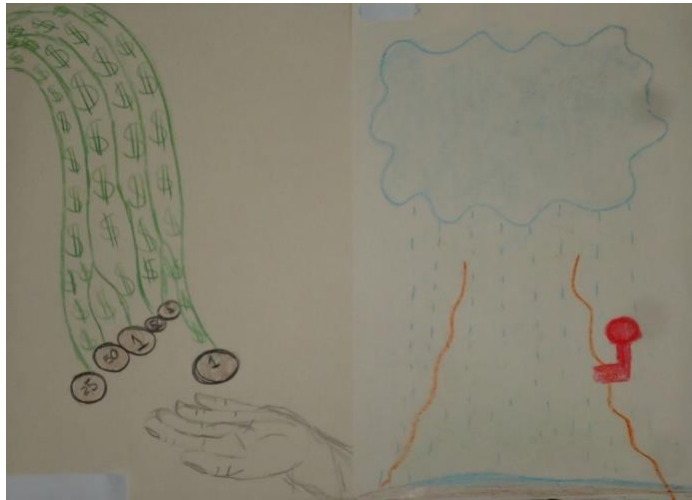


Figura 39- Árvore de dinheiro e árvore chuva



Figura 40- Árvore luz

“Se eu fosse uma árvore, eu seria assim!”



Figura 41- Árvore bailarina



Figura 42- Árvore grávida

Essas produções finais demonstraram às professoras que saber desenhar não é uma questão de dom ou talento, como a teoria estudada já havia afirmado, e que todos têm a capacidade de desenvolver sua imaginação e sua atividade

criadora, desde que sejam oferecidas as condições para que isso ocorra, ressaltando o papel fundamental da educação nesse aprendizado.

Para concluir o estudo dos conteúdos, foi lido o texto “O sapo”, Anexo B, com o objetivo de ressaltar que as pessoas são marcadas, muitas vezes, pelas falas desestimuladoras dos outros. Tais falas acabam por transformar as pessoas, baixando sua autoestima, fazendo com que acreditem que são incapazes; porém, com a ajuda do outro, com o ensino, com intervenções apropriadas, todos podem desenvolver suas capacidades. Tudo é passível de mudanças.

Quadro 8: Pauta do 8º encontro

PAUTA DO 8º ENCONTRO

- 1-Ponto de observação: Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...
Porque...
- 2-Avaliação inicial da pintura a dedo
- 3-Conteúdo: técnica de pintura a dedo
- 4-Apresentação de produções de crianças em pintura a dedo
- 5-Lanche
- 6-Atividade prática: Pintura a dedo
- 7-Exposição e avaliação dos trabalhos
- 8- Avaliação: Ponto de Observação

Por meio das constatações feitas pelas observações relatadas anteriormente, de que os professores não tinham a clareza do que é a técnica de pintura a dedo, e até mesmo apresentavam uma confusão entre desenho e pintura, este oitavo encontro teve como objetivo tentar superar essa dificuldade das professoras com a apresentação do desenvolvimento da pintura a dedo pesquisado pela autora Rodha Kellog, citado por Martins. M.C. (2010), e com a apresentação de um portfólio de nossa autoria, contendo atividades realizadas pelas crianças de uma turma do Jardim 1 (4 anos), durante um ano, com várias possibilidades de intervenções para a ampliação do repertório delas sobre o uso de variados riscadores, linhas, texturas, materiais etc.

Os objetivos da atividade prática foram: mostrar a necessidade de fazer uma avaliação inicial para descobrir o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo; realizar os encaminhamentos e planejamentos, visando ao desenvolvimento na pintura e destacar a necessidade de atividades

sequenciadas para possibilitar a apropriação dos procedimentos, dos conhecimentos para a ampliação dos movimentos e das diversas possibilidades de produção de uma obra.

O ponto de observação teve como objetivo avaliar o quanto o professor se apropriou do conteúdo de pintura a dedo e se houve alguma mudança em sua concepção sobre esse tipo de pintura.

Assim, no primeiro momento, as professoras realizaram uma pintura a dedo, de acordo com o entendimento que possuíam sobre esse recurso. Durante essa atividade, nós anotamos algumas observações tais como: ninguém, para que a tinta pudesse deslizar, utilizou a água para molhar o papel; todas as professoras utilizaram as pontas dos dedos como se fossem riscadores, procurando não sujar as mãos para realizar a atividade; algumas realizaram desenhos com os dedos. A conclusão dessa avaliação inicial foi: os professores desconhecem a técnica de pintura a dedo, embora o termo seja utilizado com frequência para as atividades de pintura nas escolas.

Após o esclarecimento sobre o que é a pintura a dedo e os procedimentos corretos, foi apresentado um portfólio, contendo trabalhos de crianças com pintura a dedo, com sequência e regularidade de atividades, o que resultou no desenvolvimento das produções das crianças. Foi possível constatar no material apresentado o processo vivenciado pelas crianças no decorrer do ano e os avanços. Essa apresentação também teve como objetivo inspirar as professoras para que, por meio das produções das crianças, pudessem se arriscar a novas produções, utilizando a técnica de pintura a dedo.

Após essas apresentações, foi solicitado às professoras que fizessem uma nova pintura a dedo, mas com a utilização da técnica correta e os vários recursos colocados à disposição. Também foi apresentada outra possibilidade de tinta, a tinta creme, que é feita a base de farinha e água, dispensando o uso de líquido para molhar o suporte.

Durante a realização da atividade, constatamos que as professoras ficaram mais à vontade para as experimentações dos diversos riscadores, como palitos, pentes, rastelinhos, pzinhas, dedos, mãos, etc.; para o uso de outros materiais, como areia, flores e folhas secas, retalhos de papéis, etc. E o resultado das produções foram bem diferentes em relação ao anterior.

As imagens abaixo (Figuras 43 e 44) demonstram a apropriação da técnica e a ampliação do repertório.



Figura 43. Pintura a dedo 1



Figura 44- Pintura a dedo 2

Quadro 9: Pauta do 9º encontro

PAUTA DO 9º ENCONTRO:

- 1-Ponto de observação: Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...
- 2-Palestra sobre: Desconstrução de estereótipos
- 3-Dúvidas
- 4-Avaliação: Ponto de observação
- 5-Lanche

O nono encontro teve como conteúdo principal a apresentação do trabalho da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, na área do desenho e em outras linguagens, a partir de estudos teóricos articulados com as ações pedagógicas, e com o objetivo de desconstruir estereótipos nos desenhos das crianças na faixa etária de 5 a 6 anos.

Os objetivos da apresentação desse trabalho foram: apresentar um trabalho real, próximo dos professores; demonstrar que é possível desenvolver um trabalho significativo com crianças, visando ao desenvolvimento da imaginação e da poética pessoal desde a educação infantil.

O objetivo do ponto de observação foi ver qual conteúdo da aula foi importante para o professor refletir sobre as práticas pedagógicas.

Abaixo serão apresentadas, para ilustrar o desenvolvimento dos desenhos das crianças que participaram do trabalho, algumas produções.

No início (Figuras 45 e 46), os desenhos das crianças eram simples.



Figura 45- Árv. criança 1



Figura 46- Árv. Criança 2

Durante o projeto, ocorreram mudanças (Figuras 47, 48 e 49).



Figura 47 – Abacateiro



Figura 48 – Primavera



Figura 49 – Mamoeiro

Abaixo estão algumas produções de crianças que imaginaram e criaram árvores que não existem, utilizando o desenho e a pintura em uma evidente demonstração de que é possível promover o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora por meio do desenho (Figuras 50 e 51).



Figura 50 – Árvore quadrada



Figura 51 - Árvore bailarina vermelha

Destacamos aqui que o trabalho apresentado pela professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues ganhou um concurso nacional em 2008, pelo Instituto Arte na Escola, pelo fato de realmente visar ao desenvolvimento da poética pessoal das crianças.

Quadro 10: Pauta do 10º encontro

PAUTA DO 10º ENCONTRO

- 1-Elaboração de painel com os trabalhos realizados no curso
- 2-Exposição dos trabalhos e registro
- 3-Lanche
- 4-Avaliação do curso: Leitura da síntese do curso

O décimo encontro teve por objetivos sistematizar os conteúdos trabalhados, por meio da organização do material produzido durante o curso, em forma de exposição dos desenhos para a visualização de todo o processo; apresentar uma possibilidade de sistematização dos trabalhos das crianças; apresentar síntese escrita para ser apresentada oralmente para o grupo, relatando o percurso vivenciado, as angústias e as conquistas.

Para este último encontro, foi solicitado aos professores que, no lugar do ponto de observação utilizado nos encontros semanais, produzissem um texto de

avaliação; uma síntese com o que foi mais significativo durante o processo de formação.

A escolha da escrita de uma síntese no momento final foi feita com o objetivo de resgatar, na memória, o que mais afetou o professor durante o curso, o que provocou as mudanças, pois a “escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de assim voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (FREIRE, 1996, p. 41). Segundo a mesma autora, o registro escrito amplia a memória e historia o processo em seus momentos e movimentos.

Esse encontro foi um momento muito emocionante, principalmente durante a leitura das sínteses, quando os participantes puderam falar do “eu”; reportar-se aos sentimentos, às lembranças das dificuldades, mudanças e superações, ao mesmo tempo em que puderam expressar um sentimento de despedida de um grupo que criou vínculos de amizade durante os 10 encontros em três meses de convivência.

Mas também havia a alegria de terem desenvolvido um novo olhar para o desenho das crianças e para os seus próprios desenhos. Disseram, ao final, que nunca mais olhariam para uma árvore da mesma forma que olhavam antes, pois o trabalho foi tão intenso com a temática que aprenderam a apreciá-las em suas diferenças, ou seja, aguçaram a percepção visual. Em suas produções, viram a possibilidade de desenvolver a poética pessoal!

Na próxima seção realizaremos as análises dos materiais que foram coletados durante todo o curso, e descritos acima. Os dados foram organizados em agrupamentos por núcleos temáticos.

3 ANALISANDO MOVIMENTOS RUMO À AUTORIA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegrou montão.
(Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas).

Esta seção tem por objetivo realizar as análises dos dados coletados durante o curso de formação continuada sobre o desenho infantil, realizado em 2013, por professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, com o seguinte título: “Desenho infantil: articulando teoria e prática”; curso este ministrado pela pesquisadora, conforme descrição feita na seção anterior. Dos professores que participaram desse curso, apenas duas pertenciam a creches conveniadas; as demais eram professoras efetivas do Sistema Municipal de Ensino, com tempo de serviço variando entre quatro e vinte e quatro anos, com idades na faixa de trinta e quatro a sessenta e sete anos. Das dezenove participantes do curso de desenho, quatro professoras pertenciam ao ensino fundamental e as demais à educação infantil.

Com as análises, pretendemos pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem e a constituição do sujeito autor.

A apresentação da análise será por núcleos temáticos para organizar os dados por conteúdos que se relacionam e constituem cada tema. A escolha dos temas para nomear cada núcleo objetivou a representação do movimento que ocorre no processo de desenvolvimento humano, que se inicia com a apropriação do conhecimento acumulado historicamente, em processo contínuo de humanização, por meio da atividade da criança e das relações sociais de que participa. Tais núcleos temáticos estão expostos na seguinte ordem: apropriação do conhecimento, constituição do sujeito autor e transformações do educador por meio da atividade e a ação do outro.

As análises recaem sobre os dados obtidos a partir dos registros feitos durante a realização do curso de desenho, como avaliações diárias, síntese final do curso e produções em desenho, feitos pelas dezenove professoras que participaram

da pesquisa. Para a preservação de sua identidade, serão utilizados a letra “P” e um número de 1 a 19 para representá-las.

As avaliações diárias e a síntese do curso trazidas para análise visavam avaliar a aprendizagem de cada participante. Os dados retirados de tais materiais foram registrados em quadros. Cada quadro contém as avaliações diárias e alguns fragmentos retirados da síntese do curso, por professora. Esses quadros estão em apêndice da página 165 à página 202.

3.1 Núcleo temático: APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, para falarmos sobre a nomenclatura “Apropriação do conhecimento” e seu conteúdo, lembramos que a teoria que respalda nossas investigações é a teoria histórico-cultural, que tem a concepção de homem como um ser histórico e social. Seu psiquismo, a sua personalidade e sua formação humana estão condicionados às relações sociais a partir do acesso cultural e da atividade.

Com essa compreensão, consideramos que a experiência social, fonte do desenvolvimento psíquico da criança e do adulto, e a presença do outro, o parceiro mais desenvolvido como mediador, oferecem as condições materiais que ajudarão na formação das bases para o desenvolvimento das qualidades psíquicas de cada sujeito histórico.

Esse processo de internalização das conquistas humanas, do que foi produzido historicamente, torna-se possível pela apropriação que o sujeito faz do conteúdo cultural historicamente acumulado, desde a aprendizagem da linguagem oral, até o domínio da linguagem escrita; da linguagem visual, dos instrumentos utilizados no cotidiano, das brincadeiras, das regras sociais com as quais a criança se humaniza. O adulto, como mediador, será fonte de desenvolvimento da criança, oferecendo-lhe as condições requeridas para que ela se aproprie do que foi produzido pela humanidade no decorrer da história e, desta forma, vá se humanizando.

A partir desse entendimento, iniciamos as análises. As observações serão embasadas nos aportes teóricos trazidos nas seções anteriores, visando à percepção do processo de apropriação dos educadores, suas relações com a

aprendizagem e a reflexão sobre algumas práticas que, acreditamos, possam contribuir para apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

Este núcleo temático apresenta os seguintes itens:

- Novos desafios.
 - Mudança é movimento
 - Compreensão do desenho como linguagem.
 - Percepção sobre a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para a articulação teoria e prática.
 - Tomada de consciência sobre a realidade educacional.
 - O que dizem as imagens sobre a apropriação do conhecimento?
-
- Novos desafios

Para que ocorra a apropriação do conhecimento rumo ao processo criador, é preciso que seja gerada uma necessidade, como enfrentar novos desafios, vencer alguma dificuldade, etc.

Como afirmamos nas seções anteriores, o fator importante para impulsionar esse processo é sempre a necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca, pois se a vida ao seu redor não apresentar desafios, não haverá base para a criação. A pessoa completamente adaptada não tem desejos, nenhum anseio e nada para criar, ou seja, a necessidade gera a criação. “Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 40).

Dessa forma, para que se inicie o processo de criação, é preciso que concepções sejam revistas, que discursos como “a educação sempre foi assim...”, “eu sempre trabalhei dessa forma...”, “os pais estão acostumados com esse trabalho” sejam mudados. Eles indicam a presença de uma visão determinista e adaptada do educador ao seu meio, que nada criará e, por consequência, limitará o seu próprio processo de desenvolvimento e o de seus alunos. Portanto, o que leva os educadores a buscar uma formação, os estudos, a apropriação de novos conhecimentos é uma inadaptação ou uma inquietação em relação a sua prática educacional: o desejo por mudanças.

Isso pode ser percebido nas falas abaixo. Algumas educadoras que

procuraram o curso de formação continuada sobre o desenho permaneceram por perceberem em si alguma necessidade.

P3: Iniciei o curso com bastante curiosidade, mas com receio, pois o desenho para mim sempre foi uma dificuldade, mesmo como cópia.

P3: Cheguei na metade. Porque consegui entender o sistema de representação e a importância do professor, mas ainda preciso aprender mais e estou muito curiosa.

P7: Depois do primeiro encontro, confesso que fiquei curiosa por ser um tema que já havia trabalhado muito durante a faculdade de pedagogia. Desenho infantil foi tema do meu TCC.

P14: Novidade. Porque tudo o que é novo, diferente, desperta curiosidade, interesse e crescimento pessoal.

P18: Instigante. Porque aguçou ainda mais a curiosidade sobre o tema desenho infantil.

O que gerou a necessidade na professora P3, conforme a sua fala foi a curiosidade e também uma dificuldade em lidar com o desenho. Isso a fez buscar o caminho da formação para superá-la. A professora P7, por sua vez, já se interessava sobre o assunto, tanto é que havia feito um TCC sobre o desenho em sua graduação, demonstrando, agora, interesse em ampliar seu conhecimento. Sua motivação foi, então, o desejo de obter novas aprendizagens a partir do estudo que já havia iniciado, de dar continuidade a ele, o que nos permite afirmar que a apropriação de um conhecimento acaba gerando outras necessidades. Isso também se reflete na segunda fala de P3 que, a partir de um conteúdo trabalhado no curso, no qual foi visto o desenho como linguagem e sistema de representação, sentiu a necessidade de aprender mais, pois foi gerada uma nova necessidade: a de ampliar seu conhecimento sobre o assunto que havia acabado de se apropriar.

Para P14 e P18, surgiu a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido. Percebemos, na fala da P14, que existe uma percepção de que o novo conhecimento promove o desenvolvimento humano, pois procurou o curso com o objetivo de provocar uma mudança em si própria.

O educador que tem acesso a novos conhecimentos e deles se apropria obterá condições para a formação de novas operações mentais e novas capacidades psíquicas, promovendo o seu desenvolvimento. Para a psicologia histórico-cultural, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões ou funções psíquicas.

O fato de que o novo conhecimento gera novas necessidades e desejo de aprender mais pode ser observado nas reflexões dos professores abaixo:

P8: Conhecimento. Porque para fazer uma avaliação adequada é preciso conhecer, saber observar para ampliar o que já se sabe.

P13: [...] pude observar a necessidade que tenho de obter mais conhecimento teórico, como venho procurando fazer para melhoria da prática de desenvolver e ampliar o conhecimento infantil.

Tanto na fala da professora P8 como na fala da professora P13, observamos que, ao se apropriarem do conteúdo da aula, conscientizaram-se de que precisariam ampliar o conhecimento para melhorar a prática pedagógica. A apropriação de um conhecimento gerou a necessidade de outros conhecimentos.

Lembramos que o desenvolvimento psíquico ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e dos procedimentos elaborados culturalmente, sendo imprescindível que haja aprendizagem. Mas, para que cada pessoa adquira as habilidades já alcançadas pela humanidade, o simples contato externo com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não será suficiente. Tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

Desta forma, para que ocorra o desenvolvimento das crianças e do educador, é preciso que, além da necessidade, eles tenham acesso e condições de se apropriarem do conhecimento; caso contrário, não encontrarão o objeto que possa satisfazer essa necessidade, e o motivo para agir não acontece.

- Mudança é movimento

Levando em consideração que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de apropriação, desde que a criança nasce e no decorrer de sua vida — se as condições forem favoráveis — irá se apropriar do que foi produzido historicamente pela humanidade e se desenvolver, num movimento constante de apropriação e objetivação. Essa relação entre apropriação e objetivação na atividade social possibilita o desenvolvimento histórico, ou seja, o movimento da história (DUARTE, 2006).

Podemos perceber esse movimento, por meio das falas das professoras abaixo:

P1: [O mais significativo para mim foi] A possibilidade de desconstruir. Porque é muito difícil mudar o que já está enraizado e como uma questão cultural. Ao desconstruir, mudamos a história e nasce uma nova cultura.

P8: É tão estranho quando iniciamos algo novo e temos que sair da zona de conforto. Sempre surge a pergunta: Como será? E quando chega o

momento...às vezes nada do que pensamos está ali, muitas vezes mais fácil; outras, nem tanto.

P14: [Imaginando a construção de uma casa]. Acredito que cheguei à metade porque sempre há algo novo a aprender.

P17: [Hoje levo comigo] A ampliação do meu conhecimento, porque percebo que vou me apropriando cada vez mais da prática junto com a teoria.

P11: [Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas...]. Acredito que a aprendizagem dos conteúdos se inicia como um casulo (a observação, o medo do novo) e no decorrer a borboleta surge, aprende-se, fica o conhecimento, aguça a curiosidade e uma vontade de enriquecer o currículo.

Esse processo de mudança, tanto pessoal como da realidade que cerca o professor, não é fácil, pois demanda esforço, trabalho, determinação e o abandono de concepções e práticas cristalizadas no decorrer de sua história. Isso pode ser percebido na fala de P1, que demonstra uma angústia de ter de abandonar o que já conhece, mas tem a consciência da necessidade da mudança de suas concepções para que possa se apropriar do novo. Também na fala de P8, percebemos a dificuldade de abandonar o já conhecido, sair do comodismo para buscar o novo, o que gera expectativas e fantasias sobre o desconhecido.

A fala de P14 demonstra o processo contínuo de apropriação e a constante necessidade de novas aprendizagens. Isso, em relação ao exercício da profissão, favorecerá a articulação entre a teoria e a prática, expressa na fala de P17.

A apropriação como processo e movimento, pode ser percebida também na fala de P11 que, no início, sente medo diante do novo; porém, com a apropriação do conhecimento, surgiram novas necessidades e o desejo por mudanças, reproduzindo o processo que promove o desenvolvimento cultural e move a nossa história.

Esse movimento é muito bem representado por P4 que, por meio de uma poesia, construiu sua síntese ao final do curso, demonstrando uma tomada de consciência sobre o processo constante de apropriação e mudança. Também demonstra, em sua produção, seu desenvolvimento como sujeito autor, que constrói sua poética pessoal na escrita.

(P.4) “ÁRVORES ”

Vida pulsante...

