

UNIVERSIDADE FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela da Rosa Linck Diefenthäler

“A GENTE PODE FAZER CASA DO JEITO QUE A GENTE QUISER”?:
ações propositoras e materiais provocadores
ampliando o imaginário infantil

Porto Alegre
2009

Daniela da Rosa Linck Diefenthäler

“A GENTE PODE FAZER CASA DO JEITO QUE A GENTE QUISER”?:

ações propositoras e materiais provocadores

ampliando o imaginário infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha

Linha de Pesquisa: Estudos Sobre Infâncias

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D559g Diefenthäler, Daniela da Rosa Linck

“A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser”?: ações propositoras e materiais provocadores ampliando o imaginário infantil / Daniela da Rosa Linck Diefenthäler; orientadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre, 2009.

184 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Arte. 2. Ensino. 3. Cultura visual. 4. Imaginário. 5. Infância. I. Cunha, Susana Rangel Vieira da. II. Título.

CDU – 7.01

Daniela da Rosa Linck Diefenthäler

“A GENTE PODE FAZER CASA DO JEITO QUE A GENTE QUISE?”:
ações propositoras e materiais provocadores
ampliando o imaginário infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 ago. 2009.

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha – Orientadora

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles – UFRGS

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins – UNESP

Profa. Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto – UNIVILLE

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à todas as pessoas que estiveram ao meu lado nesta caminhada...

Em especial:

Às crianças, que participaram da pesquisa e estão comigo até hoje, inventando, reinventando e me fazendo pensar e olhar diferente.

Aos amigos, pela compreensão e apoio.

À Dani, por ficar sempre na torcida para que tudo desse certo!

Aos colegas da “Afonso”, pela compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos amigos conquistados durante estes dois anos de Mestrado e que quero preservar por toda a vida, em especial a Aline, a Anelise e o Bento, pelo início conjunto nesta fase acadêmica, pelas conversas, trocas de experiências e pelos cafés na “Arquitetura”.

À Tici, pela parceria constante neste final de jornada. À Ana Cris, Camilita, Vera, Lu Abreu, Luciana, e Alessandra, pelos “ajustes” e “desajustes” quando preciso.

À Susana, minha orientadora, pelo olhar aguçado, ousado e inusitado, por ter me provocado a olhar de outra forma e por ter me possibilitado a liberdade da invenção.

Às professoras presentes na banca de qualificação e que agora estão na banca de defesa da Dissertação, que saíram dos livros que eu lia para estarem ao meu lado, me ajudando a pensar e perceber as coisas de um modo diferente, com um “olhar estrangeiro”.

Aos meus pais, por termos vivido em tantas casas e lugares diferentes, de tal forma que não consigo imaginar como seria minha vida se não tivesse sido um tanto “nômade”.

E, finalmente, ao Douglas, por captar meu olhar e saber quando eu precisava de carinho e incentivo e por estarmos vivendo juntos os momentos apreensivos e gratificantes de um “final de curso”.

[...] a casa não vive somente no dia - a - dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos.

Gaston Bachelard

RESUMO

A presente Dissertação busca investigar nas produções visuais infantis as representações da imagem da casa. A partir de experiências como professora de Arte e das constatações realizadas sobre o quanto os desenhos infantis estão impregnados de formas padronizadas no que se referem à representação da casa, foi elaborada uma pesquisa junto a um grupo de crianças de uma turma de Educação Infantil, na faixa etária de seis anos de idade, em uma escola da rede municipal da cidade de Portão, Rio Grande do Sul. A intenção consistia em problematizar essas representações e desafiar as crianças a produzirem outras imagens. A Pesquisa Mediada, denominação que utilizo, relata e analisa um conjunto de Ações Propositoras e Materiais Provocadores que foram criados e utilizados para ampliação do imaginário infantil. Esta dissertação teve como referência os Estudos da Cultura Visual, imaginário, ensino de arte e infâncias.

Palavras-chave: **Arte. Ensino. Cultura visual. Imaginário. Infância.**

ABSTRACT

This study investigated the notion of home in visual art productions by children. Based on the author's experience as an Art teacher and her observations that children's drawings are full of standard patterns to represent home, this study was conducted with a group of 6-year-old children in a pre-school class of a municipal school in the city of Portão, Brazil, to analyze standard patterns and challenge children to produce other representations of home. This mediated study, the name assigned to its method, described and analyzed a set of propositions and provoking materials created and used with the purpose of expanding children's imagery. This study's references were drawn from visual culture studies in the areas of the imagery, art education and childhood.

