



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA.

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI

Uma janela aberta para a leitura de mundo:
o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções
pedagógicas.

SÃO PAULO
2013

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI

Uma janela aberta para a leitura de mundo:
o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções
pedagógicas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como
Requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História
da Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

SÃO PAULO

2013

B699u Bonci, Estela Maria Oliveira.

Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas / Estela Maria Oliveira Bonci – 2013.

163 f., il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Bibliografia: f. 160-163.

1. Desenho. 2. Crianças (9-10 anos). 3. Percepção. 4. Projeto interdisciplinar. 5. Medicação cultural. I. Título.

CDD 372.52

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI

Uma janela aberta para a leitura de mundo:

o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como Requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em 19 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – Orientadora
Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM

Prof. Dr. José Cássio Másculo
Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM

Profª. Drª. Marcia Aparecida Gobbi
Universidade de São Paulo/USP

Agradeço...

À Deus por iluminar meu caminho, guiar meus passos e me dar forças para seguir sempre em frente, superando dificuldades, enfrentando desafios! E dou graças à Nossa Senhora por me cobrir com seu manto nos momentos em que seu amor maternal foi amparo em minha caminhada.



À Zélia Maria!

Minha “maíinha” que com sua fortaleza, fé, sinceridade e ternura me acompanhou durante todo o caminho percorrido, cuidando, amparando, silenciando, torcendo, vibrando, sofrendo, enfim, amando incondicionalmente.

À Daniela Maria, a “cérebro” da família!

Minha irmã guerreira, companheira, torcedora, sofredora à distância, mas sempre por perto nos momentos em que precisei do sorriso doce, das palavras meigas e do carinho de seu abraço.



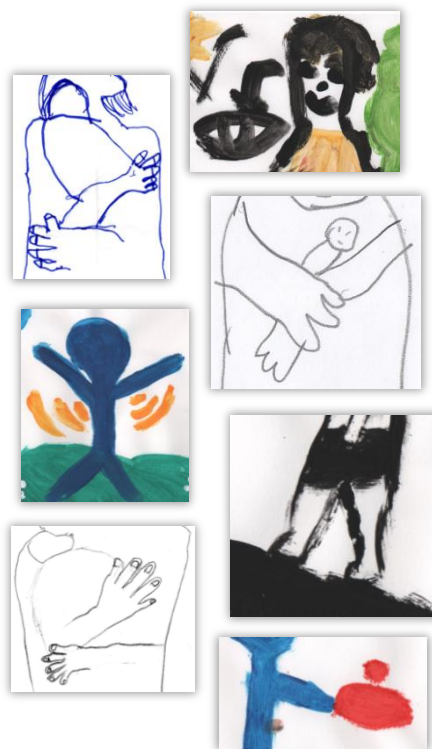
Ao meu pai, meu “menino” Antonio Bonci (in memoriam), presente em todos os momentos, nas lembranças e na saudade.

À querida Mirian !

Mulher, filha, esposa, mãe, avó, amiga. Uma pessoa especial. Iluminada e guiada por Nossa Senhora de Fátima. Inquieta, criativa, batalhadora, inconformada, educadora, arteira, sensível, plural. Orientadora que despertou meu olhar pesquisador sobre o desenho das crianças.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, à bolsa Capes/Prosup IFPM-modII e à Coordenação e corpo docente do Programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, pela oportunidade de produzir um conhecimento interdisciplinar.

À Prof^{ta}. Dr^a. Marcia Aparecida Gobbi e ao Prof. Dr. José Cássio Másculo pelos momentos de troca, muito enriquecedores e únicos. Momentos onde deixamos de ser solitários e temos a oportunidade de conversar!



Ao Pe. Cláudio Bastos, Diretor Pedagógico, à Solange Bazzoli Arid, Coordenadora Pedagógica, à Camila Bandeira Auxiliar de Coordenação, professores e funcionários do Colégio onde a pesquisa foi realizada, pelo apoio, confiança e carinho. Em especial às professoras Arlete Nobrega, Adriana Zanotte, Nanci Duzzi do Val, Nathalia Fernandes e Patrícia Casalle que participaram das ações realizadas com as crianças.

Às crianças que participaram da pesquisa e suas famílias. Autores de tantas produções, protagonistas da história, responsáveis pela ludicidade deste trabalho e a quem dedico este trabalho!



RESUMO

Por meio da linguagem do desenho as crianças podem dizer tudo o que pensam e ao mesmo tempo podem não dizer nada. Enquanto desenhavam, as crianças estariam presas a estéticas ou padrões culturalmente pré-estabelecidos? Será que o ato de desenhar das crianças ocorre livre de interferências, onde simplesmente desenhavam e dão asas à sua imaginação? Para responder estas questões foram realizadas ações com crianças de 9/10 anos em projetos interdisciplinares que envolveram o encontro com o patrimônio cultural da cidade no Parque Buenos Aires com suas esculturas e um longo projeto em que ações propositivas prepararam as crianças a vivenciarem experiências próximas às obras que seriam vistas, sem que as crianças soubessem, na exposição *Coleção, Ciência e Arte* no Centro Universitário Maria Antonia/USP (CEUMA). Após o contato com a exposição, outras produções artísticas e portfólios foram produzidos pelas crianças. As vozes e os desenhos produzidos pelas crianças durante a pesquisa nos apresentam mais do que simples marcas no papel, pontos, linhas ou curvas. Na análise dos registros e dos desenhos infantis, com observações também tornadas visuais por meio de fotos, é que a riqueza das produções pode ser desvelada e ampliada. Desenvolvendo, estimulando e acompanhando a produção dos desenhos buscamos compreender como as crianças representam suas percepções. Pelos desenhos infantis redescobrimos o mundo supostamente conhecido, se soubermos ler seus processos e produções e ouvi-los antes, durante e depois de suas ações poéticas.

Palavras-chave: desenho; crianças de 9/10 anos; percepção; projeto interdisciplinar; mediação cultural.

ABSTRACT

Children through the language of the drawing can say whatever they think and at the same time can say anything. While drawing, children would be attached to aesthetic or culturally pre-established standards? Does the act of drawing in children occur free from interference, which simply they draw and give wings to your imagination? To answer these questions it was realized actions with 9/10 years old children in interdisciplinary projects involving the meeting between the cultural heritage of the city in the Parque Buenos Aires with its sculptures, and a long project in which previously actions prepared the children to live experiences near to the works of art that would be seen, without the kids knew earlier, in the exhibition *Coleção, Ciência e Arte* in the Centro Universitário Maria Antonia/USP (CEUMA). After contact with the exhibition, portfolios and other artistic productions were produced by children. The voices and drawings produced by children during the search showed us more than just marks on paper, points, lines or curves. In the analysis of the records and the children's drawings, with some observations also made visual observations through pictures, is that the wealth of productions can be unveiled and expanded. Developing, encouraging and monitoring the production of drawings we seek to understand how children represent their perceptions. Through the drawings of the children we rediscover the world supposedly known, if we know how to read their processes and productions and listen to them before, during and after their poetic actions.

Key words: drawing, children of 9/10 years old, perception, interdisciplinary project; cultural mediation.

LISTA DE IMAGENS

FIG. 1. TRILHANDO CAMINHOS PELA CIDADE. (ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.	14
FIG. 2. MAPA DO PARQUE BUENOS AIRES. DETALHES DAS OBRAS PRESENTES NO PARQUE / 2011.....	24
FIG. 3. IEB, MAE, MUSEU PAULISTA E MAC REPRESENTADOS NA ENTRADA DA EXPOSIÇÃO E O FOLHETO INFORMATIVO.	26
FIG. 4. OS PASSOS DAS CRIANÇAS. DETALHES DE FOTOS DO ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA / 2012.....	29
FIG. 5. ESPAÇOS E NOVAS DESCOBERTAS NO PARQUE MUNICIPAL BUENOS AIRES (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	30
FIG. 6. VIVÊNCIAS NO PARQUE (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	32
FIG. 7. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>DOM BERNARDINO RIVADÁVIA</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	33
FIG. 8. CONHECENDO A OBRA <i>LEÃO LUTANDO COM UMA SERPENTE</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011..	34
FIG. 9. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>VEADO LUTANDO CONTRA TRÊS TIGRES</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	35
FIG. 10. PERCEBENDO A OBRA <i>ANFITRITE E TRITÃO</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	36
FIG. 11. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>FIRMINIANO DE MORAIS PINTO</i>	36
FIG. 12. ESCULTURA <i>TANGO</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	37
FIG. 13. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>MILON DE CROTONA</i>	38
FIG. 14. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>MÃE</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	39
FIG. 15. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>DOM BERNARDINO RIVADÁVIA</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	40
FIG. 16. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>LEÃO LUTANDO COM UMA SERPENTE</i>	41
FIG. 17. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>ANFITRITE E TRITÃO</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	42
FIG. 18. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>FIRMINIANO DE MORAIS PINTO</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	42
FIG. 19. DESCOBRINDO A OBRA <i>NASCER</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	43
FIG. 20. EXPLORANDO A OBRA <i>VEADO LUTANDO CONTRA TRÊS TIGRES</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	44
FIG. 21. OBSERVANDO A OBRA <i>TANGO</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	45
FIG. 22. COMPOSIÇÃO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>MILON DE CROTONA</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	45
FIG. 23. OBSERVAÇÃO DA OBRA <i>MÃE</i> (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	46
FIG. 24. COMPOSIÇÃO DAS OBRAS PRESENTES NO PARQUE (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	47
FIG. 25. DETALHE DA OBRA (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	48
FIG. 26. OBRAS PRESENTES NO PARQUE (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	50
FIG. 27. DETALHE DA PROXIMIDADE COM A OBRA <i>MÃE</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.	54
FIG. 28. AS ESCULTURAS - HOMENAGENS NO PARQUE (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	56
FIG. 29. OLHARES INFANTIS SOBRE A OBRA <i>MILON DE CROTONA</i> . (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2011.....	57
FIG. 30. <i>CORPOS EM MOVIMENTO</i> – DESENHOS DE CRIANÇA DE 9/10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	60
FIG. 31. A ESCULTURA <i>MÃE</i> (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E DESENHOS DE ANA CAROLINE, 9 ANOS.....	65
FIG. 32. DETALHES DOS DESENHOS DE ANA CAROLINE, 9 ANOS (CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4- BRANCA), JOSÉ EDUARDO, 9 ANOS E MATEUS HENRIQUE, 9 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	66
FIG. 33. DETALHES DOS DESENHOS DE JOSÉ EDUARDO, 9 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4- BRANCA) E ANA CAROLINE, 9 ANOS (CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	67
FIG. 34. O DESENHO DA ESCULTURA <i>MÃE</i> . FOTOGRAFIA DIGITAL (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E DESENHO DE SAMUEL, 9 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.	68
FIG. 35. ESCULTURAS <i>DOM BERNARDINO RIVADÁVIA E TANGO</i> (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E RESPECTIVOS DESENHOS DE VÍCTOR JOSÉ, 9 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) E DE GABRIEL R., 9 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA). / 2011.....	69
FIG. 36. DETALHES DO DESENHO DE VÍCTOR JOSÉ, 9 ANOS.....	70
FIG. 37. DETALHES DO DESENHO DE GABRIEL R., 9 ANOS.	70

FIG. 38. AS ESCULTURAS <i>NAS CER</i> , <i>ANFITRITE</i> E <i>TRITÃO</i> E <i>DOM BERNARDINO RIVADÁVIA</i> (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E OS RESPECTIVOS DESENHOS DE ANÁLIA, 9 ANOS, DANA GIULIA, 9 ANOS E SAMUEL C., 9 ANOS (LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	72
FIG. 39. DETALHES DO DESENHO DE ANÁLIA, 9 ANOS A PARTIR DA ESCULTURA <i>NAS CER</i>	73
FIG. 40. DETALHES DOS DESENHOS DE DANA GIULIA, 9 ANOS E SAMUEL C., 9 ANOS, A PARTIR DAS IMAGENS PROJETADAS(LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	74
FIG. 41. DESENHOS DE HUGO, 9 ANOS E JOÃO C., 9 ANOS A PARTIR DA IMAGEM PROJETADA. (LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	75
FIG. 42. DETALHES DO DESENHO DE HUGO, 9 ANOS, REALIZADO FRENTE À OBRA.....	76
FIG. 43. DETALHES DO DESENHO DE JOÃO C., 9 ANOS, REALIZADO EM SALA DE AULA.....	77
FIG. 44. DESENHOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS DURANTE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS A PARTIR DO PARQUE BUENOS AIRES (LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2011.....	78
FIG. 45. DETALHES DESENHO DE JULIA MAIA, 10 ANOS.....	79
FIG. 46. CORPOS EM MOVIMENTO. DESENHOS DE ANA CAROLINE, 10 ANOS, JULIA MAIA, 10 ANOS, GABRIEL M., 10 ANOS, LUCAS, 10 ANOS, PEDRO LEONARDO, 10 ANOS, HENRIQUE, 10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	80
FIG. 47. DETALHES DOS DESENHOS DE ANA CAROLINE, 10 ANOS, JULIA MAIA, 10 ANOS, GABRIEL M., 10 ANOS, LUCAS, 10 ANOS, PEDRO LEONARDO, 10 ANOS, HENRIQUE,.....	81
FIG. 48. O OLHO QUE PISCA NO DESENHO DE GABRIEL M., 10 ANOS.....	82
FIG. 49. DETALHES DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	83
FIG. 50. DETALHES DOS DESENHOS DE ALEXANDRE, 10 ANOS, EDUARDO, 10 ANOS E LUCAS F., 10 ANOS (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	84
FIG. 51. COMPOSIÇÃO DE RECORTES DOS DESENHOS DE JOÃO VITOR, 10 ANOS, CAMILA, 11 ANOS E MARIANA, 9 ANOS (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	85
FIG. 52. DESENHOS DE JOÃO C., 9 ANOS, VIVIANE C, 10 ANOS, VIVIANNA, 10 ANOS, LARISSA TAINÁ, 10 ANOS E CAIO, 10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	86
FIG. 53. DESENHOS DE LARISSA TAINÁ, 10 ANOS, VIVIANNA, 10 ANOS, GUILHERME, 10 ANOS E PEDRO R., 9 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	87
FIG. 54. DESENHOS DE LARISSA, 10 ANOS, DANA GIULIA, 9 ANOS, JOSÉ EDUARDO, 10 ANOS, ANÁLIA, 10 ANOS, MATHEUS P. 11 ANOS, MATEUS HENRIQUE, 10 ANOS, MATHEUS F., 10 ANOS, MAIA, 10 ANOS, BRUNA, 10 ANOS, ALESSANDRA, 10 ANOS, HUGO, 10 ANOS E SAMUEL, 10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	88
FIG. 55. LUCAS, 10 ANOS E SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO. / 2012.....	89
FIG. 56. DESENHO DE LUCAS, 10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO) / 2012.....	90
FIG. 57. UM CORPO EM MOVIMENTO. PROCESSOS DE CRIAÇÃO / 2012.....	90
FIG. 58. DETALHES DOS DESENHOS DE LUCAS B., 9 ANOS E VIVIANE N., 9 ANOS.....	92
FIG. 59. DETALHES DO DESENHO DE BEATRIZ, 10 ANOS. (TINTA GUACHE, PINCEL, PAPEL CANSON A4-BRANCO)/2012.....	93
FIG. 60. DETALHES DOS DESENHOS DE GABRIEL R., 10 ANOS. / 2011 E 2012.....	94
FIG. 61. DESENHOS DE DANIEL, 10 ANOS.....	95
FIG. 62. AS LEMBRANÇAS DA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> PELOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE 9/10 ANOS / 2012.....	98
FIG. 63. “ <i>NO COMEÇO EU ‘TAVA’ MUITO CURIOSO. AÍ DEPOIS EU COMECEI A ME INTERESSAR MAIS E NO FINAL FICOU MUITO CLARO TUDO QUE EU VI</i> ”. REGISTRO DA CRIANÇA SOBRE O MAIS GOSTOU DE TODA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA / 2012.....	101
FIG. 64. DETALHE DO MAPA MENTAL DO PROJETO CONSTRUÍDO NO INÍCIO DA ORIENTAÇÃO DO MESTRADO / 2011.....	103
FIG. 65. AS MÃOS QUE TRAÇAM E REGISTRAM OLHARES. (ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.....	104
FIG. 66. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DURANTE AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	113
FIG. 67. DESENHOS E SEUS DETALHES - GABRIEL R., 10 ANOS E LUCAS, 10 ANOS.....	115
FIG. 68. UM DESENHO E SEUS DETALHES - VÍCTOR JOSÉ, 10 ANOS.....	116

FIG. 69. DESTAQUE PARA O DESENHO DE CAIO, 10 ANOS.	117
FIG. 70. DESENHO DE MAIA, 10 ANOS. (LÁPIS GRAFITE, LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	118
FIG. 71. DESENHOS SOBRE O MAPA DO BRASIL	119
FIG. 72. MAPAS DO BRASIL (LÁPIS GRAFITE, LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	119
FIG. 73. OS MAPAS DO MUNDO. (LÁPIS DE COR, LÁPIS GRAFITE, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	120
FIG. 74. MAPA DO MUNDO. DETALHES DO DESENHO DE GABRIEL M., 10 ANOS.....	121
FIG. 75. O GRANDE COCAR DE ÍNDIO. COMPOSIÇÃO DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS (LÁPIS DE COR, LÁPIS GRAFITE, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	123
FIG. 76. DETALHE DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E O DESENHO FINAL DE DANIEL, 10 ANOS. (LÁPIS DE COR, CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	124
FIG. 77. DETALHES DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E DESENHOS FINAIS DE JOSÉ EDUARDO, 10 ANOS E SAMUEL, 10 ANOS. (LÁPIS DE COR, CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	124
FIG. 78. DESENHO DE ALEXANDRE, 10 ANOS. (LÁPIS DE COR, CANETA HIDROCOR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	125
FIG. 79. DETALHES DO DESENHO DE GUILHERME, 10 ANOS.	126
FIG. 80. DETALHE DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E DESENHO FINAL DE LUCCAS, 10 ANOS. (LÁPIS DE COR, CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	126
FIG. 81. GRANDES COCARES DE ÍNDIOS. DESENHOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA. (LÁPIS DE COR, CANETA HIDROGRÁFICA, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2013.....	127
FIG. 82. COMPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS DIGITAIS A PARTIR DOS BICOS DE PENAS UTILIZADOS PELAS CRIANÇAS	129
FIG. 83. CENAS DO FILME <i>HARRY POTTER</i> E ABERTURA DA TELENVELA <i>LADO A LADO</i>	130
FIG. 84. UMA VIAGEM IMAGINÁRIA. PROCESSOS DE CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS. (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.....	131
FIG. 85. DETALHE DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E PRODUÇÃO FINAL DE MAIA, 10 ANOS.	133
FIG. 86. DETALHES DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E PRODUÇÃO FINAL DE ALEXANDRE, 10 ANOS.....	134
FIG. 87. DETALHES DO PROCESSO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) E PRODUÇÃO FINAL DE MATHEUS F., 10 ANOS E JULIA M., 10 ANOS. (RECORTE E COLAGEM, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	135
FIG. 88. COMPOSIÇÃO DE IMAGENS A PARTIR DO FOLDER DE APRESENTAÇÃO DA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> E IMAGEM IMPRESSA ENTREGUE ÀS CRIANÇAS / 2012.....	136
FIG. 89. VOCÊ LEMBRA O QUE É SIMETRIA? PROCESSO DE PRODUÇÃO DURANTE A INTERVENÇÃO DE MATEMÁTICA. (ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.	137
FIG. 90. A SIMETRIA NAS PRODUÇÕES INFANTIS.	138
FIG. 91. O CORPO EM MOVIMENTO. DETALHES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CRIANÇAS.....	139
FIG. 92. FACHADA DO CEUMA/USP. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 E A VISITA DAS CRIANÇAS À EXPOSIÇÃO (ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.	140
FIG. 93. IMAGENS DA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> . DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 / 2012.....	141
FIG. 94. DIFERENTES CONTEXTOS, SIMETRIAS SEMELHANTES. DETALHE DE URNA FUNERÁRIA PRESENTE NA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> E PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS. / 2012.	142
FIG. 95. GRANDES COCARES DE ÍNDIO. PEÇAS EXPOSTAS NA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> E DESENHOS DAS CRIANÇAS. / 2012.....	142
FIG. 96. DETALHE DAS PEÇAS DO QUARUP OBSERVADAS NA EXPOSIÇÃO. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 / 2012.....	143
FIG. 97. IMAGENS DA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> . DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 / 2012.....	143
FIG. 98. MAPAS PRESENTES NA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> E DESENHOS DAS CRIANÇAS. / 2012.	144
FIG. 99. DETALHE DO DESENHO DE MAIA, 10 ANOS SOBRE O MAPA DO MUNDO. (LÁPIS DE COR, LÁPIS GRAFITE, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	145

FIG. 100. IMAGENS DAS OBRAS PRESENTES NA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> . DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 / 2012.....	145
FIG. 101. QUADROS DE CILDO MEIRELES DA SÉRIE <i>MUROS</i> (1986) PRESENTES NA EXPOSIÇÃO <i>COLEÇÃO, CIÊNCIA E ARTE</i> . DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IMAGENS.USP.BR/?P=12138 / 2012.....	146
FIG. 102. A OBRA DE DAVID HOCKNEY E AS OBRAS DAS CRIANÇAS (COLAGENS EM FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	147
FIG. 103. COMPOSIÇÃO E DETALHE DO DESENHO DE LUCAS F., 10 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	149
FIG. 104. DETALHES DOS DESENHOS DE HENRIQUE, 10 ANOS E LARISSA TAINÁ, 10 ANOS. (LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	149
FIG. 105. DETALHES DOS DESENHOS DE JOSÉ EDUARDO, 10 ANOS E HUGO, 10 ANOS (LÁPIS DE COR, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.	150
FIG. 106. <i>O QUE MAIS GOSTEI DA EXPOSIÇÃO</i> . DESENHOS DE DANA GIULIA, 10 ANOS, MATEUS HENRIQUE, 10 ANOS, MATHEUS, 10 ANOS, SAMUEL, 10 ANOS, VIVIANE N., 10 ANOS, LARISSA, 10 ANOS, CAIO, 10 ANOS E BEATRIZ, 10 ANOS (LÁPIS DE COR PRETO, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) /2012.....	150
FIG. 107. LEMBRANÇAS E HISTÓRIAS PARA CONTAR. AS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS DURANTE O PROJETO (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.	151
FIG. 108. OS MAPAS PERCEPTIVOS INFANTIS DAS DUAS TURMAS.	152
FIG. 109. OS REGISTROS DAS CRIANÇAS E A TRANSCRIÇÃO DE SUAS OBSERVAÇÕES / 2012.....	152
FIG. 110. O REGISTRO DA CRIANÇA E A TRANSCRIÇÃO DE SUAS OBSERVAÇÕES / 2012.....	153
FIG. 111. IMAGENS TRABALHADAS DOS LIVROS DE ARTISTAS APRESENTADOS ÀS CRIANÇAS / 2012.....	153
FIG. 112. LIVROS DO ARTISTA DAS CRIANÇAS (ACERVO PESSOAL DA AUTORA) / 2012.....	154
FIG. 113. IDENTIDADES DESCOBERTAS. DIGITAL DO ALUNO JOSÉ EDUARDO, 10 ANOS, COLOCADA NO FINAL DA SUA HISTÓRIA IMAGINÁRIA (2012) E DIGITAL DA PESQUISADORA (2013).	159
FIG. 114. MAPA DO MUNDO. DESENHO DE WISLLY, 12 ANOS (LÁPIS DE COR, LÁPIS GRAFITE, FOLHA SULFITE A4-BRANCA) / 2012.....	160

Sumário

INTRODUÇÃO

O caminho que se desvela pela janela aberta: o desenho infantil.	14
As manhãs desenhantes no Parque Municipal Buenos Aires.....	23
A Exposição <i>Coleção, Ciência e Arte</i> como propulsora de um projeto interdisciplinar ..	25

CAPÍTULO 1. *“Nossa professora! Eu não sabia que todas essas esculturas tinham tanta coisa pra nos ensinar!”.*

Percepções e descobertas no Parque	31
---	-----------

<i>“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”</i> Descobrimo o Parque Municipal Buenos Aires.	32
--	----

<i>“Se soubesse que era só pra ver estátua não tinha vindo aqui!”</i> Experiências e vivências na aproximação com as obras.	39
---	----

<i>“Puxa professora, nunca imaginei que tinha tanta coisa no Parque!”</i> O olhar perceptivo das crianças é ampliado.	46
---	----

CAPÍTULO 2. *“Ele está piscando...”.*

Ampliando olhares e percepções por meio dos desenhos das crianças.	61
---	-----------

<i>“Vou fazer aquela grande! A Mãe!”</i> Os desenhos do Parque Municipal Buenos Aires.	63
--	----

<i>“Olha só professora! Veja como está cansado!!!”</i> Desenhando o movimento do corpo.	77
---	----

<i>“Tenho medo de errar com a tinta”.</i> Processos de criação.	88
---	----

<i>As memórias que os traços traçam.</i> Poéticas pessoais que se desvelam nos desenhos infantis.	93
---	----

CAPÍTULO 3. *“Ah! Foi tão legal o Parque! Queria ir visitar outro lugar para desenhar!”.*

Caminhando pelas das intervenções pedagógicas de um projeto interdisciplinar.	99
---	-----------

<i>O impulso.</i> A escola, o Parque e o museu: contextos e fundamentações do projeto interdisciplinar.	101
---	-----

<i>“Oba! Qual vai ser a atividade de hoje?”.</i> As ações do projeto interdisciplinar.	109
--	-----

<i>“Eu posso fazer mais de um desenho?”.</i> Descobrimo a exposição <i>Coleção, Ciência e Arte</i>	139
--	-----

<i>“Apesar de nunca ter ido a um museu, foi legal.”</i> Registros e percepções a partir um projeto interdisciplinar.	147
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

<i>Caminhos trilhados.</i> Percepções, desenhos infantis e protejo interdisciplinar.	156
--	------------

REFERÊNCIAS.	160
--------------------------	------------

*O*rganizamos as crianças para a saída. Estão todos agitados...
Ansiedade, dúvida, desconfiança... No rosto das crianças está estampada a
curiosidade pelo que irão ver...
“Nós vamos a pé? Que legal!”

Percorremos os corredores da escola e chegamos à calçada. Já estamos na rua! O caminho começa a ser percorrido... Conversas, risos, discussões, sonoridades infantis invadem a calçada. As duplas de crianças começam a se dissipar, formam-se trios e pequenos grupos...

Atravessamos a primeira faixa de pedestres. Sem sinal, pedimos passagem, contamos com a solidariedade do motorista que também segue seu caminho. Continuamos a caminhar... Sentimos o aroma do almoço a ser preparado no restaurante e logo em seguida, somos envoltos pelo perfume do pãozinho quente da padaria... Quantos perfumes presentes na quitanda... Tantos aromas, tantas cores e quantos sabores! Mas não podemos parar!

Seguimos nossa caminhada passando novamente pela faixa de pedestres. Solicitamos a passagem e mais uma vez um motorista permite que atravessemos seu caminho para seguirmos o nosso. Os diálogos intensificam, as observações são constantes e caminhando encontramos as árvores, valentes, resistindo e persistindo em crescer na selva de pedra dos prédios.

Novamente, precisamos atravessar a rua, mas agora contamos com o auxílio do farol e seguimos nosso caminho assim que o “homenzinho verde” aparece. “Olha o poste!”. Percebemos que não podemos nos distrair ao caminhar, muitos obstáculos surgem, buracos, desníveis, desvios, obstáculos e... “Cuidado! Você quase pisou no cocô do cachorro!”

Enfim, chegamos à última travessia, aguardamos o “homenzinho verde” e seguimos em frente... “Nossa! Falta muito para chegar?” “Não! Estamos pertinho”. O caminho fica movimentado, lojas, agitação, supermercado, carros, pessoas, cachorros, barulho... Cidade.

A calçada é pequena... Precisamos ficar atentos... A voz das crianças se eleva nos diálogos, risos se transformam em gargalhadas, seus olhos procuram sem saber o que olhar, o vento bagunça os cabelos, as mãos estão inquietas, os pés seguem rápidos, sem parar, passo a passo, até que... “Chegamos! É aqui!”



Fig. 1. Trilhando caminhos pela cidade. (arquivo pessoal da autora) / 2012.

INTRODUÇÃO

O caminho que se desvela pela janela aberta: o desenho infantil.

Chegamos? Onde? Qual foi o primeiro passo? Quando? Quem iniciou o caminhar? E por quê? Será esse o início de tudo? Ou será o final? Sabemos apenas que para chegarmos a algum lugar é preciso escolher um caminho para caminhar.

Antes de caminhar, olhamos pela janela da memória e lembramos diferentes momentos vividos em que precisamos tomar decisões. Nossas escolhas nos apontam caminhos a seguir, encontramos atalhos, desviamos de alguns deles, ressignificamos alguns passos, descansamos e voltamos a caminhar, sem parar. Nossa pesquisa também percorreu um caminho impulsionado por uma escolha, uma decisão.

Qual o tema? Quem será o sujeito da pesquisa? Embasamento teórico? Linha de pesquisa? Um projeto ou uma pesquisa bibliográfica? Não! Um projeto! Mas... Onde? Com quem? Sobre o quê?

Dúvidas... Dúvidas... Em meio a tantos questionamentos o coração da pesquisa pulsa forte, compassado, enamorado pelo desenho infantil. Os desenhos das crianças guiam nossos caminhos, reflexões, pensamentos, impulsionam nossa criação.

É preciso escolher um norte a seguir, dentre tantos caminhos diferentes que nos levam ao desenho infantil. Caminhos desbravados por diversos e renomados autores, em outras épocas, outros contextos, discutidos, contestados, repensados, ressignificados. Trilhas construídas, experimentadas e vividas que orientam nossa caminhada.

Escolhemos seguir nosso caminho passando pela escola até alcançar o desenho das crianças. A escola... Ah, a escola! Um mundo cheio de possibilidades e repleto de caminhos a seguir, onde escolhi construir a minha formação como educadora. E a caminhada foi longa! Essa relação com a educação iniciou no Magistério, cursado no Colégio Presbiteriano Mackenzie, onde conheci a sala de aula, as estratégias, os alunos, enfim, a prática de ensinar.

Caminhando, a graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie intensificou essa relação com o ofício de ensinar e trouxe a certeza de que esse seria o meu caminho vital. Especializações em Psicopedagogia, em

Educação Especial, em Gestão Educacional e em Psicopedagogia Institucional compuseram as paisagens do caminho.

Em 2000 encontro a prática em sala de aula através do trabalho com a turma de alunos de período integral em escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Um breve período de significativo aprendizado e após um ano, inicio nessa mesma escola o trabalho de Orientação Educacional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, posteriormente ampliada minha atuação aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atuando por oito anos como Orientadora Educacional foi possível vivenciar experiências intensas e significativas, contribuindo para o crescimento profissional como educadora, possibilitando assumir a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da mesma instituição escolar. Tarefa árdua, mas realizada com muita dedicação e responsabilidade durante inesquecíveis cinco anos.

E a Arte? Onde está a Arte nessa história toda?

Em todos os momentos! Em todos os caminhos trilhados!

Nessa caminhada pessoal e profissional, a Arte sempre esteve presente, seja implícita ou explicitamente, por vezes escondida, resgato-a no curso de Mestrado em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Surge também a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, cadastrado junto ao CNPq e a possibilidade de estudar o tema que permeia todo esse caminho: o desenho infantil.

Trilhar esse caminho nos exigiu algumas escolhas de posturas em relação ao desenvolvimento do trabalho com as crianças na perspectiva desta pesquisa. Nosso trabalho não tem como objetivo apresentar o olhar da coordenação pedagógica na prática pedagógica, mas sim, o olhar do professor-pesquisador, inventivo, descobridor, investigador que busca compreender o olhar da criança sobre o mundo à sua volta, através de ações inovadoras na escola. Assim, durante as intervenções e o constante replanejamento junto às crianças, estava presente a professora-pesquisadora, deixando a função de coordenadora para outros momentos da rotina escolar das crianças.

Como nos diz Milton Nascimento (1978) “é preciso ter força. É preciso ter raça. É preciso ter gana, sempre”. Ousar... É preciso ter a coragem de ousar. Procuramos desenvolver uma experiência que nos trouxesse a satisfação de proporcionar aos sujeitos da pesquisa, a nós e a todos que a ela tiverem acesso, a

possibilidade de olhar com um novo olhar para o desenho infantil, conhecido de alguns, mas por muitos em processo acelerado de esquecimento.

Deixar de desenhar... Por que as crianças perdem o desejo de desenhar? Por que perdemos o desejo de desenhar? Desde o início de nosso trabalho nos perguntamos qual o motivo deste distanciamento das crianças e seus desenhos. No decorrer da pesquisa, percebemos que a partir dos 9/10 anos as crianças já não se interessam tanto pelo desenho, estão ocupadas com as novas tecnologias, com as mudanças físicas que se iniciam em seu corpo e a escola se torna, com frequência, um lugar conteudista em busca de resultados quantitativos e objetivos.

E por que as crianças perdem o desejo de desenhar? Seria no mundo da escola conteudista o início desse desinteresse? Notamos que durante a formação escolar do indivíduo há um esquecimento gradativo do desenho infantil, sendo considerado algo supérfluo ou uma “atividade” para preencher o tempo e ocupar as crianças. Em diversos momentos, a escola despreza as linguagens expressivas da criança, em especial, o desenho, coibindo sua manifestação livre e prazerosa em função de normas e regras de produção a serem seguidas. Quando, no decorrer de sua trajetória escolar, a criança deixa de desenhar, está abandonando também a sua própria forma de expressão e percepção, seguindo padrões impostos pelo meio em que se encontra, ou seja, a escola.

A escola e o senso comum consideram com frequência o bom desenho aquele que apresenta um registro fiel da realidade, além de um mito do talento, como revelado por Martins (1992a) em sua dissertação de mestrado. Assim, o desenho se torna algo separado da vida e não a própria manifestação da vida. As crianças passam a consumir produções alheias e deixam de desenhar.

Podemos considerar que as crianças não desenharam nada, pois não fizeram exatamente igual ao que foi pedido? Refletir sobre esse “nada”, sobre os procedimentos de produção e interpretação dos desenhos, significa esclarecer a importância da percepção de mundo que a criança representa durante a ação de desenhar.

E como transformar a realidade negligenciada do desenho infantil? Apresentar à criança um tema a ser desenhado não é o bastante, ou pelo contrário, apenas reforça o afastamento do desenho, delimitando seu fazer sem proporcionar o prazer da descoberta. Como apresentar uma proposta de produção sem interferir na criação da criança? De que forma podemos transformar a aprendizagem das crianças em disparador para a descoberta de algo novo? Conseguimos despertar

um olhar diferente sobre aquilo que já é conhecido, imaginando pesos, formas, cores, tamanhos e texturas diversas, em contextos variados? É possível olhar e encontrar ao final da construção aquilo que se imaginou e descobrir que é possível transformar em realidade, interferindo e modificando esse novo olhar?

Ousar! A descoberta desse novo olhar não pode ser realizada em um único momento desvinculado do todo e de tudo. Elaboramos, assim, experiências com crianças de 9/10 que possibilitaram a fruição dos desenhos infantis produzidos, sem que tivessem uma exigência artística, mas sim, uma singularidade e intencionalidade.

E como despertar a fruição dos desenhos das crianças?

No decorrer de 2011, durante a disciplina Arte e Mediação Cultural do programa de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ministrada por Mirian Celeste Martins, minha orientadora, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa em que o foco do trabalho seria propor uma ação mediadora aproximando o público escolhido a um patrimônio cultural¹ da cidade de São Paulo. Escolher um patrimônio cultural e realizar uma ação mediadora! Tarefa desafiadora, a qual nos possibilitou observar como os processos de percepção sensível podem ser enriquecidos a partir de seus registros realizados através de desenhos infantis, como veremos ao longo desta dissertação.

Um Parque Municipal considerado patrimônio cultural? Claro que sim! Um grande centro urbano ou uma pequena cidade de interior devem ter seu passado histórico e suas identidades resgatados, recuperados e (re)transmitidos às novas gerações. Essa transmissão da cultura também deve ser realizada em relação ao patrimônio escondido de uma cidade, pelo qual muitos passam em frente sem enxergar.

O Parque Municipal Buenos Aires e seus monumentos, localizado na Avenida Angélica, bairro de Higienópolis, na cidade de São Paulo, foi escolhido como o patrimônio cultural a ser observado e ampliado no desenvolvimento desta dissertação.

¹ “O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos”. (texto extraído da publicação Educação Patrimonial no Programa Mais Educação. Brasil, 2009).

A riqueza da experiência vivida e as possibilidades de análise que ela desperta em relação ao desenho infantil, a mediação cultural e as diferentes respostas aos desafios oferecidos desencadeou a construção de um novo projeto tendo como mote a exposição *Coleção, Ciência e Arte* no Centro Universitário Maria Antonia USP (CEUMA/USP), instalado nos edifícios históricos que abrigaram a antiga Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.

No período de 17 de novembro de 2011 até 01 de julho de 2012, o CEUMA/USP, localizado à Rua Maria Antonia, 258/294, região central de São Paulo/SP, apresentou obras de um patrimônio originalmente indisponível, possibilitando o acesso ao público através da parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros, o Museu de Arte Contemporânea, o Museu de Arqueologia e Etnologia e o Museu Paulista, unidades da Universidade de São Paulo.

Desenvolvemos nossas pesquisas pautadas no diálogo entre as ações mediadoras e os patrimônios culturais presentes na cidade de São Paulo, buscando ir além da reprodução de informações, dialogando com as muitas memórias presentes nas ações: as memórias de cada patrimônio cultural, as memórias das crianças participantes e as próprias memórias dos mediadores.

Durante as intervenções realizadas observamos nas produções das crianças, a partir do que era proposto, suas interpretações, gostos, afinidades, preferências e bagagens culturais, manifestados em suas representações, em seus desenhos.

O desenho infantil permeia nossa caminhada, nossas ações e intencionalidades de trabalho com as crianças envolvidas na pesquisa. Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas é uma reflexão observada e avaliada com certa polêmica, pois muitos não [re]conhecem ou não aceitam o desenho infantil como um meio de representação iconográfica, possibilitando através de seus traços marcantes, a visualidade de ideias, conceitos, pensamentos a todos que o observam com olhares descobridores.