Raízes fixas, confiantes
Galhos organizados, objetivos seguros
Folhas verdes, esvoaçantes

Flores e frutos coloridos.

Tudo sempre igual,
Infância retratada no adulto,
Estereótipos guardados na alma,
De repente a desconstrução...O desafio...

O que fazer? Como fazer?
Leitura, estudo, observação, exploração
Suportes, riscadores e intervenções diversificadas.
Teoria e prática coexistindo.
Novo olhar...Reconstrução...

Raízes fixas, confiantes
Galhos organizados, objetivos seguros
Folhas esvoaçantes, livres a descobrir
Flores e frutos coloridos, vibrantes.

Vida pulsante..."

A mudança de uma prática poderá ser visualizada se ocorrer a apropriação do conhecimento; daí a necessidade constante da formação do professor em seu ambiente de trabalho e em outros locais, por meio de estudos, pesquisas, cursos; uma formação concebida como processo constante, como movimento que depende da não adaptação passiva ao meio.

Porém, a apropriação do conhecimento, por si só, não fará com que ocorra a mudança da prática do professor. O principal é o que chega a ser para o homem esses conhecimentos e pensamentos que lhe comunicamos; estes podem não chegar a ser atributo do próprio homem se não fizerem sentido para ele. Para que o conteúdo percebido seja consciente, é necessário que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de um fim imediato da ação e, assim, entre na relação correspondente com o motivo de tal atividade (LEONTIEV, 1978).

A ação é um processo orientado a um fim, que é impulsionado não por sua própria finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realizada por tal ação. Por exemplo, uma pessoa se dirige para uma biblioteca executa uma ação que tem um fim: chegar à biblioteca; porém, esse fim não é o que realmente impulsiona essa ação, mas a necessidade da pessoa em consultar alguns livros. Essa necessidade se tornou o motivo que impulsionou a pessoa a se propor a um fim e cumprir a ação correspondente. Contudo, o mesmo motivo poderia ter uma ação diferente: a pessoa poderia ir para a casa de um amigo emprestar os livros de que precisa. A forma para se reter um conteúdo como objeto de sua própria consciência consiste em atuar em relação a esse conteúdo (LEONTIEV, 1978).

Assim sendo, para que o homem possa apreender as ligações entre o motivo da atividade e as relações entre as ações em seus fins específicos, há a necessidade de que essas conexões se firmem a partir da ação concreta na *cabeça* do homem, configurem-se na forma de ideias a serem conservadas pela consciência. Apenas por essa via poderá o homem chegar ao sentido de suas próprias ações.

O alargamento do domínio da consciência sobre as ações faz-se exatamente mediante o estabelecimento de relações entre os significados e os sentidos (MARTINS, L. M., 2011b, p.73).

O significado é a generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, isso tudo são sistemas de significados. É a forma pela qual cada homem assimila a experiência generalizada e refletida pela humanidade. Dessa forma, o significado é o reflexo da realidade e, independente das relações individuais que cada homem tem com essa realidade, ele encontra um sistema de significados já preparado e vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento portador de significados. Mas a forma como a pessoa vai dominando um significado e até que ponto ele domina ou chega a ser parte de sua personalidade depende do sentido que tem para ela esse significado (LEONTIEV, 1978).

Conforme Leontiev (1978), a consciência como relação com o mundo se revela, no campo psicológico, como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que estes adquirem para o homem. Assim, aquilo de que se toma consciência em determinado momento, como se faz, que sentido tem essa tomada de consciência, é determinado pelo motivo da atividade na qual está incluída a ação do sujeito. Por isso, o problema do sentido é sempre o problema do motivo.

Portanto, o que caracteriza o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa. (LEONTIEV, 1978). Isso nos permite afirmar que o professor só mudará sua prática se o conhecimento adquirido fizer sentido para ele.

Nas falas dos professores, abaixo, podemos observar esse fato:

P2: Com a aula de análise dos desenhos das crianças, aprendi bastante, de como agir, intervir para a criança evoluir, progredir; que os progressos irão aparecer com o dia a dia e nós, como professores, temos que oferecer a base para que isso aconteça com as crianças.

P3: [Em que momento a minha árvore floriu?] Floriu quando aprendi a analisar as garatujas dos meus alunos e consegui desenhar uma árvore com movimento. Minha árvore não murchou, continua crescendo cada vez mais. Saber o que eu sei fazer me incentiva a trabalhar mais no desenvolvimento dos alunos.

P19: Porque aprendi o que é de fato a pintura a dedo e quero realizar com meus alunos com muito mais frequência.

É possível perceber que a apropriação do conhecimento teve um sentido transformador para as professoras em relação à prática com o desenho e pintura a dedo. Isso as conduziu para uma prática pedagógica intencionalmente voltada ao ensino do desenho como linguagem. As falas de P2, P3 e P19 demonstram também que houve um despertar da consciência sobre o seu papel no desenvolvimento da criança. De fato, para que os desenhos das crianças avancem, será necessário que se realizem intervenções apropriadas.

Esse trabalho intencional com a linguagem do desenho favorecerá o desenvolvimento gradativo do pensamento teórico na criança. O pensamento teórico é a forma mais desenvolvida de pensamento da humanidade, e com ele está uma função psíquica complexa, a imaginação. Esta se expressa na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade, conduzindo à transformação criativa da realidade (MARTINS, L.M., 2011a). Assim, a imaginação tem papel essencial no desenvolvimento da criança, pois:

Graças a ela, o homem pode criar modelos psíquicos do produto final de uma atividade futura bem como selecionar os meios pelos quais possa realizá-la. Por essa via, otimiza sua capacidade para proposição e resolução de problemas e, conseqüentemente, para a transformação criativa da realidade (MARTINS, L.M., 2011a, p.50).

Nessa compreensão, a apropriação do conhecimento sobre o desenho favorecerá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial a imaginação, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento teórico e da atividade criadora.

Com a apropriação do conhecimento e com a atividade de desenho proposta a P3, que foi a de fazer um desenho de árvore com linhas em movimento, pudemos observar que houve mudança em sua confiança. Ela se viu capaz de desenhar e de utilizar o movimento para produzir um desenho diferente do que estava acostumada, ou seja, algo novo foi criado e, ao perceber que a mudança foi possível com o seu

próprio desenho, a professora sentiu-se motivada e capaz de mudar a sua prática em função do desenvolvimento de seus alunos.

Com isso, afirmamos que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade das experiências da pessoa e, no ensino do desenho, fica patente a necessidade de ampliar a experiência da criança e do adulto para que se formem as bases para sua atividade de criação (VIGOTSKI, 2009).

Com a fala de P19, é possível constatar que a falta de conhecimento ou um conhecimento deturpado, pode levar a práticas não eficientes ou a ausência do trabalho com determinado conteúdo. Durante o curso de desenho, na atividade de pintura a dedo, todas as professoras relataram que trabalhavam com a pintura a dedo da forma como a concebiam, ou seja, como se a técnica consistisse em desenhar apenas com o dedo indicador, sem sujar os demais dedos ou as mãos. Não sabiam que a técnica de pintura a dedo requer o espalhamento da tinta com as mãos inteiras; não apenas com um dos dedos. Desconheciam também sobre o uso de diversos instrumentos, como riscadores e outros materiais, que podem ser utilizados durante a produção artística. Dessa forma, na fala de P19, observamos que ela se apropriou do conhecimento sobre a pintura a dedo, superando a concepção anterior.

- Compreensão do desenho como linguagem

Durante o curso realizado com as professoras, foi trabalhada a concepção de desenho como linguagem, que possibilita a expressão de ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, etc. Lembrando Derdyk (1994), o desenho é uma forma de linguagem por meio da qual o homem se apropria das coisas ao seu redor, atribuindo-lhe significados, além de expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a escola e os educadores possuem papel fundamental na formação da criança, uma vez que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente ou de forma espontânea. Portanto, será preciso que, na escola, o desenho seja trabalhado e compreendido como linguagem, uma vez que a apropriação de um conhecimento, como foi dito acima, pode levar a mudanças e ao processo criador.

Ter a concepção de desenho como linguagem é condição fundamental para

o desenvolvimento do desenho da criança e para a mudança nas práticas pedagógicas; do contrário, corre-se o risco de as práticas resultarem em atividades mecânicas, como cópias de desenhos prontos, pinturas em desenhos estereotipados, que não contribuem para o desenvolvimento do desenho e da criança.

Portanto, as mudanças nas práticas educacionais, em relação ao desenho, só serão possíveis a partir da compreensão do desenho como linguagem que possibilita a expressão e com a apropriação dos conhecimentos específicos dessa área, por parte do professor. Isso tudo possibilitará ao professor o exercício de uma prática mais consciente, envolvendo escolhas intencionais dos conteúdos a que a criança deve ter acesso e melhores formas de trabalho, visando à apropriação de conhecimentos, à compreensão e à formação de sentidos, a capacidade de operar com os códigos, signos e técnicas do desenho.

Foi pensando nesse aspecto que as intervenções ocorridas durante o curso de desenho foram planejadas. Isso possibilitou o acesso aos conhecimentos que levaram a compreensão do desenho como linguagem e ao conteúdo específico do desenho para que pudessem fazer uso dessa linguagem; para expressarem seus pensamentos, ideias, sentimentos e seus sonhos.

Constatamos que a apreciação de várias obras de arte, articulada com o conteúdo da aula sobre o desenho como forma de expressão, favoreceu a mudança de concepção, do olhar e das produções em desenho. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

P8: [. Relaciono a aula de hoje a ...] Imagem de árvore. Porque podemos através das representações de árvores, demonstrar sentimentos, objetos, pessoas e seus significados.

P14: [. Relaciono a aula de hoje...] A pintura da árvore com um livro aberto. Porque tudo é descoberta e hoje consegui viajar em todas as obras e conhecer as histórias de cada uma delas, além de representar no meu desenho os meus sentimentos.

Na fala de P8 percebemos que, com a apropriação do conteúdo da aula, houve uma mudança de concepção em relação ao desenho, porque no início ela não via o desenho como forma de representação. Porém, com sua participação no curso de formação, pôde viver a experiência de que, com o desenho de uma árvore, poderia expressar seus sentimentos. Por meio do curso pôde, ainda, observar as obras de diversos artistas e constatar que essas obras eram representações do

pensamento, sonhos ou sentimentos dos artistas, e não a realidade. A partir de tais reflexões e da compreensão do conteúdo apresentado, mudou sua concepção, começou a ver a linguagem do desenho como uma possibilidade de representação de seus sentimentos e pensamentos.

Por meio de obras de diversos artistas, podemos constatar que, embora o material para desencadear o processo criador de cada artista é retirado da realidade, as produções são representações, e não a realidade. A relação entre a imaginação e realidade baseia-se no fato de que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Por isso é preciso, no processo de criação, ampliar o repertório da criança e do adulto, enriquecer suas experiências, justificando a importância da presença de diversos trabalhos artísticos, estilos e técnicas diferentes nas aulas para que as pessoas possam ter o material para a atividade criadora. Neste caso, importa a riqueza e a diversidade da experiência anterior de uma pessoa para que tenha mais recursos para a imaginação.

Essa questão é representada por meio da fala de P14, que enriqueceu seu repertório a partir do momento em que teve acesso a diversas obras de arte, por meio de imagens, e sobre a história contida em cada uma delas, conhecendo um pouco dos autores, seus estilos, técnicas, significados.

Lembramos que a linguagem visual pode ser apresentada por meio de um sensível olhar pensante, instigando a criança para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilizações; nutrindo esteticamente o olhar com muitas imagens diferentes, possibilitando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhando diferentes modos de resolver questões estéticas e entrando em contato com os conceitos e a história da produção artística (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

A partir do conhecimento sobre os elementos das artes visuais e ampliação de repertório, é possível ativar a imaginação e a atividade criadora para promover mudanças no desenho. Este passará, então, a ser compreendido e utilizado como linguagem.

Com essa compreensão, foi possível a tomada de consciência por parte de alguns professores sobre a importância de trabalhar o desenho como linguagem, desde que as crianças são pequenas, e possibilitar-lhes a expressão por meio dele

para que, futuramente, desenvolvam sua poética pessoal. Isso é demonstrado na fala de P8:

P8: Mesmo que sejam muito pequenos ainda, mas é preciso o prazer em poder expressar o que se sente através do desenho, imaginar, criar, representar e poder até ao longo da vida, representar a poética pessoal.

A concepção do desenho como linguagem, como forma de representação, e não a realidade ou cópia dela, despertou em algumas professoras um sentimento de liberdade de expressão, de liberdade do uso da imaginação para a criação; enfim, para possibilidades. Esse sentimento é observado na fala de P11.

P11: [. Relaciono a aula de hoje]. Ao voo de um pássaro, pela liberdade da criação, imaginação, o estado da pessoa, o meu sentimento, dias tristes outros alegres, a serenidade do ser, o possível.

- Percepção sobre a necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e do desenho para articulação teoria e prática.

Para se desenvolver um trabalho significativo com a linguagem do desenho, além do conhecimento específico sobre os elementos que compõem as artes visuais, existe a necessidade de se saber sobre o desenvolvimento infantil, e também sobre o desenvolvimento do desenho na criança. Tais conhecimentos trarão, para os professores, contribuições de forma efetiva para a escolha de conteúdos e para o planejamento de práticas pedagógicas coerentes com a realidade de cada grupo escolar e de cada criança.

A importância da apropriação desse conhecimento — para que ocorra uma prática mais segura, consciente e eficaz do professor e para a promoção do desenvolvimento do grafismo infantil e da criança — pode ser observada nas falas abaixo:

P10: Que para avaliarmos um aluno nas artes visuais, devemos verificar as suas conquistas nas etapas do processo, porque o professor irá repensar suas ações ou intervenções.

P13: A importância de conhecer o desenvolvimento humano para entender o desenvolvimento infantil e como a teoria de Vygotski vem auxiliar para que através da brincadeira, a relação da criança com o mundo aconteça, iniciando assim a apropriação da cultura [...]

P15: É preciso identificar a fase em que a criança está (avaliação iniciante) para depois fazer o encaminhamento de ações para que ela avance, oferecendo novos desafios e aprendendo com os outros[...]

P16: Saber as fases do desenho claramente e relacionar essas fases ao desenvolvimento de cada criança é muito importante, pois através desses registros posso contribuir para o crescimento cognitivo, afetivo, motor e social do meu aluno.

Todas as falas das professoras, acima citadas, destacam a importância desse conhecimento para se pensar em intervenções mais apropriadas, para a promoção do desenvolvimento infantil. A professora P16 levanta a discussão sobre a importância de se conhecer o desenvolvimento do desenho para relacioná-lo com cada período do desenvolvimento infantil. Esse fator é essencial porque, para cada momento do grafismo infantil, existem intervenções apropriadas que contribuem de forma mais significativa para o desenvolvimento do desenho e da criança.

Por meio das falas acima, também observamos uma preocupação das professoras em atuarem em um momento que seja mais adequado para a promoção do desenvolvimento da criança, quando relatam a necessidade de saber em que momento a criança está, por meio de uma avaliação iniciante, (P15), ou da verificação de suas conquistas (P10).

Isso tudo tem a ver com o conceito já visto nas seções anteriores sobre o nível de desenvolvimento real da criança, que se refere ao que a criança já sabe e domina sozinha. Porém, o momento de atuação mais eficaz é na zona de desenvolvimento próximo, no que está em vias de se desenvolver, mas que ainda depende de outra pessoa, um adulto ou criança mais experiente, que lhe dê instruções ou assistência durante o processo (VIGOTSKII, 1988).

Assim, reafirmamos que a zona de desenvolvimento próximo é o caminho que o indivíduo deverá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento (VIGOTSKII, 1988). Pode-se dizer que o processo de ensino aprendizagem na escola deve ser planejado, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, direcionando-o para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados, em busca de novas conquistas (MELLO, 2005)

A fala de P13 demonstra a necessidade de apropriação de uma teoria sobre o desenvolvimento humano para embasar a compreensão de desenvolvimento infantil e as práticas educacionais. Neste sentido, defendemos os pressupostos da teoria histórico-cultural como uma concepção que traz contribuições para a compreensão sobre o desenvolvimento humano e para embasar as práticas

educacionais, pois preconiza a emancipação do homem por meio de seu pleno desenvolvimento, pela educação e pelo trabalho pedagógico dos professores, possibilitando a todos o direito de apropriação da produção histórica.

Por esse motivo, adotamos essa perspectiva teórica em nosso curso; porém, percebemos a necessidade de um estudo mais aprofundado da teoria histórico-cultural pelos professores para que não se torne um simples modismo, fruto de estudos superficiais que costumam levar a uma prática sem fundamentação. É necessário que o professor se aproprie do conhecimento teórico e tenha condições de assumi-lo, tanto no discurso como na prática. Nesse sentido, Mello (2006) afirma que a visão reducionista da teoria faz com que muitos profissionais desistam dela sem mesmo conhecê-la:

Deslocados do conjunto da obra não podem orientar procedimentos que concretizem a teoria sob a forma de prática. Sem dar conta da teoria na sua complexidade esses fragmentos viram apenas discurso, mas que o senso comum costuma chamar de teoria e, a partir daí, costuma-se dizer que a teoria, na prática, não dá certo. Desse ponto de vista, abandona-se a teoria antes de conhecê-la, acreditando-se, com essa visão reducionista, que Vigotski seja mais um teórico sem proveito para a educação (MELLO, 2006, p.193).

A apropriação do conhecimento teórico é um elemento fundamental para levar os educadores à elaboração de um planejamento mais eficiente e adequado à realidade de seu grupo, visando ao desenvolvimento das crianças. Uma possibilidade para que isso aconteça de fato é a participação dos professores em cursos de formação continuada, visto que eles ainda enfrentam dificuldades ao relacionar a teoria com a ação pedagógica; não possuem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e nem conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

A importância da pesquisa e da articulação entre teoria e prática pode ser observada nas falas das professoras abaixo:

P19: A importância da teoria para minha prática, porque preciso ter bem claro o que quero, porque quero e como quero alcançar meu objetivo.

P16: [...]ficou claro mais uma vez que a nossa prática deverá ser fundamentada e orientada por pesquisa diária.

De acordo Mello (2014), é imprescindível a continuidade de formação do educador para que os problemas surgidos nas práticas diárias possam ser

resolvidos por ele, com o apoio teórico; e que ele seja capaz de fazer os encaminhamentos necessários à aprendizagem de seus alunos.

O professor que se apropria do conhecimento teórico tem melhores condições de promover mudanças e oferecer aos seus alunos uma educação mais adequada e eficiente, uma prática de fato articulada à teoria.

- Tomada de consciência sobre a realidade educacional

Neste item observamos, nas falas das professoras, que a apropriação do conhecimento favorece a tomada de consciência do professor sobre a realidade que o cerca, ampliando sua compreensão e visão de mundo, reconhecendo-se como parte dele.

Essa tomada de consciência foi observada nas falas abaixo:

P5: Minha árvore floriu observando o quanto a educação Infantil é importante para o desenvolvimento da criança e murchou no momento em que percebi que o trabalho com o desenho se perde no Ensino Fundamental.

P16: [...] foi importante rever a história do ensino da arte nas escolas. Nessa etapa, verifiquei que aconteceram algumas mudanças relevantes, porém ainda há alguns resquícios desse passado em nosso cotidiano.

Com a fala de P16, observamos a tomada de consciência sobre as práticas existentes na realidade escolar como resquícios de práticas do passado, que resultaram de reflexão feita a partir da apropriação do conhecimento sobre a história do ensino da arte no Brasil, um dos tópicos do curso oferecido às professoras.

Nesse sentido, recorremos a Martins, L.M. (2011b), destacando que, no desenvolvimento da personalidade, no estágio da autoconsciência, o reflexo psíquico já não pode ser orientador de apenas algumas ações do sujeito, mas necessita refletir seu sistema de motivos, incluindo-se como pessoa ativa na construção da vida social.

A autoconsciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos existentes entre esse conhecimento e o sistema de relações sociais no qual se insere o indivíduo. Pressupõe o conhecimento sobre si posto diante das condições objetivas de existência, ou seja, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. Identifica-se com o processo de ir além de si mesmo, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que ela é reconhecida em si (MARTINS, L.M., 2011b, p.120).

A partir da fala de P5, observamos que houve uma reflexão e tomada de consciência da professora após saber sobre o papel dos educadores e a importância da educação infantil para a promoção do desenvolvimento da criança. A partir disso, se entristeceu, pois percebeu que, por falta de conhecimento e pela priorização de outras áreas do conhecimento, o desenho deixa de ser desenvolvido no ensino fundamental.

Outro fator, que pode ser mais agravante e mais entristecedor, é que, também, por falta de conhecimento da parte de alguns professores e gestores, muitas práticas do ensino fundamental estão invadindo a educação infantil. Sobre essa questão — tendo em vista que em condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem diversas capacidades intelectuais, artísticas e práticas — ressaltamos que não se pode almejar o desenvolvimento do psiquismo da criança com a abreviação da infância. Em cada momento há uma forma específica de relação do sujeito com o mundo, ou seja, há uma atividade guia, que é a forma pela qual a criança aprende naquele determinado momento, e não de outra. (MELLO, 2006).

- O que dizem as Imagens sobre a apropriação do conhecimento?