Keywords: Art. Education. Visual culture. Imaginary. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens Projeto de Dissertação	12
Figura 2 – Imagens Mala Dissertação de Mestrado	13
Figura 3 – Biografia Visual	19
Figura 4 – Casa dos Smurfs	20
Figura 5 – She-Ra	20
Figura 6 – Casa dos Flintstones	20
Figura 7 – Personagens de Caverna do Dragão	20
Figura 8 – Casa dos Jetsons	20
Figura 9 – Meus Desenhos Produzidos na 1ª série do E.F. em 1988	23
Figura 10 – Tonucci : trabalhos manuais	26
Figura 11 – Desenho de Lucas, 7 anos: arquivo pessoal de imagens	31
Figura 12 – Leda Catunda: Onça Pintada nº 1,1984	38
Figura 13 – Frans Krajcberg:Flor do Mangue	38
Figura 14 – Nelson Leirner: A Lot(e), 2006	38
Figura 15 – Atividade Proposta em Livro Didático de Arte	41
Figura 16 – Algumas Imagens da Pesquisa Visual Sobre Casas	44
Figura 17 – Cartaz com Imagem de Casa	48
Figura 18 – Friedensreich Hundertwasser 30 Tage Faxbild	53
Figura 19 – Detalhe da Imagem	53
Figura 20 – Representações de Casas Produzidas Pelas Crianças Anteriormente à Pesquisa	66
Figura 21 – Páginas em Miniatura do Livro: “Como é a sua casa”?	78
Figura 22 – Cartelas do Jogo da Memória	78
Figura 23– Montagem Realizada Pelas Crianças com os Fragmentos de Casas	79
Figura 24 – Maleta de Imagens	79
Figura 25 – Maleta de Imagens	79
Figura 26 – Estrutura do Eixo 1	82
Figura 27 – Estrutura do Eixo 2	83
Figura 28 – Estrutura do Eixo 3.....	84
Figura 29 – Estrutura do Eixo 4	85
Figura 30 – Imagens dos Desenhos Produzidos Pelas Crianças no 1º Encontro	93
Figura 31 – Desenhos com Elementos Padronizados	94
Figura 32 – Desenhos com Elementos Padronizados	95
Figura 33 – Desenhos de Verônica, Rafael e Bruno	95
Figura 34 – Desenho de Rodrigo	95
Figura 35 – Desenho de Maria Eduarda	95
Figura 36 – Fotografia produzida por Greicy	96
Figura 37 – Desenho de Greicy	96
Figura 38 – Desenho de Samuel	96
Figura 39 – Desenho de Amanda	97
Figura 40 – Desenho de Veridiane	97
Figura 41 – Nuno Ramos: duas casas, 1996	99
Figura 42– Desenho de Liandra	99
Figura 43 – Desenho de João	99
Figura 44 – Imagens de Acervo Pessoal e de Livre Circulação na Internet	104
Figura 45 – Fragmento do Painel Coletivo com o Desenho de Rodrigo	113
Figura 46 – Painel Coletivo	114
Figura 47 – Crianças Durante os Recortes de Imagens Para Colocar na Maleta	117
Figura 48 – Fotografias Produzidas Pelas Crianças	120

Figura 49 – Retrato de Madame Matisse: Henri Matisse	123
Figura 50 – Mulher Chorando: Pablo Picasso	123
Figura 51 – O músico: Paul Klee	124
Figura 52 – Pintura de Verônica	125
Figura 53 – Pintura de Bruna	125
Figura 54 – Pintura de Liandra	126
Figura 55 – Pintura de Greicy	126
Figura 56 – Crianças Manuseando os Livros de Literatura Infantil	129
Figura 57 – Pintura de Samuel	129
Figura 58 – Pintura de Rafael	129
Figura 59 – Pintura de Bruna	130
Figura 60 – Crianças no rodízio de materiais	132
Figura 61 – Crianças durante o Jogo da Memória	135
Figura 62 – João Brincando com as Casas/caixas	138
Figura 63 – Crianças Interagindo com as Casas/caixas	139
Figura 64 – Imagens do Filme A Casa Monstro	141
Figura 65 – Imagens do Filme A Casa Monstro	141
Figura 66 – Imagens do Filme A Casa Monstro	141
Figura 67 – Colagem de Samuel	146
Figura 68 – Colagem de João	146
Figura 69 – Colagem de Rafael	146
Figura 70 – Colagem de Maria Eduarda	146
Figura 71 – Colagem de Verônica	147
Figura 72 – Produção Coletiva com Fragmentos de Imagens	150
Figura 73 – Produções a Partir da Música “A Casa” CD	155
Figura 74 – Projeto de Produção Coletiva das Crianças	157
Figura 75 – Modelagem de Bruna	162
Figura 76 – Modelagem de Rodrigo	162
Figura 77 – Modelagem de Greicy	162
Figura 78 – Modelagem de Maria Eduarda	163
Figura 79 – Construção da Casa Coletiva com Materiais não Convencionais	166
Figura 80 – Desenho de Samuel	170
Figura 81 – Desenho de Rafael	171
Figura 82 – Desenho de Maria Eduarda	171
Figura 83 – Desenho de Rodrigo	171
Figura 84 – Desenho Produzido por Rodrigo a Partir da Música A Casa	172
Figura 85 – Colagem Realizada por Rodrigo a Partir de Fragmentos de Casas	161
Figura 86 – Desenho de Liandra	172
Figura 87 – Desenho de Verônica	173
Figura 88 – Pintura de Verônica	173
Figura 89 – Desenho de Greicy	174
Figura 90 – Colagem Realizada por Greicy a Partir de Fragmentos de Casas	174
Figura 91 – Desenho de Bruna	174
Figura 92 – Desenho de Alessandra	175
Figura 93 – Desenho de Veridiane	175
Figura 94 – Desenho de Verônica Anterior à Pesquisa	177
Figura 95 – Desenho Realizado por Rafael no 1º Encontro da Pesquisa	177

SUMÁRIO

1 ABRINDO A MALA	12
2 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	16
2.1 AS IMAGENS COMPONDO NARRATIVAS	18
3 TRAJETÓRIAS	22
3.1 VESTÍGIOS DE UMA FORMAÇÃO EM ARTE	22
3.2 PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE DAS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS	28
3.3 UM ENSINO DE ARTE “EDITADO”	35
3.4 LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS	40
4 A CULTURA VISUAL COMO FORMA DE AMPLIAR REPERTÓRIOS	43
4.1 AMPLIANDO O IMAGINÁRIO INFANTIL, PRODUZINDO OUTRAS IMAGENS	52
4.2 EXPERIMENTANDO A CRIAÇÃO DE IMAGENS	55
5 DESENHANDO A PESQUISA	64
5.1 O CENÁRIO	65
5.2 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA	65
5.3 PROCESSOS DA PESQUISA	68
6 MEDIANDO OLHARES: provocando o imaginário infantil a partir das ações propositoras	75
6.1 CENAS DA PESQUISA	81
6.2 EIXO 1: “ <i>Essa casa tem uma árvore dentro e por isso não pode ter telhado</i> ”: outras possibilidades de representações de casas	86
6.3 EIXO 2: “ <i>A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser</i> ”: produção de imagens a partir de momentos expressivos	143
6.4 EIXO 3: “ <i>Minha casa tem um anjo e chuva colorida que cai do céu</i> ”: produzindo casas tridimensionais	158
6.5 EIXO 4: “ <i>Queria morar no mundo da chuva colorida</i> ”: desenhos a partir do conceito casa	168
6.6 A IMAGINAÇÃO CONTINUA REVERBERANDO	175
7. FECHANDO A MALA: “<i>E as mudanças não param, porém não mudo mais de uma casa para outra, são meus pensamentos que não querem mais ficar no mesmo lugar...</i>”	180
REFERÊNCIAS	184

1. ABRINDO A MALA...

O fato de ter morado em muitas casas quando criança, deixou algumas imagens marcadas em minha memória. Dentre elas estão imagens das malas e das caixas de guardados. Mudar diversas vezes de um lugar a outro, implicava em encaixotar objetos pessoais para levar de um lugar a outro. Também implicava em procurar dentro das caixas os pertences e objetos de que precisava quando chegava na nova morada.

