

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORAH PROVETTI SCARDINI NACARI

**DIALOGANDO COM O DESENHO:
INTERAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IMAGÉTICA DA CRIANÇA NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

VITÓRIA

2011

DÉBORAH PROVETTI SCARDINI NACARI

**DIALOGANDO COM O DESENHO:
INTERAÇÕES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
IMAGÉTICA DA CRIANÇA NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa: “Educação e Linguagens: Linguagens Visual e Verbal”.

Orientador: Prof. Dr. César Pereira Cola

VITÓRIA

2011

Dedico a Deus pela força concedida;

Aos meus familiares, pela vida, amor incondicional, pelo incentivo e esforço para que eu completasse minha jornada;

Ao meu filho, Daniel, pela compreensão;

À Ocy, a maior incentivadora;

A minha irmã Adryana pelo apoio;

A todos que foram importantes no incentivo desse trabalho e compreenderam minha ausência.

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

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pela sua presença constante em minha vida, pelo auxílio nas minhas escolhas e conforto nas horas difíceis e por me conceder esse sonho e que hoje tenho mais uma etapa de minha vida concluída;

Ao meu filho Daniel, pelo amor, paciência nos meus “maus” momentos, compreensão e apoio. Amo você demais! Graças a sua presença foi mais fácil transpor os dias de desânimo e cansaço!

A minha família, em especial meus pais, irmãos, primos e tios, alicerces da minha vida;

Ao meu orientador Professor Dr. César Pereira Cola, pelos importantes ensinamentos, pelo apoio, incentivo, paciência e compreensão. O meu reconhecimento, e muito obrigada pelos valiosos ensinamentos transmitidos, por acreditar na minha capacidade e pela amizade construída durante todo este período;

À Ocy, que desde sempre fez parte da minha caminhada de vida, e que, mesmo estando de longe, contribuiu para minhas conquistas;

Ao professor Dr. José Eduardo Macedo Pezzopane, que não só me permitiu realizar sonhos, como também incentivou meu investimento/crescimento nas oportunidades vivenciadas por meio da Pós-Graduação. Admirável professor e pesquisador.

Ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), pela oportunidade concedida;

À secretaria da Pós-Graduação, pela amizade, paciência, pelas informações e trabalhos prestados;

Aos queridos amigos Sônia, Renata, Ivan, Priscila, Andréa, Camila, Ingrid, Thiago, pela amizade e pelo apoio;

Aos amigos da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, pelo incentivo;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos valiosos ensinamentos;

Aos Mestres que me ensinaram cada um com sua maneira de lecionar, contribuindo para meu crescimento profissional;

A todos os meus alunos, que ao longo da minha carreira, contribuíram de modo imensurável para o meu crescimento pessoal e profissional;

A meu marido Edson, que _ subjetivamente _ me levou a não temer, mas sim vencer desafios;

À comunidade escolar da EMEF José Lemos de Miranda, mas de modo especial, à diretora Denise, à professora Zélia e aos alunos do 5º Ano C – Vespertino.

À comunidade escolar Sagrado Coração de Maria, mas de modo especial, à diretora Regina, à coordenadora Helena, às professoras Marilda e Maria Luiza e aos alunos do 5º Ano B – Vespertino.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória e de alguma maneira contribuíram para a execução desse trabalho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade. A todos que torceram pela minha conquista e as que acreditaram no meu potencial deixo meus sinceros agradecimentos.

Muito Obrigada!

RESUMO

Na abordagem histórico-cultural, o desenho apresenta-se de modo compartilhado e complexo, sob diversas relações com o outro e com os signos imersos na cultura. Isto é, algo constituído pelas interações sociais e que pode alterar a estrutura das funções psicológicas, pois como signo socializado, propicia a internalização das funções desenvolvidas socialmente. Desse modo, o desenho traz em si significados e sentidos estabelecidos historicamente, revelando as experiências compartilhadas e os modos do sujeito pensar e perceber o mundo. Essas reflexões deram formato ao problema central desta pesquisa: quais interações pode-se detectar na (re)construção imagética da criança do 5º ano do Ensino Fundamental? Sob esse prisma, este trabalho trata das interações no processo de produção do desenho das crianças em um contexto de ensino-aprendizagem, tendo por objetivos: analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos; propor situações de aprendizagem que favoreçam a (re)significação gráfica dos alunos. Para sua efetivação, optou-se pela construção metodológica respaldada na pesquisa de natureza qualitativa, sendo o estudo de caso comparativo o viés mais adequado aos nossos propósitos, por proporcionar partilha e confronto de ideias, possibilitando uma construção conjunta de conhecimento. Por essa linha investigativa, a pesquisadora e as crianças envolvidas, convertem-se em co-autoras do contexto estudado. Como lócus da pesquisa, foram escolhidas duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental: uma turma com 29 alunos, da Escola Municipal José Lemos de Miranda (Vitória/ES – Brasil), cuja seleção levou em conta o fato de essa escola estar inserida no bairro São Pedro, periferia da cidade de Vitória; uma outra turma, com 32 alunos, do Colégio Sagrado Coração de Maria (Sacrè-Couer de Marie, Vitória/ES - Brasil), escola selecionada também pela sua localização, Praia do

Canto, quer seja, um bairro nobre e tradicional da nossa capital. No percurso das investigações, percebeu-se que a criança formula significados sobre o objeto visto e imaginado, imprimindo linhas e formas que se sobrepõem aos aspectos fisiológicos da percepção visual, contando ainda com a ajuda da linguagem verbal. Isto é, o desenho revela uma realidade conceituada, enriquecida por uma percepção verbalizada, em que não é apenas a figura em si que define a visão captada da imagem, mas os significados estabelecidos pelo autor, ou observador que a torna perceptível e identificada. E, além disso, o desenho também revela a necessidade de entrelaçar emoção, sentidos e cognição por meio de interações que fomentam experiências de figuração, cujo processo concorre para a (re)construção imagética dos aprendizes.

Palavras-chave: Interações. Grafismo infantil. Construção do conhecimento.

ABSTRACT

In the historical-cultural perspective, the drawing is processed by means of a shared and complex way, under some diverse relations with the other and with the immersed signs of the culture. That is, something constituted by the social interactions and that can modify the structure of the psychological functions, therefore as socialized sign, propitiates the incorporation of the functions socially. In this way, the figuration carrier sensitive and established meanings historically, showing the shared experiences and the ways of the subject to think and perceive the world. Such reflections gave shape to the main problem of this research: which interactions can be detected in the (re) construction of the children's imaginary of 5th year of elementary school? Under such perspective, this work deals with the interactions in the production process of the drawing of children context of teach-learning of the elementary school having as goal: anal to analysis, through design, experiences and content internalized over the construction of child's knowledge (in special the city of Vitória-ES/Brazil) to 5th year of elementary school, to compare the drawings of children who live different realities in Vitória-ES/Brazil: shapes, colors, signs. For its accomplishment, it was opted for the construction process based in the qualitative investigation by the fact to propitiate negotiations, sharing and confrontation of the ideas, becoming possible a joint construction of the knowledge. For this research, the researcher and the involved children, become themselves into co-authors of the context studied. As *locus* of the research, it was chosen two classes of 5th year of elementary school. One of them, with 29 students, from Municipal School José Lemos de Miranda (São Pedro, in Vitória, ES-Brazil). This school was chosen because it is inserted in a poor place, in

Vitória-ES/Brazil; and the other school, with 32 students, of Sagrado Coração de Maria School (Praia do Canto, in Vitória-ES/Brazil), was chosen because it is inserted in a middle-class of neighborhood. In the process of research, it was perceived that the children with the support of the verbal language formulates meanings on the seen and imagined object, printing lines and forms that if overlap to the physiological aspects of the visual perception. That is, the drawing discloses a reality appraised, enriched for the picked up vision of the image, but the meanings established for the author, or observer who becomes it perceivable and identified. In the systemizing situations, it was observed that the teaching-learning process of drawing, implies a co-construction between teachers and learners. And, moreover, the necessity to interlace emotion and cognition that foment drawing experiences, whose process concurs for the imaginative reconstruct of the apprentices.

Keywords: Interactions – Child Drawing – Construction of knowledge

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lemos de Miranda, Condusa/Vitória(ES), maio de 2011.	102
Figura 2. Entrada da EMEF José Lemos de Miranda, Vitória(ES), maio de 2011...	103
Figura 3. Bairro Condusa, maio de 2011 (ao fundo a baía de Vitória)	111
Figura 4. Rodovia Serafim Derenzi, São Pedro, maio de 2011	112
Figura 5. Morro da Condusa, maio de 2011.....	112
Figura 6. Rodovia Serafim Derenzi, movimento em frente à escola pesquisada, maio de 2011.	113
Figura 7. Colégio Sagrado Coração de Maria, maio de 2011	114
Figura 8. Entrada do Colégio Sagrado Coração de Maria, maio de 2011	115
Figura 9. Ilha do Frade, maio de 2011	119
Figura 10. Praia do Canto, maio de 2011.....	119

Figura 11. Terceira Ponte (mais alta), Shopping Vitória e Convento da Penha, maio de 2011.	120
Figura 12. Praia de Camburi, maio de 2011.....	120
Figura 13. Gustavo – 12 anos – Grafite – Espaço 1.....	126
Figura 14. Claudionor – 10 anos – Lápis de cor – Espaço 1	126
Figura 15. Lais – 10 anos –Lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 2.....	120
Figura 16. José Ricardo – 10 anos – Grafite e lápis de cor - Espaço 2.....	132
Figura 17. Imagens de Vitória Fonte: http://pt.wikipedia.org	136
Figura 18. Pedro Henrique - 9 anos – Lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 1 ..	145
Figura 19. Mario - 11 anos – Lápis de cor e giz de cera - Espaço 2	1
Figura 20. Esther - 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1	148
Figura 21. Maykon - 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1	148
Figura 22. Brunela - 10 anos – Caneta hidrocor - Espaço 2	149
Figura 23. Bianca – 10 anos – Lápis de cor e giz de cera - Espaço 2.....	149
Figura 24. Juliany – 13 anos – Lápis de cor e caneta hidrocor -Espaço 1	156
Figura 25. Amanda – 12 anos –Lápis de cor - Espaço 1.....	157
Figura 26. Melissa – 9 anos – Grafite, lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 1..	157
Figura 27. Gabriel – 9 anos – Grafite e lápis de cor - Espaço 1	158
Figura 28. Higor – 11 anos – Caneta hidrocor - Espaço 1	159
Figura 29. Jeferson – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1	159
Figura 30. Clara – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2	160
Figura 31. Bruna – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2	161
Figura 32. Ananda – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2.....	161
Figura 33. Henrique – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2	162
Figura 34. Theo – 11 anos – Lápis de cor - Espaço 2.....	163

Figura 35. Vinicius - 10 anos – Grafite - Espaço 2	163
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estatísticas Descritivas - EMEF José Lemos de Miranda	122
Tabela 2: Tabela de Frequência - EMEF José Lemos de Miranda	122
Tabela 3. Estatísticas Descritivas - Sexo - Colégio Sagrado Coração de Maria	128
Tabela 4: Tabela de Frequência - Colégio Sagrado Coração de Maria	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quando crescer quero ser.....	123
Quadro 2. Quando crescer quero ser.....	129
Quadro 3. Não gosta em Vitória - Escola Mun. de Ens. Fund. José Lemos de Miranda	137
Quadro 4. Gosta em Vitória - Escola M. de Ens. Fund. José Lemos de Miranda ...	138
Quadro 5. O que você faria para tornar Vitória uma cidade melhor de se viver? Por quê? - Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lemos de Miranda	139
Quadro 6: Não gosta em Vitória - Colégio Sagrado Coração de Maria	140
Quadro 7. Gosta em Vitória - Colégio Sagrado Coração de Maria.....	141
Quadro 8. O que você faria para tornar Vitória uma cidade melhor de se viver? Por quê? - Colégio Sagrado Coração de Maria	142

Poesia Para Vitória

Vitória,
da Praça Oito
onde sentado num banco
com um sorriso no rosto
vejo o tempo passar
e abraçar esta cidade do amanhã.

Da Ilha das Caieiras
da moqueca verdadeira
das desfiadeiras
do passeio de Escuna pela Rota do Manguezal
do Mirante da Fonte Grande
dos amantes de praia e sol.

Da Curva da Jurema
recanto de cena de cinema
com seus quiosques que convidam
para uma deliciosa comida
que eu aprecio com água do mar
feito um poema beijando os meus pés.

Vitória,
Ilha do Mel
entre o mar e a montanha
céu que enlaça todas as crenças e raças

da Igreja do Rosário
do Santuário de Santo Antônio
do olhar de lemanjá sob o mar de Camburi.

Da fama das madrugadas na Rua da Lama
do Parque da Pedra da Cebola
do Parque Moscoso e fotos do lambe-lambe
da Praça dos Desejos
da beleza da Pedra do Penedo
do agito gostoso do Triângulo das Bermudas
do trabalho bonito das Paneleiras de Goiabeiras
do comércio tradicional da Vila Rubim.

Enfim, de um povo ordeiro
Hospitaleiro
E como todo brasileiro
Verdadeiro cidadão do Mundo.

Roberto Passos do Amaral Pereira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	36
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	43
1.1 CONHECENDO OS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	46
2 A CONSTRUÇÃO DE UM EU-SUJEITO PEDAGÓGICO	48
2.1 IMAGENS CONSTRUÍDAS SOBRE A INFÂNCIA	49
2.1.1 Platão: do interesse político e da infância	52
2.1.2 Ariès: da invenção da infância	59
2.1.3 Do cuidado com o infante	61
2.1.4 Freud: da emoção na infância	67
2.1.5 Piaget: da gênese cognitiva e da infância	71
2.1.6 Vygotsky: da construção social da infância	74
2.2 UM MUNDO PRÓPRIO DA CRIANÇA.....	78
3 A CONSTRUÇÃO DO DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	80
3.1 O DESENHO COMO INTERAÇÃO.....	83
3.2 O DESENHO COMO LINGUAGEM	88
4 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	95
4.1 AS ESCOLAS	101
4.1.1 Escola Municipal de Ens. Fundamental José Lemos de Miranda (Espaço 1)	102
4.1.1.1 Pressupostos Pedagógicos da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Vitória.....	104
4.1.1.2 Imagens de Vitória: vista do Espaço 1	111
4.1.2 Colégio Sagrado Coração De Maria (Espaço 2)	113
4.1.2.1 Carta de Princípios do Colégio Sagrado Coração de Maria	116
4.1.2.2 Imagens de Vitória: vista do Espaço 2	118
4.1.3 As crianças	121
4.1.3.1 Crianças do Espaço 1.....	121
4.1.3.2 Crianças do Espaço 2.....	127
4.2 A CIDADE DE VITÓRIA.....	133
4.2.1 História	133

4.2.2 Geografia	134
4.2.3 Relevo	134
4.2.4 Clima	135
4.2.5 Imagens de Vitória	136
5 A CIDADE DE VITÓRIA E O DESENHO: AS IMAGENS REVELANDO OS SABERES DAS CRIANÇAS.....	143
5.1 SIGNIFICANDO CORES E FORMAS.....	147
5.2 O DIÁLOGO ENTRE A PALAVRA E O DESENHO	154
6 PALAVRAS FINAIS: NOVAS IMAGENS QUE SE FORMAM E NOVOS CAMINHOS A PERCORRER	165
APÊNDICES	183
APÊNDICE A - Carta Enviada À Unidade De Ensino.....	184
APÊNDICE B - Consentimento Livre E Esclarecimento	185
APÊNDICE C - Carta Enviada Aos Pais Ou Responsáveis	186
APÊNDICE D - Consentimento Livre E Esclarecimento.....	187
APÊNDICE E - Carta Enviada À Unidade De Ensino.....	188
APÊNDICE F - Consentimento Livre E Esclarecimento	189
APÊNDICE G - Carta Enviada Aos Pais Ou Responsáveis	190
APÊNDICE H - Consentimento Livre E Esclarecimento.....	191
APÊNDICE I – Questionário.....	192
APÊNDICE J – Atividade I.....	193
APÊNDICE K – Atividade II.....	194
APÊNDICE L – Atividade III	195
APÊNDICE M – Atividade IV	196

INTRODUÇÃO

Neste relato introdutório, retomamos as procedências e justificativas pessoais traduzidas nas lembranças da nossa própria infância. Reportamo-nos às experiências com o desenho e vislumbramos memórias que nos marcaram. No período da escola primária: a predominância de esquemas visuais, os desenhos mimeografados, já prontos, e que vinham com cores pré-estabelecidas.

Entretanto, as experiências com o desenho nos acompanharam em diversos momentos e contextos. Nas tardes de domingo, uma tia professora nos “enchia” de lápis e papel, e era uma delícia estar ali, naquele cantinho para o desenho. Passávamos horas num canto da casa com papel e lápis desenhando roupas de boneca; a casa do nosso sonho; o jardim ideal; os móveis de cada ambiente; as montanhas; o céu; o mar... O desenho era uma forma de construir o que eu sonhava ter ou ser.

No tempo em que as ruas da cidade eram nossos espaços para brincadeiras de todo tipo: piques, amarelinha, bicicleta... Lembramos que havia sempre a possibilidade do desenho em todas estas atividades. Usávamos qualquer que fosse o material que surgisse em nossa frente. Era o pedaço de carvão ou tijolo encontrado no chão, que riscava a parede, a calçada, a casca do tronco de árvore...

Pena que esquecemos de guardar esses desenhos, parte de nós, parte de nossa construção como sujeitos. Seria bom rever quem nós fomos em dado momento de nossas vidas, nossas impressões daquele contexto histórico, (re)conhecer as nossas possibilidades de criação. Inegavelmente tais desenhos fariam muito de nós.

Ao longo da vida outros desenhos continuaram a instigar nossa criatividade: pintamos alguns quadros (que estão na parede da nossa casa); bordamos paninhos que enfeitam os ambientes e toalhas que tornam as refeições de nossa família mais significativas e prazerosas.

Essas vivências marcaram nosso processo perceptivo e criador e passaram a ser objeto de indagação a partir do curso de Magistério (2º grau), as quais desdobraram-se ao longo da carreira docente.

E foi no espaço escolar, com as crianças, na Educação Infantil, que tudo começou. O trabalho na sala de aula envolvia a iniciação à escrita e às idéias matemáticas de seriação, quantidade, classificação. Pois bem, fosse qual fosse o conteúdo, o desenho era o suporte para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento trabalhado. Essa representação da criança era a parte mais rica e significativa para demonstrar o saber internalizado de cada uma delas. Era sua expressão maior. O enunciado era o mesmo, mas cada criança fazia o seu desenho, colocando ali seus sentimentos, seus costumes, sua cultura individual e coletiva, seus conhecimentos, enfim. A criança se envolvia inteiramente com o que fazia, dialogava com as linhas traçadas e com as cores que usava. Tudo em seu desenho refletia o seu pensar, a linearidade de sua construção, a coesão e a coerência do seu “texto”. Pensar o desenho daquelas crianças me ajudava a compreender o pensamento de cada uma delas.

Percebemos que a importância do desenho como aliado no desenvolvimento de conteúdos/saberes não se deu só na Educação Infantil. O mesmo resultado positivo aconteceu com alunos dos quintos (ministrava várias disciplinas) e oitavos anos (ministrava Língua Portuguesa) do Ensino Fundamental. Notávamos que o desenho funcionava como uma concretização dos conceitos dados e como estavam sendo apreendidos por cada educando_ um aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas a serviço do educador. Isto porque, a especificidade estética desta linguagem artística, o desenho, sinalizava resultados dos procedimentos metodológicos no trabalho sistemático da escolarização. Resultado este que englobava não só o aprendizado de uma única disciplina, mas de várias, de maneira interdisciplinar.

Foi então que passamos a ver nos desenhos outras possibilidades de reflexão, como por exemplo, a influência do meio e da construção do conhecimento no desenho da criança. E a questão é: como se dá tal interação? O que os desenhos podem dizer realmente daquela criança naquele tempo/espaço? A partir desses desenhos, eu posso retomar situações, fazer previsões, diagnosticar a inserção

sócio-cultural da criança, apreensão do saber escolar, conhecer seus anseios/receios, expectativas, sonhos?

Dessa forma, a ausência de um estudo mais aprofundado sobre a construção imagética da criança, fosse na própria formação e, mesmo, mais tarde, nas capacitações oferecidas pela instituições de ensino onde trabalhamos, contribuiu para que, paulatinamente, incorporássemos uma visão restrita do desenho em torno do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, entre tais, a conotação decorativa, a forma estereotipada e mecânica das atividades de desenho, que traduzem as tendências comportamentalistas e tecnicistas que mediam a ação pedagógica. Essas tendências, por muito tempo, fizeram parte do nosso cotidiano na sala de aula, na medida em que investíamos em desenhos prontos de datas comemorativas. Nessas atividades, definíamos padrões estéticos, pré-estabelecíamos materiais e cores. Sobretudo, intervíamos nos modos de interpretação das imagens pela criança que, em geral, eram “copiadas” dos livros didáticos ou produzidos por nós, professores.

Tal concepção inatista também delineava nosso fazer pedagógico em determinadas situações de desenho. Pregávamos que muitos alunos tinham um “dom” natural e só precisávamos incentivá-los, sem nenhuma intervenção, especialmente nas atividades de “desenho livre”. Essas noções, fortemente incorporadas, remeteram-nos a uma visão restrita quanto ao ato criador, distante do compromisso social do desenho e de suas múltiplas perspectivas, dentre elas, a de ser interdisciplinar e a de ser representativa das subjetividades. Atuamos, muitas vezes, de forma incoerente em sala de aula: queríamos formar o aluno crítico e o agente transformador, mas limitávamos o posicionamento pessoal e a liberdade de expressão do aluno, criando rótulos de acordo com o que nossa sociedade aceita como verdade e correção.

A exemplo disso, em diversos momentos, “ajudávamos” a criança em seu desenho e em sua pintura. Em outros momentos, dávamos nosso “retoque” final. Havia uma preocupação muito grande com o julgamento do corpo técnico da escola, caso o desenho da criança ficasse feio; caso os desenhos das crianças da outra turma

ficassem mais bonito. A exposição tinha que “encher os olhos” do apreciador, fosse o pai, a mãe, um visitante.

A difusão do construtivismo nos espaços acadêmicos e escolares acabaram por lançar um novo olhar sobre o processo de construção imagética das crianças. Ou seja, os suportes teóricos firmados especialmente por Piaget (1975) de que o aluno é quem constrói seu conhecimento por um processo contínuo e ativo com o objeto, cuja construção e reconstrução interior não pode ser transferida, mas elaborada e reelaborada por ele, remetiam-nos a motivá-lo favorecendo que fizesse a maior parte do trabalho sozinho. De certa forma, um alívio para aqueles professores que viviam sob pressão em apresentar um trabalho de criança o mais próximo possível daquele que o imaginário adulto exigia.

De 1991 até 2002, vivenciamos experiências pedagógicas no Colégio Sagrado Coração de Maria e, a partir de 2003 até 2008, essas experiências passaram a ser vividas no Colégio Salesiano Jardim Camburi, ambas instituições particulares de ensino, em Vitória(ES). Durante esse período, cerca de 17 anos, o trabalho sempre esteve mais centrado nas turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mas houve um período de vivência, também na Educação Infantil¹. Como as escolas nos permitiam e nos propiciavam um certo rodízio pelas turmas, tivemos a valiosa oportunidade de conhecer as várias etapas vivenciadas pelas crianças ao longo da construção de seu conhecimento. Apesar do desenho fazer parte das atividades de todas as séries do Ensino Fundamental em que trabalhamos, só fomos ao encontro das etapas do desenho infantil apontadas por Lowenfeld (1987), Luquet (1969), Piaget (1978) e Read (1982) nas leituras feitas ao longo do Mestrado em Educação, as quais nos propiciaram reflexões centradas nas etapas de desenvolvimento da linguagem imagética dos alunos. Os diálogos com César Cola (pessoalmente ou nas

¹ Importante acrescentar que esses anos de trabalho (década de 90) foram fortemente marcados pelo desenvolvimento de projetos, com acentuado incentivo do corpo técnico da escola. O trabalho com projetos em sala de aula, favoreceu sobremaneira o envolvimento e as interações do grupo (alunos e professora). Abriu inúmeras e valiosas experiências em todos os campos de trabalho: educação ambiental, educação para a cidadania, formação de valores éticos e morais, dentre outros. De minha parte, houve uma grande identificação com essa ferramenta pedagógica. Tanto que, no ideal de me tornar um profissional da educação verdadeiramente comprometido com a formação do cidadão (meu aluno), acabei por investir no curso de Direito, com o objetivo de me tornar uma pessoa mais crítica e consciente do meu papel, comprometida de fato com o exercício da cidadania.

leituras de seus trabalhos) e as interações com outros professores e colegas, só vieram a enriquecer nossas vivências com o desenho. Hoje, temos a noção, de que as atividades desenvolvidas e os desenhos de cada um daqueles alunos, poderiam ter sido mais compreendidos e mais analisados sob diversos aspectos.

A partir de então, novas imagens foram tomando forma em nossa mente. As avaliações das atividades de desenho pouco contemplavam a relevância das interações sociais impregnadas nos esquemas visuais, nos atributos físicos das linhas, formas e cores. Baseava-se no que “a professora considerava belo”.

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

Os esforços de estudo e prática pedagógica no campo da linguagem imagética eram canalizados, preferencialmente, em função da linguagem verbal, sob paradigmas político-pedagógicos que se inscrevem no ciclo básico do Ensino Fundamental. Assim, as concepções e ações da escola, expressavam parâmetros teórico-metodológicos de uma cultura hierárquica da linguagem verbal em que as demais linguagens, embora participem, emergem de modo geral, como conteúdos complementares ao processo de construção de conhecimento das crianças. O que explica o pouco investimento do professor que não é da área de Arte, no conhecimento das expressões visuais.

Um outro ponto que nos impulsionou a realizar este estudo foi a perda do interesse das crianças pelo desenho e a indiferença que demonstravam diante das atividades sugeridas utilizando esse recurso. As crianças e as famílias não valorizavam o desenho como atividade. Deixar de fazer a tarefa de casa que envolvia operações matemáticas ou atividades de leitura e escrita, era relevante. Mas se a tarefa envolvesse desenho, não havia razão para cobrança. Esse pensamento era

partilhado tanto pela escola, quanto pelas próprias crianças e suas famílias. Acreditamos que essa perda de interesse pela produção gráfica é um fenômeno que está relacionado, entre outras razões, aos padrões impostos pela grande avalanche de imagens figurativas e fotográficas presentes no cotidiano que indicam e fomentam o conceito de imagem como “visualmente realística”. Por conseguinte, esses padrões presentes no meio social impulsionam os aprendizes a se reconhecerem “incapazes” de desenhar de forma realista, por se convencerem de que apenas os que são capazes de desenhar a partir do que vêem é que são realmente artistas. Sobre esse aspecto, era comum ouvirmos a criança dizer: “Eu não sei desenhar!” ou “Eu não sou artista”.

Acentua Cox (2000), que crianças e adultos não sentem nenhuma grande desvantagem em não saber desenhar, pois pesam que se não soubessem “escrever” e “fazer contas”, a vida seria muito mais problemática no mundo atual. Então perguntamos: por que será que as atividades de desenho que bem sabemos ser tão essenciais na construção de conhecimentos, quanto prazerosas no sentido de ler e interpretar o mundo, mantêm-se em declínio, justamente na escola, onde deveria ser o lugar de maior enriquecimento?

Essas reflexões começaram a nos acompanhar principalmente no Ensino Fundamental. Explicamos a razão. Na Educação Infantil, o desenho é claramente mais valorizado até chegar a etapa da alfabetização. Entretanto, trazemos uma experiência valiosa vivenciada com o desenho em uma turma de Jardim II, com crianças de 5 anos, em 1995, no Colégio Sagrado Coração de Maria. Desenvolvemos um projeto (que contou com a adesão da professora de Artes) com um artista plástico capixaba: releitura de suas obras. Contamos inclusive com a participação dele em sala de aula, em diversos momentos do trabalho. O resultado foi um sucesso. O trabalho das crianças teve repercussão em todas as áreas do conhecimento. Percebemos, inclusive, uma maior disposição da turma para desenvolver as demais atividades de sala. A maior parte dos alunos terminou o ano lendo e escrevendo.

Assim, tendo em vista experiências tão positivas com o desenho na Educação Infantil, nosso trabalho sempre buscou este recurso no Ensino Fundamental. O que

só nos conduziu a momentos de estudos e investigações, quando fomos repensando as implicações da prática docente frente ao processo de produção imagética dos alunos.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Nessa caminhada profissional, conhecemos a teoria histórico-cultural, em especial os estudos de Vygotsky (2003a; 2003b; 1987), cujos postulados remeteram-nos a pensar sobre o desenvolvimento da criança não sob fatores maturacionistas, mas, vinculando as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura. Diante disso, observamos, então, o importante papel da ação docente na sistematização dos conhecimentos construídos pelos alunos no seu meio e na (re)significação conceitual dos mesmos.

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

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

Na perspectiva histórico-cultural, o desenho como signo configura-se não como mero derivado da memória, mas como algo constituído nas interações sociais que podem alterar as funções psicológicas superiores, uma vez que, como ferramenta psicológica, dirige a mente e a conduta do sujeito, atuando como mediador dessas funções mentais. Desse modo, o desenho, conforme evidencia Vygotsky (1987), indica uma realidade conceituada, em que a figuração da criança carrega significados e sentidos que dependem da palavra. A partir desta, ela se apropria de um sistema de significação estabelecido historicamente, revelando, através das

imagens, suas experiências compartilhadas e seus modos de pensar e perceber o mundo.

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

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

Tais pressupostos conduziram-nos, em 2008, à Pós-Graduação em Educação da UFES, e buscamos estudar no Mestrado, o processo de produção do desenho da criança na sala de aula a partir da dimensão social em que se insere. Esse desafio fomentou o problema central desta pesquisa: analisar as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, concluímos ser imperativo: apreender o que e como as crianças lêem e produzem as imagens e assim construir de forma sistematizada e intencional, intervenções para a reconstrução imagética das mesmas.

Diante dessa perspectiva, enquanto desenvolvíamos o presente trabalho, buscamos continuamente solidificar a fundamentação teórico-metodológica para a implementação do mesmo. E através do diálogo com os professores César Cola, Moema Rebouças e Hiran Pinel, entre outros docentes da linha de pesquisa: “Educação e Linguagens: Linguagens Visual e Verbal”, do Departamento de Educação da UFES, fomos de modo colaborativo, observando novos pontos do

planejamento do projeto investigativo em relação às interações em volta do desenho escolar.

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

Nesse diálogo, compreendemos que o presente estudo implicava analisar o processo, e, ao mesmo tempo, pesquisar com a escola, com as professoras e com as crianças, considerando os interlocutores co-autores do processo investigativo.

Ainda nesse processo interativo, as mediações do professor César Cola em todo o percurso de estudo, proporcionaram-nos um direcionamento mais efetivo em relação à construção das situações sistematizadoras no campo do desenho. Suas idéias e propostas em torno da articulação, afetividade e conhecimento, através do desenho permitiram-nos re-elaborar, as intervenções na sala de aula, em função do desenho das crianças envolvidas.

Sob tais aspectos, este trabalho foi constituindo-se, cujo objeto consiste no estudo das interações no processo de (re)construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivos: 1. Analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental. 2. Comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos.

1.1 CONHECENDO OS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo está estruturado em seis capítulos interligados, nos quais focalizamos os aspectos teóricos e metodológicos e analisamos as interações entre as crianças e a cidade onde vivem, entre seus pares, nas diversas situações de leitura e produção de imagem, considerando as construções obtidas.

No capítulo dois, abordamos aspectos teóricos que buscaram demonstrar o crescente interesse por pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento físico, motor, mental e intelectual da criança, bem como o entendimento de que a infância é social e historicamente construída. Os estudos teóricos nessa área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado à construção social das mesmas como sujeitos de plenos direitos.

No capítulo três, ressaltamos a fundamentação teórica e prática que deu configuração e conteúdo ao caminho metodológico explorado no estudo, expondo as ações empreendidas na constituição das situações de ensino-aprendizagem, nas quais analisamos as interações das crianças no espaço (onde vive/estuda) e com seus pares, nos processos de leitura e produção imagética.

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

No capítulo cinco, procuramos entender por meio da análise dos desenhos que a mimese, não é apenas “imitação”, mas uma reprodução subordinada, haja vista que sua configuração, embora tampouco chegue a aparência real, está acoplada a reproduzir aspectos da realidade.

Nas considerações finais, tecemos síntese desse estudo para a prática do desenho no Ensino Fundamental, como também, perante a mediação docente na construção imagética da criança.

É imprescindível destacar que a realização dessa pesquisa configura-se para nós uma nova etapa na formação continuada como professora e como servidora da UFES, que tem por atividade-fim a educação. É de grande relevância abrir possibilidades de um novo olhar sobre a prática docente, em especial, o uso do desenho como ferramenta na construção do conhecimento.

O fato de direcionarmos este trabalho para o 5º ano do Ensino Fundamental justifica-se pela carência de estudos dessa natureza sobre o desenho escolar nessa fase de escolaridade. Embora haja diversos trabalhos voltados para a análise do desenho da criança, a maior parte deles, além do caráter maturacionista já citado anteriormente, é destinado ao Ensino Infantil, isto é, aos alunos da faixa etária de 0 a 6 anos. Diante disso, consideramos a necessidade de focalizarmos o processo de construção imagética das crianças que estão no 5º ano do Ensino Fundamental, haja vista que nessa fase, a linguagem escrita vai tomando o espaço do currículo escolar, ficando as demais linguagens à margem do processo ensino-aprendizagem.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM EU-SUJEITO PEDAGÓGICO

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

Rosa Lavelberg

O pensamento acima descreve perfeitamente o que pensamos: o docente cotidianamente transforma-se no exercício de sua prática pedagógica, na medida em que vivencia experiências, apreendendo novos conhecimentos. Sob esse aspecto, esta dissertação projeta nuances que se alicerçam em uma multiplicidade de diálogos, cujo registro histórico, expressa o saber ser e o fazer docente oriundos de nossas interações com o outro e muitos outros nas suas várias formas de ser e agir. Esses outros: crianças, professores, orientadores, supervisores, autores e amigos. Quando dialogamos, procuramos considerar as diferenças, as semelhanças e os limites numa constante reconstrução pessoal-coletiva, como um arco-íris que revela a beleza de multicores que se interrelacionam e se enriquecem.