Para que ocorram mudanças nos sujeitos quanto às suas produções em desenho, faz-se necessária a apropriação do conhecimento sobre os elementos das artes visuais, como as cores, formas, linhas, suportes, riscadores, etc., e sobre a atividade deles com tais elementos. A apropriação do conhecimento só ocorre por meio da atividade. Conhecer os elementos do desenho e suas possibilidades implica, então, para os sujeitos, entrar em atividade de desenho com os respectivos materiais que o possibilitam.

O desenho como linguagem possui uma natureza particular e específica em sua forma de transmitir uma ideia, uma imagem, um signo, por meio de suportes diversos, que são os elementos sobre os quais se fazem os desenhos, como papéis de todos os tipos, o chão, o muro, a madeira, o corpo etc.; instrumentos ou riscadores, que são os meios com os quais desenhamos: giz de cera, lápis, carvão, pincel, canetas, palitos, dedos e pontas de variados tipos; e também a linha, elemento essencial para compor um desenho, em suas diferentes formas: precisa,

uniforme, ágil, densa, redonda, reta, fina, grossa, favorecendo muitas possibilidades expressivas (DERDYK, 1994).

Após o contato com diversas imagens de produções artísticas, com os elementos das artes visuais, materiais diversos para alimentar a imaginação — principalmente, a partir da mudança de concepção sobre o desenho, entendendo-o como uma forma de representação, como linguagem — as professoras que fizeram o curso puderam ampliar o seu repertório e, com isso, realizar transformações em seus desenhos.

Esse fato pode ser observado na produção abaixo, de P4, (Figura 52), em que foi solicitada à professora a criação de um desenho de árvore que a representasse. A professora fez uma “árvore eu”, utilizando papel sulfite e carvão, expressando seus sentimentos e o seu jeito de ser; demonstrando a compreensão do desenho como linguagem e forma de expressão, recorrendo a imaginação, materializando uma ideia na forma de um desenho. Em sua produção observamos também que “entre o objeto da realidade e a nossa concepção deste objeto há um longo caminho interno, um processo cognitivo, afetivo, social que se expressa através da representação” (MARTINS, M.C., 1997, p.26).



Figura 52- Árvore eu (P4)

Isso foi possível porque, além de ter a concepção de desenho como uma forma de expressão, a professora se apropriou dos conteúdos específicos, como: linhas diversas, movimentos, formas, cores, suportes e riscadores diferentes, obtendo materiais para sua atividade criadora.

Nas atividades representadas pelas figuras abaixo foi solicitado às professoras a utilização de alguns elementos das artes visuais, como formas, linhas e suportes diferentes para a realização de desenhos de árvores. A professora P9 realizou o seu desenho, utilizando como meio as canetinhas coloridas; formas e linhas com movimentos circulares (Figura 52). A professora P18 utilizou em sua produção de árvore um suporte diferente, a lixa de madeira e giz de cera, (Figura 54).



Figura 53: Formas e linhas . (P9)



Figura 54- Desenho de árvore sobre lixa (P18)

Assim, observamos nas produções acima de P9 (Figura 53) e P18 (Figura 54), experimentações por meio do desenho, dos elementos das artes, que são relevantes para a apropriação das possibilidades de criação.

Enfim, as produções observadas demonstram que a apropriação do conhecimento é condição para desencadear o processo criador e a constituição do sujeito autor.

3.2 Núcleo temático: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTOR

O desenvolvimento do ser humano dependerá da riqueza de seu mundo cultural e das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que se dão na relação com outros sujeitos sociais com os quais convive.

Essa compreensão permite-nos afirmar que trabalhar com o desenho como linguagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas, principalmente a imaginação. Tal compreensão favorecerá a atuação do sujeito ativo, autor de suas produções, com condições de desenvolver sua poética pessoal.

A ênfase sobre o desenvolvimento da imaginação e sua relação com o

processo criador constituem o ponto central de nosso terceiro núcleo temático: “A constituição do sujeito autor”.

Neste núcleo, pretendemos analisar algumas questões surgidas durante o processo de formação dos professores no curso de desenho e que apresentam alguns fatores que influenciam a constituição do professor como sujeito autor: suas vivências, as concepções pedagógicas que norteiam os processos educacionais, a apropriação do conhecimento e a imaginação.

Sobre a imaginação é muito comum ouvirmos a seguinte afirmação: “As crianças possuem mais imaginação do que os adultos! ”

Será que essa afirmação é verdadeira?

Essa opinião do senso comum está baseada no fato de que a criança dá livre vazão, por diversos motivos, a sua fantasia. Porém, na verdade, a criança não tem uma fantasia mais rica que a dos adultos. Ao contrário, “a experiência total da criança é muito inferior; portanto, pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação ” (MUKHINA, 1996, p. 294).

Existem dois tipos básicos de atividade humana: a primeira é a atividade reconstituidora ou reprodutiva, que está relacionada à memória. Sua essência consiste em reproduzir meios de conduta criados e elaborados anteriormente, como a elaboração de um desenho de observação ou a escrita de algo, seguindo um determinado modelo pelo qual não se cria nada de novo. Sua base é a repetição semelhante ao que já existia (VIGOTSKI, 2009).

A segunda atividade é aquela que possibilita ao homem, pela imaginação, esboçar para si mesmo um quadro do futuro, como a vida humana em Marte ou um quadro do passado pré-histórico. Em ambos, não é possível para o sujeito restaurar marcas anteriores, pois ele não vivenciou nenhum dos dois fatos, mas poderá ter a ideia, a imagem, o seu quadro. É uma atividade que não tem como resultado a reprodução de impressões ou ações anteriores, mas a criação de novas imagens ou ações, gerando um comportamento criador (VIGOTSKI, 2009).

Essa atividade se desenvolve gradativamente, das formas mais elementares para as mais complexas, de modo que cada período da infância possui uma característica de criação dependente de outras formas de atividade e do acúmulo de experiências do sujeito (VIGOTSKI, 2009).

Uma forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade tem caráter emocional e manifesta-se de duas formas: na primeira, emoções e

sentimentos encarnam em imagens; a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens que nos dominam num determinado instante. Qualquer sentimento tem uma expressão externa, corporal; e também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões. Por exemplo, o sentimento de medo se expressa internamente e também externamente pela palidez, tremor e alteração na respiração (VIGOTSKI, 2009).

Outro aspecto em que a imaginação influencia a emoção refere-se ao fato de que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, uma criança entra em seu quarto e ilusoriamente percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem criada pela fantasia da criança é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são verdadeiros e reais para ela (VIGOTSKI, 2009).

É essa lei psicológica que pode nos explicar por que as obras de arte, criadas pela fantasia de seus autores, exercem uma ação bastante forte em nós.

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. (VIGOTSKI, 2009, p. 28)

Nesse processo de desenvolvimento, os elementos de que são construídos os diversos objetos sociais foram retirados da realidade pela pessoa; em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação que retornam à realidade, materializados, em forma de instrumentos ou objetos. As pessoas que criam os diversos objetos sociais, obras artísticas, instrumentos, teorias, etc., constituíram-se como sujeitos autores em suas objetivações.

Neste núcleo temático, “a constituição do sujeito autor”, as análises foram divididas da seguinte forma:

- Memórias da infância e do ensino do desenho
- Mudanças na confiança e segurança do educador
- Tomada de consciência sobre a sua própria prática.
- O que as imagens dizem sobre a constituição do sujeito autor?

- Memórias da infância e do ensino do desenho

Para compreendermos a realidade educativa presente nas escolas atuais, conhecer um pouco sobre a história do ensino de arte e articular com o ensino de desenho recebido na infância colaboram para trazer à nossa consciência o que ocorreu conosco e que resultou em algumas marcas em nosso comportamento e em nossas práticas. Isso também faz com que nos reconheçamos como parte de um processo de construção histórica e, também, que saibamos o porquê de certas práticas e concepções presentes nas salas de aula.

No curso de formação continuada sobre o desenho, que ministramos aos sujeitos de nossa pesquisa, apresentamos algumas concepções pedagógicas que influenciaram o ensino da arte no Brasil e, por consequência, o ensino do desenho. Também procuramos resgatar as memórias da infância desses sujeitos sobre as vivências com o desenho, articulando com a história do ensino da arte.

O conteúdo sobre o ensino do desenho na infância de cada sujeito demonstrou ser significativo, pois foi solicitado às professoras que representassem a aula com uma palavra e o motivo pelo qual tal conteúdo foi citado. O conteúdo sobre as memórias da infância e o ensino do desenho foi destacado por três professoras, P12, P13 e P17.

P12:[A palavra é...]. Passado. Porque trouxe de volta lembranças da infância.

P13:[A palavra é...]. Recordar. Porque lembrei-me da infância na escola e de meus desenhos.

P17:[A palavra é...]. Lembranças. Porque voltamos ao passado.

O conteúdo sobre a história do ensino de arte no Brasil possibilitou a tomada de consciência sobre as concepções de ensino presentes em nossa infância e nos dias atuais, como também a percepção sobre a necessidade de mudança dessa realidade. Isso poderá ser observado nas falas de P10, P16 e da P1, abaixo:

P10: Ao estudarmos, pudemos saber que na época de minha infância escolar as aulas eram propositalmente elaboradas para futuros trabalhadores técnicos ou de fábricas de produtos em série.

P16: [...]foi importante rever a história do ensino da arte nas escolas. Nessa etapa, verifiquei que aconteceram algumas mudanças relevantes, porém ainda há alguns resquícios desse passado em nosso cotidiano.

P1: [Uma palavra para definir a aula é] Novo. Porque tudo que é novo nos apavora, porque estamos acostumados ao velho. Porém, devemos nos permitir a mudar e aceitar as mudanças, para assim mudar a forma de enxergar.

Desta forma, constatamos que a apresentação da história da arte, articulada com as vivências dos professores, favoreceu uma tomada de consciência sobre o porquê de certas práticas e o que aconteceu com elas; o porquê de desenharem de determinada forma, o porquê de seus medos e inseguranças; enfim, perceberam que foram se constituindo, no decorrer de suas histórias, pelas relações sociais, pela educação e pelas concepções que permearam as práticas educacionais.

Na fala de P16, podemos notar a tomada de consciência de que muitas realidades escolares, em se tratando do ensino de desenho, ainda apresentam resquícios do passado e, na fala de P1, observamos a consciência da possibilidade de mudança para que haja transformação da realidade, pois a história está em constante movimento.

Com a professora P10, é possível perceber a apropriação do conhecimento ao articular o seu passado ao conteúdo estudado no curso, citando as práticas do ensino técnico e o seu objetivo. Tais práticas eram embasadas na pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisavam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, por meio do desenvolvimento da cultura individual. Embora difunda a ideia da igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 2008).

E esta concepção tradicional, lembrando Ferraz e Fusari (1993), surgiu nas escolas brasileiras, caracterizando o ensino de arte no século XIX, no qual predominava uma teoria estética relacionada à cópia de modelos. Ensinavam o desenho como cópia da realidade. O ensino do desenho tinha função utilitária, preparando os alunos para serem futuros trabalhadores de fábricas.

Tal ensino continuou, principalmente para as classes sociais mais baixas, com ênfase em desenho geométrico, perspectiva e exercícios de composição para decoração, fazendo analogia entre ensino do desenho e trabalho. A aula de desenho era encaminhada por meio de reproduções de modelos propostos pelo professor, exercícios de repetição com o objetivo de obter a destreza manual (FERRAZ; FUSARI, 1993). “Ensinou-nos a fôrma que bloqueia o perguntar, o singular de cada identidade. Assim aprender era engolir o saber doado pelo professor. A chama do desejo foi sendo vagarosamente e implicitamente apagada” (DAVINI, 1997, p.10).

Tais práticas das escolas tradicionais resultaram na formação de professores inseguros na linguagem do desenho, com produções estereotipadas. Essa insegurança pode ser observada na fala de P3:

P3: Insegurança. Porque meus desenhos são cópias, terei que treinar a observação, fato que não faço. Será que consigo mudar meu desenho?

Por outro lado, as práticas desprovidas de planejamento e intencionalidade, nas quais são oferecidos apenas desenhos livres, não levam os educandos a produzirem algo novo e nem ao desenvolvimento. Nessas práticas há uma concepção espontaneísta; que acredita que os educandos aprendem sozinhos.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, defendemos uma compreensão do trabalho com o desenho que supere as concepções espontaneístas, combata os mitos sobre os “dons” e “talentos” naturais, defendendo a necessidade do ensino e a importância das ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento da criança.

Se os professores se percebem como parte da história, cabe a eles refletir sobre como pretendem dar continuidade a ela e procurar responder às seguintes questões: Sob qual concepção exerceremos a nossa prática? Que tipo de indivíduo iremos formar?

Cada um tem em suas mãos o poder de escrever a sua própria história, mas a questão é: Queremos realmente exercer tal poder? Sendo positiva a resposta, como escrever essa história? Talvez as coisas não sejam tão simples como pensamos, mas o início da mudança poderá surgir de uma dúvida, de uma inquietação do educador, do descontentamento com a sua prática ou da vontade de fazer algo diferente. Superando medos e insegurança, arrisca-se a novos voos.

Porém, é inconcebível que um educador perceba algo incoerente em sua prática e opte em se manter inerte. A mudança jamais poderá surgir na indiferença, na adaptação ou no comodismo.

- Mudanças na confiança e segurança do educador

Como foi discutido no item anterior, as práticas autoritárias das escolas tradicionais geraram professores inseguros na linguagem do desenho, com produções estereotipadas, com sentimento de incapacidade.

A concepção autoritária, quando nega, castra a expressão do desejo do educando (e do educador); quando defende a passividade, a homogeneidade e doa mecanicamente o conhecimento, faz do educando um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham. Educa para a morte pois o desejo e a criação foram soterrados (FREIRE, 1997, p.8).

Nesse sentido, o autoritarismo é uma paixão triste que produz medo, fantasia, desesperança, amargura, baixa autoestima, incapacidade (FREIRE, 1997).

Quando isso ocorre, a apropriação do conhecimento é condição para que essa situação possa ser revertida. Quando o professor tem acesso ao conhecimento e toma consciência de sua história, descobre o que aconteceu com ele; o porquê de seu medo e insegurança, isso será o início da mudança. Descobrirá que o sentimento de incapacidade foi gerado nas relações sociais e educacionais nas quais foi se constituindo. Desta forma, perceberá que não nasceu incapaz de desenhar ou sem o “dom”; constatará que a história está em constante movimento e que mudanças são possíveis em todas as áreas, a partir da atividade e apropriação do conhecimento.

As falas abaixo demonstram que a apropriação do conhecimento possibilita mudanças nas práticas, nos pensamentos e também na autoestima.

P1: [Levo comigo, da aula de hoje,] Que sou capaz de criar. Porque gostei muito da possibilidade de desenhar árvores de formas diferentes. Assim como pensei nas atividades de meus alunos e muitas vezes procuro pensar no que ele estava pensando ao fazer aquele desenho. E também na possibilidade de oferecer novos materiais e sugestões para ampliar o repertório imaginativo deles[...]

P2: A prática nos mostrou que somos capazes de criar, inventar e construir, passando para as nossas crianças a importância do desenhar, deixando os modelos estereotipados de lado.

P13: Neste curso eu, como aluna, não gostei particularmente de desenhar, porque nunca achei meus desenhos bonitos, mas agora, finalizando, posso dizer que gostei das últimas árvores que fiz, principalmente com carvão.

Nas falas de P1 e P2, observamos que ao entrarem em atividade com o conteúdo e com as práticas de desenho; conseguiram se apropriar do conhecimento. Isso provocou mudanças, pois passaram a se sentir capazes de criar e, ao mesmo tempo, capazes de mudar suas práticas em relação aos alunos, levando para eles os conteúdos aprendidos, num processo de apropriação e objetivação. Enfim, com a apropriação dos conteúdos, mudaram a si próprias e, com isso, terão melhores condições de mudarem seus alunos, porque se tornaram sujeitos autores de suas práticas.

Percebemos na fala de P13, que havia um sentimento de incapacidade em relação aos seus desenhos. Porém, com a apropriação dos conteúdos, a experimentação de materiais variados, como o carvão, giz cera, canetas, tintas, suportes diferentes e com as diversas experiências com o ato de desenhar, ela aprendeu a desenhar com autoria e também a apreciar suas produções.

Com a fala da professora P19 (abaixo), percebemos o relato de seu processo de apropriação e a tomada de consciência de sua história, descobrindo o que a fez sentir-se incapaz de desenhar. Percebeu que a educação que recebeu foi o motivo da existência desse sentimento, mas que, ao se apropriar do conhecimento, ocorreu a mudança. Diz ela:

P19: Posso dizer que iniciei o curso como aquele príncipe que foi transformado em um sapo (Rubem Alves). Esqueci-me da minha essência criativa, própria de criança, porque me ensinaram o “Jeito certo” de se fazer, que na verdade me “enfeitiçou! Vejo o quanto isso me afetou a ponto de desistir de continuar o curso de Artes[...]

Termino o curso acreditando que é possível resgatar a “Princesa” dentro de nós, e dentro de cada uma de nossas crianças também. [...]com tudo que vimos no curso, pude repensar e acreditar que não sou um “sapo”.

Para explicar esse processo, a professora P19 utilizou a metáfora de Rubem Alves (Anexo B), dizendo que foi transformada em um “sapo”. Nessa história, foi a palavra dita que o transformou o príncipe em um sapo, pois ele acreditou no que lhe disseram e, a partir disso, passou a se sentir e a se comportar como um sapo. Porém, quando uma pessoa, a “princesa”, o fez perceber que na realidade ele não era um sapo, demonstrando que era um sujeito capaz, o feitiço foi quebrado e ele recuperou sua essência de ser humano.

Essa metáfora é interessante para refletirmos a nossa prática, pois muitas vezes, por meio do que dizemos às nossas crianças da educação infantil, às pessoas que nos cercam, aos nossos filhos, podemos transformá-los em “sapos”, pois se dissermos, por exemplo, que são incapazes, que não aprendem, que são feios, e assim por diante, poderão acreditar nessas palavras e o “feitiço” acontecerá. Serão o que as palavras disserem.

Lembramos que, no processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança, um elemento fundamental é a vivência, pois é “o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKY, 2010, p.684).

- Tomada de consciência sobre a sua própria prática.

Como discutimos anteriormente, a tomada de consciência, por meio da apropriação do conhecimento, conduz o indivíduo a mudanças. E, para que a sua prática educacional também sofra mudanças, será primordial a tomada de consciência sobre a sua própria prática, suas ações e atitudes. Embasada em uma teoria que o leve a perceber que o seu papel no processo de desenvolvimento da criança é fundamental e, a partir dessa conscientização, deve buscar a apropriação de outros conhecimentos necessários para o exercício de sua profissão, com condições de mudar a sua realidade e a de seus alunos.

Essa tomada de consciência, que ocorreu durante o curso de desenho, a partir da apropriação dos conteúdos que foram trabalhados, pode ser observada na fala de P1:

P1: Somos acostumados a avaliar nossos alunos, as pessoas, nossa família e esquecemos de olhar para nós, para nossa prática como profissional e pessoal.

A sua fala demonstra que houve uma tomada de consciência sobre suas atitudes em relação à avaliação e ao seu olhar. Essa conscientização geral sobre sua realidade poderá motivá-la a mudar em diversos aspectos, demonstrando que a apropriação do conhecimento, nesse processo, é essencial para despertar as pessoas da estagnação.

Com a fala de P4, que segue abaixo, observamos uma tomada de consciência sobre o papel do professor no desenvolvimento do desenho de suas crianças; porém, se as práticas forem vazias de conteúdo, o desenvolvimento não ocorrerá. Desta forma, P4 percebeu que sua prática não contribuiu para que seus alunos se desenvolvessem:

P4: A árvore murchou quando vi que, muitas vezes, colaborei para que as crianças desenhassem de forma estereotipada; e floriu ao saber que as novas intervenções podem mudar esses desenhos.

Na fala de P5, também observamos um sentimento de tristeza por tomar consciência de que suas práticas não eram embasadas no conhecimento do qual se apropriou. E por falta desse conhecimento, sua prática era diferente da que estava sendo proposta no curso de desenho. Isso demonstra que nossas práticas são

desenvolvidas de acordo a nossas concepções e nível de conhecimento. Assim, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos, mais consciente, intencional e eficiente será a nossa prática.

P15: Dei aula muito tempo no infantil e me entristeço, pois não sabia de tudo o que sei hoje. Vejo que trabalhava de outra maneira com as crianças [...]

Com a fala de P12, abaixo, observamos que, com a apropriação do conhecimento e por meio de uma atividade, no caso, colocando-se no lugar da criança para fazer o que a criança faz, o professor pode tomar consciência sobre suas atitudes em relação a ela. Assim, a professora P12, por meio dessa experiência de desenhar no lugar da criança, conseguiu perceber que realizava críticas vazias de conhecimento às produções de suas crianças.

P12: O curso de desenho infantil foi importante porque me coloquei no lugar da criança, que muitas vezes a critiquei, achando que seu trabalho pudesse ter sido melhor.