A análise e a reflexão sobre o desenho infantil a partir de ações interdisciplinares despertam questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas e como podem ser ampliadas as visões de mundo das crianças.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico inserido (ou a partir de) em um projeto interdisciplinar? Durante o processo de aprendizagem das

crianças no projeto interdisciplinar é possível desenvolver experiências estéticas articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação? A percepção e a imaginação mobilizam a construção do desenho infantil?

Durante a construção de nossa pesquisa muitas perguntas se tornaram mais claras e outros questionamentos surgiram, sinalizando nosso caminho, orientando os nossos passos.

A forma de uma criança conhecer o objeto passa por significativas transformações em seu desenvolvimento no processo de adaptação ao meio, de conhecer a si mesma e aos outros que a circundam. Precisamos compreender como a visão pode fazer-se sem encerrar-se em determinado aspecto ou perspectiva, proposta esta que buscamos desenvolver com as crianças durante as intervenções, seguindo as reflexões de Merleau-Ponty (2006, p.104):

Ver um objeto é ou possuí-lo à margem do campo visual e poder fixá-lo, ou então corresponder efetivamente a essa solicitação, fixando-o. Quando eu fixo, anoro-me nele, mas esta “parada” do olhar é apenas uma modalidade de seu movimento: continuo no interior de um objeto a exploração que, há pouco, sobrevoava-os a todos, com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto.

Procuramos despertar nas crianças esse “abrir o objeto” que Merleau-Ponty nos relata. Percebemos durante as produções a dificuldade das crianças em trabalhar o olhar e a representação daquilo que é visto.

Considerando que a leitura e a produção sígnica do mundo são fatores presentes na vivência das crianças e a realidade é lida e apresentada a partir do que se viveu e experimentou, nosso trabalho trilhou o caminho em busca de compreender a teoria e a prática pedagógica interdisciplinar direcionadas para o desenvolvimento do desenho infantil como expressão do olhar da criança sobre o mundo que a circunda, investigando a importância da arte não apenas como forma de expressão e registro, mas também como meio para a construção de conhecimentos através de intervenções significativas.

A criança é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem e a sua atuação no meio social em que está inserida é expressa através das hipóteses, análises, relações e pensamentos presentes em suas construções e reconstruções. Assim, o repertório cultural das crianças pode ampliar e/ou intimidar suas produções gráficas? Estaria a escola possibilitando a todas as crianças que a frequentam o acesso a elementos da cultura que enriqueçam o desenvolvimento infantil e proporcionem às

crianças uma significativa inserção social? Desempenhando seu papel socializador, será que a escola propicia o desenvolvimento da identidade das crianças, através de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações interativas?

Muitas questões permeiam nossa caminhada pelo desenho infantil e os olhares das crianças sobre o mundo expresso em suas produções, mas não podemos deixar de refletir sobre como podemos ampliar o olhar das crianças sobre o mundo através de intervenções pedagógicas interdisciplinares. As ações antecessoras desenvolvidas durante o projeto de trabalho dentro de um cuidadoso processo de mediação cultural possibilitam conexões entre a escola, as instituições culturais visitadas e as crianças?

Percebemos que o desenho infantil adquire vida própria, enriquecido de detalhes, percepções, sentimentos e pensamentos, desvelados a todos aqueles que o lerem sensivelmente a partir da sua construção. Compreender essa leitura é um dos nossos propósitos nessa pesquisa.

Através da criação e acompanhamento de ações pedagógicas direcionadas à sensibilização da produção dos desenhos infantis promovendo um diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo escolar: Arte, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, procuramos analisar as produções realizadas pelas crianças durante as intervenções, destacando a leitura de mundo presente em suas construções como resposta às intervenções pedagógicas desenvolvidas, entendidas também como um processo ativo de mediação cultural.

Nossa caminhada proporciona momentos de reflexão. Desperta questionamentos. Impulsiona mudanças, talvez! Mas há momentos em que precisamos de um mapa para não perder a direção que escolhemos seguir.

O mapa da nossa pesquisa aponta caminhos percorridos sob inspiração etnográfica. Desenvolvemos a observação participante em nossa pesquisa, proporcionando a produção e análise de documentos que contextualizam as informações coletadas durante nossa caminhada. No decorrer do trabalho, destacamos o princípio de interação entre pesquisador e objeto pesquisado, enfatizando-se todo o processo da pesquisa e não apenas os seus resultados finais. Assim, nossa ação pesquisadora se aproxima dos conceitos desenvolvidos por Marli André (1995) onde a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, de novos conceitos e a compreensão da realidade, através da realização de um trabalho de campo, preocupada também com o significado que os envolvidos

designam às suas experiências, realizando a descrição e indução das ações realizadas.

O mapa de nossa caminhada é repleto de imagens que dialogam com o texto e as análises, “conversam” conosco, complementam e despertam nosso olhar. Desenvolvemos as imagens apresentadas a partir da proposta metodológica de pesquisa em educação defendida por Roldán e Viadel (2012), onde a ideia principal é aproximar as práticas de criação artística aos critérios exigidos para uma investigação acadêmica, ou seja, não se considera a atividade científica algo contraditório ou oposto à atividade artística, mas sim, são consideradas atividades complementares. As imagens são apresentadas de forma a documentar, descrever e comparar momentos, detalhes, ações e percepções, resultados de nossa observação participante.

O caminho traçado em nosso mapa etnográfico indica três momentos significativos nos quais apresentamos nossas experiências e reflexões em busca das respostas que nos impulsionaram a caminhar pelo desenho infantil a partir dos olhares das crianças sobre o mundo expresso em suas produções. Durante a nossa caminhada encontramos algumas respostas aos nossos questionamentos através do diálogo com diferentes teóricos e a partir dessas “conversas”, refletimos sobre nossas propostas, as experiências vividas e as produções construídas no decorrer do trabalho.

Nossas “conversas reflexivas” sobre o desenho infantil e a linguagem expressiva das crianças com Ostrower (1998 e 2001), Derdyk (2010), Iavelberg (1986, 1998, 2008), Martins (1992, 1993 e 1999) Martins et al (2010), Bourdieu (2007), Dewey (2010), Dworecki (1999), os Wilsons (1987), Lowenfeld (1977), entre outros, possibilitaram a nossa aproximação e maior compreensão desse universo mágico e encantador do desenho infantil.

Nos momentos em que nossas “conversas” se direcionaram para as reflexões sobre a percepção e a imaginação, as considerações de autores como Merleau-Ponty (2000, 2004 e 2006), Arnheim (1986 e 2005), Gibson (1974), Eisner (2008) e Vygotsky (2009) nos auxiliaram a compreender e aprofundar esses diálogos, relacionando suas reflexões às análises das produções infantis construídas durante a pesquisa.

Entre tantos diálogos, em nossas reflexões sobre projetos pedagógicos interdisciplinares “conversamos” com Hernandez (2000), Fazenda (2002 e 2008), Severino (2008), Perrenoud (1999), Barbosa (1985 e 2001), Gallo (1994) Grupo de

pesquisa em Mediação Cultural coordenado por Martins (2007) entre outros, possibilitando refletir sobre a importância das intervenções pedagógicas como dispositivos mediadores de acesso à arte e às culturas presentes dentro e fora da escola.

As nossas “rodas de conversa” com Bourdieu (1989), Nogueira e Catani (1998), Santomé (2001), Gobbi (1997, 2004 e 2007), Castriota (2009), Martins e Tourinho (2010), Coutinho (2008, 2009 e 2011), e outros teóricos já citados não poderiam deixar de abordar as reflexões relacionadas ao patrimônio cultural presente no meio social em que estão inseridas as crianças de nossa pesquisa. Nossos diálogos despertaram reflexões sobre os registros das crianças, seus processos de construção e suas representações como meios de veiculação da cultura infantil.

As parcerias iniciadas a partir dos diálogos durante nossa caminhada são sinalizadores para que as leituras das produções infantis pudessem se conectar com as reflexões teóricas, ampliando as análises realizadas durante a pesquisa.

Os percursos trilhados em nosso trabalho não foram percorridos solitariamente. As crianças nos acompanham! Crianças entre 9/10 anos, sendo duas crianças com 11 anos e uma com 12 anos, estudantes da rede particular de ensino da cidade de São Paulo. Estas crianças participaram dos dois projetos apresentados nesta dissertação com o objetivo de observarmos o desenvolvimento de seus olhares sobre o mundo que as cerca.

No caminhar de nossas ações está presente a escola onde as crianças de nossa pesquisa estudam. Fundada em 1939, a instituição de ensino confessional católico oferece à comunidade a formação escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio, adotando como proposta de trabalho o sistema de ensino apostilado. Localizada no bairro de Santa Cecília, a clientela atendida pela escola é bem diversificada, com predomínio de alunos de classe média, acolhendo estudantes não só do entorno da escola, mas também dos bairros vizinhos, como Higienópolis, Consolação, Pacaembu, Vila Buarque, República e Centro. A sua localização próxima aos locais onde foram realizadas as ações propositivas favoreceu a execução das propostas desenvolvidas.

Optamos por estender a introdução de nossa caminhada expondo o cenário presente em nosso caminho, apresentando o locus e as ações realizadas na pesquisa, complementadas e analisadas no decorrer dessa dissertação. Assim, apresentamos as duas intervenções pedagógicas vividas pelas crianças em dois

momentos diferentes, abordadas novamente durante o trabalho e articuladas aos focos e fundamentações teóricas, permitindo melhor análise de seus desdobramentos.

As manhãs desenhantes no Parque Municipal Buenos Aires.

Em 2011 um grupo de 46 crianças entre 9/10 anos, cursando o 4º ano do Ensino Fundamental nos acompanhou nas intervenções pedagógicas realizadas no Parque Municipal Buenos Aires.

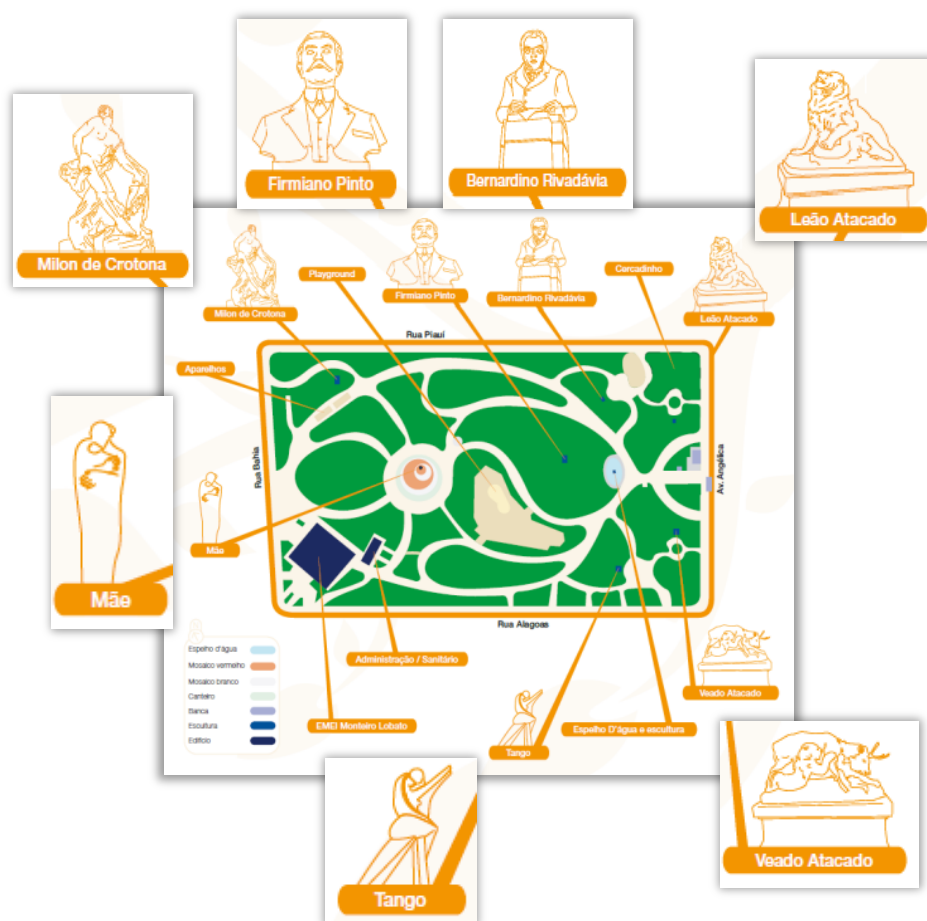


Fig. 2. Mapa do Parque Buenos Aires. Detalhes das obras presentes no Parque / 2011.

Localizada na região central da cidade de São Paulo, encontramos a Avenida Angélica, com seu movimento diário de carros, ônibus e pedestres. Em meio ao caos urbano, o Parque Buenos Aires se destaca na paisagem da movimentada avenida. Um local até pouco tempo considerado por muitos moradores como

inseguro, cheio de mendigos ou usuários de drogas, imagem esta que vem sendo substituída pela revitalização do parque e mobilização dos moradores da região em recuperar a área de lazer. Atualmente, é utilizado como espaço de caminhada, onde é possível se exercitar, levar as crianças ao parquinho e os animais de estimação para a área de recreação.

Encontramos no Parque diversas esculturas, desconhecidas por muitos dos frequentadores da área de lazer. Um grande busto de bronze apoiado num bloco de granito representa *Dom Bernardino Rivadavia*, considerado por muitos o maior dos generais na revolução da independência argentina. A obra chegou ao Parque em 1945. Em outro ponto do Parque encontra-se a obra *Leão lutando com uma serpente*, peça elaborada em ferro fundido, alvenaria e granito pela empresa francesa de fundição Fonderies d'Art Du Val d'Osne, datada de 1833. A mesma empresa elaborou a obra *Veado lutando contra três tigres*, também presente no Parque. Na entrada do parque encontra-se a *Escultura do Lago*, a qual retrata os deuses gregos Anfitrite e Tritão. Ao seu lado está o busto de *Firminiano de Moraes Pinto*, ex-prefeito da cidade de São Paulo.

Percorrendo outras áreas do Parque encontramos a escultura *Tango*, elaborada pelo escultor argentino Roberto Vivas, onde um casal de formas estilizadas executa um movimento da dança, e a obra de *Nascer*, da escultora Daisy Nasser, feita de alumínio, na cor branca, observada apenas pelo segundo grupo de crianças que participou da visita.

Na área mais elevada do Parque e circundada por uma calçada de concreto, encontramos a escultura *Mãe*, do italiano Caetano Fraccaroli. Próximo a esse local, podemos observar a escultura de *Milon de Crotona*, elaborada em cerâmica e granito.

Iniciamos a pesquisa dividindo as 46 crianças em dois grupos e as convidamos a participarem de uma nova situação de aprendizagem, apresentando-lhes a proposta que iríamos ao Parque Municipal Buenos Aires, destacando que todos seriam colaboradores no trabalho para o curso de Mestrado. Nossa surpresa foi a disponibilidade e interesse de todos em participar da ação, tendo apenas duas crianças que não participaram por esquecerem as autorizações dos responsáveis e uma criança ausente no dia. A reação das crianças comentando entre si como eram importantes, pois faziam parte de uma pesquisa de Mestrado, nos faz pensar até que ponto valorizamos o ser e o fazer infantil em nossas práticas pedagógicas.

A escolha por realizar a pesquisa em dois grupos deve-se ao fato de termos

como objetivo inicial perceber a visão das crianças sobre as esculturas presentes no parque a partir de seus desenhos. Houve uma proposta diferenciada que será analisada no Capítulo 1 focalizando a percepção e no Capítulo 2 os desenhos realizados a partir da observação direta das obras no próprio ambiente do Parque (Grupo 1) e os desenhos criados após a visita ao Parque Municipal, a partir de imagens das obras anteriormente observadas no local (Grupo 2).

A Exposição *Coleção, Ciência e Arte* propulsora de um projeto interdisciplinar.



Fig. 3. IEB, MAE, Museu Paulista e MAC representados na entrada da exposição e o folheto informativo. (arquivo pessoal da autora) / 2012.

A cada passo de nossa caminhada construímos uma história. Seguindo o caminho iniciado em 2011, o mesmo grupo de crianças que havia descoberto o Parque Municipal Buenos Aires nos acompanhou em 2012 no desafio de vivenciar uma experiência estética, antes mesmo de conhecer a exposição. A partir de intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula, as crianças naquele momento cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, caminharam pelas ações propositoras

inter-relacionando os conteúdos curriculares anteriormente estudados à exposição *Coleção, Ciência e Arte* que visitariam ao final das intervenções.

Tantas histórias para contar...

Instrumentalizar a criança de intenções para fazer arte nos direciona à análise de como esses sujeitos percebem o mundo que lhes é apresentado. Pelos desenhos infantis redescobrimos o mundo supostamente conhecido. No Capítulo 2, além dos desenhos produzidos no Parque Buenos Aires, focalizamos também a intervenção realizada na escola onde solicitamos o desenho de um corpo em movimento. Desenvolvendo e estimulando a produção dos desenhos buscamos compreender como as crianças interferem, criam, reconstruem, percebem e comunicam por meio deles.

As produções das crianças foram realizadas a partir de diferentes recursos, onde buscamos a diversidade de utilização dos materiais para as produções infantis. Durante as ações, as professoras das crianças participaram orientando na realização do que era proposto em cada intervenção. O trabalho ocorreu nas respectivas salas de aula das crianças, caracterizando dois momentos de produção para cada intervenção realizada, porém com as mesmas propostas de trabalho.

A exposição *Coleção, Ciência e Arte* foi a geradora das intervenções pedagógicas que colocaram as crianças frente aos processos vividos pelos artistas e cientistas presentes na exposição. Sem falarmos da temática da exposição ou apresentarmos as obras às crianças, realizamos ações expressivas que envolveram as várias disciplinas do currículo, como veremos no Capítulo 3, que fundamenta o conceito de projeto.

A exposição inédita reuniu objetos, obras de arte e documentos de âmbitos culturais diversos, selecionados por sua especial relevância e amplitude, originários de conjuntos maiores que se encontram nos acervos das unidades citadas. As peças expostas pertencem à massa falida do extinto Banco Santos, itens que ficaram confiados à Universidade de São Paulo. Segundo o diretor do CEUMA/USP, professor Moacyr Ayres Novais Filho (2012) “a ideia central da exposição é revelar as potencialidades do colecionismo para a pesquisa e formação acadêmica. Existe ciência e arte em se fazer coleção”.

As obras apresentadas na exposição foram dispostas no CEUMA/USP em três grandes salas temáticas. Do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) foram expostas peças indígenas como objetos do Quarup, ritual de homenagem aos

mortos praticado por indígenas brasileiros da região do Xingu e urnas funerárias amazônicas, além de alguns itens de arqueologia egípcia.

O Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) elegeu algumas séries cartográficas que ajudam a ilustrar os circuitos de produção, circulação e consumo dos mapas que exemplificaram diferentes contextos políticos e formas de apropriação ao longo do tempo: cartas portulano, mapas e vistas topográficas holandesas, cartografia e diplomacia, cartografia jesuítica e etnografia, mapas de comércio de longa distância e mapas-múndi japoneses. Na mesma sala, o Museu Paulista (MP) apresentou um conjunto de instrumentos náuticos e de localização espacial, como astrolábios, telúrios, esferas armilares, sextantes, octantes e cronômetros, que despertam curiosidade e admiração em função de sua beleza e das potencialidades para a pesquisa e a produção de conhecimentos.

O Museu de Arte Contemporânea (MAC) exibiu obras importantes de artistas modernos, como Tarsila do Amaral (com um estudo para o quadro *Operários*) e Joaquim Torres-García. Nas obras de arte contemporânea, destaca-se a presença da imagem fotográfica com tratamentos distintos em obras de Misha Gordin, David Hockney e Cindy Sherman. A significativa heterogeneidade da arte atual, no Brasil e no exterior, podia ser vista nas obras de Jeff Koons, Damien Hirst e Cildo Meireles apresentadas durante a exposição.

A sistematização do projeto como um todo através dos registros das crianças, a aproximação das ações pedagógicas ao patrimônio cultural da cidade e a retomada dos trabalhos com a construção do Livro do Artista, levam ao ponto de chegada da nossa caminhada: as crianças protagonistas da obra em meio ao todo. Assim, construíram seus portfólios que, segundo Hernandez (2000, p. 165)

oferece aos alunos e aos professores uma oportunidade para refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo que possibilita introduzir mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino.

Através da elaboração de portfólios, buscamos resgatar a função desse instrumento como facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte das crianças, de seus processos de aprendizagem ao longo do projeto de trabalho desenvolvido a partir das experiências vividas e produções elaboradas. Com o portfólio também analisamos todo o processo vivido e construído com as crianças.

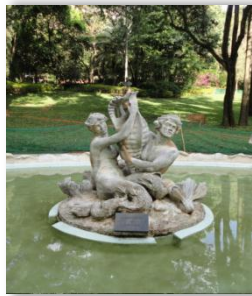
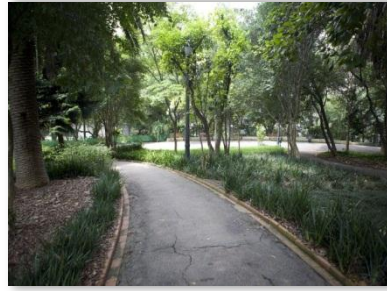
As janelas se abrem pelo nosso caminho... Nossos olhos já não veem o mesmo. Talvez os olhos das crianças também não vejam mais o mesmo. Sabemos

que nosso trabalho cresceu e frutificou. Olhamos pela janela da vida e o caminho à nossa frente nos convida a caminhar e conhecer as histórias no Parque, na escola, na exposição e nas produções que provocaram e encantaram crianças de 9/10 anos, despertando novos olhares, novas práticas, novas possibilidades de ação em nossa atuação como pesquisadores e educadores.

A caminhada de nossa pesquisa nos trouxe a oportunidade de construir histórias, vivências e descobertas, impulsionando mudanças, movimentando [re]fazeres arteiros, artísticos. Histórias e experiências! Quer conhecer as histórias que aconteceram pelo caminho? Feche seus olhos e lentamente abra a janela do seu olhar. Vire a página e caminhe conosco! Bom passeio!



Fig. 4. Os passos das crianças. Detalhes de fotos do arquivo pessoal da autora / 2012.



os poucos, o céu nublado e o frio da manhã cedem espaço para o sol tímido que por entre as copas das árvores começa a nos aquecer, clareando o que antes estava na sombra, escondido, despertando a vida. Trilhas exploradas, mistérios desvendados...

Enfim, o Parque Buenos Aires era desvelado!

Descobrimos dois grandes homens homenageados, mas também percebemos que é preciso valorizar mais a nossa brasilidade. Encantados, observamos o amor entre mãe e filho, mesmo que estes não sejam totalmente humanos e percebemos que esse amor maternal é tão forte que pode ser representado de diferentes formas, cores e tamanhos. Conhecemos um pouco da cultura argentina através de sua dança e descobrimos que o homem tem um grande fascínio em retratar a luta pela sobrevivência entre os animais. E sofremos junto ao herói que abandonado pelos amigos, não conseguiu se livrar das tormentas da noite...

Sentadas próximas à escultura Mãe, as crianças observam. Procuram sua sombra, talvez busquem a proteção, o bem-estar que o colo materno proporciona, ou talvez procurem apenas a sombra que refresca.

Aquecidas pelo sol e em ebulição pelas descobertas, as crianças exploram o espaço, interagem, redescobrem movimentos e ações, correm, pulam, deitam-se no chão, percebem os sons, as cores, novos olhares, a vida!

Sob o olhar da Mãe e envoltos pelas árvores e tantas espécies de flores e plantas, as crianças percebem a vida no Parque. Diferentes pessoas se aproximam, crianças pequenas com suas mães ou suas babás chegam para brincar. Jovens, senhores e senhoras passam por nós fazendo seus exercícios matinais, ou apenas se sentam nos bancos do Parque para ler o jornal, terminar a leitura de um livro inacabado ou apenas param para observar a vida.

Enquanto as crianças exploram o espaço, devagar uma senhora se aproxima do local para iniciar seus exercícios matinais. Olhar doce, voz calma. Atentas as crianças seguem as orientações da senhora e seus movimentos leves e contínuos são observados e repetidos por algumas das crianças. Devagar, as mãos desenhavam no ar traços contínuos, livres, em movimento. Inspirar e expirar, devagar. Os olhos se fecham e o corpo repousa. A voz doce da senhora agradece a presença das crianças e os olhos se abrem.

Chega o momento de partir. Pelo Parque, retornando à escola, momentos são lembrados, espaços são reconhecidos e as sombras das árvores já não encobrem segredos. O sol ilumina o caminho de volta...

Passamos pelo portão do Parque e deixamos algo para trás... “Precisamos mesmo ir embora professora?”.

Seguimos caminhando pela avenida e ruas que nos levam à escola. Movimento de carros e pessoas, ruídos, barulho... As crianças conversam e suas falas desafiam o mundo à sua volta. Suas vozes resgatam as experiências vividas, relembrem as descobertas, as novas percepções, buscam novas possibilidades, despertam...

Vivências... Descobertas... Caminhos... Desenhos... Novos olhares...

Capítulo 1²

“Nossa professora! Eu não sabia que todas essas esculturas tinham tanta coisa pra nos ensinar!”

Percepções e descobertas no Parque.



Fig. 6. Vivências no Parque (acervo pessoal da autora) / 2011.

Os olhares... As percepções das crianças...

"Tudo me interessa e nada me prende. Atendo a tudo sonhando sempre; fixo os mínimos gestos faciais de com quem falo, recolho as entoações milimétricas dos seus dizeres expressos; mas ao ouvi-lo, não o escuto, estou pensando noutra coisa, e o que menos colhi da conversa foi a noção do que nela se disse, da minha parte ou da parte de com quem falei. Assim, muitas vezes, repito a alguém o que já lhe repeti, pergunto-lhe de novo aquilo a que ele já me respondeu; mas posso descrever, em quatro palavras fotográficas, o semblante muscular com que ele disse o que me não lembra, ou a inclinação de ouvir com os olhos com que recebeu a narrativa que me não recordava ter-lhe feito. Sou dois, e ambos têm a distância – irmãos siameses que não estão pegados." Do Livro do Desassossego. (Soares, Bernardo - heterônimo de Fernando Pessoa, 2012).

Vivenciamos momentos significativos de percepção em nossa caminhada pelo Parque Municipal Buenos Aires. As vozes das crianças nos apresentam o que

² Na p. 25 apresentamos a Fig. 5. Espaços e novas descobertas no Parque Municipal Buenos Aires (acervo pessoal da autora) / 2011 e na p. 26 a narrativa do Capítulo 1.

lhes interessa e aquilo que não consegue prendê-las, assim como Fernando Pessoa.

Assim, a experiência da visita ao Parque Municipal Buenos Aires, sintetizada no início do capítulo por imagens e narrativas, se oferece neste capítulo como espaço de estudo e análise das percepções das crianças entre 9/10 anos. Para isso, relatamos a seguir as experiências vividas pelos dois grupos de crianças participantes da pesquisa, as quais percorreram o espaço do Parque, já apresentado na introdução, observando suas esculturas, mediadas pelas nossas intervenções a cada aproximação das obras. Destacamos em nosso relato a riqueza das vozes das crianças, dando amplitude às suas percepções durante a ação no Parque, analisando, relacionando suas vozes às diversas possibilidades de reflexão.

“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”
Descobrimo o Parque Municipal Buenos Aires.

Na primeira saída ao Parque, o Grupo 1 estava muito animado com a proposta e pelo fato de saírem da escola a pé. Não foi dito às crianças o que lá seria visto, deixando-as ainda mais curiosas. Ao chegarmos, contamos que seriam observadas as obras presentes no local e um pouco sobre a história de cada uma delas. No momento em que nos aproximamos da primeira escultura, uma das crianças verbaliza entre os colegas: *“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”*.

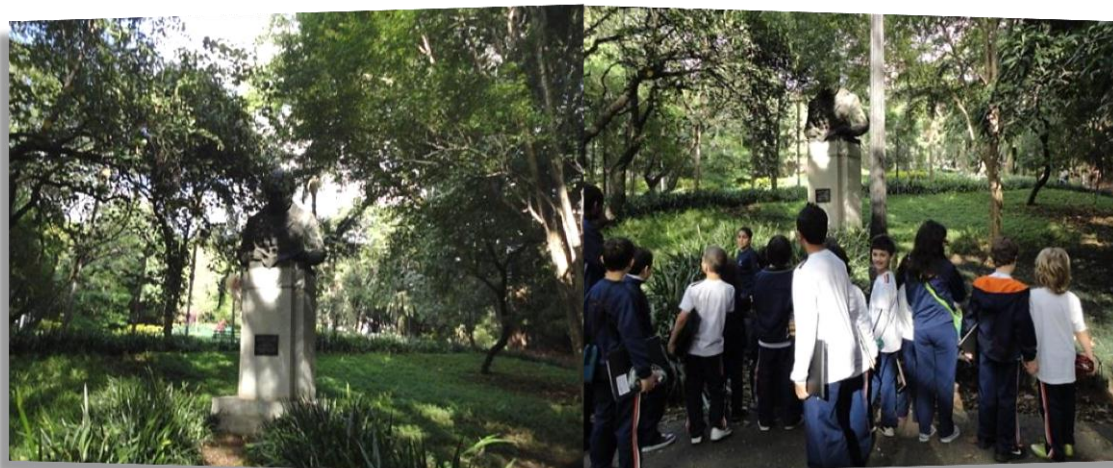


Fig. 7. Observação da obra *Dom Bernardino Rivadavia*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Paramos em frente à primeira obra observada: um grande busto de bronze apoiado sobre um bloco de granito. Pedimos que as crianças observassem a obra, sua altura, se era pesada, de qual material era feita, o que ela retratava, o que eles percebiam e nesse momento os olhos atentos das crianças observavam a obra. Algumas crianças disseram ser muito grande a escultura, “quase chegando na altura das árvores”, outras disseram que a obra era de ferro e estava sobre uma pedra, mas todas disseram que era um homem e que estava escrevendo “algo importante”. Contamos às crianças que o homem retratado era Dom Bernardino Rivadavia, considerado por muitos o maior dos generais na revolução da independência da Argentina e a obra que observavam havia chegado ao Parque em 1945, elaborada em bronze, sobre um bloco de granito. Perguntamos se alguém saberia dizer o que o general estaria escrevendo, mas nenhuma das crianças respondeu, e perguntamos se poderia ser alguma carta sobre a independência da Argentina, e todas as crianças concordaram.

Talvez que por ser a primeira escultura observada no parque e devido ao grupo ter a característica de ser mais observador e verbalizar menos, não foi possível explorarmos mais percepções das crianças sobre os detalhes da obra observada.



Fig. 8. Conhecendo a obra *Leão lutando com uma serpente*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

No momento em que as crianças se aproximaram da próxima obra, *Leão lutando com uma serpente*, vários comentários surgiram antes mesmo que fosse possível falar algo. A obra chamou a atenção das crianças, talvez pela sua

proximidade, o que não era possível na primeira escultura observada, ou talvez pela cena que apresentava às crianças. Pedimos que observassem a obra e João Garcia disse: “O leão está sendo atacado pela cobra! Ela vai dar o bote nele!”. Ao questioná-lo quem venceria, por um momento ficou na dúvida e disse que o leão seria vencedor, pois “era mais forte”. Talvez a fala da criança nos aponte um dos motivos pelo maior interesse do grupo nessa escultura do que pela anteriormente observada.

Questionamos as crianças sobre o material da obra e logo disseram que seria de granito e talvez bronze, trazendo às suas observações as informações que apresentamos sobre a obra anterior, associando os materiais observados nas duas esculturas, talvez devido à cor das duas obras, ou talvez pela textura e o brilho, semelhantes. Esclarecemos que diferentemente da escultura de Dom Bernardino Rivadavia a peça que observavam foi feita pela empresa francesa de fundição Fonderies d’Art Du Val d’Osne, elaborada em ferro fundido, alvenaria e granito, material este reconhecido pelas crianças e presente na primeira obra observada.



Fig. 9. Observação da obra *Veado lutando contra três tigres*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Caminhando pelo Parque, chegamos à escultura *Veado lutando contra três tigres*, também da empresa francesa de fundição Fonderies d’Art Du Val d’Osne. Logo que chegamos, as crianças perceberam na escultura a marca da empresa que a produziu e perceberam ser a mesma que elaborou outra escultura observada. Perguntando às crianças sobre o que retratava a obra, Gabriel fala que o veado irá

morrer atacado pelos tigres e que está sofrendo muito. Todos concordam com ele e Maia nos coloca uma fala muito incisiva: “*Professora! Por que essa empresa só faz esculturas de animais morrendo e brigando?*”. A escultura registra o exato momento em que o animal é atacado por tigres, sem poder defender-se, caindo para a morte.



Fig. 10. Percebendo a obra *Anfitrite e Tritão*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Seguindo pelo Parque, chegamos à escultura *Anfitrite e Tritão*. As falas das crianças nesse momento estão mais intensas, mais numerosas, suas vozes começam a destacar detalhes da obra observada, a qual retrata dois deuses gregos: mãe e filho. Maia percebe as figuras representadas e comenta com o grupo que a obra está “*muito gasta*”.



Fig. 11. Observação da obra *Firminiano de Moraes Pinto*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Em seguida, nos dirigimos ao busto do ex-prefeito de São Paulo Firminiano de Moraes Pinto, elaborado em 1945, por J.C. Oliva Navarro. Devido à distância da obra, não foi possível ver detalhes, mas as crianças reconheceram o material da peça, dizendo que era feita de bronze e granito quando as questionamos.



Fig. 12. Escultura *Tango*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Aproximando-nos da obra *Tango*, elaborada pelo escultor argentino Roberto Vivas, onde um casal de formas estilizadas executa um movimento da dança. As crianças logo percebem a diferença na cor do material da obra e se espantam quando contamos que a peça foi elaborada em bronze fundido na cera, sobre um pedestal em granito preto. Algumas crianças, observando a data impressa na obra, verbalizaram que a escultura era mais nova que as outras e por isso o material era diferente. Explicamos que a linguagem da escultura também se desenvolveu com o tempo, assim como tantas outras formas de Arte. Mais do que a questão da materialidade, há uma diferença nesta obra, pois as formas são estilizadas, isto é, há uma maior abstração do figurativo, algo que não foi verbalizado, não chamou a atenção das crianças em relação às outras obras observadas.



Fig. 13. Observação da obra *Milon de Crotona*.
(acervo pessoal da autora) / 2011.

“Nossa!”. “Olha isso!”

Estas foram as primeiras impressões e expressões das crianças quando chegamos em frente à escultura de *Milon de Crotona*, feita de cerâmica e granito. Perguntamos o que estavam observando e todas as crianças disseram que era um homem forte que estava sofrendo. Relatamos às crianças que a obra retrata um grande herói das Olimpíadas gregas, nascido no século VI a.C., em Crotona. De forma lúdica, contamos sua história às crianças: – Um dia, passeando por um bosque, Milon encontrou uma árvore parcialmente derrubada pelos lenhadores que colocaram uma cunha, um instrumento de ferro que serve para rachar lenha, em uma rachadura da árvore. Querendo partir a árvore com suas mãos, Milon removeu a cunha, quando inesperadamente as partes do tronco se uniram deixando presas suas mãos. Muitas pessoas invejavam sua força e ninguém o socorreu,

permanecendo preso, sendo devorado à noite por animais selvagens”.

Enquanto contávamos a história, os olhares das crianças percorriam a escultura, talvez buscando os detalhes do que ouviam, referências do que imaginavam naquele momento. João Garcia percebeu que o tronco prendia a mão do herói e questionou por que ele não tirou a mão se era tão forte. Logo Mateus Henrique respondeu: *“Claro que ele não conseguiu! Imagina a dor que ele sentiu! Olha o rosto dele de sofrimento!”*.



Fig. 14. Observação da obra *Mãe*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Por último, chegamos à escultura *Mãe*, do italiano Caetano Fraccaroli, localizada na área mais alta do parque, circundada por uma calçada de concreto. Ao perguntarmos às crianças o que a obra representava, todos responderam se tratar de uma mãe com o filho no colo. João Garcia fica impressionado com a altura da escultura e diz que é a mais bonita do Parque.

Terminada a observação, ainda no Parque pedimos que os alunos desenhassem em uma folha branca de sulfite, a obra que mais gostaram de todas as que foram vistas. Os desenhos foram feitos no Parque, antes das crianças retornarem à escola. Apenas uma escultura não foi observada, pois não estava acessível no dia.

Enquanto os alunos desenhavam, era possível perceber que estavam cheios de informações a serem colocadas no papel, e alguns verbalizaram ser difícil escolher uma só obra. Deixamos livre para desenharem mais de uma escultura, mas

isso não ocorreu. Alguns alunos olharam por um bom tempo para a obra que estava próxima a eles, a escultura *Mãe*, talvez buscando informações para complementar seus desenhos. As conversas entre as crianças sobre suas produções eram constantes, comparando traços, questionando formas e tamanhos, não demonstrando estarem intimidados com os olhares das outras pessoas presentes no parque.

Retornando à escola, Mateus Henrique nos diz: *“Puxa professora, nunca imaginei que tinha tanta coisa no Parque! Sempre venho aqui e nunca vi que tinha essas esculturas!”*. Percebemos nesse momento a ação mediadora possibilitando o despertar de algo novo, porém desconhecido aos olhos acostumados com o mesmo.

“Se soubesse que era só pra ver estátua não tinha vindo aqui!”.

Experiências e vivências na aproximação com as obras.

O Grupo 2 estava animado para a saída ao Parque Municipal Buenos Aires. Logo que chegaram à escola, perguntaram o que faríamos no Parque. Sorrindo dissemos que chegando lá saberiam.

Chegamos ao Parque e antes de apresentar a primeira obra às crianças, explicamos que iríamos observar as esculturas. Nesse momento, Ana Carolina comenta em tom baixo: *“Se soubesse que era só pra ver estátua não tinha vindo aqui!”*. Acolhendo-a, dissemos que será divertida nossa exploração, mas que não haveria problema se desejasse retornar à escola. Com a cabeça sinaliza que não e fica ao lado observando a primeira escultura.



Fig. 15. Observação da obra *Dom Bernardino Rivadavia*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Em frente ao busto de Dom Bernardino Rivadavia, questionamos às crianças qual a nacionalidade do homem retratado e várias hipóteses foram verbalizadas, diferente do que acontecera com o Grupo 1, onde as crianças observaram mais a obra e verbalizaram menos. Uma das crianças comenta que a escultura deve ser muito pesada e que deve ter sido muito difícil colocá-la no Parque. Todos concordam e João C. comenta: *“O Rivadavia deve ter sido muito importante na Argentina! Pra ter uma homenagem dele aqui em São Paulo!”*.