Ao longo desse percurso pedagógico, já são quase vinte anos, vivemos momentos valiosos de interações eu-outro, e fomos tomando formas como professora-pesquisadora a partir das linhas traçadas pelo amor ao fazer pedagógico, pelo desejo, pela esperança, pela criatividade, pelos encontros e desencontros com as diversas turmas em que trabalhei no Ensino Fundamental², com o conhecimento escolar e com o mundo circundante. Como professora regente atuei, às vezes, trabalhando com todas as disciplinas (menos as especializadas: Artes, Educação Física, Inglês), outras vezes, dividindo a turma com outros professores.

² Etapa de ensino: Ensino Fundamental de nove anos até 14 anos de idade. Anos iniciais: faixa etária de 6 a 10 anos de idade (duração 5 anos). Anos finais: faixa etária de 11 a 14 anos de idade (duração 4 anos). A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

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

Desse modo, as marcas grafadas na superfície plana do texto dissertativo, desenham uma história construída além do tempo presente, pois trazem marcas (felizes) do passado e abrem perspectivas futuras que serão apresentadas no decorrer do trabalho, buscando explicitar análises sobre o desenvolvimento da linguagem imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental.

2.1 IMAGENS CONSTRUÍDAS SOBRE A INFÂNCIA

Ao longo deste século, observamos um crescente interesse por pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento físico, motor, mental e intelectual da criança, bem como o entendimento de que a infância é social e historicamente construída. Os estudos teóricos nessa área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado à construção social das mesmas como sujeitos de plenos direitos.

Desse modo, ao nos interessamos pelo desenho elegendo-o como alvo principal de nossas reflexões, entendemos que é preciso pensar toda a proposta que o sustenta, buscando um estudo bibliográfico aprofundado o bastante, para que possamos compreender sua idéia e seu valor, ou seja, vê-lo naquilo que verdadeiramente é, e assim, poder chegar à sua essência.

Antes, porém, é necessário voltarmos o olhar a um outro aspecto importante na investigação do desenho da criança. Referimo-nos à compreensão do conceito de infância. Afinal, é a ela que nos reportamos quando nos prontificamos a estudar o desenho por se tratar de um tema que inevitavelmente entrecruza-se com outro.

Ao encarregarmo-nos dessa tarefa, constatamos a diversidade de campos ou áreas do conhecimento que têm colocado a partir do século XX, a infância como centro de

suas atenções e/ou inquietações. Todavia, diante da preocupação de não nos distanciarmos do objetivo proposto em nossa pesquisa, concentramos nossos esforços sobre três áreas específicas, a fim de pensar o conceito de infância. A saber: a Filosofia, a História, e a Psicologia.

Assim posto, entendemos que é preciso dentro dos campos escolhidos, uma reflexão que nos aponte aspectos importantes, os quais ao longo da história da humanidade – mesmo antes do século XX – cooperaram para a especificação desse conceito. Para tanto, consideramos imprescindível uma volta ao passado, para delinear o panorama histórico que de certo modo, envolveu a infância. Voltar o pensamento para o que, grosso modo, parece definido e certo, a fim de refletir e poder conhecer teorias que sustentaram uma época, é o primeiro passo para buscarmos seu significado e entendermos no tempo presente, esse conceito.

Iniciamos pois, nossas reflexões pelo campo da Filosofia, em que pudemos observar a similaridade entre alguns estudiosos ao afirmarem que na época clássica dos grandes pensadores, pouco se discutiu sobre questões particulares da infância, visto ser reduzido o número de referências nas obras daquela época, que apontam individualmente para o tema em questão. Isto mostra de certo modo, segundo Kohan e Kennedy “o desinteresse dos filósofos pela infância”. Desinteresse este, que nos chama atenção. Ainda de conformidade com os autores:

A filosofia da infância tem uns vinte anos de vida. Parece pouco tempo na história toda da humanidade. Mas é assim mesmo. Os filósofos não têm se preocupado sistematicamente com a infância, a não ser recentemente. Ocorreram certamente, por milênios, referências esporádicas, aforísticas, como por exemplo, em Lao Tse, Heráclito, Aristóteles ou Montaigne (1999, p. 9).

As referências a respeito da infância nas obras clássicas são, a bem da verdade, encontradas em meio a textos cuja intenção evidencia uma preocupação com transformações políticas e sociais das futuras sociedades; dentro desses textos, é que esporadicamente, se argumenta sobre a importância de educar bem a criança, para que a mesma se torne um bom cidadão. E o que significa ser um bom cidadão? Para responder a essa questão buscamos Chauí (2003, p. 40). Em seu livro *Convite à Filosofia*, a autora relata que na Grécia antiga, antes da instituição da democracia,

as cidades viviam sob o domínio das famílias aristocráticas, as quais criaram um modelo de educação onde o homem ideal era aquele que se apresentava como um guerreiro belo (a ginástica, a dança e os jogos de guerra eram responsáveis pela formação do corpo tal qual os dos heróis de Tróia) e bom (Homero, Píndaro e Hesíodo eram os referenciais para que se pudesse aprender as virtudes apreciadas pelos deuses – a coragem diante da morte na guerra).

Na medida em que o comércio e o artesanato foram perdendo espaço para a economia advinda das atividades agrárias, fazendo com que surgisse nas cidades, em Atenas principalmente, “[...]uma classe social urbana rica que deseja exercer o poder político, até então privilégio da classe aristocrática” (CHAUÍ, 2003, p. 40), aos poucos, a democracia foi sendo instituída para corresponder às aspirações da nova classe social. E dessa forma os aristocratas foram sendo destituídos do poder, em benefício dos cidadãos. Diante disso, “[...]O antigo ideal educativo ou pedagógico também foi sendo substituído por outro. O ideal da educação da Grécia clássica já não é a formação do jovem guerreiro belo e bom, e sim a formação do bom cidadão”. (CHAUÍ, 2003, p. 40).

Ainda segundo Chauí (2003), o cidadão para exercer sua cidadania precisava discutir, opinar e deliberar nas assembleias, para tanto a “[...]nova educação estabelece como padrão ideal, a formação do bom orador, isto é, aquele que saiba falar em público e persuadir os outros na política”. De acordo com a autora, em substituição a educação dos poetas, surgiram os sofistas, primeiros filósofos ainda do período socrático, para cuidar da educação dos jovens ensinando-os a ser bons cidadãos, e preparando-os para a vida na *polis*.

Percebemos nesse breve relato a partir das palavras de Chauí, que para os pensadores clássicos, a formação do bom cidadão condiciona-se necessariamente à educação do jovem. Sobre isso, Kohan (2005, p. 25) reafirma: “[...] Os filósofos gregos do período clássico deram, de forma quase unânime, uma importância singular à educação”. E completa ao citar Antífone: “[...] A educação é o principal para os seres humanos e que quando se semeia num corpo jovem uma nobre educação, esta floresce para sempre, com chuva ou sem chuva” (2005, p. 26).

Na verdade, observamos que a educação nos textos clássicos assume o papel protagonista, enquanto a criança assume o de coadjuvante, uma vez que a infância em si não é problematizada em suas questões; ela é apenas apresentada como um momento da existência humana, o qual por ser o primeiro, deve receber atenção diferenciada (educação) para que o problema da “degradação dos jovens” possa ser debelado.

Percebemos que dentro da filosofia clássica, o conceito de infância é constituído não em suas particularidades, mas paralelo a dois outros conceitos: ao de educação e ao de política, principalmente nas idéias de Platão. Essas idéias a respeito da infância, consideradas importantes e fundamentais ao tentarmos pensar seu conceito, a partir do caminho percorrido pela mesma ao longo da história da humanidade, serão particularmente refletidas aqui, sob alguns pontos de vista de Walter Kohan.

Ao optarmos por incluir reflexões desse autor a respeito do conceito de infância, no estudo que aqui pretendemos, nossa intenção foi buscar um respaldo teórico de alguém com renomada experiência na filosofia com crianças.

Consideramos deste modo, extremamente valiosa e interessante a forma como o pensador argentino valeu-se não somente da leitura de Platão, buscando também em Philippe Ariès, um campo a mais para pensar o conceito de infância. Feito este que o possibilitou sair do campo estrito da filosofia da educação, e embrenhar-se no campo da história das mentalidades e das relações que permeiam a família e a infância.

2.1.1 Platão: do interesse político e da infância

Walter Omar Kohan (2004) em seu artigo intitulado, *A infância da educação: o conceito devir-criança*, assinala que

No pensamento filosófico educacional da tradição ocidental, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Com efeito, esse autor remete-se inicialmente a Platão, a fim de ver como a infância foi pensada em alguns de seus *Diálogos*. Apesar desse conceito não aparecer diretamente nas pontuações platônicas, Kohan assinala, que ela se constituiu para o filósofo clássico em certa medida, não somente como parte de um problema, mas, também, como possibilidade de solução do mesmo. Dada a grande preocupação do filósofo clássico para “[...] entender, enfrentar e reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo” (KOHAN, 2005).

Percebemos a partir das palavras de Kohan, que influenciado por um contexto político anterior ao seu, Platão considera uma relação direta entre o modo de ser de uma *polis* e os indivíduos que a constituem. Nesse sentido, se a sociedade for constituída por cidadãos que se deixam corromper, obviamente a ordem social da mesma ficará a mercê de cidadãos injustos, sem escrúpulos e despreocupados com o bem comum.

Em Platão, a questão da infância apenas permeia um projeto ainda maior e pelo qual ele se interessa e preocupa mais, a questão política. Para ele, o ideal é pensar numa educação diferenciada, que cuide do indivíduo desde criança, preservando o que ele tem de melhor, para que o mesmo reúna ao longo de seu crescimento, qualidades de um bom cidadão e, conseqüentemente, de um bom político, ou seja, alguém que se coloque “a serviço do bem comum”.

Vemos então, que a trama das relações entre os aspectos da infância, educação e política, pode ser configurada filosoficamente da seguinte forma:

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a polis atual se aproxime o mais possível da normatizada. (KOHAN, 2005, p. 28).

Entendemos o termo ‘filosoficamente’ utilizado por Kohan, para se referir ao fato da inexistência de interesse em Platão, por verificar as ‘peculiaridades’ da infância, ou seja, características comumente investigadas pelo campo da Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Trata-se de um “[...] conceito filosófico da infância” (2005, p. 28) que por si só, justifica-se não lhe cabendo qualquer referência àquilo que, na verdade, mais se aproxima de características psicológicas da criança.

Imaginamos diante disso, que Platão não evidenciou a essência da infância em si, em função deste pensador considerá-la apenas como época em que os atributos mais significativos para a formação do homem para a *polis*, podem ser iniciados.

Em se tratando de um conceito filosófico então, observamos que a intenção de Kohan ao designar termos específicos para pensar o conceito de infância, incide justamente sobre esta questão. Pois, segundo ele, a não especificidade do conceito de infância nos escritos platônicos, não significa necessariamente que o filósofo clássico não tenha pensado este conceito. Kohan (2005) afirma que os escritos platônicos “[...] compõem um certo conceito complexo, difuso, variado” em relação à infância. Esta por sua vez, situa-se numa “[...] problemática mais ampla do pensamento de Platão”. É com essa leitura que Kohan distingue algumas marcas deixadas pelo pensamento platônico, sobre o conceito de infância.

A primeira delas, ‘a infância como pura possibilidade’. Haveremos de entender que a idéia de Kohan aqui, parece estar relacionada ao fato de Platão não se abster do atributo que confere à infância o título de etapa primeira da vida, o que por sua vez parece acrescer o valor desta, em função dos efeitos que pode imprimir à vida adulta. Entretanto, é preciso tomar certo cuidado com o que sugere tal idéia.

Para tanto, Kohan assegura que “[...] não se trata de que, para Platão, a natureza humana se consolide e torne-se imodificável a partir de certa idade” (2005, p. 35). E continua justificando sua afirmação com algumas palavras extraídas de *As Leis*: “[...] O Ateniese, diz que os jovens sofrem muitas mudanças todo o tempo, durante toda sua vida”. Entretanto, “[...] um primeiro crescimento bom é o mais importante para uma boa natureza, tanto entre as plantas, entre os animais quanto entre os humanos.” (*As Leis*, XI 929 e VI 765e apud KOHAN 2003, p.35).

Eis aí observações que apontam para o valor proferido por Platão, bem como por seus interlocutores, à educação. Kohan sintetiza: “[...] ainda que Platão pense que a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, também considera que é muito mais nos momentos em que se forjam seus caracteres” (2005, p. 35).

Segundo o autor argentino, para o filósofo grego, a educação é a responsável pela justiça ou injustiça na *polis*, pois permite a aprendizagem do que é certo e do que é errado por intermédio da música e da ginástica. Incluindo na música, também a literatura. De maneira que seja esta, a primeira atividade oferecida aos infantes, em forma de fábulas. Para Sócrates, esse fato implica então, muito cuidado na escolha dos primeiros textos oferecidos às crianças. Assim ele explica: “[...] E bem sabes que o principal, especialmente nos mais pequenos e ternos; porque é então quando se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa. (*A República*, II 377a-b apud KOHAN 2005, p.35).

Ao buscar os filósofos gregos, Kohan chama a atenção para a imagem da infância inserida no discurso dos mesmos, o qual vê no infante um ser que se bem educado for, terá garantido o seu certificado de “cidadão prudente”, que agirá pelo bem da *polis*, pois a infância registra-se como pura possibilidade, por ser, nas palavras de Kohan, “[...] o degrau fundador da vida humana” (2005, p. 39).

A segunda marca observada por Kohan é “a infância como inferioridade”. Seguindo ainda a mesma linha de pensamento apresentada anteriormente, esse autor busca em algumas passagens de *As Leis* a afirmação de que as crianças realmente precisam da intercessão de preceptores que possam adequadamente conduzi-las, até que seja nelas “cultivado o que há de melhor”. Sem a presença de alguém assim, a criança é incapaz de portar-se dentro da ordem própria do homem adulto. Kohan (2005, p.43) atenta para as comparações estabelecidas pelos filósofos clássicos entre as crianças e os escravos sem os donos, ou um rebanho sem pastores, e também nas associações a estados inferiores que o homem adulto pode experimentar, como a embriaguez. Segundo Kohan (2005), o homem embriagado é tal qual uma criança e menos dono de si. Nas análises desse autor, observamos que por causa do seu ‘despreparo’ na antiguidade clássica, a criança não é reconhecida

em equidade com o homem adulto. O autor observa ainda que “[...] nos diferentes sentidos e capacidades físicas e intelectuais que, para Platão, constituem uma pessoa, ele considera a criança inferior ao homem adulto, cidadão de Atenas” (2005, p. 48).

Ao “delinear” o modo como Platão pensou a infância, Kohan adverte:

Não se trata de acusar Platão de insensível, adultocêntrico ou de violentar os direitos das crianças. Esse não parece um eixo de análise interessante. As realidades históricas são complexas demais para permitir juízos tão superficiais. (2005, p. 48-49).

Interessante a cautela de Kohan ao se pronunciar desta forma, afinal sua intenção nos remete a um olhar atento para as idéias platônicas, no sentido de compreender o conceito de infância tal qual ele fora construído historicamente, bem como suas implicações para o conceito que intencionamos pensar no momento presente.

Do segundo conceito postulado por Kohan a partir do pensamento platônico, incide a terceira marca acerca da infância. “A infância como outro desprezado”.

Kohan (2003) utiliza-se desse termo reportando-se a algumas discussões ocorridas principalmente entre Sócrates e àqueles que se referiam à infância como algo inútil e desprezível por representar, dentre outros aspectos, a falta de experiência. “Por natureza então, coisas sem importância”. Tal propósito acontece em função do descrédito dado à Filosofia por uns, que a acreditavam uma diversão e como tal, ocupação dos mais jovens, aos mais velhos ela teria apenas a função de corrompe-los. Nas palavras de *‘Cálicles’*:

Porque ainda que esteja bem dotado intelectualmente, quando se faz filosofia até a idade avançada, necessariamente seremos inexperientes em tudo aquilo que devemos conhecer bem, para ser alguém reputado e bem considerado. (*GÓRGIAS* 484c-d, apud KOHAN, 2005, p.51).

Em resposta às acusações, de acordo com as observações de Kohan, *Sócrates* também utiliza o significado atribuído às crianças em sua época, para rebater as

acusações que lhe pesavam, e assim depreciar a imagem daqueles com os quais diferenciava seu pensamento acerca da política, da retórica, do bem e do prazer, comparando-os às crianças que são incapazes de perceber com discernimento o que verdadeiramente é preciso conhecer.

A esse respeito Kohan (2005, p. 55), nos esclarece que tanto para os filósofos gregos quanto para os que não compartilham da idéia dos mesmos, “[...] as crianças são vocês, os outros”. E, finalmente, acrescenta, brilhantemente, sobre *a infância como o outro desprezado*

As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a ‘minha verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulsado da *polis*. As crianças são para ‘Sócrates’ e para ‘Cálicles’, portanto, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da polis, *tà politikà*. (KOHAN, 2005, p.55)

A última marca do pensamento platônico sobre a infância é apresentada por Kohan como *‘a infância como material da política’*. Percebemos isso pelo fato do discurso de Platão constituir-se basicamente sobre comentários que revelam sua preocupação com aspectos políticos. Na verdade, as infindáveis discussões do pensador grego junto aos seus interlocutores, conforme fora citado anteriormente, demonstram o interesse do mesmo pela vida na *polis*.

Concordamos com W. Kohan quando o mesmo diz: “[...] em *A República*, tantos cuidados na criação e na educação dessas pequenas criaturas se justificam porque serão eles os futuros guardiões da polis, seus governantes” (2005, p. 56).

Contudo em Platão, percebemos também que antes mesmo de investir na educação das crianças, é preciso aumentar as chances de que a educação oferecida a elas realmente alcance o objetivo pretendido. De tal forma que o pensador grego traça uma distinção a respeito de um modelo de procriação “superior”, a qual deve acontecer entre homens e mulheres considerados “de elite”, para que assim a prole tenha “naturalmente”, maiores chances para aproveitar a educação que lhes será

dada, e assim se constituir como “líder”. Os frutos dessas uniões, “previamente organizadas” , seriam entregues a pessoas designadas como guardiões, figuras responsáveis pelo cuidado dos filhos dos indivíduos “superiores”, as quais receberiam os primeiros cuidados, em local diferenciado dos demais. Só então as crianças seriam submetidas, a jogos rigorosamente regulamentados, para que aprendessem, desde pequenas, a apreciar as leis; o que de certa forma, futuramente, garantiria a qualidade humana da *polis*.

Diante dessas afirmações notamos a dimensão da preocupação e do empenho de Platão no sentido de garantir indivíduos superiormente preparados para governar e viver na *polis*. Não interessando os métodos utilizados para tal projeto. Diante dessa perspectiva, Kohan pronuncia-se citando Larrosa:

Encontramos nesse esquema os dois elementos básicos que definem uma clássica pedagogia formadora. Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida *como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser*. (LARROSA apud KOHAN, 2005, p. 57)

Assim, notamos no pensamento de Kohan, que a idéia de infância em Platão não apenas encontra-se atrelada ao conceito que para o filósofo grego é muito mais importante, a educação; na verdade, ela se restringe ao significado que a criança tem como matéria-prima que deve ser intensa e vigorosamente trabalhada via educação, para aí aumentar as possibilidades de alcançar, em Platão, a *polis* por ele sonhada, ou seja, ela representa o material a ser trabalhado na construção de um ideal social e político.

Enfim, Kohan (2005, p. 59) diz: “[...] possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento”, o de Platão. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política.

2.1.2 Ariès: da invenção da infância

Dando continuidade à intenção inicial desta pesquisa, no sentido de reunir subsídios para pensar no presente, o conceito de infância, nos transpomos para uma apreciação, que nas palavras de Kohan: “[...] Ao ser inventado tornou-se um divisor de águas entre os historiadores da psicologia social” (2005, p. 63). Sendo importante ressaltar aqui, a nossa concordância em relação à opção de Kohan ao se apropriar, num segundo momento, do pensamento de Philippe Ariès para refletir sobre o conceito de criança. Não há como deixar, num intento como esse, de recorrer a este historiador.

No clássico, *A História Social da Criança e da Família*, Ariès relata que na civilização medieval, o conceito de infância praticamente deixa de existir, se é que chegou a ser construído anteriormente a ela, pois segundo as idéias descritas pelo historiador francês,

Em um longo período que vai até um momento difuso entre os séculos XVII e XVIII, aqueles a quem hoje chamamos de crianças eram adultos menores ou em menor escala de tamanho. Essa afirmação se vê corroborada pelos produtos culturais da época. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância. Gradualmente as obras artísticas incluem cada vez mais quem hoje chamamos de crianças, retratadas como pequenos adultos, adultos em miniatura. (ARIÉS, apud KOHAN,2005, p. 64).

Em sua minuciosa pesquisa iconográfica, Ariès verifica que até o fim do século XIII nas obras de arte e nos quadros “[...] não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Ariès sustenta a tese de que, na Idade Média, a infância não existia, surgindo apenas na França do século XVI. Em sua obra, acima mencionada, ele aponta o modo pelo qual a civilização medieval remetia-se às crianças da época. De acordo com esse teórico:

A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram essenciais nas sociedades evoluídas. (ARIÉS, 1973, p. 10).

Na verdade, a criança recebia os cuidados básicos para sua sobrevivência até seu desmame tardio, o qual acontecia por volta dos sete anos de idade, a partir de então, ela era inserida no mundo do adulto tornando-se o mesmo em miniatura, aprendendo valores, costumes e habilidades na medida em que o auxiliava em suas atividades e tarefas. Não havia preocupação com uma educação especificamente para a infância.

A participação das crianças no mundo dos adultos prolongou-se até o fim do século XVI, quando então, volta à evidência a preocupação com a educação dos pequenos. Esse acontecimento inspirou a igreja na fundação de ordens religiosas voltadas ao ensino. Porém, não mais ao ensino de adultos, e, sim, ao ensino de crianças e jovens, o que na verdade visava a moralização da sociedade. Diante dessa intenção da igreja, juntamente com o novo sentimento da família em relação à infância, segundo Ariès, a partir do século XVII, “[...] passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÉS, 1973, p. 277).

A nova preocupação com a educação, respaldada pela moral imposta na época, impeliu os pais a se organizarem em torno dos filhos de modo a assegurar-lhes uma “preparação para a vida” por intermédio da escola. A aprendizagem que antes acontecia livremente em meio à convivência com os adultos, passou a ser responsabilidade exclusiva da escola. Esta, por sua vez, utilizava métodos severos para imputar nas crianças um regime disciplinar e regras rigorosas, privando-as da liberdade anteriormente experimentada, com a argumentação de que era a escola o “[...] mercado da verdadeira sabedoria” (ARIÉS, 1973, p. 277).

Verificamos que o novo sentimento de infância surgiu, submetido novamente, a um modelo educacional que tinha no controle a mola propulsora para moldar e preparar o infante conforme suas regras e impressões, e agora, não mais apenas com uma preocupação social e política, tal como em Platão, mas também, com uma preocupação moral, tirando da criança a oportunidade de expressar livremente os seus desejos e intenções. Conforme nos assevera Wartofsky: “[...] O modelo que vê

a criança como organismo vazio e inocente aguardando a impressão que irá moldá-lo” (WARTOFSKY apud KOHAN, 2005, p. 109).

2.1.3 Do cuidado com o infante

Interessante observarmos que, esse novo sentimento surgido em relação à infância no final do século XVII, além de vir atrelado mais uma vez, à educação, conforme argumentamos no parágrafo anterior, despertou em alguns pensadores o interesse para o fato de que, mais do que educar a criança para ser submetida ao controle e às regras impostas pela sociedade e pela igreja, o importante era averiguar e tomar cuidado com as especificidades e particularidades que fazem parte do universo infantil, para que a partir daí, a criança possa reunir os elementos necessários para amadurecer e enfrentar os problemas na vida adulta.

O interesse desses pensadores ganha no século XVIII mais concretude nos escritos de Rousseau, filósofo suíço que publica em 1762, o *Emílio*; um tratado romanceado da educação de um jovem, desde seu nascimento até sua entrada na vida adulta. Em tal obra, Rousseau aponta possibilidades de uma educação doméstica, permitir ao homem o enfrentamento da vida civil, sem, no entanto, desvirtuar sua natureza, visto que, segundo ele, é na vida da sociedade civil que o homem se corrompe. Não nos cabe aqui uma discussão pormenorizada a respeito das imbricações políticas contidas nas idéias apregoadas no livro. Isso envolveria um outro tipo de reflexão, possível até, porém em outro estudo. Aqui nos coube assinalar as idéias rousseauianas a respeito do conceito de infância. Ainda porque, foi o seu ideário, o primeiro postulado específico a respeito das particularidades do infante. Por ser assim, supomos importante a alusão a esse pensador, tendo em vista a descrição da trajetória histórica do conceito de infância aqui proposto.

Conforme dito antes, é válido notar que para Rousseau, existem algumas características que o homem deve encerrar para arcar na sociedade civil, com o sofrimento que a vida social e política ocasiona. Dessa forma, ele quer educar o *Emílio* para que este, antes de tudo, possa conhecer a si mesmo e assim reunir os subsídios necessários para lidar melhor com as intempéries sociais, além de suas

próprias emoções. Para tanto, o menino deve ser educado desde tenra idade, longe da sociedade civil, e por um único preceptor. Eis por que:

É impossível uma criança que passe sucessivamente por tantas mãos diferentes ser bem educada. A cada mudança ela faz secretas comparações que sempre tendem a diminuir sua estima para com aqueles que educam e, conseqüentemente, a autoridade deles sobre ela. (ROUSSEAU, 1992, p. 40)

As considerações de Rousseau sobre a importância de educar a infância junto à natureza são por ele justificadas:

Os homens não são feitos para serem amontoados em formigueiros, mas para se espalharem pela terra que devem cultivar. Quanto mais se reúnem, mais se corrompem. As doenças do corpo, assim como os vícios da alma, são o efeito infalível dessa associação muito numerosa. De todos os animais, o homem é aquele que menos pode viver em rebanho. Homens reunidos como carneiros morreriam em pouquíssimo tempo. O hábito do homem é mortal para seus semelhantes; isto não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado (ROUSSEAU, 1992, p. 43).

A respeito da vida em sociedade esse pensador explica:

As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las, e é sempre o campo que traz essa renovação. Enviai pois vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados demais. (ROUSSEAU, 1992, p. 43).

Devemos tomar cuidado diante dessas palavras, para não imaginar uma apologia de Rousseau ao individualismo em detrimento dos valores humanos, ou algo semelhante. Para ele, o papel do mestre é educar seu discípulo para tornar-se um homem, sem, no entanto, desconsiderar o contexto social do qual provavelmente um dia ele fará parte. Para tanto, ele incumbe-se de traçar um método educacional que amplia as possibilidades do discípulo, para quando chegada à hora do convívio social, ele não se deixe corromper pelo artificialismo da sociedade civil.

Com efeito, Rousseau crê que a infância caracterizada como um período iniciado logo após o nascimento, é o momento em que nascem os erros e os vícios, sem que possamos ter instrumentos para aniquilá-los. Acreditamos aqui, dada a falta de discernimento dos pequenos, o que justifica a teoria deste pensador, sobre a necessidade de educar a criança de modo a prevenir os maus hábitos.

Assim posto, Rousseau aprecia inicialmente, a importância de considerar a criança, a partir da própria criança. Nesta passagem podemos encontrar mais clareza a esse respeito:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas. (ROUSSEAU, 1992, p. 91)

Percebemos na premissa de Rousseau, que a criança tem seu jeito de se apropriar do mundo em que está. E isso fundamentalmente deve ser levado em consideração durante uma educação que tem como objetivo apreciar o ser em suas especificidades.

Desassossegado com a condição humana, nosso pensador versa sobre a demanda da liberdade, aspecto imprescindível à criança para que a mesma possa aprender, viver e assim alcançar a maturidade de modo virtuoso. Vejamos suas palavras sobre essa questão:

Os maiores riscos da vida estão no começo; quanto menos tivermos vivido, menos deveremos esperar viver. [...] que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. Atormenta-se a infeliz para seu próprio bem, e não se vê a morte que a chama e vai apanhá-la no meio dessa triste condição. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? Felizes por escaparem à sua crueldade, a única vantagem que tiram dos males que lhes fizeram sofrer é morrer sem ter saudades da vida, de que só conheceram os tormentos. (ROUSSEAU, 1992, p.72)

Constatamos, todavia, que o conceito de liberdade em Rousseau não se restringe à não imposição de limites às crianças. Adverso a isso, o pensador entende que os pequenos devem ser educados com instrumentos que deixam de lado a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, os quais, de acordo com esse pensador, “[...] fermentam e corrompem a alma ainda antes que o corpo esteja

formado” (1992, p. 94). Em Rousseau, o instrumento mais apropriado para educar uma criança é a “liberdade bem regrada”. Pois segundo ele:

O constrangimento perpétuo em que conservais vosso aluno irrita sua vivacidade; quanto mais constrangidos ficarem à vossa frente, mais turbulentos ficarão às vossas costas; é preciso que tenham alguma compensação pelo duro constrangimento em que os conservais. (ROUSSEAU, 1992, p. 94)

Daí o imperativo de educar a criança livremente no campo, junto à natureza, onde ela possa ter espaços e caminhos abertos para ir e vir, sem se expor aos perigos que porventura possam ameaçar sua integridade física, intelectual e/ou moral. Rousseau afirma que “[...] nascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo” (ROUSSEAU, 1992, p. 46).

De acordo com Rousseau, coragem, temperança, amizade e cooperação também fazem parte das virtudes.

No campo, a criança tem mais oportunidade para aprender, além dos cuidados atentos do preceptor, experimentando por ela mesma tudo o que lhe atrair a atenção. E por intermédio das intervenções do seu mestre, conforme a demanda, as oportunidades de questionar e indagar a respeito do que está vivenciando, ampliam-se.

Ainda segundo Rousseau, a importância de dar liberdade às crianças (inclusive liberdade física), ao oposto de domínio, deve-se ao seguinte fato: quando é permitido ao infante que ele faça mais por si mesmo, ele aprende a exigir menos dos outros. E limitando seus desejos somente às suas forças, menos a criança sofrerá diante do que não estiver ao seu alcance.

Aí reside um outro aspecto importante nos postulados rousseuanianos. Para ele o mais bem educado dos homens é o que melhor suportar as intempéries da vida; e o mais feliz, é o que sente menos sofrimento. Assim, a educação próxima da natureza pode, de conformidade com Rousseau, propiciar desde a infância, o equilíbrio entre o poder e o desejo, porque quanto mais próximo do seu estado natural, menor será

a diferença entre seu desejo e sua competência. Rousseau trata a esse respeito nestas linhas:

Em que, então, consiste a sabedoria humana ou o caminho da verdadeira felicidade? Não exatamente em diminuir nossos desejos, pois, se eles estivessem abaixo de nossa potência, uma parte de nossas faculdades permaneceria ociosa, e não gozaríamos de todo nosso ser. Também não consiste em ampliar nossas faculdades, pois, se nossos desejos ao mesmo tempo se ampliassem em maior proporção, tornar-nos-íamos mais miseráveis. Trata-se, pois, de diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade. Somente então, estando todas as forças em ação, a alma permanecerá tranqüila e o homem se encontrará bem ordenado. (ROUSSEAU, 1992, 74-75)

Sintetizando, para Rousseau, o homem é incontestavelmente bom em seu estado natural, pois “[...] os primeiros movimentos da natureza são sempre direitos: não há perversidade original no coração humano. Não se encontra nele um só vício de que não possamos dizer como e por onde entrou” (ROUSSEAU, 1992, p. 95). O que o corrompe é o estado social com seus vícios e injustiças. Um outro intento do pensador é proporcionar uma educação que permita ensinar ao seu discípulo o “ofício de viver”. Em suas palavras:

Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu. (ROUSSEAU, 1992, p. 15)

Desse modo, ele entende que a infância é o caminho para cultivar a sabedoria necessária ao homem, a fim de que o mesmo possa atingir o equilíbrio entre seus desejos e o que pode fazer por si próprio (conforme fora mencionado antes). Criando o infante desde seus primeiros momentos de vida, numa condição que não o distancie da natureza e considerando suas peculiaridades, é a abertura assinalada por Rousseau, que distingue com veemência, ações e atitudes adequadas do preceptor em relação à criança, estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades naturais e afastando-a dos males causados pela sociedade civil.

Apesar do título de filósofo, é interessante ver a maneira como Rousseau analisa, sob o ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, as ações infantis, ponderando as atitudes que devem ser tomadas por seu cuidador ou o

mestre, no sentido de atender suas necessidades de sobrevivência, ao mesmo tempo em que investe em aspectos fundamentais para sua boa educação.

No seu tratado, é apreendido um conceito de criança e infância diferente do conhecido até então. Embora o mesmo ainda venha atrelado à questão da educação, e enquanto em outros pensadores a criança é vista como um instrumento do qual o adulto se servia, por intermédio da educação, para alcançar um objetivo determinado, em Rousseau ela é percebida como ser único e repleto de particularidades que lhe configuram suas especificidades. Deste modo, ao reconhecer a criança em sua unicidade, Rousseau propende educá-la não apenas “[...] ensinando a virtude ou a verdade, mas protegendo seu coração do vício e seu espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 1992, p. 97). Cultivando nos pequenos o respeito genuíno para com o outro, contudo, um respeito que nasce do amor próprio e não do orgulho.

Essas reflexões nos mostram que Rousseau não foi precursor a respeito da infância, nem mesmo foi inusitado em relação a isso. Até porque, mesmo ele colocando em evidência particularidades a respeito da criança, também em sua obra, o conceito vem atrelado ao de educação. Pensamos diante disso, que a atenção dada à infância e às suas necessidades, em o *Emílio*, tem o intuito de ver e investigar o que faz parte do universo infantil, e a maneira como a criança se apropria do mundo a sua volta. Mas, a preocupação de cuidar preventivamente do adulto no qual obviamente ela se tornará, ainda permanece, só que dessa vez com um aparato maior, visto o reconhecimento dado ao ser criança, em dimensões que extrapolam a do intelecto. A saber, a dimensão física, emocional, moral e religiosa.