As atividades desenvolvidas em grupo, que possibilitam o olhar, as críticas, as intervenções e as apreciações do outro, podem levar a uma tomada de consciência do professor sobre sua condição de parte de um grupo e de sua constituição histórica dentro de um determinado contexto, despertando um sentimento de pertencimento a um grupo que tem necessidades semelhantes e que, com a colaboração de todos, pode atingir novos patamares de desenvolvimento. Isso pode ser observado nas falas de P8 e P17 abaixo.

P8: E no primeiro dia, fazer um desenho. Não tinha nenhuma inspiração para desenhar naquele momento, mesmo assim, o fiz. Mas fiquei espantada ao ver que eu não estava sozinha, estávamos todos no mesmo degrau, não que um saiba mais que o outro ou da mesma forma, mas que pelo comodismo, desenhamos o mesmo estilo de casa, árvore e pessoas.

P17: No início do curso senti certo desconforto em ter que desenhar e mostrar aos colegas o meu desenho, mas a cada desafio você percebe que pode ser melhor, ao ter liberdade para criar e mostrar não o feio, mas o diferente e assim devemos fazer com os nossos alunos: encorajá-los a criar, desenhar e compartilhar com os amigos e, através das intervenções, fazer essa criança se tornar segura e desenvolver seu potencial.

Na fala de P8 constatamos que, ao observar o desenho do grupo, percebeu que todos estavam parecidos, ou seja, percebeu que não estava só diante de uma

dificuldade; todos desenhavam da mesma forma estereotipada. Isso a fez refletir. Por falta de reflexão e conhecimento é possível permanecer na mesma hipótese por muito tempo.

A fala de P17 demonstra que, apesar de toda a dificuldade e desconforto que as pessoas têm de se expor, de mostrar suas produções em desenho, de demonstrar seus conhecimentos ou a falta dele, é preciso aceitar os novos desafios para que mudanças ocorram. Lembramos que a aprendizagem se realiza nas relações sociais, pela tomada de consciência sobre as nossas hipóteses e pela necessidade de nos apropriarmos de novos conhecimentos. E P17, ao constatar isso tudo, ao ver-se nesse processo de apropriação e de desenvolvimento, e percebendo mudanças significativas em suas produções, tomou consciência da importância do grupo nesse processo, decidindo, a partir daí, fazer o mesmo com suas crianças para que se desenvolvessem.

Desta forma, com a apropriação do conhecimento, o professor vai tomando consciência de seu papel fundamental na promoção do desenvolvimento da criança, por meio do planejamento de intervenções adequadas. Essa tomada de consciência pode ser observada na fala de P11, abaixo, que se vê responsável em dar condições para a criança se desenvolver, ou seja, que vê a necessidade de intervenção para que ocorra a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

P11: Temos que dar condições de a criança ser melhor do que ela é, pois é direito dela. Ela precisa ser estimulada, orientada, ensinada a amadurecer e o professor que irá promover e intervir nesse ensino. A aprendizagem gera o conhecimento.

No decorrer do curso de desenho, foi ocorrendo uma tomada de consciência dos participantes sobre a importância da apropriação do conhecimento para o seu próprio desenvolvimento e sobre o fato de que, a partir disso, surgiriam as condições para melhorarem suas práticas e, por consequência, a promoção do desenvolvimento de suas crianças. Esse fato pode ser constatado nas falas de P11 e P6 abaixo:

P6: Além de desenvolver minhas habilidades também estão sendo desenvolvidas as dos meus alunos.

P11: Com esse curso aprimorei minha prática e, com certeza, muitas crianças se beneficiarão desse conteúdo.

- O que as imagens dizem sobre a constituição do sujeito autor?

Neste item, ao analisar as imagens, pretendemos observar os elementos que influenciaram o processo criador dos participantes, o papel da imaginação e do conhecimento e a compreensão do desenho como uma forma de representação e expressão.

Lembramos que a riqueza e a diversidade da experiência anterior de uma pessoa são importantes, pois ela terá mais recursos para a imaginação, o que justifica o objetivo de ampliação da experiência dos educadores nos encaminhamentos propostos, durante o curso de desenho, para que fossem criadas as bases para a sua atividade de criação. Toda obra da imaginação é sempre construída a partir de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009).

Por meio de duas imagens abaixo, de P19, observaremos a presença de elementos retirados da realidade do professor. Mesmo que alguns deles não tenham feito parte de sua experiência direta, por meio do conhecimento apropriado, eles a ajudaram a realizar seus desenhos.



Figura 55 - Árvore triste (P19)



Figura 56 - Árvore alegre (P19)

Ao ser questionada sobre a escolha dos elementos utilizados para representar uma árvore triste, P19 esclareceu que, para desenhar uma árvore que transmitisse o sentimento de tristeza, optou em fazer a representação de uma situação de seca (Figura 55), pois lhe passa um sentimento de tristeza e ideia de

morte das árvores. Sobre a representação de uma árvore alegre, disse que escolheu o baobá para representar a alegria (Figura 56), porque o baobá tem uma forma engraçada e alegre.

As escolhas da professora P19, para elaborar o seu desenho, confirmam os estudos de Vigotski (2009) sobre a imaginação, pois neles o autor afirma que existe uma relação entre a fantasia e a realidade, entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade, que possibilita a pessoa a compor um quadro real. Por exemplo, para produzir seus trabalhos, P19 nunca se deparou com um pé de baobá real e nem vivenciou a seca do nordeste ou as queimadas de perto; porém, por meio de relatos, imagens, reportagens, pesquisas sobre as plantas nativas da África e sobre as secas, e como resultado da atividade criadora da imaginação, que não reproduz a experiência anterior mas cria novas combinações dessa experiência, conseguiu fazer suas obras, representando o baobá e uma situação de seca para expressar seus sentimentos.

Portanto, isso só foi possível porque ela possuía uma reserva de experiência anterior para que pudesse construir as imagens de tristeza e de alegria. Desta forma, a criação de imagens de situações com que nós não tivemos experiência direta pode ser concretizada por nós graças à experiência alheia, que nos relata como é essa realidade, por meio de recursos diversos.

Assim, a imaginação será um meio de ampliação da experiência de um indivíduo que, por meio da narração do outro, poderá imaginar o que não viu ou vivenciou diretamente, o que a torna uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano (Vigotski, 2009).

A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p.25).

Na imaginação existe também a influência do fator emocional, como podemos observar nas representações de P4 (Figura 57), contendo a representação de uma árvore alegre e outra, triste.



Figura 57: Árvore alegre e árvore triste (P4)

Ao perguntar para a P4 o que a motivou nas escolhas dos elementos que utilizou para compor os seus desenhos, para a representação do sentimento de alegria e tristeza, disse que pensou no elemento cor para representá-los: “Para representar a árvore alegre, escolhi as cores quentes e vibrantes...e para representar a árvore triste, as cores frias” (P4). Portanto, P4 relacionou a cor azul ao frio e à tristeza, e as cores quentes e vibrantes à alegria apenas com base nos estados de ânimo que as cores produzem nas pessoas, utilizando o fator emocional nas escolhas.

Para melhor esclarecer, citamos o exemplo de Vigotski: “Quando dizemos que o tom azul claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão frio apenas com base nos estados de ânimo que ambos produzem em nós” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

A influência do fator emocional foi chamada pelos psicólogos, segundo Vigotsky (2009), de lei do signo emocional comum, pela qual as impressões ou imagens possuem um signo emocional comum, isto é, exercem uma influência emocional semelhante nas pessoas. Tendem a se unir mesmo que não haja qualquer relação de semelhança entre elas, resultando em uma obra combinada da imaginação. As imagens se combinam não porque ocorreram anteriormente juntas, ou porque se percebem relações de semelhança, mas porque possuem um tom afetivo comum, sendo frequente essa forma de associação apresentar-se em sonhos ou devaneios em que a imaginação é livre e funciona ao acaso.

Além desses fatores, outros elementos das artes visuais podem ser utilizados para compor os desenhos, como as linhas, formas, suportes, riscadores, etc. Podemos observar a escolha e o uso de outros elementos na produção de P7 (Figura 58), ao representar a imagem de uma árvore triste:



Figura 58: Árvore triste (P7)

Suas escolhas para a representação do sentimento de tristeza em forma de árvore foram: a linhas trêmulas, a cor escura, o procedimento de esfumamento com o carvão e suporte com textura lisa A4 para melhor espalhar o carvão. Podemos dizer que P7 fez escolhas para realizar seu desenho e representar, da melhor forma possível, o sentimento de tristeza.

Esse fato demonstra que a experiência significativa com os diversos elementos das artes visuais, como as linhas, cores, formas, texturas, suportes diferentes, riscadores variados; suas experiências, a apropriação dos procedimentos necessários para o manuseio dos instrumentos, dos conhecimentos específicos da linguagem do desenho e, também, de seu repertório, fizeram com que P7 pudesse ter a liberdade de fazer escolhas conscientes, para melhor atingir o seu objetivo.

Isso tudo confirma a importância do processo de ensino no desenvolvimento das pessoas. Esse processo envolve a seleção e sistematização dos conteúdos para apropriação dos conhecimentos específicos de cada área, no caso, do

desenho, para que as pessoas possam realmente utilizá-los de forma intencional, com condições de se expressarem por meio deles rumo a sua poética pessoal.

Com isso, afirmamos que a educação que promoverá o máximo desenvolvimento das pessoas é a educação escolar, que socializa os saberes científico, artístico, ético e outros que possibilitarão a superação dos conhecimentos cotidianos, porém, isso requer um ensino sistematizado e planejado.

Por meio de outras imagens também constatamos que o desenho, como linguagem, possibilita a expressão de ideias, pensamentos, sonhos, anseios, desejos. O desenho não é uma cópia da realidade. Vejamos as produções das professoras P13 e P14, abaixo:

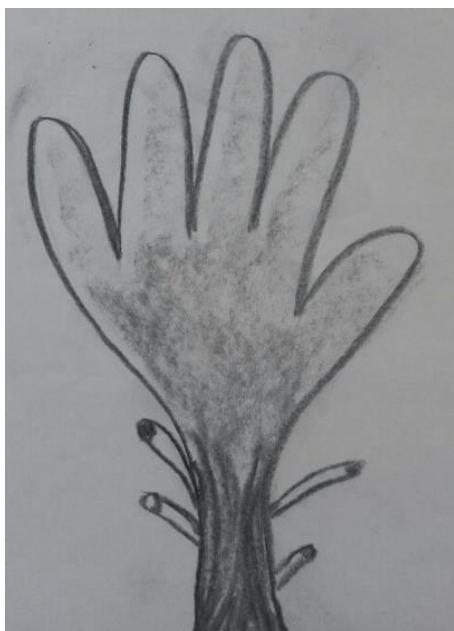


Figura 59 - Árvore mão (P13)



Figura 60 - Árvore Bombril (P14)

Por meio de seus desenhos, as professoras procuraram representar o seu pensamento, utilizando a imaginação e a atividade criadora, inventando árvores que não existem.

Durante a exposição de suas obras ao grupo, as professoras fizeram algumas considerações sobre suas produções, esclarecendo os significados envolvidos como: desejos, valores, sentimentos, senso de humor, reflexões.

P13: Esta árvore eu gostaria que existisse e que todos nós pudéssemos ter a árvore mão; ser uma mãozinha extra para nós e para os outros. Significa apoio, solidariedade e ajuda a quem precisa.

P14: Seria uma árvore cheia de mãos e galhos, pois se eu pudesse, ajudaria a todos e faria tudo por todo mundo, mas infelizmente sou uma só

e só posso fazer uma coisa de cada vez e com muito amor (Árvore Bombril, das 1001 utilidades).

As produções vistas acima demonstram a presença de outra forma de relação entre fantasia e realidade. Refere-se ao fato de que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, sem corresponder a nenhum objeto existente na natureza, mas que, ao ser externada, adquire concretude material; começa a existir realmente no mundo. “Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico - uma máquina ou instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Nesse processo de desenvolvimento, os elementos de que são construídos os diversos objetos sociais foram retirados da realidade pela pessoa; internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação que, ao se encarnarem, retornam à realidade, materializados em forma de instrumentos ou objetos (VIGOTSKI, 2009).

Neste mesmo sentido, abaixo apresentamos uma produção de P19 que — embora mantenha características de uma árvore, por seu tamanho e disposição no suporte, com cores fortes, em contraste com a representação de uma cidade pequena, de cor cinza e esfumaceada — traz significações com elementos de nossa realidade, passíveis de interpretações e leituras. As escolhas dos elementos utilizados tinham o objetivo de comunicar uma necessidade, fazer um alerta, demonstrar desejos e valores de seu autor, que o grupo interpretou da seguinte forma: “é uma representação de um grande pulmão natural para alimentar de oxigênio uma cidade poluída. ”



Figura 61: Árvore acolhedora (P19)

Abaixo segue a descrição da autora P19 quanto à expressão de seus

desejos e valores, sua forma de ser no mundo, conforme suas próprias palavras:

P19: Eu seria uma árvore muito grande para dar sombra e purificar o ar da cidade. Uma árvore que acolhe a todos.

O significado que P19 atribuiu a sua árvore aproximou-se da interpretação do grupo, pois os elementos e significados utilizados estão presentes na realidade e na experiência das pessoas do grupo.

Enfim, todas as produções apresentadas neste item trouxeram elementos da realidade, como também pensamentos, ideias, sentimentos, emoções, sonhos e as singularidades de cada um, demonstrando a conquista da autoria. Tais árvores não existem na realidade. São produtos da imaginação de cada um. Confirmando o que disse Miriam Celeste: “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “re-presenta”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, M.C., 1992, p.35).

Com as análises, constatamos que, tanto o fator intelectual como o emocional são necessários para o ato criativo, ou seja, o que move a criação humana é o sentimento e o pensamento.

3.3 Núcleo temático: TRANSFORMAÇÕES DO EDUCADOR A PARTIR DA ATIVIDADE E A AÇÃO DO OUTRO

O processo de apropriação do conhecimento é sempre *ativo*, ou seja, para se apropriar dos objetos que são produtos do desenvolvimento histórico, será necessário que se desenvolva uma relação com eles, uma atividade que reproduza os traços essenciais acumulados no objeto. A pessoa deverá reproduzir em sua atividade as operações motoras e cognitivas incorporadas no objeto para apropriar-se dele.

Entretanto, a atividade do sujeito em desenvolvimento é mediada pela ação de outro sujeito mais experiente do que ele, que lhe serve de modelo, de referência sobre o conteúdo cultural que está sendo apropriado por ele. De modo que a atividade do sujeito, sendo crucial, essencial para seu desenvolvimento, está ao mesmo tempo em íntima relação com a atividade de outros sujeitos com os quais convive. Essa compreensão está na base do terceiro núcleo temático de nossas

análises: “Transformações do educador a partir da atividade e a ação do outro nesse processo”

Partimos de um exemplo para melhor esclarecimento desse fato. Se for oferecido a uma criança um lápis de cor, um material a que ainda não teve acesso, ela apenas o explorará de forma aleatória; poderá colocar na boca, cheirar, rabiscar sem intencionalidade. Embora a exploração seja muito importante para a criança, pois é uma forma inicial de conhecimento e aprendizagem, não garantirá que ela aprenda para que serve o lápis de cor. Para que seja possível à criança aprender e dominar o uso do lápis de cor como um recurso artístico para o desenho, será preciso que alguém lhe ensine como utilizá-lo em uma atividade de desenho, o procedimento correto de seu uso, sua manutenção, a intencionalidade, visando à realização de um desenho, como uma forma de expressão, sobre um suporte .

E essa análise se estende para todas as produções sociais nas diversas culturas nas quais as crianças e adultos só conhecerão os diversos instrumentos sociais e os referidos procedimentos se lhes oportunizarem o acesso; se lhes ensinarem a função social dos mesmos, colocando-os em atividade. Portanto, se a criança aprende em atividade, só aprenderá a desenhar, desenhando; a escrever, escrevendo; a falar, falando, e assim por diante.

Esse movimento não ocorre só com as crianças. Os adultos também precisam, diante de algum instrumento novo e sem nenhuma referência anterior, que outra pessoa que conheça o instrumento lhes ensine para que serve e como utilizá-lo. Para exemplificar, citamos o uso do *hashi*, um instrumento da cultura japonesa, composto por dois palitinhos, que substituem os talheres na hora das refeições. Quando esses dois palitinhos são apresentados para pessoas que nunca viram ou manusearam algo parecido, elas os exploram, tentando descobrir para que servem; porém, quando alguém já viu o seu uso, mas com outra função, tenta reproduzi-lo, empregando-os para prender os cabelos. Se é oferecida uma pista, dizendo que serve para pegar alimentos, as pessoas costumam utilizá-los com as duas mãos, cada palito em uma das mãos, tentando aprisionar o alimento; usam também como se fosse um espetinho para furar o alimento e trazê-lo até a boca. O uso correto surge apenas quando alguém lhes dá as instruções sobre como usá-lo, demonstrando-lhes e ensinando como segurar os dois palitos em uma das mãos e realizando o movimento de pinça para pegar os alimentos.

Dessa forma, a pessoa estará em atividade, aprendendo a comer com *hashi*, utilizando uma operação motora e cognitiva que o objeto exige, ficando clara, também a importância da mediação do outro no processo de apropriação do conhecimento.

Diante desses exemplos, podemos perceber que novas capacidades são desenvolvidas para dominar um determinado instrumento novo. Quando nos apropriamos de novos conhecimentos, formamos novas operações mentais, novas capacidades psíquicas; desenvolvemos o nosso pensamento. Da mesma forma, o acesso às obras de arte possibilita o desenvolvimento das percepções, da sensibilidade e do senso estético. Portanto, o desenvolvimento do ser humano dependerá da riqueza de seu mundo cultural e das oportunidades de apropriação das objetivações humanas que se dão na relação com outros sujeitos sociais com os quais convive.

A partir desses esclarecimentos, passamos à análise das avaliações e produções dos professores, deste núcleo temático, a partir dos itens abaixo:

- Mudança de concepção, de percepção e do olhar
 - Valorização das intervenções para o processo educativo
 - O outro como fonte de conhecimento
 - O que dizem as imagens sobre as transformações dos sujeitos por meio da atividade e a ação do outro?
-
- Mudança de concepção, de percepção e do olhar

Com os estudos e as reflexões realizadas anteriormente, é possível constatar que muitos fatores estão envolvidos no processo de constituição do professor como sujeito autor. Para que ocorram mudanças nas práticas, a apropriação do conhecimento, a partir da atividade, é condição fundamental para conduzi-lo à tomada de consciência sobre a sua realidade, criando necessidades para a busca de novos conhecimentos e, desta forma, promover nele as mudanças reais necessárias à sua formação como sujeito autor.

Com a apropriação do conhecimento, o professor passa a compreender melhor a sua realidade, a origem dos fatos, dos acontecimentos, os problemas. Também terá condições de buscar e obter as respostas para suas dificuldades e as soluções para os diversos problemas que venham a surgir em seu dia a dia. Nesse

processo de apropriação, o professor se transformará, pois aprenderá a olhar para si e para sua prática, buscará caminhos para satisfazer suas necessidades, mudando seu pensamento, sua forma de agir, de ver as coisas, superando certas convicções, apropriando-se de novos conceitos para, desta forma, ter condições de também promover mudanças no outro.

Com o conhecimento, surge a tomada de consciência do professor sobre a sua realidade pessoal e profissional. Esta o conduzirá a mudanças de concepções, de percepções e do olhar que lança sobre o objeto de trabalho. Algumas dessas mudanças na concepção do professor, a partir da apropriação do conhecimento, podem ser observadas nas falas das professoras abaixo:

P15: Achei importante a questão do dão em relação ao dom, pois na verdade é a oportunidade e a apresentação de modelos que fará com que haja crescimento.

P19: A desconstrução do feio e do bonito, do “jeito certo de fazer”. Porque valorizar o que o outro faz e respeitar sua forma pessoal de representar é algo imprescindível para ensinar também aos pequenos. É algo que fica para toda a vida.

P1: Pensava que arte era seguir um padrão pronto, era preparar a visão para o belo; mas no decorrer do curso aprendi que arte é tudo aquilo de que sou capaz de criar, fazer independentemente de beleza.

Lembramos que as práticas pedagógicas estão fundamentadas nas concepções que cada professor possui, nas tendências pedagógicas da história, mesmo que ele não tenha consciência disso. Se o professor possui, por exemplo, a concepção de desenho como um talento ou dom natural, sua prática será espontaneísta, livre de qualquer intervenção. Se é algo natural, nada do que fizer mudará o destino de cada criança, pois nessa concepção, tudo já está predeterminado; se ela nasceu assim, assim será. Esse tipo de discurso é, por falta de conhecimento, baseado no senso comum: “pau que nasce torto, torto é”, “filho de peixe, peixinho é”.

Por meio da fala de P15, constatamos que sua concepção em relação ao desenho era de “dom”. Assim, essa concepção a conduziria para uma prática espontaneísta do desenho livre, apenas. A partir da apropriação do conhecimento sobre o desenho e sobre o desenvolvimento humano, sua concepção mudou, levando-a a perceber a importância do seu papel no desenvolvimento da criança e a necessidade das intervenções, o que denota a possibilidade de a mudança de concepção levar à mudança de sua prática.