Partindo destas lembranças fui organizando uma outra forma de apresentar esta pesquisa, tanto no Projeto de Dissertação de Mestrado, quanto na própria Dissertação de Mestrado, que buscasse nestes referenciais imagéticos de infância, uma outra forma de olhar e mostrar os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa.

Para o Projeto de Dissertação de Mestrado, escolhi a forma das caixas de guardados para relatar os primeiros passos da trajetória. O caminho que estava sendo delineado, era apresentado em partes, cada uma em uma caixa, em que a ordem de leitura poderia ser definida pelo leitor.



Fig.1

Conjunto de imagens do Projeto de Dissertação de Mestrado
Apresentado à banca em 02 de abril de 2008.

Para a Dissertação de Mestrado, organizei a pesquisa a partir da idéia da mala de viagem, da mala de guardados, em que fui colocando algumas coisas que marcaram minha vida e a trajetória de pesquisa. Como toda viagem, vamos guardando algumas coisas durante o percurso e assim como nas minhas mudanças durante a infância, guardava na mala, apenas alguns objetos que poderia levar de uma casa para outra.



Fig. 2
Imagens Mala Dissertação de Mestrado

Neste caminhar, muitas imagens formularam minhas formas de ver e perceber o mundo. Dentre elas, a imagem da casa sempre esteve muito presente. Estas memórias pessoais e histórias foram compondo minha vida, mesclando-se com inquietações do campo da educação, no qual estabeleço relações entre: Ensino de Arte, Infâncias, Cultura Visual, Pedagogias Visuais e Imaginários Infantis.

A partir destes referentes, desenvolvi a presente pesquisa investigando o que podemos propor, como professoras¹, para desestabilizar as produções padronizadas que as crianças produzem ao representarem “a casa”, incentivando-as a criarem outras imagens. A investigação foi realizada com uma turma de Educação Infantil²,

¹Utilizarei os termos no feminino por encontrar em minhas atividades profissionais um número consideravelmente superior de mulheres trabalhando diretamente com a educação.

² Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo a Lei de inclusão de 9 anos no Ensino Fundamental ainda estava em processo de implantação.

na faixa etária de seis anos de idade, de uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade de Portão – Rio Grande do Sul.

Esta mala de viagem esta organizada de acordo com os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo recorro algumas memórias de infância que estão relacionadas às imagens de casas em que morei quando criança. Desta forma, reflito sobre o quanto somos constituídos por imagens e apresento minha biografia visual.

Partindo de minhas trajetórias como aluna e professora de Artes Visuais, no segundo capítulo problematizo algumas questões referentes ao trabalho com imagens e ao ensino de arte, bem como sobre minhas experiências docentes. Também discuto o ensino de arte para as infâncias contemporâneas e apresento materiais que estão sendo editados para o desenvolvimento deste ensino nas escolas.

No terceiro capítulo, apresento meus parceiros teóricos nas problematizações referentes aos Estudos da Cultura Visual, imaginário infantil, ensino de arte e infâncias. Questiono-me sobre quais imagens as crianças estão tendo acesso? As imagens estão formulando seus modos de ver e perceber o mundo?

As trilhas percorridas durante este caminho são apresentadas no quarto capítulo, no qual abordo o cenário da pesquisa, as crianças envolvidas nesta investigação e as ações propostas enquanto instrumentos e ferramentas utilizadas na geração dos dados.

No quinto capítulo estão estruturados quatro eixos em que apresento os encontros desenvolvidos com as crianças, pontuando suas produções, pensamentos, percepções e aprendizagens. São eles: *“Essa casa tem uma árvore dentro e por isso não pode ter telhado”*- Outras possibilidades de representações de casas; *“A gente pode fazer*

casa do jeito que a gente quiser” - Produção de imagens a partir de momentos expressivos; *“Minha casa tem um anjo e chuva colorida que cai do céu”* - Produzindo casas tridimensionais; *“Queria morar no mundo da chuva colorida”* - Desenhos a partir do conceito casa.

As considerações sobre o processo investigativo percorrido são apresentadas no sexto capítulo, bem como as reflexões propiciadas por este estudo.

2. MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Quando penso em minha infância, a imagem que mais tenho presente na memória é a das casas em que morei ao longo deste período. Por motivos profissionais de meu pai, minha família precisou muitas vezes morar em lugares e cidades diferentes. Portanto, ficava imaginando como seria nossa próxima casa. No momento em que estas casas passavam a ser vividas, começavam a fazer parte de minhas memórias.

A autora Marilena Chauí destaca que “a memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado” (2003, p.128). Minha forte relação com as casas de infância, recordações do passado, me inquietaram diversas vezes, me movendo a buscar compreender como as crianças representam a imagem das casas onde moram.

O artista gaúcho Iberê Camargo salienta que “a memória é a gaveta dos guardados” (1998, p.31), complementarmente que, para mim, enquanto criança, além da memória, a mala também era minha “gaveta dos guardados”. Só poderia levar de uma casa para outra o que coubesse em uma mala.