Não obstante, observamos que no século XVIII, é Rousseau quem evidencia apontamentos sobremaneira importantes, para pensarmos a respeito do infante como tal. Haveremos de convir que após o *Emílio*, caminhos foram abertos, e o nascimento de um novo olhar permitiu, em certa medida, o reconhecimento da criança como um ser humano dotado de especificidades diferentes das do adulto, proporcionando à mesma, o centro da preocupação de outros estudiosos nela interessados após Rousseau.

2.1.4 Freud: da emoção na infância

Apesar de constatararmos um novo olhar para a infância após as idéias de Rousseau, observamos que o período entre o fim do século XIX e começo do século XX foi marcado por uma perspectiva, a primeira vista, distante e diferente da rousseuniana, mas que também traz à tona aspectos infantis.

Tratamos agora, de um tempo em que a infância foi considerada o *lócus* onde são firmados os alicerces pessoais do indivíduo, tendo seu conceito arrolado ao processo de desenvolvimento da personalidade. Tal idéia advém das postulações do médico psicanalista Sigmund Freud nas análises de pacientes acometidos por “doenças nervosas”. Ao investigar a história de vida desses pacientes, para buscar a gênese de suas manifestações neuróticas, Freud observou que elas procediam de situações desagradáveis experimentadas pelo indivíduo ainda na infância, e que eram esquecidas ao longo do seu desenvolvimento. Fenômeno este, destacado como amnésia infantil, a qual por sua vez, “[...] oculta os inícios mais precoces da infância” (FREUD, 2006, VII, p. 178).

Em suas pesquisas analíticas, Freud (2006, XIII, p. 218) observou que:

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos a vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância, dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem.

Entretanto, não é conveniente imaginar com isso, que o teórico descarta a dimensão do que é vivido durante os primeiros anos. Vejamos o que Freud observa nessas linhas:

Temos bons motivos para acreditar que não há período em que a capacidade de receber e reproduzir impressões seja maior do que precisamente durante os anos da infância - durante esses anos, dos quais posteriormente nada retemos em nossa memória, a não ser umas lembranças ininteligíveis e fragmentárias, reagimos de maneira vívida a impressões, somos capazes de expressar dor e alegria de maneira humana, damos prova de amor, ciúme e outros sentimentos apaixonados

que nos emocionam fortemente na época, e chegamos mesmo a fazer observações que são consideradas pelos adultos como boa prova de que possuímos discernimento e os primórdios de uma capacidade de julgamento (2006, VII, p. 179).

Ainda que muitos não se lembrem das próprias vivências infantis, Freud nos adverte sobre as marcas encerradas no indivíduo durante a meninice. Em suas análises ele ressalva:

Por outro lado, devemos supor, ou podemos nos convencer mediante um exame psicológico de outras pessoas, de que as mesmas impressões que esquecemos deixaram, não obstante, os mais profundos traços em nossas mentes e tiveram um efeito determinante sobre a totalidade de nosso desenvolvimento subsequente. (2006, VII, p. 179).

Assim era chamada a histeria, que à época era considerada um quadro de manifestações sintomáticas isentas de comprometimento orgânico que as justificasse. Em *Estudos sobre a histeria (1893-1895)*, Freud publica junto com Josef Breuer, considerações importantes sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos e de casos clínicos tradicionais que ilustram o assunto. Além de enumerar importantes relações entre as neuroses do adulto e as lembranças inconscientes da infância. Essas reflexões constam do volume II das *Obras Psicológicas Completas*. Interessantes estudos descrevem as pesquisas realizadas por Freud para explicar claramente sua proposta teórica. Mais especificamente *Interpretação dos sonhos, Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade, Cinco lições de psicanálise, Conferências introdutórias sobre psicanálise, (volumes IV E V, VII, XI E XV respectivamente, nas Obras Psicológicas Completas)*. Aborda a abolição real das impressões da infância, mas antes de uma amnésia semelhante àquela que os neuróticos exibem em relação a eventos ulteriores, e cuja essência consiste em simplesmente afastar estas impressões da consciência, ou seja, reprimi-las (FREUD, 2006).

Tais afirmações, dentre outras, fizeram com que o teórico de Viena alterasse de maneira drástica, o modo de pensar a vida psíquica das pessoas. O psiquismo que até então, era considerado apenas pelos aspectos da consciência, teve seus processos emblemáticos colocados em evidência para que fossem averiguados cientificamente. Dessa forma, a interioridade do homem, seus esquecimentos, sonhos e fantasias ganham relevância na investigação da vida psíquica do indivíduo,

em detrimento da supervalorização da consciência, uma vez que, nas postulações freudianas, os conteúdos inconscientes constituem a base geral da vida psíquica, porque reúnem aspectos não presentes no campo da consciência, pelo fato da representação penosa que têm.

Tal episódio evidentemente, consequência de algum trauma (infantil), acaba esquecido, ou seja, relegado à instância não consciente da mente, por intermédio de um mecanismo que busca preservar o indivíduo do incômodo vivido à época traumática. Outrossim, aqueles conteúdos não deixam de existir. Eles ficam latentes na psique humana, em forma de lembranças carregadas de emoção que escapam na vida adulta, sob a forma de sintoma neurótico.

De acordo com Freud, “[...] a propensão à neurose deve provir por outra maneira, de uma perturbação do desenvolvimento” (2006, XI, p. 43). O que nos revela de imediato, a importância de vivências infantis libertas de situações que possam desencadear traumas responsáveis por manifestações neuróticas no adulto.

Entendemos, com esse autor, que a criança logo ao nascer começa a experimentar necessidades de sobrevivência e a presença de um adulto é indispensável para auxiliá-la na satisfação dessas necessidades. A cada etapa do desenvolvimento, os imperativos infantis vão se diferenciando, contudo a presença do adulto e a maneira como ele se dispõe nessa relação, é fundamental. Todo o tratado freudiano encontra-se reunido nos vinte e quatro volumes que compõe sua obra. A saber: *Edição standard brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*.

Deteremo-nos neste estudo, às questões específicas a respeito da importância da infância na formação da personalidade do indivíduo. Referimo-nos aqui ao mecanismo de defesa do ego, conceituado por Freud como *repressão*, processo psíquico que tem por objetivo encobrir e/ou retirar da consciência aspectos insuportáveis que se encontram na origem do sintoma, e são ‘levados’ à instância psíquica notada inconsciente (Volume XIV, *das Obras Completas*), importante para que a criança internalize aspectos do meio externo, no sentido de formar sua percepção deste. A partir da percepção que ela tem, dentro das relações estabelecidas com o outro no meio onde se desabrocha ela conquista seu modo de

sobrevivência, o qual lhe atribui características específicas que são traduzidas na sua personalidade.

Esse entendimento do funcionamento da psique humana, com ênfase nas lembranças inconscientes (dos infantes), marca a diferença do pensamento freudiano sobre a estruturação do aparelho psíquico, não apenas por trazer à tona obscuridades da vida psicológica dos indivíduos, mas, também, por atribuir à infância considerações significativas quanto ao seu papel na história de cada pessoa adulta. Mais do que uma fase de aumento físico, ela é o tempo em que o indivíduo apropria-se de seus instrumentos para viver, ou mais, é nos primórdios da existência humana que instalam-se as possibilidades futuras de uma estruturação psicológica sadia ou não.

Sendo assim, de acordo com a perspectiva do psicanalista vienense, a infância assume um papel decisivo na história de vida do indivíduo, pois as experiências iniciais de cada um afetam (de modo positivo ou não), não somente a formação básica do caráter adulto, mas, também, do equilíbrio das emoções intra e interpessoais nas pessoas. Freud adiciona ainda:

Vemos que os indivíduos adoecem quando, por obstáculos exteriores ou ausência de adaptação interna lhes falta na realidade a satisfação das necessidades. Observamos que então se refugiam na moléstia, para com auxílio dela encontrar uma satisfação substitutiva (2006, XI, p. 46).

As reflexões freudianas ao pensarmos o conceito de infância podem ser assim sintetizadas:

Algumas descobertas notáveis foram efetuadas no curso dessa investigação da mente infantil. Assim foi possível confirmar – o que já fora muitas vezes suspeitado – a influência extraordinariamente importante exercida pelas impressões da infância (e particularmente pelos seus primeiros anos) sobre todo o curso da evolução posterior. Isso nos conduz ao paradoxo psicológico – que somente para a psicanálise não é paradoxo – de serem precisamente estas, as mais importantes de todas as impressões, as que não são recordadas em anos posteriores. A psicanálise pode estabelecer o caráter decisivo e indestrutível dessas primeiras experiências da maneira mais clara possível. (FREUD, 2006, XIII, p. 218)

2.1.5 Piaget: da gênese cognitiva e da infância

Sob uma perspectiva diferente do aspecto da formação da personalidade, outra ênfase dada às questões da infância no século XX, foi na obra do suíço Jean Piaget e sua teoria interacionista do desenvolvimento humano. Esse pensador, interessado, inicialmente, pelo estudo científico da formação do conhecimento no homem, encaminhou suas pesquisas a reflexões acerca da formação (primeiramente) do conhecimento na criança, episódio este, que o tornou à época, praticamente pioneiro, na sistematização e na postulação de uma teoria específica sobre o desenvolvimento cognitivo infantil.

Biólogo de formação estudou também filosofia e psicologia antes de dedicar-se à elaboração de instrumentos para mensurar a inteligência infantil. Entretanto, ao trabalhar no diagnóstico de testes, Piaget atentou-se não pela análise dos acertos alcançados pelas crianças, mas sim, pelas respostas ‘erradas’ emitidas pelos pequenos. Para compreender a intenção das crianças, o autor suíço dispôs-se a questioná-las e se deixar questionar, pois segundo ele:

Para saber como a criança pensa espontaneamente, não há método mais eficiente que o de pesquisar e analisar as perguntas que faz abundantes, às vezes, quase ao mesmo tempo em que fala. (PIAGET, 2003, p. 29)

Em suas observações, esse pensador verifica o empenho da criança em ser coesa ao oferecer explicações na compreensão do mundo a sua volta, ou mesmo para explicar o que lhe é estranho:

Indubitavelmente, a criança procura logo a coerência; é o mesmo que acontece com todo pensamento, e o seu obedece às mesmas leis funcionais que o nosso. Mas ela se contenta com outras formas de coerência que nós e – quando se trata de conceitos necessários a esta estrutura especial, a coerência formal do pensamento – podemos dizer que não a atinge de uma vez. Ela raciocina frequentemente de maneira que, para nós, é contraditória. (PIAGET, 2003, p. 168)

De acordo com suas constatações, Piaget sugere-nos a imagem de uma criança ativa no seu processo de construção do conhecimento. Uma vez que ela organiza o real por intermédio da ação sobre o objeto do seu conhecimento, na medida em que constrói hipóteses explicativas para si mesma – e para quem a questionar. Todo

esse propósito evidencia a maneira pela qual as crianças raciocinam sob uma lógica diferente da lógica do adulto, e é fundamentalmente essa lógica do funcionamento intelectual do infante, que difere do funcionamento intelectual do adulto.

Em busca de como a lógica infantil transforma-se em lógica adulta, as pesquisas piagetianas revelaram que a infância é um período importante da constituição do pensamento, que por sua vez tem sua completude na vida adulta.

Contudo, é válido ressaltar que o interesse inicial desse pensador não foram as especificidades infantis. Na verdade, suas investigações não visam conhecer melhor a criança, mas sim a gênese do pensamento do homem, sua formação e a elaboração do conhecimento. De acordo com Fontana e Cruz:

Ele não se dedicou a estudar o pensamento infantil motivado por um interesse pela infância em si e também não elaborou sua psicologia genética movido pelo interesse por questões propriamente psicológicas. O centro de seu trabalho e de todos os seus estudos é o desenvolvimento do conhecimento (1997, p. 45).

Piaget observa o quão é indispensável o fato de compreender a construção dos mecanismos mentais cognitivos na criança, para posteriormente entendê-los no adulto e coloca a noção de equilíbrio como base da sua teoria. Em suas palavras:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos, termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos - , também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (2003, p. 13).

Compreendemos que Piaget apreende a aquisição do conhecimento respaldado pela biologia, afirmando que para conhecer, a criança precisa estruturar a realidade por intermédio das relações estabelecidas com seus objetos de conhecimento. Para ele, essas relações são trocas, por meio das quais o infante se adapta ao meio onde está inserido, assimilando-o conforme suas estruturas internas, num processo constante de equilibrações. Sendo, portanto, em termos da equilibração, que a perspectiva piagetiana descreve a evolução cognitiva infantil. Do ponto de vista da noção de equilíbrio, o pensador suíço assevera,

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que , à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 2003, p. 14)

A construção consecutiva do desenvolvimento mental na criança acontece por intermédio de ininterruptos processos de equilibrações e desequilibrações. Todavia, Piaget salienta que, embora constantes, esses processos experimentam etapas ou períodos diferenciados, os quais organizam a atividade mental na infância construindo estruturas cognitivas. Em suas postulações esse pensador sistematiza:

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestrutura, sobre as quais se edificam as novas características (2003, p.17).

Não obstante, não podemos entender a continuidade dos períodos do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget como uma simples extensão da fase anterior. Visto a dimensão das transformações ocorridas no modo de pensar dos pequenos, a cada etapa experimentada em seu desenvolvimento.

Na perspectiva piagetiana então, observamos que a criança enquanto sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, acaba por constituir com o meio, ou objeto a ser conhecido, uma relação de completude. Na medida em que o meio se modifica oferecendo à criança algo de novo e que lhe sirva de estímulo, necessariamente ela tem seu equilíbrio cognitivo desestabilizado, e é impelida a novas condutas ou esquemas, no sentido de buscar novamente seu estado de equilíbrio, todavia com um repertório de condutas cognitivas mais complexas.

Em suma, realizando suas próprias tentativas, as crianças são capazes de edificar ativamente, o seu próprio conhecimento, conforme a estrutura mental experimentada por ela a cada fase do seu desenvolvimento cognitivo. Piaget distingue o desenvolvimento cognitivo na infância em estágios. A saber, sensorio-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. De acordo com esse pensador, em sua obra: “Seis estudos de psicologia”, “Cada estágio constitui então,

pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração cada vez mais completa” (2003, p. 15).

2.1.6 Vygotsky: da construção social da infância

Contemporânea às idéias piagetianas a respeito do conceito de infância, é a idéia de L. S. Vygotsky, pensador russo que se evidenciou por edificar uma abordagem, na qual o princípio orientador é a dimensão cultural e histórica do psiquismo. Para ele, a história da cultura, da sociedade e a do próprio homem, além de serem fundamentais na compreensão das características humanas, influencia na compleição das funções mentais superiores, consideradas por Vygotsky como mecanismos psicológicos mais sofisticados dos seres humanos.

Em consonância com o parágrafo inicial do primeiro capítulo de sua obra, “A Formação Social da Mente”, o pensador nos diz,

O propósito primeiro deste livro é caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (VIGOTSKY, 2003b, p. 25).

Com essas premissas, Vygotsky empenhou suas reflexões sobre questões do desenvolvimento humano, objetivando verificar as relações existentes entre as modificações qualitativas do comportamento humano e o contexto social.

Dedicando-se então, ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem em crianças, adentrou o campo da pedologia, que segundo ele, é fundamentalmente uma ciência do desenvolvimento, mais especificamente do desenvolvimento infantil. Pode-se estudar doenças infantis, a patologia da infância, e isto também seria, em certa medida, uma ciência sobre a criança:

Em pedagogia, pode-se estudar a criação e a educação de crianças, e isto também, em certa medida, é uma ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança, e isto também seria em certa medida uma ciência sobre a criança. Portanto, precisamos especificar desde o início qual, mais

exatamente, é o objeto da investigação pedológica. Por esta razão, é mais exato afirmar que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato de nossa ciência (VYGOTSKY, 2003b, p. 27).

Assim como Piaget, é importante notar que também Vygotsky não teve intenção de postular qualquer tipo de teoria acerca do desenvolvimento infantil. Suas inferências à infância decorrem da necessidade de compreender as funções mentais superiores, bem como o comportamento humano, do ponto de vista das interações sócio-histórico-culturais. Para ele, as funções mentais superiores são formadas por intermédio de um processo de internalização que é mediado pela cultura.

Esse processo de internalização, por sua vez, tem início tão logo a criança chega ao mundo humano, culturalmente organizado. Sendo assim, a criança é colocada no cerne da história que precede o desenvolvimento cultural, por causa do uso dos instrumentos e da fala humana, segundo Vygotsky, produtos humanos e culturais. É por intermédio desses produtos, denominados pelo teórico, como instrumentos e signos, que o ser humano tem sua relação com o mundo mediada no sentido de transformar, e até mesmo expandir suas formas de ação.

Pensamos agora que a definição de signo e instrumento em Vygotsky é extremamente importante para que possamos compreender dentro de sua proposta teórica, o conceito de infância. De acordo com o pensador russo, em “A Formação Social da Mente” (2003b), o instrumento e o signo consistem em tudo o que se interpõe entre o homem e a natureza para ampliar e modificar sua ação. É por intermédio dos instrumentos que os seres humanos mediam sua relação com o mundo. E é por intermédio dos signos, considerados por Vygotsky como instrumentos psicológicos, que os seres humanos têm suas funções mentais superiores modificadas.

Segundo ele, a linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, e é através dela que a criança se apropria dos objetos a sua volta, e das significações socialmente construídas. Dentro desta perspectiva, a linguagem falada (fala), em Vygotsky tem um papel específico na história do desenvolvimento da criança.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho percorrido até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKY, 2003b).

Constatamos a ênfase adquirida pela linguagem e a interação que advém dela, na teoria de Vygotsky, não apenas por sua função de comunicação, mas, também, devido à organização da atividade infantil por via dela. De acordo com esse pensador, inicialmente, a criança se organiza por intermédio do raciocínio prático, mas com a aquisição da linguagem, “[...] uma função organizadora específica invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (2003b, p. 33). O que o leva assinalar que “[...] a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”.

Tais observações nos permitem inferir sobre o papel atribuído à infância na obra vygotskyana. Para o pensador russo, está na infância a gênese do advento diferenciador entre os homens e os animais. Trata-se do período em que a atividade prática das crianças é associada à utilização da linguagem, constituindo além de modificações no comportamento, mudanças intelectuais. Eis a conclusão do nosso pensador:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. [...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. [...] antes de controlar o comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKY, 2003b, p. 33).

Dentro dessas premissas, observamos que a linguagem na criança reorganiza os processos do funcionamento cognitivo.

A linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para o problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e

acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças. (VIGOTSKY, 2003b, p.38)

Observamos em Vygotsky que a relação entre a utilização de instrumentos e o uso da linguagem interferem nas funções psicológicas. Por assim ser, o pensamento também é afetado. Definido por esse pensador como fala interiorizada, em suas observações, Vygotsky (2003b) assevera que as estruturas básicas do pensamento se desenvolvem a partir de um lento acúmulo e transformações estruturais nos sistemas básicos da fala da criança.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior, depende de fatores externos. [...] o crescimento intelectual da criança, depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKY, 2003b, p. 62).

Para finalizar nossas reflexões sobre as idéias vygotskianas, é significativo ressaltar a convicção com a qual esse pensador chega às suas conclusões. Nossa pesquisa revela-nos que o pensamento de Vygotsky encerra em si, uma significativa preocupação com o caráter científico de sua teoria, a respeito da natureza dos processos psicológicos, principalmente no que faz referência à psicologia. O que foi suficiente para que esse teórico empreendesse o método experimental, como instrumento nas suas pesquisas, contudo, diferentemente da psicologia convencional. O método vygotskiano apóia-se em três pontos sobremaneira consideráveis para que possamos compreender sua proposta de trabalho. A saber, Vygotsky acreditava (e engenhosamente demonstrou) que ao experimento cabia o importante papel de desvendar os processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Ele escreveu que num experimento adequadamente concebido, o experimentador pode criar processos que “[...] põem à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função”. Para que um experimento sirva como meio efetivo para “[...] estudar o curso do desenvolvimento de um processo [...]”, ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas. Uma técnica efetivamente usada por Vygotsky, com esse propósito, foi a de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa de forma

a quebrar os métodos rotineiros de solução de problemas. [...] um outro método utilizado era o de oferecer caminhos alternativos para a solução do problema [...] uma terceira técnica utilizada era a de colocar a criança frente a uma tarefa que excedesse em muito seus conhecimentos e capacidades, procurando, com isso, evidenciar o início rudimentar de novas habilidades (VYGOTSKY, 2001).

Essa descrição expõe-nos claramente a intenção de Vygotsky em observar, não os níveis da atuação em si das crianças no decorrer do experimento, mas sim o processo pelo qual o desempenho é acertado. O que necessariamente lhe possibilita além de averiguar, atribuir fidedignidade as suas idéias sobre o modo pelo qual a formação e a complexidade das funções psicológicas assentam-se nas relações entre a história individual de cada um e seu contexto sócio-cultural, devido às interações estabelecidas com o outro, no ambiente onde cada pessoa estende suas relações.

2.2 UM MUNDO PRÓPRIO DA CRIANÇA

Após esse panorama a respeito do conceito de infância em campos distintos do conhecimento, e em épocas diferenciadas ao longo da história da humanidade, podemos constatar que apenas a partir do século XVIII, os pensadores voltaram seu interesse especificamente para os aspectos infantis, considerando a existência de um mundo próprio da criança, e com significativa diferença do mundo adulto. Antes disso, o que temos são apontamentos sem nenhuma preocupação particular com infância e suas peculiaridades.

Não obstante, mesmo na ideia dos pensadores que não refletiram a infância especificamente, chega-se a três aspectos que consideramos importantes em nossas reflexões.

Primeiro, desde a clássica era dos pensadores gregos, o conceito de infância é citado e vem conquistando espaço em meio a pesquisadores e estudiosos de diferentes campos teóricos, além da filosofia. Seguramente podemos afirmar que foi e ainda é grande o número de concepções, as quais além de apenas fazer

referências, demonstraram-se convictamente interessadas em atribuir significados, ou até mesmo, ampliar os sentidos já existentes a esse respeito, principalmente dentro da Psicologia.

Segundo, há uma diversidade de pontos de vistas encontrados a respeito da concepção do ser criança ao longo da história da humanidade. Todavia, há uma unanimidade entre todos eles no que diz respeito ao *locus* do termo infância, como o princípio da existência do homem, iniciado logo após o nascimento. Assim, por localizar-se na gênese da existência humana, os pensadores atribuem à imagem da infância a ideia de ingenuidade, inexperiência e fragilidade, cuja falta de atenção do adulto poderia, em muito, comprometer não somente, sua sobrevivência física, mas, também, seu progresso emocional, intelectual e social até a vida adulta.

Essa visão nos revela a criança como um ser de possibilidades, positivas ou não, cujo futuro depende significativamente, da atuação do adulto responsável por seus cuidados físicos, emocionais, sociais e intelectuais. No entanto, também a veem como um ser de potencialidades, na medida em que a criança é assinalada como ser em construção; como tal, está aberta à aprendizagem. Isto, sem dúvida, torna a dimensão principiadora da infância uma época onde a inexperiência tem seus dias contados.

A terceira ideia que observamos em nossas pesquisas, diz respeito ao conceito de infância integrado à educação, praticamente em todos os pensadores analisados em nosso propósito. Seja em casa ou na escola, a criança é vista como um ser frágil e aberto a múltiplas aprendizagens, como tal, deve ser inserida num contexto que vá garantir-lhe uma formação, emocional e intelectual adequada para que possa desenvolver-se bem, antes de tornar-se o homem ideal, adulto por excelência.

Diante desse parecer, somos impelidos a concordar com Walter Kohan quando o mesmo afirma que: “[...] a criança já não pode ser pensada como separada do aluno” (2005, p. 95).

3 A CONSTRUÇÃO DO DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Minha tarefa pode ser comparada à obra da arte de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrimo um povo, aprendo sua língua, decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização. Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil.

Arno Stern

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

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

Para começar, destacaremos as bases teóricas que deram suporte para análise da dinâmica interativa entre o sujeito e o outro num determinado contexto sociocultural a partir dos estudos de Vygotsky (2003a; 2003b; 2001, 1987) e Bakhtin (1992, 1988). Em conjunto a esses pilares, descreveremos situações de produção e leitura de imagens, apontando as contribuições de Barbosa (2002), Cola (2006), DerdyK (1989), Iavelberg (2003), Méredieu (1999) e Pillar (2003) no processo e na mediação das atividades de desenho das crianças.

Fazendo parte também do conjunto teórico-metodológico, enfatizamos a relevância do estudo de caso em função de analisar as interações percebidas na sala de aula quando no processo de produção do desenho das crianças dentro de um cotidiano de ensino-aprendizagem.

Para alguns autores, poderíamos dizer que existem dois conceitos de desenho. Um deles seria o oficial, “erudito”, que representa as instituições, ligado à forma pela qual nos é ensinado dentro das escolas e das universidades, abrangendo uma parte da população que tem acesso ao ensino. O outro conceito é mais informal, vive à margem, representando uma camada da população ligada às tradições, ao “popular”. Tudo isso faz muito sentido em se tratando de um país como o Brasil, com suas diversidades regionais.

Nas cidades, verdadeiros caldeirões culturais, percebemos a existência de registros anônimos: o caco de tijolo revelando o jogo de amarelinha no chão, a vareta riscando o muro, a ponta de metal interferindo nas plaquetas de sinalização, os grafites instalados nas paredes. São desenhos espontâneos, significando o desejo natural de registrar marcas, índices humanos que convivem com a comunicação visual impressa na cidade: o outdoor, a vitrine, a sinalização, flechas e traçados no asfalto.

Essas observações nos fazem pensar que tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, totalmente construída e inventada pelo homem, algum dia foi projetada e desenhada por alguém: a roupa que vestimos, a cadeira que sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça. O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade, inventando formas de produção e de consumo.

A necessidade de organização racional da sociedade e a busca da sistematização da produção em larga escala, processo este detonado a partir da Revolução Industrial, promoveu um sentido social à utilização do desenho. Em todas as atividades humanas o desenho acaba se manifestando: na ilustração do livro de Biologia, na representação dos conceitos matemáticos, nos mapas estelares e geográficos, no modelo de carro, no batente da janela. Por outro lado, o desenho possui uma natureza que enfatiza o transitório, o efêmero. O desenho acompanha a rapidez do pensamento, responde às urgências expressivas: o desenho feito às pressas para indicar o melhor caminho, a sequência de desenhos em busca da melhor solução para o encaixe da madeira, o desenho para afirmar simplesmente uma necessidade existencial, poética e estética. O desenho possui natureza aberta e processual.

Enquanto a pintura busca sempre elementos de eternidade, e por isso, ela tende ao divino; o desenho, muito mais agnóstico, é um jeito de definir transitoriamente. Ele cria, por meio de traços convencionais, os finitos de uma visão, de um momento, de um gesto. Para Frederico Morais (apud DERDYK, 1989): “O desenho é uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca”.

Numa sociedade com condições precárias de sobrevivência cultural como a nossa, o desenho nos aponta uma grande vantagem: basta ao artista um lápis e um papel e eis o seu tratado.

De acordo com Andre Rebouças (apud DERDYK, 1989) seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o desenho vale mais do que a escrita e até mais do que as palavras.

O desenho serve aos artistas, mas serve também aos cientistas, aos técnicos e até ao sertanejo para realizar sua pequena escultura. A ação de moldar segue um projeto mental: o desenho aí também existe.

Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e tão permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. Fonte original de criação e invenção de toda sorte, o desenho é o exercício da inteligência humana.

O ato de desenhar exige poder de decisão. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade.

Adiante, relatamos a construção de uma situação diagnóstica, aplicando uma atividade com o uso do desenho na sala de aula, como também os dados obtidos nessa fase. Após, faremos a exposição das etapas e dos procedimentos que

constituíram as situações sistematizadoras em prol da (re)significação imagética das crianças.

3.1 O DESENHO COMO INTERAÇÃO

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

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

Mediante essa visão teórica assumida, vemos, em relação ao desenvolvimento ontogenético³ do ser humano, que as forças biológicas, a partir de um certo momento do desenvolvimento da criança, não são as únicas que provocam transformações, mas que outros fatores, como os culturais e sociais, orientam paulatinamente a sua constituição.

Tais princípios do pensamento vygotskyano, levam-nos a analisar, nesse trabalho, os processos e não apenas o produto final da atividade gráfica da criança, possibilitando-nos traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, a

³ O desenvolvimento ontogenético é compreendido como a história do organismo individual da espécie humana (REGO, 2002).

história da criança e da cultura na qual ela está inserida. A esse respeito, Vygotsky (2003b) contrapõe-se às formas de análise que se limitam a tratar os processos como objetos estáveis e fixos e enfatiza uma abordagem para além dos exemplos específicos apresentados.

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

Ressaltamos que as interações em evidência, se referem aos alunos em ação, desenhando e narrando sobre o que e como estão lendo e produzindo as sobre Vitória, as ocorrências de ajudas e críticas mútuas entre si, as manifestações imaginativas, as relações estabelecidas com os materiais.

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

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

O pensamento bakhtiniano aproxima-nos dos estudos de Derdyk (1989), ou seja, ficou mais claro para nós, que o processo de figuração fundamenta-se no desenvolvimento das competências e habilidades que incidem no ato de pensar. Os

desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação. O propósito do uso do desenho é claro, para DerdyK (1989): “Pensar o desenho de uma forma que possa elevar a criança. E o desenvolvimento do texto contribui de forma significativa para o entendimento do ato de desenhar como atividade inteligente e sensível.”

Concordamos com Derdyk (1989), quando acreditamos que através do desenho é possível abordar questões presentes no cotidiano da criança e de nossa prática educativa, como a imitação e a cópia, a fala, a escrita, a observação, a memória e a imaginação. É por meio dos elementos visuais como a linha, a forma e a cor, como signos socializados que a criança estabelece relações com o desenho enquanto objeto de conhecimento.

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

Nesse sentido, me instigou o estudo e a pesquisa acerca da leitura e produção imagética. Ferreira (2001) e Silva(2002), seguindo uma linha vygotskyana, desenvolveram estudos significativos sobre as interações no processo de figuração das crianças. As contribuições de seus trabalhos possibilitaram que nós avançássemos nas formulações sobre o movimento interativo no desenvolvimento da linguagem imagética.

A leitura do estudo de Ferreira (2001), por exemplo, coaduna com nossa idéia de que dado esse caráter social e simbólico da atividade do desenho, essa atividade não é simplesmente como derivada da memória, mas constituído pelas interações

sociais e que pode alterar a estrutura das funções psicológicas. Isto é, o desenho pode converter-se em mediados do desenvolvimento das funções psicológicas, pois como signo socializado, propicia a internalização das funções desenvolvidas socialmente.

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

Articulando o pensamento dessas autoras com o pensamento de Vygotsky (2003b;1987), compreendemos que a leitura e a produção imagética pressupõem a participação do outro, e as influências das condições sociais que envolvem a atividade. As interações sociais, culturais e simbólicas, aí implícitas, manifestam não uma realidade material, mas uma realidade conceituada, conforme acentua Vygotsky (1987). Assim, as figurações expressam um mundo de sentidos e significados construídos singularmente por cada autor com o outro e com o contexto cultural.

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

Na contextualização, a ênfase é priorizar o olhar subjetivo de cada criança sobre o objeto artístico, o qual poderá descrever ou interpretar orientada por suas noções

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

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

Nessa fase, consideramos também importante entrelaçar os estudos de Vygotsky (2001) com Leontiev (1978), pelo fato de que os mesmos enfatizam a relevância da afetividade nas estruturas cognitivas em relação à apropriação do conhecimento, e argumentam que os sentidos se constroem a partir da vivencia cultural, em permanente interação com o meio ambiente e a linguagem.

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

Babosa (2002) prossegue, explicando, que a proposta do autor é constituída por quatro processos: “descrição”, que centra a atenção no que vê; “análise”, que enfatiza a observação do comportamento do objeto que se vê; “interpretação”, que se refere ao significado dado à obra e, “julgamento”, que focaliza o valor dado ao objeto. Assim sendo, no tocante ao estudo específico da linha e da forma, planejado para as situações sistematizadoras, identificamos na proposta de Feldman (apud BARBOSA, 2002), uma estratégia viável para a análise dos desenhos das crianças

pesquisadas a partir de uma comparação coordenada e reflexiva das propriedades desses elementos visuais.

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

3.2 O DESENHO COMO LINGUAGEM

A produção de uma nova situação é um estar no mundo que permite o fazer do homem e o fazer-se homem. E o fazer do homem como fazer-se humano é um fazer social e histórico, inclusive.

Flávio Motta

Revisitando os livros didáticos com os quais trabalhamos no 5º ano, temos a clara visão da importância dos desenhos como apoio na nossa prática pedagógica: as ilustrações que acompanham os textos de literatura e as poesias; os mapas; as figuras geométricas, as linhas retas e curvas; as representações pictóricas das caravelas e da chegada dos portugueses ao Brasil e ao Espírito Santo, só para citar. Podemos concluir duas premissas: a linguagem visual é fundamental para conquistar nossa atenção e instigar nossas percepções e, definitivamente, nossos livros didáticos ajudam a construir a elaboração da atividade simbólica na criança. Como educadora, me proponho a apurar o olhar e a escuta em um esforço de compreensão do desenho como atividade partilhada, socialmente construída além de mostrar como a ação de desenhar é individualmente produzida e coletivamente significada.

Como sabemos, a criança é um ser em contínuo movimento. Esse estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, atento e experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em estado de encantamento diante dos objetos, das pessoas e das situações que o rodeiam.

A criança está integralmente presente em tudo que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita. Existe um pensar por trás do seu fazer, por trás de suas pequenas operações, como subir e descer uma escada, balançar insistentemente um chocalho, amassar um papel. A criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alternam.

Para Ostrower (em DERDYK, 1989) a vivência é a fonte do crescimento, o alicerce da construção de nossa entidade. Fornece um leque de repertório, amplia a possibilidade expressiva. A vivência, seja de natureza contemplativa, seja de natureza ativa, é condição para a nossa existência. O processo vivencial está diretamente ligado ao processo criativo.