Por meio da apropriação de conteúdos sobre a arte, houve também a mudança de alguns conceitos. A arte era compreendida como a cópia da realidade e como a representação do belo. Esses conceitos de arte não consideram o desenho como linguagem e, com base neles, a prática do professor resultará em cópias. Será valorizado apenas aquilo que o professor entende como sendo “belo”, limitando o desenvolvimento da criança no que se refere a apropriação do desenho como linguagem. A criança será privada de se expressar por meio dele. Esta forma de compreender o desenho surgiu nas falas de P19 e P1, que mudaram suas concepções e passaram a valorizar todas as produções das crianças, abandonando o julgamento ou classificação de bonito e feio.

Desta forma, observamos que as mudanças começam a acontecer a partir do momento em que ocorre a apropriação do conhecimento, que possibilita a mudança nas concepções, tornando as práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais. Esse fato pode ser observado na fala de P3.

P3: Agora sei que é possível analisar e saber qual a etapa de desenvolvimento da criança, a idade ideal, no desenho e como podemos ajudar no desenvolvimento do aluno intervindo, criando, analisando e colocando desafios para assegurar a esse aluno uma aprendizagem eficaz, que, com certeza, ajudará na sua formação pessoal.

Enfim, a apropriação do conhecimento possibilita a mudança de concepção do professor e, por consequência, mudanças nas práticas educacionais. Constatamos também que, a apropriação do conhecimento, quando favorece a mudança de concepção, transforma também a percepção e o olhar professor, que passa a ver a realidade de forma diferente, com o olhar da compreensão e do entendimento. Isso pode ser observado nas falas abaixo:

P14: Ao iniciar o curso eu não sabia muita coisa. À medida que eu fui fazendo o curso, o olhar perante a produção e construção dos meus alunos mudou. É muito significativo conhecer os momentos do desenho para poder avaliar as crianças.

P19: Passei a valorizar o desenho das minhas crianças e a ter outro olhar. Antes desconhecia os distintos momentos que a criança vai desenvolvendo no percurso de desenhar, bem como a linguagem do desenho. ”

Desta forma, percebemos que o olhar também é ensinado, que a percepção visual é desenvolvida por meio do conhecimento e da intervenção do outro, que nos ensina a olhar. “Aprender a ver significa perceber significadamente as diferenças,

gerando relações entre variedades complexas. Qualidades passam a ser definidas” (MARTINS, M.C., 1996, p.34).

Isso também se apresenta na fala de P1.

P1: Talvez nunca mais terei a mesma visão de árvore, assim como também acredito que nunca mais terei a mesma visão de desenho.

Com a fala de P1, constatamos que no dia a dia temos um olhar que olha, mas não vê, porque o ver envolve o conhecimento. Começamos a perceber as diferenças e as qualidades existentes nas coisas, como as diferenças existentes nos diversos tipos de árvores, nas formas, texturas, linhas, movimentos, tamanhos, cores, etc., a partir do momento em que nos apropriamos dos conhecimentos referentes ao objeto, confirmando que é por meio da mediação do outro que aprendemos a ver as coisas. Aprender a ver é fundamental, pois amplia nossas percepções, favorecendo nossas produções. Quanto mais conhecimento tivermos sobre determinado tema, objeto, fenômeno, melhores condições teremos de captar suas propriedades e representá-los, em qualquer linguagem.

- Valorização das intervenções para o processo educativo

A fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos. O processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações entre pessoas, num processo de transmissão de experiência social. E para que ocorra a apropriação do conhecimento, o simples contato externo com os fenômenos físicos e sociais a seu redor não serão suficientes para que ocorra a apropriação, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos.

Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem o papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento. Por essas razões os processos de educação e ensino, promotores das complexas aprendizagens humanas, assumem enorme importância na psicologia histórico-cultural (MARTINS, L.M., 2010, p.55).

Como foi visto nas seções anteriores, em relação ao ensino do desenho, as ações pedagógicas são permeadas por concepções diversas, como aquela que entende que as crianças devem ser deixadas livres em seus desenhos; e outra, que

compreende que o desenho deva ser desenvolvido por meio de intervenções pedagógicas. No primeiro exemplo, são oferecidos apenas desenhos livres, pois as ações pedagógicas estão embasadas nas concepções sobre “dons” e “talentos” naturais com os quais a criança aprende a desenhar sozinha. No segundo, a base teórica é a concepção histórico-cultural, que visa a superar as concepções espontaneístas, defendendo a necessidade do ensino do desenho e a realização de ações planejadas pelo adulto para promover o desenvolvimento na criança da capacidade de se expressar por meio dessa linguagem.

Desta forma, para que ocorra o desenvolvimento da criança quanto à linguagem do desenho, será necessário que, a partir da apropriação do conhecimento, o professor realize seus planejamentos de forma intencional. É preciso compreender a função da escola como espaço privilegiado para a aquisição do conhecimento cultural; saber o seu papel de promotor do desenvolvimento da criança, por meio de intervenções apropriadas para cada período do desenvolvimento infantil. A tomada de consciência do professor sobre a importância das intervenções no processo educativo será o início da mudança. Podemos observar essa tomada de consciência sobre o papel do professor e a valorização da intervenção na fala de P19.

P.19: Agora compreendo a importância da minha intervenção como professora, apresentando propostas com intencionalidade, com objetivos, com materiais diferentes, tanto no desenho como na pintura, bem como intervir com a criança pequena.

O professor, a partir da apropriação do conhecimento, pode tomar consciência da importância do seu papel na formação das crianças, passando a valorizar suas ações pedagógicas, planejando-as intencionalmente, visando à promoção do desenvolvimento da criança.

Essa valorização das intervenções no processo educativo foi observada também nas falas das professoras abaixo:

P11: Fiquei encantada em aprimorar a minha prática a partir dos encontros, em aprender sobre suportes que podem e devem ser usados para as produções das crianças: elementos da natureza e como ampliar a garatuja para futuro desenho figurativo. As intervenções no suporte, forma, tamanho, riscadores...

P15: Minha árvore floriou quando percebi que para as crianças melhorarem é preciso intervenção.

Com as falas de P11 e P15, reafirmamos que é por meio da apropriação do conhecimento que os professores passam a valorizar as intervenções pedagógicas, visando ao desenvolvimento das crianças.

- O outro como fonte de conhecimento

Nas seções anteriores vimos que, na perspectiva histórico-cultural, o elemento fundamental para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a relação criança e sociedade, em que as condições históricas concretas, condições de vida e educação determinarão o percurso do desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento de uma pessoa não é feito apenas das transformações do organismo. O indivíduo aprenderá as diversas formas de representações, as interpretações, os modos de agir, de pensar e sentir do ambiente social em que vive. Apenas em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas.

Portanto, a experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e do adulto. A presença do outro como mediador no processo de apropriação do conhecimento será essencial.

Anteriormente foi discutido que, no processo de apropriação de novos conhecimentos, habilidades e capacidades, o professor sofre transformações; muda seu pensamento, suas concepções, sua forma de olhar para o objeto de seu trabalho; instrumentaliza-se e, assim, passa a ter condições de intervir conscientemente na transformação de sua realidade educacional, provocando mudanças em seus alunos.

Nesse sentido, o outro tem um papel fundamental no processo de ensino para o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos aprendentes. No curso de formação continuada de desenho, percebemos a influência do outro, o colega de profissão, que também ajuda na busca do conhecimento quando, por exemplo, colabora nas questões relacionadas ao exercício de sua profissão, ao compartilhar suas experiências, suas ações pedagógicas, suas pesquisas que, quando significativas, afetam aquele que o ouve e o observa.

O desejo de aprender pode surgir pela ação do outro, que desencadeia conversas, faz apresentação ou relato de suas práticas que deram certo, demonstrando que é possível realizar um trabalho pedagógico intencional e eficiente

para o desenvolvimento das crianças e, com isso, desperta no outro o desejo de trilhar os mesmos caminhos.

Tal fato foi observado em um dos encontros do curso de desenho promovido por nós, no qual uma professora da educação infantil, do Sistema Municipal de Bauru, foi convidada para apresentar um projeto desenvolvido com suas crianças na área de desenho. Ela explicitou todo o processo de desconstrução de estereótipos do desenho para desenvolver a poética pessoal delas. Esse trabalho foi vencedor de um concurso nacional na área de arte. Foi avaliado como prática que realmente trouxe contribuições para o desenvolvimento da poética pessoal das crianças. Ao expor todo o seu trabalho, as professoras do curso de desenho se inspiraram em sua prática, sentindo-se motivadas e capazes para também mudar. Isso pode ser observado nas falas de P6 e P7.

P.6: [O mais significativo para mim foi]. Aprendizagem. Porque observei que posso ser tão boa professora quanto a professora Soninha. É meu primeiro ano como professora. Eu quero ser igual a ela, quero que meus alunos aprendam muito.

P.7: [O mais significativo para mim foi]. O empenho dela com relação ao projeto. Porque resgata tudo que vimos no curso até agora, e que é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

Esses discursos demonstram a importância de se promover momentos para que o professor possa compartilhar suas práticas com outros professores em seu ambiente escolar, em outras escolas, eventos, cursos e assim por diante, porque a aprendizagem e as mudanças ocorrem na relação e na ação com o outro.

As atividades desenvolvidas em um determinado grupo — no qual são oportunizados momentos de estudo, de diálogo, trocas de experiências, intervenções, avaliações do outro, exposição de dúvidas e angústias — também possibilitam mudanças nos professores. Isso pode ser constatado na fala de P9, abaixo, sobre suas aprendizagens com o grupo curso de desenho.

P.9: [...] a convivência com o grupo, as experiências de outras professoras e as dúvidas que surgiram contribuíram para mudar e melhorar ainda mais o meu trabalho na escola.

Enfim,

[...] é com o outro que me deparo com minhas faltas, é ele que me faz exercitar e perguntar. Perguntar é como um fogo interno cheio de

curiosidade e agressividade dentro. Por isto, é o exercício do desanestesiador, libertando o desejo de saber é a minha liberdade.” (DAVINI, 1997, p.10)

- O que dizem as imagens sobre as transformações do educador a partir da atividade e ação do outro?

Para melhor visualizarmos o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados durante o curso de desenho e o processo vivenciado por P10 na construção de seus desenhos, rumo à autoria, as imagens apresentadas abaixo são algumas produções de uma mesma professora, dispostas em sequência, conforme foram sendo produzidas.

Para que os resultados expressos pela sequência de imagens fossem obtidos, foi necessário um planejamento intencional das atividades propostas aos professores do curso, com intervenções apropriadas para cada momento e a escolha da forma de sistematização dos conteúdos.

Apresentaremos as imagens separadamente e explicitaremos as intervenções que ocorreram em cada momento desse processo de formação.

A primeira imagem da sequência, apresentada abaixo, (Figura 62), corresponde ao momento da investigação inicial para se descobrir o nível de desenvolvimento real dos professores. Por meio dele, foram levantadas as faltas e necessidades, ou seja, foi feita a problematização. No caso, descobrimos que o desenho não era compreendido como linguagem. Os desenhos eram estereotipados e mecânicos.



Figura 62 - Nível de desenvolvimento real

Após essa constatação, vimos a necessidade da instrumentalização para que ocorresse uma transformação no professor, em seus desenhos e em sua prática. Para que fosse possível a apropriação do conhecimento pelo professor, muitas ações e intervenções foram planejadas para o processo de sua formação durante o curso de desenho, como um estudo sobre a teoria do desenvolvimento humano, estudo da teoria sobre o desenho. E para as atividades práticas, após a avaliação inicial, foram planejadas intervenções com o objetivo de apresentar diversas possibilidades de suportes em relação à forma, convidando os professores para a desconstrução de seus próprios desenhos que, por meio dos diferentes suportes, seriam levados à mudança da forma de sua árvore, como ocorreu com o suporte em forma de tira (vertical) , conforme figura 63, e o suporte redondo (prato de bolo), conforme figura 64.



Figura 63 - Árvore tira



Figura 64- Árvore em pratinho de bolo

Em outro encontro, os objetivos das atividades de desenho foram: apresentar possibilidades de intervenções no suporte em relação à textura e a cor, como a lixa preta (Figura 65) e o papel camurça colorido (Figura 66), oferecendo ao professor a oportunidade de experimentar, em suas produções, suportes diferentes para a percepção da textura e da cor como um elemento importante para as composições em artes visuais.



Figura 65 - Giz cera sobre lixa



Figura 66 - Giz cera sobre camurça

Além da exploração de diversos suportes com formas, tamanhos, cores, texturas diferentes, também foram apresentados riscadores variados como giz cera, canetas coloridas (Figura 67 abaixo), carvão (Figura 68, abaixo). Tais intervenções, além de ampliarem o repertório de suportes, tiveram como objetivo a apresentação de possibilidades de intervenção no meio, ou seja, o uso de vários riscadores como recursos artísticos: carvão, caneta, lápis preto, lápis colorido, giz cera, etc.

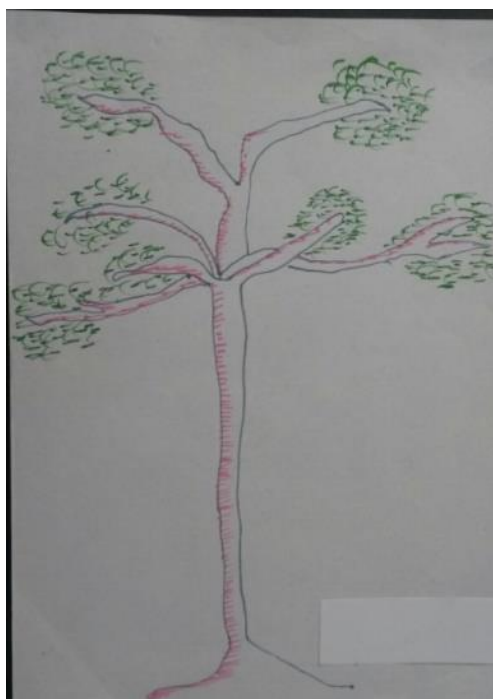


Figura 67 - Desenho com canetas



Figura 68 - Desenho com carvão

Em outro momento, foram planejadas algumas intervenções com o objetivo de apresentar a linha como elemento fundamental do desenho; assim, recorreremos ao uso de imagens de árvores para observação e percepção da presença de diversos tipos de linhas nas imagens das árvores e na natureza para a ampliação do repertório; também tivemos a intenção de apresentar diversos tipos de linhas para que as professoras mudassem suas hipóteses em relação ao seu uso (Figuras 69 e 70). Essa necessidade de intervenção nas linhas surgiu com a observação das produções das professoras. Foi constatado que muitas delas ainda continuavam a utilizar as mesmas linhas curvas para fazer a copa de suas árvores e a mesma linha reta para fazer os troncos. Com o desafio de utilizarem determinados tipos de linhas em suas produções, as professoras foram incentivadas a deixar suas hipóteses e experimentar novas possibilidades.



Figura 69 - Linhas retas e linhas curvas

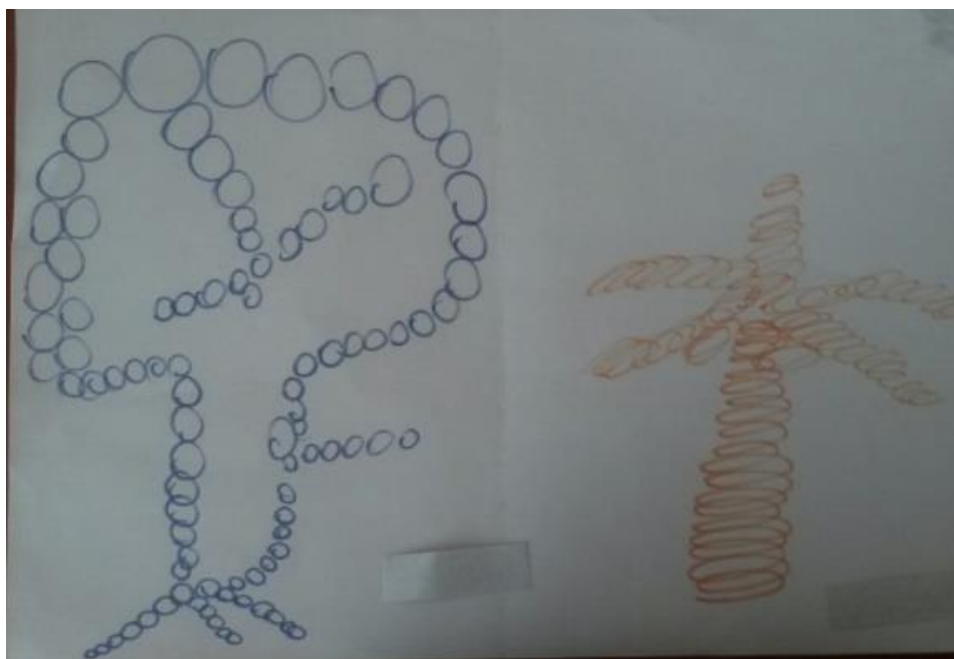


Figura 70 - Formas e movimentos circulares

Em outro momento — depois que as professoras já haviam obtido conhecimentos sobre os procedimentos em relação ao uso dos materiais utilizados no ato de desenhar, e experiências com vários elementos das artes visuais, como: suportes variados, meios diversificados, cores, texturas, linhas, formas — foram planejadas intervenções com o objetivo de desenvolver o conceito de desenho como forma de expressão de sentimentos, ideias, pensamentos, sonhos.

Para isso, foi utilizado como recurso a apreciação de várias obras de arte de estilos diferentes, que continham representações de árvores para que as professoras observassem e discutissem sobre os elementos utilizados intencionalmente pelos seus autores na composição de sua obra, expressando seus sentimentos e pensamentos. Após as discussões, foi solicitado às professoras que desenhasssem, com qualquer material disponível, uma árvore triste e uma árvore alegre, figuras 71 e 72, abaixo.

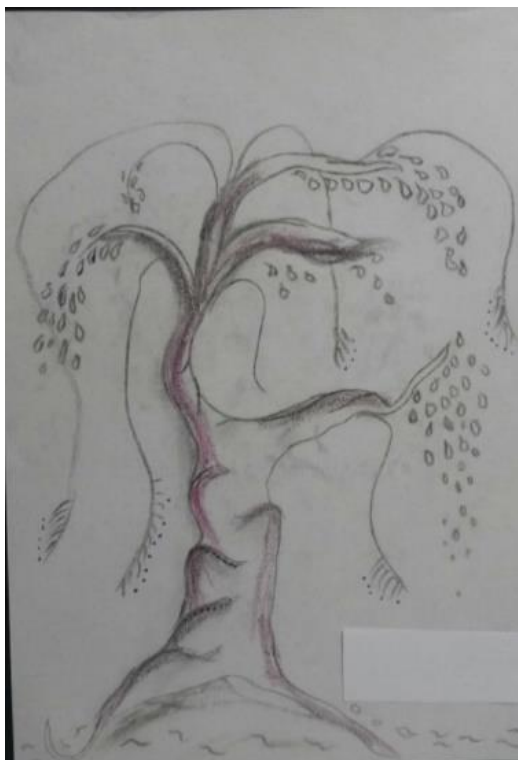


Figura 71: Árvore triste



Figura 72: Árvore alegre

Com as figuras acima, é possível observar a mudança de concepção de desenho, que passou a ser utilizado como linguagem e a escolha, de forma intencional, dos materiais e elementos das artes visuais para a composição de suas produções, com objetivo de expressarem o sentimento de tristeza e de alegria.

Nos últimos encontros, as atividades práticas para as professoras tiveram como objetivos verificar se houve a apropriação do conteúdo; ressaltar a compreensão do desenho e da arte como representação da realidade e não como cópia; utilizar os elementos das artes visuais para a representação de ideias, pensamentos ou sentimentos, visando ao desenvolvimento da poética pessoal.

Dessa forma, as professoras foram convidadas a desenhar árvores que não existem, ou seja, receberam o desafio de produzir um desenho, utilizando a imaginação, a percepção, a atividade criadora e o desenho como forma de representação de pensamentos e sentimentos. Foi solicitado também que fizessem uma árvore que melhor as representasse, expressando seus pensamentos, seus sonhos, preferências, desejos, etc. Uma frase foi utilizada para motivar as professoras: – “Se eu fosse uma árvore, eu seria assim! ” (Figura 73 abaixo).



Figura 73: Desenho como linguagem

Ao observarmos essa última imagem (Figura 73), constatamos que houve a apropriação do conhecimento e a mudança de concepção de desenho, que passou a ser compreendido como linguagem.

Enfim, com a sequência de imagens do processo de constituição do sujeito autor da P10, visualizamos as transformações que ocorreram a partir de sua própria atividade e da ação do outro. Com as imagens apresentadas, é possível observar mudanças significativas nas produções da P10, ocorridas a partir do momento em que a professora entrou em atividade com o desenho, apropriando-se dos materiais, procedimentos, conteúdo teórico e elementos da linguagem visual do desenho.

Por meio da observação da sequência de desenhos apresentados, constatamos que — com a apropriação do conteúdo teórico, domínio dos materiais e instrumentos necessários para o ato de desenhar; a mudança de concepção, compreendendo o desenho não mais como a cópia da realidade, mas como uma linguagem — começam a ocorrer mudanças nas produções. Observamos o processo de distanciamento da cópia da árvore real em direção à construção de imagens que utilizam símbolos e signos para a expressão, caracterizando o desenho

como linguagem para representar e expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos, sonhos e desejos. E o desenho estereotipado, mecânico e sem sentido, foi deixado para trás. P10 tornou-se um sujeito autor de suas obras, conquistando sua poética pessoal, e retornará para sua prática transformada, sendo possível que mude sua prática ao trabalhar o desenho com seus alunos.