Fig. 16. Observação da obra *Leão lutando com uma serpente*.
(acervo pessoal da autora) / 2011.

Seguindo nosso percurso pelo Parque, chegamos à escultura do *Leão lutando com uma serpente*, onde todas as crianças correram para tocar na obra. Destacamos a produção da obra realizada pela empresa francesa de fundição Fonderies d'Art Du Val d'Osne e questionados sobre a imagem representada, iniciou-se um diálogo entre Ana Carolina e João C.:

- *“Coitado do leão! Vai morrer!”*, diz Ana Carolina.
- *“Que nada! Ele é mais forte que a cobra! Está pisando nela!”*, lhe responde João C..
- *“Você não sabe que a cobra tem a força suficiente para esmagar um leão? Olha! Ela está enrolada nele. Vai apertar até ele morrer!”*, diz Ana Carolina mostrando a obra ao colega.
- *“Eu ainda acho que o leão vai vencer...”*, diz João C. olhando a escultura.

Após essa discussão, as crianças ficaram observando a obra, talvez

buscando descobrir o que de fato aconteceria no final com o leão. Percebemos que as crianças do Grupo 2 verbalizam mais suas impressões e observações, desencadeando diálogos e até discussões. É preciso esclarecer que esse grupo de crianças também apresenta em sala de aula uma postura mais dinâmica e participativa, o que não é tão evidente no início da intervenção com as crianças do Grupo 1.



Fig. 17. Observação da obra *Anfitrite e Tritão*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Ao chegarmos à escultura *Anfitrite e Tritão*, todas as crianças se encantaram pelo fato da obra estar no meio de um pequeno lago. Após ouvirem a história de *Anfitrite e Tritão*, Ana Carolina comenta com um colega: “*Que lindo! A mãe e o filho vivem juntos no mar! E eles são parecidos! Veja que os dois têm rabo de peixe!*”.



Fig. 18. Observação da obra *Firminiano de Moraes Pinto*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Chamando-os para observarem o busto do ex-prefeito de São Paulo, Firminiano de Moraes Pinto, percebemos que as crianças não ficaram muito interessadas na obra, talvez pela distância ou pelo fato de a considerarem pouco importante, o que é possível perceber na fala de José Eduardo: *“Ele não foi um prefeito muito importante... O outro busto é bem maior que esse! Não deveria ser o contrário, professora? Ele é brasileiro!”*.



Fig. 19. Descobrimos a obra *Nascer*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Seguindo a caminhada, chegamos à obra *Nascer*, da escultora Daisy Nasser, a qual não foi possível observar com o outro grupo. Aproximando-nos da obra, questionamos ao grupo o que a figura lembrava. Alguns disseram parecer um ovo, outros que parecia um buraco, mas a maioria das crianças disse parecer um ninho. Contando-lhes a história da obra, a qual tem o formato abaulado lembrando um ventre materno, todos desejaram tocá-la depois de saberem que é a única obra do parque elaborada em alumínio. Durante a exploração da peça, foi possível ouvir a fala de uma das crianças: *“Nossa! Que ideia legal!”*.



Fig. 20. Explorando a obra *Veado lutando contra três tigres*.
(acervo pessoal da autora) / 2011.

A próxima obra observada pelo Grupo 2 foi *Veado lutando contra três tigres*, e todas as crianças lembraram da empresa de fundição que fizera a escultura do leão. Como acontecera no Grupo 1, Luccas logo disse: *“Puxa! Essa empresa só faz escultura de animais sofrendo? Será que ela fez outra escultura com bichos lutando em algum outro lugar? Devia ter muito animal brigando na França nessa época”*.



Fig. 21. Observando a obra *Tango*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Chegando à escultura do *Tango*, todos reconheceram a dança na representação e João C. verbaliza com ênfase: “Claro que eles fizeram essa escultura! O Parque se chama Buenos Aires! É mais uma homenagem para a *Argentina!*”. Luccas comenta que o granito é o mesmo material usado nos cemitérios onde são colocados os caixões.

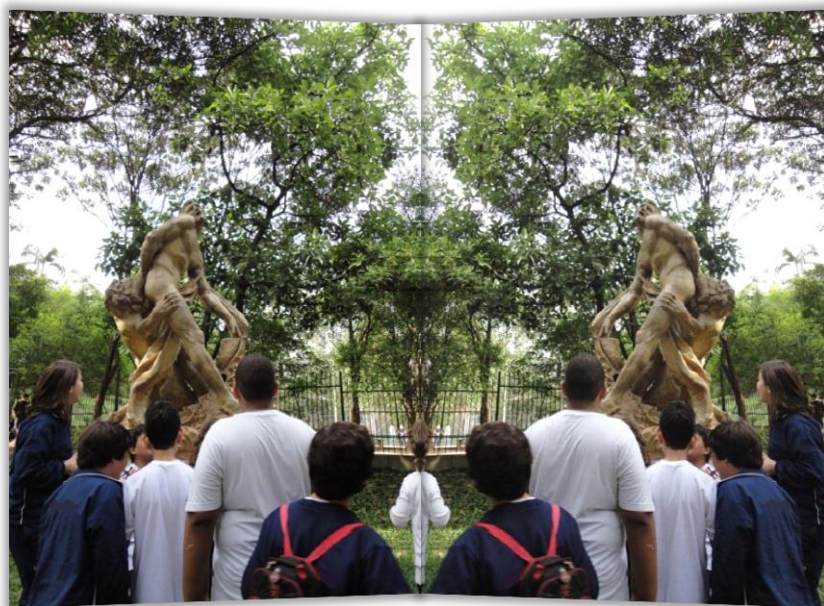


Fig. 22. Composição a partir da observação da obra *Milon de Crotona*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Enquanto nos dirigimos à escultura de *Milon de Crotona*, Ana Carolina se aproxima e diz animada: “*Nossa professora! Eu não sabia que todas essas esculturas tinham tanta coisa pra nos ensinar!*”. Próximos à escultura, contamos a história do herói grego e questionamos as crianças sobre o que fariam se encontrassem Milon naquela situação e Ana Carolina responde prontamente: “*Eu iria ajudá-lo. Se ele é um campeão, é porque tem capacidade pra isso. Eu também sou capaz de fazer muitas coisas. Não preciso deixá-lo morrer!*”.



Fig. 23. Observação da obra *Mãe* (acervo pessoal da autora) / 2011.

Seguindo à última obra a ser observada, a escultura *Mãe*, as crianças correm para tocá-la e logo percebem que o material em que foi esculpida a obra é diferente de todos os outros observados anteriormente. Explicamos que a obra foi esculpida em um único bloco de mármore e questionamos qual a ideia do autor com aquela

imagem. João C. logo responde: *“Mostrar o amor da mãe pelo bebê... pelo filho dela!”*.

Terminada a fase de observação e exploração no Parque, retornamos à escola e em classe, projetamos imagens de todas as obras presentes no Parque. Ao final da projeção, pedimos às crianças que desenhassem a obra que mais gostaram dentre todas as observadas. Não houve uma nova projeção das imagens durante a produção dos desenhos.

Em cada grupo foi possível perceber olhares muito próprios às crianças participantes da ação mediadora. Cada criança reagiu de forma diferente, uma da outra, a partir das estimulações propostas para a produção dos desenhos. Seus olhares foram expressos através de suas falas e desenhos!

As falas das crianças... É preciso dar espaço às vozes das crianças!

“Puxa professora, nunca imaginei que tinha tanta coisa no Parque!”.

O olhar perceptivo das crianças.



Fig. 24. Composição das obras presentes no Parque (acervo pessoal da autora) / 2011.

Antes de analisarmos os desenhos realizados pelas crianças, foco do Capítulo 2, é preciso verificar, estudar, aprofundar, compreender, descobrir como ocorre a percepção! Por que a criança disse que nunca viu nada diferente no parque? Ou por que nunca imaginou que existisse no Parque algo além das árvores e plantas? Durante as intervenções, as falas das crianças nos proporcionaram vivenciar as percepções infantis em ação. A análise dos diálogos frente às obras nos mostraram vários aspectos que evidenciam que tudo o que olhamos, sentimos, degustamos, ouvimos, enfim, tudo o que vivenciamos é percebido e torna-se elemento para o apuramento de nossa percepção. Mas, o que percebemos?

Muito antes do nosso nascimento e mais intensamente quando saímos do acolhedor ventre materno, estamos mergulhados no mundo perceptivo. No processo de perceber não temos acesso direto ao mundo exterior, pois a realidade é mediada pelos nossos sentidos. Como nos diz Aristóteles (apud SAES, 2010, p. 11) tudo aquilo que percebemos passa pelos nossos sentidos, onde o contato e a compreensão da realidade ocorrem através da percepção sensível realizada pelos órgãos dos sentidos. Só podemos comparar percepções com outras percepções e nunca saberemos se a nossa percepção dos objetos corresponde exatamente ao que eles realmente são.

A percepção não depende apenas do objeto, mas principalmente do sujeito que o percebe e as falas das crianças nos apresentam percepções detalhadas sobre o que observam. Voltemos ao diálogo já apresentado:



Fig. 25. Detalhe da obra (acervo pessoal da autora) / 2011.

- *“Coitado do leão! Vai morrer!”*, diz Ana Carolina.
- *“Que nada! Ele é mais forte que a cobra! Está pisando nela!”*, lhe responde João C..
- *“Você não sabe que a cobra tem a força suficiente para esmagar um leão? Olha! Ela está enrolada nele. Vai apertar até ele morrer!”*, diz Ana Carolina mostrando a obra ao colega.
- *“Eu ainda acho que o leão vai vencer...”*, diz João C. olhando a escultura.

As hipóteses sobre as representações são construídas e constituem elementos significativos para a compreensão do todo, possibilitando a percepção

dos detalhes, impulsionando a imaginação do que pode acontecer a partir do que se observa como vimos no diálogo. No outro grupo, a fala de João Garcia “*O leão está sendo atacado pela cobra! Ela vai dar o bote nele!*”, percebemos sua expressão de espanto pelo que está acontecendo, onde a obra desperta na criança a ansiedade, a expectativa pelo que irá acontecer e quando é questionado sobre quem seria o vencedor na luta, afirma que o leão venceria por ser mais forte.

No relato das falas das crianças, suas impressões são apresentadas com convicção, como se fossem os autores da obra, vivenciando talvez, o mesmo processo criativo desenvolvido pelo responsável na elaboração da escultura. Dewey (2011, p. 137) ressalta a questão do trabalho do artista e de quem olha a obra, onde “há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar este trabalho não vê, nem ouve”. As crianças levantam hipóteses, sugerem situações além da obra observada, criam a partir do que percebem, da interação com a representação da obra.

A distinção entre “ver” e “conhecer”, entre aquilo que recebemos através dos nossos sentidos e aquilo que realmente acrescentamos a essas sensações e percepções, representa um primeiro passo para compreender como o todo se manifesta através da percepção. Segundo Ostrower (2001, p. 57) a percepção

envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende.

No momento em que a criança questiona: “*Professora! Por que essa empresa só faz esculturas de animais morrendo e brigando?*”, traz o desejo de conhecer os motivos que levaram à construção da obra, seja ela feita por uma empresa ou por um artista renomado. A origem da obra é uma dúvida que se torna presente nos olhares das crianças, talvez buscando explicações para o que veem.

Essa busca pelas respostas aos *porquês* nos faz refletir sobre um aspecto muito comum na dinâmica escolar: as constantes explicações sobre tudo o que é apresentado às crianças, antes mesmo que pensem sobre o que se apresenta e problematizem.

Há uma preocupação com o tempo, os prazos e conteúdos a serem explicados que deixamos de perguntar às crianças o que pensam sobre determinado tema, quais suas hipóteses, seus pensamentos, suas percepções. As crianças não vivenciam mais o convite da canção de Raul Seixas (1973) e deixam de ser *uma metamorfose ambulante* e passam a seguir *aquela velha opinião formada sobre tudo*. Percebemos na intervenção que as crianças puderam expor suas hipóteses, talvez fosse possível explorar mais suas colocações no momento da intervenção, mas procuramos limitar as ações propositoras desenvolvidas na pesquisa.



Fig. 26. Obras presentes no Parque (acervo pessoal da autora) / 2011.

“Puxa! Essa empresa só faz escultura de animais sofrendo? Será que ela fez outra escultura com bichos lutando em algum outro lugar? Devia ter muito animal brigando na França nessa época”. Também observamos na expressão dessa outra criança o desejo em saber como se deu o processo de criação da obra, os motivos para a representação observada, mas não podemos deixar de ressaltar a curiosidade da criança e suas suposições frente ao que observa. A criança cria a situação onde a obra foi elaborada, o ambiente e a época, trazendo à tona referências daquilo que já conhece para elaborar suas hipóteses. Há a amplitude da vitalidade da experiência e como nos diz Ostrower (2001, p. 28),

[...] criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova.

Jamais saberemos o que se passou no imaginário dessa criança no momento em que viu a escultura, mas podemos pegar carona nessa sua viagem e ver a obra com outros olhares. Vivenciar a obra nessa nova realidade que a criança cria, nesse novo momento que surge a partir de sua percepção, permeado de vida, intensificado pelas relações com a consciência da criança, criando novas realidades vivílicas.

Muitas vezes parece que enxergamos apenas aquilo que vemos, e o que vemos pode significar algo além do nosso olhar sobre o mundo. Segundo Merleau-Ponty (2004), precisamos refletir sobre esse olhar o mundo, fundamentando esse olhar em um pensar, isto é, um olhar que faz correlações visuais com o mundo, distanciando-se das observações absolutas; um olhar que interpreta o mundo sem distanciar-se do sujeito e do objeto, circunscrevendo um campo de pensamento.

Esse distanciamento deve ser permeado por uma aproximação que complementa como nos aponta Gibson (1974, p. 268):

Nossa experiência do mundo visual pode ser descrita dizendo-se que é estendida na distância e modelada em profundidade; ereta e imóvel em conjunto; ao mesmo tempo que ilimitada, colorida, texturizada, sombreada e iluminada. Preenchida por superfícies, bordas, formas e interstícios.

Essa experiência do mundo visual que se aproxima e complementa, segundo Gibson, é possível de ser percebida quando as crianças identificam a marca da empresa francesa de fundição impressa na escultura que observam e a relacionam à outra obra observada anteriormente. A experiência traz à tona referências já conhecidas das crianças que possibilitam a aproximação com o novo e desconhecido ao primeiro olhar, ampliando o repertório de conhecimento das crianças.

Os objetos e signos adquirem sentido a partir da experiência de quem os olha, sendo também fonte de conhecimento. Segundo a proposta de Hernández (2000), é preciso estudar sobre os objetos e aprender com eles sobre o “mundo” que representam e sobre as pessoas que se relacionam com eles. Essa relação amplia o nosso olhar sobre o objeto a partir do momento que percebemos a presença do outro na sua criação e o significado da sua presença no momento em que é visto, podendo ser ampliada para outros momentos e outros significados, a partir do olhar de quem o vê, a partir do mundo que o envolve.

O mundo é o meio natural onde se manifestam os pensamentos e percepções do sujeito diz Merleau-Ponty (2006). Através da fenomenologia, pressupondo como "lógos" o próprio mundo, aprendemos que a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo. A percepção não representa a ciência do mundo, mas a base sobre a qual as ações acontecem, sendo pressuposta por elas.

Nem sempre a visão de algo estrutura o conhecimento visual total de mundo. Arnheim (2005, p. 35) nos questiona sobre a visão restrita ao objeto ou ao acontecimento:

Vejo um objeto. Vejo o mundo ao meu redor. Qual é o significado destas afirmações? Para os fins da vida cotidiana, o ver é essencialmente um meio de orientação prática, de determinar com os próprios olhos que uma certa coisa está presente num certo lugar e que está fazendo uma determinada coisa. Isto é identificação no seu sentido simples.

Percebemos nas intervenções realizadas com as crianças a importância dos processos mediadores entre aquele que vê e o objeto visto para que não ocorra a identificação simplista que nos aponta Arnheim. Ver o objeto e o mundo ao seu redor somente terão significado quando fizerem parte da experiência daquele que olha.

Em nosso dia a dia, a leitura e a produção sónica do mundo são fatores presentes a todo instante e a realidade é lida e apresentada a partir do que se viveu, experimentou. Segundo Merleau-Ponty (2004, p.17).

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o "outro lado" de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo.

A reflexão de Merleau-Ponty sobre um corpo que vê e penetra nos objetos do mundo, onde o visível é o corpo que olha para o mundo e o vidente é o corpo que olha para si, nos chama à atenção para ver, conhecer e sentir o mundo não apenas por ele se apresentar diante de nossos olhos, mas também, por estarmos e vivermos intrinsecamente nele.

No processo de percebermos as coisas, nosso corpo nelas se envolve, permitindo envolver-se por elas e refletindo sobre a experiência sensível que vivencia, onde sentindo, conhece e conhecendo, sente (Martins et al, 2010).

O fato de estarmos e vivermos intrinsecamente no mundo não significa que o conhecemos por completo. As falas das crianças descobrindo o Parque nos apontam esse processo de conhecer o que se apresenta desconhecido aos olhos acostumados com o mesmo, ampliado e mediado por um educador.

Assim, podemos refletir sobre o olhar das crianças sobre as obras presentes no Parque a partir do que nos indica Martins et al (2010) onde as criações artísticas desvelam nas crianças a possibilidade singular de captar e poetizar a realidade, através de imagens sonoras, visuais e cênicas. Segundo as autoras (2010, p. 107), “a percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas”.

Apresentamos às crianças as obras e apontamos suas peculiaridades durante as intervenções, informações essas que foram percebidas e problematizadas com e pelas crianças e retomadas em outros momentos. Ao questionarmos sobre qual material era elaborada a obra *Leão lutando com uma serpente*, as crianças buscaram referências ao que já haviam vivenciado e conhecido durante a experiência no Parque, respondendo que a obra seria elaborada em granito e bronze, associando esses materiais às outras obras observadas, relacionando os materiais às suas semelhanças.

Ostrower (2001) aborda a questão da materialidade como um delineamento do campo de atuação humana, onde as materialidades são ordenadas em um plano simbólico, possibilitando modos de comunicações através das formas da matéria. A matéria é percebida como uma nova potencialidade de relacionamento com o meio e conosco mesmos, traduzindo em formas o que imaginamos. A matéria como forma de comunicação é percebida na fala da criança ao observar a obra *Tango*, relacionando o material da escultura ao material utilizado nos cemitérios para construção dos jazigos. A obra desperta na criança o impulso associativo, buscando em seu repertório cultural referências que aproximam aquilo que percebe ao que lhe é familiar.

Podemos perceber a questão da matéria impulsionando o pensamento das crianças em diferentes momentos durante a intervenção, como por exemplo, quando uma das crianças diz que a escultura de Dom Bernardino Rivadavia deve ser pesada e que deve ter sido difícil colocá-la no Parque. Mas haveria necessidade de outra problematização para perceberem as modificações formais como a construção das figuras humanas mais geometrizadas e modernistas.

Percebemos que a matéria transmite uma informação, impregnada de valores culturais e assim como Ostrower (2001), refletimos sobre essa materialidade que indica não apenas um campo de atuação humana, mas também indica possibilidades de atuação e transformação no contexto cultural.



Fig. 27. Detalhe da proximidade com a obra Mãe. (acervo pessoal da autora) / 2011.

As crianças correm para tocar a escultura Mãe. Percebem o material de que é esculpida e se impressionam com o trabalho esculpido em um bloco único de mármore. A matéria está próxima das crianças, fisicamente e conceitualmente. Questionados sobre o qual a ideia do autor com a obra, uma das crianças responde: *“Mostrar o amor da mãe pelo bebê... Pelo filho dela”*. A materialidade amplia o conteúdo da forma, através de seus detalhes, através do olhar e repertório das crianças.

Outro momento em que as crianças refletem sobre a percepção da materialidade da obra, refere-se à observação apontada pela educadora da data impressa na escultura *Tango*. As crianças justificaram que o material é diferente de todas as outras por que a escultura é *“mais nova”*, elaborada depois das outras obras presentes no Parque.

O levantamento de questões e hipóteses para a situação vivenciada representa a percepção da criança naquele momento, a partir de sua experiência, relacionando conceitos e informações para a construção de uma nova e possível realidade. Segundo Merleau-Ponty (2006), perceber não é recordar-se, mas sim uma reconstrução constante do olhar sobre o mundo a partir daquilo que se viveu.

Essa reconstrução do olhar desencadeando a elaboração de novos conceitos e pensamentos é possível de ser visualizada também a partir da fala da criança que disse quando chegou ao Parque: *“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”*. Durante a ação no Parque, nos questionamos se as crianças encontrariam realmente algo diferente ali com seu olhar ou será que já não conseguiriam enxergar para além daquilo que já conhecem? Hernández (2000) destaca que pela compreensão podemos ser capazes de adquirir habilidades que permitam ir além do mundo como estamos acostumados a percebê-lo. Essa

predisposição constitui um primeiro passo para refazer e renomear nosso mundo, dando sentido a ele.

No momento em que a criança verbaliza não ver nada diferente naquele lugar supostamente conhecido por ela, notamos que o indivíduo não se conscientiza olhar, ele simplesmente olha e é olhado. Merleau-Ponty (2006) nos alerta que olhamos apenas com o olho/corpo físico, capturando estímulos na superficialidade do olhar. Esse olhar simplifica o que percebemos do mundo e em nós mesmos. Não temos tempo de perceber o mundo e a fala da criança nos mostra que também ela apenas vê, mas não olha o mundo, e olhar, a princípio, é perceber. E como ampliar o olhar da criança de 9/10 anos que diz não ter mais nada de diferente para ver?

Desenvolvemos a percepção como uma construção ativa de um estado neurológico do indivíduo que se correlaciona a elementos biologicamente relevantes do ambiente, longe da representação fiel do mundo. Como diz Arnheim (2005, p. 39):

A percepção realiza ao nível sensório o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento. O ato de ver de todo homem antecipa de um modo modesto a capacidade, tão admirada no artista, de produzir padrões que validamente interpretam a experiência por meio da forma organizada. O ver é compreender.

Compreender aquilo que se vê e o que se interpreta da experiência pode ser exemplificado pelas falas das crianças durante a observação dos bustos do ex-prefeito de São Paulo, Firminiano de Moraes Pinto e de Dom Bernardino Rivadavia, general argentino, onde as crianças relacionam as imagens às histórias que elas representam. Os detalhes são utilizados para analisar, comparar e compreender as obras, demonstrando nas falas das crianças o sentido de pertencimento, de brasilidade, fazendo parte de algo maior que precisa ser reconhecido e defendido, como podemos ver nas falas de João C., (9 anos) : *“O Rivadavia deve ter sido muito importante na Argentina! Pra ter uma homenagem dele aqui em São Paulo!”* e de José Eduardo (9 anos): *“Ele não foi um prefeito muito importante... O outro busto é bem maior que esse! Não deveria ser o contrário, professora? Ele é brasileiro!”*.



Fig. 28. As esculturas - homenagens no Parque (acervo pessoal da autora) / 2011.

Precisamos da percepção para despertar nossas capacidades humanas de nos relacionarmos, refletirmos, sentirmos e compreendermos quem somos e o mundo que nos cerca. A percepção das crianças nos apresenta novos conceitos, novas possibilidades que devem ser consideradas. A percepção possibilita ao indivíduo apreender, intuir e construir o conhecimento para além do olhar, como nos indica Merleau-Ponty (2006, p.47) onde o

perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível.

Tudo aquilo que sentimos e percebemos são totalidades dotadas de sentido e variam conforme os recortes, perfis e perspectivas com que são percebidos (SAES, 2010). Quando João C. se aproxima da escultura *Tango* reconhece o significado de sua presença no Parque, dizendo: *“Claro que eles fizeram essa escultura! O Parque se chama Buenos Aires! É mais uma homenagem para a Argentina!”*.

Podemos perceber que a fala da criança nos convida a ir além daquilo que se apresenta ou do que é definido pela imagem. Segundo Merleau-Ponty (2000, p.24),

“a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir, e aliás, com o adulto, as coisas não passam de modo diferente”. As vozes das crianças e as palavras do autor nos despertam ao questionamento do por que perdemos essa capacidade de ir além do que é definido, muitas vezes imposto, sem opções ou alternativas, aceito sem discussão.



Fig. 29. Olhares infantis sobre a obra *Milon de Crotona*. (acervo pessoal da autora) / 2011.

Novamente nos deparamos com a questão de como ampliar o olhar da criança sobre o mundo sem deixar que suas percepções se limitem ao olhar identificador. Próximos à escultura de *Milon de Crotona*, as falas das crianças retratam a aproximação do expectador com a obra, imaginando e sentindo o que viveu o herói grego. Em uma ação problematizadora, questionados sobre o que fariam se encontrassem Milon naquela situação, a voz das crianças nos convida a um novo modo de ver o mundo: *“Eu iria ajudá-lo. Se ele é um campeão, é porque tem capacidade pra isso. Eu também sou capaz de fazer muitas coisas. Não preciso deixá-lo morrer!”*. Esse olhar das crianças nos leva a outro modo de interpretar, de conhecer o que é visto como percebemos após serem questionados do motivo pelo qual o herói não conseguiu se soltar: *“Claro que ele não conseguiu! Imagina a dor que ele sentiu! Olha o rosto dele de sofrimento!”*.

Os olhares das crianças sobre a obra estabelecem relacionamentos significativos para o objeto e para aqueles que o observam. Ostrower (2001, p. 69) aponta que “a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito

de encaminhá-los para um sentido mais completo”. As crianças criam hipóteses para a representação do sofrimento do herói, relacionando a representação de sua dor às suas vivências, solidarizando-se com a personagem, refletindo sobre conceitos como ética e justiça, trazendo posturas da realidade ao mundo imaginário, ou talvez tornando real o mundo figurativo.

As percepções das crianças nos levam a um mundo imaginário, mas possível de existir, basta apenas abrir nosso olhar: *“Nossa professora! Eu não sabia que todas essas esculturas tinham tanta coisa pra nos ensinar!”*.

A descoberta dos alunos sobre a realidade que vivenciam e desconhecem nos possibilita pensarmos sobre a leitura de mundo dessas crianças. Para Freire (1989, p. 13) “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, como uma descoberta da realidade, onde retiramos o véu que encobre os nossos olhos e não nos deixa ver as coisas, com o fim de poder conhecê-las.

Podemos perceber que o véu é retirado do olhar das crianças durante a intervenção em diversos momentos e em um especial, onde após observar a obra *Nascer* e saber que foi elaborada em alumínio, uma das crianças verbaliza: *“Nossa! Que ideia legal”*. Sua expressão refere-se ao material sobre o qual a obra foi elaborada? Refere-se à ideia de ventre materno que a forma da escultura representa? Ou seria a expressão da criança o reconhecimento do conjunto da obra e a presença do artista na própria obra? Acreditamos na possibilidade vital de criação e assim como Paulo Freire (1989), que o conhecimento não é uma ação passiva, mas sim, um ato criador que exige do indivíduo curiosidade e a busca em transformar, inventando e reinventando a realidade.

Considerando as reflexões já apresentadas e as observações das crianças, podemos dizer que a percepção é um ato do conhecimento que tem sua origem a partir dos sentidos apreendidos na experiência vivida pelo indivíduo com os objetos. O conhecimento humano, segundo Merleau-Ponty (2006), ocorre a partir de um pensar que não está direcionado ao mundo como um objeto ou como uma impressão que se tenha dele, mas sim, como um ato de compreensão e interpretação dos significados do mundo, de suas estruturas e das relações de suas partes. Ato estes provocados por ações problematizadoras que não se prendiam apenas às explicações.

No dia seguinte à observação das esculturas no Parque com o Grupo 1, Alexandre nos procura na escola e logo pergunta: *“Professora, por favor, como é*

mesmo o nome daquele general argentino? Gostei muito da escultura dele e quero pesquisar sobre sua vida. Eu gostei mesmo dele!”. Com a informação solicitada, Alexandre se encaminhou ao recreio e pudemos ter a alegria de vivenciar a ideia de Deleuze e Guattari (2004, p. 32-33) sobre rizoma, o qual “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. Alexandre foi capturado pela experiência e buscou novas conexões.

Estabelecer a continuidade a partir de algo que se ramifica, dividindo-se em um, dois, muitos eixos, para todos os lados, os quais retornam para si, em um movimento de continuidade.

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original... Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por estas operações de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, uma reunião de extração daquilo que é significativo. (DEWEY, 2011, p. 136-137)

Ao refletir sobre os ensinamentos de Dewey, vemos a importância de valorizarmos as situações de aprendizagem abertas à investigação constante do indivíduo, baseadas em hipóteses que desencadeiam práticas mediadoras, problematizadoras, gerando uma continuidade do pensar pedagógico.

Esse pensar pedagógico que desencadeia práticas problematizadoras foi um dos combustíveis utilizados em nossa pesquisa, buscando ampliar a nossa percepção através da ação mediadora que na análise dos desenhos e experiências com as crianças foi desvelada.

Para isso, a preparação cuidadosa para a visita e o cuidado na observação dos diálogos das crianças foi crucial para ampliar nosso estudo sobre a percepção, que se amplia na observação de desenhos, como veremos no próximo capítulo.



*A*s mãos seguram os lápis. Olhos sobre o papel... Pensamentos...
“Mas nós vamos desenhar aqui?”, pergunta uma das crianças olhando em volta do Parque, próxima à escultura Mãe. Olha para a folha de papel apoiada em seu colo sobre a pasta que pedimos para trazer ao Parque e inicia seu traçado...

As lancheiras são deixadas de lado... Estojos escolares são abertos... Lápis, borracha, canetas, papel... Entre os materiais percebemos que os olhares das crianças procuram as imagens a pouco descobertas... “Posso ir até lá para ver a escultura?”. As crianças se espalham pelo espaço aberto do Parque buscando as obras, colhendo detalhes, acrescentando, mudando, criando...

Marcas sobre o papel começam a aparecer... Traços, curvas, pontos, retas... “Errei! Me empresta a borracha?”. Diferentes traços... Diversos olhares... Os desenhos das crianças começam a ser delineados...

Deitadas, sentadas, apoiadas nos bancos ou nos degraus à sombra da escultura Mãe, as crianças desenhavam... “Olha só! Ficou parecido, não é?” Levantando, a criança se afasta e em sua mão uma folha de papel é erguida em direção à escultura e o desenho nela traçado é comparado à obra inspiradora. Um sorriso... A criança sorri satisfeita com sua criação...

“Ahhhh... Eu não sei qual escolher!”. “Eu já sei o que vou desenhar! Faz comigo!”. Os lápis nas mãos das crianças percorrem as folhas e os contornos de um leão são traçados... “Nossa! Você me ajuda! Faz o rosto do leão pra mim?”. A escolha... Dúvida... Decisão... Iniciativa... Colaboração...

As marcas sobre os papéis se transformam, ganham formas, cores, histórias, vida! As crianças criam, interferem, vivenciam... No Parque...

Na sala de aula... Com a outra turma...

Imagens são projetadas... Lembranças são despertadas... Sentadas em suas carteiras os olhares das crianças observam as imagens já conhecidas. “Eu lembro dessa escultura! A Mãe, não é? É a mais bonita!”... “É mesmo! Eu também gostei muito daquela da mãe...!”.

Sobre as mesas uma folha de papel é colocada e observada pelas crianças... “Mas eu não sei qual escolher!”. Os olhos sobre o papel buscam as lembranças... Os detalhes... As formas... Os traços...

Estojos escolares são abertos... Lápis, borracha, canetas, papel... As mãos traçam os primeiros contornos das experiências infantis vividas, lembradas pelas imagens...

Detalhes são traçados nos papéis... A grama verde... Árvores... A água no lago... A sombra na escultura... As grades do Parque... Detalhes que fazem parte do todo... Elementos do mundo vivido pelas crianças...

O mundo das crianças... Seus olhares sobre o mundo nos despertam a [re]olhar o nosso mundo...

Mas... E os olhares das crianças? Será preciso despertar o olhar das nossas crianças? Estariam seus olhares adormecidos? Seríamos nós os responsáveis pelos olhos cerrados ou sonolentos de nossas crianças? Acordar... Olhar o mundo com outros olhos...

Capítulo 2³

“Ele está piscando...”.

Ampliando olhares e percepções através dos desenhos das crianças.

Vivenciamos três momentos distintos de percepção em nossa caminhada pelo Parque Municipal. A observação das esculturas, analisadas no capítulo anterior, onde as crianças conheceram espaços e peculiaridades que antes não tinham percebido; a produção através de desenhos suas observações próximas às obras e a produção de desenhos após a visita a partir do que observaram na projeção das imagens das obras, em sala de aula, lembrando a experiência vivida.

A produção de desenhos nos direciona à análise de como esses sujeitos percebem, inventam e reinventam o mundo que lhes é apresentado. Além de compreendermos o processo de leitura sensível do mundo é preciso compreender o indivíduo que interage com a realidade, seja ele a criança, o adolescente, o adulto ou mesmo o professor, considerando suas condições e modos de ver singulares.

Arnheim (1985) nos aponta que o ato de desenhar exige imagens e estas imagens contêm pensamentos. Vivemos hoje em uma profusão de imagens, mas como elas são lidas pelas crianças? Elas ampliam repertórios e modelos internos ou se tornam fôrmas e amarram a criação?

Todas as crianças desenham e desde o final do século XIX, muitos teóricos se dedicaram a entender essas marcas fascinantes feitas por elas e os motivos que as levam a mudarem seus rabiscos. Entre eles, Luquet, contemporâneo de Piaget, que publicou o seu estudo em 1927: *O desenho infantil*. Para Luquet (1969) há um modelo interno construído pela criança que é o resultado de uma elaboração, uma reconstrução original dos objetos desenhados. O modelo interno não é uma cópia do objeto em pensamento, mas sim, o resultado de uma construção mental do sujeito na relação com o objeto. Assim, o desenho da criança muda porque o seu modelo interno sobre os objetos se transformou devido a ampliação de seu entendimento e compreensão do mundo.

Não podemos negar a importância do desenho, entre as linguagens expressivas, no processo de aprendizagem da criança. Através do desenho a

³ Na p. 59 apresentamos a Fig. 30. *Corpos em movimento* – desenhos de criança de 9/10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012 e na p. 60 a narrativa do Capítulo 2.

criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências. Ao longo do tempo, suas produções transmitem diferentes modos de pensar e diferentes olhares sobre suas vivências.

Experiências... A proximidade e a distância, o presente e a lembrança, seriam elementos condicionantes das percepções retratadas nos desenhos das crianças? E como as crianças representam suas percepções? Buscaremos algumas respostas a estas questões analisando as produções das crianças durante e após a intervenção no Parque, e também através da análise de desenhos de corpos em movimento realizados a partir de uma ação propositora.

Os desenhos... Mas o que seria o desenho? Semanticamente, Martins (2010, p. 266) nos aponta que

a palavra 'desenho', como *designo*, está conectada com traçado, risco, projeto, plano; com forma, feitio, configuração. Sentido aberto que permite apontar o ato de desenhar como algo presente no cotidiano do ser humano, seja desenhando com a boca numa bolacha, seja com os dedos na vidraça embaçada, seja no carro sujo, ou seja com qualquer material – faca, caneta ou lápis de cera – nas mesas de um bar, em guardanapos ou em qualquer pedacinho de papel ao lado do telefone.

Dworecki (1999) aborda o desenho como sendo algo inerente a toda pessoa na infância, e durante a fase de alfabetização, este é colocado em segundo plano. É possível percebermos o desinteresse dos educadores em dar oportunidades das crianças mais velhas fazerem arte, as quais recebem constantemente influências externas em suas produções, como também constatam Brent e Marjorie Wilson (1987). Para os autores, é preciso considerarmos a interferência do adulto no processo de instrução da criança para o desenvolvimento do desenho.

Nossa proposta de pesquisar o desenho de crianças de 9/10 anos busca compreender e minimizar esse distanciamento, impulsionando a criança de intenções para fazer arte.

Os desenhos produzidos pelas crianças durante a pesquisa nos apresentam mais do que simples marcas no papel, pontos, linhas ou curvas. Assim como Derdyk (2010, p. 29), consideramos que o ato de “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo”.

Chuí e Tiburi (2010) nos colocam que a potencialidade do desenho é determinada pela ação do olhar sobre a natureza, neste caso o olhar das crianças,

isto é, o modo como se vê a forma e o todo, elemento essencial na formação do indivíduo, possibilitando a descoberta de si mesmo e do mundo.

Esse olhar das crianças também é destacado por Arnheim (2005, p. 158) quando afirma que “sem dúvida as crianças veem mais do que desenham”, percebem os detalhes e as sutilezas no meio em que vivem. Estão atentas a tudo e a todos.

Ostrower (2001, p. 103) nos alerta que não podemos desconsiderar o indivíduo como um produto de sua época, mas jamais devemos considerá-lo apenas o seu produto, pois o indivíduo representa algo a mais. “Cada homem é um indivíduo. Ao agir, interage com o mundo. Eventualmente ele agirá sobre o próprio contexto cultural”. E as crianças revelaram seus contextos.

Em cada ação propositora foi possível perceber características muito próprias às crianças participantes das ações mediadoras. Cada criança, com idade entre 9/10 anos, reagiu de forma diferente, uma da outra, a partir da provocação que lhes foi proposta para a produção dos desenhos.

“Mas nós vamos desenhar aqui?” A pergunta feita por uma das crianças do Grupo 1 no momento em que indicamos que deveriam desenhar a obra que mais gostaram de toda a visita no Parque dá voz ao espanto da criança, podendo ser compreendido pela mudança de ambiente para se realizar uma ação comumente realizada na escola ou em casa. Percebemos que apenas a mudança de ambiente já é um fator relevante na produção das crianças, as quais precisaram se apropriar dos novos elementos do meio para realizar suas representações.

“Vou fazer aquela grande! A Mãe!”

Os desenhos do Parque Municipal Buenos Aires.

As produções dos desenhos na intervenção a partir do Parque percorrem dois momentos da percepção que podem ser compreendidos a partir da visão de Merleau-Ponty (2006). Primeiro tudo circula em tudo, sem que deixe de ser ele mesmo. Estamos mergulhados no todo. Segundo, em momento algum é possível compreender o mundo senão como mistério. E, portanto, recebemos um convite a existencializá-lo, numa relação dinâmica, mutuamente constitutiva e que não cessa em seu movimento de transformação. Nesse movimento, produzimos linguagens capazes de expressar nossa maneira de sentir/conhecer o mundo.