A criança enquanto desenha canta, dança, conta história, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. Um jogo que não exige companheiros, a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, 'aprender a só ser': o desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular.

O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar. A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também

existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções, sentimentos.

Toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente de desenhar. Algumas preferirão outra atividade expressiva como pintar, cantar, contar história, dançar, representar. A estrutura mental e a sensibilidade de cada criança, individualmente se adapta a esta ou àquela atividade, que atenda sua urgência expressiva. Mas o ato criativo estará sempre presente, envolvendo um grande potencial operacional e imaginário.

De acordo com Derdyk (1989), geralmente entendemos o desenho como “[...] coisa de lápis e papel”. Para ampliar nossa visão de desenho é necessário reavivar a memória individual e coletiva, a fim de fazer uma revisão dos caminhos do desenho na história do homem. Com isso estaremos revitalizando conceitos, investigando as várias formas de atividades em que o desenho se manifesta. Através de uma compreensão global de sua história, perceberemos uma carga de significação mais ampla do que o simples manejo de lápis sobre um papel em branco.

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários na era industrial, seja na sua função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação e expressão de conhecimento.

O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão. Não se restringe ao uso de lápis e papel. O desenho pode manifestar-se não só através de marcas gráficas depositadas no papel (ponto, linha, textura, mancha), mas também através de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na lua, etc.

Existem desenhos projetados e criados pelo homem, existem os sinais evidenciando a passagem do homem, mas também existem as inscrições, os desenhos vivos da

natureza: a nervura das plantas, as rugas do rosto, as configurações das galáxias, a disposição das conchas na praia. Esses exemplos nos fazem pensar a respeito das idéias que se têm do desenho, ampliando suas possibilidades materiais de representação.

O desenho em seu continente mais amplo é instrumento de reflexão, abstração e realização. conceituação. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

É desenho a maneira como a criança organiza as pedras e as folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas e os pratos, as colheres, na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais que dispõe.

O desenho manifesta o desejo de representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um intenso processo vivencial e existencial.

Nas crianças a expressão artística equivale a um experimento direto. Ocorre na área sensível, o fazer não se coloca para a criança num plano diferente de qualquer outra experiência de vida, apenas é feita de materiais que para nós são considerados artísticos. O desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica.

Para a criança, desenhar, criar e agir manifestamente de uma forma solta, flexível, às vezes aparentemente caótica. O que a criança realiza, o faz em necessidade de seu próprio crescimento.

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade que ela expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento.

A criança é extremamente fiel às necessidades de seu sistema nervoso e as suas necessidades existenciais, o que confere um tom de veracidade a todos os seus gestos. Existe uma parcela do desenvolvimento gráfico infantil que é patrimônio universal da inteligência humana, e outra parcela que corresponde às circunstâncias geográficas, temporais e culturais do curso humano.

A criança vive inserida na paisagem cultural do adulto. Seria necessária uma reflexão profunda sobre como essa paisagem interage e se relaciona com o mundo da criança, eternamente em transição. Crianças sempre haverá, mas nunca as mesmas. As crianças da cidade vivem em meio aos sedutores apelos da sociedade de consumo, inventora de necessidades. Cada vez mais a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas. “A TV traz o mundo para você.” O imaginário contemporâneo é entregue a domicilio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre esses conteúdos que a criança vai operar. A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, onde a criança raramente vai. A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. Antes de a criança ver e reconhecer o Sol, a luz, as estrelas no céu, imagine só, ela viu suas representações em algum livro ou tela. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia.

O nosso consolo é que o desenho, bem como as outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário. A representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar deste conteúdo sob a forma de signos gráficos, rerepresentando novos significados. A criança ao agilizar os conteúdos do imaginário, contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figurações, configurações gráficas.

O desenho, bem como o sonho, pode participar de dois níveis de leitura. Podemos detectar o “conteúdo manifesto” do desenho, que seriam as imagens ali presentes no papel e o “conteúdo latente”, que trata das mensagens subliminares, escondidinhas também no papel. Esta possível interpretação sugere ser o desenho uma atividade que, além de envolver uma operacionalidade prática, o manejo de

materiais e instrumentos, pode envolver um resgate de uma simbologia completa que existe por detrás da representação visual por meio de signos gráficos, fruto do intenso exercício mental, emocional e intelectual que o ato de desenhar promove.

O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas.

Enquanto houver crianças desenhando, representando, construindo, inventando, processando o consumo deste mundo ficcional que lhes é apresentado como realidade, esta poderá ser fruída de maneira inteligente, sensível e indagadora. O desenho pode revelar a estrutura e o grau de desenvolvimento do mecanismo intelectual, mas também nasce de uma visão.

Para Pierre Francastel (apud DERDYK, 1989),

O desenho não reproduz as coisas mas traduz a visão que delas se tem. Não há visão sem pensamento. O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.

A nossa civilização é reconhecida como a civilização da imagem, com alusão aos meios de comunicação: o outdoor, a banca de jornal, a fachada, a vitrine, as placas de sinalização. São inúmeros os apelos visuais nos bombardeando a todo instante: alguns nos chamam a atenção, mas outros não.

A respeito disso, Derdyk (1989, p. 43) explica:

Constatamos, então, que a visão é fruto da comunhão ou do confronto do mundo exterior e o mundo interior. O índice de existência de uma visão

interior é revelado pela nossa capacidade de formular pensamentos, atribuir conceitos, se é que podemos dizer assim. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível. O desenho lida com elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro. As imagens nascem da observação, da memória, da imaginação. Poderíamos relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro.

A escola funciona como canal que operacionaliza dentro da sociedade, a passagem de conteúdos que representam e participam de uma visão cultural, regional e universal do patrimônio humano de conhecimento. As estratégias utilizadas podem estabelecer uma relação de poder, principalmente quando as cartas do jogo já estão marcadas.

Os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Essa postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica.

Concebe-se história como investigação, exploração, experimentação. A história pode se fazer a todo momento: o homem é seu grande inventor e sua grande invenção.

4 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista a perspectiva teórica segundo a qual nos propomos a estudar o desenho das crianças de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, neste trabalho, identificadas como Espaço 1 e Espaço 2. E sendo o Espaço 1 uma escola pública municipal, inserida na periferia de Vitória e o Espaço 2 uma escola privada, tradicional, localizada em um bairro nobre da cidade, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa. A embasar nossa escolha está o fato de que o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

Dentre a diversidade de estudos qualitativos, o estudo de caso parece ser o desenho mais adequado aos nossos propósitos. Isso porque, como ressalta Sarmiento (2003, p.137), citando Yin (1994), este se define como:

“[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

Em vista disso, o estudo de caso se apresenta como uma técnica flexível, que possibilita que o pesquisador inicie a investigação de forma menos direcionada e, à medida que o processo se desenvolve, vá delimitando melhor os objetivos do estudo.

Sarmiento (2003, p.137) destaca que “[...] o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação, e não o seu modo operatório”. Por essa razão, torna-se uma técnica particularmente adequada quando se trata de compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Discorrendo sobre algumas de suas características mais destacadas, Lüdke e André

(1996) apontam: o uso de fontes variadas de informações; a possibilidade de fazer emergir novos elementos durante o estudo; a interpretação em contexto; a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda; a possibilidade de representar pontos de vista diferentes ou conflitantes de uma mesma situação social; 'generalizações naturalísticas' por parte do leitor. Assim, o estudo de caso mostra-se adequado para a 'unidade' que propomos investigar.

Vitória é a capital do Espírito Santo. Representa um lugar na vida de seus habitantes. Nosso interesse é conhecer o que as crianças pensam e sabem sobre esse lugar, por meio do desenho. Conhecer também quais os sentidos (significados) que esse lugar tem para crianças com realidades familiares, sociais e econômicas tão diferentes. Daí o interesse em fazer a pesquisa em meio escolar distinto, pois será que o que se aprende na escola muda o seu modo de ver os lugares, a sua cidade, o seu mundo? De que maneira?

Os sujeitos de nossa pesquisa são alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, estão divididos em dois grupos: alunos do Espaço 1 e alunos do Espaço 2. As turmas funcionam no período vespertino. Sabendo-se que o perfil dos alunos de um e outro espaço, é diferenciado, a amostra da pesquisa foi constituída de alunos de ambos os espaços.

A escolha de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foi respaldada em minha experiência no magistério, tendo sido regente de turmas de 5º ano por quase vinte anos, sempre em instituição particular. Durante todo este tempo minha prática esteve voltada para uma preocupação muito pessoal: formar mais que informar. Pensava e penso uma escola que forma o verdadeiro cidadão. Aquele capaz de ser protagonista da sua história e da história de seu momento histórico; capaz de entender as forças que movem o mundo e suas relações político-sociais; capaz de se preocupar e proteger a natureza (cidadania planetária); capaz de ser no mundo e de ser no mundo com o outro. Foram os mais diferentes projetos de trabalho buscando sempre interdisciplinar todas as áreas: Ser-cidadão; Sujeito Histórico, Agente transformador; Educação Financeira; Con-viver; Coisas da minha terra, só para citar alguns. Estudei Direito para me preparar melhor para esta 'missão' a que me dediquei. Sempre aprendi mais do que ensinei; via em meus alunos parceiros de

trabalho e a mediação do conhecimento acontecia de lá para cá e de cá para lá. É claro que com minha formação em Letras-Português, enfatizava muito a leitura e a escrita, mas descobri no desenho e nos projetos em parceria com a professora de Artes, uma linguagem que traduzia _ muito mais do que eu supunha _ a internalização do aprendizado pretendido: na produção infantil, o objeto ou assunto é do seu repertório habitual, o detalhe é que vinha do exterior, isto é, havia um algo mais no desenho de uma criança. Instigou-me descobrir. E mais, idealista que sou, na busca do agente transformador, quis investigar se poderia encontrar esse agente transformador (também) em uma realidade escolar que eu não conhecia, pois além de ter sido professora só em instituições particulares, eu própria só havia frequentado instituições particulares em minha formação nos Ensinos Fundamental e Médio. O tema escolhido foi a cidade de Vitória, palco de encontro de todos nós: nas ruas, no comércio, nas festividades da cidade, nas comemorações típicas, nas representações sociais. O que e quem eu iria encontrar? De que modo eu poderia contribuir na formação de uma criança, estivesse ela em qualquer lugar daqui, para que ela pudesse tornar-se consciente de que poderia ser protagonista de seu/nosso tempo e de sua/nossa história? De que modo podemos trabalhar para esse novo espaço de convivência que a cidade representa nestes novos tempos? Sabendo que teria em torno de 60 estudantes, fixamos a amostra da pesquisa em um número entre 22 sujeitos, 11 de cada escola. Usamos os desenhos (e as falas) que mais chamaram nossa atenção, apesar de todos os trabalhos terem sido relevantes para a proposta de pesquisa aqui em questão.

Se nossa investigação focaliza os desenhos da crianças de 5º ano, também quer compreender como _ depois dos cinco anos, com a entrada na escola, aprendizagem da leitura e a descoberta de um universo até então inimaginado_ amplia-se o repertório da criança. Para Mèredieu (1974):

O valor social de alguns objetos e de alguns temas é reconhecido e explorado. O desenho torna-se então eco dos acontecimentos , modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence.

Por outro lado, pensando no modo como os alunos se relacionam com o desenho, as representações que usam neste e o modo como se apropriam dessas representações, pode-se antecipar que o grau de sensibilidade da criança às influências exteriores varia em função da idade considerada. Ainda mais, a escola considera o desenho suspeito, pois há uma tendência sistemática no ensino a subordinar o desenho a outras disciplinas das quais ele se torna um simples instrumento: “O desenho será estudado menos em si mesmo que pelos fins gerais da educação; tudo o que o incorporar à matéria dos estudos primários e o misturar com a vida da escola responderá à finalidade visada” (MÉRIDIEU, 1974). Ele serve assim para ilustrar a aula de Português ou de História; qualquer valor específico e qualquer autonomia lhe são recusados. Isso porque, no senso comum, o desenho está associado ao lazer, a um momento de descanso das atividades de estudo. Daí, achamos pertinente colocar, que para algumas pessoas a pesquisa em questão parece ser algo extremamente simples e de pouca relevância para contribuição na pesquisa educacional.

Em consonância com a metodologia recomendada por Lüdke e André (1986) para a realização do estudo de caso, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Partimos da análise de documentos que orientam a organização e o funcionamento da ação pedagógica do 5º ano: os objetivos propostos pela instituição em si e os programas de ensino adotados para o ano de 2010. Sem perder de vista que, embora constituam um conjunto articulado de intenções, tais documentos, como bem ressalta Sarmiento (2003), não podem ser interpretados como práticas efetivamente realizadas, visto que lhe são anteriores. No entanto, de algum modo, são a expressão “oficial das lógicas dominantes”.

Por meio dos programas de ensino, pudemos fazer apenas um levantamento que reforça o uso do desenho como atividade acessória das disciplinas, mas não passível de nenhum tipo de avaliação. Ou melhor, o desenho é avaliado com “Lindo!” ou “Você pode fazer melhor.” ou “Que tal colorir?”

Na segunda etapa, definimos instrumentos para a coleta de dados e outras providências relativas à pesquisa. A amostra do grupo de alunos incluía todos os

alunos matriculados no 5º ano dos dois espaços, sendo sua identificação feita através da lista de chamada da turma.

O principal instrumento da coleta de dados foi o desenho, mas vale ressaltar que houve um espaço para a escrita junto ao desenho. Os alunos preencheram também um questionário, instrumento cada vez mais utilizado nas pesquisas qualitativas. Havia questões fechadas e semi-abertas. Na elaboração do elenco de perguntas para o questionário, nos inspiramos em perguntas sócio-econômicas.

Na primeira etapa da pesquisa sentamos com profissionais da escola. Além de checar o entendimento das instruções e adequação da linguagem, foi cronometrado também o tempo utilizado para responder a todo o questionário. Em seguida foi feito o ajuste necessário. O questionário foi aplicado primeiro durante aulas previamente agendadas com a professora da sala. Os alunos que haviam faltado neste dia, foram contatados na aula seguinte para passar pelo mesmo processo. O modelo do questionário aplicado aos alunos está no ANEXO 1.

A segunda etapa da pesquisa foi a coleta de dados propriamente dita. Explicamos o objetivo da produção do desenho, explicando que teriam toda a liberdade para desenvolvê-lo. Apenas para orientar a produção, apresentamos algumas perguntas do tipo;

1. Quando você pensa na cidade de Vitória, você pensa em quê?
2. Que lugar da cidade de Vitória você não gosta?
3. Desenhe o que você pensou: (Espaço para o desenho)
4. Agora, escreva tudo que sabe sobre essa cidade. (Espaço para a escrita)

Esse segundo instrumento foi aplicado logo após os alunos terem terminado de responder ao questionário. Explicamos o objetivo do trabalho e a valiosa contribuição que dariam ao meu trabalho de pesquisa.

Era nossa intenção complementar os dados coletados nos questionários dos professores com uma entrevista semiestruturada. Considerada uma técnica chave

para a coleta de dados em educação, “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). Nesse sentido, consideramos importante ouvir também um grupo de professores e pedagogos, que lidavam com os sujeitos pesquisados. Mas não foi possível, mediante a pouca disponibilidade de tempo desses profissionais, que naquele período estavam sobrecarregados de encargos. Lidamos também, com uma dificuldade de acesso ao Espaço 2, “Não há hora/aula sobrando, o planejamento das atividades é muito apertado”, explica a coordenadora da turma. “Duzentos dias letivos são insuficientes para todo o conteúdo que se pretende passar”.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na análise dos dados e sua interpretação, visando à produção do relatório final. Vale ressaltar, no entanto, que, numa abordagem qualitativa como o estudo de caso aqui proposto, essas etapas não são estanques. Na verdade, a análise é permanente, mas é após a coleta dos dados que ela se torna mais sistemática e formal, como destacam Lüdke e André (1986, p.45),

Desde o início [...] fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Assim, escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo de caso e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.

Lembramos que à luz dos princípios teóricos que embasaram nossa análise, o desenho infantil só pode ser compreendido sob o grau de sensibilidade da criança às influências exteriores que varia em função da idade considerada. Bem pequena, a criança escapa destas, em grande parte, mas logo ela se encontra integrada num universo que lhe fornece um conjunto de informações sociais. É preciso pois, acabar com um certo mito da espontaneidade infantil: dotar a criança de reações inocentes e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na sua formação e desenvolvimento. A conduta da criança, tanto no plano gráfico quanto nos outros domínios, comporta clichês, citações, imagens emprestadas. Quem esteve em contato com crianças ou

então manipulou uma grande quantidade de desenhos, sabe bem que nem todos demonstram uma expressão espontânea. A utilização de estereótipos, a imitação e a cópia são frequentes, e uma das principais dificuldades com as quais se defrontam os métodos “de livre expressão” está precisamente na amplitude e na profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida.

Nesse sentido é que a análise dos dados se valeu da técnica da triangulação, envolvendo tanto informações relativas ao comportamento da criança diante de tal proposta de atividade (pólo da recepção), quanto da ação pedagógica dos professores e da pesquisadora (pólo de produção). A respeito da triangulação Lüdke e André (1986, p.52) destacam que se trata de estratégias para:

[...] checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. Esse processo poderia ser fortalecido com o emprego de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não confirmação sistemática.

Por último salientamos, tal como fazem Moreira e Caleffe (2003), os cuidados que mereceram, em especial, a organização e redação do relatório, já que é a partir deste que a validade do conhecimento relatado será averiguada. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é parte integrante do estudo e, portanto, deve ser também parte integrante do relatório. Ao ressaltarem tais características, os autores lembram que:

Relatar não é simplesmente representar a visão dos entrevistados, acompanhadas pelo ponto de vista do investigador na forma de interpretações. O relatório de pesquisa [...] é, em si próprio uma construção social na qual a escolha do autor em termos de estilo explicita uma visão específica no mundo vivido dos participantes(p.228).

4.1 AS ESCOLAS

Os primeiros passos formais da investigação foram levantar os elementos contextualizadores das escolas e realizar, no período de abril a maio de 2010, observações exploratórias na sala de aula que se processaram mutuamente. Centramos na análise os seguintes elementos:

- ✓ caracterização do espaço físico e social da escola;

- ✓ histórico e diretrizes teórico-metodológicas.
- ✓ o Projeto Político Pedagógico de cada escola.

4.1.1 Escola Municipal de Ens. Fundamental José Lemos de Miranda (Espaço 1)

Com base nos dados construídos, constatamos que a EMEF José Lemos de Miranda (neste trabalho identificada como “Espaço 1”) está localizada na capital, na Avenida Serafim Derenzi, 1170, no bairro Condusa, Grande São Pedro, próxima ao canal da baía de Vitória e inserida em uma comunidade marcada por índices de pobreza e violência muito altos.

Os bairros da grande São Pedro exemplificam com nitidez a desigualdade social e a baixa qualidade de vida da maior parte da comunidade. Os morros apinhados de barracos denunciam a invasão crescente de favelas. Além de muitas deficiências de moradia, há ainda a usina do lixo que fica no próprio bairro.



Figura 1. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lemos de Miranda, Condusa/Vitória(ES), maio de 2011.

Com base na LDB (1997), faremos uma breve retrospectiva histórica da escola, destacando alguns elementos importantes à compreensão de como vêm se constituindo suas estruturas teórico-metodológicas.



Figura 2. Entrada da EMEF José Lemos de Miranda, Vitória(ES), maio de 2011.

Com base nos dados construídos, constatamos que a EMEF José Lemos de Miranda (neste trabalho identificada como “Espaço 1”) está localizada na capital, na Avenida Serafim Derenzi, 1170, no bairro Condusa, Grande São Pedro, próxima ao canal da baía de Vitória e inserida em uma comunidade marcada por índices de pobreza e violência muito altos.

Os bairros da grande São Pedro exemplificam com nitidez a desigualdade social e a baixa qualidade de vida da maior parte da comunidade. Os morros apinhados de barracos denunciam a invasão crescente de favelas. Além de muitas deficiências de moradia, há ainda a usina do lixo que fica no próprio bairro.

Com base na LDB (1997), faremos uma breve retrospectiva histórica da escola, destacando alguns elementos importantes à compreensão de como vêm se constituindo suas estruturas teórico-metodológicas.

A professora Ezelita Maria Pezzin⁴, 50 anos, é professora há 24 anos na Escola José Lemos de Miranda. Ela nos contou que na década de 70, naquela região de São Pedro (onde está a escola) havia uma fábrica de cal. Os trabalhadores da fábrica construíram, então, suas casas próximas ao local do ofício. Os filhos dos empregados frequentavam aí uma “escola”, que funcionava em um barraco. Foram formadas turmas de 1ª à 4ª série, em um primeiro momento e, só depois, de 5ª à 8ª série. Com o aumento de número de alunos, as famílias começaram a reivindicar um espaço escolar adequado à prefeitura de Vitória. Atendendo a pedidos, a “escola” e os alunos foram levados provisoriamente para um galpão que pertencia à empresa Odebrecht, onde hoje funciona a Policlínica, em São Pedro, até que a nova escola fosse construída. A prefeitura de Vitória, inclusive, sugeriu que a Escola José Lemos de Miranda fosse construída no local, onde estava provisoriamente funcionando. As famílias não aceitaram, exigiram que o prédio fosse edificado onde está hoje (bairro Condusa – Grande São Pedro). Antigamente, os diretores eram indicados pela administração; atualmente, o diretor é escolhido por meio de eleição. Os eleitores são familiares da comunidade onde a escola está inserida.

4.1.1.1 Pressupostos Pedagógicos da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Vitória.

As Diretrizes Curriculares, aqui representadas e apresentadas, inserem-se na problemática das relações estabelecidas entre sociedade, cultura, currículo, escola pública e ensino fundamental.

De acordo com o Parecer CEB 04/98, aprovado em 22-1-1998, a Educação Básica, fundamento das sociedades democráticas, constitui-se como prioridade nacional e

⁴ A professora Ezelita Maria Pezzin, 50 anos, é professora há 24 anos na Escola José Lemos de Miranda. Dá aulas para o quarto ano do Ensino Fundamental, Vespertino. É Graduada em Pedagogia e tem Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar.

como garantia inalienável do exercício da cidadania plena. Desse modo, a Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de co-partícipe dessa dinâmica, é indispensável para a nação. “E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público)” (Parecer CNE/CEB 04/98, p. 10). Daí por que o Poder Público é investido de autoridade para desenvolvê-la em quantidade e de responsabilidade para oferecê-la em qualidade.

O art. 9º[...]” :inciso IV, da LDB aponta como incumbência da União ,estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos [...].

Dessa forma, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da Constituição Federal de 1988), propostos pelo MEC (art. 9ºda LDB), terão seu norte estabelecido por meio de diretrizes.

Por influência de uma perspectiva social, política e cultural, as Diretrizes apresentam no seu conjunto uma proposta curricular voltada para a formação da cidadania plena, adotando, por outro lado, uma perspectiva psico-pedagógica que considera o aluno como ser pensante e defende a idéia de trabalhar com os alunos como seres pensantes e capazes da construção de sua autonomia.

Tal perspectiva não poderia acolher um modelo tradicional, uma concepção de aprendizagem empirista (escolanovista) ou racionalista (tradicional).

Considerando que algumas “[...] teorias conservadoras de educação geralmente partem da premissa de que o conhecimento é a realização da tradição (ocidental) e de que a pedagogia é uma prática técnica que diz respeito principalmente ao processo de transmissão [...]” (GIROUX, 2003, p. 106), para alguns, a chave para a mudança educacional está em elevar os padrões acadêmicos, particularmente com o domínio de conteúdos disciplinares. Para outros, a chave é uma questão de métodos, redutíveis e exclusivamente relacionados com as questões práticas e

técnicas. Ainda para outros, a solução estaria apenas no envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem.

Nenhum dos três enfoques fala do caráter produtivo da pedagogia como discurso político e moral. Entretanto, o conhecimento não fala por si mesmo e a menos que existam condições pedagógicas para conectar certas formas de conhecimento com as culturas, as histórias e as experiências vividas e concebidas pelos estudantes e professores.

O conceito de representação, para Lefebvre (1983), apresenta caráter dinâmico. O autor afirma ser necessário reintroduzir, contra toda a tradição filosófica e seus dogmas, a dialética das relações aparência-realidade, verdade-ilusão, visto que a aparência se realiza num movimento que atravessa a sociedade e a realidade se dissimula e se modifica, representando-se. De acordo com Lefebvre (1983, p. 28), “As representações circulam, mas entre as brechas: das instituições, dos símbolos e arquétipos. Interpretam a vivência e a prática; intervêm nelas sem conhecê-las, nem dominá-las”.

Assim, as representações implicam e explicam a linguagem como uma presença-ausência, ou seja, “[...] presença evocada e ausência preenchida [...]” (Lefebvre, 1983, p. 67), pois a linguagem, sendo socialmente construída e culturalmente transmitida, é atravessada por visões de mundo, representações mais próximas ou mais distanciadas da realidade vivida.

Têm-se, dessa forma, a correlação entre as tríades do pensamento de Lefebvre, a saber: representante-representação-representado e vivido-percebido-concebido. Uma tríade remete à outra em face da necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido com o vivido. Então, as representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, nem simples efeito. São fatos de palavra (discurso) e de prática social.

Sendo assim, as representações são produzidas em complexos simbólicos, repletos de autonomizações ou ligações profundas com o vivido. Elas estão na expressão de todos nós e, portanto, estão na expressão e vivência dos professores em suas

práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares ora propostas situam-se no âmbito do percebido-concebido em sua relação como o vivido, visto que é fruto de estudos e debates dos professores nos encontros de formação continuada. Se permanecerão apenas como uma concepção expressa formalmente neste documento, que não encontra correspondência entre a representação, o representado e o representante e/ou entre a percepção, a concepção e o vivido, dependerá de como a “presença evocada” circule, não como algo instituído, mas como um documento meramente norteador, desencadeador de iniciativas e movimentos instituintes, produzindo, assim, “ausências preenchidas” por aqueles que efetivamente são responsáveis pelo currículo – a comunidade escolar.

A representação/concepção que se destaca na análise dos discursos práticos apresentados nas distintas propostas das diferentes áreas/campos do saber e fazer curricular remetem à perspectiva teórico- filosófica aqui denominada de Pedagogia Histórico-Cultural.

Essa denominação é indicativa da premissa, presente em todas as propostas, da relação necessária e pertinente entre conhecimentos globais, de caráter abstrato-genérico-universal, e conhecimentos inseridos na realidade político-econômica e social de educadores e educandos.

Assim, a concepção de uma Pedagogia Histórico-Cultural, explícita e implicitamente visível na análise das representações expostas nessas Diretrizes, coloca em destaque a importância da relação entre cultura, política e pedagogia, reconhecendo que, ao excluir a cultura do jogo do poder e da política, educadores obstruem a possibilidade de entender como a educação está ligada à mudança social. Essa obstrução mistifica a maneira como a luta por identidades, significados, valores e desejos, que ocorre em todos os campos das práticas sociais, é conduzida de modo a dificultar que grupos subalternos participem dessas lutas com legitimidade.

Sendo assim, trata-se da defesa da cultura como um importante local para a luta política e da pedagogia como um componente crucial da política cultural.

Variadas são as concepções de currículo e, quando se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são uma questão de interpretação-semântica, pois fazer currículo não é um ato neutro, mas um ato de comprometimento derivado de interpretações teórico-filosóficas dos que o concebem e vivem (DOMINGUES, 1986).

Evidentemente, o currículo formal e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla. Esse fenômeno, em qualquer dimensão, envolve a problemática da contribuição que a educação escolar e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos com diferenças de classe social, raça, gênero etc., ou seja, a questão do atendimento a grupos minoritários, marginalizados ou não, em sociedades complexas.

Em seu conjunto, as Diretrizes apresentam, pautadas em referenciais críticos e pós-críticos, uma perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural, pois apresentam e representam discursos vinculados a uma perspectiva que associa a pedagogia à política, à história e à cultura.

Por fundamentação crítica considera-se a perspectiva derivada do neomarxismo, ao incorporar, a partir de Gramsci e da Teoria Crítica, elementos de natureza cultural sem sobredeterminação do econômico; por fundamentação pós-crítica entende-se a contribuição derivada dos Estudos Culturais, da Sociolinguística, do Pós-Estruturalismo, dentre outros, que produziram uma mudança significativa no olhar sobre o homem e a natureza, inserindo-os nas relações entre política, economia, cultura e poder e produzindo uma contribuição importante para o entendimento da sociedade e, nela, para a compreensão de como a educação escolar participa desse processo de forma passiva ou transgressora e/ou transformadora. De acordo com Silva (1999), com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é um espaço de poder, visto que o conhecimento corporificado no currículo traz em si as marcas das relações sociais de poder; com as teorias pós-críticas, estendemos a nossa compreensão dos processos de dominação para os espaços-tempos discursivos cotidianos, assim como para a análise de poder envolvida nas relações de gênero,

etnia, raça, sexualidade, aumentando, dessa forma, a focalização das questões de poder para além da centralidade da categoria classe social.

Como afirma Silva (1999, p. 147), na teoria de currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Essa perspectiva apontada por Silva encontra-se presente em todas as propostas dos distintos conteúdos curriculares, com ênfase mais acentuada na perspectiva crítica, sempre, porém, associada a aqui denominada Pedagogia Histórico-Cultural com vistas a uma Educação Inclusiva.

Sendo assim, a perspectiva predominante, em todas os referenciais teórico-metodológicos das propostas apresentadas no PPP da Prefeitura de Vitória, assume uma postura dirigida a uma perspectiva baseada nos Estudos Culturais e numa Pedagogia Histórico-Cultural. Portanto, destacam-se nas propostas, quer tomadas individualmente ou em conjunto, concepções voltadas para a perspectiva aqui denominada de uma Pedagogia Histórico-Cultural, que apresenta como principais características: a concepção da cultura como forma social e histórica de existência, constituída por ideias, atitudes, sentimentos linguagens, proposições morais, relações e desejos; a perspectiva que assume a pedagogia como uma importante “prática cultural” que só pode ser exercida por meio de análises sobre o poder, linguagem, diferença, multiplicidade; a visão dos intelectuais da educação (técnicos, pedagogos e professores) como “pedagogos culturais” comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências; a valorização de projetos de reconstrução da sociedade em tudo oposto aos atuais projetos do neoliberalismo e às práticas da globalização.

Como frisado inicialmente:

Cada vez mais a pedagogia tem sido rejeitada por ser considerada um elemento inviável de educação e de política cultural, ou considerada obsoleta do ponto de vista político, sendo reduzida a um método e a um conjunto de prescrições instrumentais e de dicas de ensino (GIROUX, 2003, p. 106).

Essas Diretrizes buscam produzir uma outra concepção que toma como base a relação entre pedagogia e políticas culturais.

Para Bhabha (1998), a cultura é o terreno da política, um lugar onde o poder é produzido e disputado, empregado e contestado e compreendido não apenas em termos de dominação, mas de negociação. Nesse sentido, a cultura é um espaço performático, um lugar complexo que “[...] abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação [...]” e nos incita a pensar além dos limites da teoria que visa a “[...] transformar a pedagogia na exploração de seus próprios limites” (p. 112).

Para Hall (1999, p. 120), a importância da idéia do discursivo é “[...] resistir à noção de que existe um materialismo que está fora do significado. Tudo está dentro do discursivo, mas nada é apenas discurso ou discursivo”. O discurso não nega a existência da realidade material e o papel que as forças sociais desempenham. Dessa forma, uma crise cultural (como a exclusão pelo racismo) como crise de representação significa o apagamento da realidade material do poder e a negação da necessidade de conectar a linguagem da crítica à política prática de intervenção e mudança social...

Assim sendo, o protagonismo que se espera que os professores e alunos assumam a partir dessas diretrizes “[...] não é apenas uma questão de lugares, mas muito mais uma questão de relações espaciais de lugares e espaços e da distribuição das pessoas nelas [...]” (GIROUX, 2003, p. 121). É uma questão de mobilidade estruturada, pela qual às pessoas são concedidos os tipos particulares de lugares (e recursos) e caminhos que permitem que o indivíduo se mova em direção a esses lugares ou afaste-se deles.

Torna-se, portanto, necessário pensar o protagonismo além de questões de identidade cultural e de como essas identidades são produzidas e adotadas pelas práticas de representação. Para Bhabha (1998) ocorre uma mudança recente na

própria natureza do que pode ser interpretado como político, do que podem ser objetos e objetivos representacionais de transformação social.

Assim, os trabalhadores culturais, os educadores e outros devem repensar a relação entre a política de identidade e as possibilidades de transformação social e do “self”. Está em jogo aqui a necessidade de novas práticas discursivas e novos discursos práticos, críticos e pós-críticos voltados para a análise e reconhecimento da necessidade de combinar culturas diversas e mutáveis, de forma que as diferenças sejam defendidas numa perspectiva mais ampla da vida pública social e democrática.

4.1.1.2 Imagens de Vitória: vista do Espaço 1

Achamos importante conhecer o entorno da escola, para que pudéssemos contextualizar a localização não só da escola, como também o espaço concretamente vivido pela criança da EMEF José Lemos de Miranda. Situar o Espaço 1 remete-nos à concepções de sujeito, de forma implícita e explícita, pois influenciam nas crenças e certezas das possibilidades de ação dos sujeitos sociais que definem de formas distintas relativamente aos condicionamentos históricos.