Esse processo de distanciamento do real, fazendo uso de signos ou símbolos para intermediar a relação da criança ou adulto com o meio, é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Na pré-história da linguagem escrita, encontramos um fenômeno semelhante, quando a criança chega à ideia de usar o desenho como meio de recordar as coisas. O desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa; transforma-se, passando de simples representação de algo para um meio. E o intelecto adquire um instrumento novo para que o indivíduo possa se relacionar com mundo, agora mediado por signos (LURIA, 2001).

Na concepção da teoria histórico-cultural, os signos são fundamentais para o desenvolvimento humano e são compreendidos como meios auxiliares para a realização de tarefas psicológicas. A apropriação dos signos possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, constituindo o seu uso o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite ao ser humano o rompimento da relação direta e imediata com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais (MARTINS, L. M., 2011a).

A partir dessa concepção, podemos ver uma diferença significativa do desenho espontâneo em relação ao desenho intencional, ou seja, do desenho como linguagem. Se o desenho for espontâneo e a criança se relacionar com ele apenas como um brinquedo, sem a função de meio que o leve a se lembrar de algum conteúdo ou de expressar algo, será apenas um desenho. Enfim, uma criança ou um adulto pode desenhar bem, mas se for incapaz de compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo, o desenho não será uma linguagem porque não existe a compreensão da imagem como um símbolo ou signo (LURIA, 2001).

Isso tudo confirma a necessidade de se trabalhar com o desenho desde a educação infantil, como uma linguagem e não como cópia da realidade, para que se possa promover o desenvolvimento humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] passamos a ser nós mesmos por meio de outros. [...] A personalidade vem a ser para si o que é em si, por meio do que significa para os demais.

Lev Vygotski

No contexto atual, podemos observar muitas escolas de educação infantil optando pela alfabetização das crianças e pelo uso do caderno de linhas, pensando em melhor prepará-las para o ensino fundamental.

Se a alfabetização fosse compreendida como um processo que ocorre desde que nascemos e nas relações sociais, com a aquisição da linguagem oral, gestual e do desenho, a alfabetização não seria um problema. A questão é que, o jogo de papéis, o movimento e o desenho estão sendo substituídos por práticas mecânicas, desprovidas de sentido e fundamentadas em treinos motores; cópias, com ênfase no código escrito.

Em oposição a essa abordagem, consideramos que o papel fundamental da escola é assegurar as condições necessárias para que se desenvolvam nas crianças as funções psíquicas superiores, para a superação dos limites dos saberes do cotidiano. Tais funções são ferramentas imprescindíveis para que as pessoas sejam, de fato, sujeitos de sua história, visando à promoção do desenvolvimento humano em suas máximas capacidades, sendo a apropriação das diversas linguagens, neste caso, o desenho, uma condição fundamental.

Por meio das análises, procuramos compreender o processo de apropriação do conhecimento rumo à constituição do sujeito autor, com o objetivo de pôr em discussão práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do desenho como linguagem, defendendo que o desenvolvimento da poética pessoal é possível para todas as pessoas.

Consideramos que, no processo de transformação criativa da realidade, a existência do pensamento teórico é primordial, pensamento que é uma conquista do desenvolvimento psíquico superior, pois todo pensamento é empírico em suas origens.

O pensamento empírico se constitui com representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por

palavras denominadoras, identificando-se com formas primárias de se pensar. Abarca a identidade e as características distintas do objeto tal como revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições. [...] Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente (MARTINS, L.M., 2011a, p.49).

Ao pensamento teórico compete os domínios da criação que o tornam a forma mais desenvolvida de pensamento consolidada pela humanidade. A ele une-se outra função psicológica importante, a *imaginação*, que é uma função complexa e expressa-se na construção antecipada da imagem do produto a ser alcançado pela atividade. Desta forma, a imaginação conduz à transformação criativa da realidade (MARTINS, L.M., 2011a).

Consideramos que o trabalho desenvolvido com o desenho como linguagem possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas, em especial, a imaginação, base para o desenvolvimento da atividade criadora e do pensamento teórico.

O fator importante para impulsionar esse processo são os novos desafios, que requerem do homem a necessidade de adaptação ativa ao meio que o cerca. Desta forma, destacamos a importância de aceitarmos novos desafios, de termos desejos e anseios, pois isso tudo nos impulsionará para o desenvolvimento. Com isso, percebemos também a grave implicação de apenas nos adaptarmos passivamente à realidade posta, de vivermos em conformismo ou comodismo, pois nada criaremos e nenhuma mudança acontecerá em nossa realidade educacional.

Porém, os desejos e anseios por si sós não podem criar nada. O essencial está nas condições sociais e na relação do sujeito com o outro. Dessa forma, alguns discursos presentes nas escolas de educação infantil, tais como “as crianças possuem dificuldades de aprendizagem”, “são indisciplinadas”, “possuem hiperatividade”, “tem déficit de atenção”, etc., devem ser repensados, pois tais problemas, na maioria das vezes, são de ordem social. Nessa perspectiva, o Brasil é considerado o segundo maior consumidor de Ritalina, medicamento utilizado para silenciar as crianças críticas, curiosas, inconformadas ou tristes (MELLO, 2012). Esse fato é muito sério e precisa ser pensado, pois:

São muitos os indicadores de que nossa sociedade está produzindo crianças estressadas, deprimidas e fracassadas, crianças que nos anos

iniciais do ensino fundamental e, em alguns casos, mesmo na educação infantil, já são avaliadas como defasadas, atrasadas, incapazes e, em lugar de revermos a atitude da sociedade em relação à infância, muitos entendem que podem simplesmente tratá-las com drogas e terapia. Uma sociedade que age assim tem algo de errado (MELLO, 2012, p.119).

Outra questão a ser considerada, em relação ao ensino do desenho, reside no fato de que as pessoas não criam, não por falta de dom ou talento, mas sim devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens, nesse caso, a linguagem do desenho. Nesse sentido, “a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente. ” (VIGOTSKI, 2009, p. 41). Dessa forma, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. [...]. Dessa maneira também se explica a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área de ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42.)

Assim, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de “talento” do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que ele recebeu.

Tudo isso nos permite compreender o quanto é grande a responsabilidade da educação e dos professores no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança. Este será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo da linguagem do desenho, que favorece a formação da criança autora de suas produções.

Entretanto, a concretização de tal ensino depende de que o professor esteja preparado para organizar seu trabalho voltado à consecução desses resultados. Uma via para a conquista desse preparo pode ser a formação continuada, porque, de modo geral, a formação do professor, em relação ao desenho, tem sido deficitária desde o ensino básico, resultando em ações pedagógicas que, conforme constatado

nas seções anteriores, são práticas mecânicas, baseadas em cópias e pinturas em desenhos prontos, ou práticas espontâneas, limitando o desenvolvimento da criança.

Desta forma, para que o educador tenha condições de repensar sua prática em relação ao desenho e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança, por meio dessa linguagem, será preciso que ele seja inserido num processo de formação continuada, de modo que, ao enfrentar os problemas que surgem em suas práticas diárias, ele possa obter apoio e acompanhamento na solução e nos encaminhamentos (MELLO, 2014).

Sempre que a formação continuada do professor favorecer a apropriação de conhecimentos que lhe façam sentido, é possível que ele se motive a realizar as mudanças necessárias em suas práticas, pois, para se dominar qualquer tipo de conhecimento, “o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora” (LEONTIEV, 1978, p. 232-233).

Assim, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em fazer com que os conteúdos e conhecimentos se tornem “órgãos de sua individualidade”. Assim, não bastará que se assimile o significado do tema dado, seja teórico ou prático; é preciso que se produza na pessoa uma relação adequada com respeito ao que estuda. Só assim os conhecimentos que a pessoa vai adquirindo serão conhecimentos vivos e, ao mesmo tempo, definirão sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, o trabalho educativo possibilitará o desenvolvimento integral do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a consciência estética e a atividade criadora; a arte poderá impregnar cada instante do cotidiano das pessoas.

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebníá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase a tarefa mais importante da educação estética (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

As imagens abaixo (Figuras 74 a 82), são ilustrativas do assunto em questão. Elas são de produções de crianças, que passaram por um processo de

ensino sobre o desenho como linguagem na educação infantil, desenvolvido pela professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues. Tais imagens nos ajudam a visualizar a possibilidade de mudanças no modo como as crianças se expressam pelo desenho, ao demonstrar as hipóteses iniciais das crianças e, em seguida, depois de intervenções significativas que propiciaram às crianças a apropriação do conhecimento que lhes fez sentido. Ao final do processo, demonstram que as crianças desenvolveram sua imaginação e sua poética pessoal, constituindo-se como sujeitos autores.



Figura 74 - Hipótese inicial



Figura 75 - Hipótese inicial 1



Figura 76 - Hipótese inicial 2



Figura 77 - Primavera



Figura 78 - Mamoeiro

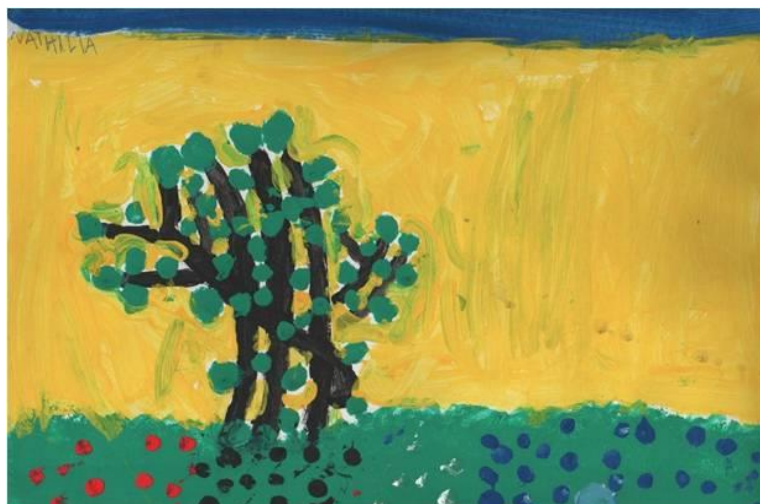


Figura 79 - Jabuticabeira



Figura 80 - Árvore lápis de cor



Figura 81 - Árvore preta



Figura 82 - Árvore bailarina

Como se pode observar, nas três primeiras figuras (74, 75 e 76), os desenhos eram apenas um modelo que as crianças haviam aprendido a copiar de forma mecânica; eram desenhos estereotipados feitos por elas sem o objetivo de se expressarem. Com o decorrer do trabalho, as crianças começaram a entrar em atividade com o desenho como linguagem, conhecendo os seus elementos, como diversos tipos de linhas, texturas, cores, formas, suportes diferentes, riscadores, tintas, pincéis, aprendendo os procedimentos de uso. Conheceram diversas obras de artistas que utilizaram técnicas diferentes para se expressarem e, assim, foram se apropriando do desenho como uma linguagem pela qual as pessoas podem expressar seus pensamentos, ideias, desejos, sentimentos e sonhos. Também aprenderam a observar e apreciar as árvores do entorno, desenvolvendo a percepção sobre a beleza, os detalhes e a diversidade das árvores da escola e do entorno (figuras 77, 78 e 79). Ao final do trabalho, as crianças foram capazes de utilizar o desenho como linguagem, criando árvores que não existem, fruto da imaginação, para expressarem o desejo de colorir o mundo com uma árvore “lápiz de cor” grande (figura 80), com suas cores preferidas; para expressarem seus sonhos, como na “árvore bailarina” (figura 82), ou para simplesmente criar algo diferente, uma “árvore preta” (figura 81).

Com isso, concluímos que é possível o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da atividade criadora por meio do processo educacional, demonstrando que a poética pessoal pode ser desenvolvida nos professores e nos

alunos, ou seja, a poética pessoal está ao alcance de todas as pessoas.

Esperamos que este trabalho possa trazer momentos de reflexão para os diversos profissionais da educação sobre as práticas no ensino da linguagem do desenho, colaborando para o planejamento de ações intencionais, visando à promoção do desenvolvimento das crianças.

Finalizamos a pesquisa que deu origem a este trabalho, contudo as inquietações pedagógicas permanecerão, porque somos educadores. Sempre existirá uma necessidade de busca por novos conhecimentos e, nesse processo, devemos ter vontade e determinação para combater toda e qualquer forma de adaptação passiva à realidade. É preciso que nos mantenhamos vivos no movimento da história.

Enfim, que todos possam olhar para a sua realidade e vislumbrar um campo de possibilidades. Que tenham ousadia para mudar a si próprios, os seus desenhos, o outro, e que se tornem autores de suas práticas, objetivando-se nas produções e promovendo o movimento da história.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. de O. *Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças*. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora LDA, 1994.

DAVINI, J. Um grupo. In: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M.C. *Grupo indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

DUARTE, N.; FONTE, S.S.D. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set-dez 2001.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FERRAZ, M. H. C.T.; FUSARI, M.F.R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

FREIRE, M. W. Educando o olhar da observação: Aprendizagem do olhar. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. O sentido dramático da aprendizagem. In: FREIRE, M.; DAVINI, J.; CAMARGO, F.; MARTINS, M.C. *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. Importância e função do registro escrito, da reflexão. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Tradução Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

IABELBERG, R. *O desenho cultivado: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIZÁRRAGA, A.; PASSOS, M.J.S.T. Havia uma linha esperando por mim: conversas com Lizárraga, In: DERDYK, E. (Org.). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Editora Senac, 2007, p.65-79.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2001, p.143-189.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011a. Tese (Livre-Docente). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, L.M.; ARCE, A. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

MARTINS, L.M.; MAGALHÃES, G.M. A educação infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G de S. (in memoriam). *Caminhos para a escola inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MARTINS, M. C. F. D. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

_____. *“Não sei desenhar”*: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. Sobre a observação. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. O sensível olhar-pensante. In: FREIRE, M.; CAMARGO, F.; DAVINI, J.; MARTINS, M.C. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MELLO, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, jan.-jul. 2007, p. 83-104.

_____. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L.

(Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

PASQUALINI, J.C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

_____. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). *Pedagogia histórica-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas*. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEIXOTO, M.I.H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

PILLAR, A. D. *Fazendo artes na alfabetização*. 5.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

SILVA, S. M. C. da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, V. P. da. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.de L. (Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Psicologia da Arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Revista Psicologia USP, 2010. p.681-701.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Avaliações da professora P1

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 1 (P.1)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.1) Novo. Porque tudo que é novo nos apavora, porque estamos acostumados ao velho. Porém, devemos nos permitir a mudar e aceitar as mudanças, para assim mudar a forma de enxergar.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.1). Tudo é aprendido; planejamos, mas somos surpreendidos em todos os momentos. Hoje aprendi muito e mudei minha forma de enxergar a produção dos alunos tanto no desenho, quanto no comportamento.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.1) A criança está aprendendo; descobrindo formas e tamanhos sendo assim devo intervir de forma construtiva e auxiliar o aluno a construir e olhar de forma ampliada as possibilidades do desenho livre.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.1). Devemos sempre mudar a forma de ensinar; procurar meios e novas técnicas. Ao avaliar o desenho dos alunos observei que devo trabalhar mais atividade de desenho livre, porém orientar a mudança partindo de pesquisas junto com eles. Minha árvore só irá florir quando propuser a mudança e buscar mudar minha visão para necessidade de que é importante sim o desenho na vida dos meus alunos.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.1). Que sou capaz de criar. Porque gostei muito da possibilidade de desenhar árvores de formas diferentes. Assim como pensei nas atividades de meus alunos e muitas vezes procuro pensar no que ele estava pensando ao fazer aquele desenho. E também na possibilidade de oferecer novos materiais e sugestões para ampliar o repertório imaginativo deles assim como o meu.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.1). É mais fácil ser casulo do que borboleta; porém voar é muito bom, quando nos permitimos a aprender nos permitimos a evoluir sair da comodidade do casulo e voar. A aula de hoje me fez pensar em quanto evoluímos, nunca olhei uma árvore e tentei imaginar um sentimento
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.1) Imagem de uma Árvore. Porque uma árvore nasce de uma sementinha tão pequena e cresce lançando suas raízes buscando alimento; buscando conhecimento e sobrevivência. Nossa vida é assim, nós nos desenvolvemos conforme o que escolhemos;

		devemos sempre ir atrás de novas experiências e estar de braços abertos como a árvore; para acolher nossos alunos e nos permitir que através de nosso conhecimento este aluno floresça e no fim de toda caminhada o que realmente importa é o fruto, o resultado de todo o trabalho bem feito e, assim como a aula de hoje, ser capaz de sempre criar o novo.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.1). Uma técnica diferente. Porque aprendi bastante, deixando de lado a pintura a dedo comum, enfatizando a nova técnica.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.1) A possibilidade de desconstruir. Porque é muito difícil mudar o que já está enraizado e como uma questão cultural. Ao desconstruir, mudamos a história e nasce uma nova cultura.
		Avaliação do curso – fragmentos da síntese
10		(P.1) “Pensava que arte era seguir um padrão pronto, era preparar a visão para o belo; mas ao decorrer do curso aprendi que arte é tudo aquilo que sou capaz de criar, fazer independentemente de beleza.” “Somos acostumados a avaliar nossos alunos, as pessoas, nossa família e esquecemos de olhar para nós, para nossa prática como profissional e pessoal”. “Mudei muito a minha forma de olhar a produção de meus alunos em sala, propor novas formas de desenhar e acrescentar novos materiais”. “ Penso que somos seres em constante mudança e percebi que a cada aula não somente eu, mas todas chegaram muito ansiosas em aprender e dividir experiências”. “Talvez nunca mais irei ter a mesma visão de árvore, assim como também acredito que nunca mais terei a mesma visão de desenho.”

APÊNDICE B- Avaliações da professora P2.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 2 (P2)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.2). Desafio. Porque somos capazes de ampliar nossos conhecimentos, não baseando em cópias prontas, e sim dando várias oportunidades para estarmos valorizando mais e se tornando criativos.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.2). Se imaginar uma construção, estou progredindo como estivesse erguendo a casa dando formato, assim estou na aprendizagem aumentando, ampliando os meus conhecimentos, construindo e aprendendo em cada aula...
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.2). Como figurativo porque consegui adquirir e compreender o conteúdo da aula, sobre o desenvolvimento infantil, sabendo diferenciar os desenhos para fazer com que os nossos alunos progridam.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.2) A minha árvore floresceu a aula toda, porque aprendi bastante com as observações dos desenhos, com as intervenções em cada faixa etária e também gostei do novo meio para desenhar, diferente e bastante chamativo, no qual podemos aproveitar de diferentes maneiras.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.2). Um olhar e conhecimento diferente sobre o RCNEI. Porque com a aula consegui adquirir e aprender diversas maneiras de trabalhar o desenho infantil, formando argumentos para conversar na escola, caso seja questionado o porquê de sempre enfatizar o mesmo suporte e meio.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.2). Chego ao final da aula como uma borboleta, que consegui desabrochar, sair fora do casulo, aprender o conteúdo relacionando com o nosso dia a dia na sala de aula, como verdadeiramente trabalhar o projeto, etapas importantes sempre observando e registrando o retorno dos alunos.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.2) Da árvore nuvem na taça. Porque me chamou muita atenção, transmitindo muita tranquilidade, paz, clareza, uma nuvem de conhecimento adquirido.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.2) Expressão de liberdade. Porque percebi que os movimentos são a nossa expressão de liberdade, deixam marcas e mostram como a simplicidade torna-se arte espontânea.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria	Faltou

	Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	
		Avaliação do curso - fragmentos da síntese
10		(P.2) “A prática nos mostrou que somos capazes de criar, inventar e construir, passando para as nossas crianças a importância do desenhar, deixando os modelos estereotipados de lado. ” “Assim trouxe para a minha prática diversas maneiras de trabalhar um desenho de “árvore”, utilizando diversos suportes, deixando de ser somente o papel A4 e A3, e sim em diversos tamanhos, pratinhos, lixas, etc e também os riscadores, ampliando o repertório”. “Com a aula de análise dos desenhos das crianças, aprendi bastante, de como agir, intervir para a criança evoluir, progredir, que os progressos irão aparecer com o dia-a-dia e nós como professores temos que oferecer a base para que isso aconteça com a criança”. “Outra novidade foi a pintura a dedo, pois uma técnica diferente que também trouxe e traz muitos ganhos para as nossas crianças. ” “O curso me enriqueceu bastante e será muito utilizado em minha prática na sala de aula, mostrando e aumentando o repertório dos desenhos, suportes e riscadores dos meus alunos, não só deles, como posso dizer que os meus desenhos já estão mudando, deixando de lado os estereótipos. ”