A também artista gaúcha Rochele Costi fala sobre lembranças de infância em uma reportagem onde relata seu trabalho plástico:

A coleção também vem lá da infância. Eu tinha uma frasqueira de criança, listrada, forrada de tecido, cheia de objetos pequenos que eu carregava todos os dias para a escola. Mas era só para mim, pois não lembro de ficar mostrando às outras pessoas ou compartilhando com outras crianças. Ia acrescentando coisas que eram importantes àquela coleção, e ela tornou-se uma referência primordial para mim quando minha família e eu nos mudamos de Caxias do Sul para Porto Alegre. Ela foi uma espécie de apoio nessa minha passagem do mundo rural para o urbano, de uma paisagem

idílica para algo mais duro, agressivo, desconhecido. Foi uma referência importante na formação da minha identidade. A coleção continua tendo sua importância, o que mudou é que eu fiquei mais seletiva com o que coleciono. (2005, p.158).

De forma similar ao hábito praticado por Rochele Costi, também guardava meus pequenos objetos como cartas, fotos, que foram marcando alguns momentos de minha vida em caixas, as caixas de lembranças.

Em meio aos guardados da memória, lembro de ver meu pai desenhando muitas vezes a planta baixa da casa que gostaria de construir para morarmos. O traço de sua mão no papel provocava em mim a sensação de estar habitando aqueles desenhos. Ainda criança, em torno de 7 ou 8 anos de idade, interessava-me ficar recortando projetos de casas publicadas nos classificados dos jornais, e imaginar como seria viver naqueles lugares.

Mesmo morando em várias casas, nunca por longo período, recordo de muitas delas, pelos detalhes que eram mais significativos para mim. O quarto em que não queria dormir sozinha, o balanço de cordas na garagem, a casinha de brinquedo que ficava pendurada na parede da cozinha são algumas das imagens guardadas na memória.

Outro detalhe que marcou minha infância remete ao seguinte fato: tendo em vista que nos mudamos diversas vezes de uma casa para outra, ao todo foram 16 mudanças, muitos objetos significativos perderam-se pelo caminho, pois não era possível levar todos os brinquedos, livros, dentre outros objetos simples, mas importantes, de uma morada para outra. Desta maneira, tinha por hábito levar apenas as imagens destes objetos, muito bem guardadas na memória, e, alguns objetos que fossem pequenos, que não ocupassem muito espaço, poderiam ser levados em pequenas caixas, as minhas caixas de lembranças.

O hábito de guardar coisas foi me acompanhando ao longo dos anos. Hoje, como professora de arte, desenvolvi outro hábito, o de colecionar desenhos de meus alunos quando representam a imagem da casa. Minhas lembranças de casas de infância motivaram-me sempre a pensar em diferentes estilos e formatos arquitetônicos, e inquietava-me perceber que meus alunos, apesar de morarem em casas diferentes, representavam suas casas de formas muito semelhantes entre si.

Estas observações me provocaram a investigar e pensar sobre como as crianças produzem imagens que representam a casa, tornando-se, assim, meu objeto de estudo e pesquisa.

2.1 As imagens compoendo narrativas

Segundo Manguel, somos constituídos por imagens. O autor ainda destaca que uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem (2001, p.24). Somos, então, formados por histórias, histórias com imagens, narrativas imagéticas. Em um exercício prático/reflexivo denominado *Biografia Visual*, realizado na disciplina Cultura Visual e Infância³, Susana Rangel Vieira da Cunha propôs o inventário de imagens de nossas vidas a fim de percebermos o quanto elas constituem nossa própria história. A partir desta experimentação imagética comecei a contar minha história, através das imagens que constituíram minha infância e foram esparramando-se por minha vida, e é claro que as casas estavam entre essas imagens.

³ Disciplina cursada durante o Curso de Mestrado, no PPGEDU/UFRGS, no período de 2007/1.



Fig. 3
Biografia visual

Desta forma, refletindo sobre o quanto somos constituídos por imagens, recordo da seguinte citação do autor Alberto Manguel:

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (2001, p. 21).

Penso que as imagens das casas de minha infância influenciaram meu imaginário reverberando outras possibilidades de produzir imagens de casas de diferentes formas, tamanhos e cores. Esta presença da casa é tão importante em minha vida que no ano de 2006 desenvolvi para o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação um projeto em que busquei referências em minhas memórias de infância, imagens de casas em que morei e reconstruí-las em madeira.

Destaco que, além das casas em que morei, também tiveram devida importância a casa dos *Smurfs*, o Castelo de Cristal da *She-ra*, , a casa de pedra dos

Flintstones, a casa a que nunca retornavam os personagens de *Caverna do Dragão*, a casa dos *Jetsons* ⁴, uma casinha de madeira que havia pendurada na parede da cozinha de uma das casas em que morei, dentre outras, que serviram para motivar meu imaginário e ampliar meu repertório visual.



Fig. 4 – Casa dos Smurfs



Fig. 5 – She -ra



Fig. 6 – Casa dos Flintstones



Fig. 7 – Caverna do



Fig. 8 – Casa dos Jetsons

Em sua tese de doutoramento, Cunha (2005) salienta que o universo visual modula nossos modos de ver a realidade e que as referências visuais a que temos acesso formam nossos repertórios imagéticos.

Acredito que as imagens a que estamos expostos e que fazem parte de nosso cotidiano contribuem para formular modos de ser, ver e pensar. Questiono sobre as imagens que representam a casa e que as crianças atualmente possuem acesso. Imagens essas que formulam seus modos de representação. Concordo com Silva (2007), quando compreende a representação como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, marca ou traço visível. Para o autor, “a

⁴ Desenhos animados da década de 1980.

representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material” (2007, p.90).

Se as imagens a que temos contato formam nossos repertórios visuais, busco problematizar as produções expressivas infantis, a partir do que tenho observado em minha experiência docente. A que imagens as crianças estão tendo acesso? As imagens estão formulando seus modos de ver e perceber o mundo? Por que as crianças representam a imagem da casa de formas semelhantes entre si?

Estas indagações que acompanham minha trajetória profissional abrem as portas para o capítulo seguinte, onde procuro fazer um mapeamento sobre minhas experiências em relação ao ensino de arte de minha escolaridade e sobre o que percebo atualmente em minha prática docente em relação ao uso das imagens no contexto escolar.

3. TRAJETÓRIAS

As trajetórias percorridas durante os anos em que fui aluna e professora de Arte, desde as Séries Iniciais até o curso de Mestrado, formularam questões relativas ao incentivo à produção de imagens pelas crianças no contexto escolar, em especial sobre a imagem da casa, me motivando na formulação da temática desenvolvida nesta Dissertação de Mestrado.