Figura 3. Bairro Condusa, maio de 2011 (ao fundo a baía de Vitória)

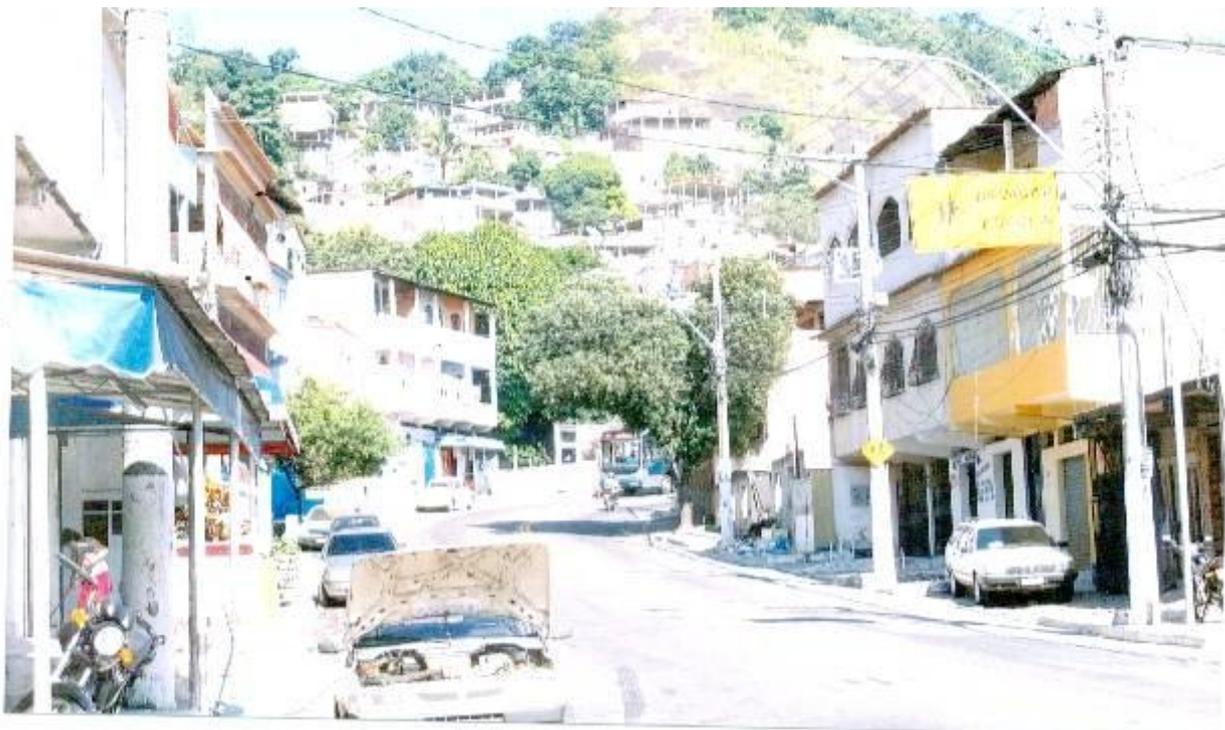


Figura 4. Rodovia Serafim Derenzi, São Pedro, maio de 2011



Figura 5. Morro da Condusa, maio de 2011.



Figura 6. Rodovia Serafim Derenzi, movimento em frente à escola pesquisada, maio de 2011.

4.1.2 Colégio Sagrado Coração De Maria (Espaço 2)

Também nos reportando à LDB (1997), faremos uma breve retrospectiva histórica da escola, destacando alguns elementos importantes à compreensão de como vêm se constituindo suas estruturas teórico-metodológicas.

Com base nos dados construídos, constatamos que o Colégio Sagrado Coração de Maria (neste trabalho identificada como “Espaço 2”), está localizada na capital, no bairro Praia do Canto, próximo ao canal de Camburi, inserida em uma comunidade de alto poder aquisitivo.



Figura 7. Colégio Sagrado Coração de Maria, maio de 2011

A Praia do Canto é um dos bairros mais tradicionais de Vitória e detém um dos mais altos índices de valor por metro quadrado, no ramo imobiliário. Há uma grande variedade de lojas de grife.

O Colégio Sagrado Coração de Maria está localizado na Ponta Formosa. Cercado pelo mar e iluminado pela beleza de uma paisagem deslumbrante, aí está o Colégio Sagrado Coração de Maria, com uma área de 12.409m².

Em Vitória há 66 anos, foi fundado pelas Religiosas do Sagrado Coração de Maria que, com sua presença, mantém vivo o Carisma de estar "EM DEFESA DA VIDA", fazendo o elo tradição e modernidade.

Em sua identidade de Escola Católica, encaminha os alunos a viverem a experiência com Deus e a vivenciar os valores evangélicos por intermédio da Educação Religiosa, propiciando momentos de celebração da Fé, incentivando o compromisso com os irmãos, particularmente os mais necessitados, e desenvolvendo Projetos Sociais Missionários.



Figura 8. Entrada do Colégio Sagrado Coração de Maria, maio de 2011

A Diretora do Colégio e a Equipe Técnico-Pedagógica garantem os princípios da Instituição, os quais fundamentam uma educação evangélico-libertadora. A Proposta Pedagógica, atualizada e dinâmica, proporciona educação intelectual aprimorada, preparando os alunos para o Ensino Superior e formando-os para a cidadania.

O Colégio tem o privilégio de ter acesso a uma praia, reservada ao uso da Comunidade Educativa, como espaço pedagógico que permite a todos momentos de lazer e confraternização, como também uma reserva florestal na qual se encontra a "Trilha Ecológica Jequitibá-Rosa", favorecendo a interação aluno e meio ambiente.

O prédio do Colégio, de três andares, dispõe de grandes e espaçosas salas de aula com ar refrigerado, de vídeo, multimeios e laboratórios de ciências e informática, favorecendo a pesquisa científica e tecnológica. A "Biblioteca Ir. Nieta", com grande acervo de livros, constitui excelente espaço cultural.

Incentivando as atividades esportivas, o Colégio dispõe de três grande quadras e um ginásio coberto, oferecendo quatro modalidades de treinamento voltadas a

competições estudantis. É oferecida, aos alunos da Educação Infantil à 4ª Série do Ensino Fundamental, formação esportiva em várias modalidades, com coordenação própria. Ainda são oferecidas, nas dependências do Colégio, oficinas de Arte e Teatro. Para a integração entre Família e Escola há espaços específicos para eventos, palestras e momentos de confraternização.

O pátio para recreio é amplo, tendo duas áreas cobertas, em uma das quais se situa a cantina, que não só oferece lanches para os alunos, mas também almoço para os que permanecem em tempo integral na Escola, contando com a supervisão de uma nutricionista.

No matutino, estudam os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, sendo que o 3º ano do Ensino Médio funciona em tempo integral. No turno vespertino, o Colégio acolhe os alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

4.1.2.1 Carta de Princípios do Colégio Sagrado Coração de Maria

Missão: Oferecer uma educação de qualidade para crianças, adolescentes, jovens e adultos, comprometendo-se com uma formação acadêmica de excelência, com a cultura da solidariedade e com o processo de transformação social.

Os princípios norteadores do processo educativo do Colégio Sagrado Coração de Maria são os seguintes:

1. Comprometer-se com o processo de democratização, apoiando nos princípios da PARTICIPAÇÃO e IGUALDADE, respeitando a diversidade e fundamentando-se na visão cristã da pessoa.

2. Crescer na consciência da sua MISSÃO EVANGÉLICO-LIBERTADORA, por meio de práticas comprometidas com a justiça evangélica na construção de uma sociedade solidária.
3. Vivenciar a Missão que o Padre Gailhac nos confiou, partilhando do seu CARISMA: "Para que todos tenham vida".

Visão: Ser reconhecida como uma Rede de Educação inovadora, dinâmica, atualizada, que vivencie os valores éticos e cristãos aliados a uma formação acadêmica de excelência.

Valores: Compromisso com a vida. Partilha. Justiça Evangélica. Solidariedade. Respeito à Diversidade. Honestidade. Troca de Saber. Sensibilidade ao Empobrecido. Consciência do Eco-Sistema. Formação para a Cidadania. Conhecimento Investigativo. Sustentabilidade.

Objetivos do Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano)

1. Possibilitar o desenvolvimento das potencialidades e competências individuais, num processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento, ampliando as habilidades adquiridas no nível da escolaridade e nas instâncias vivenciais anteriores;
2. Propiciar a utilização crítica e consciente das diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - para comunicar-se e interpretar as produções culturais a serviço do bem comum;
3. Incentivar a investigação como forma de contribuir para o aprimoramento pessoal e a preservação do ambiente natural e social, propiciando condições para a formação do pesquisador;
4. Contribuir para o desenvolvimento das estruturas lógicas do conhecimento operativo;
5. Ordenar e incentivar tanto o hábito individual do estudo disciplinado, como autonomia, responsabilidade e prazer, quanto a utilização do diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;

6. Valorizar e respeitar os vínculos afetivos, a solidariedade e a reciprocidade nas relações interpessoais, favorecendo o desenvolvimento do cidadão como sujeito integrante interdependente e agente transformador da realidade.

Em seu planejamento estratégico estabeleceu:

Missão: Proporcionar uma educação de excelência para crianças, adolescentes, jovens e adultos, fundamentada nos valores cristãos, promovendo protagonismo na construção de competências, cultura da solidariedade e compromisso com a transformação social.

Visão: Ser referencial de uma educação de excelência, inovadora, pautada nos valores éticos e cristãos.

Valores:

- **Compromisso com a vida** - expressa a essência da instituição e convoca a atitudes concretas como solidariedade, partilha e respeito à diversidade.
- **Ética** - fundamenta as atitudes, relações com transparência e honestidade, cidadania.
- **Excelência** - busca permanente de qualidade, competência e protagonismo.
- **Sustentabilidade** – responsabilidade quanto à geração, uso e manutenção dos recursos ambientais, econômicos e sociais.

4.1.2.2 Imagens de Vitória: vista do Espaço 2

Também contextualizamos a localização não só da escola, como também o espaço concretamente vivido pela criança do Colégio Sagrado Coração de Maria. Situar o Espaço 2 remete-nos à concepções de sujeito, de forma implícita e explícita, pois influenciam nas crenças e certezas das possibilidades de ação dos sujeitos sociais que definem de formas distintas relativamente aos condicionamentos históricos.

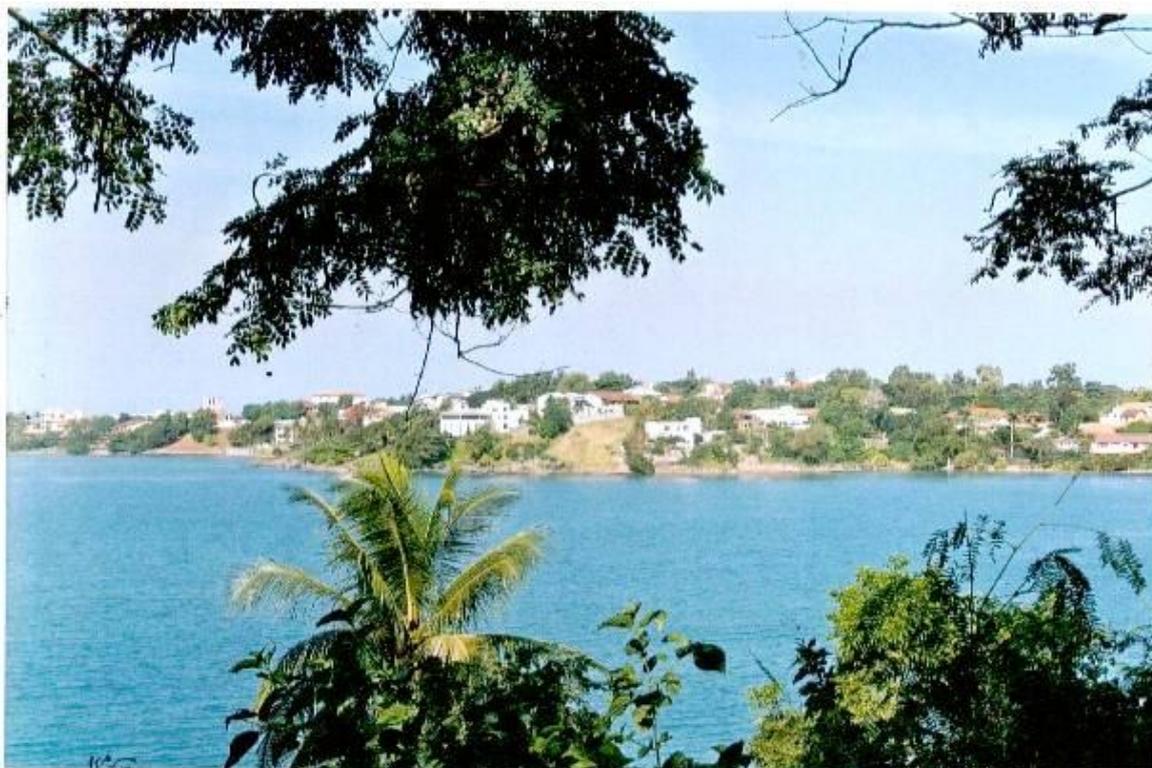


Figura 9. Ilha do Frade, maio de 2011



Figura 10. Praia do Canto, maio de 2011

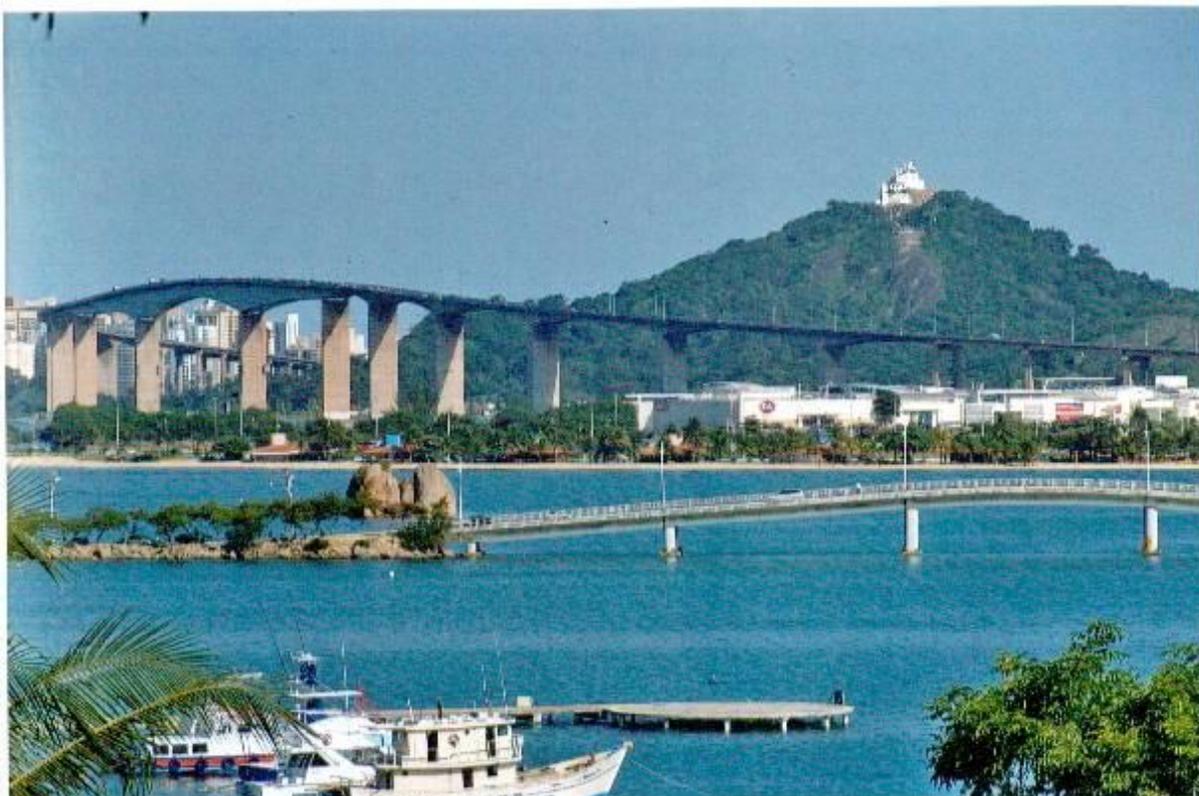


Figura 11. Terceira Ponte (mais alta), Shopping Vitória e Convento da Penha, maio de 2011.



Figura 12. Praia de Camburi, maio de 2011

4.1.3 As crianças

À medida que construíamos os dados socioculturais das escolas, levantávamos o perfil das crianças das turmas escolhidas para a investigação. Essas ações, que constituíram a 1ª etapa da pesquisa, contou com a participação das professoras que atuavam nas turmas e a colaboração das coordenadoras pedagógicas, no fornecimento das informações necessárias do cadastro escolar.

4.1.3.1 Crianças do Espaço 1

Os 29 alunos que compõem a turma escolhida têm idade entre nove e treze anos, mas a maioria está entre dez e onze anos, e são crianças cujas famílias sobrevivem em sua maioria, como autônomos, executando serviços como auxiliar de pedreiro, vendedores ou domésticos. Todas as famílias moram em bairros que fazem parte da Grande São Pedro, próximos à escola. Há mais meninos que meninas. A religião predominante no grupo é a evangélica. Pelas colocações feitas em nossas conversas, presumimos que essas crianças não saem muito do bairro, nem por meio de atividades da escola, nem em passeios com a família. Curioso é que o que menos gostam, neste grupo, está associado a situações relativas ao cotidiano do local onde estão inseridas (reclamações sobre a padaria do bairro, a pracinha onde brincam, etc.). O que mais gostam também está bem ligado ao bairro.

A maior parte mora com o pai e a mãe, entretanto é significativo o número de crianças que só moram com a mãe ou com a avó. A turma é agitada e palco de muitos conflitos entre alunos, alguns bem sérios. Há casos de *bullying* e agressões físicas. Em uma de nossas visitas, a professora relatou que a turma foi suspensa da sala de informática por terem depredado as cadeiras estofadas. Ela relatou também que no começo do ano parecia impossível as aulas acontecerem, mas persistiu e estava “levando” o grupo adiante. Era uma pessoa calma. As disciplinas Português, Matemática, Geografia, Ciências, História são ministradas por ela. Além dela, há professores distintos para aulas de Artes (dada na própria sala, não tem sala de Artes), Inglês e Educação Física (dada no mesmo salão da entrada/recreio/saída).

No intuito de conhecermos suas condições sociais e culturais, aplicamos um questionário, que foi respondido pelas crianças e procuramos participar de atividades mais livres, como horário de merenda e recreio, para conversar com esse grupo. Conferimos, no resultado apresentado nas tabelas abaixo, algumas informações relacionadas à realidade dessas crianças:

Tabela 1. Estatísticas Descritivas - EMEF José Lemos de Miranda

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	29	9	13	10,4	1,0

Tabela 2: Tabela de Frequência - EMEF José Lemos de Miranda

Variável		frequência	%
Sexo	Feminino	13	44,8
	Masculino	16	55,2
	Total	29	100,0
Responsável	A mãe e pai	14	50,0
	Só a mãe	7	25,0
	Só o pai	1	3,6
	Só a avó	5	17,9
	Só o avô	1	3,6
	Total	28	100,0
Religião	Católico	7	24,1
	Evangélica	12	41,4
	Espírita	0	0,0
	Sem religião	10	34,5
	Total	29	100,0
O que você faz quando não está na escola	Dever de casa	12	42,9
	Escola de balé	1	3,6
	Escola de futebol	4	14,3
	Escola de língua estrangeira	0	0,0
	Arruma a casa	11	39,3
	Cuida de irmãos	6	21,4
	Vai à igreja	15	53,6
	Participa de projeto	2	7,1
	Brinca	14	50,0
	Vai à casa de colega	3	10,7
	Joga vídeo-game	9	32,1
	Passeia com a família	2	7,1
	Fica no computador	4	14,3
Assiste TV/DVD	1	3,6	

	Outros	0	0,0
	Total	28	100,0

Variável		frequência	%
O que você faz nas férias	Vai à praia	16	57,1
	Brinca com colegas	14	50,0
	Vai para colônia de férias	4	14,3
	Viaja com pais	9	32,1
	Viaja com amigos	0	0,0
	Viaja com tios/avós	3	10,7
	Passeia em lugares próximos	14	50,0
	Outras atividades	2	7,1
	Total	28	-

Você tem em casa	Computador	14	51,9
	Acesso à Internet	8	29,6
	Jornais	13	48,1
	Revistas	11	40,7
	Livros	15	55,6
	Total	27	-

Além das tabelas, consideramos importante mostrar as respostas das crianças quando indagadas sobre sua projeção futura de trabalho. Esta foi uma atividade realizada em sala de aula, e fazia parte da pesquisa. Vejamos o quadro que segue abaixo:

Quadro 1. Quando crescer quero ser...

Advogada.
Eu gosto de viajar para o Rio de Janeiro, porque eu fico na casa do meu bisavô.
Professora de Informática
Goleiro. Porque eu gosto.
Professor.
Veterinário.
Médica.
Advogado.
Não sei.
Professora.
Eu quero trabalhar no SAMU.
Policial.
Informática.
Jogador de futebol.

Eu queria ser desenhista de livro para todo mundo ler e ver os desenhos.
Jogador de futebol.
Bombeiro (Militar).
Policial.
Desenhista profissional de revista em quadrinhos.
Diplomata, por causa do dinheiro.
Professora ou cantora.
Cantora.
Veterinário.
Advogado. Para defender as pessoas inocentes.
Jogador de futebol. Porque dá muito dinheiro.
Piloto de carro.

Fora da escola, além do dever de casa, vemos que as atividades mais vivenciadas estão vinculadas ao ato de brincar e ida à igreja. Por outro lado, considerei positivamente significativo o número de alunos que confirmaram ter em casa acesso a suportes de leitura como livros, jornais e revistas. Dos alunos que disseram possuir computador (14 alunos) em casa, só oito acessavam internet. Algumas alunas cuidam dos irmãos e da casa, quando não estão na escola. As dificuldades financeiras são grandes, influenciando até na falta de alimentos em casa. Uma das crianças contou que quando chove ela vem de ônibus, mas tem de pular a roleta porque não tem dinheiro para a passagem. “O trocador não pode fazer nada com os “moleque” que pulam a roleta. Vai fazer o quê?”, ressalta ele.

Para obtermos elementos sobre as interações das crianças, observamos de forma exploratória os modos como realizavam as atividades do cotidiano escolar. Com esse propósito, tivemos uma semana de encontro com a turma no mês de abril, visando também desenvolver vínculos afetivos com a mesma.

A professora da turma nos apresentou como uma pesquisadora da UFES, e a maioria das crianças demonstrou admiração pela instituição e pela atividade de pesquisadora, qualidade que ocupávamos no momento. Todas as crianças faziam muitas perguntas sobre o que iríamos realizar com elas, como seriam as atividades, e até onde morávamos. Informamos que morávamos em Maruípe, bairro não tão longe dali. Explicamos que iríamos trabalhar no desenho as percepções que tinham da cidade de Vitória. Uns já foram logo dizendo que desenhavam mal ou que não sabiam desenhar ou que não gostavam de desenhar. Consideraram, também, a

proposta de desenhar como pensar a cidade de Vitória muito difícil. Percebemos que a proposta “pensar Vitória” era uma ação muito abstrata para eles, de forma que levaram um tempo para começar a atividade. Mas se o enunciado fosse para desenhar o que gosta e o que não gosta na cidade de Vitória, já era mais fácil. A atividade também abriu um espaço para escrita de um texto, mediante o mesmo enunciado do desenho. Pedimos, entretanto, que os trabalhos fossem desenvolvidos de modo individual, para ao final, trabalharmos o resultado no coletivo. Mas, vimos olhares “compridos” no desenho do outro que estava ao lado, o que gerou um certo conflito, porque aos olhos da criança o outro queria “colar”, algo que parecia errado. Alguns solicitaram nossa ajuda ou de algum colega que desenhasse “bem”. Porém, ratificamos que a atividade era pessoal.

Percebemos que, de modo geral, as crianças expressavam uma visão padrão e linear de representação do espaço perceptivo, na qual acentuava a incorporação de uma visão mimética da arte. Ou seja, atribuíam conceitos do saber “desenhar bem” como “cópia” do real, sem admitirem um significado mais abrangente do ato de desenhar ou pintar. Mas se dedicaram a atividade com um certo interesse e concentração. Observamos que os desenhos deste espaço envolviam muito os meios de transporte: carros, motos, ônibus, caminhões (fig. 13). Lembramos que a escola fica localizada numa rodovia bastante movimentada, a Serafim Derenzi. Entretanto, os alunos não têm visão da rua, porque as janelas são vedadas com material de amianto por motivos de segurança. Notamos que não houve, em nenhum desenho, menção ao mar/rio, mesmo sendo os bairros da Grande São Pedro, próximos à “maré” (Vitória é cercada pela Baía de Vitória, é uma ilha de tipo fluviomarinho), e, sendo uma região típica de pescadores, catadores de caranguejo/siri e desfiadeiras de siri. Da escola é possível ver o braço de mar que circunda a ilha. Outra observação interessante é que nos desenhos percebemos a intencionalidade de expressar outro sentido além da visão, o olfato, principalmente o ruim _ caminhões de lixo (fig. 14) são constantes tendo em vista que neste bairro funciona a Usina do Lixo.

Vejamos os desenhos mostrados a seguir:

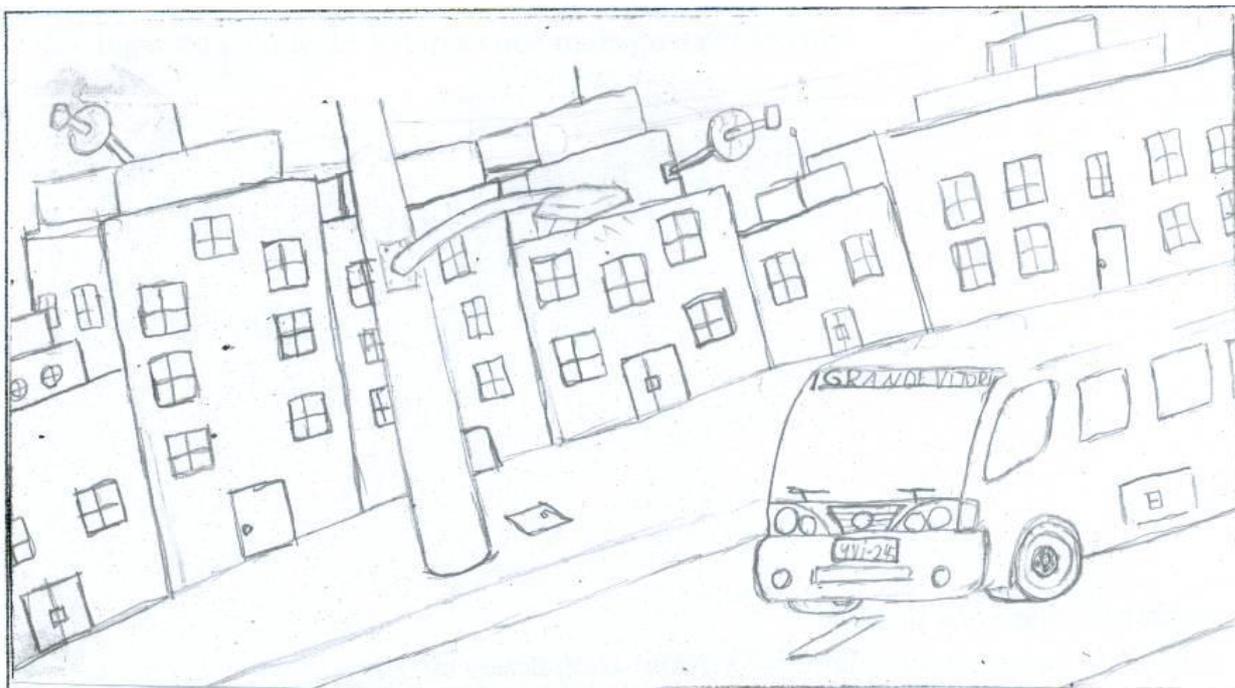


Figura 13. Gustavo – 12 anos – Grafite – Espaço 1

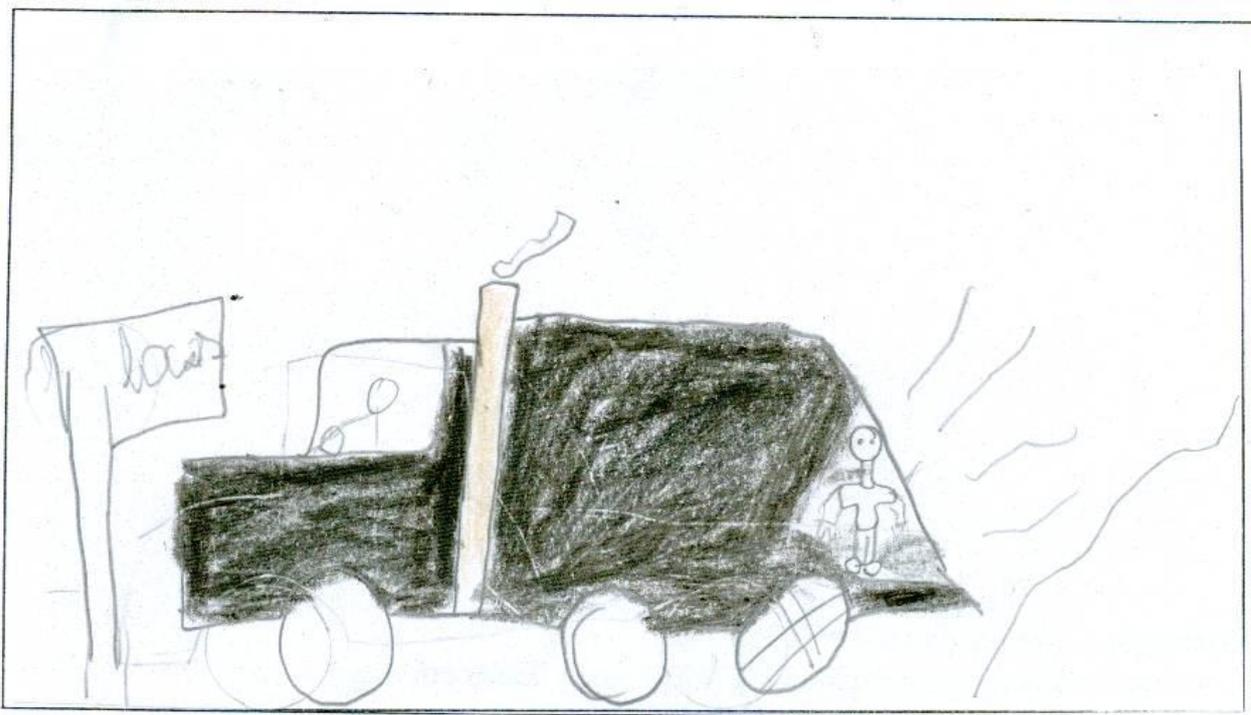


Figura 14. Claudionor – 10 anos – Lápis de cor – Espaço 1

A professora da turma incentivava o envolvimento dos alunos nas atividades, sugerindo-lhes que caprichassem e colorissem o desenho. A maior parte não tinha

lápiz de cor, usavam o material da sala, o que resultou em poucos desenhos coloridos ou se coloridos, uso de poucas cores. Predominou o uso do grafite.

Ao final, os alunos que haviam acabado convidavam-nos à apreciação de seu trabalho ou saíam de mesa em mesa, comparando o seu trabalho com o do colega ou admirando a produção do mesmo. Estabeleciam julgamento de “feio” e “bonito” seguindo alguns critérios padrões como a forma mais “correta” de desenhar ou a cor mais “certa de pintar”, o que também proporcionava rivalidade e discussões entre eles. Uma criança ficou tão aborrecida com o comentário do colega que fez “pirraça” num canto da sala “Não vou fazer mais nada!”. Mediante nosso incentivo de que havia feito um bom trabalho, retomou a atividade.

Observamos dessa situação que uns demonstravam uma certa vaidade pela sua produção, julgando-a melhor que as produzidas por seus colegas, exibindo-as com imenso orgulho; outros, se auto-avaliavam como incapazes de desenhar “bonito” por não conseguirem reproduzir modelos estéticos considerados “corretos” pelo grupo.

4.1.3.2 Crianças do Espaço 2

Os 32 alunos que compõem a turma escolhida têm idade entre dez e onze anos, e são crianças cujos pais são profissionais liberais: médicos, advogados, engenheiros, dentistas, empresários, dentre outros. Todas as famílias moram em bairros próximos à escola, são de classes média e alta, como: Praia do Canto, Mata da Praia, Jardim da Penha, Barro Vermelho, Jardim Camburi e Santa Lúcia. A maior parte mora com o pai e a mãe, e registramos que há um pequeno número de crianças que só moram com a mãe. Há mais meninas que meninos. A religião predominante no grupo é a católica. Vejamos, abaixo, o resultado do questionário.

Tabela 3. Estatísticas Descritivas - Sexo - Colégio Sagrado Coração de Maria

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	31	10	11	10,3	0,5

Tabela 4: Tabela de Frequência - Colégio Sagrado Coração de Maria

Variável		frequência	%
Sexo	Feminino	17	54,8
	Masculino	14	45,2
	Total	31	100
Responsável	A mãe e pai	24	80
	Só a mãe	6	20
	Só o pai	0	0
	Só a avó	0	0
	Só o avô	0	0
	Total	30	100
Religião	Católico	19	61,3
	Evangélica	1	3,2
	Espírita	5	16,1
	Sem religião	6	19,4
	Total	31	100
Continuação da Tabela 4			
O que faz quando não está na escola?	Dever de casa	26	83,9
	Escola de balé	1	3,2
	Escola de futebol	2	6,5
	Escola de língua estr.	15	48,4
	Arruma a casa	4	12,9
	Cuida de irmãos	1	3,2
	Vai à igreja	8	25,8
	Participa de projeto	0	0
	Brinca	25	80,6
	Vai à casa de colega	10	32,3
	Joga vídeo-game	7	22,6
	Passeia com a família	2	6,5
	Fica no computador	7	22,6
	Assiste TV/DVD	7	22,6
	Outros	2	6,5
	Total	31	-

Além das tabelas, consideramos importante mostrar as respostas das crianças quando indagadas sobre sua projeção futura de trabalho. Esta foi uma atividade realizada em sala de aula, e fazia parte da pesquisa. Vejamos o quadro que segue abaixo:

Quadro 2. Quando crescer quero ser...