As produções feitas próximas às esculturas no Parque podem ter sido influenciadas pela proximidade de um modelo? Será que a apresentação das obras em *powerpoint* direcionou a produção das crianças, a partir do momento em que detalhes foram destacados? Essas produções realizadas em sala de aula, após a apresentação das imagens das obras, representam um avanço ou retrocesso no processo de ampliação da percepção de mundo da criança? É possível considerá-las um resultado positivo? Refletir sobre as produções das crianças é um caminho a seguir para encontrarmos as respostas para essas questões.

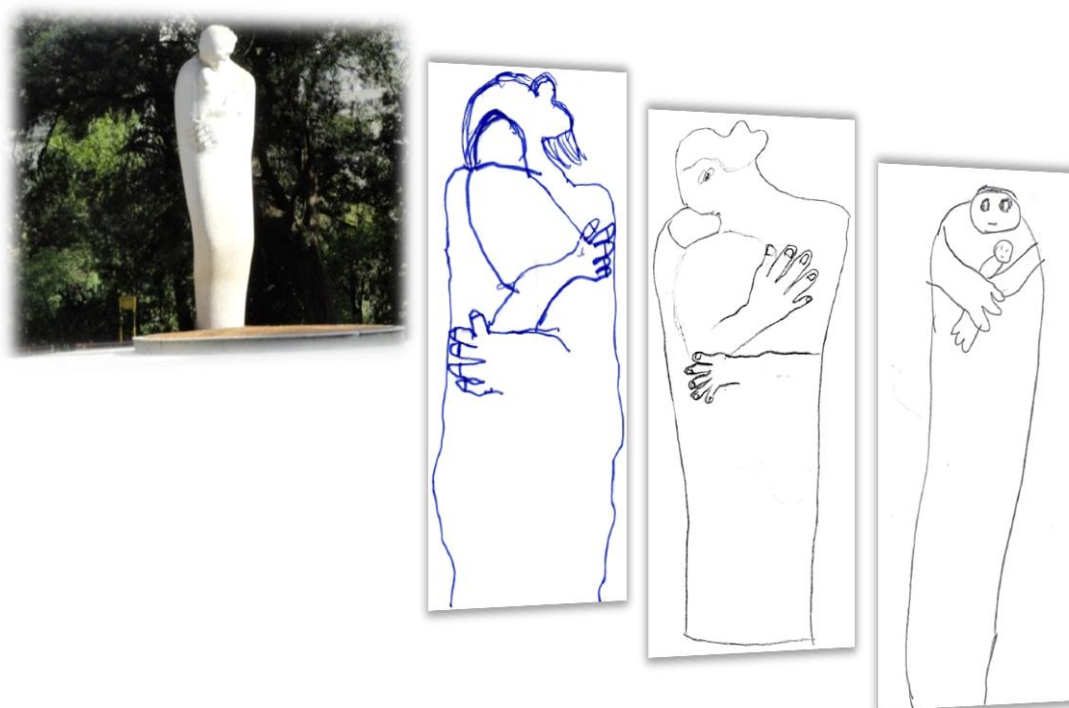


Fig. 31. A escultura *Mãe* (acervo pessoal da autora) e desenhos de Ana Caroline, 9 anos (caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca), José Eduardo, 9 anos e Mateus Henrique, 9 anos (lápiz de cor preto, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Os exemplos de desenhos retratando a escultura *Mãe* foram realizados pelas crianças no próprio Parque Buenos Aires, próximas à obra que era possível de ser tocada. O impulso das crianças em tocar a escultura pode ser compreendido a partir do ensinamento de Merleau-Ponty (2006, p.422) onde é preciso pensar e existir de forma a considerar o corpo e suas características como elementos fundamentais para a construção do conhecimento do indivíduo.

Toda percepção tátil, ao mesmo tempo em que se abre a uma “prioridade” objetiva, comporta um componente corporal, e a localização tátil de um objeto, por exemplo, o situa em relação aos pontos cardeais do esquema corporal. Essa propriedade, que à primeira vista distingue absolutamente o tato da visão, ao contrário permite aproximá-los. Sem dúvida, o objeto visível está diante de nós e não em nosso olho, mas vimos que finalmente a posição, a grandeza ou a forma visíveis se determinam pela orientação, pela amplitude e pelo poder de nosso olhar sobre elas.

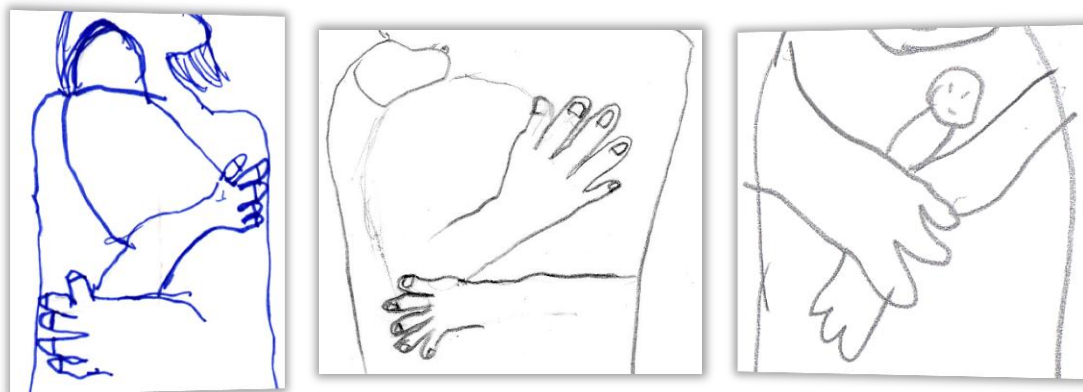


Fig. 32. Detalhes dos desenhos de Ana Caroline, 9 anos (caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca), José Eduardo, 9 anos e Mateus Henrique, 9 anos (lápis de cor preto, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Percebermos nas produções a preocupação das crianças em representar o amor maternal, presente na escultura de formas geometrizadas de Fraccaroli. Nos desenhos, a figura materna transmite um significado forte para as crianças, pois notamos o traço marcado e o destaque para o desenho das mãos que acolhem a criança no colo.

É possível notarmos a compreensão da forma e a posição dos braços e mãos dos três desenhos, mesmo com diferenças marcantes. Por exemplo, vemos as unhas dos dedos destacadas no desenho de José Eduardo, ou apenas as pontas dos dedos no desenho de Ana Caroline, ou não são representadas como no desenho de Mateus Henrique.

O olhar perceptivo das crianças durante as ações mediadoras é tornado visível por meio dos desenhos, a partir do que mais agradou ou chamou sua atenção no Parque.

Concordamos com Lavelberg (2008, p. 57) quando nos apresenta o desenho como a base de todas as linguagens artísticas. Segundo a autora, “a importância do

desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade”.

Essa integração é enriquecida pelos conhecimentos e experiências que as crianças trazem em suas percepções, bagagens permeadas pela cultura em que estão inseridas e pelos seus mediadores.



Fig. 33. Detalhes dos desenhos de José Eduardo, 9 anos (lápis de cor preto, folha sulfite A4-branca) e Ana Caroline, 9 anos (caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Percebemos nos desenhos a representação do rosto de perfil na figura humana, apresentando apenas um dos olhos, a presença e o contorno do cabelo, um exemplo próximo do resultado das influências dos modelos imagéticos culturais. Para os Wilson (1987, apud IAVELBERG, 2008) a cultura permeia e interage naturalmente com as experiências vividas pelas crianças. Segundo Iavelberg (2008), os autores observaram que no período de transição entre o século XIX e século XX as crianças desenhavam a figura humana de perfil com dois olhos. Entretanto, conforme as crianças tiveram acesso aos jornais impressos e aos modelos da mídia, essa representação tende a desaparecer nos desenhos infantis.

Percebemos que assim como a obra, os desenhos apresentam traços simples, poucos detalhes, poucas cores, apenas os contornos das imagens retratadas são destacados. Podemos considerar que essa característica ocorra devido ao local onde as produções foram realizadas, ou talvez à falta de material das crianças, mas optamos por entender as produções a partir da percepção das crianças frente à obra: uma escultura sem muitos traços, nem cores, localizada em um espaço aberto.

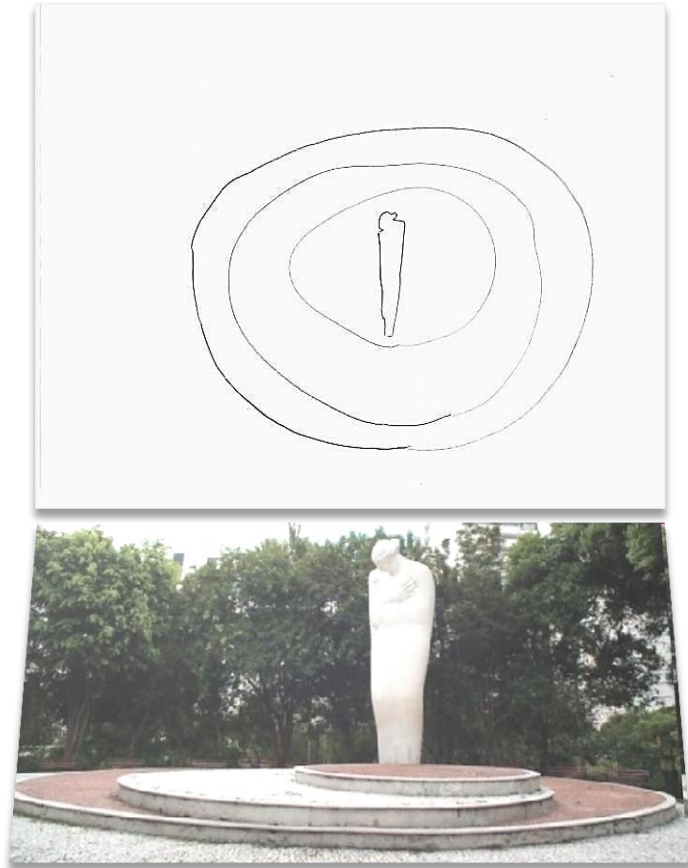


Fig. 34. O desenho da escultura *Mãe*. Fotografia digital (acervo pessoal da autora) e desenho de Samuel, 9 anos (lápiz de cor preto, folha sulfite A4-branca) / 2011.

A imagem projetada na classe não mostrava os detalhes. Samuel escolhe esta escultura para retratar. Notamos que a criança destaca a forma da própria escultura e sua base no espaço, talvez buscando representar a amplitude da obra no espaço que ocupa. A forma ganha destaque no desenho, onde a escultura é observada do alto, e sua base circular é traçada em quase todo o espaço do papel. A criança se distancia do objeto para representá-lo apropriando-se de seu espaço.

Segundo Merleau-Ponty (2006), não é possível separar a percepção da consciência do que é percebido pelo sujeito. Assim, na ação com as crianças em sala de aula, os desenhos retratam certezas percebidas, ressaltadas quando solicitamos a imagem das obras para a concretização daquilo que a criança percebeu. A ênfase aqui é bem diversa dos desenhos feitos próximos à escultura. O que podemos perceber em outros registros?

Nos desenhos a seguir, o olhar das crianças transmite através das produções suas percepções mais significativas sobre as obras, os detalhes dos gestos e os movimentos delineados nos desenhos. Desenhar o gesto de escrever presente na escultura de Dom Bernardino Rivadavia e os movimentos da dança na obra *Tango* nos apresenta o olhar da criança não apenas para aquilo que é apresentado, imóvel, mas um olhar além do que lhe é permitido ver, possibilitando o fazer, o criar, o movimentar-se.



Fig. 35. Esculturas *Dom Bernardino Rivadavia* e *Tango* (acervo pessoal da autora) e respectivos desenhos de Victor José, 9 anos (lápiz de cor preto, folha sulfite A4-branca) e de Gabriel R., 9 anos (lápiz de cor preto, folha sulfite A4-branca). / 2011.



Fig. 36. Detalhes do desenho de Victor José, 9 anos.
(lápis de cor preto, folha sulfite A4-branca). / 2011.

Notamos que os traços nos desenhos realizados no Parque percorrem o contorno sugerido na observação das obras, onde a representação da visão frontal das crianças é possível de ser percebida no desenho das placas informativas de cada escultura, na representação do papel sobre a base em que está apoiado o busto de Dom Bernardino Rivadavia e na representação dos dançarinos posicionados de frente para o observador.

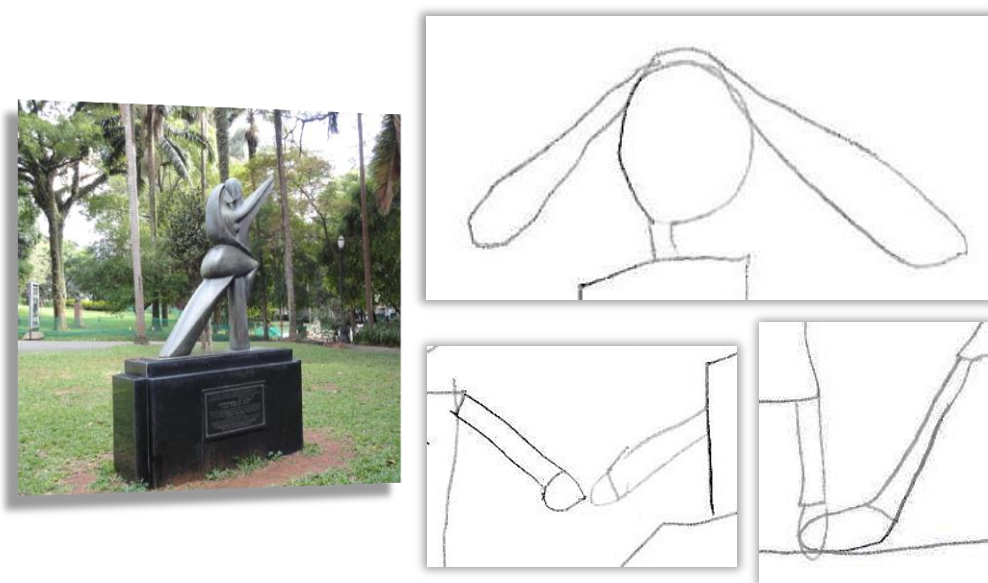


Fig. 37. Detalhes do desenho de Gabriel R., 9 anos.
(lápis de cor preto, folha sulfite A4-branca). / 2011.

Também podemos refletir sobre o desenho da obra *Tango* observando a intenção da criança em retratar o movimento da dança, onde os cabelos da dançarina transmitem o mover-se ao ser conduzida pelo parceiro e os pés das figuras que se encontram no movimento. Percebemos o desenho não como uma cópia da obra observada, mas sim, a percepção e apropriação do que a obra nos sugere como nos diz Merleau-Ponty (2006, p.500), onde

A percepção e o percebido têm necessariamente a mesma modalidade existencial, já que não se poderia separar da percepção a consciência que ela tem, ou, antes, que ela é, de atingir a coisa mesma. Não se pode tratar de manter a certeza da percepção recusando a certeza da coisa percebida.

O desenho da criança demonstra sua percepção sobre o movimento que nos desvela a obra, onde a sua certeza é ressignificada a partir do seu olhar sobre o traçado no papel daquilo que é percebido. Traçado que guarda a estrutura do desenho da criança, como veremos mais adiante.

A partir dos desenhos, podemos relacionar a percepção das crianças às vivências presentes em seus cotidianos, como nos afirma Merleau-Ponty (2006), onde “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Seria esse mundo inesgotável que o autor nos apresenta um mediador das percepções das crianças? Ou seríamos nós os mediadores capazes de aproximar as crianças desse mundo a descobrir? É possível que nossa ação interfira na representação das crianças? Nossos questionamentos nos impulsionam a [re]pensar ações...

Durante a intervenção, refletimos sobre qual o grau de influência das imagens projetadas em sala de aula nos desenhos realizados pelas crianças. Será que suas escolhas e percepções foram direcionadas ou as imagens apenas auxiliaram nos traçados de suas produções?

Na ação de desenhar, ver um objeto, distinguir elementos e desenhá-lo é romper, riscar, é arriscar-se, segundo Chuí e Tiburi (2010). Para os autores, o desenho é o princípio de tudo, o início da relação do homem com a natureza (idem, p. 37):

Se antes do desenho estávamos lançados na natureza, enganados por ela ou aterrorizados com sua força, o desenho apresenta-se como uma irrupção do i-natural na ordem natural com a intenção primeira de ser olhar e reconstrução. Não entendo que seja apenas uma negação da natureza. A ação humana como contradição, como negação dialética da natureza, ou seja, negação que é reconhecimento daquilo mesmo que nega.

Assim, o desenho possibilita a interferência na natureza, olhar e reconstituição, destacando ou delineando formas, enfatizando ou excluindo, minimizando o que não é importante, representando aquilo que é marcado pela percepção. Mas como a percepção é desvelada quando o objeto é a imagem projetada do Parque e não a própria escultura?

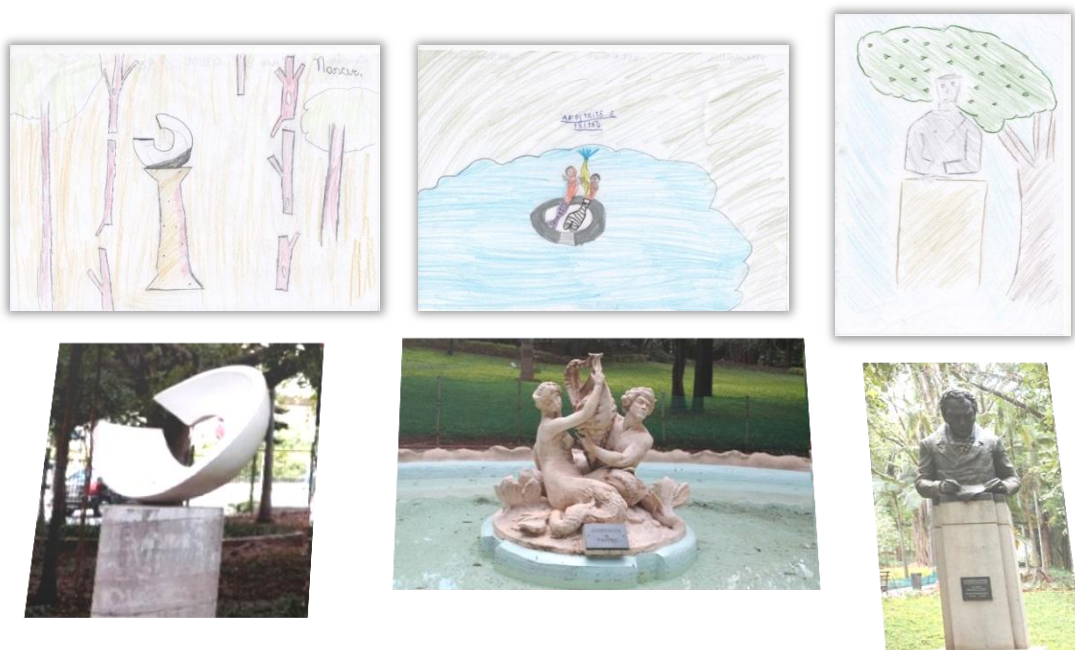


Fig. 38. As esculturas *Nascer*, *Anfitrite e Tritão* e *Dom Bernardino Rivadavia* (acervo pessoal da autora) e os respectivos desenhos de Anália, 9 anos, Dana Giulia, 9 anos e Samuel C., 9 anos (lápiz de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

A presença da figura-fundo, aspecto presente em alguns desenhos realizados pelas crianças após a projeção das imagens das obras em sala de aula, nos faz perceber que apenas a projeção das imagens não seria suficiente para que as crianças representassem o espaço em torno das obras observadas no Parque. Os desenhos não são imitações das imagens projetadas, mas recriações que retratam os espaços além das imagens projetadas. Parecem resgatar elementos presentes na memória das crianças, significativos para cada uma delas, como por exemplo, as árvores desenhadas por Anália ao redor da obra *Nascer*. Suas cores e formas são elaboradas a partir da percepção da criança sobre o que observou, vivenciou.



Fig. 39. Detalhes do desenho de Anália, 9 anos a partir da escultura *Nascer*.
(lápiz de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

A percepção de Anália a partir do que observou no Parque interfere na sua representação quando em seu desenho há a presença do pedestal que apoia a obra. Seu desenho o apresenta por inteiro, com formas, cores e sombra, elementos que não são possíveis de se perceber na imagem projetada. Entretanto, não podemos deixar de perceber a interferência da imagem projetada sobre a representação, observando a sombra valorizada, marcada. Talvez ressalte a ideia da forma ou de apoio da obra que está bem evidente na imagem projetada.



Fig. 40. Detalhes dos desenhos de Dana Giulia, 9 anos e Samuel C., 9 anos, a partir das imagens projetadas (lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Também é possível percebermos nos desenhos de Dana Giulia e Samuel C. a representação a partir da imagem projetada. Ressaltamos que não houve uma segunda projeção das imagens enquanto as crianças desenhavam. Assim, podemos questionar se os desenhos são apenas reproduções das imagens vistas, ou seriam representações da percepção das crianças através de seus olhares sobre as obras relacionando-as às imagens reconhecidas?

Lilian Katz (in EDWARDS, 1999, p.45) nos aponta em suas observações sobre as visitas às escolas de Reggio Emilia, que as constantes experiências das crianças ao desenharem a partir de suas próprias percepções, não impede ou inibe na criança “o desejo ou a capacidade de desenhar, pintar, e assim por diante, a partir de sua imaginação”. Nos desenhos das crianças é possível notarmos suas interferências, suas percepções, mudando a posição da árvore, acrescentando na escultura a água em movimento, colorindo, traçando contornos, enfim, [re]criando a partir de seus olhares.

Nos desenhos apresentados, percebemos a leitura de mundo e a interferência das crianças nas imagens observadas, acrescentando cores às obras, aproximando-as daquilo que conhecem e do que está presente em suas realidades. Segundo Martins et al (1998, p. 57),

Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...

As particularidades de cada uma das crianças, portanto, são apresentadas em seus desenhos e os repertórios de cada uma delas é condição para a representação de suas percepções.



Fig. 41. Desenhos de Hugo, 9 anos e João C., 9 anos a partir da imagem projetada. (lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Poderíamos, então, pensar que as semelhanças entre dois desenhos infantis realizados em momentos distintos, sendo um produzido em frente à obra observada e o outro após a projeção da imagem da obra, seriam resultado dos repertórios das crianças construídos após a vivência no Parque?

Os desenhos nos apresentam detalhes como cores e contornos, elementos que não estão representados na obra, mas sim na percepção das crianças. O primeiro desenho foi elaborado por Hugo no Parque e apresenta elementos semelhantes ao segundo desenho, realizado por João C. em sala de aula, após a projeção da imagem da obra.

Percebemos que as crianças, em momentos distintos, observaram a ideia da escultura, ressaltaram a luta entre os animais, distinguindo cada um deles, delineando formas, possibilitando ações. Nestes casos, o local onde os desenhos foram realizados não é condicionante para a percepção, mas sim, a experiência do contato com a obra que as

crianças vivenciaram. Segundo Vygotsky (2009, p. 29), “os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para o que será a sua criação futura são aquilo que vê e ouve, acumulando materiais que mais tarde serão usados nas construções da sua fantasia”.

Os conhecimentos e percepções acumulados a partir do que as crianças viram no Parque podem ser observados nos detalhes de seus desenhos, muitas vezes despercebidos aos nossos olhos distraídos.



Fig. 42. Detalhes do desenho de Hugo, 9 anos, realizado frente à obra. (lápis de cor, folha sulfite A4-branca). / 2011.

Realizando seu desenho no Parque, percebemos que Hugo, 9 anos, não deixou de acrescentar à sua produção os conhecimentos acumulados durante a experiência. Observando o desenho, notamos os detalhes que a criança utiliza para destacar o momento observado na escultura. A cobra envolve o leão, passando atrás de seu corpo, contornando o animal que se defende pisando naquela que está para lhe atacar, assim como na escultura.

Somos capturados pelo desenho da criança, descobrindo que este pode ser um meio pelo qual é possível perceber e agir sobre o mundo que nos cerca. Segundo Dewey (2010, p. 137), “para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original”. Nos desenhos das crianças percebemos as [re]criações de suas vivências, seja nos desenhos feitos no Parque, próximos às obras, ou em sala de aula, a partir de imagens projetadas.



Fig. 43. Detalhes do desenho de João C., 9 anos, realizado em sala de aula.
(lápiz de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

O desenho de João C., 9 anos foi realizado em sala de aula, após a projeção de imagens das obras presentes no Parque. Percebemos nos destaques de seu desenho a preocupação em detalhar os animais da escultura, incluindo em sua representação a base e a placa de identificação da obra, talvez influenciado pela imagem apresentada, como aconteceu anteriormente no desenho de outra criança.

Derdyk (2010, p. 41) nos diz que “o desenho é uma atividade perceptiva, algo que não se completa, mas que nos convida, sugere, evoca”, e assim redirecionamos nosso olhar sobre o desenho de João C., desenho este que nos revela elementos singulares como o movimento da cobra envolvendo o leão, enrolada em seu rabo, alcançando a cabeça, pronta para o ataque, com sua língua e seus dentes característicos e a expressão de dor e sofrimento do próprio leão, detalhes percebidos, apropriados e revelados pela criança. Para a autora, o desenho representa a memória daquilo que aconteceu, do que se vivenciou. Relacionamos essa memória retratada nos desenhos às experiências vividas pelas crianças no Parque.

Dentre tantas percepções lembradas através dos desenhos das crianças, selecionamos as produções apresentadas na intenção de exemplificarmos alguns elementos presentes no traçado do desenho infantil a partir de ações propositivas. As outras produções apresentam elementos muito parecidos ao que foram levantados durante as análises e as apresentamos a seguir.

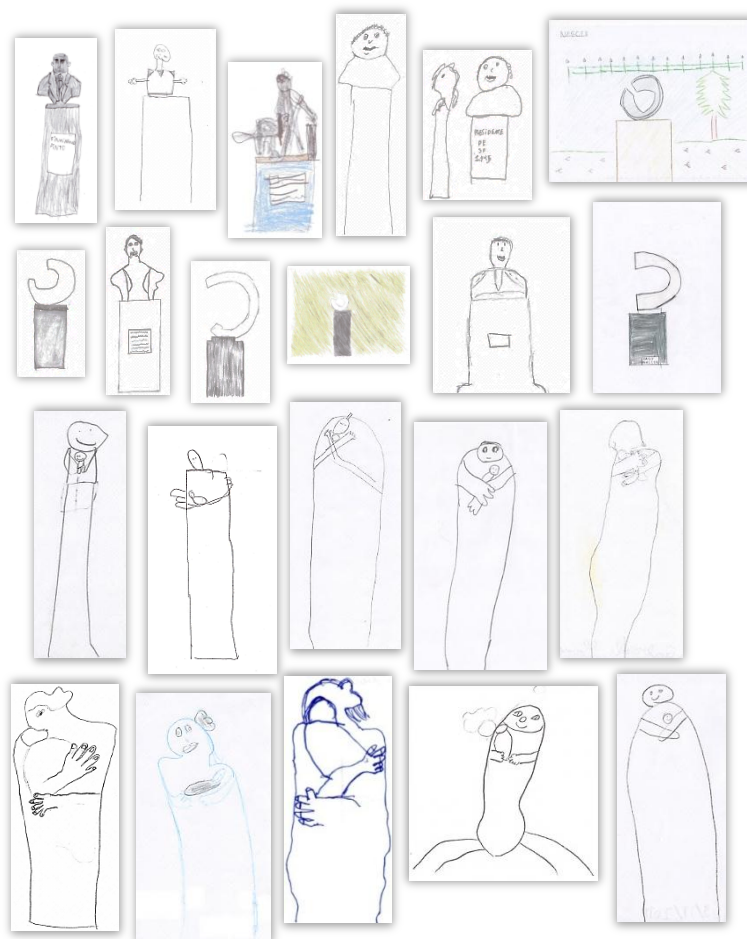


Fig. 44. Desenhos realizados pelas crianças durante as ações desenvolvidas a partir do Parque Buenos Aires (lápiz de cor, folha sulfite A4-branca) / 2011.

Pelos olhares infantis descobrimos o Parque! Em seus desenhos percebemos detalhes e singularidades que nos convidam a caminhar pelo próprio Parque, descobrindo espaços, conhecendo histórias, viajando pelas brincadeiras de criança, redescobrimo a vida, percebendo o mundo.

“Olha só professora! Veja como está cansado!!!”

Desenhando o movimento do corpo.

Caminhamos pelos desenhos das crianças em busca da leitura de mundo sob seus olhares descobridores... Para enriquecermos essa nossa leitura, apresentamos a intervenção pedagógica realizada para a disciplina de Ciências, uma das ações

propositoras de nosso projeto de trabalho que será apresentado e discutido no Capítulo 3.

As mesmas de crianças que participaram da ação no Parque Buenos Aires foram nossos protagonistas nesse novo momento. Em sala de aula, organizamos as crianças em grupos de quatro alunos e apresentamos a proposta de que desenhassem corpos em movimento, utilizando o material que estava sobre as mesas: tinta guache e pincel. Nesse instante, uma exclamação seguida da expressão de espanto dos alunos foi verbalizada por todos: *“Em movimento!?”*. Procuramos com a proposta ir além da representação da figura humana, provocando o desenho das crianças.

Durante a intervenção, os alunos socializaram os materiais, ideias e palpites. Hipóteses e estratégias são levantadas pelas crianças durante a intervenção, onde todos participam e contribuem com as produções uns dos outros.

Conforme os desenhos eram traçados no papel, questionamos os alunos sobre o que desenhavam. Olhares diversos sobre um mesmo conceito nos foram apresentados.

“Olha só professora! Veja como está cansado!!!”, diz Julia Maia mostrando seu desenho. *“Parece que está subindo um morro”*, comenta Gabriel.



Fig. 45. Detalhes desenho de Julia Maia, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

Percebemos no desenho de Julia Maia a presença da figura-fundo, como nos desenhos do Parque, apresentados anteriormente, mas é preciso termos atenção ao um detalhe singelo do desenho: a profundidade. A paisagem desenhada nos apresenta a ideia de profundidade por meio do rio que se origina no plano distante, por entre as árvores em diferentes planos, relacionadas à imagem principal do desenho, a figura humana.

A figura humana é desenhada de perfil, onde rosto braços e pernas são vistos seguindo o movimento de caminhar, subir o morro como nos diz a criança. Elas acrescentam nas produções as suas percepções de movimento ao corpo que desenharam.



Fig. 46. Corpos em movimento. Desenhos de Ana Caroline, 10 anos, Julia Maia, 10 anos, Gabriel M., 10 anos, Luccas, 10 anos, Pedro Leonardo, 10 anos, Henrique, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel cansón A4-branco) / 2012.

Arnheim (2005, p. 180) nos descreve a construção da figura humana pela criança, onde os olhos e mãos fazem parte de um todo nos apresentando um pequeno recorte de toda complexidade que envolve a ação do desenhar.

Com o tempo, contudo, a criança começa a fundir várias unidades por meio de um contorno comum mais diferenciado. Tanto os olhos como a mão contribuem para este desenvolvimento. Os olhos se familiarizam com a forma complexa que resulta da combinação de elementos até que seja capaz de conceber o todo composto como uma unidade. Quando isto é conseguido, os olhos guiam com segurança o lápis continuamente em movimento ao redor do contorno ininterrupto de uma figura humana inteira, incluindo braços e pernas. Quanto mais diferenciado for o conceito, maior a habilidade exigida para trabalhar desta maneira. A níveis mais altos, mestres do "estilo linear", tais como Picasso ou Matisse, movem-se com resoluta precisão ao longo de um contorno que capta todas as sutilezas de músculos e ossos.

O traço contínuo contornando ininterruptamente a figura humana que Arnheim nos descreve pode ser observado nos desenhos de algumas crianças, onde o movimento contínuo do pincel percorre a folha construindo a figura humana, no mesmo movimento do traço durante a escrita.



Fig. 47. Detalhes dos desenhos de Ana Caroline, 10 anos, Julia Maia, 10 anos, Gabriel M., 10 anos, Luccas, 10 anos, Pedro Leonardo, 10 anos, Henrique, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

Martins (1992a, p. 56) nos indica que “o desenho nasce das primeiras linhas que se traça. São elas que vão apontando desafios, propondo ideias...”. Segundo a autora, antes do desenho há um pré-desenho que inicia no pensamento, uma ideia a ser concretizada pelo desenho, o registro do olhar-pensante sensível do autor, ampliando conceitos, redimensionando o olhar sobre o mundo.



Fig. 48. O olho que pisca no desenho de Gabriel M., 10 anos.
(tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

“*Ele está piscando...*” (risos). Gabriel M. brinca com seu desenho, destacando o movimento que o corpo faz. Mostra para nós o detalhe do olho que pisca, trazendo-o para fora do corpo, talvez com a intenção de que sua representação seja compreendida por si mesma, brincando, criando, interagindo com o desenho. Uma seta liga o olho ao detalhe, como podemos ver em determinados desenhos de produtos que destacam detalhes para que possam ser melhor percebidos.

Através do desenho as crianças podem dizer tudo o que pensam e ao mesmo tempo podem não dizer nada. Enquanto desenhavam, as crianças estariam presas a estéticas ou padrões culturalmente pré-estabelecidos? Será que o ato de desenhar das crianças ocorre livre de interferências, onde simplesmente desenhavam e dão asas à sua imaginação?

Conforme as crianças crescem, devido às exigências do meio e da própria escola, as crianças passam a desenhar seguindo padrões há tempos exercitados

nas “atividades”, como por exemplo, a árvore de tronco marrom e folhas verdes, o sol desenhado no canto da folha, a nuvem azul, o “homem palito”, os pássaros de dois traços... Ou seguem ao comando tão conhecido nas escolas: “*Pinte dentro do desenho*”, recebendo a folha sulfite com uma imagem impressa a ser pintada.



Fig. 49. Detalhes dos desenhos das crianças participantes da pesquisa. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

Percebemos que a escolarização da criança pode propiciar o esquecimento, o abrandamento da imaginação infantil durante o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e criativas, mas proposições adequadas e significativas podem despertá-las também.

Arnheim (2005, p. 132) descreve a imaginação artística como algo que se aproxima da invenção, uma nova forma ou conceito em substituição a um velho assunto, ou a um conteúdo passado.

Quando as crianças começam a experimentar a configuração e a cor, elas enfrentam a tarefa de inventar um modo de representar, num dado meio, os objetos de sua experiência. Ocasionalmente são ajudadas observando outras, mas essencialmente agem por conta própria. A riqueza das soluções originais que produzem são as mais notáveis porque seus temas são bastante elementares.

Podemos olhar os desenhos produzidos pelas crianças como novas soluções transformadoras daquilo que lhes é proposto na intervenção. O desenho representa

para as crianças uma forma de expressar e demonstrar suas visões de mundo e o próprio mundo à sua volta. No ato de desenhar, pensamento e sentimentos estão interligados. Ostrower (2001) nos aponta que a interferência da criança ao desenhar no papel, utilizando diferentes materiais é um processo de elaboração e desenvolvimento em que a criança realiza um processo dinâmico de transformação, onde a matéria que direciona a ação criativa é transformada. Segundo a autora (idem, p. 51):

Transformando-se, a matéria não é destruída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, *matéria-e-forma*, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações.

Transformar a matéria e lhe atribuir um novo significado a partir daquilo que se cria e [re]cria, modificando, aproximando, pertencendo. Vivências são trazidas nesse processo de transformação. Repertórios e experiências vividas servem de combustível para a criação das crianças.

A transformação da matéria em algo significativo para aquele que a manipula é possível de ser observada nas produções das crianças, onde tinta e papel ganham movimento, significado, vida. Para Alexandre, 10 anos, “*A mulher gorda pega a maçã*”, representa um corpo em movimento, não apenas pela figura humana, mas também pelo cenário e detalhes do desenho como as maçãs caídas no chão, os cabelos da mulher soltos, a mão que pega a fruta, elementos que transmitem a ideia do autor.

No desenho de Eduardo, 10 anos, o corpo em movimento está “*brincando com a espada*”, empunhada ao alto, segurada pelo corpo que tem um adorno na cabeça, seria um chapéu com uma pena, representando talvez uma personagem



Fig. 50. Detalhes dos desenhos de Alexandre, 10 anos, Eduardo, 10 anos e Lucas F., 10 anos (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

literária. No desenho de Lucas F., 10 anos o movimento do corpo ocorre devido à situação representada, onde “*Ele está fugindo de um burro*”, apresentando além da figura humana, o próprio animal responsável pela ação do corpo.

Segundo Derdyk (2010, p. 90), “a interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra ‘estória’. Às vezes é pura constatação, em outras, é atribuição de valor”. Suas expressões sobre o que desenham retratam a aproximação do fazer artístico às suas realidades vivenciadas ou imaginadas.

Diversas representações de movimento foram realizadas durante a intervenção e em todos os desenhos notamos a preocupação das crianças em retratar o movimento escolhido, interferindo na posição do corpo, utilizando elementos que contextualizam o ambiente em que são representadas as figuras humanas, auxiliando a representação e compreensão da ideia que pretendem transmitir. A proposição provoca um desenho que foge do padrão porque é preciso transformá-lo para atender ao desejo de gerar movimento.



Fig. 51. Composição de recortes dos desenhos de João Vitor, 10 anos, Camila, 11 anos e Mariana, 9 anos (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

No desenho de Camila, 11 anos, o corpo movimenta a bola, quicando, batendo-a no chão em direção à cesta de basquete. O movimento está mais evidente na bola do que no corpo. João Vitor, 10 anos desenha o corpo que movimenta as mãos, subindo e descendo, da mesma forma que Mariana, 9 anos, representa o corpo fazendo o polichinelo, movimentando os braços. Em todos os desenhos notamos que os movimentos são identificados pelos traços próximos à bola, às mãos e aos braços, imprimindo ao desenho a ideia de ação, elemento presente nas histórias em quadrinhos, representando a continuidade dos movimentos. Percebemos nos traços das crianças a influência da cultura, onde interagem e se apropriam de elementos do contexto social para a construção de suas produções.



Fig. 52. Desenhos de João C., 9 anos, Viviane C, 10 anos, Vivianna, 10 anos, Larissa Tainá, 10 anos e Caio, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

“Está defendendo. Olha só que defesa!”. João C. nos apresenta seu desenho animado, vivenciando a defesa do goleiro que ocupa quase todo o espaço do gol, representada em seu desenho. O esporte, temática apreciada e praticada pela

maioria das crianças da faixa etária entre 9/10 anos, foi retratado em diferentes desenhos, a partir de diferentes leituras, marcando o movimento do corpo através do chute na bola, ou através de outros elementos relacionados a práticas esportivas, como a corda e a água.