Para tanto, destaco ao longo deste capítulo alguns aspectos que me fizeram escolher determinados caminhos teóricos e metodológicos e foram traçando os passos a serem seguidos durante o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 Vestígios de uma formação em Arte

As lembranças que tenho das aulas de arte, quando criança, no final dos anos 80 e durante os anos 90, época em que o ensino era regido pela Lei 5692/71, remetem a um ensino de arte influenciado pela pedagogia tecnicista, no qual o que importava eram os conteúdos e técnicas desenvolvidos. De acordo com Barbosa, a Lei 5692/71 “estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante” (2004, p.09).

Fazendo alguns contrapontos com o que tenho observado em minha experiência docente, me pergunto sobre algumas produções expressivas das crianças na escola em que trabalho. Observei a grande padronização de formas que apareciam principalmente nos desenhos, como árvores, céu com nuvens, passarinhos e principalmente na representação de casas desenhadas, na maioria das vezes com as mesmas formas: telhado triangular, a base quadrada, janelas laterais e porta frontal.

Talvez estas convenções nos desenhos infantis tenham sido intensificadas durante o período em que vigorou a Lei 5692/71, em que se reforçava a técnica, a reprodução de modelos prontos e havia pouco espaço para a criação de formas diferenciadas. Ou ainda, influenciada por períodos anteriores como a vinda da Missão Artística Francesa em 1816, trazida por dom João VI, que tinha como principais objetivos: o desenho, a cópia fiel da realidade e o uso de modelos europeus, como forma de mobilizar artistas brasileiros a utilizarem técnicas de pintura e expressão artística comumente vistas na Europa.



Fig. 09
Meus desenhos produzidos na 1ª série
do E.F. em 1988

O que me inquieta aqui não é como surgiram estas repetições de elementos nos desenhos infantis, mas sim, o que fazemos hoje, como professoras, a partir do

nosso entendimento sobre o ensino de arte para desafiar as crianças a arriscarem outras formas em suas produções expressivas.

Nos anos em que fui aluna das Séries Iniciais, a metodologia educacional tecnicista marcou minha escolarização e lembro de muitas aulas, em que passava boa parte da manhã colando inúmeras bolinhas de papel crepom colorido para preencher um desenho mimeografado qualquer. Coloria desenhos prontos e mimeografados.

As práticas pedagógicas visavam, neste momento, um processo educativo mecânico e indivíduos produtivos pois, nesse período, a educação era considerada insuficiente no preparo de profissionais para o mercado de trabalho e para atender o mundo tecnológico que estava em expansão.

O professor, neste período, atuava como uma espécie de “técnico”, responsável pelo planejamento e organização eficaz dos currículos escolares. Desta forma, os elementos curriculares essenciais eram os objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas e avaliação, porém organizados de forma racional e mecânica, explicitados em planos de curso e planos de aulas.

Ainda vale destacar que as propostas expressivistas eram também marcadores da época, estando presentes em muitas das aulas que freqüentei. Os desenhos livres e a idéia da livre expressão infantil eram alguns dos indicadores da proposta pedagógica ainda nos anos 1990.

Estas práticas educacionais estavam vinculadas ao que acontecia no período da lei anteriormente citada, onde havia uma mescla de concepções pedagógicas que evidenciava um ensino de arte preocupado com o desenvolvimento de técnicas, reprodução de imagens prontas, a padronização de formas e propostas educacionais que buscavam a repetição destas formas.

Porém, não existiam conteúdos próprios para a disciplina de arte a serem desenvolvidos. Também durante este período, nas décadas de 1970 e 1980, o ensino de arte não era visto como uma área de conhecimento e sim como um conjunto de técnicas a serem desenvolvidas.

Segundo as autoras Fusari e Ferraz,

Os conteúdos escolares e os métodos de ensino, muitos dos quais utilizados também na pedagogia tradicional ou novista, são submetidos aos objetivos comportamentais previstos no todo da organização do processo ensino – aprendizagem tecnicista (2001, p.41)

No entanto, apesar das transformações educacionais, sociais e legais, atualmente tais práticas continuam acontecendo em muitas escolas e talvez este seja um dos motivos pelo qual as produções expressivas infantis que tenho observado continuam sendo semelhantes às do período em que era aluna. Muitas vezes ouço questionamentos do tipo: por que as crianças não podem colar bolinhas de papel crepom no pinheirinho de Natal? Que mal há nisso? Qual o problema das crianças produzirem desenhos estereotipados? Que mal há em colorir desenhos mimeografados ou xerocados?

Compreendo que tais práticas não podem ser entendidas como propostas de ensinar arte e proponho pensarmos que este ensino pode e deve ir muito além do simples fazer, da realização de uma técnica desconectada de outras saberes.

É importante salientar que em algumas instituições, o ensino de arte, ainda se vale de técnicas empobrecidas, que escapam de um planejamento estruturado, entrelaçando idéias, objetivos, proposta metodológica e ainda desconsiderando o processo percorrido pela criança. É mais comum vermos como conteúdos a serem

desenvolvidos o extenso calendário de datas comemorativas, muitas vezes trabalhado fervorosamente pela escola.

Concordo com Martins ao refletir sobre o ensino de arte

De fato, uma série de desvios vêm comprometendo o ensino da arte. Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. (1998, p.12)

E em meio a tantas comemorações a serem celebradas, questiono sobre o que vem sendo proposto pela escola a fim de alargar o repertório visual infantil? Como vem sendo abordado o trabalho com as imagens na escola? Que possibilidades educativas estão sendo pensadas a partir dos Estudos da Cultura Visual? Com quais imagens trabalhamos? Provocamos as crianças para que ampliem seus repertórios imagéticos? Pensamos alternativas para que possam inventar diferentes formas de narrativas visuais, criando outras imagens? Será que o ensino de arte desenvolvido nas escolas tem acompanhado os repertórios imagéticos aos quais as crianças têm acesso? Ou ainda desenvolvemos propostas semelhantes às que vivenciamos como alunos há cerca de dez, vinte ou trinta anos?