Guitarrista profissional.
Artista
Jogadora de vôlei
Bióloga, pois gosto de animais.
Repórter, quero criar uma revista, pois adoro escrever.
Juíza. Para que eu possa saber a história das pessoas e saber se ela fez certo ou errado.
Ainda não sei.
Jogador de futebol, porque eu ser famoso e ganhar títulos.
Quero ser diplomata, pois quero servir ao meu país fora dele.
Estou entre Engenheiro elétrico e chef de cozinha.
Gerente de projetos, pois é a profissão do meu pai e é ótima.
Médico. Porque me parece ser bem legal.
Médico. Porque gosto de ajudar as pessoas e isso me faz sentir bem.
Diretor de filme famoso.
Jogador de futebol, porque eu quero ser famoso e ganhar bastante dinheiro.
Médica. Porque gosto de ajudar as pessoas doentes.
Engenheiro elétrico ou advogado.
Eu não sei.
Geólogo. Porque eu adoro estudar e colecionar pedras.
Jogador de futebol, porque eu comecei a jogar desde pequeno.
Médica. Porque eu amo o corpo humano.
Psicóloga, pois sempre acabo com brigas dos meus amigos.
Eu literalmente não sei.
Médico.
Ser da marinha do Brasil, porque boa parte da minha família é militar.
Talvez arquiteta, porque eu amo matemática.
Designer da Mattel, porque amo desenhar Barbie e imaginar no futuro suas Barbies andando nas lojas.
Veterinária. Professora. Cantora.
Bióloga, pois me interessa por esses assuntos e gosto da natureza. Estilista, porque desenho muito bem.
Astrônomo.

A turma conta com a seguinte distribuição de professores: uma professora para Português, História e Geografia; uma professora para Matemática, Ciências e Filosofia. Além dela, há professores distintos para aulas de Artes (tem sala de Artes), Inglês e Educação Física (que acontece no ginásio, nas quadras externas, nos parquinhos, na praia “particular” da escola).

No intuito de conhecermos suas condições sociais e culturais, aplicamos um questionário, que foi respondido pelas crianças. Entretanto, não pudemos participar de todas as atividades diárias da turma. A equipe técnica só me concedeu quatro horas-aula para desenvolver o trabalho, alegando que o tempo é escasso devido ao conteúdo enorme da série.

Atividades extras, fora da escola, como inglês, catecismo, ballet, natação, judô e uso do computador (internet, jogos) ocupavam grande parte do tempo de todos. Em casa, as crianças têm acesso a jornais, livros e revistas. Não constatamos dificuldades financeiras. Circulam mais pela cidade: bairros vizinhos, Praça dos Namorados, Shopping Vitória (o campeão no quesito lugar que mais gosto em Vitória), praias. Curioso é que o lugar que menos gostam, neste grupo, é o centro de Vitória _ lugar que consideram sujo, feio e abandonado. Visitam outros municípios com frequência, tais como: Guarapari, Serra, Vila Velha, Domingos Martins. Costumam viajar nas férias para outros estados. Todos possuem computador e acesso à internet.

Não tivemos muito espaço para promover interações com as crianças e nem como observar de forma exploratória os modos como realizavam as atividades do cotidiano escolar.

A professora da turma nos apresentou como uma pesquisadora da UFES, e a maioria das crianças demonstrou admiração pela instituição e pela atividade de pesquisadora, qualidade que ocupávamos no momento. Todas elas faziam muitas perguntas sobre o que iríamos realizar com elas, como seriam as atividades. Explicamos que iríamos trabalhar no desenho as percepções que tinham da cidade de Vitória. Como no grupo da EMEF, uns já foram logo dizendo que desenhavam mal ou que não sabiam desenhar ou que não gostavam de desenhar. Consideraram, também, a proposta de desenhar como pensar a cidade de Vitória muito difícil.

Percebemos que a proposta “pensar Vitória”, também, era uma ação muito abstrata para eles, de forma que levaram um tempo para começar especificamente esta atividade. Mas se o enunciado fosse para desenhar o que gosta e o que não gosta na cidade de Vitória, já era mais fácil. A atividade também abriu um espaço para escrita de um texto, mediante o mesmo enunciado do desenho. Pedimos, entretanto, que os trabalhos fossem desenvolvidos de modo individual, para ao final, trabalharmos o resultado no coletivo. Vimos olhares “compridos” no desenho do outro que estava ao lado, mas não houve tempo para comparações entre eles.

Notamos que, de modo geral, as crianças expressavam uma visão padrão e linear de representação do espaço perceptivo, na qual acentuava a incorporação de uma visão mimética da arte. Ou seja, atribuíam conceitos do saber “desenhar bem” como “cópia” do real, sem admitirem um significado mais abrangente do ato de desenhar ou pintar. Mas se dedicaram a atividade com um certo interesse e concentração.

Vejamos:



Figura 15. Lais – 10 anos – Lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 2

A professora (de Matemática) da turma, aqui também, incentivava o envolvimento dos alunos nas atividades, sugerindo-lhes que caprichassem e colorissem o desenho. Apesar de todos terem lápis de cor, precisamos incentivar a pintura dos desenhos que produziram. O que nos chamou a atenção é que, apesar das representações percebidas subjetivamente de Vitória, em todos os desenhos, o mar foi representado (como exemplo, fig. 15 e fig. 16). Lembramos que a escola está situada na Ponta Formosa, no alto, rodeada pelo Oceano Atlântico e de onde se descortina uma ampla visão de Vitória.

Vejam os outros exemplos:

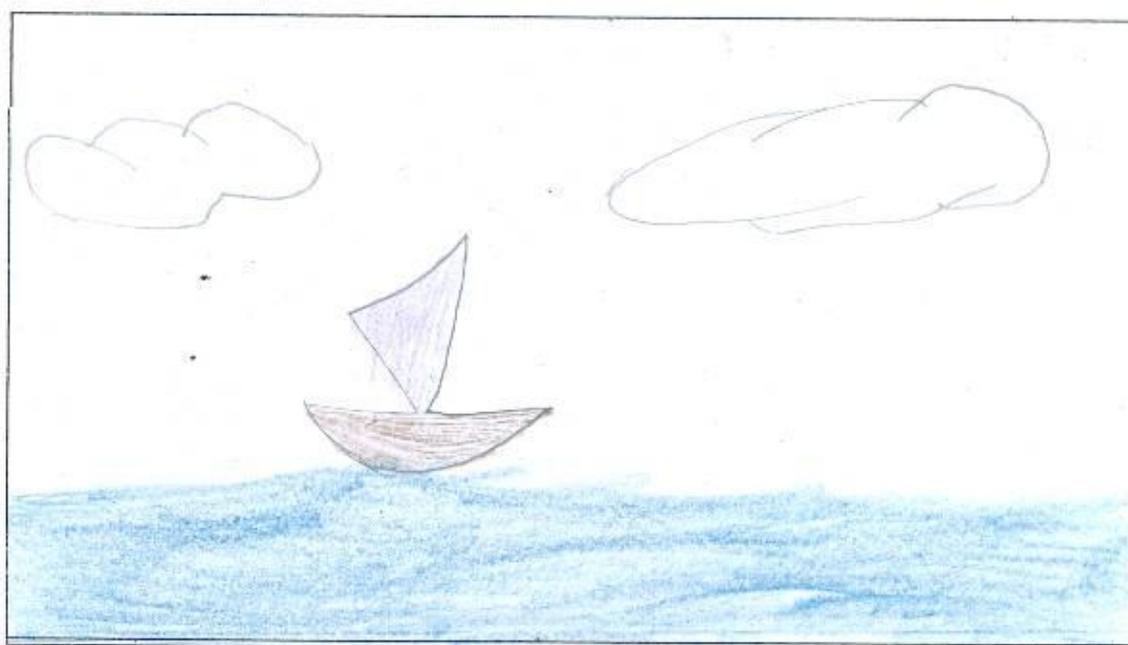


Figura 16. José Ricardo – 10 anos – Grafite e lápis de cor - Espaço 2

Ao final, os alunos que haviam acabado convidavam-nos à apreciação de seu trabalho ou saíam de mesa em mesa, comparando o seu trabalho com o do colega ou admirando a produção do mesmo. Estabeleciam julgamento de “feio” e “bonito” seguindo alguns critérios padrões como a forma mais “correta” de desenhar.

4.2 A CIDADE DE VITÓRIA

Vitória é a capital do estado do Espírito Santo, e uma das três ilhas-capitais do Brasil. Está localizada na Região Sudeste. Com uma população de 325.453 habitantes, segundo estimativas de 2010 do IBGE⁵, a cidade é a quarta mais populosa do estado.

Vitória é cercada pela Baía de Vitória, é uma ilha de tipo fluviomarinho. Além da ilha principal, Vitória, fazem parte do município outras 34 ilhas (algumas a mais de 1100 km da costa) e uma porção continental, perfazendo um total de 93,381 km². Originalmente eram 50 ilhas, muitas das quais foram agregadas por meio de aterro à ilha maior.

Vitória possui dois grandes portos, o Porto de Vitória e o Porto de Tubarão. Esses portos fazem parte do maior complexo portuário do Brasil, que inclui vários portos do estado, e são considerados os melhores (em qualidade) do Brasil.

A cidade administra a Ilha de Trindade e a Ilha de Martim Vaz, a 1100 km da costa, que são importantes bases meteorológicas por causa de sua posição estratégica, em área de dispersão de massas de ar.

4.2.1 História

Ela surgiu a partir de constante ataques aos índios, franceses e holandeses a Vila Velha, que era a capital da capitania do Espírito Santo. Os portugueses decidiram então mudar a capital e escolheram uma ilha próxima ao continente, chamada pelos índios de Ilha de Guanaani. A Vila Nova do Espírito Santo, como era denominada, foi fundada em 8 de Setembro de 1551 e posteriormente denominada Vitória, em memória da vitória em uma grande batalha comandada pelo donatário da capitania, Vasco Fernandes Coutinho, contra os Goitacases.

⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Até o século passado, os limites da capital capixaba eram o atual Forte de São João, onde atualmente está localizado o Clube de Regatas Saldanha da Gama, próximo ao centro da cidade, e também o morro onde funciona o atual hospital da Santa Casa de Misericórdia, no bairro Vila Rubim. A cidade foi sendo construída nas partes altas, o que deu origem a diversas ruas estreitas. A parte de baixo foi sujeita a ataques e devido a isso foram construídos vários fortes na beira do mar.

Em 24 de Fevereiro de 1823, a vila de Vitória foi elevada a cidade, mas seu isolamento insular evitava seu desenvolvimento. A partir do ano de 1894, com o ciclo do café, iniciaram-se na ilha diversos aterros nas partes baixas da cidade, alterando a forma da ilha e modernizando-a. Foram construídas após disso diversos bairros, escadarias e foram derrubados casarões. Além disso foi melhorado o saneamento.

Em 1941 surgiu o primeiro cais na capital e em 1927 a ponte que ligou a ilha ao continente. O porto se desenvolveu. Em 1949 foram feitos mais aterros e foram construídas amplas avenidas. Depois dessas várias mudanças a cidade tornou-se o maior centro do Espírito Santo. Em 1970 o Porto de Vitória se tornou um dos mais importantes do país, e a capital começou a se industrializar. A modernização da ilha gerou o desaparecimento de quase todos os vestígios da Colônia e do Império na ilha.

4.2.2 Geografia

Seu litoral é bem recortado e, além de larga costa, Vitória possui 40% do território coberto por morros, dificultando o crescimento das áreas urbanizadas do município e fazendo com que o município tenha muitos bairros nobres e as cidades vizinhas, que possuem menor IDH, mais regiões suburbanas.

4.2.3 Relevo

O relevo das ilhas é um prolongamento do continente, de constituição granítica, circundado pelo mar e áreas de mangue e restinga. O maciço central da ilha de Vitória, Morro da Fonte Grande, possui altitude de 308,8m e os principais

afloramentos graníticos são a Pedra dos Dois Olhos, com 296m, e o Morro de São Benedito, com 194m de altitude. O ponto mais alto da cidade é o Pico do Desejado, na ilha de Trindade, com 601m de altitude.

4.2.4 Clima

O clima da cidade é tropical. Vitória também é a cidade que apresenta as menores amplitudes térmicas de todo o Espírito Santo. Vitória é uma das cidades mais quentes do estado do Espírito Santo, devido à poluição e à grande aglomeração de prédios, além das várias montanhas na ilha, que bloqueiam o vento sul, que tradicionalmente ocorre em dias frios no estado.

Vitória é uma das cidades mais quentes do estado do Espírito Santo, devido à poluição e à grande aglomeração de prédios, além das várias montanhas na ilha, que bloqueiam o vento sul, que tradicionalmente ocorre em dias frios no estado. Isso faz com que as mínimas da cidade sejam 2 °C mais quentes do que no restante do estado. Outro fator que contribui para isso é o fato de chover 350mm na cidade a menos do que no estado. Essa variação térmica pode ser facilmente notada comparando as temperaturas de Vitória com as da cidade vizinha de Vila Velha, notando-se em todas as épocas do ano, especialmente no inverno, que as mínimas de Vila Velha são de um a três graus Celsius menores que as de Vitória e, às vezes, até as máximas são menores um ou dois graus.

A fim de ilustrar o trabalho, trouxe imagens de diferentes espaços da cidade de Vitória, para que pudéssemos mostrar características muito próprias de nossa cidade. mas não podemos esquecer que a cidade é um espaço de convivência e aprendizagem, nos quais a personalidade da criança se forma, onde sua visão de mundo se constrói, e sua experiência vai alicerçando valores e atitudes.

4.2.5 Imagens de Vitória

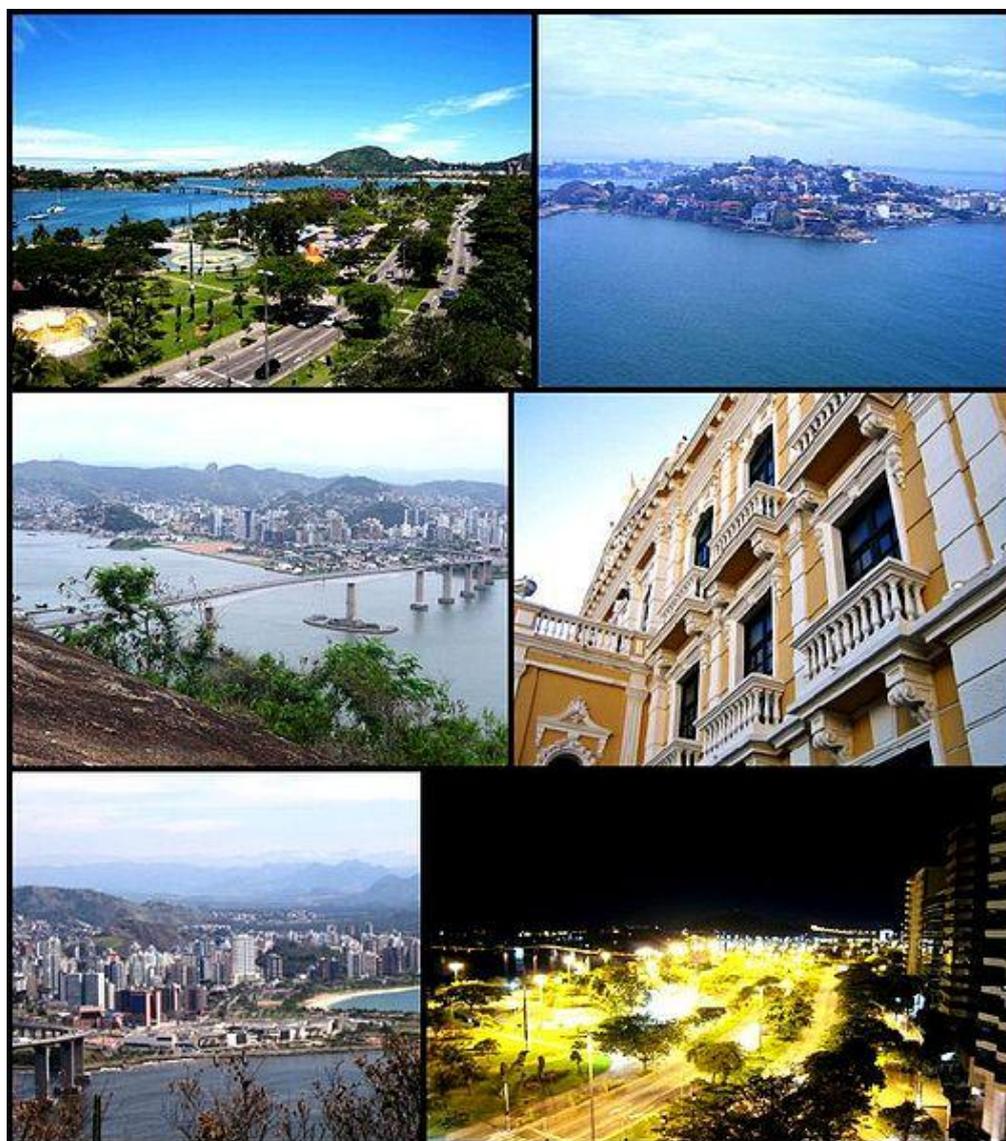


Figura 17. Imagens de Vitória Fonte: <http://pt.wikipedia.org>

Também achei interessante nessa investigação colher opiniões dos alunos sobre a cidade em que vivemos, tendo em vista a correlação entre as tríades do pensamento de Lefebvre (apud Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental-PMV, p12), a saber: representante-representação-representado e vivido-percebido-concebido. Uma tríade remete à outra em face da necessidade de juntar a linguagem, o discurso, o concebido com o vivido. Então, as representações não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa, nem simples efeito. São fatos de palavra (discurso) e de prática social.

Vejamos o que disseram quando perguntadas sobre o que não gostam em Vitória.

Quadro 3. Não gosta em Vitória - Escola Mun. de Ens. Fund. José Lemos de Miranda

A curva da morte, em São Pedro.
A violência em São Pedro, porque um dia pode me matar.
Da Padaria Sandra, porque os pães são duros.
Da Padaria Pérola, porque quando minha mãe manda eu comprar pão, eu vejo mosquito em cima dele, o bolo é estragado e o pão de sal é duro.
Lago da pracinha do Pier, porque é cheio de lixo.
Eu não gosto do morro da Conquista porque é muita violência, muita morte e confusão. Por isso eu não gosto do morro. Tem muitas drogas.
Região da Grande Vitória, em São Pedro.
Lixo no mar de São Pedro.
Cemitério, porque dá susto.
Eu não gosto da Conduza, porque minha casa fica na ilha das Caieiras e fica difícil para mim chegar na escola.
Do Parque Moscoso, porque é mal frequentado longe da minha casa.
Do bar em São Pedro, porque eles ficam bebendo e enchem o saco das pessoas.
Da poluição nos rios e lagos que prejudicam os peixes.
Eu não gosto da nova praça porque eles ficam fumando e tem a placa escrito "Não fume".
Lixão, porque fede muito.
O manguezal da ilha das Caieiras porque fede muito. Se não tivesse poluição, não fedia.
Do lixão. Porque fede e não dá para dormir.
Usina do lixo.
Do restaurante.
Eu não gosto de São Pedro IV e São Pedro V, porque é muito violento, acontece muito tiroteio. Muitas pessoas morrem e é muito ruim.
Do cemitério.
Do lixão.
Das pessoas ruins.
Da quadra da escola porque ela está muito quebrada.
Parque Moscoso, porque eu não gosto de tiro e também não gosto de armas.
Do caminhão de lixo. Porque sempre que ele passa, fede.
Morro do Quadro. Porque não gosto de lugar que tem tiros.
O lugar mais feio é a maré, porque fede.

Não se pode deixar que a expansão da cidade seja determinada apenas pelo modelo econômico; é preciso fazer esforços determinados para dotá-las de meios que atendam às várias dimensões da vida de seus habitantes, e em especial que garantam uma vida feliz. Vejamos o que disseram quando perguntadas sobre o que gostam em Vitória.

Quadro 4. Gosta em Vitória - Escola M. de Ens. Fund. José Lemos de Miranda

Praia da Curva da Jurema.
Da corrida de carros e motos.
Da escola José Lemos de Miranda, porque a comida é gostosa.
Da pracinha do pier.
Museu de Vitória. Porque tudo que morreu está lá. Tem dinossauro, mamute, vários tipos de aves.
Eu gosto da pracinha do Pier, porque toda noite eu vou brincar lá. Lá é muito legal. Por isso eu vou todos os dias. Lá tem parquinho, tem quadra e tem um monte de coisas legais.
Ilha das Caieiras.
Da Praia de São Pedro.
Eu gosto do centro da cidade, porque eu posso fazer muitas compras.
Eu gosto da Fazenda Camping porque tem água, tobogã e um monte de brinquedos para adultos e crianças.
Parque Pedra da Cebola, porque é bem frequentado por pessoas de bem, tem um monte de crianças, não tem briga, não tem confusão, tem espaço para brincar.
A igreja em São Pedro.
Da praia de Camburi.
A nossa quadra antiga porque lá a gente brinca sem fumaça e sem tossir.
Igreja. Porque eu gosto de ir na casa de Deus, na igreja.
A estação de trem e do Shopping Laranjeiras.
Da Assembleia de Deus. Porque é a casa de Deus lá, que não morre. Deus salva as pessoas.
Horto de Maruípe. Muito legal e bem frequentado.
Da lanchonete.
Shopping Vitória. Porque lá tem montanha russa, roda gigante e muito mais.
Shopping Vitória. A gente faz tudo de bom. A gente come pizza, compra roupa, compra sorvete, etc. Gosto do parque, porque tem balanço, escala na parede e muitas outras coisas.
Praia da Curva da Jurema.
Fazendinha perto da FAESA.
Da padaria, porque tem pães gostosos.
Da escola José Lemos de Miranda, porque eu aprendo a ser mais esperto.
Do campo de futebol. Porque eu jogo bem.
Parque Pedra da Cebola.

Também achei oportuno dentro de uma perspectiva de formação do cidadão que é capaz de ser agente transformador , indagar o que seria necessário para fazer de Vitória uma cidade melhor.

Vejamos :

Quadro 5. O que você faria para tornar Vitória uma cidade melhor de se viver? Por quê? - Escola Municipal de Ensino Fundamental José Lemos de Miranda

Eu mudaria as praias de Vitória que estão muito poluídas.
Eu acabaria com a poluição, porque senão vai estragar a natureza.
Não jogar lixo na rua, não comer bala e jogar no chão. Também não matar e não roubar.
Mandava fazer carro elétrico que carrega com energia elétrica, porque tem muitas formas de carro, ônibus e caminhão que poluem o meio ambiente.
Eu faria o tráfico acabar, porque está morrendo muita gente boa.
Jogar lixo no lixo, cuidar da natureza, das árvores, mares.
Tirar os pobres da rua.
Tiraria a poluição e a fumaça de caminhão.
Tirar o lixo da rua e muita fumaça.
Se eu pudesse, eu tirava as crianças da rua, diminuía a violência e não deixava lixo na rua.
Não deixar lixo na rua.
Proibiria jogar lixo na rua.
Não jogar lixo na água, não matar os peixes e os animais e as pessoas.
Tirar os moradores de rua da rua para pararem de fazer coisas erradas.
Eu queria uma escola nova que tivesse quadra grande, uma sala de Ciências, História que fala sobre muitas pessoas, Geografia, Informática e mais coisas.
Não jogar lixo nas ruas, ser boa pessoa, porque é assim que ganhamos as coisas.
Limpar a cidade de Vitória.
Mais segurança, os que moram na rua deviam ter uma casa ou um abrigo. Tem pessoa que tem casa e passa necessidade e não tem segurança.
Faria obras que nunca explodam, nunca enferrujem e robôs para ajudar as pessoas deficientes.
Não jogar lixo no chão e não poluir a água e limpar a cidade e fazer novas escolas.
Eu queria ajudar os mais pobres e doentes.
Economizar água, reciclar, porque assim todos podemos viver melhor.
Eu quero morar em Vila Velha.
Eu faria mais educação, escola, faculdade, para cada um ter respeito.
Criar novas casas e construir lugares melhores e acabar com o tráfico e não deixar lixo na rua porque tem gente.
Ficar com uma cidade mais limpa.

As crianças do Colégio Sagrado Coração de Maria, também foram perguntadas sobre o que não gostam em Vitória.

As respostas seguem abaixo:

Quadro 6: Não gosta em Vitória - Colégio Sagrado Coração de Maria

O pier da Praia de Camburi, porque ele é muito poluído.
Centro de Vitória. Porque é muito antigo, muito velho e aí acaba ficando feio o lugar. E também é tudo poluído.
A poluição.
Da praia do colégio, porque está poluída.
Da poluição das fábricas.
Nossa praia poluída.
Poluição nos mares. Já pensou se você estiver na praia, aí resolver dar um mergulho e de repente você encontra uma lata de leite condensado, que ainda por cima corta, e muito fundo.
Morro e favela. É super perigoso e acontecem centenas de mortes lá.
Crianças pedindo esmola no sinal. Eu não gosto, pois eu acho que todas as crianças deviam ter um lar, família, amor, pois todas as crianças são iguais, não importa a cor, a religião, etc.
Porto de Vitória. Porque é muito perigoso e eu tenho medo que a ponte possa quebrar de novo.
Da praia poluída.
Dos lugares onde dormem mendigos.
Praia. Porque a praia está suja e eu não gosto de estar numa praia que eu não posso nadar.
A feira de Vitória. Porque tem mosquitos.
Gosto de tudo.
Esgoto jogado no mar, engarrafamento, poluição e outros.
O trânsito.

Esse exercício para pensar sobre aspectos bons e ruins da cidade tem a finalidade de mostrar que é possível projetar cidades mais habitáveis, como espaços e tempos para encontros e intercâmbios, com equipamentos e infraestruturas culturais, lúdicas e formadoras que contribuam para a melhoria da qualidade social da vida das pessoas.

Acreditamos no princípio de que são as pessoas que dão vida à cidade, que fazem sua alma. São as pessoas que a enchem de beleza ou de feiúra. A cidade depende das pessoas para se tornar habitável ou insana, que provoque medo ou inspire segurança, que seja digna de um poema ou comentada por seus atos de violência.

Afinal, a cidade é um mapa da interação social. E essa é uma área da educação. Vejamos o que as crianças do CSCM gostam em Vitória:

Quadro 7. Gosta em Vitória - Colégio Sagrado Coração de Maria

Por lá tem um bar que vende coxinha muito saborosa.
Shopping Vitória
Eu gosto de praia pois ela é divertida, legal, etc.
Praia, pois me sinto livre, sem preocupação.
Gosto da Ilha do Boi, pois eu moro lá. Lá tem praias muito legais, tem o clube Ítalo, onde eu faço natação; é vazio e muito bom.
Shopping Vitória. Porque tem as 3 coisas que eu mais gosto: comprar, ganhar e mais comprar. Mas realmente é porque tem lojas, cinema, restaurante e eu gosto disso, porque me divirto fazendo isso.
Shopping Vitória. Porque tem as 3 coisas que eu mais gosto: comprar, ganhar e mais comprar. Mas realmente é porque tem lojas, cinema, restaurante e eu gosto disso, porque me divirto fazendo isso.
Estádio Salvador Costa, porque eu adoro futebol.
Praia e Shopping. Porque eu gosto de deitar na areia. Shopping, porque eu gosto de comprar e ir ao cinema.
Eu gosto de ficar em casa e quando tenho amigos eu brinco muito lá.
Colégio Sagrado Coração de Maria. Porque estudar é bom, é fundamental. Se você não estudar, não tem carreira.
Shopping vitória. Porque eu me divirto.
Shopping Vitória. Para ir ao cinema e comprar chuteiras e roupas.
Do Cinemark. Porque passa filme em alta definição e a tela é enorme.
Estádio da Desportiva. Porque é o campo do meu time no Espírito Santo.
Shopping Vitória. Pois adoro comprar sapatos... Gosto de ir ao cinema e gosto de ajudar minha mãe a comprar roupas para ela e para mim.
Porque fica perto da minha casa.
Shopping Vitória.
Shopping Vitória e Banzai.
DO cinema.
Shopping Vitória. Porque eu adoro comprar coisas, mas eu queria que o nosso dinheiro nunca acabasse e porque o Shopping é grande e espaçoso.
Praia. Meu cão adora ir á praia e meu pai disse que os tubarões ficam el alto mar.
Shopping Vitória. Porque é onde eu me divirto e onde me sinto bem.
Da minha casa.
Shopping Vitória. Porque tem muitas lojas, o cinema e o outback.
Shopping Vitória. Porque é fresco, tem entretenimento, lugar para descansar e eu amo fazer compras. Gosto de lá porque também tem cinema.
Shopping Norte-sul. Ele é aconchegante, pequeno e tem todas as lojas que preciso.
Gosto de praia, pois gosto de surfar, nadar e pegar sol e gosto de bibliotecas, pois adoro livros.
Shopping Vitória.

Advogamos uma perspectiva de formação do cidadão que é capaz de ser agente transformador , por isso indagamos o que seria necessário para fazer de Vitória uma

cidade melhor. Vejamos as respostas no quadro abaixo:

Quadro 8. O que você faria para tornar Vitória uma cidade melhor de se viver? Por quê? - Colégio Sagrado Coração de Maria

Não sei.
Retiraria os mendigos da rua. Aumentaria o policiamento nas ruas. Fecharia a CST e a Vale para sempre. Retiraria toda sujeira da praia. Traria Hollywood para cá.
Melhoraria a segurança, fazer leis para melhorar a cidade.
Faria leis que ajudassem o meio ambiente e as pessoas.
Parar de poluir; fazer mais escolas; criar mais leis; reformar o centro de Vitória; ajudar os pobres; fazer mais casas para acabar com as favelas.
fazer mais casas para as pessoas morarem, terminar o que construir, melhorar o hospital, não construir o que não irá dar bem para nós e para o meio ambiente.
Trazer a Disney para Vitória, pois eu nunca tive a chance de ir para a Disney.
Eu livraria as favelas, a Ilha do Príncipe e acabaria com a violência.
diminuiria a poluição, para deixar a cidade mais limpa.
Criaria uma lei que teria uma multa de mil reais por pessoa que jogasse lixo na rua.
Tiraria os traficantes que trazem maldade. Tiraria a poluição, pois a poluição é muito ruim, eu gosto de locais de ar
Botaria mais bueiro na rua para não ter enchente.
Melhoraria o trânsito, não poluiria e deixaria a cidade mais reconhecida.
Construiria mais shoppings.
Tirar as favelas para não haver muito roubo.
Iria construir mais comércio. Para Vitória ser mais reconhecida e para ser uma cidade mais desenvolvida.
Colocar mais lojas de lego.
Colocar verde, ou seja, mais árvores, porque senão tudo ficará cinza.
Construir fábricas movidas a energia solar que irão construir automóveis que produzirão energia andando e a água da chuva ser limpa num sistema de drenagem para se beber.
Eu reformaria Vitória inteira porque ela está toda destruída.
Tiraria todas as poluições, ladrões, pois eu odeio essas coisas.
Trocar o presidente (do país mesmo), pois ele vai acabar com o país.
Construiria um novo porto (mais seguro), pois ele é um dos mais perigosos do mundo. Preservaria mais os monumentos pois eles são lembranças de nossa cidade.
Eu faria mais limpeza nas praias e em calçadas onde há mais gente. Porque na praia é onde todos jogam lixo no mar e nas calçadas, muitas pessoas jogam lixo pela janela.
Construiria mais hospitais, para os necessitados. Mais esportes para os jovens se afastarem das drogas, faria casas para os pedintes e acabaria com as boates e casas noturnas, porque assim Vitória ficaria longe da miséria de pedintes e todo mundo teria uma casa.
Proibir jogar lixo no chão ou no mar, fazer reciclagem, obras para as águas não ficarem sujas.
Andaria mais em: transporte coletivo, bicicletas e a pé, para o ar não ficar poluído.
Sem poluição, sem maconha e porque todos iam morar em paz.
Acabaria com os esgotos a céu aberto, faria mais viadutos para evitar engarrafamento e colocaria filtros para as chaminés das fábricas, para evitar a poluição.
Construir ruas, destruir favelas.

5 A CIDADE DE VITÓRIA E O DESENHO: AS IMAGENS REVELANDO OS SABERES DAS CRIANÇAS

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

Betty Edwards

Relacionamos o processo de desenhar, a uma viagem de constantes descobertas, na qual aquele que desenha, vai tornando-se mais atento as suas leituras de mundo, na medida em que enriquece seu acervo imagético e constrói novos conhecimentos. Não podemos nos esquecer das implicações nas interações com o outro e os signos no desenvolvimento do conhecimento. A esse respeito, analisamos nesse contexto, as interações vivenciadas, destacando alguns elementos que se intensificaram nos processos de produção das imagens a partir da atividade “Quando você pensa na cidade de Vitória, você pensa em quê?”.

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

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

De acordo com Fontana (1997), grande parte das interações cotidianas do adulto com a criança, manifesta-se de modo funcional, e sua influência na maioria das vezes não a sufoca na formação de generalizações. Enquanto que, nas interações

escolarizadas, o processo é diferente, pois a mediação do adulto, se reveste a partir de uma intenção deliberada, explícita e planejada.

Apesar de pedirmos que os alunos evitassem trocar informações durante a sua produção gráfica, em alguns momentos, identificamos nas suas falas diversos conceitos visuais que desvendam as relações dos autores e leitores frente às imagens.

Destacando as evocações de alunos das duas escolas quando iniciam suas respectivas atividades, percebemos que revelam, além de angústia e descrédito em relação a sua produção, uma inquietação na exatidão das formas das figuras que produz, como regra absoluta de produzir desenhos “bonitos”. A preocupação dos alunos na obtenção de uma representação mais “correta” do objeto, aponta um aspecto muito comum na percepção visual das crianças imersas num mundo de imagens figurativas que compõem seus repertórios imagéticos.

De acordo com Lacoste (1986), os gregos foram os primeiros a se preocuparem com os princípios de representação visual. Esses princípios se fundamentavam no conceito de mímese⁶. O autor aborda que a difusão da Arte como mímese liga-se de maneira mais profunda à concepção grega do ser e da verdade. Nesse sentido, quando um objeto está diante de nós, dizemos, por exemplo, é a cidade de Vitória (embora seja apenas desenhada). Estamos dessa maneira descrevendo o que este objeto é, porque lhe reconhecemos um significado. A ideia faz uma coisa ser o que é (a cidade Vitória) também por possuir uma forma conceituada do que é uma cidade que nos faz reconhecê-la quando a vemos, sob este enfoque, está subordinada a configurar uma coisa reconhecível, e o seu autor será, então, visto como um “bom imitador” na medida em que a torna presente nos sentidos.

⁶ Termo originado do grego : mimese, que significa imitação. Ver Lacoste (1986).