Observando os elementos presentes nos desenhos das crianças, os detalhes são importantes para transmitir seus olhares, suas percepções sobre a ação proposta. O corpo que pula corda não é representado apenas com o elemento “corda”, mas sim com o movimento dos cabelos, os pés que se elevam do chão durante o saltar a corda e os braços e pernas que em um movimento sincronizado pulam o obstáculo que encontram.



Fig. 53. Desenhos de Larissa Tainá, 10 anos, Vivianna, 10 anos, Guilherme, 10 anos e Pedro R., 9 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

A percepção das crianças recorre a diferentes elementos para complementar sua ideia, o seu olhar-pensante sobre o corpo em movimento. Objetos presentes no cotidiano das crianças são retratados em suas produções. O rádio que transmite a música preferida e que desperta o corpo para dançar, ou o trampolim que impulsiona o corpo a saltar, arteiro, brincante.

Podemos ampliar o nosso olhar sobre as percepções infantis quando observamos nos desenhos do corpo, por exemplo, o cotovelo e o joelho. Esta “quebra” representando os membros da figura humana está presente em poucos desenhos. Este poderia ser um desafio na compreensão do corpo em movimento. Que experiências poderiam ter sido vivenciadas para despertar hipóteses sobre esse corpo?

Cada elemento utilizado pelas crianças auxilia a construção da fantasia infantil, através dos elementos do mundo real. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação pode criar diferentes combinações, misturando primeiro elementos reais para em seguida acrescentar imagens de fantasia. Quanto mais rica for a experiência das crianças, maior será o material à disposição da imaginação infantil.

Vygotsky (2009) nos apresenta ainda a questão de que as crianças imaginam menos que os adultos, devido às suas poucas experiências vividas, entretanto, as crianças acreditam mais nos resultados de sua imaginação, sendo esta mais rica, onde o que é sonhado é maior em relação ao que é imaginado pelo adulto.

A imaginação nas crianças entre 9/10 pode começar a desaparecer e desencadear o desinteresse pelo desenho, criticando seus próprios desenhos, deixando de traçar linhas, riscos, rabiscos, formas, os desenhos perdem o sentido para as crianças, lhe parecem muito subjetivos, “feios” e acabam abandonando o desenho por acreditar que não sabem desenhar. Como superar estas preocupações que indicam o “mito do bom desenho”?



Fig. 54. Desenhos de Larissa, 10 anos, Dana Giulia, 9 anos, José Eduardo, 10 anos, Anália, 10 anos, Matheus P. 11 anos, Mateus Henrique, 10 anos, Matheus F., 10 anos, Maia, 10 anos, Bruna, 10 anos, Alessandra, 10 anos, Hugo, 10 anos e Samuel, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

Diferentes paisagens são retratadas nos desenhos das crianças e nos indicam possíveis ações e situações, como as frutas caídas no chão próximas às árvores, ou as meninas que seguem por caminhos floridos. Nos desenhos das crianças há a possibilidade de resgatarmos a imaginação infantil. É preciso perceber seus processos de criação...

“Tenho medo de errar com a tinta”.

Processos de criação.

“Eu não sei desenhar”. Essa frase marcante é apresentada por Martins (1992a) como uma denúncia ao “mito do bom desenho”. Quando a criança, o jovem, o adulto dizem: “Não sei desenhar” demonstram acreditar que existem conceitos e regras envolvendo o desenho e que eles são incapazes de atingir, acreditando existir um “desenhar direito” que impede a sua atividade artística.

Luccas, 10 anos, demorou a iniciar seu desenho do corpo em movimento...

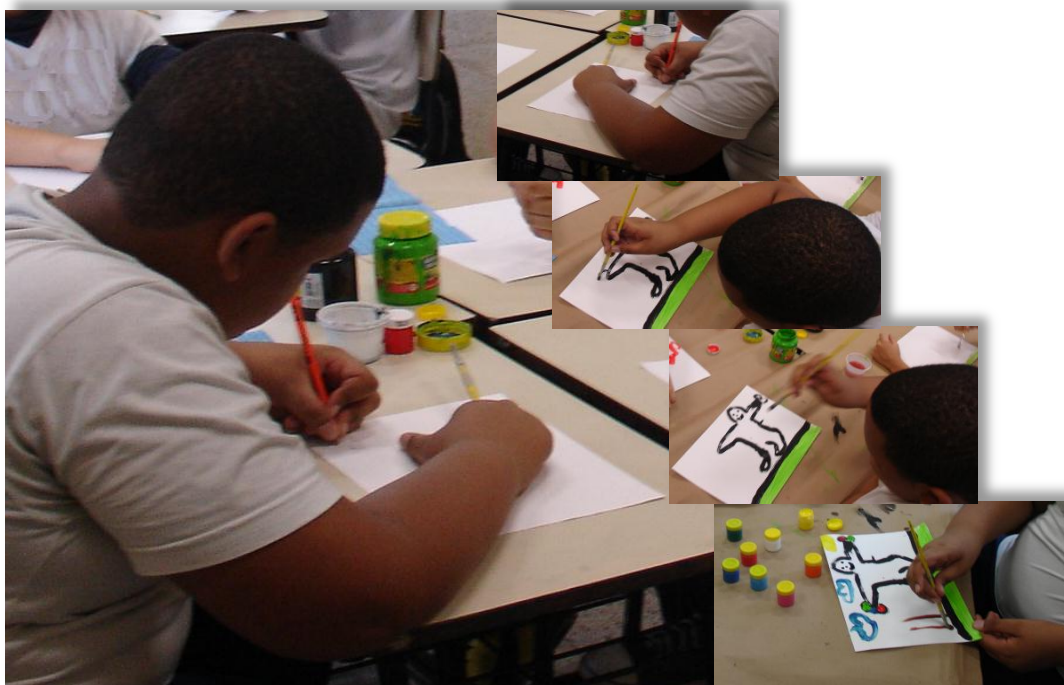


Fig. 55. Luccas, 10 anos e seu processo de criação. / 2012.

- *“Posso desenhar a lápis e depois pintar?”*
- *“Por quê?”,* perguntamos.
- *“Tenho medo de errar com a tinta”.*
- *“Não se preocupe, você vai conseguir. Pode usar o lápis, mas tente com o pincel. Você vai conseguir, ok?”*

Iniciando o desenho com o lápis grafite, Luccas percebe que seus colegas desenhavam com o pincel. Deixa o lápis grafite e a borracha ao lado e começa a desenhar com o pincel e a tinta guache, ainda inseguro em realizar seu desenho, mas certo de enfrentar essa insegurança.



Fig. 56. Desenho de Luccas, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

A criança de 9/10 anos inicia a transição entre a infância e a idade adulta, momento em que suas tarefas são realizadas de modo a alcançar bons resultados, através da perseverança e recompensa. Nesse período, colegas e grupo de amigos são mais importantes e representam modelos de comportamento e formas de pensar, deixando pais e professores em segundo plano. Frequentando a escola, a criança tem a possibilidade de conviver com pessoas que não são seus familiares, exigindo maior sociabilização, trabalho em conjunto, cooperatividade, e outras habilidades necessárias. Por outro lado, para Rabello e Passos (2013), as falhas ou dificuldades que ocorrerem serão criticadas pelo próprio grupo e podem desencadear na criança um sentimento de inferioridade em vez da construtividade.

Durante as intervenções realizadas com o grupo de crianças da pesquisa, foram constantes as situações em que comparavam seus desenhos, uns com os outros e em alguns momentos, as crianças solicitaram outras folhas para reiniciarem seus trabalhos, verbalizando que os primeiros “estavam feios”, ou que tinha “errado”. Os olhares críticos dos colegas determinavam para algumas crianças a continuidade ou não de suas produções.



Fig. 57. Um corpo em movimento. Processos de criação / 2012.

Martins (1992a, p. 113) nos aponta três aspectos característicos do adolescente, dois dos quais que podemos relacionar às crianças participantes da pesquisa. Um primeiro aspecto é a influência de um padrão adulto para a concepção e ensino de Arte, onde são realizadas as “atividades” com propostas de representação definidas. A presença de uma autocrítica mais exigente é um segundo ponto que percebemos durante as produções das crianças envolvidas na pesquisa.

Vygotsky (2009, p. 95) nos apresenta as pesquisas de Lukens sobre o progressivo distanciamento da criança pelo desenho, especificamente entre os 9 e 15 anos, onde “à medida que a criança vai crescendo e se aproxima da adolescência começa, de um modo geral, a afastar-se e a sentir-se decepcionada com o desenho”, permanecendo distante e abandonando-o completamente, se esta não for a sua linguagem preferida. Dworecki (1999, p. 16) nos aponta um caminho ao dizer que

A criança abandona o desenho. Esta perda, circunstancial ou duradoura, da capacidade expressiva plástica é aceita pela maioria como fatalidade biológica. Se a arte tivesse outro papel em nossa cultura, seriam diversas as atuações da família, da escola e dos meios de comunicação no que toca ao conhecimento sensível. Garantiriam a permanência da ação de figurar na infância e na adolescência.

Compreender a criança é importante para o desenvolvimento da pesquisa, mas também não podemos deixar de considerar o todo em que essa criança está inserida. Nossas crianças acessam, interagem, conectam e desconectam informações, navegam pelo ciberespaço, atuam em um mundo tecnológico repleto de recursos e atrativos. E o desenho?

Podemos refletir sobre esse distanciamento também em relação ao atual avanço tecnológico vivenciado pelas crianças, onde o traço no papel se distancia da mão das crianças, dando lugar ao mouse, tablets, smartphones... Talvez tenhamos que pensar em como utilizar esses recursos para resgatar o desenho infantil.

Nessa perspectiva, se não for trabalhado, provocado ludicamente e significativamente, o desenho pode perder espaço e acabar caindo no esquecimento, tornando-se uma lembrança de infância. É preciso considerar que “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar” (DERDYK, 2010, p. 48). Sendo assim, precisa ser valorizado na escola, a qual precisa oferecer meios para o seu desenvolvimento.

Esse agir sobre o mundo nos evoca a termos um olhar mais detalhado sobre as produções das crianças, como estamos tentando realizar nesse trabalho. Neste sentido é também importante propor às crianças desafios estéticos que as façam imaginar e buscar soluções inusitadas. Assim, a resposta ao pedido de desenhar o corpo em movimento, oferece a oportunidade de verificar a imaginação criadora e a percepção sensível das crianças que, por exemplo, expressam a ação de espreguiçar.



Fig. 58. Detalhes dos desenhos de Lucas B., 9 anos e Viviane N., 9 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2012.

Observamos os desenhos a partir da relação da criança com a experiência vivida. O espreguiçar está relacionado ao bem estar em ambos os desenhos. Ocorre em locais ao ar livre, transmite satisfação, mas cada um apresenta elementos específicos da percepção individual de seus autores. Lucas em um barco e Viviane na paisagem em encontros com a natureza.

O desenho da criança revela o conhecimento de mundo que a mesma possui, não é algo isolado, é algo adquirido social e culturalmente, faz parte da construção do mundo da criança, para constatar isso podemos observar, por exemplo, que as crianças muitas vezes representam em seus desenhos os elementos de seu cotidiano, pai, mãe, irmãos, brinquedos favoritos, seu herói favorito da televisão ou seu esporte preferido, entre outros.



Fig. 59. Detalhes do desenho de Beatriz, 10 anos. (tinta guache, pincel, papel canson A4-branco)/2012.

O corpo que anda também equilibra a bandeja sobre a qual se apoia um objeto a ser colocado sobre a mesa, como nos relatou Beatriz sobre sua produção. A ação não ocorre no espaço aberto, ao ar livre. O corpo está em uma sala, equilibrando algo, movimentando-se com equilíbrio.

Percebemos a aproximação dos traços nos desenhos com o olhar sobre o mundo das próprias crianças. Os corpos em movimento produzem ações decorrentes das próprias ações das crianças e evidenciam o quanto são criativas. É preciso olhos para ver!

As memórias que os traços traçam...

Poéticas pessoais que se desvelam nos desenhos infantis.

A memória das crianças faz parte desse olhar, retendo informações interligadas a conteúdos vivenciados, recorrendo a experiências novas e aos conteúdos anteriormente armazenados. Segundo Arnheim (2005) a memória se amplia através das diversas ordenações que constrói durante o desenvolvimento do indivíduo, renovando conteúdos anteriores e constituindo novas situações.

Nos desenhos de Gabriel R., podemos refletir sobre a memória da criança no traçado da figura humana. Os desenhos realizados entre 2011 e 2012 apresentam a figura humana com traços muito parecidos. Encontramos a mesma estrutura de corpo no desenho realizado por Gabriel em 2012, representando o movimento do corpo que dança, durante a intervenção de Ciências, assim como no desenho frente à escultura *Tango no Parque*.



Fig. 60. Detalhes dos desenhos de Gabriel R., 10 anos. / 2011 e 2012.

A seguir, observando as produções de Daniel nas aulas de Arte em 2011, percebemos que as temáticas em seus desenhos infantis são recorrentes, não importa a época ou a ação proposta. O desenho da figura humana jogando bola, realizado em 2011, apresenta-se novamente na produção de Daniel para a intervenção proposta em 2012 sobre a representação de um corpo em movimento.



Fig. 61. Desenhos de Daniel, 10 anos.
(lápis de cor, lápis grafite, tinta guache, pincel, papel canson A4-branco) / 2011.

Nos dois primeiros desenhos de Daniel encontramos o movimento de chutar a bola, além de percebermos que a forma como Daniel estrutura o tronco na figura humana são elementos constituintes de suas representações, característica presente no desenho sobre o Folclore onde há a representação do Saci. O corpo é representado como “massa”, diferentemente do desenho mais linear de Gabriel R. sobre a escultura Tango. Segundo Lowenfeld (1977), conforme a criança se apropria do conceito de forma, desenvolve gradativamente o “seu desenho” da figura humana, repetindo seus esquemas, como vimos nos desenhos de Gabriel R. e Daniel. Esquemas que se modificam para retratar determinadas experiências singulares. Quais elementos se repetem nos desenhos? Como pensar em poéticas pessoais que se revelam nas produções? Qual seria o papel da escola neste sentido?

Vygotsky (2009, p. 110) ressalta a importância de promovermos a criação artística durante a idade escolar da criança e nos indica que:

O homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criadora; orientar no amanhã, um comportamento baseado no futuro e partindo desse futuro, é a função fundamental da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir o comportamento do aluno em vista de o preparar para o futuro, uma vez que o desenvolvimento e o exercício da imaginação é uma das principais forças no processo de buscar esse fim.

Os olhares das crianças sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto, passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída. Assim, as leituras das produções sígnicas das crianças através dos desenhos infantis devem ser lidas com olhos de descobridores, de desbravadores que buscam o algo a mais daquilo que é representado.

A fantasia e a realidade estão interligadas no fato de que toda criação se constitui de elementos retirados da realidade e da experiência vivida pelo indivíduo. Segundo Vygotsky (2009), a criança imagina as situações a partir de combinações de elementos retirados do mundo real e de sua vivência com imagens por ela fantasiadas.

Nesta perspectiva, conhecer como se manifesta o desenho infantil entre 9/10 anos a partir das intervenções pedagógicas é importante para ampliar a prática pedagógica? É possível criar através da produção do desenho infantil, possibilidades que favoreçam o conhecimento da criança ampliando seus modelos internos, seu repertório pessoal e provocando a percepção e a imaginação?

Na análise de todo esse processo, constatamos nos desenhos infantis observados que o desenvolvimento artístico da criança não é comprometido pelas influências externas, pelo contrário, como nos indicam os Wilson, (1987, apud IAVELBERG, 2008, p.53) “muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos”.

Ostrower (2001) nos esclarece que as formas de percepção e os relacionamentos não se estabelecem ao acaso, apresentando relações entre si. De certo modo, somos nós o ponto central dessa relação, pois interligamos os fenômenos que ocorrem na nossa vivência e os vinculamos a nós mesmos, conforme nossas expectativas, desejos, medos e atitudes. Em cada ato nosso buscamos compreender nossas ações e interpretar os fenômenos, buscando significados.

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Motivo por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se anteciper mentalmente. (OSTROWER, 2001, P. 10)

Segundo Brent e Marjorie Wilson (1987, p. 18, tradução pessoal), a construção do desenho infantil trilha um caminho constituído por cinco fatores significativos:

1. Todos os seres humanos nasceram com uma tendência para desenhar objetos tão simples quanto possível, sobrepondo e descrevendo as coisas, a partir de característicos e diferentes pontos de vista.
2. O desenvolvimento do desenho pode ser observado a partir de um processo contínuo de desenvolvimento, onde, às vezes, uma nova imagem surge lentamente a partir de uma anterior, e onde em outros momentos as imagens mudam abruptamente através de uma descoberta casual das linhas acidentais presentes em outro desenho traçado.
3. O desenvolvimento do desenho utiliza e emprega as imagens presentes na arte de uma cultura.
4. A realização do desenho depende de habilidades individuais e características, incluindo o desejo de desenhar, a memória visual, a atenção e motricidade, a imaginação, inventividade, criatividade e preferências estéticas.
5. Finalmente, aquele que desenha tem a oportunidade de aprender e aprimorar seus traços e habilidades, de acordo com a quantidade de encorajamento para desenhar e os ensinamentos que se recebe.

Relembrando os desenhos das crianças apresentados até o momento, percebemos que os fatores ressaltados pelos autores acima estão presentes nos desenhos analisados: o desenvolvimento dos traços infantis, a presença da cultura nas representações, os espaços e formas representados das mais diferentes maneiras e a vontade de desenhar das crianças, resultado do trabalho desenvolvido durante as intervenções.

A intervenção pedagógica associada à ação mediadora, sempre trará ao processo criativo a possibilidade de novas representações, novas relações de similaridades e diferenciações, novos olhares sobre aquilo que se percebe e o que se sente. E como a ação mediadora pode recuperar o traço perdido no desenho infantil? É neste caminho que enveredamos pelos projetos interdisciplinares.



*Um novo começo inicia!
Escutamos os passos das crianças subindo as escadas em direção às salas de aula.
Ações são apresentadas, novas propostas, novos fazeres. Surpresa, estranhamento, insegurança, dúvidas! Um novo começo inicia!*

Um desafio diferente a cada dia, construído, esperado, vivenciado! Pensamentos são despertados desencadeando ações. Através do tempo histórias são construídas.

As mãos buscam o lápis de cor, seguram o bico de pena preso a um hashi, mergulham o pincel na tinta, rasgam, empunham a tesoura, passam a cola no papel, abrem, fecham, apontam os dedos em qual direção? Várias direções, várias ações, movimentos!

Mãos que fazem parte de um corpo. Corpo que se movimenta através de uma viagem imaginária e percorre os mapas dentro do mundo usando um grande cocar de índio, descobrindo suas simetrias, reconstruindo paisagens, criando registros, reconhecendo a própria obra, recriando, refazendo, reinventando, sem tempo nem lugar.

*E um novo começo inicia!
Olhares atentos acompanham as explicações da educadora no Museu... Não podemos tocar nas obras expostas, não é permitido tirar fotos, não pode falar alto, não pode correr... Não... Não...*

*“Nossa! Olha isso!” Os olhares ganham vozes...
Os olhos descobrem o toque do olhar na voz do corpo. As crianças olham... Mãos tentam tocar... “Não pode!” Os olhos tentam tocar... As vozes expressam o que os olhos tocam...
“Parecem relíquias... São antigos e valiosos”.*

*Histórias são contadas... Momentos recordados de tempos jamais vividos, mas conhecidos, reconhecidos... A imaginação é despertada...
As vozes das crianças permeiam os objetos, invadem tempos, espaços, constroem histórias. Criam, reconstróem e impulsionam olhares. Impulsionam fazeres.*

*Papéis, tesoura, cola, lãs, purpurina, tintas, furador, grampeador, sucatas...
Os desenhos... Impressões dos olhares infantis. Registros de momentos, construções que serão reconstruídas. [Re]criações!*

*Livros? Não... Livros de Artistas!
Recortes, furos, grampos, amarrações, cola, solta, vira, troca, alinhava...
As mãos que não tocavam as obras, agora tocam as próprias criações e os dedos percorrem folhas, seguram diferentes instrumentos que auxiliam e possibilitam ações, modificando, movimentando, transformando, descobrindo...*

*Os olhos se olham...
Olhares ultrapassam barreiras, acompanham os movimentos dos corpos, direcionam as ações das mãos, perseguem as vozes, piscam, buscam, tocam... Olham!*

Olham para dentro de si mesmos, olham por dentro, olham pra fora. Olhares infantis... Brincantes... Os olhos descobrem que seus olhares pertencem ao artista... Pertencem ao cientista... Pertencem à criança... Pertencem ao todo e olham o mundo, dentre tantos mundos.

Capítulo 3⁴

“Ah! Foi tão legal o parque! Queria ir visitar outro lugar para desenhar!”

Caminhando pelas intervenções pedagógicas de um projeto interdisciplinar.

Caminhar é preciso... Mas se não interferimos nesse caminhar deixamos de construir uma história. Assim como nos diz a canção de Vandrê (1968), estamos com “a certeza na frente, a história na mão. Caminhando e cantando e seguindo a canção. Aprendendo e ensinando uma nova lição”. Sabemos a direção e onde queremos chegar, mas é preciso também ter a iniciativa ativa de construir esse caminho a ser percorrido por nós e por aqueles que nos acompanham, sempre aprendendo e ensinando uma nova lição.

Os caminhos trilhados entrelaçaram questões como a percepção, a imaginação e o desenho infantil com proposições que ofereceram elementos para análise das observações das crianças frente às esculturas na visita ao Parque Municipal Buenos Aires, os desenhos feitos a partir das imagens das obras e as pinturas realizadas focalizando o movimento da figura humana como parte de um projeto interdisciplinar que neste capítulo é relatado e analisado.

Vivências, experiências, descobertas. O que vivemos? As experiências despertam a um novo fazer? O que descobrimos? Acreditamos na interação e interferência das crianças no processo de mediação presente no projeto, assim como nos diz Coutinho (2009, p.174) onde

o espaço de mediação entre objetos culturais e o público pode ser entendido como um espaço de educação não reprodutiva e, sendo assim, os atores envolvidos nessa prática podem ter outros papéis: de sujeitos passivos e reprodutores de informações podem passar a sujeitos ativos que interagem e se apropriam de conhecimentos.

Para aprofundar as reflexões sobre as questões da mediação no campo da arte/educação um dos caminhos é buscar compreender os mecanismos que definem e delimitam os objetos, as práticas e contextos a serem mediados.

⁴ Na p. 97 apresentamos a Fig. 62. As lembranças da exposição *Coleção, Ciência e Arte* pelos desenhos das crianças de 9/10 anos / 2012 e na p. 98 a narrativa do Capítulo 3.

Nosso projeto interdisciplinar movimenta-se por três caminhos de ação que correspondem a momentos significativos que serão apresentados neste capítulo.

Nosso projeto interdisciplinar movimenta-se por três caminhos de ação que correspondem a momentos significativos que serão apresentados neste capítulo.

Em um primeiro movimento, iniciamos o projeto preparando as crianças para a visita que fariam à exposição *Coleção, Ciência e Arte*, no Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA) sem comentar sobre a exposição que visitariam, fazendo-as viver as experiências que foram vivenciadas pelos artistas e cientistas, os autores das criações que iriam ver. Através de ações inseridas numa proposta de intervenção pedagógica, as crianças foram estimuladas a realizarem diferentes produções, com o objetivo de provocar ações expressivas ligadas às disciplinas do currículo: Arte, Português, História, Geografia, Matemática e Ciências, problematizando aspectos que a exposição tangencia.

O segundo movimento em nossa caminhada com o projeto interdisciplinar refere-se ao encontro das crianças com a exposição *Coleção, Ciência e Arte* (CEUMA), Ao final das ações propositoras desenvolvidas na escola e analisadas neste capítulo, as crianças tiveram contato com a exposição e vivenciaram a possibilidade de se reconhecerem autores, relacionando suas produções em sala de aula com as diferentes representações artísticas observadas na exposição.

O terceiro movimento da nossa caminhada ocorreu após a visita à exposição, onde as crianças recordaram suas vivências e experiências durante o projeto, registrando suas descobertas através da elaboração do Livro do Artista, reconstruindo suas produções realizadas durante as intervenções pedagógicas.

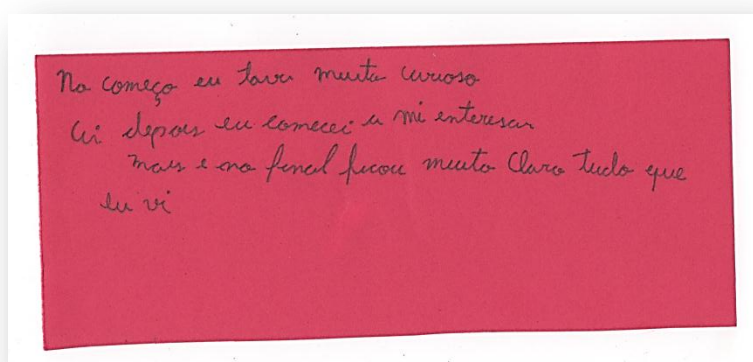


Fig. 63. "No começo eu 'tava' muito curioso. Ai depois eu comecei a me interessar mais e no final ficou muito claro tudo que eu vi". Registro da criança sobre o mais gostou de toda experiência vivenciada / 2012.

Assim, a partir do registro da criança sobre o que mais gostou de todas as vivências realizadas durante a pesquisa até o momento da visita à exposição e que é título deste capítulo, apresentamos a seguir os movimentos de nossa caminhada mediada através das intervenções pedagógicas de um projeto interdisciplinar.

O impulso.

A escola, o Parque e o museu: contextos e fundamentações do projeto interdisciplinar.

Para percorrermos os três caminhos do projeto interdisciplinar era preciso conhecer o currículo escolar e identificar quais os conteúdos estudados pelas crianças em sala de aula relacionando-os às obras presentes na exposição.

Olhar o material didático das crianças e escolher os conteúdos a serem trabalhados a partir do que observamos na visita pessoal à exposição representam os primeiros passos para a construção do nosso projeto de trabalho.

Conhecer o locus das pesquisas realizadas nos convida a refletir sobre a questão do patrimônio cultural da cidade e compreender como é possível desenvolver ações mediadoras a partir de seus objetos patrimoniais.

O termo patrimônio nos remete a tudo que herdamos do passado, agregado de um valor que o qualifica e que deve ser conservado. Coutinho (2011) recorda que o movimento patrimonial surgiu a partir da concepção humanista e universalista de cultura, perspectiva esta difundida ao longo da história ocidental e consolidada no século XIX com a expansão do capitalismo, do imperialismo, com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos e com a ampliação e estabilização das redes de comunicação. Nesse período, estudos e pesquisas foram realizados com o objetivo de definir critérios e valores para qualificar a evolução cultural.

Para Castriota (2009) a ideia de patrimônio cultural, deve pressupor uma relação de reflexão do presente com o passado e a tradição, ou seja, possui significação atual e deve ser entendido como elemento fundamental para o resgate da identidade e cidadania.

Buscamos compreender a cidade como uma produção humana e base de uma sociedade organizada, evidenciando em sua organização uma complexidade, simultaneidade e diversidade características a cada grupo social. Intrínseco a essa

organização social, a cidade é um fenômeno histórico, na qual estão presentes diferentes tempos e modelos, inter-relacionados, onde a presença do passado corresponde uma das características singulares da cidade.

Acreditamos que as práticas pedagógicas não podem existir desvinculadas das questões culturais da sociedade e as salas de aula não podem representar um lugar de informações descontextualizadas. Como nos diz Santomé (2001, p. 176) sobre as culturas sociais onde “é preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem”.

Assim, realizamos o projeto interdisciplinar com as crianças percorrendo um caminho formado por ações propositoras, inter-relacionando os conteúdos anteriormente estudados à exposição de arte que visitariam ao final das intervenções, visando chegar ao objetivo principal da caminhada: compreender o olhar das crianças sobre o mundo, identificadas e reconhecidas como protagonistas.

Para essa caminhada foi preciso preparar a viagem... Conhecer o caminho, suas trilhas, suas nuances, conhecer o que nos move. Nosso caminhar foi permeado de constantes construções e descobertas. O mapa desse caminho desenhado durante o momento de orientação do mestrado estava à nossa frente, com as direções a seguir e os temas a pesquisar, mas era preciso definir como trilhar esse caminho.

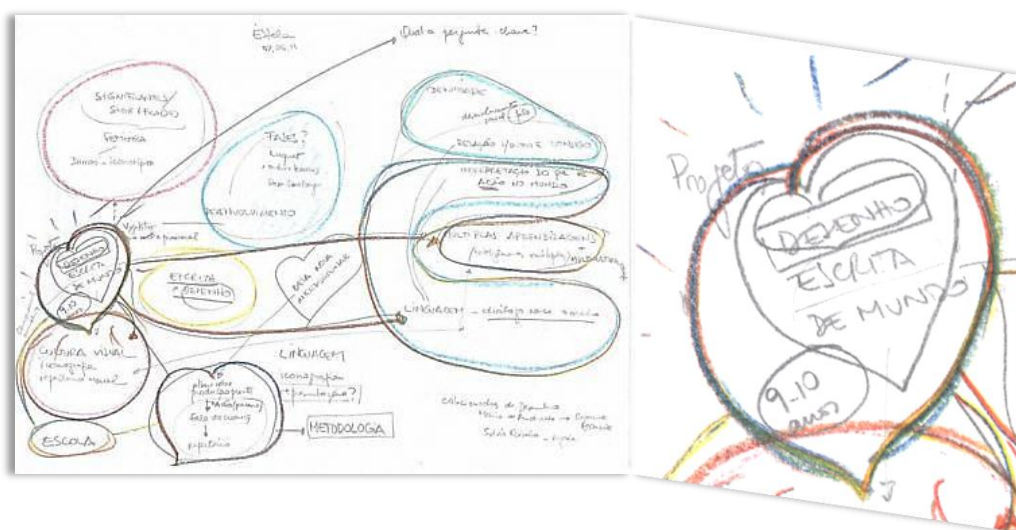


Fig. 64. Detalhe do mapa mental do projeto construído no início da orientação do mestrado / 2011.

Antes de caminhar foi necessário aprofundar o que entendemos sobre projeto interdisciplinar, seu conceito e propostas que fundamentariam nossas ações. Trilhamos um caminho de trabalho onde o foco principal é refletir como despertar na criança o desejo e a ação de ampliar os conteúdos estudados, interligando informações, [re]construindo e descobrindo novos olhares. Assim como Hernández (2000, p. 183), acreditamos que

a finalidade do *ensino* é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capazes de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.

A pluralidade de pontos de vista é uma paisagem constante que avistamos pela nossa caminhada. As produções das crianças, seus desenhos, seus textos, suas representações nos indicam diferentes pontos a serem vistos, diferentes ângulos e perspectivas a serem pontuados e valorizados.



Fig. 65. As mãos que traçam e registram olhares.
(arquivo pessoal da autora) / 2012.

Ao longo do trabalho com projetos e na escrita e análise de todo o processo, procuramos ler as produções das crianças buscando nelas fonte para novas intervenções pedagógicas, justificada pelo próprio termo projeto: uma intencionalidade, um vir a ser, como nos aponta Martins et al (2010. p. 147):

A palavra projeto designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa dialética leva a muitas possibilidades de construção de projetos, tendo em vista diferentes preocupações.

As autoras nos apontam que o projeto é uma intenção, constantemente avaliado e replanejado, podendo ser transformado durante sua execução, pois talvez novas ações sejam acrescentadas para se alcançar os objetivos e conteúdos propostos.

Nesse caminhar dialético, Hernández (2000) nos indica que os projetos de trabalho desenvolvidos com as crianças não são considerados uma metodologia didática, mas sim uma forma de entender o sentido da escolaridade, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar uma proposta do passado.

A elaboração de um projeto de trabalho refere-se à constituição de um plano de ação para realizar determinada ideia. Pressupõe a concretização de algo que não existe, uma utopia possível e realizável, relacionado à realidade em que se encontra o indivíduo.

Nossa primeira ideia de trabalho ocorreu durante o desenvolvimento do projeto realizado no Parque Buenos Aires, onde elaboramos ações direcionadas a observar como as crianças representam o mundo que as cerca, a partir de duas propostas de produção, onde as crianças realizaram desenhos no Parque e em sala de aula.

Pensamos o projeto de trabalho na Praça de forma a trazer para a vivência das crianças algo além do que já conhecem, adquirido através de experiências anteriores. As experiências vividas somadas aos conhecimentos adquiridos durante a ação no Parque proporcionaram a aprendizagem a partir da produção ativa de significados pelas crianças, construídos e manifestados através de suas leituras de mundo nos desenhos realizados, como pudemos verificar.

A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas sim, relacionada a informações, vivências e conhecimentos presentes a todo instante de seu aprendizado. Percebemos, durante ação no Parque, a necessidade de repensarmos a questão do ensinar, desenvolvendo um *ensino educativo* como nos afirma Morin (2003), onde não se transmite um simples saber, mas se constrói um conhecimento, uma cultura, permitindo ao indivíduo compreender a sua condição humana,

ajudando-o a viver melhor, proporcionando, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

O autor também nos aponta que para conseguirmos desenvolver esse ensino é preciso iniciar uma reforma do pensamento, o qual deve compreender que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes. Essa reflexão nos leva a considerar que o trabalho com projetos proporciona esse olhar do todo e das partes, interligados e conectados a um objetivo maior que é a aprendizagem significativa.

Ampliando a extensão e a abrangência de um projeto com as mesmas crianças de 9/10 anos participantes do trabalho desenvolvido na Praça Buenos Aires e buscando compreender suas visões de mundo a partir de seus desenhos, iniciamos um novo projeto de trabalho, um projeto interdisciplinar.

A exposição *Coleção, Ciência e Arte* gerou intervenções no desenvolvimento do projeto de trabalho onde as experiências perceptivas ocorreram antes do contato com a experiência estética na exposição. As leituras de mundo produzidas pelas crianças diferem de acordo com as experiências que lhe são propostas? O que acontece quando as ações propositoras ocorrem antes da observação direta das obras?

Estas questões estavam intrínsecas ao projeto que buscou desenvolver ações conectadas com a realidade vivenciada pelas crianças da pesquisa. Inseridos num contexto em que as disciplinas curriculares direcionam as ações escolares desenvolvidas com as crianças, nosso projeto permeia as diferentes nuances de cada componente curricular, trazendo aspectos significativos de cada disciplina abordada e relacionando-os à proposta de construir o conhecimento para [re]conhecer as obras que iriam ver na referida exposição. Nosso desafio na pesquisa foi desenvolver um projeto de trabalho interdisciplinar que transformasse as crianças participantes em autores da obra a ser constituída por eles, detentores do conhecimento por eles construído e [re]conhecido.

Mas antes de relatar e analisar como essas ações proporcionaram às crianças de 9/10 anos olharem o mundo com olhos de autores, é preciso refletir sobre como é possível realizar ações interdisciplinares no ambiente escolar atualmente, já que vivenciamos a compartimentalização do saber.

O ambiente escolar pode ser um espaço aberto, amplo e rico de possibilidades. É preciso mudar a ideia cristalizada de sala de aula como espaço de quatro paredes, como nos diz Santomé (2001, p. 176) onde

as salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

As informações transmitidas às nossas crianças apresentam-se nas disciplinas trabalhadas em sala de aula. Cada componente curricular oculta em seus conteúdos as questões sociais em que estão inseridas nossas crianças. Refletir e discutir sobre possíveis ações e mudanças sobre essas questões nem sempre são posturas consideradas pelo sistema escolar em propostas a serem trabalhadas e discutidas em sala de aula.

Para a construção do projeto interdisciplinar, escolhemos trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte presentes no currículo básico nacional. Encontramos no currículo nacional brasileiro as disciplinas organizadas e trabalhadas como realidades estanques, sem interligação, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo, impossibilitando uma percepção ampliada da realidade, embora haja a proposta dos Temas Transversais.

A disciplinarização da educação cristaliza o conhecimento nas disciplinas e segundo Gallo (2012), cada professor tem sido um arquivista especializado em determinado conteúdo, com a função de possibilitar o acesso dos alunos às disciplinas. Neste cenário encontramos alunos e professores com grande dificuldade de realizar interconexões entre os diferentes arquivos constituídos na aquisição dos saberes durante a vida.

Em busca da superação dessa fragmentação, uma possibilidade de mudança é pensar na educação interdisciplinar, baseada na integração das disciplinas, permitindo a construção de uma compreensão ampla e abrangente do saber. Assim como Fazenda (2002b), pensamos nessa construção não apenas como uma integração de disciplinas, mas também de sujeitos que dialogam e se encontram, estabelecendo parcerias e iniciando um movimento de interação daqueles que percebem que precisam uns dos outros, pois se sentem partes de um movimento em busca da totalidade. Foi esta a intenção do projeto desenvolvido trazendo a linguagem da arte como articuladora dos saberes.

As ações realizadas com as crianças durante o projeto de trabalho proporcionaram a elas e a nós, mediadores das propostas, conviver com a dinâmica

de a cada etapa vivenciada. Tivemos a consciência de que cada passo dado fazia parte de algo maior, onde todos viviam o mesmo movimento, na mesma direção. As crianças tiveram consciência de que faziam parte dessa construção desde o momento em que relembrou a ação da Praça como o início para as ações seguintes, voltadas para a elaboração de algo maior do que já conheciam.

Desvelamos durante o projeto, um processo de desfragmentação do saber, contextualizando práticas educativas a partir da ideia de interdisciplinaridade definida por Fazenda (2002a, p. 11) como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

Durante as ações com as crianças proporcionamos momentos onde os questionamentos infantis desencadearam novas atitudes frente às situações que as crianças vivenciavam.

Hilton Japiassu (1976) nos indica a interdisciplinaridade como algo a ser vivido, enquanto *atitude de espírito*, uma atitude permeada pela abertura, pela curiosidade, pelo senso de aventura e pela descoberta. Para o autor, a interdisciplinaridade pode representar um avanço em relação ao ensino tradicional, propondo uma reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar a fragmentação das disciplinas e na revitalização do próprio papel dos professores, capazes de proporcionar uma ampliação na visão de mundo dos estudantes, de compreendê-los e aprender com eles.

Procuramos despertar nas crianças o olhar sobre esse mundo em que atuam e interferem, através da prática interdisciplinar, a qual se destaca dentre os princípios pedagógicos como um eixo articulador das áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade ocorre como uma forma de ver, sentir, estar e entender o mundo e sua rede de infinitas conexões, sendo o acompanhamento do processo e as mudanças ao longo do caminho, aspectos importantes a serem observados segundo Fazenda (2002a, p. 15):

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida — somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis.