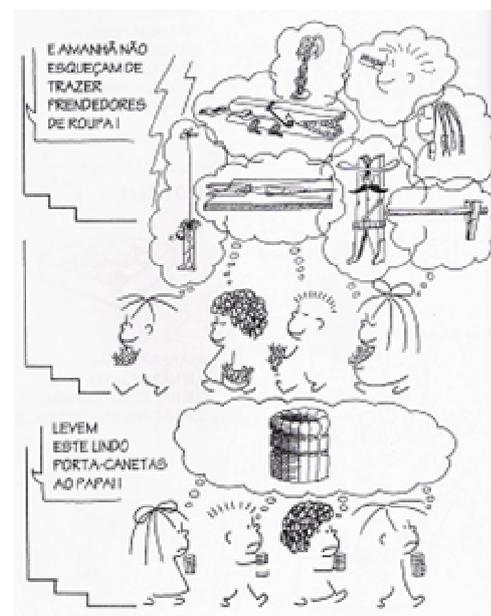


Fig. 10

Tonucci – Trabalhos manuais

Tonucci nos incita a pensar sobre o que a escola está propondo às crianças. De que forma estamos lançando desafios que incentivem a criação infantil?

Estas reflexões estão atreladas à formação do professor como um constante pesquisador. Segundo o professor português Antonio Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (1995, p.25).

Nóvoa (1995) discorre sobre como as professoras vão construindo suas práticas, sobre como vai sendo produzida a vida do professor. Podemos refletir sobre a questão de que o processo de formação depende de percursos educativos e que esta formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade cultural.

Para Nóvoa a formação do professor contempla a experimentação pela inovação e o ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, bem como uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Segundo o autor, “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (1995, p.28).

Assim, a formação do professor vai sendo construída ao longo de suas experiências e descobertas e irá se constituindo mediante experiências a serem realizadas que busquem apontar diferentes possibilidades de práticas pedagógicas.

As infâncias transformaram-se ao longo dos anos, mas e a escola? Acompanhou esta mudança? Temos convivido com diversas infâncias e, no entanto, a instituição escola parece continuar acreditando na inocência e ingenuidade de uma mesma infância, que já não existe mais. A autora Leni Vieira Dorneles acredita que

(...) ainda se vive sob o efeito da produção da infância moderna, contudo, não é mais possível se tratar de uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso pelo menos que se leve em consideração que existem muitas outras infâncias. (2005, p. 71).

Neste pensamento, temos nos deparado atualmente com infâncias de múltiplas origens, culturas, que exigem que tenhamos olhares e posicionamentos diferentes frente a determinadas situações. No entanto, o ensino de arte na escola continua muitas vezes igual. As técnicas e modos de avaliação continuam as mesmas de quando éramos alunos no Ensino Fundamental, embora as crianças sejam diferentes entre si e estejam constantemente em processo de transformação.

3.2 Para pensar o Ensino de Arte das infâncias contemporâneas

Ao me reportar para as crianças com as quais trabalho trago uma reflexão de Bujes que me ajuda a pensar estas infâncias

Estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado. Isso se deve ao fato de que fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos(as) da mesma maneira, seguindo os mesmos passos, comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam e conduzindo-os por um caminho tendente à realização das “potencialidades humanas” (2005, p.182).

Não percebê-las como atemporais e sim como produções sociais e culturais me mobilizou a pensar sobre suas produções expressivas com outros olhares. Como infâncias tão singulares e com diferentes faces podiam estar apresentando, na escola, imagens tão padronizadas e semelhantes entre si?

Larrosa nos incita a pensar sobre a infância

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento (2001, p.284).

A infância é presente, está sendo transformada, reinventada, pensada, estudada e, para tanto, é preciso que tenhamos um olhar atento para as infâncias que estão ao nosso redor, em nosso convívio.

Dornelles ainda ressalta que “este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (2005, p.12).

Se não nos cabe mais pensar a infância com ideais romantizados e ingênuos, como podemos propor um ensino de arte que não fique restrito a uniformizar criações infantis?

Para tanto, pensar propostas de ensinar arte para as infâncias contemporâneas ou ainda, pensar sobre como estas infâncias exigem um rediscutir as formas de ensinar arte, permearam as discussões desta Dissertação de Mestrado.

Neste repensar as formas de ensinar arte me remeto ao que tenho observado em alguns cursos de Magistério. Percebo que ainda em muitos cursos as futuras professoras são preparadas para desenvolver propostas educativas em Arte um tanto equivocadas, principalmente com crianças de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Como professora de Arte em uma escola da Rede Municipal de Ensino, venho recebendo algumas vezes estagiárias dos cursos de Magistério da região. Procedimento comum que acontece em muitas escolas, visto que o estágio é um dos pré-requisitos exigidos para obtenção do título de professor para lecionar nas séries iniciais em muitos municípios.

Fui observando ao longo desta experiência que as orientações sobre como trabalhar com o ensino de arte na infância continuavam sendo as mesmas do período em que fui aluna no curso de Magistério, entre os anos de 1996 a 1999.

Naquele período o desenvolvimento da disciplina denominada Metodologia de Educação Artística consistia em catalogar técnicas manuais, sem especificação de objetivos a serem alcançados e tampouco com a observação do processo de construção de conhecimentos em arte pelas crianças. Esta disciplina não contemplava discussões contemporâneas sobre o ensino de arte, ou ainda sobre produções bibliográficas de autores como: Ana Mae Barbosa (1981), Mirian Celeste Martins (1998), Susana Rangel Vieira da Cunha (1999) , Analice Dutra Pillar (1996), dentre outros.

Talvez este seja mais um dos fatores que contribui para a reprodução de imagens padronizadas pelas crianças. Se não estamos em constante processo de pesquisa e limitamo-nos a pensar de uma mesma forma, sem questionar outras possibilidades educativas, também não estamos preparados para desafiar e questionar as crianças sobre suas produções.