Figura 18. Pedro Henrique - 9 anos – Lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 1



Figura 19. Mario - 11 anos – Lápis de cor e giz de cera - Espaço 2

Nesse aspecto, ao focalizarmos as figuras 18 e 19, podemos dizer que cada autor que desenha, não produz apenas sua própria idéia, pois antes de atribuir forma ao objeto “Cidade de Vitória” por exemplo, seu trabalho está subordinado a um conceito visual pré-estabelecido culturalmente.

Vejamos: Mario (fig. 19) escreveu sobre Vitória: “Que foi descoberta por Vasco Fernandes Coutinho, que virou a capital depois de Vila Velha, é uma ilha pequena que está se modernizando e que tem várias feiras .”Vemos, também, acima de seu desenho uma embarcação que lembra uma caravela utilizando-se de conhecimentos geográficos e históricos internalizados. Observamos, também, que ele usou elementos do passado e do presente na sua representação: caravela, prédio, casas, ponte, feiras. Localizou-se também no desenho quando representa a praia da “escola”. Os desenhos, para Bakhtin (1988) materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação.

Pedro Henrique (fig. 18) escreveu que “Vitória tem prédios e casas. Eu gosto de morar em Vitória”. Desenhar, nesse ponto de vista, seria de certa maneira reproduzir por imitação da ideia a aparência “realista”, referente aos objetos concretos da existência cotidiana, por meio de linhas, formas, cores e texturas. Desse modo, a mimese do desenho, não é apenas “imitação”, mas uma reprodução subordinada, haja vista que sua configuração, embora tampouco chegue a aparência real, está acoplada a reproduzir aspectos da realidade (observemos a rua por detrás do restaurante).

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

Essa visão linear da representação do espaço perceptivo⁷ é um fenômeno bastante comum que, no ambiente escolar, geralmente passa a ser considerado algo natural e não algo de caráter convencional. O fato é que ainda prevalece no ambiente escolar uma concepção de desenho muito tecnicista e realista da expressão gráfica e pictórica, discutida por vários pesquisadores como uma visão mimética da arte⁸,

⁷ Mèredieu(1974), ressalta que a representação do espaço perceptivo, é um dos aspectos de um modo de expressão convencional, baseado em estudos das técnicas, da ciência e da ordem social do mundo, difundido pela Renascença até o impressionismo, em que a pintura esteve reduzida “à representação do real”.

⁸ Entre os quais destacamos : Barbosa (1997) ; Ostrower (2004) e Mèredieu (1974).

pois, se a figuração da cidade de Vitória, por exemplo, é percebida basicamente tendo como essência essa visão restrita, mesmo que não aparente a idéia verdadeira do objeto, está dependente a reproduzir aspectos viso-espaciais que manifestem uma ilusão do real. Em outras palavras, a configuração da cidade de Vitória reproduzida de frente, de cima, de lado, imitando o real não como o é, mas como aparenta ser.

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

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

5.1 SIGNIFICANDO CORES E FORMAS

Identificamos no decorrer do trabalho a cor de um contexto impregnado de ideais culturalmente estabelecidos. Ostrower (1987) e Arnheim (1982) destacam em seus estudos sobre os elementos visuais os múltiplos efeitos que as cores podem produzir, uma vez que a expressividade da cor está vinculada às combinações com outras cores que definem suas funções e significados. Nesse termos, a cor pode corresponder a infinitas estruturas expressivas e espaciais, dentro de um dado contexto colorístico.

Os olhares frente às imagens⁹ provocaram o confronto de valores. Vejamos a seguir:

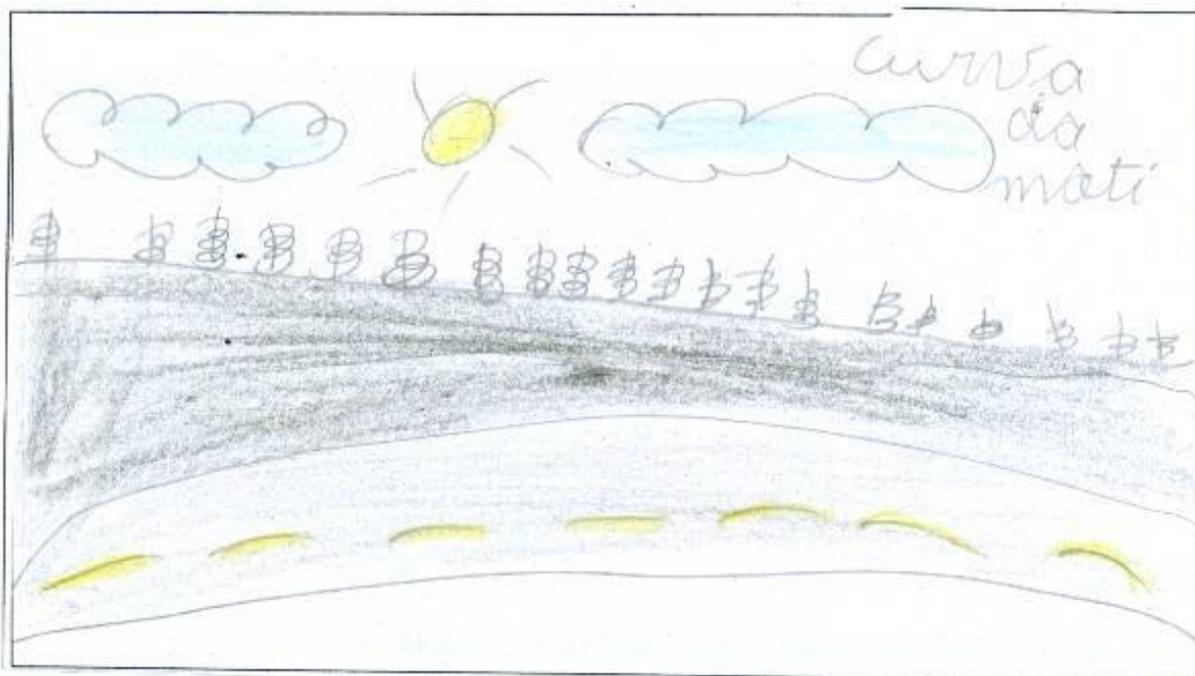


Figura 20. Esther - 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1



Figura 21. Maykon - 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1

⁹ Atividades desenvolvidas em abril de 2010.



Figura 22. Brunela - 10 anos - Caneta hidrocor - Espaço 2



Figura 23. Bianca - 10 anos - Lápis de cor e giz de cera - Espaço 2

Constatamos que ruas são representadas sempre com a cor preta ou cinza, para representar o asfalto, e a cor amarela utilizada para representar as faixas das pistas de rolamento. Para o mar é sempre utilizada a cor azul. Todavia, além do fato de que uma mesma cor poderá obter significados diversos quando entra em combinações com outras cores, seus conteúdos expressivos não podem ser estabelecidos apenas numa esfera das relações cromáticas, mas é necessário considerarmos também a dimensão sócio-histórica em que se inserem. Vejamos, por exemplo, uma outra conotação que o preto assume no desenho de Esther (fig. 20): onde ela escreve “Curva da morte”. Além da rua cinza, com faixas amarelas, o entorno da rua é preto. O preto assume forte valor de luto. Em outras palavras, não faz sentido falar de cores isoladas, como se elas possuíssem por si mesmas identidades próprias, assim como também seria insensato não atentarmos para as relações socioculturais em que elas são estabelecidas.

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

No entanto, enquanto signo socializado historicamente, a percepção da cor assume outros significados dentro de um conjunto de cores pré-determinadas definidas segundo parâmetros culturalmente estabelecidos, que manifestam, muitas vezes atributos espontâneos, como percebemos nas figuras 21 a 23.

O próprio Vygotsky (1987) reflete sobre os efeitos que as combinações cromáticas interferem no conceito e sentido de uma obra de arte, e como as suas combinações influenciam no nosso estado de animo. Não é pretensão deste estudo menosprezar a lógica das estruturas expressivas e espaciais entre cor e forma, inclusive porque tal lógica viso-sensorial constitui conhecimentos básicos na apropriação e desenvolvimento de leituras mais significativas dos elementos visuais. Nosso

interesse é chamar a atenção para esse outro plano imperceptível da produção cromática em que se insere a produção pictórica escolar.

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

Sob um outro ponto de vista, Hernandez (2000) leva-nos a refletir em torno das deficiências de uma linguagem visual ampla e sobre o crescente consumo de imagens estereotipadas no ambiente escolar. O autor enfatiza que o contexto colorístico manifesta um sistema de valores incorporados historicamente que formula e forma a educação visual e estética do indivíduo. Desde então, as concepções sobre forma e gosto estético adquirem uma visão simplificada centrada em um conjunto de códigos visuais que trazem consigo valores padrões e universais. Logo, podemos dizer que o desenvolvimento da criança com as relações cromáticas, está ligado não apenas ao seu desenvolvimento pessoal, mas às experiências que tem frente ao contexto colorístico de seu meio. O que nos leva a refletir sobre os desenhos multicoloridos do Espaço 2 (fig. 22 E fig. 23) e, a escassez de cores nos desenhos do Espaço 1 (fig. 20 e fig. 21)

Na apreciação da criança sobre o seu desenho e sobre o desenho do outro, percebemos nas falas marcas de valores estéticos do mesmo signo sob diferentes nuances, que delineiam representações e comportamentos apreendidos socialmente. Quer dizer, as crianças expressam visões compartilhadas da figuração de elementos que acreditam compor a cidade de Vitória, prédios, ponte, ruas, automóveis, o mar, o céu, os quais refletem uma cultura internalizada.

A criança, ao articular os conhecimentos constituídos socialmente, constrói e transforma seus saberes, seus valores a partir do diálogo que estabelece entre suas imagens internas e as imagens externas da natureza e da cultura. Nesse aspecto, destacamos a estreita relação entre cultura e aprendizagem nas interações sociais, e como os signos, haja vista que por meio desta, e os processos perceptivos do

indivíduo são constituídos e orientados. Assim, compreendemos que a criança vai definindo e formulando as suas concepções estéticas a partir das influências que recebe da cultura e do outro no seu contexto social. Esse fato é perceptível especialmente nas figuras 20 a 23 e nas evocações das crianças frente às figuras dos elementos que personalizam a cidade de Vitória.

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

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

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

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

Quanto a isso, Ostrower (1987, 0.102) acentua:

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

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

Vasquez (1999) ao tratar da percepção como um ato individual e social, considera o objeto estético possuidor de uma realidade estética que se dá de forma singular na percepção do sujeito situado num determinado contexto histórico e social. Por exemplo, nas figuras de 07 a 12, há o uso de diferentes cores no colorido do desenho, mas chama-nos a atenção que a cor cinza/preta (figs. 07,08 e 09), é usada para representar o asfalto/a rua e o azul é sempre a cor do mar (note que o mar só aparece nos desenhos das crianças do espaço 2).

Ainda que os atributos dados pelas crianças ao tema cidade de Vitória baseiem-se em concepções estéticas que se restringem basicamente a um conjunto de esquemas visuais padrões, é importante destacar a singularidade com a qual cada criança se expressa a partir deles. Mesmo que se configurem construções mediadas por uma cultura visual formal e universalista, elas manifestam significados individuais, visto que cada estrutura cognitiva se faz nas relações interpessoais sob aspectos singulares.

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

O autor ratifica:

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

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

Tomando como exemplo as figuras 20, 21, 22 e 23, é possível afirmar que os processos perceptivos visuais e estéticos recebem diferentes influências do meio, mas são reelaborados pelo indivíduo segundo outros fatores de influência pessoal. Quer dizer, fatores cognitivos e emocionais movem suas ações e emergem as configurações a partir da seleção, ajuste e classificação dos meios visuais.

5.2 O DIÁLOGO ENTRE A PALAVRA E O DESENHO

O valor social de alguns objetos e de alguns temas é reconhecido e explorado. O desenho torna-se então eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence.

Por conceber a natureza da linguagem como constitutivamente dialógica, apontando para as complexas relações entre história e embates ideológicos na constituição do ser humano, entendemos que a construção do conhecimento na vida social constitui um processo complexo e, não pouco frequentemente, marcado por contradições.

Ao buscar, nos conceitos bakhtinianos, fundamentos para refletir sobre a construção do conhecimento na vida social, estamos adotando uma posição socioconstrucionista acerca dos discursos e das identidades sociais (Moita Lopes, 2002), cuja construção teórica se baseia em uma visão constante de incompletude, fluidez e uma atitude dialógica perante os discursos analisados, reconhecendo as inúmeras ideologias que os perpassam, a sua especificidade perante uma situação material de produção específica e, portanto, a impossibilidade de submetê-los à análise por meio de uma teoria acabada sem perder de vista a sua complexidade.

Bakhtin desenha uma sociologia do discurso, chamando a atenção para o fato de que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida, não pode ser compreendido fora

da situação social que o engendra, não existindo isoladamente na medida em que participa do fluxo social em um constante processo de interação e troca com outras formas de comunicação (Brandão, 1997).

Delineia-se, a partir daí, um método para a análise do discurso que vai além da situação material de produção na qual os enunciados concretos são proferidos, buscando na história, na cultura, na vida e no conhecimento compartilhado dos participantes, e dos contextos sociais nos quais estão inseridos, suas construções identitárias que, por serem atribuições situadas sócio-historicamente, são sempre “[...] relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, isto é, são entendidas como heterogêneas, contraditórias, e em fluxo, constituintes das práticas discursivas nas quais atuamos” (Orlandi, 2001, p. 21).

Podemos inferir, então, a partir do que foi exposto, que as concepções postuladas por Bakhtin (1988, p. 67) em relação à linguagem colocam a interação com o outro no mundo social como central no processo de constituição da consciência. O ser humano, portanto, constitui-se na e por meio da alteridade, e todas as atividades e papéis por ele desempenhados, nas mais diversas esferas do mundo social, encontram-se impregnados do discurso de outrem. Dessa forma, ao se tomar o diálogo entre os interlocutores como um palco de batalhas ideológicas, visões de mundo e conhecimentos entram em constante conflito visando engajar discursivamente os participantes em um processo de reflexão sobre a própria ação.

Por isso, consideramos fundamental compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de saberes.

Ao relacionar os conceitos de desenho com as concepções bakhtinianas já discutidas, pretendemos dar conta de questões de ordem sócio-histórica, visto que o diálogo entre a palavra e o desenho se torna um espaço para reflexão sobre o processo de (re)construção dos saberes e a formação crítica e cidadã das nossas crianças. O valor social de alguns objetos e de alguns temas é reconhecido e

explorado. O desenho torna-se então eco dos acontecimentos , modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence, porque a criança desenha o que sabe do objeto, como já foi dito antes.

Vejamos, então, o que as crianças dizem e desenham sobre Vitória:

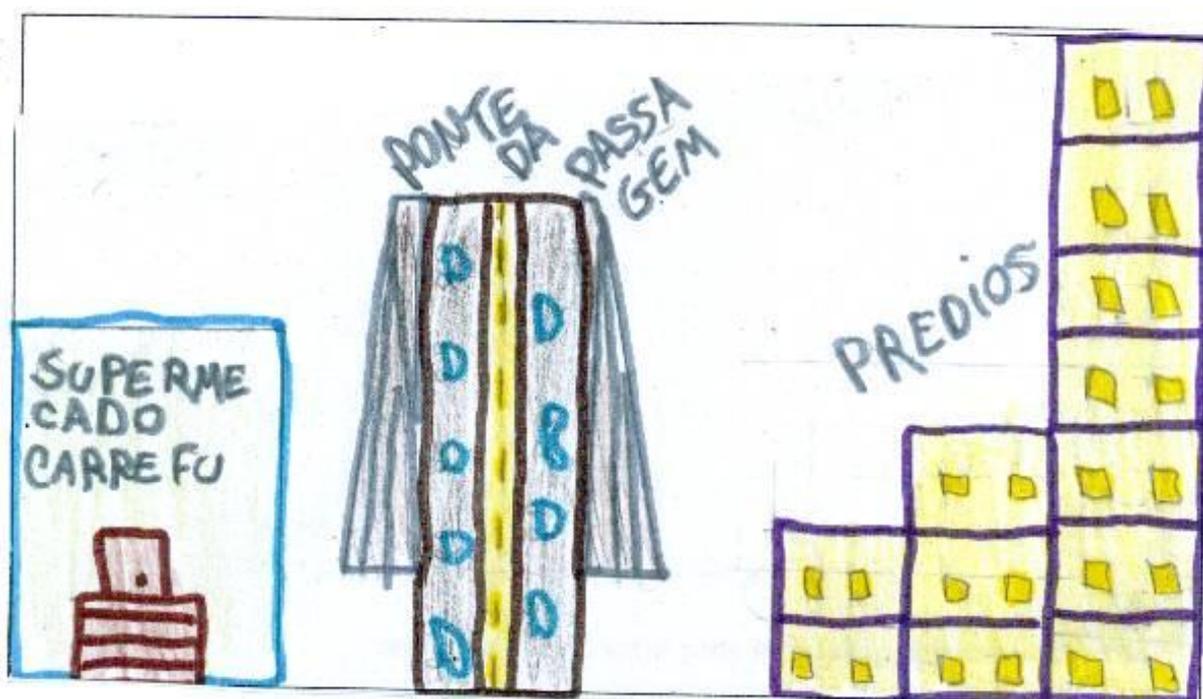


Figura 24. Juliany – 13 anos – Lápis de cor e caneta hidrocor -Espaço 1

Fala de Juliany:

O que eu sei sobre a cidade de Vitória é que é uma cidade muito maravilhosa, é também muito conhecida por todo nosso município e é isso que eu penso sobre Vitória. Traz paz, felicidade, alegria, amor. É isso que Vitória traz para as pessoas e para mim, eu tenho orgulho de morar em Vitória. Em Vitória tem as desfiadeiras de siri, tem as paneleiras, todo ano tem festival de torta capixaba.

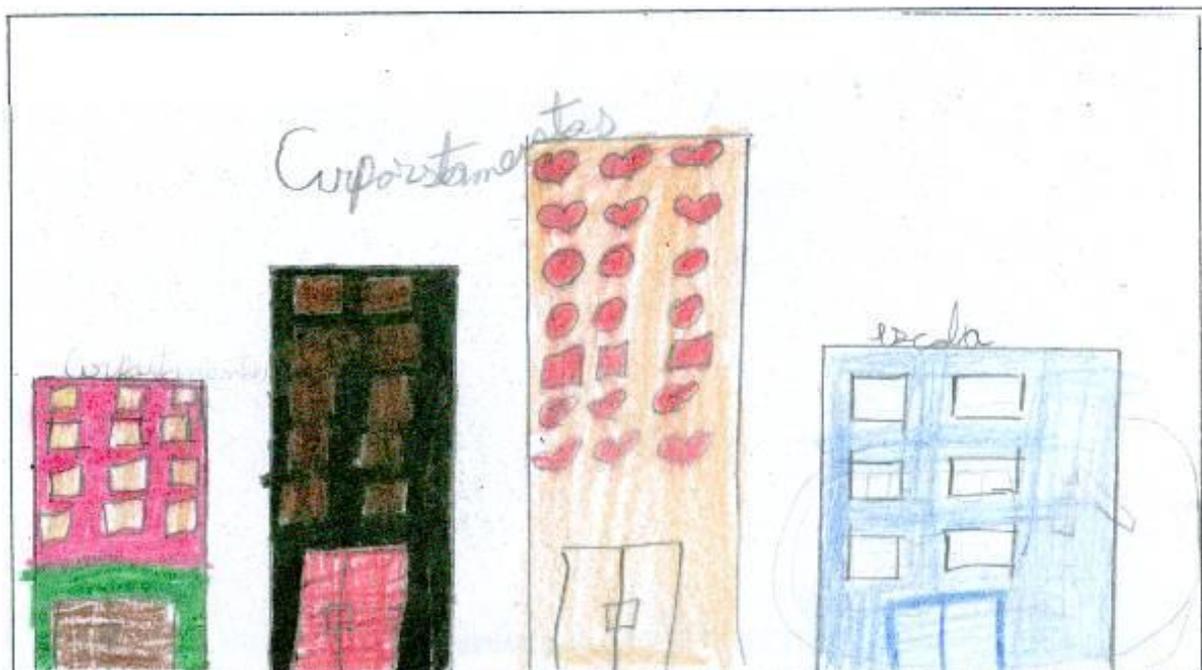


Figura 25. Amanda – 12 anos – Lápis de cor - Espaço 1

Fala de Amanda:

Vitória é um “país” legal. Eles constroem apartamentos bonitos, escolas, pracinhas lindas e a escola porque você aprende mais coisas e quando você crescer você vai poder ser varias coisas legais. Você pode comprar carro, moto, bicicleta e casa linda.



Figura 26. Melissa – 9 anos – Grafite, lápis de cor e caneta hidrocor - Espaço 1

Fala de Melissa:

Vitória é uma cidade linda. Teve muitas conquistas, mas também é uma cidade que perdeu várias vezes, apesar do nome ser Vitória. Também está cheia de obras inacabadas. Poderiam melhorar as obras, abrir mais chances de emprego, construir mais casa para os mais pobres. É isso que eu acho de Vitória.

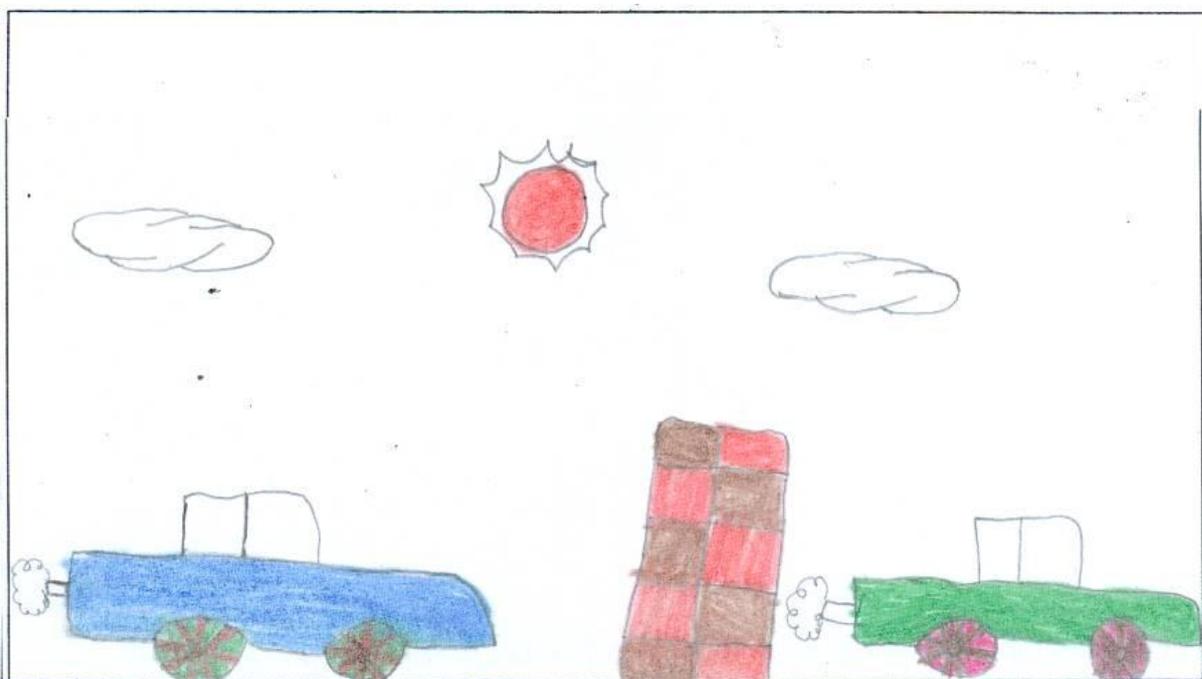


Figura 27. Gabriel – 9 anos – Grafite e lápis de cor - Espaço 1

Fala de Gabriel:

Tem carro, prédios, motos, igrejas. Tem um bairro chamado São Pedro que tem uma pracinha muito bonita. Quando eu vou para a casa da minha mãe, eu passo pela pracinha às vezes. E tem também São Pedro I, São Pedro II, São Pedro III, São Pedro IV e São Pedro V. E só. AH! E também tem que dar uma melhorada.

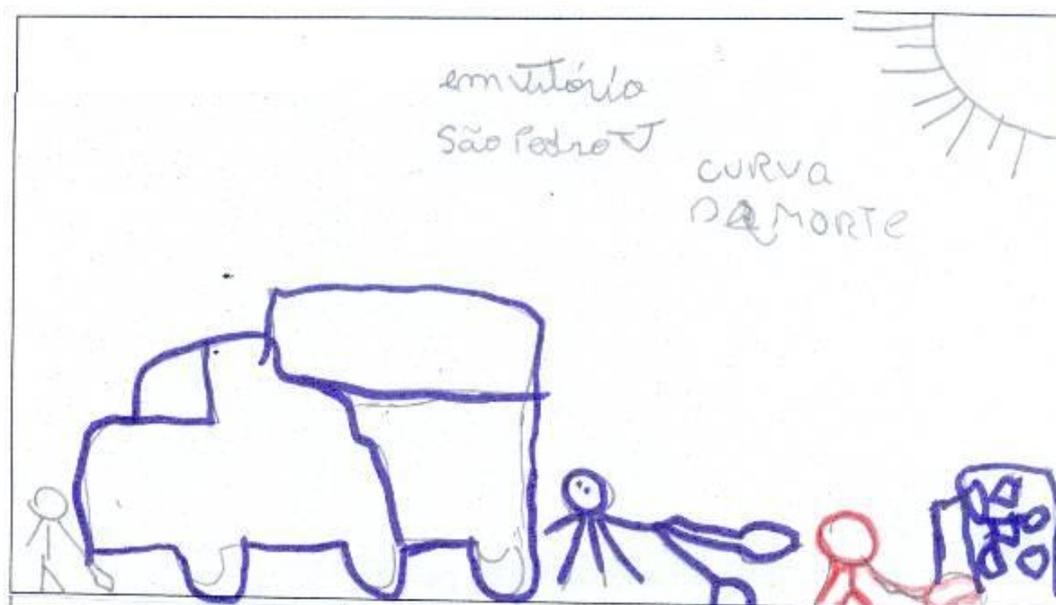


Figura 28. Higor – 11 anos – Caneta hidrocor - Espaço 1

Fala de Higor:

Eu sei que tem muita gente trabalhando para sustentar suas famílias. Porque tem gente que se não trabalha passa fome. E tem, também, gente trabalhando para pagar dívidas.



Figura 29. Jeferson – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 1

Fala de Jeferson:

Eu moro na Condusa, e essa é a minha cidade. Eu conheço muitas pessoas e muitos amigos, minha família mora aqui e eu gosto muito de Vitória.



Figura 30. Clara – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2

Fala de Clara:

Ela tem reservas florestais lindas, praias, o convento da Penha, prédios, casas, carros, pontes, a terceira ponte, árvores gigantes. Vitória era bem tranqüila, mas vem se tornando bem agitada.



Figura 31. Bruna – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2

Fala de Bruna:

Sei que ela tem um grande Shopping, muitas praias, ela é a capital do estado do Espírito Santo, tem ótimas escolas, e é ótima.



Figura 32. Ananda – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2

Fala de Ananda:

Vitória é uma das três ilhas-capitais. Ela tem praias lindas, vários prédios e um shopping maravilhoso. Quem descobriu o Brasil foi Cabral, no dia 22 de abril. Mas os índios já estavam aqui. Depois de muito tempo vieram os imigrantes, etc.

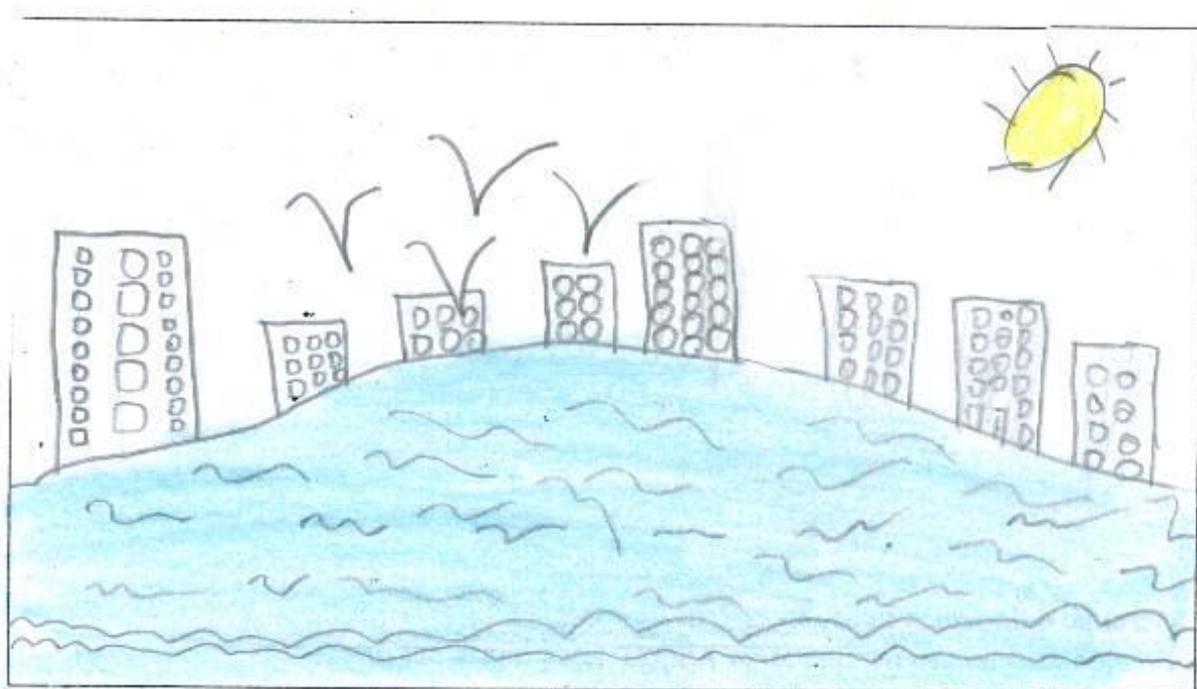


Figura 33. Henrique – 10 anos – Lápis de cor - Espaço 2

Fala de Henrique:

Vitória é a melhor capital do Brasil para se viver. É a menor capital entre os estados da região sudeste e tem pouco mais de 300.000 habitantes.

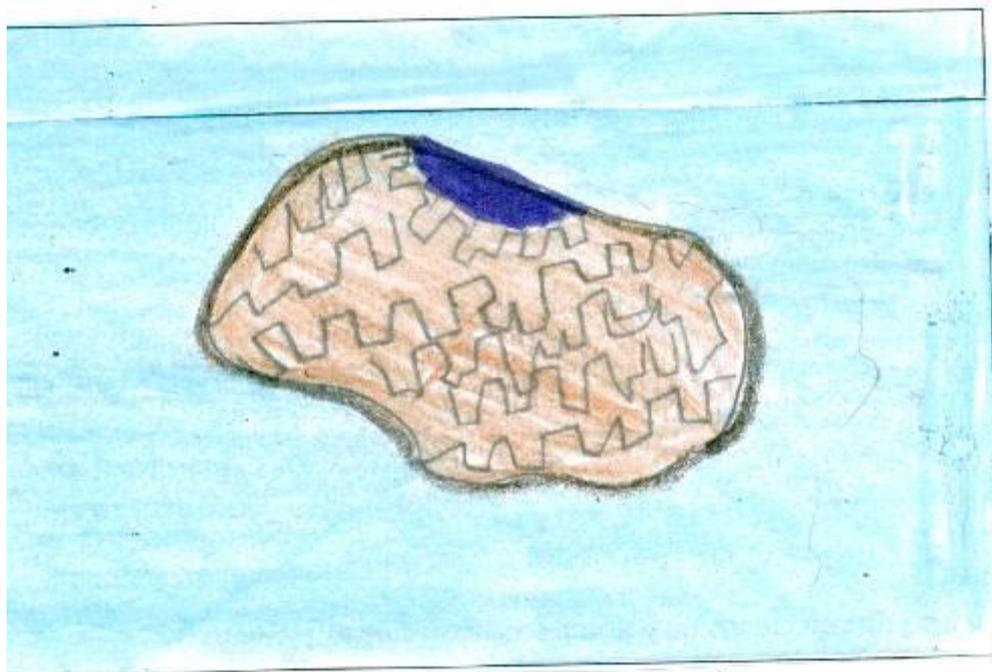


Figura 34. Theo – 11 anos – Lápis de cor - Espaço 2

Fala de Theo:

Eu penso que é uma ilha, cheia de prédios, com uma praia.

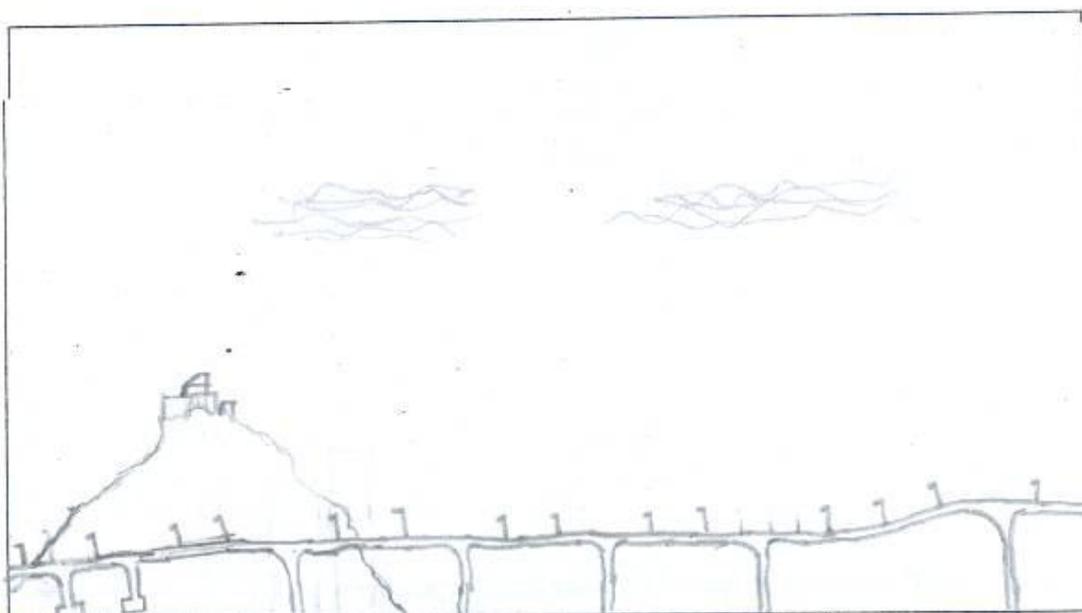


Figura 35. Vinicius - 10 anos – Grafite - Espaço 2

Fala de Vinicius:

Ela foi descoberta pelos portugueses, ela é minúscula e não é muito populosa.