APÊNDICE C- Avaliações da professora P3.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 3 (P.3)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.3) Insegurança. Porque meus desenhos são cópias, terei que treinar a observação, fato que não faço. Será que consigo mudar meu desenho?
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.3). Cheguei na metade. Porque consegui entender o sistema de representação e a importância do professor, mas ainda preciso aprender mais e estou muito curiosa.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.3). Como mandala, porque ainda não consigo sair do círculo e visualizas que posso melhorar.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.3). Floriu quando aprendi a analisar as garatujas dos meus alunos e consegui desenhar uma árvore com movimento. Minha árvore não murchou, continua crescendo cada vez mais. Saber o que eu sei fazer me incentiva a trabalhar mais no desenvolvimento dos alunos.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	Faltou
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.3). Um casulo, ainda preparando, me alimentando dos conteúdos para dar asas a liberdade já sentindo próximo ao momento de chegar enfim a borboleta e ampliar ainda mais meus conhecimentos e visão de mundo.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.3). De mandala. Tudo o que é para mim perfeito começa em círculo, o sol, lua, bolas, esferas, o mundo, círculo mostra que podemos girar, que voltamos sempre para o início e nos reencontramos.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.3) Expressão de liberdade. Porque percebi que os movimentos são a nossa expressão de liberdade, deixam marcas e mostram como a simplicidade torna-se arte espontânea.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	Faltou
		Avaliação do curso - fragmentos da síntese

10		(P.3) “Iniciei o curso com bastante curiosidade, mas com receio, pois o desenho para mim sempre foi uma dificuldade, mesmo como cópia.” “Com o desenrolar do curso foi acabando com essa insegurança, pois aprendi a história do ensino do desenho, como chegamos ao seu final e porque os mesmos são tão parecidos. Aprendi, principalmente quando trabalhamos com crianças pequenas, a importância da intervenção do professor nos materiais usados e no estímulo dado.” “Agora sei que é possível analisar e saber qual a etapa de desenvolvimento da criança, a idade ideal, no desenho e como podemos ajudar no desenvolvimento do aluno intervindo, criando, analisando e colocando desafios para assegurar a esse aluno uma aprendizagem eficaz, que com certeza, ajudará na sua formação pessoal.” “Saio do curso mais completa e com novas atitudes pedagógicas, visando melhorar a vida escolar do aluno e meu trabalho...”
----	--	---

APÊNDICE D- Avaliações da professora P4.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 4 (P4)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.4). Observação. Porque através dela podemos transformar e ampliar o nosso repertório, nossos modelos e ideias.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.4). A casa caiu com a proposta dos diferentes suportes, mas com a produção final o alicerce se fortaleceu e novas construções surgirão.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	Faltou
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.4). A árvore murchou quando vi que muitas vezes colaborei para que as crianças desenhasssem de forma estereotipada e floresceu ao saber que as novas intervenções podem mudar esses desenhos.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.4). Novos conhecimentos e ideias reformuladas. Porque consegui desconstruir meu conceito de sequência de atividades, de atividades permanentes, projetos...
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.4) Como uma borboleta, voando livremente, pousando nos diversos materiais e conteúdos artísticos e produzindo, criando para aprimorar minhas futuras aulas.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.4). Imagem de Salvador Dalí (árvore livro). Porque as pinturas, os desenhos são representações e não a realidade. Vamos desenvolver a criatividade e o surreal, os sonhos e ideias.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	Não entregou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.4). O registro. Porque organizou, sustentou e esquematizou todo o projeto.
		Avaliação do curso- Síntese na íntegra

10		(P.4) “ÁRVORES ” Vida pulsante... Raízes fixas, confiantes Galhos organizados, objetivos seguros Folhas verdes, esvoaçantes Flores e frutos coloridos. Tudo sempre igual, Infância retratada no adulto, Estereótipos guardados na alma, De repente a desconstrução...O desafio... O que fazer? Como fazer? Leitura, estudo, observação, exploração Suportes, riscadores e intervenções diversificadas. Teoria e prática coexistindo. Novo olhar...Reconstrução... Raízes fixas, confiantes Galhos organizados, objetivos seguros Folhas esvoaçantes, livres a descobrir Flores e frutos coloridos, vibrantes. Vida pulsante...
----	--	---

APÊNDICE E- Avaliações da professora P5.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 5 (P5)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.5). Conhecimento. Porque pudemos compartilhar com vivências, experiências e conteúdo, novos conhecimentos.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.5). Com a aula de hoje, pude terminar de construir minha casa com direito a acabamento, pois o que nos foi passado contribuiu muito para a nossa prática diária. E a atividade final ajudou a concluir que a teoria e a prática estão caminhando juntas.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.5). Figurativo, pois compreendi o conteúdo, o qual contribuirá muito com minha prática.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.5). Minha árvore floresceu observando o quanto a ed. Infantil é importante para o desenvolvimento da criança e murchou no momento em que percebi que o trabalho com o desenho se perde no Ensino Fundamental.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.5). O quanto é importante as atividades contínuas. Porque através delas é possível perceber o movimento de cada um a partir de apreciações e reflexão para aprendizado e valorização.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.5). Como uma borboleta, porque o que nos foi passado ajudou bastante em nosso crescimento da prática. Agora com o restante do curso a borboleta voará e trilhará ótimos caminhos.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.5). Do livro na árvore abrindo portas para o novo. Porque através da árvore temos o livro e através do livro o conhecimento, que é o que o curso nos proporcionou a cada encontro.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	Faltou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.5). A forma como a mesma desenvolveu o projeto. Porque foram usados diversos conteúdos, o que possibilitou a criança descobrir-se e redescobrir-se.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese

10		(P.5) “Eu particularmente gostei muito, pois já havia trabalhado o tema na faculdade e foi meu tema de artigo de conclusão de curso de pedagogia. Agora me ajudou muito, pois estou com o mesmo tema no TCC da pós-graduação.” “As aulas super. explicativas, as intervenções, a prática ajudará e muito em minha carreira, um novo olhar, uma nova maneira de trabalhar com os pequenos que merecem todo esse carinho e cuidado e muito mais.” “Concluimos o curso, capazes de ir além do que pensamos que podemos chegar.”
----	--	---

APÊNDICE F- Avaliações da professora P6.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 6 (P.6)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.6). Olhar crítico. Porque podemos explorar, criar e ensinar algo novo.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	Não entregou
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.6). Figurativo. Já estou com o conceito de desenho bem desenvolvido de quando comecei o curso. Não vejo a hora de chegar em casa e avaliar os desenhos dos meus alunos.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	Faltou
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.6). Fazer artístico, apreciação, reflexão e suporte. Porque com esse conteúdo sei que vou fazer um bom trabalho em arte visual.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.6). Saí uma borboleta, porque saber organizar um projeto, vendo que o projeto não é o mesmo para todas as turmas, achei bem legal me libertar e me expressar através do desenho.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.6). Livro. Porque abrir um livro é adquirir novos conhecimentos e formas de representação. Modificando os olhares em relação a arte e abre a oportunidade para apreciar diferente.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	Faltou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.6). Aprendizagem. Porque observei que posso ser tão boa professora quanto a Soninha, é meu 1º ano como professora eu quero ser igual a ela, quero que meus alunos aprendam muito.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese
10		(P.6) “O conteúdo que mudou minha prática foi a forma

		de avaliar os desenhos e sempre respeitando o desenvolvimento do aluno, e se está diferente não significa que está errado, só nos dá a oportunidade de avaliar e levar repertórios aos alunos podendo construir novos olhares. ” “Cheguei ao curso sem saber a importância do desenho, saí sabendo e o que fazer e como fazer. ” “Além de desenvolver minhas habilidades também está sendo desenvolvido a dos meus alunos. ”
--	--	---

APÊNDICE G- Avaliações da professora P7.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 7 (P7)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.7). Descobertas. Porque acredito que diante do conteúdo inicial apresentado, faremos muitas descobertas em nossos encontros relacionados ao desenvolvimento do desenho infantil.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.7). Acho que terminei a minha construção. ACHO porque sei que nas próximas aulas virão muito mais conhecimentos e representações.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.7). Acredito que em relação aos conteúdos: Figurativo, porém em nossa realidade de trabalho existem muitas mandalas.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.7). Minha árvore floresceu quando consegui identificar as garatujas, mandalas..., e murchou quando surgiu a dúvida nas interpretações das crianças que estão em transição. Porém, entendi que preciso fazer (coletar) várias produções das mesmas crianças para ter “certeza”.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.7). Conhecimentos novos e dúvidas respondidas. Porque consegui perceber soluções para algumas dúvidas que tinha sobre a minha prática.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.7). Como borboleta voando! Adorei fazer as apreciações, não sabia que era tão fascinante!
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.7) Mandala azul clara e vermelha. Porque refleti nessa imagem como um infinito, um buraco colorido e quadriculado. Amei.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.7). O real significado da pintura a dedo. Porque compreendi a importância dessa atividade se direcionada corretamente, e não como fazia anteriormente.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.7) Empenho dela com relação ao projeto. Porque resgata tudo que vimos no curso até agora, e que é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

		Avaliação do curso –fragmentos da síntese
10		(P.7) “Depois do primeiro encontro, confesso que fiquei curiosa por ser um tema que já havia trabalhado muito durante a faculdade de pedagogia, desenho infantil foi tema do meu TCC.” “A cada encontro descobria novas formas de intervenções, propostas de atividades, descobri também que o lápis, o carvão, as canetinhas...chamam-se riscadores. (Adorei esse termo) e onde ela desenha chama-se suporte.” “Percebi então que as intervenções não eram apenas para a educação infantil, e sim, também para meus alunos do fundamental (como utilizar várias atividades com 1º e 3º ano)”

APÊNDICE H- Avaliações da professora P8.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 8 (P.8)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.8) Conhecimento. Porque para fazer uma avaliação adequada é preciso conhecer, saber observar para ampliar o que já sabe.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.8). Terminei. Consegui ampliar minha visão para determinado objeto.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.8). Como figurativo, pois já consigo associar a forma de desenho, mas ainda no comecinho, precisando melhorar.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.8). Floriu a vontade de trabalhar e incentivar o desenhar. Murchou ao diferenciar um desenho do outro devido às dúvidas.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	Faltou
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.8). Uma borboleta que acabara de nascer. Precisa aprender as técnicas de como movimentar as asas suavemente e voar graciosamente.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.8). Imagem de árvore. Porque podemos através das representações de árvores, demonstrar sentimentos, objetos, pessoas e seus significados.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.8). Novos conhecimentos. Porque através do curso pude entender a importância desta atividade para o desenvolvimento da criança.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.8). Sobre o quanto a liberdade de expressão, modifica ou floresce a sensibilidade do sujeito em olhar à sua volta.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese
10		(P.8) “É tão estranho quando iniciamos algo novo e temos que sair da zona de conforto. Sempre surge a

		pergunta: Como será? E quando chega o momento...as vezes nada do que pensamos está ali, muitas vezes mais fácil, outras nem tanto. ” “E no primeiro dia....fazer um desenho. Não tinha nenhuma inspiração para desenhar naquele momento, mesmo assim, o fiz. Mas fiquei espantada ao ver que eu não estava sozinha, estávamos todos no mesmo degrau, não que um saiba mais que o outro ou da mesma forma, mas que pelo comodismo, desenhamos o mesmo estilo de casa, árvore e pessoas. ” “Isto porque não tínhamos aprendido que o importante é inovar, observar, admirar e principalmente se expressar, mesmo que seja em forma de desenho. ” “Sempre ficamos com medo de fazer algo que não é padrão. E isso porque não foi trabalhado lá na infância, a liberdade de expressão. Que não existe certo ou errado na arte e sim diferentes. ” “Hoje sei a importância de trabalhar com desenhos. Claro que foi plantado uma sementinha e que se for bem cuidada irá florescer. Nós somos assim, as vezes queremos fazer e não sabemos como. ” “É um caminho longo, tenho muito a aprender, mas pude vivenciar novas coisas, mudar o olhar, observar mais e, amar mais ainda o que faço. ” “Mesmo que sejam muito pequenos ainda, mas é preciso o prazer em poder expressar o que se sente através do desenho, imaginar, criar, representar e poder até ao longo da vida, representar a poética pessoal. ”
--	--	--

APÊNDICE I - Avaliações da professora P9.

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 9 (P.9)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.9). Expectativa. Porque tenho muitas dúvidas e esperança para ser capaz de realizar ótimas intervenções nas produções dos alunos.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.9). Cheguei na metade pois ainda tenho muitas dúvidas ao trabalhar o desenho da educação infantil com turma de maternal 1.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.9). Vejo os conteúdos como mandalas porque com o que aprendi me vi mudando de momento, saindo das garatujas desordenadas.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.9). Murchou com as dúvidas surgidas na classificação e floresceu com as intervenções.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.9). O embasamento teórico. Porque será muito importante para justificar a minha prática.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.9). Como uma borboleta querendo voar e utilizar os conhecimentos aprendidos.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.9). De uma árvore com uma janela aberta como um livro de mapas. Porque me sinto em um novo mundo para desvendar.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.9). Levo comigo um rico conhecimento até então era desconhecido e agora muito útil em minha prática.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.9) Todo o projeto apresentado. Porque reforça todo o conteúdo trabalhado no curso mostrando que é possível aplicar o que foi visto.
Avaliação do curso –fragmentos da síntese		
10		(P.9). Desde que comecei a trabalhar na educação infantil sempre tive muitas dúvidas em relação ao

		conteúdo a ser trabalhado, principalmente quando o assunto era o desenho, pintura e como avalia-lo. ” “O desespero veio esse ano, numa nova escola e numa realidade muito diferente da que eu estava acostumada. E aí surgiram as dúvidas: Como realizar um trabalho, que eu julgava adequado, se eu não tinha tanta experiência quanto as outras professoras e diretoras? Como iniciar minha pesquisa? Vou me embasar em que? ” “Assim, posso dizer que o curso veio ao encontro a tudo que eu esperava e necessitava e não me importei com a tarefa de ter que desenhar, mudar de ideia, inovar...pois sabia que seria um aprendizado muito significativo. ” “A cada semana novos e ricos conhecimentos foram sendo apresentados e minha inquietação foi se transformando, foi acalmando...” “[...] convivência com o grupo, as experiências de outras professoras e as dúvidas que surgiram contribuíram para mudar e melhorar ainda mais o meu trabalho na escola”. “Posso dizer que o que foi visto foi plantado e já se pode ver alguns frutos; ”
--	--	---

APÊNDICE J- Avaliações da professora P10

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 10 (P.10)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.10) Expectativa. Porque gostaria que este curso me trouxesse um olhar novo, uma nova visão quanto ao desenho infantil.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	Faltou
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.10). Como figurativo, pois me fez refletir sobre os objetivos de uma ação pedagógica na construção do desenho pela criança, que deve ampliar o conhecimento prévio dela.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.10). Floresceu na avaliação dos trabalhos das crianças, a classificação dos mesmos. Mas murchou em alguns momentos em como intervir e separar.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.10). Que para avaliarmos um aluno nas artes visuais, devemos verificar as suas conquistas nas etapas do processo, porque o professor irá repensar suas ações ou intervenções.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.10) Borboleta, pois aprendi a expressar sentimentos em um desenho e também levar a arte aos projetos em sala de aula.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.10). De mandalas. Porque tenho o ponto central de referência e as ramificações, extremidades se dão a partir disso
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.10). De liberdade. Porque vi na pintura a dedo que se deve soltar-se e deixar a criatividade agir.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.10). Que todos nós professores somos capazes na construção do conhecimento. Porque sentimos que não somos, somos mesmos guiados por vários projetos que acabam nos desestimulando.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese

10		(P.10) “No primeiro momento achei que era um curso só para desenharmos e sabermos misturar as cores! Que ingenuidade a minha, pois me deparei com a descoberta que o desenho da minha árvore era estereotipado. Como nunca pensei nisso? Ao estudarmos, pudemos saber que na época de minha infância escolar as aulas eram propositalmente elaboradas para futuros trabalhadores técnicos ou de fábricas de produtos em série. ” “Um dos trabalhos da professora foi de desconstrução da nossa aprendizagem, para que entendêssemos que não devemos dar ou levar até a criança um trabalho pronto. Ela tem que explorar, perguntar e conhecer muitas formas, cores, sentimentos e principalmente os instrumentos que vai utilizar para desenhar. ” “Assim a criança é desafiada aprendendo brincando com o desenho, a elaborar e valorizar suas próprias respostas em relação a sua visão de mundo, desenvolvendo a imaginação e a sua criatividade. ”
----	--	---

APÊNDICE K- Avaliações da professora P11

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 11 (P.11)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.11) Sensibilização do olhar. Temos a mania pobre de olhar e não ver (família, escola, o meio) temos que olhar a criança e vê-la (ampliar seu repertório)
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.11) Acredito que estou sendo “ensinada a amadurecer”, está acontecendo uma intervenção, uma mudança, para uma futura construção. OBS. Estamos progredindo...
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	Faltou
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.11). Floriu durante as observações. Pois surgiram dúvidas e o englobamento do oportunizou novas aprendizagens com erros e acertos. Não vejo momento em que murchou, a dinâmica da aula priorizou as dúvidas.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.11) A importância do fazer artístico, apreciação e a reflexão porque saber de tudo isso acontece junto e que para acontecer dependerá sempre da necessidade da atividade, conciliar teoria e prática no projeto da escola, obedecendo o currículo, completando-o.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.11) Acredito que a aprendizagem dos conteúdos inicia-se como um casulo (a observação, o medo do novo) e no decorrer a borboleta surge, aprende-se, fica o conhecimento, aguça a curiosidade e uma vontade de enriquecer o currículo.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.11) O voo de um pássaro, pela liberdade da criação, imaginação, o estado da pessoa, o meu sentimento, dias tristes outros alegres, a serenidade do ser, o possível.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.11). Que é uma pintura. Porque existe e devemos oferecer diversas maneiras e material de apoio na pintura a dedo. A valorização do criar, da imaginação da criança com essa técnica.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para	Faltou

	mim foi...porque...	
		Avaliação do curso na forma de síntese
10		(P.11) “Com certeza fica evidente a importância em se fazer valer a conjugação da teoria e a prática.” “Levar em conta o interesse, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, a representação, imaginação da brincadeira, do faz de conta.” “Fiquei encantada em aprimorar a minha prática a partir dos encontros, em aprender sobre suportes, que podem e devem ser usados para as produções das crianças. Os elementos da natureza como ampliar a garatuja para um futuro desenho figurativo. As intervenções no suporte, forma, tamanha, riscadores...” “O professor precisa ensinar a criança a olhar, observar.” “Temos que dar condições da criança ser melhor do que ela é, pois é direito dela. Ela precisa ser estimulada, orientada, ensinada a amadurecer e o professor que irá promover, e intervir nesse ensino. A aprendizagem gera o conhecimento” “Com esse curso aprimorei minha prática e com certeza muitas crianças se beneficiarão desses conteúdos.”

APÊNDICE L- Avaliações da professora P12

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 12 (P.12)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.12). Passado. Porque trouxe de volta lembranças da infância.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.12). Consegui sair do alicerce, a casa está em fase de construção. Há todo um planejamento a ser cumprido para que a casa não caia.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	Faltou
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.12). Minha árvore floresceu quando foi observada e classificada. Murchou com a dúvida quanto a intervenção, que hoje se esclareceu.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.12) O saber e compromisso de desenvolver na criança o conhecimento sobre as possibilidades porque através da observação posso trabalhar meu aluno e atingir meus objetivos.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.12) O momento em que o casulo se rompe e a borboleta ganha liberdade. Porque posso refletir sobre meu trabalho e sua importância no desenvolvimento da criatividade.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.12). De um barco deslizando nas águas, porque a cada dia uma nova experiência.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	(P.12) Novas experiências. Porque com a persistência do fazer é que se conclui um trabalho e se adquire o saber e o prazer pelas artes.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.12) A sequência dos trabalhos da criança. Porque respeita a fase em que a criança se encontra e suas individualidades.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese.