Percebo que entre 1990 e 2006, neste intervalo de tempo em que concluí o Ensino Fundamental, Magistério até minha entrada no curso de Mestrado, nas escolas em que tenho tido contato, muito pouco tem sido discutido ou reformulado em relação ao ensino de arte, tampouco sobre este ensino voltado às infâncias contemporâneas.

De acordo com a Lei 9394/96, atual lei que rege o ensino brasileiro, o ensino de arte consta na matriz curricular como disciplina apenas a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo que nas séries ou anos anteriores esta área do conhecimento é ministrada por professoras sem formação específica para desempenhar tal função.

Considerando que vivemos mergulhados e somos o tempo todo bombardeados por imagens, as aulas de arte, bem como a maioria de outras aulas, continuam sendo desenvolvidas sem considerar os efeitos que esta inundação imagética produz na construção e formação de nossas identidades, sobre as formas de ver e interpretar o mundo.

Torno a questionar se as crianças com as quais trabalho têm acesso a diferentes imagens fora da escola, que circulam em vários meios como jornais, revistas, televisão, campanhas publicitárias, entre outros, por que, na escola, continuam produzindo imagens estereotipadas?

Entendo por representações estereotipadas aquelas produções visuais que repetem padrões coletivos, convencionados de forma generalizada em diversas instâncias da sociedade e que independem das experiências visuais e culturais de cada pessoa. Como exemplo, destaco a imagem da casa, composta de telhado triangular, base quadrada, lateral retangular, porta frontal e janelas laterais. Também saliento outras imagens como os pássaros desenhados em forma de M, o sol sorrindo, o céu com nuvens.



Fig. 11 - Desenho de Lucas – 7 anos
Arquivo pessoal de imagens

Sobre os estereótipos, Ernst H. Gombrich (1986) afirma que a impressão visual tem início com a idéia ou conceito do que vai ser representado, a partir de categorias universais como, por exemplo, homem, criança, gato, árvore, castelo, cidade, floresta

etc. Desta forma, é como definimos os estereótipos. Existe um padrão que vai sendo utilizado ao fazermos referência a determinados objetos, como casa, árvore, pássaros, em que utilizamos sempre as mesmas formas e linhas para representá-los de forma que constituem uma linguagem universal. Segundo Gombrich, a informação visual individual, as características distintivas dos objetos, dos dados representados “são acrescentados a posteriori, como se o artista preenchesse os espaços em branco de um formulário” (Gombrich 1986:63).

Assim, penso que como professoras, seria interessante problematizar as imagens consideradas estereotipadas, como as citadas anteriormente, para que as crianças possam criar outras imagens. Desafiá-las, propor situações e problematizações visuais podem contribuir para a ampliação do repertório imagético infantil, caso contrário, as crianças irão continuar desenhando e se expressando da mesma forma, sem ousarem e arriscarem produzir outras formas.

Mirian Celeste Martins salienta que

[...] alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se ocorrerem outras oportunidades para que sejam ressignificadas. Há de se romper com *habitus* cristalizados, há de se transformá-los. É preciso percebê-los para poder olhar através de outra perspectiva, mais ampla, mais aberta e mais profunda (2005, p.16).

Estar em contato com crianças durante os anos em que atuo como professora permitiu-me observar o quanto podemos provocar olhares e pensares a partir das imagens cotidianas, sejam elas de jornal, revistas, da televisão ou veiculadas na internet e o quanto estas imagens precisam ser problematizadas na escola.

Estas diferentes imagens constituem importante fonte de nossa formação pessoal e, portanto, saber lidar com elas adquire significativa relevância no mundo

contemporâneo. De acordo com Bigas Luna (apud HERNÁNDEZ, 2007, p.29), “as pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não souberem construir narrativas com imagens”. O cineasta me faz refletir sobre a importância do trabalho com imagens na escola e da necessidade de desenvolvermos possibilidades de provocar e instrumentalizar as crianças a produzirem narrativas imagéticas, bem como pensar criticamente sobre o que vemos.

Se pudermos desenvolver estratégias pedagógicas desde a Educação Infantil onde se pense a questão do narrar além das palavras, permitindo inventar outras formas de contar, informar, refletir, usando imagens, poderemos estar abrindo um espaço na escola que vá ao encontro das transformações por que passam as infâncias contemporâneas.

Pensar outras alternativas de trabalhar com as imagens na infância, alternativas essas que possam ir muito além da cópia e reprodução de imagens, que incentivem a produção e criação infantil, deveria ser um dos principais objetivos da escola. De acordo com Pillotto (2007, p.23), “um dos pontos básicos da arte no contexto da educação infantil é, sem dúvida, a educação do olhar. Não o olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras de mundo”.

Refletir sobre o uso das imagens na infância nos leva também a questionar sobre a escolha das mesmas. Que imagens selecionamos para trabalhar com as crianças? Abrimos espaço para “enxergar” as imagens que as crianças nos trazem? Se elas possuem acesso a tantas imagens fora da escola, como problematizarmos no cotidiano escolar essa diversidade imagética?

Cunha (2005) mostra que em muitas escolas de Educação Infantil as imagens eram utilizadas apenas para decorar a sala de aula, para receber as crianças e para que estas se sentissem acolhidas pela escola. As imagens utilizadas pelas professoras

ficavam, na maioria das vezes, restritas aos desenhos da Disney, às histórias da Turma da Mônica, dentre outras imagens midiáticas. O objetivo das imagens nas salas de aula, segundo a autora, não era problematizá-las, e sim ilustrar, decorar a sala de aula, educando as crianças sobre hábitos, regras e combinações acordadas entre crianças e professoras. Um exemplo disto é a utilização de imagens da Turma da Mônica para ensinar determinados conteúdos às crianças. Cascão muitas vezes aparece nos cartazes em que se salienta a importância da higiene, Magali quando o assunto é alimentação ou Cebolinha para ensinar a falar e escrever corretamente.

O trabalho com as imagens poderia ser tão rico e multiplicador de olhares e pensamentos se não fosse desenvolvido de maneira equivocada. Mais uma vez remeto e faço relações com as práticas desenvolvidas no curso de Magistério, nos momentos em que seguia orientações sobre como desenvolver projetos de ensino que já estavam prontos, mesmo antes de conhecer as crianças, seus gostos e preferências.