Baseada no conceito de Vygotsky que considera o desenho-de-memória como uma “narração gráfica”, a criança atribui significado à figura e, pela palavra, interpreta o que faz, ou seja: “[...] o desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significação e, portanto, é dependente da palavra” (FERREIRA, 2001, p.34). A realidade é interpretada pela criança no desenho, imaginando e fantasiando, elaborando modos de comunicação pela imagem – mas, neste percurso, a palavra é o signo essencial que faz emergir a figuração e explicita seus sentidos. Desta forma, conclui Ferreira (2001), a figuração dá suporte à narrativa e esta dinamiza e significa os traços gráficos. Explicita, assim, dois tipos de significados nos desenhos: os *objetivos* – que independem da palavra e, portanto, são de compreensão restrita; e os *subjetivos* – que dependem da palavra do autor-desenhista. Sendo a fala, segundo Vygotsky, constituidora do pensamento, Ferreira (2001) utiliza-se deste preceito para explicar que, evoluindo da fala e do pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Assim, as figurações dos desenhos são indicadores de seus conhecimentos internalizados: “[...] se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa de constituição de conhecimento explicita a constituição do desenho” (FERREIRA, 2001, p.52).

6 PALAVRAS FINAIS: NOVAS IMAGENS QUE SE FORMAM E NOVOS CAMINHOS A PERCORRER

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? Vou procurá-la a vida inteira, no mundo todo. Se tarda o encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.

Carlos Drummond de Andrade

O autor da epígrafe acima soube bem representar o desejo e a persistência de todo aquele que procura continuamente respostas as suas indagações em volta de si mesmo e do mundo. Investigar um objeto que nos fascina e ao mesmo tempo nos inquieta, configura-se uma infinita trajetória de buscas, em que cada (re)encontro, suscita novos caminhos a percorrer.

Na pesquisa educacional, nunca podemos dizer com certeza que obtivemos resultados definitivos ou que estes podem ser replicados com sucesso em contextos semelhantes. Ao contrário, o dinamismo da realidade, aliado aos múltiplos fatores que determinam historicamente um dado objeto de pesquisa, afasta qualquer pretensão de afirmar os resultados encontrados como verdade absoluta. Assim, vemos este trabalho como um instantâneo fotográfico, um retrato do grupo de indivíduos em processo de formação e de desenvolvimento do pensamento crítico.

Quando nos propusemos a investigar o mundo dos desenhos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em duas escolas com contornos sócio-econômicos tão distintos, tínhamos apenas uma vaga ideia da complexa realidade que iria encontrar. E é um mundo. Afinal, não sou formada em Artes, e sim em Letras-Português. Fui regente de turmas do Ensino Fundamental por cerca de 20 anos e no decorrer deste tempo, o desenho que a princípio era apenas uma atividade acessória (lazer/descanso) da disciplina que eu ministrava, com o intuito de ilustrar o caderno da criança, começou a chamar minha atenção pelo seu “conteúdo”. Antes, confesso, cheguei a determinar como o desenho deveria ser feito e como deveria ser colorido.

Caso não atendesse ao meu padrão, não ganharia “estrelinha”¹⁰. Com o tempo, comecei a perceber que através do desenho eu poderia conhecer melhor e/ou reconhecer aquele(a) aluno(a). Percebi no desenho indícios mais que significativos das competências e habilidades que se pretendia desenvolver naquele educando, em contextos significativos. E, sem querer desmerecer outras formas de expressão, o desenho tem um espaço de fácil acesso no cotidiano da criança, seja este espaço escolar ou não.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre as interações no processo de produção de desenho das crianças em um contexto de ensino-aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental. Em função disso, construímos esse processo tomando como referencia teórica os pressupostos da dimensão sócio-histórica que compreende o desenho para além da mera simbolização inata ou signo convencional. Nessa perspectiva teórica, o desenho constitui-se em linguagem visual, possuindo um conteúdo semântico, isto é, um sentido, e com ele uma significação constituída de interações sociais.

O processo de investigação desse estudo configurou-se para nós em um caminho de buscas, convertendo-se numa busca de superar seus limites no processo figurativo e de novas possibilidades expressivas.

Como destacamos anteriormente, os objetivos desse estudo são: analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos.

¹⁰ Forma de avaliação própria da professora, equivalendo: uma estrelinha (BOM); duas estrelas (MUITO BOM) e três estrelas (MARAVILHOSO). Nenhuma estrelinha (RUIM).

Ao analisarmos as interações no processo de produção do desenho, fomos vislumbrando que o ato de desenhar se processa de modo compartilhado e complexo, sob diversas relações com ou outro e com os signos imersos na cultura. Trata-se de uma reconfiguração da dimensão conceitual do sujeito, concretizada pelos elementos visuais impressos, os quais projetam um sistema de significações já estabelecidas e elaboradas historicamente, articulando os conhecimentos internalizados continuamente com novos conhecimentos.

Nessa dinâmica proposta por meio da atividade de desenhar “a cidade de Vitória”, vimos que os partícipes, de modo geral, utilizavam diversos recursos como a observação e a repetição de alguns elementos visuais produzidos pelo outro. Consideramos que essas ações básicas necessárias para que os sujeitos adquiram conhecimentos mediados por outros códigos visuais e possam continuamente reconstruir sua expressão gráfica.

Sob essa perspectiva, mesmo sugerindo que não houvesse o “olhar o outro”, tentar “colar” ou “imitar” suas configurações, sabemos que essa atitude está relacionada ao processo de internalização e apropriação desses elementos, tornando-os seus. Ressaltamos que o aprendizado neste contexto compartilhado, dependerá dos conhecimentos prévios, da adesão de cada sujeito em relação à atividade.

Tal processo dialógico implica negociações e conflitos em todo o percurso da atividade, pois cada criança confronta seus diferentes modos de ver o objeto e os reelabora singularmente, transformando assim a atividade interpessoal em intrapessoal. Isto é, cada criança interfere na construção imagética da outra, transformando-a sob múltiplas perspectivas, ao mesmo tempo em que incorpora, ao seu próprio universo conceitual, novos significados.

Constatamos que, embora as imagens possam proporcionar diferentes interpretações, elas estão subordinadas a determinados conceitos visuais construídos culturalmente. A visão mimética é um dos conceitos de representação do espaço perceptivo que predomina no processo figurativo no contexto escolar, norteando a produção de desenhos. Dessa maneira, as composições das crianças, de modo geral, vinculam-se a um processo representacional da realidade, calcado na mimese e na reprodução.

Na busca de que as crianças desenvolvessem uma visão mais crítica do conceito de desenhar, refletimos sobre nossas posturas teórico-metodológicas em todo o percurso. Considerando que a sala de aula é o retrato das interações vividas pelos alunos em conjunto com o docente, o corpo técnico da escola e os colegas, tudo que é vivido nesse espaço revela a multiplicidade de significações mediada pela fala, pelas imagens, cores, sons, gestos, e por movimentos que se embatem, ajustam-se e formam novos conhecimentos.

Sob essas condições, a ação pedagógica perante o processo de figuração, implica uma postura dialética com os alunos, uma ação interventiva sistematizadora e reflexiva em torno do objeto visual em construção, haja vista que a significação da imagem carrega consigo as marcas das condições sociais não dependendo apenas da criança e de suas ações.

Diante dos novos saberes das crianças, fomos reconhecendo que não podemos esperar que elas obtenham um determinado “êxito” comum em relação ao objeto em estudo. Reconhecemos que cada criança tem singularmente possibilidades e limites, independente da diversidade de ações e vivências proporcionadas por meio de atividades. Portanto, não era de se esperar que obtivessem os mesmos resultados,

mas que tivessem a liberdade para aprender do seu modo e de acordo com as suas condições.

Verificamos, contudo, que a incompreensão da linguagem figurativa (linguagem não-verbal), no processo ensino-aprendizagem, ainda é muito presente na escola, sob a forma de indiferença de espaços significativos às atividades de desenho.

Destacando um outro aspecto sobre o processo de construção do desenho na sala de aula, vemos que as condições em que se estabelecem as interações entre professores e aluno estão condicionadas ao modelo curricular no qual se situa a programação de ensino. A estrutura curricular, atendendo a um modelo social politicamente vigente, predetermina valores e conceitos “válidos” que, sendo legitimados pela escola, instauram consequências no desenvolvimento pessoal e social dos alunos independente de seu nível de ensino ou campo de conhecimento aos quais se aplicam.

Sob essas condições, o processo ensino-aprendizagem cumpre de forma direta ou indireta, as finalidades que se circunscrevem nesse contexto. Ainda é bastante perceptível a hierarquia da linguagem escrita na programação das ações do professor. Portanto, ao direcionarmos metas e esforços ao processo de construção do desenho com as crianças, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental, permitimo-nos desenvolver uma prática mais reflexiva e efetiva em busca de apreendermos as interações no processo de construção do desenho escolar. Assim, ao longo do caminho percorrido, vislumbramos novas imagens que revelam algo além dos propósitos esperados.

Paulo Freire (1995) considera que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O autor diz que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Parafraseando Paulo Freire, a leitura da imagem precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o primeiro mundo que buscamos compreender é o da família, a casa onde vivemos, a cidade, o estado, o país. Tudo isso fortemente marcado por nosso lugar social, nossa origem social. E, ao buscar compreender, estamos fazendo leituras desse mundo. Leitura crítica, prazerosa, envolvente, significativa, desafiadora. Leitura que inserida num contexto social e econômico, é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas (DUTRA, 1999).

Quando iniciamos nossas leituras no mestrado, revisitamos *A ordem do discurso*, de Michel Foucault, antigo companheiro e leitura obrigatória no curso de Direito. Tive enorme interesse em trabalhar com esse autor em meu referencial teórico, principalmente com a intenção de demarcar o abismo que sabemos existir na formação de crianças ricas e pobres. Para Foucault (1996), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Confessamos que, por uma lado, ficamos gratamente surpresa, pois a maturidade do grafismo das crianças das duas escolas é bastante semelhante. Por outro lado, não podemos

deixar de constatar que as crianças do Espaço 1 estão mais conscientes das dificuldades/questões do dia a dia para a sobrevivência na sociedade, enquanto que as crianças do Espaço 2, realmente dominam mais os conhecimentos escolares sobre o tema proposto “Cidade de Vitória”. Seria fantástico se pudessemos promover diálogos e trocas entre essas crianças, para que pudessem dividir experiências de enorme riqueza para os âmbitos individual e coletivo.

Para Lowenfeld (1977),

Embora o crescimento físico e a saúde sejam predominantes, há outros componentes do desenvolvimento de grande importância para o bem-estar da criança e sua felicidade como futura cidadã. A criança utiliza sua mente, usa as suas mãos, reage sensitivamente ao que vê, ouve, sente ou toca, desenvolve desejos de se comunicar com os outros _ tudo isso faz parte de seu bom êxito.

Finalmente, diante desses pressupostos, faz-se necessário ressaltar a importância e participação do desenho no currículo escolar, tendo em vista que a carência de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos desenvolverem o pensamento crítico e estético e suas competências criativas e imaginativas, fomenta o bloqueio de lerem e perceberem a produção imagética como linguagem e produto cultural de uma época e de uma sociedade, bem como as expressões de singularidades do ser humano.

A discussão sobre as práticas e representações de desenho dos alunos-sujeitos tem como contraponto as práticas e representações de desenhos que fazem parte do cotidiano escolar, social e cultural. Havia desenhos acompanhados de escritos; havia desenhos com balões, recursos gráficos (cheiro saindo do caminhão) e o uso de onomatopéias típicos dos gibis. À medida que os dados tomavam corpo e os resultados iam sendo delineados já não havia mais espaço para dúvidas nem temores, a investigação estava chegando a seu termo. Admito que, nesse processo, pude compreender melhor e mais verdadeiramente as experiências de desenhos dos alunos, reformulei concepções e (re)orientei minha leitura no sentido de

entender a leitura praticada pelos alunos quando desenham, ao mesmo tempo em que redimensionei parâmetros e expectativas.

Como vimos, a representação da cidade construída por parte dos alunos-sujeitos está carregada de subjetividades, tendo em vista que cada aluno coloca aquilo que o afeta de perto: seu desenho está impregnado de si mesmo, de suas vivências, de suas experiências. A cidade é vista através de seu imaginário. Analice Dutra Pillar (1999, p.13) afirma que:

[...], há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Mesmo diante de uma pluralidade de leituras do mundo, o fato é que, a maior parte dos desenhos das crianças interpretam o seu desenho a partir de um repertório preestabelecido e composto de referenciais visuais anteriores (cidade como sinônimo de urbanização: com prédios, carros, asfalto, shopping, antenas de recepção), ou conceitos padrões que se prendam a uma única leitura do objeto. As imagens embora possam proporcionar diferentes interpretações, estão muitas vezes atreladas a uma decodificação muito fechada. Devido a isso, as crianças enquanto fruidoras, expressam concepções pessoais, porém formadas na coletividade cultural em que se inserem.

Por isso, pensamos que o desenho é um recurso interessante quando se objetiva desenvolver a capacidade de pensamento crítico do educando. Possibilita a reflexão no período que antecede a concretização do trabalho. Ele busca na memória todas as informações que tem sobre o tema proposto, para poder assim acrescentar os detalhes ao que vai representar.

Deste modo, fica a sensação de que articular a força emocional da imagem é uma experiência que o professor pode encontrar, de preferência, diretamente na fruição da arte, mas quando há correspondência estética entre arte e vida. Sem uma mediação consciente e competente, em nível de sensibilização por parte do educador (seja da arte ou não), o diálogo íntimo e profundo com o desenho não acontece, nem suplanta as formas de leitura mais superficiais. São muitos os educadores, e me incluo neste grupo, que acreditam que a habilidade de pensar criticamente pode ser aprendida. O pensamento crítico é um processo para a solução de problemas. É importante conhecer o espaço onde vive para poder transformar, agir. Assim, por que não desenvolver esta habilidade em nossas crianças, tendo em vista serem notórios os graves problemas que afetam as cidades neste momento histórico? Nem que para isso, deva-se revolucionar os paradigmas que regem nossos sistemas educacionais.

Um outro ponto que não poderia deixar de mencionar é que os alunos tanto do Espaço 1 quanto do Espaço 2 apresentaram dificuldades para começar o trabalho proposto. Pensar este lugar, a cidade de Vitória, mostrou-se um desafio. Sob este contexto, Ana Mãe Barbosa (2007) atesta que a arte é importantíssima para o desenvolvimento infantil, inclusive no aspecto cognitivo. A criança aprende melhor outras matérias: Matemática, Inglês, Português, Ciências. Concordo, também, com Ana Mae neste aspecto, pois a criança quando desenha traz não só uma simbologia de traços, como também traz detalhes que dão indícios do conhecimento internalizado até então.

A fim de compreendermos melhor os fatores apresentados, voltemos um momento para as nossas próprias experiências. Também nós, adultos, só recordamos as coisas, à medida que nosso conhecimento delas ou nossas relações pessoais com elas o permitam. Pensemos um semáforo _ poste com sinais reguladores por meio de três cores. É fato registrado em nossos conhecimentos. Apesar disso, não

estamos tão seguros quanto à localização das cores. A que está em cima é a verde ou a vermelha? Logo que tivermos localizado, perfeitamente, esta nova relação ficará incorporada de modo definitivo, aos nossos conhecimentos. Tais relações podem ser aumentadas pelas experiências que tenhamos das coisas. Se por exemplo, eu sofresse de daltonismo (incapacidade de perceber as cores), teria que depender da localização das luzes e logo perceberia que a luz vermelha está no alto. É desnecessário dizer que, quanto mais sensitivas forem as relações estabelecidas por mim, maior será meu entendimento e mais rica minha vida, pois o que é verdadeiro a respeito das luzes do trânsito é também verdadeiro, quando se trata de flores, árvores, espaço geográfico e tudo mais que esteja ao nosso redor. (LOWENFELD, 1977).

Também nas palavras de Ana Mae Barbosa (2007), o fazer é muito importante para despertar a capacidade perceptiva para as nuances da construção artística. Ao mesmo tempo, nossa história da arte pretende entrecruzar a linha do tempo com a análise das obras e da relação entre seus elementos, para tentar construir seu significado.

Uma das funções mais específicas da pesquisa é melhorar o ensino. Pensamos ter oferecido uma contribuição para que o mundo dos desenhos dos alunos dos 5^o anos que até então se ressentia de um estudo dessa natureza se desse a conhecer nas e pelas práticas de leitura dos professores nas representações destes sujeitos. Este trabalho, obviamente não termina aqui. Ao delinear um painel de prática e representações de desenhos social e historicamente definidos, ele pode sugerir o aprofundamento do tema sob outro enfoque ou a emergência de temas secundários, como por exemplo, a cidade vista por alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior.

A partir das análises tecidas nesse estudo, compreendemos a atividade de desenho como uma ação conjunta que emerge sob diversas nuances, em que são inúmeras as formas e mediações que se estabelecem entre os interlocutores e o

conhecimento. Uma das maiores riquezas desse trabalho, sem dúvida, foram as interações com César Cola. Por permitir que estudássemos e adentrássemos no mundo do desenho sob um aspecto mais amplo e próprio, de modo que os diálogos com a representação imagética da criança pudessem ser significados com mais propriedade por um professor que não é da área de Artes. E, sendo professora de diversas disciplinas no Ensino Fundamental, em especial de Português, pudemos conceber a linguagem como um todo, não só em seu aspecto segmentado, mas pelo viés da interdisciplinaridade.

A frisar, apenas que este trabalho consiste numa leitura particular de um sujeito constituído por seus conhecimentos, experiências, determinações e ideologias, com base em leituras produzidas por outras dezenas de sujeitos com determinações históricas próprias. Em outras palavras, trata-se de uma representação sobre o conjunto de representações dadas a conhecer pelos sujeitos em foco, alunos que frequentavam o 5º ano, final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em 2010, na cidade de Vitória.

Se eu fosse pintor, gostaria de pintar esse último plano, esse último recesso de paisagem. Mas houve jamais algum pintor que pudesse fixar esse móvel oceano, inquieto, incerto, constantemente variável que é o pensamento humano?

Cecília Meireles

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973. 279p.

ARNHEIM, R.. **Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora**. Trad. Ivone Terezinha de Faria. 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Uara Fratechi Vieira. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação; leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1977.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. 5 ed. Perspectiva, Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2002.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOCK, A. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia 14. ed.**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. _3.ed. _ Brasília: A Secretaria, 2001.

BRANDÃO, S. F. **Aspectos sociolingüísticos de um dialeto rural**. João Pessoa: Ideia, 1997.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.150p.

CAMPBELL, D.T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental designs for reserch (mimeo)**. Chicago: Rand Mc Nally and Company. 1966.

CHAUÍ, M. de S. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003. 424p.

COLA, C. P. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil**. 1996. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

_____. Compreensão do desenho infantil pelo método criado por Rhoda Kellog. **Cadernos de Pesquisa**. Vitória, v.II, n. 3, p.45-51, jun.1996.

_____. **Desenho infantil: processo de comunicação e expressão**. 2003. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. **Ensaio sobre o desenho infantil**. 2.ed. Vitória: Edufes, 2006.

_____.; REBOUÇAS, M. L. M. O desenho da criança e o imagético móvel urbano. **Cadernos de Pesquisa**. Vitória, v.15, n. 29, p. 08-21, jun. 2009.

COX, M.. **Desenho da criança**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, (2000).

DERDYK, E.. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989 .239p.

EDWARDS, B.. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. São Paulo: Ediouro, 1987.

GÓES, M.C.R. **A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet**, In **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 2000, p. 116-131.

FAZENDA, I. et al. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, S.. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2001a.

SILVA, M. C. da. O desenho na sala de aula. FERREIRA, S. (Org.) **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: São Paulo: Papirus: 2001.

FONTANA, R.;CRUZ,M.N.da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Da leitura da palavra à leitura de mundo**. Campinas: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de janeiro: Imago, 2006, 24v.

FUSARI, Maria F. de R.. e FERRAZ, M. H. C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCEZ, L. H. do C.. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GODWIN, W. **The enquirer: reflections on education, manners and literature**. Philadelphia: Robert Campbell e Co, 1797.

HERNANDEZ, F.. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. De Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, R.. **Para gostar de aprender arte.: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOHAN, W. O. & KENNEDY, D.. (Org.) **Filosofia e Infância, possibilidades de um encontro**. Vol. 3 Petrópolis, Vozes, 2000.

KOHAN, W. O.. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 184p.

_____. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

KELLOG, R. **Analyzing children's art**. Palo Alto: Mayfield, 1969. 307p.

LACOSTE, J.. **A filosofia da arte**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LDB – **A nova Lei da Educação. Trajetória, limites e perspectivas**. SAVIANI, D.. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 1997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LOWENFELD, V.. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1987.

_____; BRITAIN, W. I.. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: editora Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Barcelos: Muinho, 1969.

LURIA, A. R. **Diferenças culturais de Pensamento**. In Vygotsky, Luria e Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. **Poetizar, fruir e conhecer**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRELLES, C.. **Ilusões do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T.; MARCONDES, B. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

MÉREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: CULTRIX, 1974.

MERLEAU-PONTY, M. **Texto sobre estética**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MOITA LOPES, L. P.. **Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares**. Campinas, SP: CNPq/ Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de Pesquisa**: para o professor pesquisador. São Paulo: Lamparina, 2003.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Os recursos do futuro**: um outro discurso, 2001. (cópia Xerox)

PALANGANA, I. C. “*A função da linguagem na formação da consciência: reflexões*”. In: **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/centro de Estudos Educação e Sociedade** (CEDES), nº 35, Campinas, CEDES, 1995, pp. 15-29.

PEREIRA, R.P. do A. **Poesia para Vitória**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br>>. Acesso em 06 jun. 2011.

PESSOA, F.. **Obras em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1978.

_____, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINO, A. “*O conceito de mediação semiótica em Vigotiski e seu papel na explicação do psiquismo humano*”. In: **Caderno CEDES**, Campinas, CEDES, nº24, 1991, pp. 32-43.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar: no ensino das artes**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. 205 p.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).

PRETTO, N.; ALVES, L. R. G. **Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?** *Revista Comunicação & Educação*, n. 16, p. 29-35, 1999.

READ, H.. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1982.

REBOUÇAS, M. M.; MAGRO, A.. **A cidade que mora em mim**. Vitória: EDUFES, 2009.

REZENDE, A. L. M.; REZENDE, N. B. **A tevê e a criança que te vê**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, J.-J.. **Emílio, ou, da educação**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1992.581p.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In ZAGO N.; CARVALHO, M. P. de;

SNYDERS, G.; PEREIRA, C. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria da escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1993.

STERN, A. **Aspectos e técnicas da pintura da criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974. 103 p.

_____. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976. 86p.

_____. **Iniciação à educação criadora**. Lisboa: Socicultur, 1977. 86p.

VAZQUEZ, A. S.. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIEIRA, A.C. A. et al. Arte. In: **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – PMV-ES**. Vitória, 2004.

VYGOTSKY, L.S. . **Imaginación y el arte em la infancia**. Mexico: Hispânicas, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

_____. **A psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed.2003a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6. ed. 2003b

WILSON, B.e Marjorie W. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças**. ARTE, 1982 (cópia Xerox).

_____, B. Mudando o conceito de criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, A. M. (org.). **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: Mlcromega, 1990, 208p.

Projeto pedagógico PMV.Disponível em:

<http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_curriculares.pdf>.

Acesso em: 15 fev. 2010.

Projeto Pedagógico do CSCM. Disponível em:

<<http://www.redesagradovitoria.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DPCA, 2003, p. 137-179.

APÊNDICES

APENDICE A - Carta Enviada À Unidade De Ensino

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo, o projeto de pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestranda Déborah Provetti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos. A relevância deste projeto é o de possibilitar aos educadores, trabalhar em suas aulas o desenho sem cair em estereótipos.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados registros fotográficos, diário de campo, entrevista semi-estruturada e coleta dos desenhos produzidos pelas crianças . Solicitaremos às famílias consentimento para participação das mesmas na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término desta, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, ___ de _____ de 2010.

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Professor		
	Professor		
	Professora		
	Professora		
	Pedagoga		
	Pesquisadora		
	Diretor		

APÊNDICE B - Consentimento Livre E Esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada por Déborah Provetti Scardini Nacari, no ano de 2010, na EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo, na turma do 5º ano, turno vespertino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a pesquisa.

Atenciosamente,

Déborah Provetti Scardini Nacari

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
Bairro _____ do município de
_____, profissional da escola
_____ autorizo a utilização das
minhas imagens na produção da pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada por Déborah Provetti Scardini Nacari.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

APÊNDICE C - Carta Enviada Aos Pais Ou Responsáveis

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, na EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo, o projeto de pesquisa, *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio de uma ação pedagógica com registros fotográficos, entrevistas, atividades pedagógicas utilizando o desenho e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e os registros fotográficos serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, do 5º ano do Ensino Fundamental, da EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo, do turno vespertino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE D - Consentimento Livre E Esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa, *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada pela mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, no ano de 2010, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, na EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Renata Lúcia de Assis Gama
Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
bairro _____ do município de _____, responsável
pelo (a) aluno(a) _____, autorizo a
utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Dialogando com o
desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do
Ensino Fundamental*, realizada pela mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, no
ano de 2010, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, na
EMEF José Lemos de Miranda - unidade da Rede Municipal de Ensino de Vitória –
Espírito Santo.

Assinatura do responsável _____

Data _____

APÊNDICE E - Carta Enviada À Unidade De Ensino

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) do Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo, o projeto de pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestranda Déborah Proveti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos. A relevância deste projeto é o de possibilitar aos educadores, trabalhar em suas aulas o desenho sem cair em estereótipos.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados registros fotográficos, diário de campo, entrevista semi-estruturada e coleta dos desenhos produzidos pelas crianças. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das mesmas na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término desta, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, ____ de _____ de 2010.

Nome do profissional	Função	Assinatura / RG	Telefone
	Professor		
	Professor		
	Professora		
	Professora		
	Pedagoga		
	Pesquisadora		
	Diretor		

APÊNDICE F - Consentimento Livre E Esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada por Déborah Proveti Scardini Nacari, no ano de 2010, no Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo, na turma do 5º ano, turno vespertino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a pesquisa.

Atenciosamente,

Déborah Proveti Scardini Nacari

Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
Bairro _____ do município de
_____, profissional da escola
_____ autorizo a utilização das
minhas imagens na produção da pesquisa *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada por Déborah Proveti Scardini Nacari.

Assinatura do profissional: _____

Data: _____

APÊNDICE G - Carta Enviada Aos Pais Ou Responsáveis

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, no Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo, o projeto de pesquisa, *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestranda Déborah Proveti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar, por meio do desenho, as vivências e os conteúdos internalizados ao longo da construção do conhecimento da criança (em especial, sobre a cidade de Vitória/ES) até o 5º ano do Ensino Fundamental; comparar os desenhos das crianças que vivem realidades distintas na cidade de Vitória (ES): formas, cores, signos. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio de uma ação pedagógica com registros fotográficos, entrevistas, atividades pedagógicas utilizando o desenho e registros em diário de campo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e os registros fotográficos serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, do 5º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo, do turno vespertino, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, de autoria da mestranda Déborah Proveti Scardini Nacari, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG _____

Vitória, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE H - Consentimento Livre E Esclarecimento

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa, *Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do Ensino Fundamental*, realizada pela mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, no ano de 2010, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, no Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos envolvidos nesse estudo para a utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Deborah Proveti Scardini Nacari
Pesquisadora

Eu, _____, portador da CI
nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____
bairro _____ do município de _____, responsável
pelo (a) aluno(a) _____, autorizo a
utilização das imagens do meu filho(a) na produção da pesquisa *Dialogando com o
desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do
Ensino Fundamental*, realizada pela mestrandia Déborah Proveti Scardini Nacari, no
ano de 2010, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, no
Colégio Sagrado Coração de Maria, Vitória – Espírito Santo.

Assinatura do responsável _____

Data _____

APÊNDICE I – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Educação _CE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

O presente questionário faz parte da pesquisa que subsidiará o meu projeto de mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo.

Seu nome: _____ Sua idade: _____

1. Quem é o responsável por você: () Só a mãe () Só o pai () A mãe e o Pai
() Só a avó () Só o avô () Avó e Avô () Tia/Tio () Outros: _____
() Está trabalhando. () Não está trabalhando.

2. Qual é a profissão do seu pai? _____.

3. Qual é a profissão da sua mãe? _____.

4. Qual é a profissão do seu responsável? _____.

5. O que você faz quando não está na escola?

() Dever de casa () Escola de balé () Escola de judô () Escola de futebol
() Escola de língua estrangeira, qual? _____ () Arruma a casa
() Cuida de irmãos () Vai a Igreja () Participa de projetos sociais
() Brinca () vai casa de colegas () Joga vídeo-game
() Passeio com a família () Fica no computador () Assiste TV/DVD
() Outros. O quê? _____

6. O que você faz nas férias?

() Vai a praia () Brinca com colegas () Vai para colônia de férias
() Viaja com pais. Para onde? _____
() Viaja com amigos. Para onde? _____
() Viaja com tios/avós/primos? Para onde? _____
() Passeia em lugares próximos. Para onde? _____
() Outras atividades? Quais? _____

7. Você tem em casa:

() Computador () Acesso à Internet () Jornais () Revistas () Livros
No caso de jornais, revistas, livros... Quem costuma ler?

8. Você pratica alguma religião?

() Sim () Não

Qual? _____

Obrigada pela sua participação!
Beijo,
Déborah

APÊNDICE J – Atividade I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Educação _ CE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Feche os olhos e imagine essa cidade...

VITÓRIA

Quando você pensa na cidade de Vitória, você pensa em quê? Desenhe o que você pensou.

Agora, escreva tudo que sabe sobre essa cidade.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE K – Atividade II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Educação _ CE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Feche os olhos e imagine essa cidade...

VITÓRIA

Que lugar da cidade de Vitória você não gosta? Desenhe.

Agora, escreva por que razão você não gosta deste lugar?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE L – Atividade III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Educação _ CE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Feche os olhos e imagine essa cidade...

VITÓRIA

Que lugar da cidade de Vitória você mais gosta? Desenhe.

Agora, escreva por que razão você mais gosta deste lugar?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE M – Atividade IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

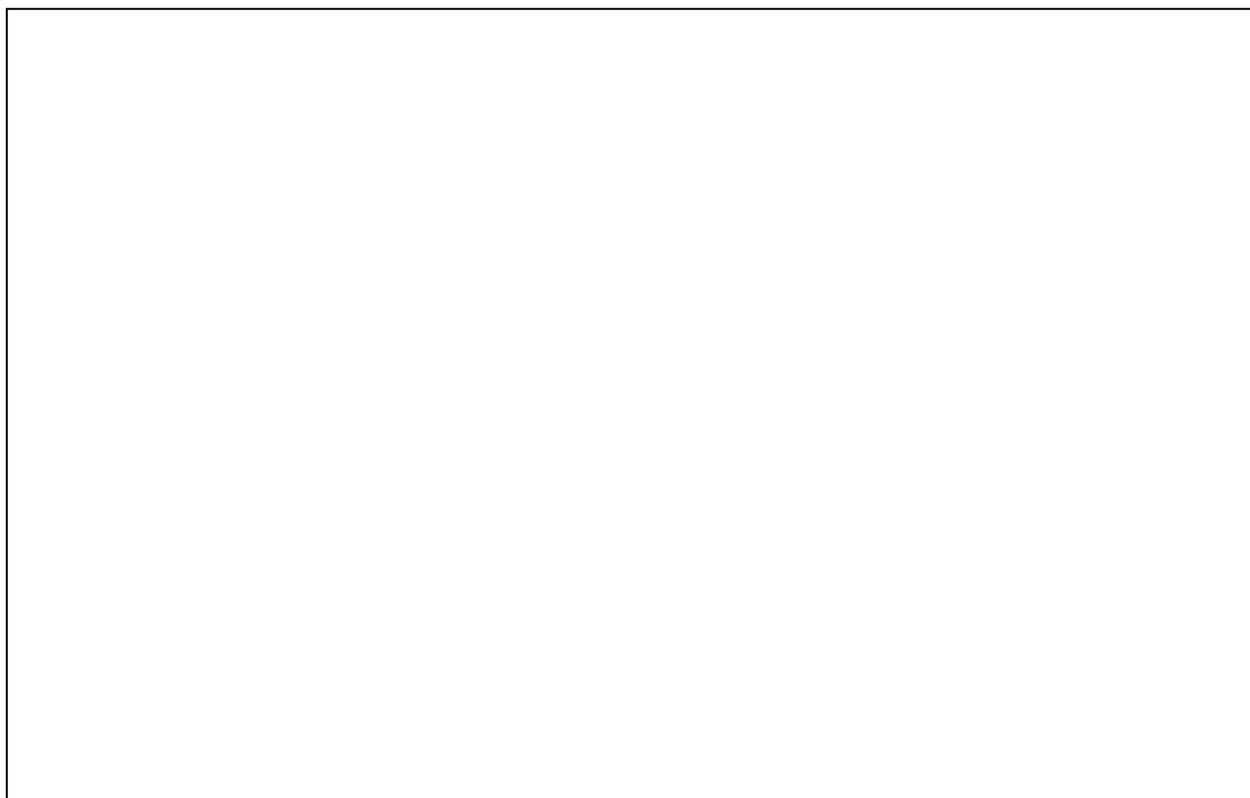
Centro de Educação _ CE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Vamos viajar para o futuro.

1. Escreva qual a profissão que você gostaria de seguir? Por quê?

2. O que você faria para tornar Vitória uma melhor cidade de se viver? Por quê?

2. Agora, desenhe o lugar da cidade de Vitória que você gostaria de morar. Use a imaginação, você pode criar este espaço, ok?



Obrigada pela sua participação!