Considerarmos esse processo e seus contornos é um direcionamento que seguimos durante a pesquisa através das [re]construções disciplinares, momentos estes em que as crianças constroem um todo interdisciplinar, interligado por movimentos que impulsionam seus olhares para o novo que se apresenta.

Segundo Fazenda (2002b) não existe interdisciplinaridade sem disciplinas e sem problematização. A dificuldade está presente nos recortes feitos nos conteúdos e suas relações arbitrárias que não possibilitam a compreensão de sua essencialidade. O desejo do conhecer ilimitado se perde e não buscamos saber como surgiram e se desenvolveram os conteúdos por nós estudados e que ao longo dos anos apresentamos aos nossos alunos.

Embora pareça idealista a possibilidade de uma percepção totalizante da realidade, Gallo (2012) nos afirma que

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

O princípio da interdisciplinaridade permite um grande avanço na ideia de integração curricular, entretanto, a ideia central da prática interdisciplinar é trabalhar com as disciplinas, preservando as contribuições próprias de cada componente curricular. Acreditamos ser importante a socialização das disciplinas, considerando-as como livros abertos a serem lidos e anotados por diferentes leitores e autores.

Perrenoud (1999, p. 67) nos aponta que “uma ou mais ancoragens disciplinares e uma forte reflexão epistemológica são necessárias para conduzir projetos de ação sem desviar-se do projeto de formação que dá sentido à escola”.

Nossa pesquisa exigiu de todos os envolvidos uma atitude e uma postura abertas frente a uma nova maneira de pensar e de agir na educação, onde trazemos para a sala de aula elementos presentes no meio externo, interligando-os aos conteúdos trabalhados e aproximando-os da realidade das crianças com o objetivo de torná-las autores do conhecimento que vivenciaram.

Para iniciar este projeto partimos das reflexões e hipóteses despertadas após a visita ao Parque, avaliadas como uma ação inicial propulsora de novas intervenções, próximas à proposta de trabalharmos o desenho infantil como conector de ações e interlocutor e das leituras de mundo de crianças entre 9/10 anos.

Alguns alunos perguntaram se haveria alguma visita a outro parque, como fizeram anteriormente. Respondemos que para o trabalho proposto não haveria uma visita a um parque, mas que não deixariam de se divertir durante as ações propostas. Nesse momento, João C. diz: *Ah! Foi tão legal o parque! Queria ir visitar outro lugar para desenhar!*

Como já foi dito no início deste capítulo, trabalhamos inicialmente as representações das crianças produzidas a partir de ações propositoras relacionadas aos conteúdos já conhecidos das crianças. Em nenhum momento informamos às crianças qual disciplina seria trabalhada, mas sim a proposta de ação que deveria ser realizada, buscando dessa maneira desvincular o conteúdo assimilado pelas crianças da própria disciplina, tornando-o inerente ao processo de aprendizagem.

O cuidado de não interferirmos no processo de criação das crianças é uma postura que procuramos manter durante todo o trabalho, evitando influenciar ou direcionar as representações. Entretanto nos questionamos novamente até que ponto não interferimos nas produções das crianças? Será que as produções seriam outras caso não direcionássemos as ações? Essas são questões que novamente nos mobilizam para que possamos [re]pensá-las ao final do trabalho.

“Oba! Qual vai ser a atividade de hoje?”.

As ações do projeto interdisciplinar antes da visita à exposição.

O projeto foi desenvolvido no período de maio a novembro de 2012 e essa exclamação foi verbalizada pelos alunos no início de algumas intervenções realizadas. Na exclamação percebemos a sistematização do aprender, onde as crianças esperam a próxima *atividade* e nem sempre o sentido da experiência a ser vivenciada. Podemos compreender a expressão das crianças como uma curiosidade pelo que está por vir, pelo desafio a se enfrentar e pelos resultados desconhecidos que podem surgir. Cabe a nós pensar em disparadores eficazes para deixar que a imaginação e a percepção ampliem as suas competências para aprender a aprender das próprias experiências a partir da de outros artistas e cientistas.

Pozo (1998) ressalta que os procedimentos relacionados aos conteúdos devem ser compreendidos pelas crianças como um problema a ser resolvido. Caso isso não ocorra, os problemas se transformam em meros exercícios de aplicação ou práticas memorizadas por repetição, sem que as crianças entendam o sentido do

que estão fazendo, e conseqüentemente, não conseguem ressignificá-los em situações novas, escolares ou cotidianas.

Um obstáculo que o autor nos sinaliza durante o processo de aprendizagem é a dificuldade de transferência de um conhecimento adquirido para um novo contexto ou domínio, conseqüência do ensino compartimentalizado no cotidiano das crianças. O autor ressalta que para transferir uma habilidade ou um conhecimento adquirido em aula para um contexto mais informal é preciso que o contexto de aprendizagem seja semelhante ao contexto vivenciado pelas crianças, ou seja, o contexto onde será aplicado o conteúdo adquirido.

Aproximar o conteúdo da aprendizagem à vivência diária das crianças, relacionando às suas próprias construções e conexões, possibilita viabilizar positivamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças, “liquefazendo a resistência que se esconde atrás do *eu não gosto*, da apatia, e convocar a disponibilidade para entrar em [con]tato, possibilitar acesso ao encontro com a arte com a ciência, com a história, enfim com a cultura” (MARTINS; PICOSQUE, 2010, p. 51).

Segundo Severino (2008, p. 35) “esse contexto, como que um tecido que vai se complexificando pela contínua articulação de novas experiências, já tornadas possíveis pelas experiências passadas e acumuladas, é a *cultura*, uma das mediações concretas da existência dos homens”.

As crianças vivenciam uma cultura que não conhecem e são ao mesmo tempo protagonistas da construção dessa cultura. Entretanto, a própria cultura da infância é esquecida, como nos aponta Santomé (2001) ao analisar as culturas negadas e silenciadas no currículo, apresentando as culturas infantis e juvenis como culturas silenciadas.

O autor nos alerta que o adultocentrismo nos leva à ignorância sobre o mundo idiossincrático da infância e da juventude, sobre o qual vislumbramos um mundo perfeito, onde as crianças não enfrentam problemas, estando preocupadas apenas com suas brincadeiras e descobertas rotineiras.

Atualmente a escola tem papel importante para que a cultura possa ser apropriada pelas crianças e muitas vezes a relação direta entre capital cultural e educação não desperta um comportamento de consumidores de cultura nas crianças, mas sim, de reprodutores de modelos.

Participando do Grupo de Pesquisa em *Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas*⁵ desde 2012, trazemos para nosso trabalho as reflexões do grupo sobre o próprio conceito de *mediação* e suas potencialidades como um espaço de múltiplas conexões e aproximações entre arte, cultura e público que se desdobram em outros conceitos e ações. A mediação cultural é vista como um fator de aproximação, possibilitando que a ação do mediador cultural contamine e provoque, na escola, no Parque Municipal ou no museu, os diferentes sujeitos do processo e repertórios e hipóteses singulares.

Conforme Coutinho (2011), compreendemos a mediação cultural relacionada “ao entendimento mais amplo de arte como cultura, à ação educativa como prática dialógica e ao compromisso do educador mediador com as dimensões políticas da práxis educacional”. Defendemos a ideia de Paulo Freire (1981b) de que aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo.

Martins et al (2010) nos indica que o trabalho com projetos exige uma reflexão constante, onde avaliamos todos os passos previstos e os que serão realizados, dando continuidade às ações. Estas ações realizadas e repensadas na própria ação serão encaminhadas a uma nova avaliação e replanejamento, processo esse representado pela sequência *ação-reflexão-ação*.

Seguimos esse processo de *ação-reflexão-ação* durante as ações propositivas desenvolvidas com as crianças, onde abordamos temas referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, presentes nessa fase escolar que corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental e relacionados às temáticas das obras presentes na exposição.

Durante o desenvolvimento e análise das intervenções pedagógicas com as crianças, percebemos a importância da preparação para a visita à exposição, a qual foi diferenciada do que normalmente se faz. Assim, não foi apresentado às crianças o que veriam na exposição, mas situações foram realizadas para que vivessem a mesma experiência que os artistas e cientistas tiveram em seus processos de

⁵ Para além da aproximação entre arte e público, a proposta deste grupo de pesquisa é investigar, estudar, fundamentar, analisar e propor experiências estéticas. Voltado tanto às ações na escola quanto nas instituições culturais e nos espaços públicos e virtuais, envolvendo diferentes faixas etárias, escolaridades e necessidades especiais, as pesquisas têm gerado publicações, dissertações e a participação em seminários e congressos nacionais e internacionais. Coordenado por Mirian Celeste Martins, o grupo é formado por participantes de sua primeira formação em 2003, no Instituto de Artes/UNESP, somado a outros estudantes, professores, mestres e doutores, desde 2008 na Universidade Presbiteriana Mackenzie, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

criação. As intervenções serviram de disparadores para experiências estéticas antes da visita à exposição.



Fig. 66. Processos de construção durante as intervenções pedagógicas.
(acervo pessoal da autora) / 2012.

Apresentamos a seguir um panorama das intervenções vivenciadas antes da visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte* que são analisadas uma a uma na sequência deste capítulo:

- ✓ Geografia: desenhar o mapa do Brasil situando a cidade de São Paulo e o mapa do mundo;
- ✓ História: desenhar um grande cocar de índio;
- ✓ Português: escrever uma viagem imaginária;
- ✓ Arte: recortar cinco fotos ou imagens impressas de paisagens em oito partes e colar as diferentes partes, formando uma nova paisagem;
- ✓ Matemática: desenhar a imagem impressa na folha, mantendo a simetria.
- ✓ Ciências: desenhar um corpo em movimento.

A realização das ações propositoras serviu de bússola para guiar nossa caminhada com as crianças, preparando-as para a visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte*, proporcionando um olhar para além do que não conheciam. Apresentamos a seguir as análises de cada ação propositora vivenciada.

Trabalhamos o nosso projeto abordando as disciplinas em intervenções isoladas, mas durante o processo podemos perceber que o diálogo entre os conteúdos está presente nas dinâmicas desenvolvidas em sala de aula.

Como seria o mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro? E o mapa do mundo? ou “Como assim professora? Eu não sei fazer!”.

Encontramos na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a Geografia como área do conhecimento que instrumentaliza o aluno a compreender e intervir na realidade social, ampliando suas capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vive e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Desenvolvemos com as crianças as experiências de desenharem o mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro e o mapa do mundo. Escolhemos essas temáticas dentro da disciplina de Geografia para destacarmos a alfabetização cartográfica como possibilidade de criar as condições básicas para que os alunos possam compreender a manifestação complexa das relações humanas na organização do espaço. Segundo os PCNs (Brasil, 1997, p.79)

A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Por intermédio dessa linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas — sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

Atualmente, trabalha-se nas escolas a cartografia através de mapas para colorir ou copiar, identificar nomes em cidades e rios ou memorizar as informações que apresentam. Acreditamos que desta forma não se garante às crianças que elas sejam capazes de ler mapas ou representar o espaço geográfico, pois a linguagem cartográfica está desvinculada de seu objetivo que é possibilitar aos alunos representarem e codificarem o espaço, lendo e compreendendo as informações expressas.

A intervenção de Geografia estimulou as crianças. Desenhar como seria o mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro e como seria o desenho do mapa do mundo tornaram-se desafios a superar. E muitos caminhos surgiram para se escolher...

- “Como assim professora? Eu não sei fazer!”.
- “Lembre-se das aulas que tivemos sobre mapas. E faça como você achar que deve ser o seu desenho”.

Durante a produção do desenho do mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro, os alunos demonstraram muita dificuldade em começar a traçar o desenho. Olhares buscando referências podiam ser vistos nos olhos das crianças. Havia uma “procura” por uma imagem, talvez uma imagem interna, conhecida e próxima da realidade. Talvez buscassem recursos ou modelos com o objetivo de copiar o “certo”, sem “errar”. Esse momento entre a proposta e o início da produção das crianças sobre o papel nos apresentam um *timing* de criação.

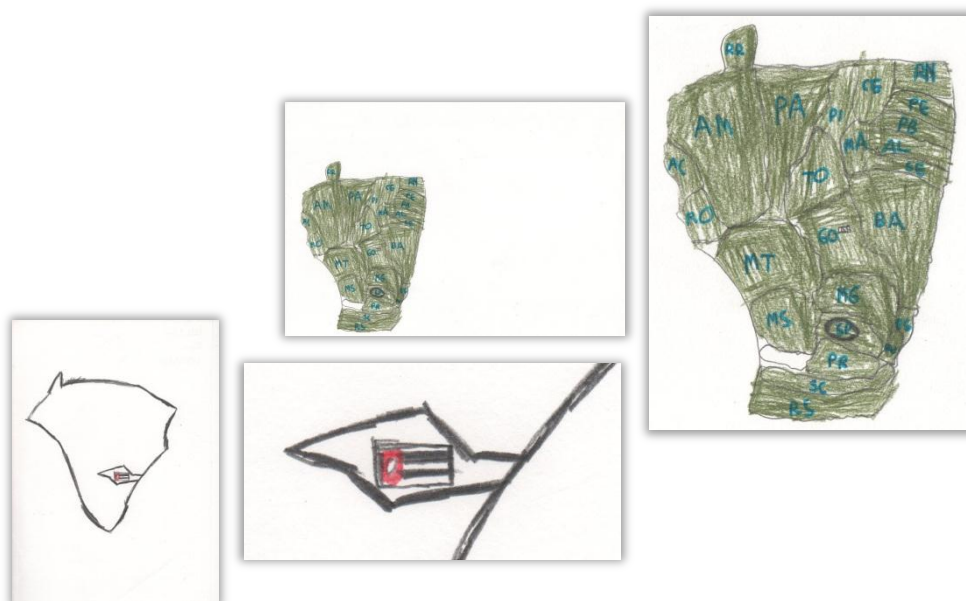


Fig. 67. Desenhos e seus detalhes - Gabriel R., 10 anos e Lucas, 10 anos.
(lápis de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

“Professora, posso desenhar os outros estados?” nos pergunta Gabriel R. e respondemos que seria possível acrescentar outros detalhes à proposta inicial. Lucas se aproxima e questiona: “Posso desenhar a bandeira de São Paulo dentro do mapa?” e lhe respondemos afirmativamente.

As vozes de Gabriel R. e Lucas nos revelam a busca por uma referência para a construção de seu desenho. Podemos pensar que o desenho das crianças nasce daquilo que sabem e conhecem ou é produzido a partir da imaginação? Como vimos no Capítulo 2, o desenho “é sempre uma interpretação, elaborando

correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original”, como diz Derdyk (2010, p. 110).

Novas possibilidades, novas interpretações daquilo que é conhecido, visto. Outras crianças perguntaram se *poderiam* pintar o desenho ou se *poderiam* fazer apenas o contorno. A necessidade das crianças em obter uma permissão para suas ações nos apresenta novamente a questão do “certo” e “errado”, do que é permitido ou não fazer, e percebemos que a escola talvez apenas transmita às crianças regras e normas de ação, esquecendo-se de ensiná-las a compreender, criar e avançar sobre as suas interpretações.

Deixamos as crianças livres para decidirem como fariam seus desenhos. Nesse momento de dúvidas, Victor José levanta e diz: *“Professora! Posso fazer igual àquele (mapa) na sala do 4º ano? Lembro dele na sala, ano passado!”*. Respondemos que sim e outros alunos também se recordam da sala de aula do ano anterior e relembram o mapa-múndi afixado na parede da sala, percebendo que na atual sala de aula em que estudam não há a presença do mesmo mapa afixado na parede.



Fig. 68. Um desenho e seus detalhes - Victor José, 10 anos.
(lápis de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

A produção final de Victor José nos surpreende pela semelhança com a imagem original de um mapa do Brasil e notamos no desenho da criança os traços cuidadosamente pensados, os contornos definidos, a centralização do desenho na folha e o preenchimento da figura. A imagem presente na memória da criança serve de guia para o seu traçado e pode ser percebida em outros de seus desenhos.

Nesse momento percebemos a importância de proporcionar às crianças um ambiente alfabetizador, onde imagens, códigos, diferentes linguagens expostas na sala de aula tornam-se modelos internalizados e oferta de oportunidades de participação em situações nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. A busca das crianças por uma referência, construindo e reconstruindo hipóteses, enfim, encontra uma solução.

Nessa busca por referências, enquanto as crianças entregam seus desenhos, Caio permanece pensativo sem desenhar e o questionamos:

- “O que acontece? Por que não desenhou ainda?”
- “É muito difícil! Será que vai dar tempo?”
- “Claro! Você consegue sim!”

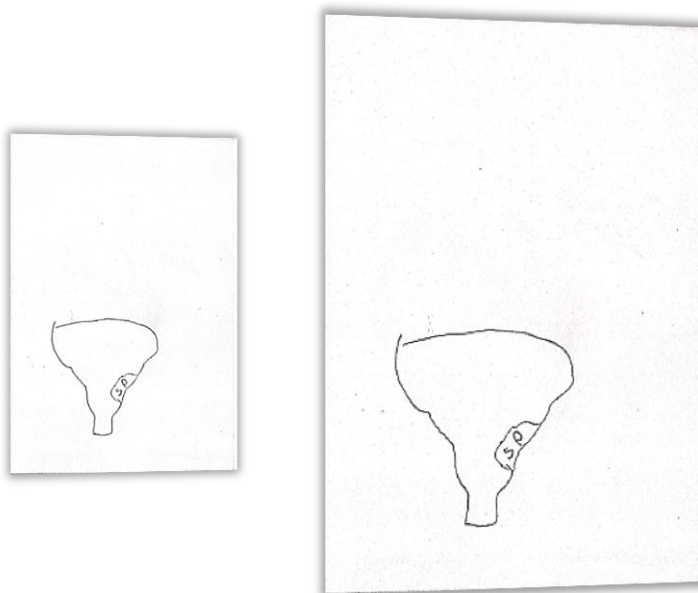


Fig. 69. Destaque para o desenho de Caio, 10 anos.
(lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Caio termina seu desenho a poucos instantes de terminar a aula. Durante sua produção, permaneceu alguns momentos observando a própria folha e em alguns instantes, observava as produções dos colegas. Podemos notar em seu desenho que o contorno do mapa segue um traço contínuo, sem intersecções, exceto no traço que situa a cidade de São Paulo. Caio desenha seu mapa abaixo da folha,

sem se preocupar com a organização do espaço na folha. Talvez não considere bom o seu desenho por não retratar a sua própria imagem mental do mapa do Brasil, mas notamos que seus traços buscam o contorno do mapa mental de Caio, localizando corretamente a cidade de São Paulo. Estaria Caio avaliando o seu conhecimento sobre a sua produção ou a sua habilidade em executar o desenho?

No momento em que as crianças transmitem para o papel suas referências sobre o mapa do Brasil, padrões são ressignificados. Maia, ao entregar seu desenho, verbaliza: *“Ficou esquisito meu mapa do Brasil...”*. Percebemos que a voz de Maia nos indica novamente a questão do “certo” e do “errado” e podemos acrescentar em sua observação a relação com o “bonito” e o “feio”. Talvez para a criança o desenho *esquisito* signifique que não está tão “bonito” como os desenhos dos colegas.

Novos desenhos poderiam ser produzidos a partir da análise dos próprios desenhos de Maia e o seu mapa desenhado. Poderíamos ainda ler os vários mapas do Brasil produzidos com diferentes informações, por exemplo, clima, relevo, atividades, etc., mas este não seria o encaminhamento proposto para a nossa pesquisa.

A fala da criança nos faz refletir sobre os “fiscais introjetados controladores da ação gráfica” presentes nas produções das crianças e que Derdyk (2010) nos aponta como os que desencadeiam o desenvolvimento da criança crítica, censora de si mesma.

É preciso considerar a construção da criança, valorizar sua produção e indicar caminhos para o seu aprimoramento. Nos desenhos a seguir, observamos que as crianças trazem para a representação elementos relacionados à forma do mapa do Brasil, mas notamos a interferência das crianças, traçando mapas simétricos, contornos ovais que lembram a forma do mapa do Brasil e o mapa invertido, talvez!



Fig. 70. Desenho de Maia, 10 anos. (lápiz grafite, lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

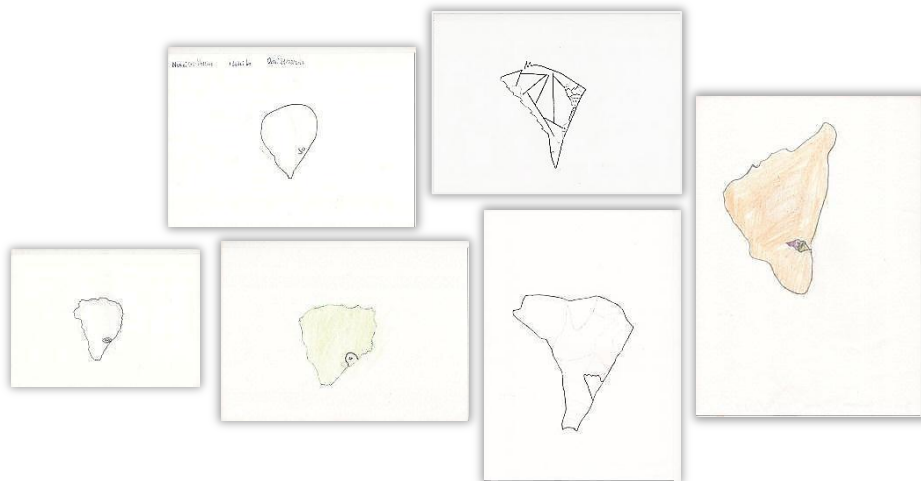


Fig. 71. Desenhos sobre o mapa do Brasil (lápiz grafite, lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Encontramos alguns mapas do Brasil muito parecidos. Suas formas nos lembram árvores e talvez a forma do mapa traga às crianças a lembrança de uma árvore. As árvores... Seriam as árvores presentes em tantos outros desenhos infantis referências de forma para as crianças?

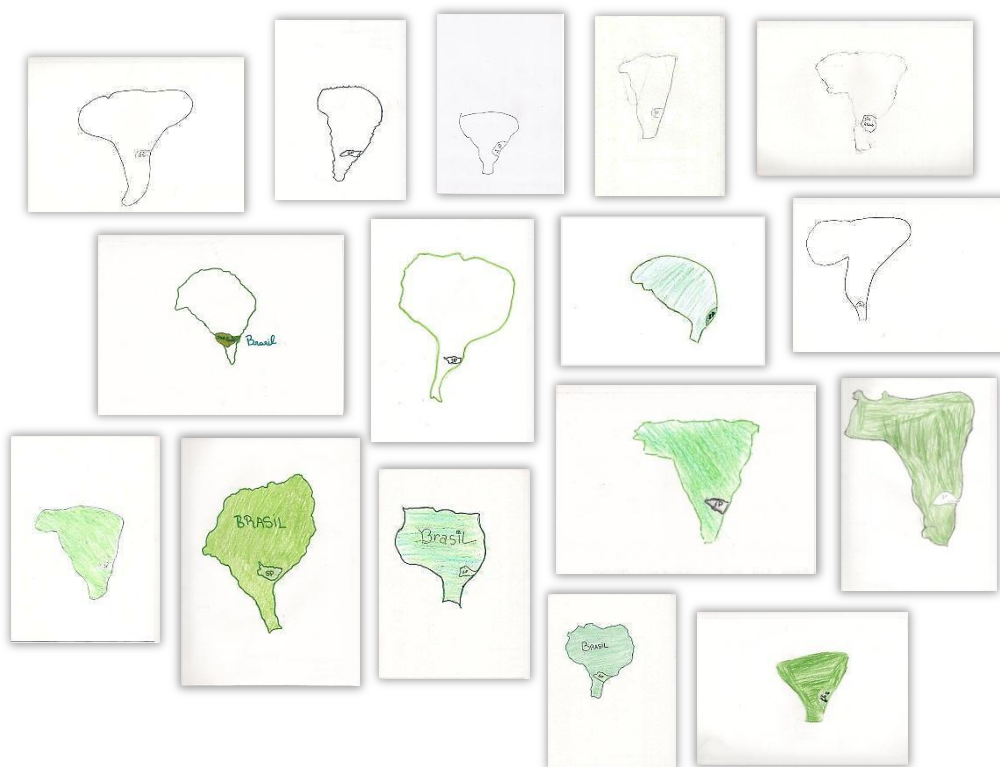


Fig. 72. Mapas do Brasil (lápiz grafite, lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Durante a proposta de desenhar o mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro, percebemos a insegurança de alguns alunos e a produção de muitos desenhos sem detalhes ou sem colorir. Já no momento da representação do mundo, percebemos o maior interesse em colorir e detalhar o tema a ser desenhado.

Conforme terminavam e entregavam o desenho do mapa do Brasil, os alunos iniciavam o mapa do mundo. A produção do mapa do mundo iniciou sem questionamentos e as crianças realizaram os desenhos rapidamente. Percebemos que os detalhes e as pinturas foram mais explorados e as crianças verbalizaram que o desenho do mundo era mais fácil de fazer. Podemos pensar nessa facilidade em desenhar o que é proposto quando o conceito refere-se a um conteúdo significativo para as crianças?

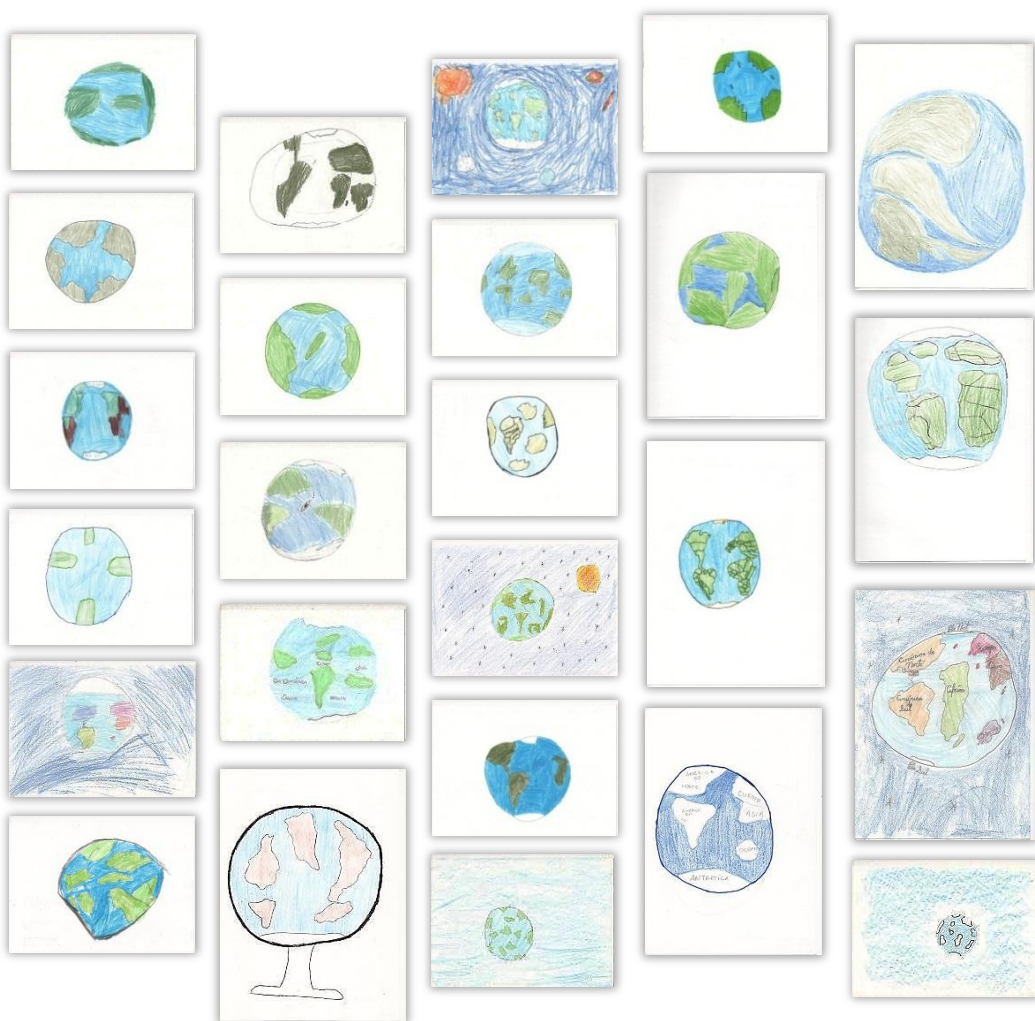


Fig. 73. Os mapas do mundo. (lápiz de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Parece que as referências sobre como é o mundo são mais próximas do repertório infantil e permeiam seu imaginário em muitos momentos, dentro e fora da escola. As associações realizadas pelas crianças, segundo Ostrower (2001), compõem o mundo imaginativo, estruturado a partir das correspondências, ressonâncias e evocação de semelhanças de cada indivíduo com suas experiências anteriores.

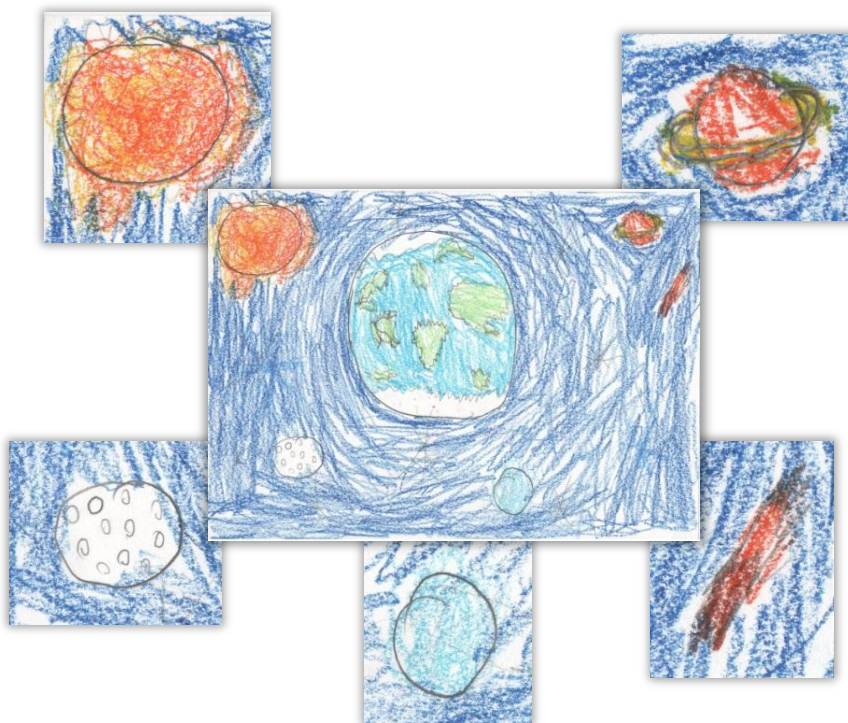


Fig. 74. Mapa do mundo. Detalhes do desenho de Gabriel M., 10 anos. (lápis de cor, giz de cera, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Após traçar um círculo na folha de papel, Gabriel M. questiona: “*Posso fazer os planetas envolta?*” e perguntamos o motivo, respondendo-nos: “*Para não ficar tão vazio na folha*”. No desenho de Gabriel M. encontramos o movimento do cometa, dos planetas em torno do sol, envolta do mundo através dos traços azuis que preenchem toda a folha.

Através de seu desenho, Gabriel M. cria, contextualiza, interage, brinca da mesma forma que brincou com seu desenho do corpo piscando, buscando novas soluções para o problema que vivencia. Para Ostrower (2001, p. 101):

A maneira pela qual o indivíduo aborda e avalia certos problemas traduz, sem dúvida, algo de exclusivo de sua personalidade. Reflete anseios e convicções de caráter particular a partir de suas vivências também particulares. Reflete uma experiência imediata do viver, experiência que é nova e única para cada ser que vive e que é reestruturada cada vez com a própria vida.

A observação de Gabriel é o mesmo pressuposto utilizado para a elaboração dos antigos desenhos de mapas. Observamos a vivência da criança enquanto artista e também cientista/pesquisador, onde ações são realizadas para uma mesma finalidade.

Nos desenhos das crianças notamos o resgate de seus repertórios...

Formas, posicionamento, equilíbrio, proporcionalidade, acréscimo de informações à proposta de trabalho. Países e continentes são representados, meios de transporte, comércio, divisões... Os mapas são elaborados de forma a representar contextos, realidades. O que as crianças perceberiam em relação aos mapas da exposição?

O trabalho com mapas nos possibilita o diálogo com as questões históricas onde é possível pensarmos sobre como ocorreram as ocupações dos espaços geográficos e de que forma os povos que neles viviam se adaptaram às novas culturas e costumes.

Desenhe como seria um grande cocar de índio! ou “Esse cocar não vai caber na cabeça de nenhum índio!”.

A proposta apresentada aos alunos de desenharem um grande cocar de índio está relacionada à disciplina de História e o seu estudo proporciona aos alunos compreenderem a construção de uma identidade social, relacionada às complexidades inerentes à realidade em que se encontram.

Identificar e representar uma identidade social são aspectos que podem ser observados na proposta que realizamos com as crianças, onde a identidade cultural de um povo seria representada a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto.

Para as crianças, desafios são possibilidades de aventuras! E desenhar um grande cocar de índio pode ser uma grande aventura.

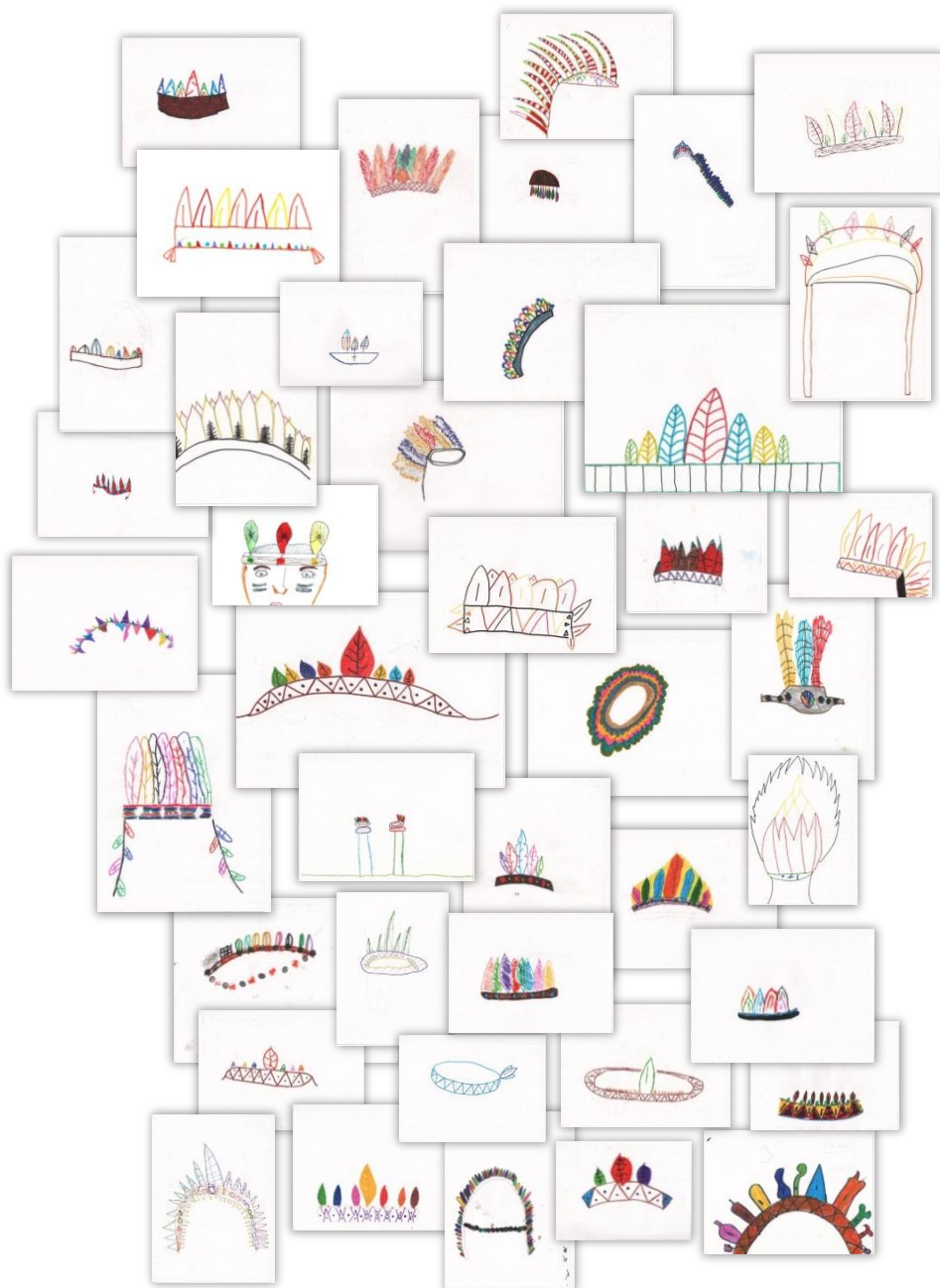


Fig. 75. O grande cocar de índio. Composição dos desenhos das crianças (lápiz de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

“*Como assim?*”, perguntaram as crianças e explicamos que já estudaram sobre os índios e conhecem seus costumes, suas vestimentas e seus utensílios. Assim, a proposta é que desenhem um cocar indígena, mas um cocar grande! E temos uma nova pergunta: “*Um cocar? Com quantas penas? Como eu quiser?*” e respondemos que podem fazer o cocar como desejarem. Rapidamente os alunos iniciam os desenhos.



Fig. 76. Detalhe do processo (acervo pessoal da autora) e o desenho final de Daniel, 10 anos. (lápiz de cor, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Alguns alunos pediram para fazer o desenho com lápis grafite e depois passar a caneta hidrocor dizendo: “*Se errar posso apagar e fazer certo.*” Não impedimos os alunos de iniciarem os desenhos com o lápis grafite, uma vez que foi importante observar esse aspecto na realização da proposta.