10		(P.12) “O curso de desenho infantil foi importante porque me coloquei no lugar da criança, que muitas vezes a critiquei, achando que seu trabalho pudesse ter sido melhor.” “Tive muita dificuldade por falta de habilidade nas artes, mas o curso veio ao encontro da minha falta de jeito me dando base de como realizar um trabalho, seja no desenho, ou pintura.”
----	--	---

APÊNDICE M - Avaliações da professora P13

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 13 (P.13)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é..., porque...	(P.13). Recordar. Porque lembrei da minha infância, na escola e de meus desenhos.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.13). Estou na metade, em fase de construção, aliando teoria à prática, procurando entender cada vez mais.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.13). Figurativo. Depois de tantos estudos posso perceber na prática esta realidade.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.13) A minha árvore floresceu quando fizemos a análise e classificação e percebi que posso fazer várias intervenções para que a criança avance.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.13) O olhar do professor observador. Porque através do olhar o professor poderá ampliar o conhecimento do aluno através de diversos materiais, levando a um processo criativo.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.13). Cheguei como uma borboleta saindo do casulo, porque o professor também tem seu trabalho sistematizado e, levando esse conhecimento para olhar diferente no momento da aprendizagem, será mais fácil intervir de maneira a alcançar os objetivos finais.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.13) Mandala de semente. Porque mostra uma visão de construção, inovação, criatividade e reformulação.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo Porque...	Faltou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.13) O registro diário, apreciação das crianças. Porque é importante para orientar o trabalho e já faz a avaliação diária. Quero deixar o meu registro mais eficaz e buscar nele a orientação para a próxima aula.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese

10		(P.13) “[...] pude observar a necessidade que tenho de obter mais conhecimento teórico como venho procurando fazer para melhoria da prática de desenvolver e ampliar o conhecimento infantil.” “A importância de conhecer o desenvolvimento humano para entender o desenvolvimento infantil e como a teoria de Vygotsky vem auxiliar para que através da brincadeira a relação da criança com o mundo aconteça, iniciando assim a apropriação da cultural[...].” “[...]é preciso que o professor tenha um papel fundamental, observando, interferindo e fazendo mediações para que esse objetivo de ampliação se concretize.” “Neste curso eu como aluna não gostei particularmente de desenhar, porque nunca achei meus desenhos bonitos, mas agora finalizando posso dizer que gostei das últimas árvores que fiz, principalmente com carvão.”
----	--	--

APÊNDICE N- Avaliações da professora P14

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 14 (P.14)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	(P.14) Novidade. Porque tudo o que é novo, diferente, desperta curiosidade, interesse e crescimento pessoal.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.14). Acredito que cheguei na metade, porque sempre há algo novo a aprender.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.14). Acredito que é figurativo, pois os conteúdos estão claros e precisos para mim, me permitindo ao analisar, distinguir os desenhos.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.14). Acredito que minha árvore floresceu quando consegui distinguir e diferenciar os desenhos. Em alguns momentos não consegui perceber, mas com mais análises, através de outros desenhos essa deficiência foi suprida.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	Faltou
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.14). Acredito que casulo não sou mais, mas sou uma borboleta iniciante, aprendendo a voar. Pois mesmo sendo borboleta tenho muito a aprender e conhecer caminhos.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.14) A pintura da árvore com um livro aberto. Porque tudo é descoberto e hoje consegui viajar em todas as obras e conhecer as histórias de cada uma delas, além de representar no meu desenho os meus sentimentos.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...Porque...	Faltou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.14) O acreditar que é possível mudar. Porque de uma “dificuldade” surgiram trabalhos maravilhosos, e isso fez transformar cada criança. Percebo que “abriu” meu olhar para a individualidade de cada criança.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese
10		(P.14) “Ao iniciar o curso eu não sabia muita coisa. Na

		medida que eu fui fazendo o curso, o olhar perante a produção e construção dos meus alunos mudou. É muito significativo conhecer os momentos do desenho para poder avaliar as crianças. ” “Vejo com tudo isso que devemos sempre buscar o conhecimento, novas formas de trabalho não só para o desenvolvimento das crianças, mas principalmente o meu. ” “Entre garatujas, mandalas e desenhos significativos, concluo que é necessário o conhecimento sobre o grafismo para que realmente ocorra o progresso dos meus alunos. ”
--	--	---

APÊNDICE O - Avaliações da professora P15

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 15 (P.15)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	(P.15) Oportunidade. Porque é preciso dar oportunidade e mostrar modelo, pois não é dom!
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.15) A casa está em construção...o projeto está sendo feito!
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.15) Pensando nos meus alunos eles estão na “mandala” e penso que eu estou indo para o “figurativo”, não no meu desenho, mas na teoria.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.15). Minha árvore floresceu quando percebi que para que as crianças melhorem é preciso intervenção. Murcha quando surgem dúvidas.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	Faltou
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.15). Chego ao final da aula como borboleta, voando em direção a liberdade.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.15) Imagem da Taça. Porque celebra a vida e a oportunidade de crescimento.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...Porque...	(P.15) “Só sei que nada sei”. Porque nem imaginava que usava outras partes do corpo além do dedo, muito legal!
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.15) A desconstrução e o respeito a individualidade, porque com isso pode-se dar continuidade ao projeto.
		Avaliação do curso –fragmentos da síntese
10		(P.15) “No primeiro dia de aula quando vi a pauta me interessei muito, mas quando fiz o desenho (casa,

		árvore e pessoa) fiquei com vergonha de ser uma professora que não sabe desenhar e por instantes pensei em desistir, mas ao mesmo tempo vi que precisava lidar com a situação.” “Achei importante a questão do dão em relação ao dom, pois na verdade é a oportunidade e a apresentação de modelos que fará com que haja crescimento.” “Outra coisa são os riscadores e os diferentes suportes, pois com isso vai desenvolvendo a criatividade. É preciso identificar a fase em que a criança está (avaliação iniciante) para depois fazer o encaminhamento de ações para que ela avance, oferecendo novos desafios e aprendendo com os outros[...].” “Dei aula muito tempo no infantil e me entristeço pois não sabia de tudo o que sei hoje. Vejo que trabalhava de outra maneira com as crianças[...].” “Com esse curso mudei meu “olhar”, observo bastante árvores quando passo por algum lugar talvez pelo fato desse ser o foco nesse momento, mas com certeza terei outros focos.” “Vi que meus desenhos já melhoraram em relação ao meu primeiro que era estereotipado.” “[...] estou ampliando algumas atividades com meus alunos e agora com um “novo olhar. Percebi a importância de despertar essa sensibilidade e de mobilizar os alunos para as atividades.”
--	--	---

APÊNDICE P- Avaliações da professora P16

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 16 (P.16)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	Faltou
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.16). Acredito que não podemos pensar em acabar, porque sempre há um recomeçar. Às vezes eu termino a minha construção, porém já penso em reformar e até por verificar a necessidade de melhorar aquilo que já está pronto e que pode melhorar. Em alguns momentos eu também chego na metade e tenho que rever e refazer algumas alterações e consertos. Quando não consigo sair do alicerce é porque preciso buscar; visitar minhas ideias e rever algumas já existentes. Em alguns momentos a casa poderá parecer que caiu. Mas ao revisar algumas situações, posso organizar tudo novamente para isso não ocorrer. Portanto, penso que o buscar e o rever em nossa prática diária é contínuo onde eu devo sempre perseverar, porque somente assim, a minha casa poderá ficar em pé.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.16). Sim! Mas preciso ter mais certeza para poder afirmar cada desenho.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.16). Floriu quando consegui entender a minha intervenção, para que o meu aluno possa avançar no seu desenvolvimento. Murchou quando tive dúvidas em verificar os desenhos e, às vezes, não ter certeza quando é um ou outro.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.16) A possibilidade de ampliar a minha prática, porque novas intervenções com certeza já posso fazer.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.16). Enquanto casulo tenho a certeza que necessito rever constantemente tudo aquilo que eu conheço, alimentando o meu cognitivo com os meus e novos conhecimentos a fim de poder contribuir para com os meus alunos. Quando for borboleta, vou mudar, contribuir, acrescentar, aprender e transformar o meu cotidiano.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.16). As mandalas. Porque remetem ao pensar que tudo tem um ritmo e uma ligação com o tempo que vivemos.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo	(P.16) A experimentação. Porque pude observar a mudança de cores, textura e o ato de criar. Também emoções que nos deixam leve e com a certeza do

	...Porque...	aprender brincando.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.16) A valorização que a professora teve com o Ivo. "O olhar diferenciado", porque, com certeza, para essa criança houve realmente um construir da poética pessoal.
		Avaliação do curso- fragmentos da síntese
10		(P.16) "[...]foi importante rever a história do ensino da arte nas escolas. Nessa etapa, verifiquei que aconteceram algumas mudanças relevantes, porém ainda há alguns resquícios desse passado em nosso cotidiano." "[...]ficou claro mais uma vez que a nossa prática deverá ser fundamentada e orientada por pesquisa diária." "O valor do desenho na educação infantil foi um momento de muita reflexão para a minha prática. Esse tema me chamou ainda mais, para a responsabilidade de exercitar diariamente essa ação e o quanto é importante oferecer para os nossos alunos essa capacidade representativa e expressiva." (P.16) "Saber as fases do desenho claramente e relacionar essas fases ao desenvolvimento de cada criança é muito importante, pois através desses registros, posso contribuir para o crescimento cognitivo, afetivo, motor e social do meu aluno." "Posso afirmar, que frequentar esse curso, foi muito assertivo para contribuir com a minha prática em sala de aula. Com certeza, a citação inicial do curso é válida para nós professores que estamos em constante transformação. 'Procuro despir-me. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me, e ser eu...' " "Cada vez que desenhamos foi acontecendo um novo saber, em constante transformação. "

APÊNDICE Q- Avaliações da professora P17

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 17 (P.17)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	(P.17) Lembranças. Porque voltamos ao passado.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.17). Não terminei. Estou em fase de construção, unindo a teoria com a minha prática para que seja uma construção sólida sem risco de desabar.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas?Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.17) Figurativo, porque com estudo e teoria, eu passo para a minha prática, os meus conhecimentos.
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.17) Floresceu durante a avaliação dos desenhos porque percebo que já consigo fazê-lo.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.17) A ampliação do meu conhecimento, porque percebo que vou me apropriando cada vez mais da prática junto com a teoria.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	Faltou
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.17) Foto com luminária. Porque nos traz inovações.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...Porque...	(P.17) A imaginação. Porque com tudo que foi mostrado só resta pôr em prática a imaginação.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.17) Registro e respeito ao amigo. Porque com o registro você consegue avaliar os conhecimentos que o aluno já tem, respeitando a fase que a criança se encontra.
		Avaliação do curso – fragmentos da síntese
10		(P.17) “No início do curso senti um certo desconforto

		em ter que desenhar e mostrar aos colegas o meu desenho, mas a cada desafio você percebe que pode ser melhor ao ter liberdade para criar e mostrar não o feio, mas o diferente e assim devemos fazer com os nossos alunos, encorajá-los a criar, desenhar e compartilhar com os amigos e através das intervenções fazer essa criança se tornar segura e poder desenvolver seu potencial. ”
--	--	--

APÊNDICE R- Avaliações da professora P18

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 18 (P.18)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	(P.18) Instigante. Porque aguçou ainda mais a curiosidade sobre o tema desenho infantil.
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	(P.18) Minha casa continua em construção, pois estou reforçando as bases do meu alicerce, o cimento - conhecimento é base para a mistura da construção.
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.18). Vejo como mandala onde estou em eminência para o figurativo (aprendizagem real do conhecimento)
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	Minha árvore floresceu no instante em que houve a análise dos desenhos, em alguns instantes murchou em relação às dúvidas sobre a análise.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	Faltou
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.18). Sinto-me uma lagarta ainda devorando as folhas do conhecimento, começo a tecer o casulo e acredito que ainda falta muito alimento para me transformar em borboleta.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.18) Mulher árvore com pernas. Porque deixo de ser estática com raízes profundas para caminhar e trilhar novos rumos com um jeito “meigo” de ser.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...porque...	Não entregou
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para mim foi...porque...	(P.18) A importância do registro e a construção do conhecimento, porque é preciso modificar a estrutura de ensino, pensando no desenvolvimento do aluno.
		Avaliação do curso – fragmentos da síntese
10		(P.18) “[...]entrei no curso com uma perspectiva de me

		apropriar de conhecimentos que faziam parte de minha prática, mas sem saber os conceitos corretos ou mesmo formas de intervir de forma significativa no desenvolvimento do desenho infantil. ” “O curso contribuiu de forma muito significativa para a construção de novos conceitos e diferentes práticas metodológicas de ensino, pois a partir do mesmo pude entender as tendências pedagógicas existentes nas escolas atuais, os primeiros processos das crianças em relação ao desenho, as formas, os traços, as cores, os suportes, os riscadores e tudo que se relacionado com seu modo de produção escrita. ” “Termino o curso compreendendo que é fundamental que o educador oportunize experiências estimuladoras que possibilitem a criança construir seu próprio conhecimento, considerando suas características e diferenças [...]”
--	--	---

APÊNDICE S - Avaliações da professora P19

Avaliações dos encontros e do curso, da Professora 19 (P.19)		
Nº de encontros	Pontos de observação	Avaliações diárias
1	A palavra para representar o primeiro encontro é...,porque...	Faltou
2	Imagine a aula como a construção de uma casa. Consegui terminar a construção? Cheguei na metade? Não consegui sair do alicerce? A casa caiu? Por que?	Faltou
3	Ao final da aula, vejo os conteúdos como sendo as garatujas desordenadas? Como mandalas? Como figurativo? Por quê?	(P.19). Cheguei com o conhecimento sobre esses conteúdos como sendo garatujas ordenadas, já partindo para as mandalas, mas estagnada pela ausência de repertório, ou seja, mais conhecimento sobre o desenho. Ao final da aula, já posso rabiscar com detalhes, dominando melhor o gesto adquirido (conteúdo). Mas tenho que continuar pesquisando...
4	Em qual momento a minha árvore floresceu e em qual ela murchou? Por quê?	(P.19) Floriu quando aprendi a identificar os desenhos das crianças e as ideias de intervenção, quando explorei e desenei com o carvão. Murchou quando, enquanto desenhava com o carvão, não me agradou o meu desenho e então me lembrei de que desisti do curso de artes que iniciei na Unesp, por ter sido desestimulada na faculdade pela professora (no primeiro ano). Deixei de acreditar no meu desenho.
5	Hoje levo comigo ..., porque...	(P.19) A importância da teoria para minha prática, porque preciso ter bem claro o que quero, porque quero e como quero alcançar meu objetivo.
6	Relacionando a aprendizagem dos conteúdos a casulos e borboletas, como chego ao final da aula? Por quê?	(P.19) Chego ao final da aula como uma borboleta que saiu do casulo e está aprendendo a voar mais seguramente, porque percebo o quanto importante é resgatar conhecimentos como também aprender novos para transformar nossa prática pedagógica.
7	Relaciono a aula de hoje a uma imagem... porque...	(P.19) Mandala com sementes. Porque, o que estou aprendendo está se organizando de modo sistemático (não está mais bagunçado) e tem me ajudado no meu dia a dia em sala de aula.
8	Em relação ao conteúdo de pintura a dedo, levo comigo ...Porque...	(P.19). Um desenho. Porque aprendi o que é de fato a pintura a dedo e quero realizar com meus alunos com muito mais frequência.
9	Da apresentação da professora Sonia Maria Pinheiro Rodrigues, o mais significativo para	(P.19) A desconstrução do feio e do bonito, do “jeito certo de fazer”. Porque valorizar o que o outro faz e respeitar sua forma pessoal de representar é algo imprescindível para ensinar também aos pequenos. É

	mim foi...porque...	algo que fica para toda a vida.
		Avaliação do curso- fragmentos da síntese
10		(P.19) “Posso dizer que iniciei o curso como aquele príncipe que foi transformado em um sapo (Rubem Alves). Esqueci-me da minha essência criativa, própria de criança, porque me ensinaram o “Jeito certo” de se fazer, que na verdade me “enfeitiçou! Vejo o quanto isso me afetou a ponto de desistir de continuar o curso de Artes na Unesp que iniciei em 2000, minha primeira faculdade” “[...]com tudo que vimos no curso, pude repensar e acreditar que não sou um “sapo”. Os conteúdos foram todos muito significativos, afinal a teoria é que respalda nossa prática. Gostei muito, particularmente , de conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, as orientações do RCNE na área de Artes Visuais, sobre o desenvolvimento do Desenho Infantil e as intervenções e as técnicas de Pintura a dedo, que desconhecia totalmente.” “Passei a valorizar o desenho das minhas crianças e a ter outro olhar. Antes desconhecia os distintos momentos que a criança vai desenvolvendo no percurso de desenhar bem como a linguagem do desenho. ” “Agora compreendo a importância da minha intervenção como professora, apresentando propostas com intencionalidade, com objetivos, com materiais diferentes, tanto no desenho como na pintura bem como intervir com a criança pequena. O curso ampliou meu olhar e já comecei a colocar em prática com meus pequeninos. ” “Termino o curso acreditando que é possível resgatar a ‘Princesa’ dentro de nós, e dentro de cada uma de nossas crianças também. ”

ANEXOS

ANEXO A -Texto: O Menininho

(Helen E. Buckley/ http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/O_menininho.pdf)

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. Quando o menininho descobriu que podia ir à sua sala caminhando pela porta da rua, ficou feliz. A escola não parecia tão grande quanto antes.

Uma manhã a professora disse:

-Hoje nós iremos fazer um desenho!

-Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

-Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse:

-Agora nós iremos desenhar flores.

O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer:

-Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora. Agora vocês podem começar a desenhar. O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora. Era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

-Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Então a professora disse:

-Esperem! Não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

-Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas tamanhos. A professora disse:

-Esperem! Vou mostrar como se faz.

-Assim, agora vocês podem começar.

E o prato era um prato fundo. O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Esta escola era maior ainda que a primeira. Ele tinha que subir grandes escadas até a sua sala.

Um dia a professora disse:

-Hoje nós vamos fazer um desenho

Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho perguntou:

- Você não quer desenhar?
- Sim, o que nós vamos fazer?
- Eu não sei até que você o faça
- Como eu posso fazê-lo?
- Da maneira que você gostar
- E de que cor?
- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um?
- Eu não sei! Respondeu por fim o menininho e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde

ANEXO B – Texto : O Sapo (Rubem Alves/ Livro: A alegria de ensinar)

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “ Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir essa palavra o príncipe sentiu uma estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra de feitiço tinha dito. Sapo. Virou sapo.

Bastou que virasse sapo para que se esquecesse de que era príncipe. Viu-se refletido no espelho real e se espantou: “Sou um sapo. Que é que estou fazendo no palácio do príncipe? Casa de sapo é charco.” E com essas palavras pôs-se a pular na direção do charco. Sentiu-se feliz ao ver lama. Pulou e mergulhou. Finalmente de novo em casa.

Como era sapo, entrou na escola de sapos para aprender as coisas próprias de sapo. Aprendeu a jogar a língua para fora para apanhar moscas distraídas. Aprendeu a gostar do lodo. Aprendeu que as sapos eram as mais lindas criaturas do universo. Foi aluno bom e aplicado. Memória excelente. Não se esquecia de nada. Daí suas notas boas. Até foi o primeiro colocado nos exames finais, o que provocou a admiração de todos os outros sapos, seus colegas, aparecendo até nos jornais. Quanto mais aprendia as coisas de sapo, mais sapo ficava. E quanto mais aprendia a ser sapo, mais se esquecia de que um dia fora príncipe. A aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há que se esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento.

O príncipe ficou enfeitiçado. Mas feitiço – assim nos ensinaram na escola - é coisa que não existe. Só acontece nas estórias da carochinha.

Engano. Feitiço acontece sim. A estória diz a verdade.

Feitiço: o que é? Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual à palavra.

A estória do príncipe que virou sapo é a nossa própria estória. Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como o disse Fernando Pessoa: “Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. Meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. Meu corpo é um corpo enfeitiçado: porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora, permanecem mal... ditas...

A psicanálise acredita nisso. Ela vê cada corpo como um sapo dentro do qual está um príncipe esquecido. Seu objetivo não é ensinar nada. Seu objetivo é o contrário: des-ensinar ao sapo sua realidade sapal. Fazê-lo esquecer-se do que aprendeu, para que ele possa lembrar-se do que esqueceu. Quebrar o feitiço. Coisa que até mesmo certos filósofos (poucos) percebem. A maioria se dedica ao refinamento da realidade sapal. Também os sapos se dedicam à filosofia... Mas Wittgenstein, filósofo para ninguém botar defeito, definia a filosofia como uma “luta contra o feitiço” que certas palavras exercem sobre nós. Acho que ele acreditava nas estórias da carochinha...

Tudo isso apenas como introdução à enigmática observação com que Barthes encerra sua descrição das metamorfoses do educador. Confissão sobre o lugar onde havia chegado, no momento de velhice.

Há um momento em que se ensina aquilo que se sabe. Vem, em seguida, uma outra, quando se ensina aquilo que não se sabe. Vem agora, talvez, a idade de uma outra experiência: aquela de desaprender. Deixo-me, então, ser possuído pela força de toda vida viva: o esquecimento...

Esquecer para lembrar. A psicanálise nenhum interesse tem por aquilo que se sabe. O sabido, lembrado, aprendido, é a realidade sapal, o feitiço que precisa ser quebrado. Imagino que o sapo, vez por outra, se esquecia da letra do coaxar, e no vazio do esquecimento, surgia uma canção. “Desafinou!”, berravam os maestros. “Esqueceu-se da lição”, repreendiam os professores. Mas uma jovem que se assentava à beira da lagoa juntava-se a ele, num dueto... E sapo, assentado na lama, desconfiava...

“Procuro despir-me do que aprendi”, dizia Alberto Caeiro. “Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembulhar-me, e ser eu...”

Assim se comportavam os mestres Zen, que nada tinham para ensinar. Apenas ficavam à espreita, esperando o momento de desarticular o aprendido para, através de suas rachaduras, fazer emergir o esquecido. É preciso esquecer para se lembrar. A sabedoria mora no esquecimento.

Acho que o sapo, tão bom aluno, tão bem educado, passava por períodos de depressão. Uma tristeza inexplicável, pois a vida era tão boa, tudo tão certo: a água da lagoa, as moscas distraídas, a sinfonia unânime da saparia, todos de acordo... O sapo não entendia. Não sabia que sua tristeza nada mais era que uma indefinível saudade de uma beleza que esquecera. Procurava que procurava, no meio dos sapos, a cura para sua dor. Inutilmente. Ela estava em outro lugar.

Mas um dia veio o beijo de amor – e ele se lembrou. O feitiço foi quebrado.

Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para fazer lembrar!