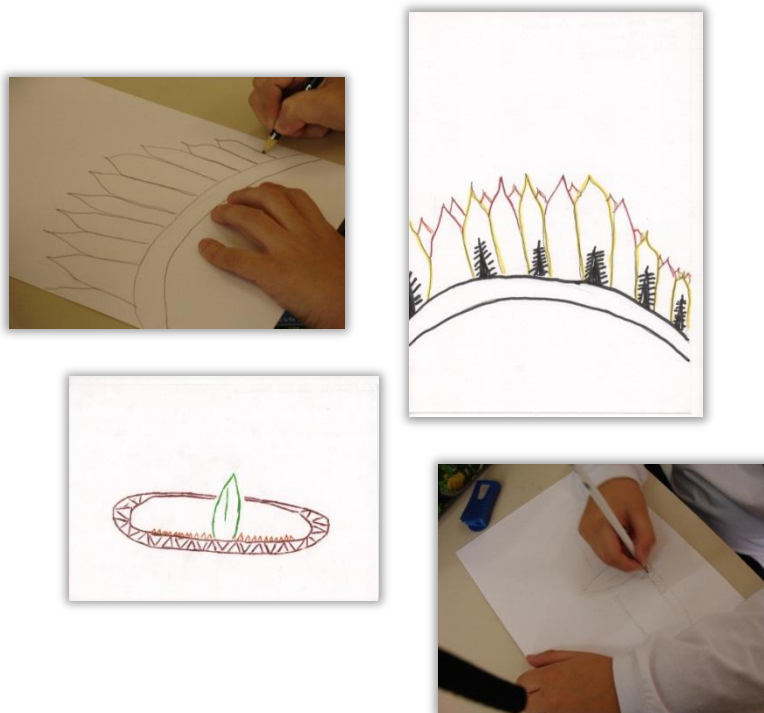


Fig. 77. Detalhes do processo (acervo pessoal da autora) e desenhos finais de José Eduardo, 10 anos e Samuel, 10 anos. (lápiz de cor, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Novamente percebemos a questão da permissão, da regra, das diretrizes para a produção das crianças, as quais, segundo Gobbi (2010) são altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizando diferentes linguagens, porém, constantemente encontram resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança) e nem sempre são compreendidas pelas instituições escolares que frequentam. “O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças” (Gobbi, 2010, p. 1).

Durante a intervenção, Alexandre questiona: “*Posso fazer a cabeça também?*” e respondemos que é possível. Observamos que nenhum aluno pediu para desenhar a cabeça junto ao cocar. Talvez para Alexandre, o objeto não tenha significado sem pertencer a um contexto, ou a alguém. Nota-se que a cabeça desenhada usa o cocar e retrata o rosto de um índio, destacando a cor da pele e os traços das pinturas indígenas, possibilitando à criança construir, compreender e refletir sobre o panorama cultural em que está inserida.

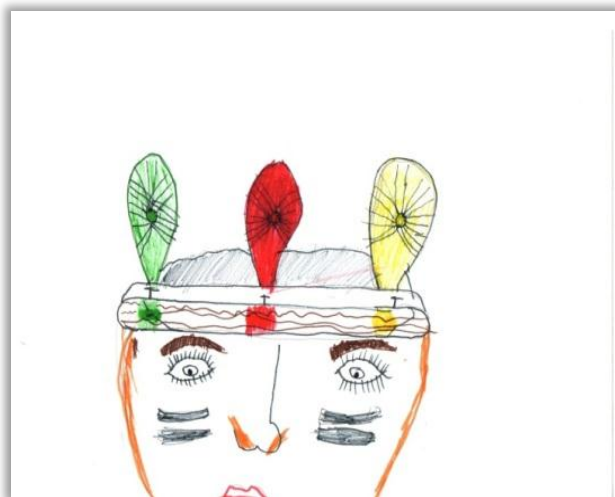


Fig. 78. Desenho de Alexandre, 10 anos. (lápis de cor, caneta hidrocor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

A História estuda o passado das relações que as pessoas estabelecem entre si, das sociedades que elas constroem, das regras que criam e das transformações que se concretizam nos mais variados espaços e tempos. As noções de semelhança e diferença, permanência e mudança, tempo e espaço são trabalhadas em História possibilitando aos alunos ampliar seus conhecimentos (PCNs, 1997).

Guilherme desenhou dois cocares. Quando questionado sobre o que tinha feito em seu desenho, respondeu:

- “*Fiz dois cocares grandes apoiados nisso para não cair*”.
- “*E você já viu isso antes?*”
- “*Já, mas não me lembro onde...*”.

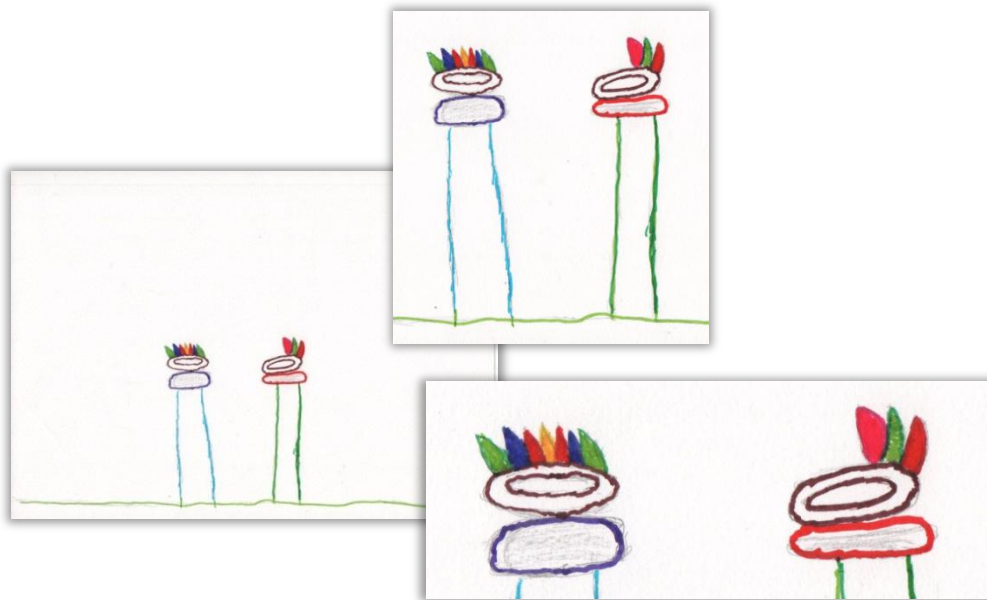


Fig. 79. Detalhes do desenho de Guilherme, 10 anos.
(lápis de cor, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Notamos que nestes desenhos os cocares são colocados sobre pedestais, apoiados destacados para nossa observação. Lembramos das esculturas no Parque também apoiadas sobre pedestais, em destaque para os olhos atentos das crianças. Imponentes, importantes como os cocares de Guilherme. Estaria a criança lembrando dessas imagens, desses momentos em sua fala? As análises das produções infantis nos mostram mais do que estamos acostumados a ver.

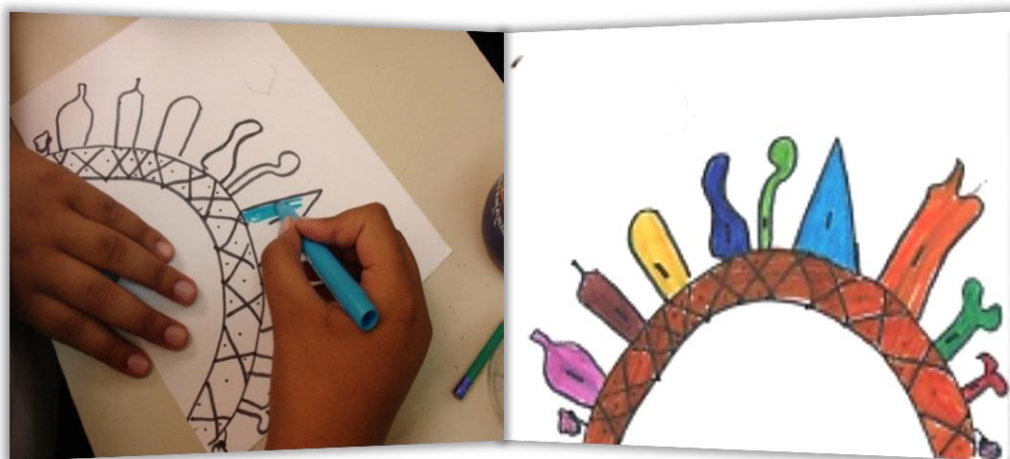


Fig. 80. Detalhe do processo (acervo pessoal da autora) e desenho final de Lucas, 10 anos.
(lápis de cor, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Observamos o processo de produção de Luccas e a construção de seu desenho inicia com a linha de contorno da figura a ser desenhada. Um traçado delimita, define a forma que se elabora no pensamento infantil. Exigente consigo mesma, a criança busca representar suas percepções da forma mais realista possível, talvez pela insegurança e o medo de “errar”. Tentando evitar os “erros”, a criança recorre ao lápis grafite e à borracha e satisfeita com seu traço, constrói a linha de contorno no desenho que lhe proporciona maior segurança na representação. Como nos apontam Lowenfeld e Brittain (1977), as crianças nessa fase de 9/10 anos começam a ter maior consciência visual, onde os detalhes dos traços buscam estabelecer relações harmoniosas no desenho.

Cada vez mais conscientes do meio em que se encontram, relações, contextos e histórias são construídos pelas crianças na ação de desenhar. Enquanto desenhavam, as crianças conversaram entre si e comentaram suas produções: “*Meu cocar é de guerra!*”. “*Esse cocar não vai caber na cabeça de nenhum índio!*”. Não podemos deixar de nos questionar até que ponto trabalhamos realmente a questão da identidade cultural do povo indígena, tema este proposto para a intervenção.



Fig. 81. Grandes cocares de índios. Desenhos das crianças participantes da pesquisa. (lápis de cor, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2013.

Os desenhos nos apresentam formas, proporções, detalhes, cores, representações do mundo conhecido pelas crianças, a partir do que aprenderam, relacionando, imaginando e criando.

As representações das crianças do grande cocar nos alertam para o risco de desenvolvermos em sala de aula o que Santomé (1995, p. 173) denomina: “currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se

pretende estudar a diversidade cultural”. Precisamos rever os conteúdos trabalhados e dar voz às culturas negadas pelos currículos possibilitando às crianças ampliar seu olhar sobre mundo em que atuam.

Escreva uma viagem imaginária ou “Posso escrever qualquer viagem? Posso até inventar?”.

Os traços delicados presentes nos mapas... Mãos que levemente traçaram sobre os papéis os bicos de pena delineando contornos, traçando formas, escrevendo, comunicando, representando o que seus olhos não veem, mas suas referências possibilitam criar, imaginar. A partir dessas não tão “mal traçadas linhas”, como diria Noel Rosa (1935), elaboramos a intervenção para a disciplina de Português.

Acreditamos que o olhar da criança pode ser ampliado através das vozes das próprias crianças, muitas vezes abafadas pelos constantes exercícios, tarefas e horários a cumprir. As vozes podem ser expressas através de diferentes linguagens. Durante a experiência desenvolvida para a disciplina de Língua Portuguesa, solicitamos às crianças que escrevessem uma viagem imaginária, com os cenários e personagens que desejassem, mas a escrita foi realizada com um instrumento diferente do cotidiano das crianças: um bico de pena preso a um palito de hashi e tinta nanquim. Suas vozes nessa atividade criaram vida e imagem.

Na escola, os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa viabilizam o acesso dos alunos ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los. Trabalhar com os diferentes tipos de textos não é tarefa apenas para a Língua portuguesa, mas sim de todas as disciplinas para que o aluno se torne capaz de utilizar os textos e compreender sua leitura.

A proposta de escreverem uma viagem imaginária possibilitou às crianças vivenciarem uma experiência única de perceber e sentir o movimento do traço de uma forma inédita para todos, visualizada apenas em cenas de filme ou na televisão.

Mais uma vez a permissão para iniciar a produção foi solicitada pelas crianças e nos chama a atenção sobre o quê uma das crianças pede permissão: *“Posso escrever qualquer viagem? Posso até inventar?”*. Buscamos refletir sobre essa permissão quando questionamos até que ponto possibilitamos que a imaginação das crianças aconteça sem ter que pedir permissão para se manifestar... Será que a imaginação ocorre apenas quando é permitido?

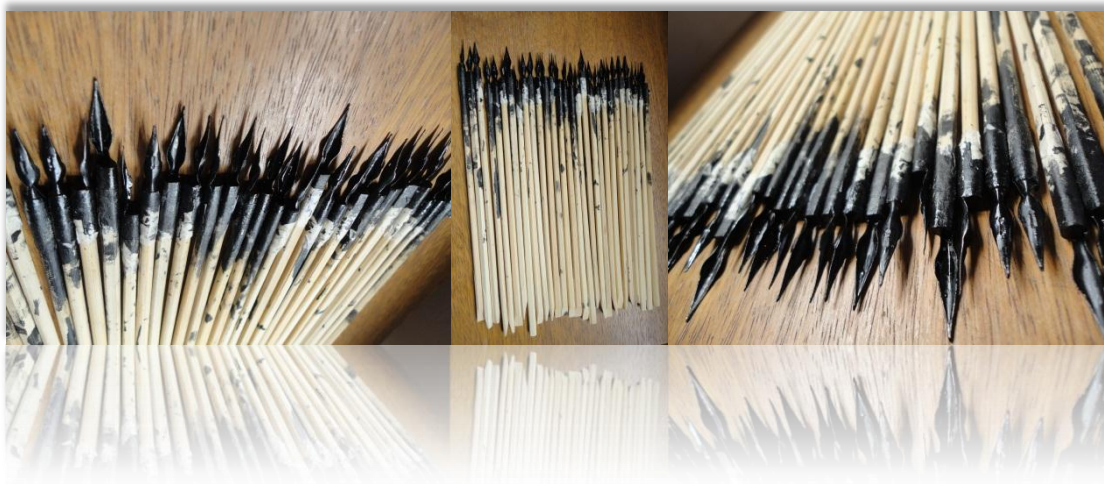


Fig. 82. Composição de fotografias digitais a partir dos bicos de penas utilizados pelas crianças (acervo pessoal da autora) / 2012.

“Bico de pena? O que é isso?”. Mostramos aos alunos a peça que utilizariam para a escrita e como deveriam manuseá-la, observando como colocar no nanquim e a posição para a escrita no papel. A partir desse momento as vozes das crianças ecoaram pela classe...

- *“Nossa! Que legal!”*
- *“Eles faziam as lições de casa com isso?”*
- *“Nossa! Isso é interessante!”*
- *“Até quando as pessoas escreveram com isso?”*

A insegurança para utilizar a nova ferramenta e iniciar a produção representou um grande desafio para as crianças. Durante a escrita, as crianças pediram para fazer um rascunho à parte com o lápis grafite antes de utilizarem o bico de pena para escrever. Muitos apresentaram dificuldade em traçar as letras, devido às mudanças que a escrita com o novo instrumento exigia como a posição da mão, a inclinação do instrumento, a quantidade de tinta no bico de pena, a pressão sobre o papel...

- *“É chato ter que molhar isso toda hora no nanquim. Escreve, molha, escreve, molha...”*
- *“Por que acaba a tinta toda hora?”*

Enfim, um mundo novo a explorar se abria aos olhos das crianças. Um mundo [re]conhecido em outros contextos.

- “Professora! É igual ao que aparece no filme do Harry Potter!”, exclama Maia.
- “Isso mesmo. E você já viu esse bico de pena em algum outro lugar?”, respondemos.
- “Na novela das 18h também aparece?”, diz uma das crianças.
- “É mesmo! Eu lembro!”, responde Maia.

Não apenas em telenovelas as crianças buscaram referências para se aproximarem do novo instrumento de escrita. Encontraram no cinema outra referência da presença do bico de pena, resgatando mentalmente cenas da série de filmes da personagem *Harry Potter*, filmados a partir dos livros escritos pela britânica J. K. Rowling onde as crianças reconheceram o instrumento que está em suas mãos.



Fig. 83. Cenas do filme *Harry Potter* e abertura da telenovela *Lado a Lado*.

Disponível em: http://blogtelevisual.com/abertura-lado-a-lado/lado_17/;

<http://designinnova.blogspot.com.br/2012/09/a-abertura-da-novela-lado-lado.html>;

<http://hpcenasineditas.blogspot.com.br/2008/12/depois-da-cena-do-berrador-de-rony-eles.html>;

<http://lessp.com.br/blog/2012/06/10/inutilidades-qual-a-escola-certa-para-seu-filho/>.

Percebemos nos comentários que as crianças não estão isoladas do mundo fora das paredes da escola, mas a própria escola esquece ou negligencia esse contexto extramuros. As crianças trouxeram suas vivências a partir do que os meios de comunicação lhes apresenta. Na época em que a ação propositora foi realizada, era exibida a telenovela “*Lado a Lado*” em canal aberto e na vinheta de abertura da

telenovela havia a mão que molhava o bico de pena no pote de nanquim e a mesma mão escrevendo com bico de pena, cena esta assistida diariamente por algumas das crianças e lembrada durante a intervenção. Abaixo temos as cenas dos processos de criação das crianças.

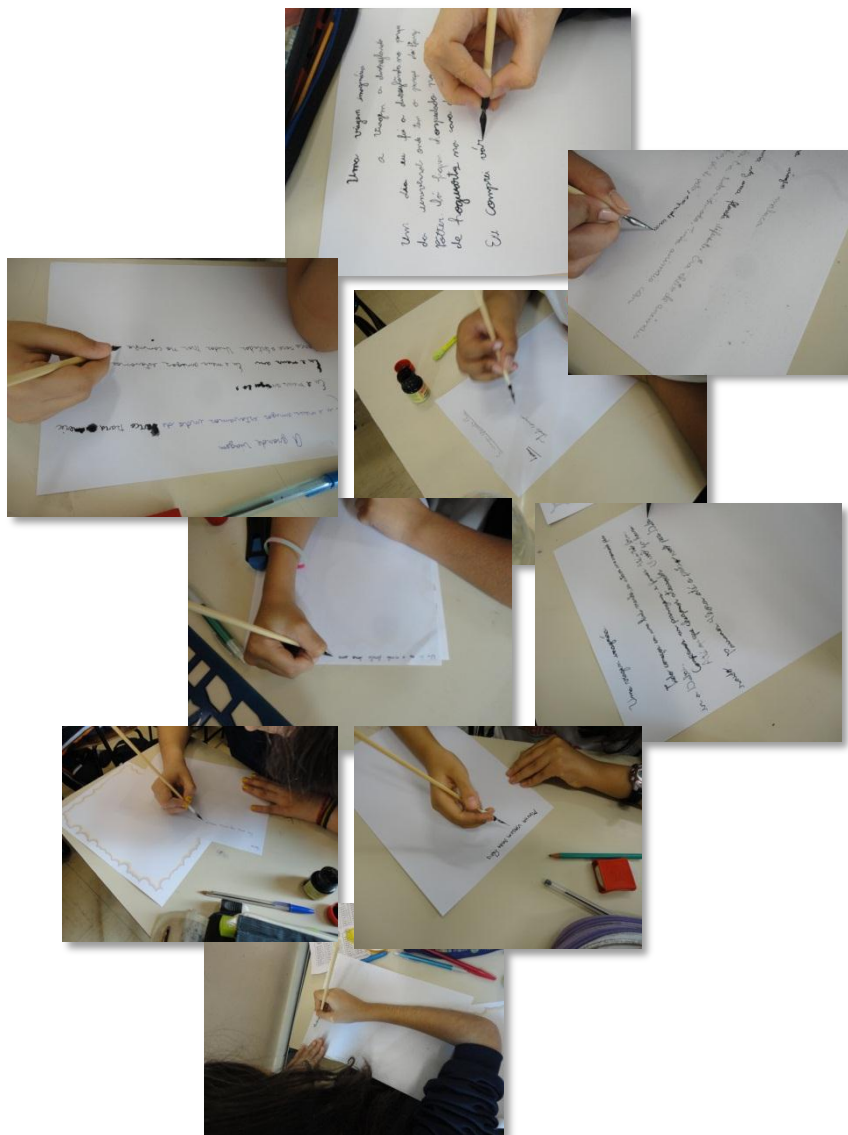


Fig. 84. Uma viagem imaginária. Processos de criação das crianças. (acervo pessoal da autora) / 2012.

Próximos do novo instrumento, as crianças iniciaram as escritas. “Ah! Borrrou! E agora?”. Os “borrões” nas folhas de rascunho, verbalizados em tons de surpresa e decepção foram seguidos pelos pedidos das crianças por outras folhas para reiniciarem a produção. Após escreverem seus rascunhos, entregamos as folhas para a escrita trabalhadas de forma que apresentassem aparência envelhecida, detalhe percebido pelas crianças: “A folha parece velha!”

Questionamentos surgem durante as ações das crianças. *“Quando eles erravam, o que faziam?”*. Respondemos que a escrita era realizada novamente, com muita atenção e cuidado. *“Nossa! Tudo de novo?!”* e percebemos que as crianças passam a vivenciar as experiências de outras épocas, tornando-se autores de uma nova história. *“Vamos escrever igual às pessoas de antigamente?”*.

A descoberta de um novo instrumento para a representação de suas ideias provocou algumas mudanças nas crianças. Exercitando em seus traçados a leveza e a destreza dos traços durante a escrita, novos formatos para as grafias das crianças foram percebidos: *“A letra ficou mais bonita!”* e o impulso de continuar nessa viagem foi desejado: *“Podemos escrever sempre com esse bico de pena?”*; *“É muito gostoso escrever com isso!”*.

Procuramos despertar nas crianças um leitor-escritor competente para atuar efetivamente em sociedade e a escola deve estar aberta a essa proposta, revendo conceitos e práticas escolares, avaliando a qualidade do trabalho que desenvolve com as crianças. Acreditamos que é possível desenvolvermos na escola aulas marcantes e descobertas divertidas, concretizadas em palavras e ampliadas através da prática constante e diversificada da língua na sala de aula. A fala da criança comparando sua prática na intervenção com a escrita de tempos antigos representa a possibilidade de aproximação das crianças com o momento criador de autores em épocas passadas.

Percebemos nas histórias contadas momentos em que conteúdos de diferentes disciplinas são chamados pelas crianças a fazerem parte de suas histórias imaginárias. Viagens por países da Europa e da América, florestas e praias, galáxias distantes, cidades no interior de São Paulo ou a própria capital são exemplos de conteúdos presentes nas histórias imaginadas e vivenciadas nos contos das crianças.

Recorte as imagens em oito partes e cole formando outra paisagem ou
“Vai ficar nada com nada. Acho que essa é a intenção”.

A proposta de intervenção na disciplina de Arte refere-se à obra de David Hockney presente na exposição *Coleção, Ciência e Arte*, onde trabalhamos a reconstrução da imagem desconstruída pelas crianças, obtendo uma nova

representação. A partir das oito partes recortadas das imagens trazidas pelas crianças, novas paisagens e vivências foram construídas, sem que vissem a proposta do artista. Antes dessa ação, as crianças trabalharam a colagem como técnica, não como uma construção pessoal a partir de um desafio.

No momento em que as crianças iniciam a montagem das novas paisagens, suas percepções são verbalizadas, ganham vozes.



Fig. 85. Detalhe do processo (acervo pessoal da autora) e produção final de Maia, 10 anos. (recorte e colagem, folha sulfite A4-branca) / 2012.

- “*Estava tão bonita!*”, relata Maia ao terminar de recortar sua imagem.
- “*A Torre Eiffel vai ficar em pedacinhos!*”, constata Hugo.
- “*O ano novo!*”, exclama uma aluna ao ver a montagem da colega Maia.
- “*Está tentando fazer um quebra-cabeça?*”, pergunta Julia M. à colega.

Maia inicia a [re]montagem de imagem. “*Eu vou misturar a ponte de Nova Iorque com a ponte de Londres*”. Finalizando sua colagem, Maia diz: “*Elas eram a mesma imagem. Era para fazer a imagem da ponte. Eu não quero misturar porque estão tão bonitinhas. Eu quero a ponte de Nova Iorque e a de Londres*”.



Fig. 86. Detalhes do processo (acervo pessoal da autora) e produção final de Alexandre, 10 anos. (recorte e colagem, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Organizando suas imagens, Alexandre comenta a sua própria produção: *“Olha como está o Big Ben!”*. Observando a colagem do colega, Pedro R. exclama para todos na sala: *“O Alexandre também vai recortar Paris”*.

Percebendo suas imagens Alexandre comenta que *“O céu do Big Ben não combina. Eu preciso de um céu de Nova Iorque. Agora sim!”*. Por fim, pede ajuda ao colega Pedro R.: *“Agora me dá as suas pernas. A gente mistura. Vai ficar legal!”*. E quando terminam de colar, Pedro R. diz: *“Ficou estranho: agora o Cristo Redentor está de saia”*. Rindo, Alexandre responde: *“A gente misturou”*.

Enquanto cola suas imagens, Julia M. comenta que *“Isso parece a montanha do Pão de Açúcar”*. Matheus F. ao organizar seus recortes comenta: *“Vou começar pela base. Vou ter que incluir montanhas. Vai ficar interessante!”*. Buscamos trazer para a ação o olhar da criança para aquilo que ela conhece e se apropria, transformando-o em novo conhecimento.



Fig. 87. Detalhes do processo (acervo pessoal da autora) e produção final de Matheus F., 10 anos e Julia M., 10 anos. (recorte e colagem, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Durante a ação propositora em Arte, trabalhamos com as crianças a desconstrução/reconstrução de imagens conhecidas e escolhidas por elas, próprias de seus contextos familiares, escolares ou culturais.

Concordamos com Hernández (2000, p. 129) ao considerar que “a arte é uma forma de conhecer e representar o mundo” e a escola deve garantir às crianças a liberdade de imaginar e elaborar propostas artísticas pessoais ou grupais, baseadas nas suas próprias intenções.

Através do desenvolvimento de um pensamento artístico sobre as imagens, as crianças ampliaram a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação sobre suas produções, caracterizadas pelo modo particular como cada criança deu sentido às suas experiências.

Durante a intervenção as crianças criaram diferentes formas de apresentação das imagens, através de recortes diversos e redistribuição das imagens no espaço da folha sulfite. Na intervenção de Arte, a forma e o espaço não foram conceitos relevantes na observação das representações, mas na intervenção de Matemática essas temáticas são muito significativas quando observamos as representações de simetria.

Você lembra o que é simetria? Desenhe Como seria o outro lado da imagem mantendo a simetria? ou “Mas é muito difícil! Tem muitas curvas!”.

Não podemos ignorar que a Matemática provoca sentimentos distintos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, ou seja, reconhecer que representa uma importante área do conhecimento e a insatisfação frente a alguns resultados negativos obtidos durante a sua aprendizagem. Assim, precisamos buscar soluções para essa dicotomia, as quais devem gerar ações cotidianas que tornem os conhecimentos matemáticos acessíveis a todos os alunos.

Entendemos que a Matemática será desmistificada a partir do momento que forem exploradas metodologias baseadas na criação de estratégias que desenvolvam o espírito crítico, o trabalho coletivo e favoreçam a criatividade, a iniciativa pessoal e a autonomia, despertando a confiança dos alunos na sua capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Pozo (1998) nos aponta que ensinar os alunos a resolver problemas não significa somente instrumentalizar as crianças com habilidades e estratégias eficazes para lidar com questões matemáticas, significa também despertar nas crianças hábitos e atitudes de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma solução.

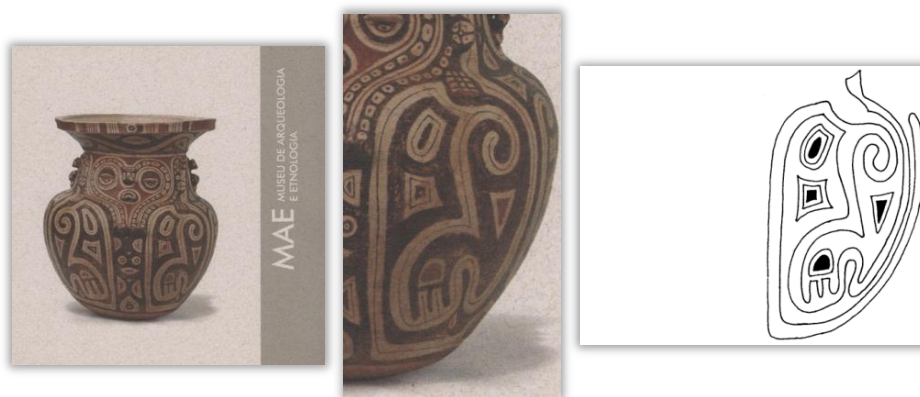


Fig. 88. Composição de imagens a partir do folder de apresentação da exposição *Coleção, Ciência e Arte* e imagem impressa entregue às crianças / 2012.

Escolhemos trabalhar a questão da simetria como conteúdo da Matemática na intervenção realizada com as crianças. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o ensino de Matemática deve proporcionar às crianças um trabalho constante onde a observação e construção de formas despertem nas crianças a sensibilidade para observar simetrias e outras características das formas

presentes, na natureza, nas artes, no cotidiano das crianças, identificando semelhanças e diferenças.

A ação de provocou nas crianças o impulso de superar as próprias limitações e dificuldades, buscando recursos para realizar o objetivo proposto de desenhar a simetria da imagem impressa na folha que entregamos. Quantos questionamentos!

- “Mas é muito difícil! Tem muitas curvas!”.
- “Como é pra fazer mesmo?”.
- “A folha é em pé ou deitada?”.
- “Mas fica para esse lado mesmo?”

A posição da folha, a imagem impressa à direita da folha e o desenho a ser feito no lado esquerdo, detalhes, curvas... As problemáticas que surgiram, algumas intencionais como a posição da imagem na folha, serviram de suporte pra que as crianças construíssem suas produções, buscando alternativas para que o resultado final fosse alcançado.

Observamos a construção de diferentes modos de pensar nas produções realizadas pelas crianças. Percebendo a dificuldade em traçar a simetria da imagem apresentada, logo buscaram alternativas para realizar a proposta, como dobrar a folha e apoiando na janela, traçar a imagem a partir da sombra observada.



Fig. 89. Você lembra o que é simetria? Processo de produção durante a intervenção de Matemática. (arquivo pessoal da autora) / 2012.

Os recursos utilizados pelas crianças para desenharem a simetria da imagem buscando o resultado satisfatório da produção nos traz novamente a questão do bom desenho, ou do desenho perfeito almejado pelas crianças na intervenção. Aquelas que não utilizaram o recurso da sombra na janela pediram para colorir o desenho, justificando que “assim fica mais bonito”.



Fig. 90. A simetria nas produções infantis.
(lápiz de cor, lápis grafite, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Notamos nas simetrias produzidas pelos alunos diferentes representações do para a mesma ação. Algumas produções demonstram a compreensão da criança sobre a simetria, considerando o espaço na folha, o tamanho do desenho em relação à imagem, traçado proporcionalmente, os detalhes internos, com os preenchimentos e distribuição dos elementos que constituem o desenho.

Durante a ação propositora, possibilitamos ao aluno perceber a Matemática “como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação”, assim como nos orientam os Parâmetros curriculares Nacionais (1997).

Não somente a Matemática pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e a imaginação das crianças, mas todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

E as crianças reconheceriam a simetria na exposição?

Desenhe um corpo em movimento ou “Tenho medo de errar com a tinta”.

O conteúdo de Ciências no 5º ano do Ensino Fundamental aborda a fisiologia humana, estudando o corpo humano como um todo, na sua multiplicidade, interagindo com o ambiente e construindo a história de vida do indivíduo. Considerando o corpo humano o veículo da vida de cada um de nós, possibilitamos uma aproximação de cada criança com seu próprio corpo.



Fig. 91. O corpo em movimento. Detalhes do processo de construção das crianças. (acervo pessoal da autora) / 2012.

Durante a intervenção de Ciências apresentamos às crianças a proposta de que desenhassem corpos em movimento e percebemos que a imaginação e a sensibilidade estéticas das crianças ganharam mais uma oportunidade para se manifestar. As análises foram feitas no Capítulo 2 onde focalizamos a questão do desenho da figura humana.

Percebemos que, por meio da observação do corpo durante a intervenção, além das crianças se apropriarem de um conhecimento científico, exercitaram a autonomia no pensar e agir, através de procedimentos, atitudes e valores que possibilitaram às crianças compreenderem o próprio corpo, representando hábitos saudáveis para suas vidas.

Percorremos durante as intervenções caminhos diversos, elaborando um mapa de inter-relações conceituais e experiências conectoras que representam a construção conjunta de um objetivo maior: proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças envolvidas e que se reconheçam autores dessa aprendizagem construída.

Nosso projeto interdisciplinar, entretanto, não acaba aqui!

“Eu posso fazer mais de um desenho?”

Descobrimo a exposição *Coleção, Ciência e Arte*.



Fig. 92. Fachada do CEUMA/USP. Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> e a visita das crianças à exposição (arquivo pessoal da autora) / 2012.

Acompanhamos o grupo de 46 crianças que foram divididas em dois grupos, acompanhadas pelos professores e a equipe do educativo do CEUMA/USP, à qual foi encaminhada anteriormente a proposta de trabalho do projeto.

No transcorrer de duas horas as crianças observaram os diferentes objetos que para muitos eram desconhecidos, ou distantes de seu cotidiano. Cada grupo iniciou a visita em ambientes diferentes, entretanto suas observações ilustram o encanto com a descoberta do novo e diferente.

Durante a visita, as crianças lembraram as intervenções anteriormente realizadas em sala de aula, relacionando o que observavam com suas produções. Percebemos nesses momentos que as crianças se identificaram com os artistas e autores da exposição. Ficou claro que as ações anteriores estimularam a percepção das crianças para o novo que acabaram de [re]conhecer.



Fig. 93. Imagens da exposição *Coleção, Ciência e Arte*. Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> / 2012.

No salão destinado ao Museu de Arqueologia e Etnologia, a cada peça observada e destacada pela equipe do educativo, diálogos e expressões únicas eram verbalizados entre as crianças. Logo na entrada, as urnas funerárias indígenas despertaram a curiosidade sobre os rituais: *“Por que eles guardavam os ossos? Era uma homenagem aos caciques?”*; *“Parecem relíquias... são antigos e valiosos”*.

Urnas funerárias, seus usos, costumes e rituais foram descobertos durante a visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte*. As simetrias dos desenhos presentes nos objetos expostos foram motivadores para a intervenção na disciplina de Matemática.

Enquanto as crianças observam as peças, Maia comenta com a colega sobre uma das urnas funerárias: “*Olha! É igual ao desenho que fizemos a simetria na classe!*” e as crianças se aproximam da peça buscando encontrar a origem dos traços conhecidos em outro contexto, em outra ação.



Fig. 94. Diferentes contextos, simetrias semelhantes. Detalhe de urna funerária presente na exposição *Coleção, Ciência e Arte* e produções das crianças. / 2012.

Os cocares indígenas despertaram um grande interesse das crianças: “*São grandes para identificarem os caciques*”; “*Não cabe na cabeça!*”, seus comentários nos fazem recordar o processo de produção do desenho de um grande cocar de índio. As mesmas relações de tamanho são feitas quando as crianças encontram os cocares que antes haviam desenhado.



Fig. 95. Grandes cocares de índio. Peças expostas na exposição *Coleção, Ciência e Arte* e desenhos das crianças. / 2012.

As peças do Quarup foram observadas como algo importante da exposição: “*Quando eles morriam faziam festas!*”; “*Eles pintam e fazem os rituais em volta?*”, expressões ditas após ser contado o ritual de passagem da criança indígena ao completar 12 anos. “*Aqueles três são verdadeiros, porque eu vi na foto*”, relata uma

das crianças destacando a foto presente ao lado da peça em exposição, junto ao texto informativo.



Fig. 96. Detalhe das peças do Quarup observadas na exposição.
Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> / 2012.

Por fim, um sarcófago egípcio despertou a curiosidade das crianças: *“Por que está desenhado?”*; *“Para quando morrerem se comunicarem com os que nascerem”*; *“Como eles preparavam as pessoas?”*; *“Tem pessoas que tem cabeças de lobo!”*; *“Não são pessoas, são deuses”*. Tantos questionamentos... Quantas surpresas!



Fig. 97. Imagens da exposição *Coleção, Ciência e Arte*.
Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> / 2012.

Observamos que as séries cartográficas do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) presentes na exposição *Coleção, Ciência e Arte*, ilustram os circuitos de produção, circulação e consumo de diferentes contextos e momentos geográficos.

Mas qual o significado de se traçar um mapa para as crianças? Como desenhá-los? Quais as referências para essa construção?

A exposição aproximou as crianças de objetos conhecidos: “*Como fizeram os mapas?*”, “*Por que tão grande o mapa das Américas?*”, “*Eles usavam desenhos para ilustrar?*”, “*Esse mapa é diferente. Está meio rasgado. É mais antigo!*”, “*Precisa virar a cabeça pra ver o da África?*”, “*Olha! São lunetas!*”.

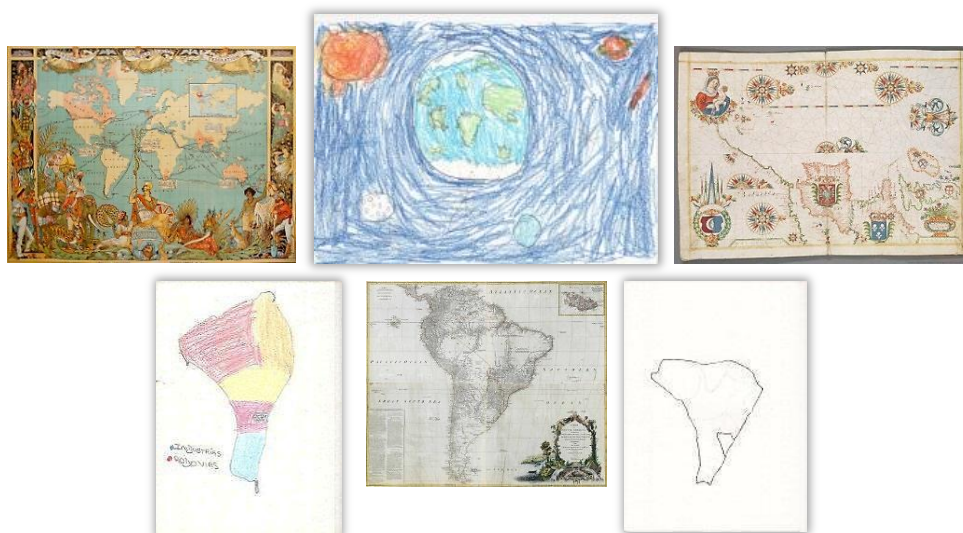


Fig. 98. Mapas presentes na exposição *Coleção, Ciência e Arte* e desenhos das crianças. / 2012.

Relacionamos a intervenção de Geografia aos mapas e cartas cartográficas presentes na exposição, apresentando as obras às crianças, destacando a confecção dos mapas, seus elementos e significados. As crianças perceberam que seus desenhos dos mapas foram elaborados para representar o mundo, cidades e países, como aqueles mapas que observavam na exposição.

Observamos nas falas das crianças a busca em conhecer aquilo que lhes parece novo, desconhecido e percebem que estão próximas de suas produções no momento em que uma das crianças nos fala: “*Foi por isso que fizemos os mapas!*”.

No desenho do mapa do mundo a seguir encontramos a experiência revelada, antes que esta tenha acontecido. A criança desenha o caminho que o barco faz, traçando uma rota, assim como nos mapas observados na exposição, trazendo para sua produção, hipóteses antes elaboradas e registradas.

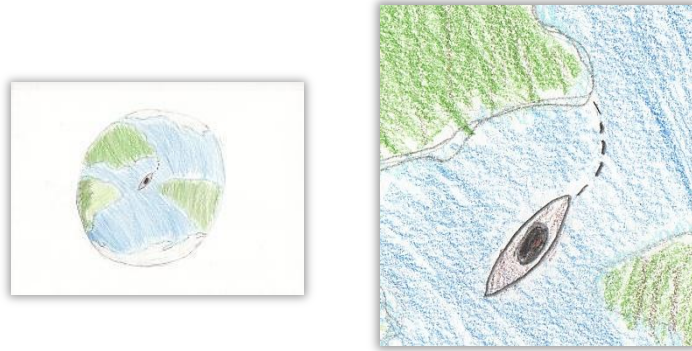


Fig. 99. Detalhe do desenho de Maia, 10 anos sobre o mapa do mundo. (lápiz de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Não podemos deixar de olhar que a expressão artística presente nas produções das crianças evidencia uma atitude de existência, assim como nos apontam Lowenfeld e Brittain (1977), considerando que não há expressão artística sem que ocorra a autoidentificação com a experiência revelada, onde através da arte nos desenhos das crianças, sentimentos e emoções tornam-se tangíveis.

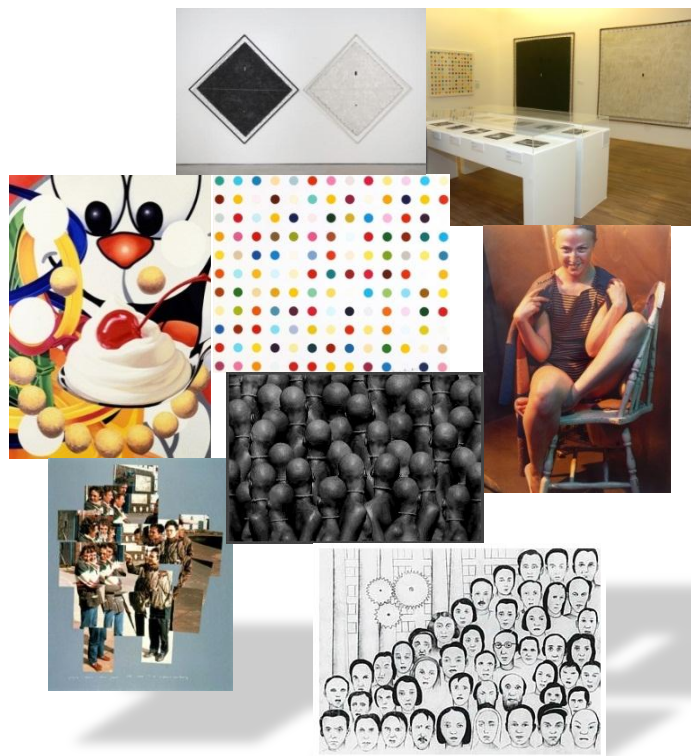


Fig. 100. Imagens das obras presentes na exposição *Coleção, Ciência e Arte*. Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> / 2012.

Encontramos no espaço destinado ao Museu de Arte Contemporânea a oportunidade das crianças descobrirem que é possível se divertir observando obras de arte, seus detalhes, suas ideias. “São escravos pretos”, “Professora esses são vários escravos? Africanos, né?”; “Acho que multiplicaram no computador”, expressões ditas pelas crianças enquanto observavam a obra *New Crowd 55* (2001-2002), uma fotografia conceitual do artista Misha Gordin.

O diferente, estranho, fora do cotidiano das crianças chama atenção de seus olhares e percebemos padrões sociais, normas e regras de conduta permeando as falas infantis: “Essa mulher está... nem vou falar!”, “Está todo mundo impressionado com essas duas fotos de mulher pelada”, “Ela quer mostrar muito as pernas”, “Professora, em vez de olhar a arte, eles vão ver o lado malicioso”, “Ela está com frio” são expressões das crianças sobre a obra sem título de Cindy Sherman onde ela mesma é fotografada sentada em uma cadeira.

Logo as crianças se identificam com um mundo por vezes esquecido de suas vivências, o mundo infantil: “Esse quadro é gostoso!”, “É o Mickey comendo um sundae”, “Parece o Frajola”, “Esse parece um monte de bala”. Suas falas revelam o olhar infantil sobre a obra *Loopy* (1999) de Jeff Koons, retratando figuras relacionadas ao universo da animação e guloseimas gastronômicas.

Esse olhar é um olhar brincante presente nas crianças e percebemos a sua manifestação nas observações em frente aos quadros de Cildo Meireles, onde as crianças imaginaram uma ação para as obras: “Olha! Entra aqui e sai aqui!”, “É o contrário”, brincando, criaram situações com as imagens representadas nas obras da série *Muros* (1986).



Fig. 101. Quadros de Cildo Meireles da série *Muros* (1986) presentes na exposição *Coleção, Ciência e Arte*. Disponível em: <http://www.imagens.usp.br/?p=12138> / 2012.

Observando as obras expostas, as crianças novamente perceberam que suas ações anteriores fazem parte desse novo mundo que acabam de descobrir. Próximas à obra de David Hockney as crianças comentam: “É o que fizemos na aula de Arte”, recordando a intervenção em que produziram novas paisagens a partir das imagens recortadas.



Fig. 102. A obra de David Hockney e as obras das crianças (colagens em folha sulfite A4-branca) / 2012.

Durante a visita à exposição, percebemos que as crianças reconheceram naquele espaço as ações e produções realizadas na escola. Suas falas nos apontam detalhes, reconhecem, lembram-se das ações, descobrem motivos para as produções realizadas. A experiência vivida na exposição desperta memórias e lembranças das crianças de 9/10.

E quais seriam as recordações despertadas pelo patrimônio cultural? O fato das crianças se identificarem com os monumentos no Parque e as obras expostas no museu, recordando momentos de sua infância em outras situações, faz com que essa memória seja menos importante do que a própria memória que o patrimônio cultural poderá relembrar? Não podemos hierarquizar as memórias, mas sim, trabalhar a construção da cultura a partir da problematização dessas diferentes e diversas memórias.

“Apesar de nunca ter ido a um museu, foi legal!”

Registros e percepções a partir um projeto interdisciplinar.

A memória é o ponto inicial das produções das crianças. Os desenhos são retratados a partir daquilo que se lembram da experiência vivida. Ostrower (2001) relata que o papel desempenhado pela memória em nosso consciente é o de possibilitar a interligação entre o ontem e o amanhã. A memória possibilita ao indivíduo resgatar o ontem, projetando-o sobre o amanhã, representando um instrumento de integração das experiências já realizadas às novas experiências a serem realizadas em diferentes momentos. Para a autora (idem, p.67):

As memórias de situações anteriores já vividas servem de referencial aos dados novos. Estes, em novas integrações, por sua vez se transformam em conteúdos referenciais. Sempre nos reencontramos e nos reconhecemos.

Através de seus registros as crianças reencontram a experiência, vivenciam, retratam seus olhares sobre aquilo que mais se aproximou das suas realidades ou curiosidade relacionando, reinventando.

Seguindo a mesma proposta de produção realizada no Parque Buenos Aires, após a visita à exposição *“Coleção, Ciência e Arte”*, solicitamos que as crianças desenhassem o que mais gostaram da exposição. Suas produções foram realizadas em casa e entregues no dia posterior à vivência na exposição. Nossa proposta de trabalho era realizar os desenhos no local da exposição, mas devido ao horário de retorno das crianças para a escola, optamos por encaminhar a realização das produções em casa.

A pequena mudança de rota em nossa caminhada pelas ações do projeto interdisciplinar nos faz questionar se as produções das crianças seriam influenciadas por fatores externos durante a representação de suas memórias, como cópias de modelos.



Fig. 103. Composição e detalhe do desenho de Lucas F., 10 anos (lápis de cor preto, folha sulfite A4-branca) / 2012.

No desenho anterior percebemos que a criança pesquisou sobre o tema da exposição que mais lhe agradou, buscando informações e talvez, imagens para realizar sua produção. Consideramos que mesmo com a interferência externa, a criança cria e ressignifica a manifestação daquilo que foi importante na experiência.



Fig. 104. Detalhes dos desenhos de Henrique, 10 anos e Larissa Tainá, 10 anos. (lápis de cor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

O mistério dos faraós e os rituais indígenas foram temas que despertaram o interesse das crianças, talvez pela fantasia, talvez pela curiosidade, ou talvez pela oportunidade de aproximação com objetos tão distantes, presentes apenas nos livros escolares. Percebemos em seus desenhos as marcas presentes nos objetos observados pelas crianças, onde traços e cores são trazidos para o papel, tentando representar o que os olhos descobriram.

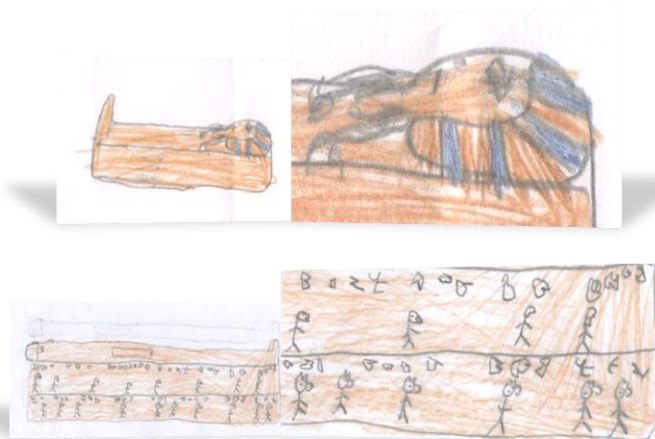


Fig. 105. Detalhes dos desenhos de José Eduardo, 10 anos e Hugo, 10 anos (lápiz de cor, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Nos desenhos das crianças percebemos suas memórias sobre a exposição e podemos relacionar às suas produções nas intervenções em sala de aula. Os grandes cocares de índio, a simetria presente nas urnas funerárias, a base que sustenta um dos troncos do Quarup, enfim, as crianças trazem os elementos com que se identificam em relação ao patrimônio descoberto, apropriando-se desse patrimônio, resignificando, ampliando.

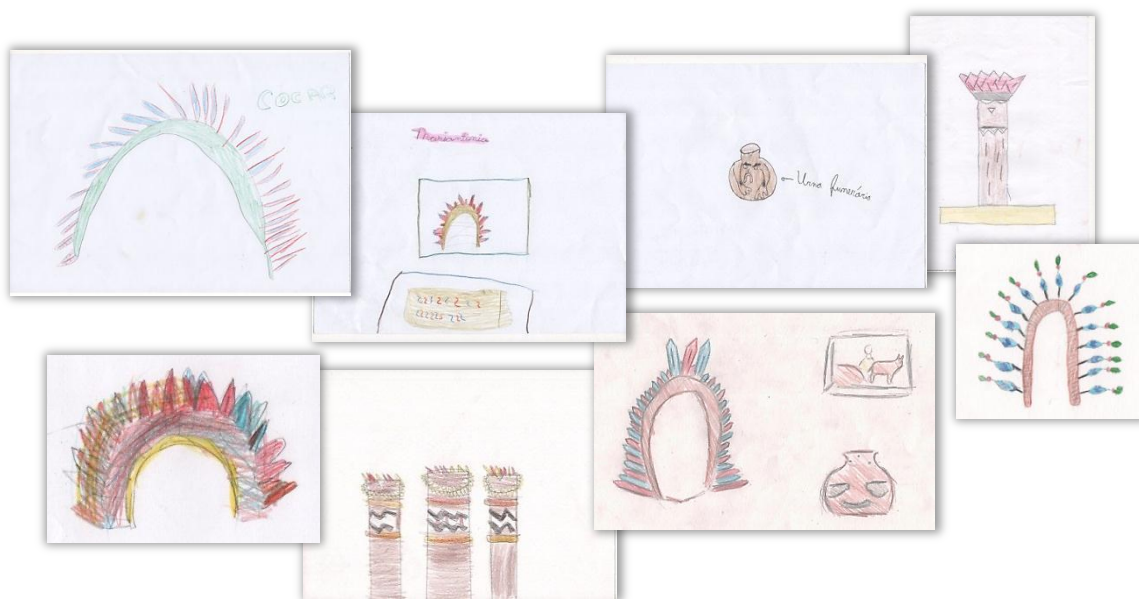


Fig. 106. O que mais gostei da exposição. Desenhos de Dana Giulia, 10 anos, Mateus Henrique, 10 anos, Matheus, 10 anos, Samuel, 10 anos, Viviane N., 10 anos, Larissa, 10 anos, Caio, 10 anos e Beatriz, 10 anos (lápiz de cor preto, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Podemos pensar que para as crianças as ações realizadas em classe já fazem parte de sua rotina, mas as saídas ao Parque e à exposição representam o sair daquele lugar comum, possibilitando novos conhecimentos, novas descobertas.

Após a visita à exposição e depois de um mês de férias, retomamos o projeto com as crianças recorrendo às memórias das vivências e às produções realizadas por cada uma das crianças. Em sala de aula, trouxemos imagens, filmes e livros que apresentavam elementos da exposição e que remetiam às ações vivenciadas pelas crianças.

Em seguida, entregamos às crianças suas produções realizadas durante o trabalho. Pedimos que observassem em todos os trabalhos as formas, tipos, semelhanças, diferenças, detalhes, cores, tamanhos e assim identificamos grupos como as paisagens de praia, as pinturas que ocuparam toda a folha, os corpos que se movimentam iguais, enfim, as crianças conheceram em suas produções possíveis grupos, possíveis coleções, sendo que cada uma já possuía uma coleção.



Fig. 107. Lembranças e histórias para contar. As produções das crianças durante o projeto (acervo pessoal da autora) / 2012.

Através de pequenos pedaços de papel colorido que formaram mapas de impressões e observando as produções uns dos outros, pedimos às crianças que nos apresentassem o que mais gostaram de todo o trabalho realizado. Os relatos nos mostram olhares diversos sobre as vivências, muitos se referem à visita à

exposição, outros trazem as ações realizadas em sala e uma criança relembra a visita à Praça.

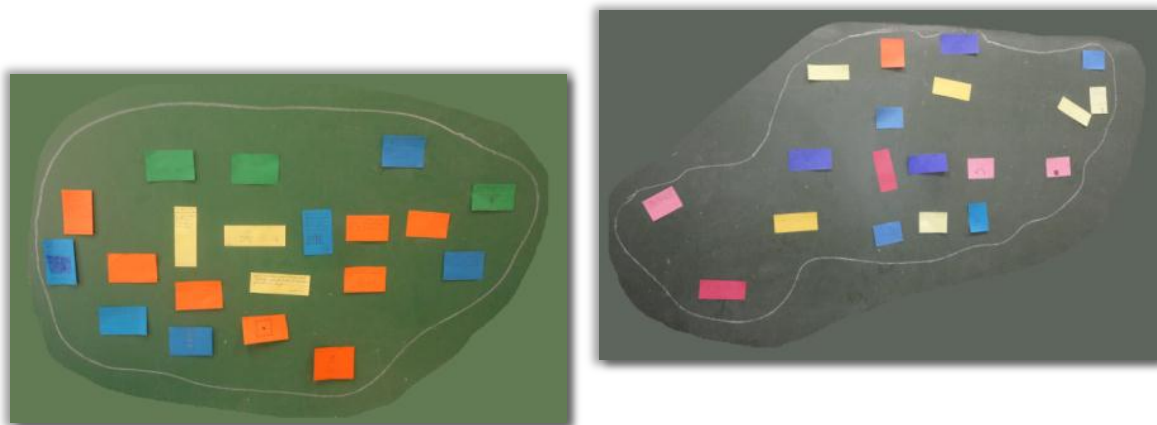


Fig. 108. Os mapas perceptivos infantis das duas turmas.
(acervo pessoal da autora) / 2012.

Essa proposta de retomada da experiência nos aponta que trabalhar os conteúdos de forma inédita para as crianças significa uma maior assimilação daquilo que é apresentado, podendo ser ressignificado e aplicado em novas situações.

Nas observações de duas crianças percebemos que as ações vivenciadas em sala de aula não foram esquecidas, registrando o que mais gostaram de todo o trabalho até o momento.

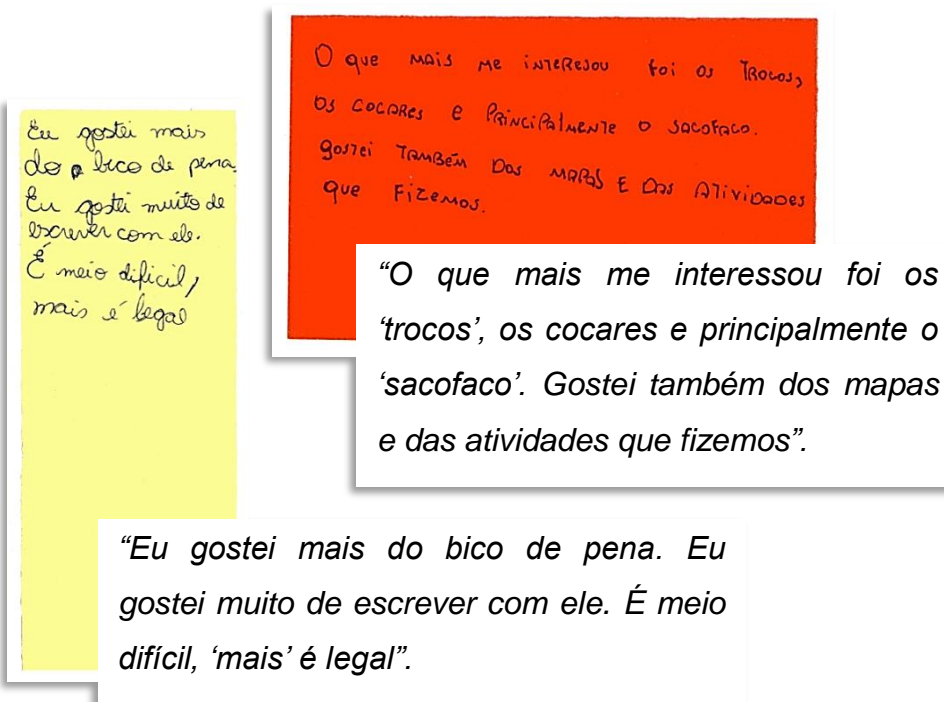


Fig. 109. Os registros das crianças e a transcrição de suas observações / 2012.

Um registo nos chama à atenção, onde uma das crianças regista a possibilidade da ação ultrapassar os limites físicos em que se desenvolve, despertando novos contextos e pensamentos sobre o que está acontecendo.

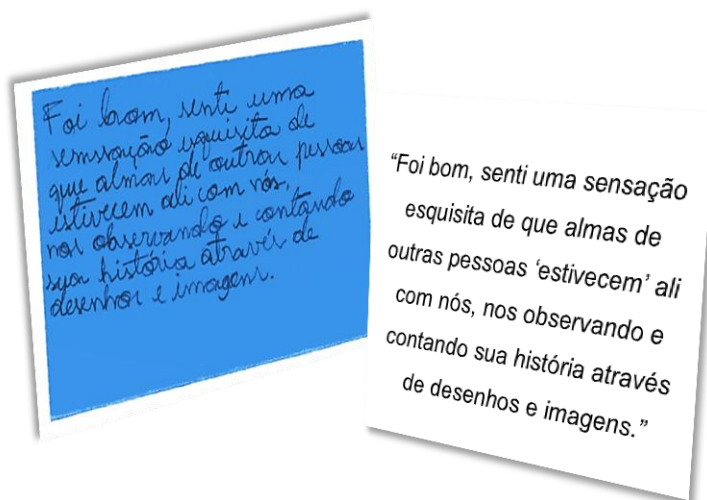


Fig. 110. O registo da criança e a transcrição de suas observações / 2012.

Chegamos a um momento do trabalho que era preciso concretizar o que observamos e construímos durante a pesquisa: as crianças se reconhecerem como os próprios autores e artistas do projeto. Propusemos às crianças a construção do Livro do Artista, onde cada uma reconstruiu suas produções de forma que estas se transformaram em obras de arte.

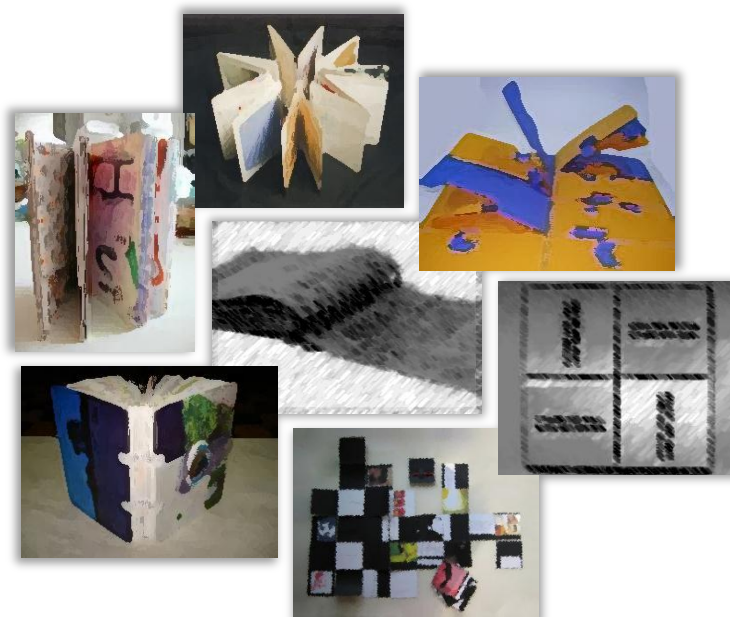


Fig. 111. Imagens trabalhadas dos Livros de artistas apresentados às crianças / 2012.

Trouxemos para esse momento de construção do Livro do Artista imagens e livros de diferentes artistas, onde as crianças observaram diversas formas de construção e representação. Oferecemos materiais diversos para a confecção dos livros e estes foram realizados de forma lúdica e intensa, momento em que as crianças se apropriaram de suas produções, resignificando-as e percebendo suas potencialidades estéticas.

A percepção estética, para Dewey (2011), é uma ação de recriação do processo de produção. O artista cria apenas o "produto artístico", diz o autor. A "obra de arte" é o que ele provoca em quem o experimenta.



Fig. 112. Livros do Artista das crianças (acervo pessoal da autora) / 2012.

Os Livros do Artista produzidos pelas crianças foram construídos a partir das coleções de produções realizadas pelas crianças durante a pesquisa. Foi entregue às crianças a imagem de uma janela aberta impressa em papel canson e nela poderiam escrever ou desenhar o que significava aquela janela aberta em relação às experiências vividas até o momento. Cada criança utilizou o material que desejou para a montagem dos Livros. Sucata, papéis, fios de lã, purpurina, cola, enfim, as crianças poderiam criar e interferir em suas produções, colando, recortando, furando.

Algumas crianças recortaram seus desenhos e remontaram suas produções, outras apenas uniram as folhas passando lã pelos furos que serviam para unir os trabalhos. Foram criados livros em forma de cone, livros que se abrem a cada levantar das quatro partes dobradas de uma cartolina.

Cada Livro representa a própria criança, sua criação, seu movimento, sua intensidade e vivacidade. Observamos durante o projeto a construção da experiência singular, aquela que ocorre continuamente, onde a interação da pessoa com as condições ambientais está relacionada ao próprio processo de viver, e esse material vivenciado percorre o caminho à sua consecução (DEWEY, 2010).

Durante o projeto buscamos trabalhar sobre os contextos socioculturais em que estão inseridas as crianças para que aprendam a interpretá-los sob diferentes pontos de vista, possibilitando um novo olhar e uma ação conscientemente sobre o mundo. Seria possível trabalharmos as questões de gênero a partir dos desenhos das crianças e refletir sobre o capital cultural e social presente em suas produções, mas optamos por aprofundar essas temáticas em outro momento.

Segundo Hernández (2000), em seus relatos as crianças apresentam não apenas conhecimentos sobre lugares ou situações, mas construções da sociedade e delas mesmas, baseadas em suas vivências socioculturais. Assim, consideramos como Hernández (idem, p. 141) que

quando os meninos e meninas chegam à escola, não tem apenas experiências que afetem suas construções cognitivas e que se refiram aos conteúdos das disciplinas e conhecimentos que lhe sejam apresentados em sala de aula. Os alunos são o resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas históricas que representam um determinado tipo de valores.

A janela que se abre através do projeto de trabalho nos apresenta um mundo de possibilidades, permitindo novas aprendizagens, novos olhares sobre e além das experiências.

Acreditamos na ação cultural proposta por Paulo Freire (1981a) a qual representa uma síntese da leitura de mundo e de contextos histórico-culturais, tendo como ponto de partida a investigação temática ou temas geradores, por meio da qual o indivíduo inicia uma reflexão crítica sobre si mesmo, refazendo/reconstruindo sua percepção sobre a realidade.

Podemos considerar que o impulso para a criação e o fazer artístico das crianças participantes da pesquisa ocorrem a partir de um projeto interdisciplinar que teve uma exposição como um disparador estético? Seriam as intervenções pedagógicas combustíveis para as ações criadoras das crianças? Acreditamos que da forma como desenvolvemos o projeto, através de ações interdisciplinares, as intervenções representam sim um combustível para o fazer artístico das crianças, despertando-as para um olhar diferente sobre algo que não conhecem.

Desenvolvemos as experiências com as crianças buscando vivenciar o que diz Larrosa (2004, p. 154) onde “a experiência é algo que nos passa, ou que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”.

Entendemos que a experiência nos transpassa e nos envolve e buscamos proporcionar isso às crianças do projeto de trabalho, despertando a cada intervenção a descoberta de se perceberem envolvidas num processo de descobrir um novo olhar sobre o todo.

Considerações finais

Caminhos trilhados.

Percepções, desenhos infantis e protejo interdisciplinar.

Chegamos...

Pela janela aberta podemos ver o caminho trilhado, suas curvas e seus cenários. Caminho desenhado com cores fortes, mas traços leves. Construído a partir de histórias e imagens remontadas, lembradas. Caminho permeado de surpresas, descobertas, desafios e movimentos. Caminho que nos levou a descobrir um novo modo de olhar o mundo.

Nossa caminhada foi impulsionada pelo desejo de análise e reflexão sobre o desenho infantil entre outras linguagens expressivas, como uma janela aberta para o mundo, despertando questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas as diferentes visões de mundo presentes através dos desenhos infantis. A partir de uma ação mediadora percebemos nos registros das crianças suas diferentes, particulares e múltiplas visões do mundo que as cerca.

Desenvolvemos intervenções presentes no projeto de trabalho buscando ressaltar as produções das crianças sobre o que era proposto, suas interpretações, gostos, afinidades, preferências e bagagens culturais que se manifestaram em suas representações. As ações realizadas em nossa pesquisa nos mostram que é possível desenvolver cuidadosamente um processo de mediação cultural que possibilite despertar conexões entre a escola, as instituições culturais visitadas e as crianças participantes da pesquisa.

Mas, será que nós proporcionamos às crianças da pesquisa a experiência de desenhar respeitando suas construções individuais? Será que nas intervenções realizadas não direcionamos demais o olhar das crianças? Talvez se não fossem trabalhadas as intervenções antes da visita à exposição, não teríamos a identificação e associação das crianças com as obras presentes e suas produções feitas em sala de aula. Podemos pensar que levando as crianças à exposição como primeira ação impulsionadora, poderíamos descobrir outras formas de observar as obras e a partir dos olhares das crianças, desenvolvermos as intervenções interdisciplinares.

Pudemos desenvolver a aprendizagem das crianças a partir de suas produções sem interferir na sua criação, despertando seu olhar, sua imaginação, sua ação para a criação de algo novo, diferente. Desafiamos as crianças a partir dos repertórios que possuem, impulsionando a fruição da produção e possibilitando que as crianças se reconheçam como protagonistas do processo, interferindo e transformando a realidade.

Despertar um olhar diferente sobre aquilo que já é conhecido pelas crianças foi um desafio em nosso trabalho, alcançado nos momentos em que os olhares infantis descobrem que o Parque esconde segredos a serem desvendados, nos instantes em que percebem nas obras presentes no museu, traços e pensamentos semelhantes às suas ações pueris, imaginando pesos, formas, cores, tamanhos e texturas diversas em contextos variados, em diferentes cenários.

Conhecendo outros locais de expressão artística e trazendo para dentro da sala de aula a oportunidade de vivenciar o fazer artístico possibilitou-nos ampliar o repertório cultural das crianças, aproximando a escola e as crianças dos elementos culturais que permeiam o cotidiano da aprendizagem infantil, proporcionando às crianças uma significativa inserção social. Acreditamos que o trabalho com projetos interdisciplinares proporciona à escola resgatar o seu papel socializador no desenvolvimento da identidade das crianças como agentes culturais atuantes e transformadores.

A materialização de nossas propostas e objetivos aconteceu durante a construção de nosso projeto de trabalho. Durante as intervenções realizadas no Parque e nas ações antecessoras à exposição *Coleção, Ciência e Arte*, desenvolvemos as experiências estéticas articulando a percepção, a imaginação criadora, a expressão, a sensibilidade e a cognição das crianças, processos estes registrados pelas suas vozes infantis presentes em todos os momentos da pesquisa e na construção do Livro do Artista pelas crianças.

Os registros de nosso trabalho são os sinalizadores de nossa caminhada. E quantos registros! Fotos, transcrições das falas das crianças, desenhos, o diário de bordo da pesquisadora, lembranças, memórias, vivências.

Nessa dissertação selecionamos algumas das produções das crianças para analisarmos as suas percepções, desvelando para nós os seus olhares brincantes sobre o mundo. Outras produções das crianças, como as histórias de suas viagens imaginárias, as colagens de suas imagens reconstruídas e os seus próprios Livros do Artista poderiam ser ainda objeto de novas análises. Análises a serem feitas com

o auxílio de teóricos como Kellogg, Lowenfeld, Herbert Read, entre outros. Estão guardadas, repletas de possibilidades e novas descobertas sobre esse olhar brincante das crianças.

Descobrimos nas leituras das produções sígnicas presentes nos desenhos das crianças, detalhes que passariam despercebidos aos olhos preocupados apenas com relatos e fundamentações teóricas a serem apresentadas em uma pesquisa acadêmica. Os momentos de criação das crianças, as soluções que buscaram para representar suas ideias, as conversas ampliando suas próprias percepções, a presença de elementos comuns e os movimentos traçados nos desenhos das crianças são descobertas que não foram previstas no início de nossa caminhada.



Fig. 113. Identidades descobertas. Digital do aluno José Eduardo, 10 anos, colocada no final da sua história imaginária (2012) e digital da pesquisadora (2013).

Trilhamos um caminho onde nos reconhecemos pesquisadores e descobridores de mundos. Nós e as crianças construímos identidades. Conseguimos com essa pesquisa despertar nossos olhos desbravadores em busca de algo a mais daquilo que é representado no desenho das crianças. Conquistamos um olhar amplo e ao mesmo tempo delicado, onde percebemos os detalhes, compreendemos os movimentos da construção, entendemos que no desenho infantil há vida e sua essência é brincante.

E por que as crianças de 9/10 anos perdem o desejo de desenhar? Talvez porque seus desenhos não são vistos e descobertos por nós, esquecidos, desvalorizados, deixados nas gavetas, nos armários das escolas, das casas, ao longo da vida. Talvez as crianças deixem de desenhar porque nossos próprios desenhos já foram um dia esquecidos, desvalorizados e esquecidos nas gavetas e armários, escondidos em nossas memórias.

Não podemos esquecer os desenhos das crianças! Não podemos esquecer os desenhos da nossa própria criança! Olhar e perceber o mundo que se desvela nos desenhos das crianças de 9/10 anos e manter desperto esse olhar é o caminho que se desvela pela janela que se abre a partir de nossa pesquisa.

E seria este o fim do caminho? Pelo contrário! Iniciamos uma nova caminhada e pela janela aberta podemos ver o desenho de novos caminhos a serem trilhados, novos mundos a serem descobertos, novos olhares, novos desenhos infantis! O mundo é [re]desenhado pelo olhar sensível das crianças de 9/10 anos.

Os olhos despertam e já não veem o mesmo. Reconhecem o desconhecido e descobrem o conhecido. Girando, passam por momentos, relembram as voltas e reviravoltas das experiências vividas, agregam, unem, separam e desfazem.

Gira, girando, gira o mundo e no giro do olhar infantil um mundo se descortina para a descoberta das cores, dos movimentos, traços, sons, espaços, ações, reações, possibilidades, tempos, histórias, vivências, experiências! O olhar das crianças explora e vivifica o mundo descortinado pelo desenho.

As mãos guiadas pelo corpo conduzido pelo olhar dão vida ao mundo que dá voltas e gira em torno do mundo das crianças. Mas... Quantas voltas o mundo dá? E quem sabe das voltas que o mundo dá?

Caminhando, cantarolamos a canção e um novo começo inicia!

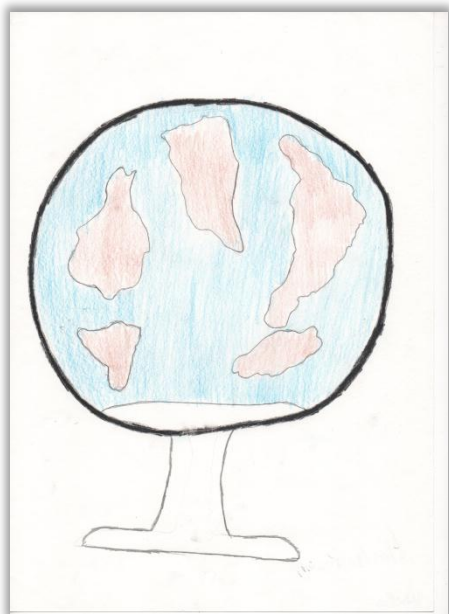


Fig. 114. Mapa do mundo. Desenho de Wislly, 12 anos (lápiz de cor, lápis grafite, folha sulfite A4-branca) / 2012.

Giramundo
Me leve pra outro lugar
Sua estrela, a música me ensina o caminho
Se um dia eu quiser ver o que meus olhos não alcançarem
Eu tenho algo pra dizer, mas não falo a sua língua
É mais do que querer, eu sei que eu vou te encontrar
Estrela de muitas pontas e seus milhões de retalhos
Giramundo
Eu sei que eu vou te encontrar
Me faltam as palavras mas quem fala é a música
Te chamo pra essa dança, com você meu corpo gira
Em cada movimento te descubro um pouco mais
Me perco nas batidas porque meu coração dispara
Invento um novo amor, nessa língua universal
Giramundo
Desejo não vai me faltar
Em cada movimento, um feixe de cores...
Eu sigo essa viagem
Giramundo, mundo gira
Na minha mala leve, as maçãs do meu amor
São tantos decibéis para abrir esse caminho
De coração aberto hoje ninguém fica sozinho...
Gira, gira, gira, gira. Giramundo
Gira, gira, gira, gira. Giramundo
Me leve para outro lugar...

Giramundo. Fernanda Porto e Lina de Albuquerque (2004)

Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____, *El pensamiento visual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1986.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos (org.). *Arte-educação: leitura de subsolo*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília(DF): MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Educação Patrimonial: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília (DF): Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2009.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. Annablume: São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COUTINHO, Rejane Galvão. A cultura ante as culturas na escola e na vida, In: *Horizontes culturais: lugares de aprender*. Secretaria de Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação: organização, Devanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE, 2008, p. 39-50.

_____. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Questões sobre mediação e educação patrimonial. In: 20º Encontro Nacional da ANPAP, 2011, Rio de Janeiro. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

COX, Maureen. *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- DWORECKI, Silvio. *Em busca do traço perdido*. São Paulo: Scipione, EDUSP, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- EISNER, Elliot W. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. Rio de Janeiro: Loyola, 2002b.
- _____. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2008.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981b.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLO, Sílvio. *Educação e Interdisciplinaridade*. Revista de Educação. nº 1. Campinas: SINPRO, 1994.
- _____. *Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade*. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acessado em: 28 mai 2012.
- GIBSON, James. *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1974.
- GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e educação infantil*, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
- _____. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade*, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
- _____. *Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância*. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.29-54.
- Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: *Mediando contatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista – Instituto de artes. Pós-graduação. São Paulo, v.1, nº 1, novembro 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IABELBERG, Rosa. *Rupturas expressivas no desenho infantil*. Curso de especialização em Arte - Educação I, São Paulo: ECA/USP, 1986.
- _____. *Relatório de artes plásticas*. São Paulo: DECRAP, 1998.

- _____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- _____. *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, nº 108, p. 83-94, jan. /mar. 1992.
- LAROSSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. *O Desenho infantil*. Porto: Civilização, 1969.
- MARTINS, Mirian C. *“Não sei desenhar”*: Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo/USP: 1992a. Orientador: Wolfgang Pfeiffer.
- _____. *Aprendiz da Arte – trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992b.
- _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. *Arte - O seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: A celebração de metamorfoses*. São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 1999. Orientador: Maria Felismina de Rezende e Fusari.
- _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010a.
- _____. Um galo com quatro patas! In: DERDYK, Edith (Org.) *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Senac, 2010b, 263-279.
- MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: UFSM, 2010.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *O olho e o espírito. & A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MORANDI, Jéssika. *Exposição inédita traz ao público acervo privado*. Jornal do Campus, São Paulo, (390), mar/2012. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/03/exposicao-inedita-traz-ao-publico-acervo-privado/>. Acesso em: 9 abr 2013.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*: Pierre Bourdieu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PETRAGLIA, I. C. *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 13 jul 2012.
- POZO, Juan Ignacio (Org.) *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 15 jan 2012.
- ROLDÁN, Joaquín e VIADEL, Ricardo Marín. *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*. Archidona: Ediciones Aljibe, 2012. (Colección ART&CO).
- SAES, Silvia Faustino de Assis. *Percepção e imaginação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 31-45.
- STORI, Norberto (org.). *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.
- TARSO, Paulo de e SANS, Cheida. *A criança e o artista*. Campinas: Papyrus, 1994.
- TIBURI, Marcia e CHUÍ, Fernando. *Diálogo - Desenho*. São Paulo: Senac, 2010.
- VYGOTSKY, Lev. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009.
- WILSON, Brent; WILSON, Marjorie e HUWITZ, Al. *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts: Davis, 1987.