Recordo dos inúmeros cartazes que tinham como ilustração os personagens da Turma da Mônica em suas diversas utilidades, já citadas anteriormente. Desta forma, desenvolvi meu estágio, e estagiários continuam desenvolvendo suas práticas reforçando a utilização de imagens prontas e escolhidas por gostos e preferências pessoais dos adultos, esquecendo de considerar interesses e particularidades das crianças.

Talvez se tivesse tido acesso às reflexões de Hernández, quando nos incita a pensar sobre “porque não limitar-se a comparar as versões de cada uma das histórias mostradas pelos estúdios Disney com as narrações originais da cultura popular e analisar os mitos e valores presentes nessas novas transposições e transmutações?” (2000, p.31). Que efeitos estas palavras poderiam ter produzido em mim ou em

outros estudantes durante sua formação? Teriam reverberado e transgredido fronteiras? Estaria eu preparada para, naquele momento, pensar diferente?

Ao trabalhar com a comparação de imagens, diferentes versões de uma história, diversas formas de representação, estamos possibilitando que as crianças possam construir seus repertórios visuais a partir de diferentes fontes. Ao mesmo tempo, questiono sobre o fato de que enquanto continuarmos utilizando os desenhos “da moda”, a apropriação de personagens de histórias para decorar a sala de aula, continuaremos incentivando a formação e reprodução de estereótipos nas produções expressivas infantis.

3.3 Um ensino de arte “editado”

Quando utilizo a expressão “ensino de arte editado” me refiro a muitos materiais que tem sido produzidos por diversas editoras, a fim de propor formas de trabalhar com o ensino de arte na escola. Recordo de uma cena do filme *Sorriso de Monalisa*⁵, em que a atriz Julia Roberts interpreta uma professora de História da Arte. No filme, em um momento, ela questiona com suas alunas o fato da vida e obra de Vincent Van Gogh terem sido reduzidos a uma caixa com reproduções de suas obras. Algo do tipo: “arte ao alcance de todos”, para que “todos” possam pintar como Van Gogh.

Relaciono esta cena com alguns materiais que tenho encontrado referentes ao ensino de arte. Na ampla gama de produtos que estão sendo editados, com o intuito de propor o desenvolvimento de ações pedagógicas em arte, percebo que assim como no filme, alguns destes materiais reduzem a vida e obra de muitos artistas a

⁵ Filme: O Sorriso de Monalisa. Lawrence Konner e Mark Rosenthal. Produção: Elaine Goldsmith-Thomas, Paul Schiff e Deborah Schindler. Direção: Mike Newell. EUA: 2003. *Estúdio*: Columbia Pictures Corporation / Revolution Studios / Red Om Films. DVD, 125 min. Drama. Colorido.

técnicas desconectadas entre si, bem como atividades soltas que empobrecem o trabalho com arte na escola, não valorizando o processo de criação do artista e suas conexões com o fazer das crianças.

Como já havia destacado anteriormente, muitos estagiários de séries iniciais ou ainda professoras que já são graduadas há algum tempo, mas não possuem formação específica em Artes Visuais, possuem certa dificuldade em selecionar materiais pedagógicos de qualidade que possam nortear o trabalho voltado para o ensino de arte na infância. Quando faço alusão à qualidade, me refiro a materiais que não abordem somente artistas famosos e reconhecidos como Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila do Amaral, Portinari, dentre outros. Refiro-me a materiais que instrumentalizem professoras a problematizarem as imagens e não somente desenvolver atividades pedagógicas isoladas. Também destaco o fato de muitos destes materiais possuírem reproduções de obras com impressões de pouca qualidade, onde a cor da obra não condiz com a cor da reprodução, sendo muitas vezes desbotada e com baixa definição das imagens.

Tenho pesquisado em revistas pedagógicas, livros voltados ao ensino de arte ou ainda a vida e obra de artistas diversos sobre a forma que orientam ou direcionam o trabalho com arte na infância para professoras que não sejam especialistas na área.

Saliento que a Proposta Triangular, fortemente difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1991), influenciou o trabalho de muitas professoras a partir de três vertentes denominadas como: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte. E neste contexto, a relação artista/obra passou a ser norteadora de muitos materiais produzidos por editoras voltados ao ensino de arte.

Nesta gama de materiais existentes, o que tenho encontrado em muitas instituições são materiais que direcionam as aulas de arte apenas sobre artistas

renomados que destaquei anteriormente, como Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Tarsila do Amaral, Monet, Cândido Portinari, entre outros. Sobre isto, Loponte nos move a pensar:

Os “artistas famosos” dos livros de História da Arte mais comuns são adjetivados como brilhantes, geniais, inovadores, talentosos... Os discursos em torno de suas imagens convencem nossos olhos, filtram nossas opiniões, produzindo um determinado conceito do que é Arte (2004, p.338).

E eu ainda complementaria dentro do que a autora afirma: determinando muitas vezes o que é Arte e o que deve ser trabalhado nas aulas de arte.

Muitas vezes o acesso de vendedores de livros em escolas, com as famosas “coleções pedagógicas”, é visto como uma “solução” de problemas. Basta seguir passo a passo o que afirmam estes livros e a aula de arte será desenvolvida de forma com que as crianças aprendam sobre diversos artistas.

Refiro-me aqui às coleções de livros pedagógicos⁶ de arte que tenho observado, estas, em sua maioria, possuem propostas artesanais, trabalhos manuais, ou ainda, quando um pouco melhor organizados, trazem artistas famosos e projetos prontos para desenvolver em sala de aula, em que esboçam praticamente um roteiro da aula a ser desenvolvida.

Nos meses de junho e julho, do ano de 2008, esteve veiculada na Revista Nova Escola⁷ uma reportagem sobre a área de Arte intitulada *Olhar Criativo*. Esta reportagem apresentava algumas propostas para desenvolver a disciplina de Arte. No entanto, alguns trechos me chamaram a atenção, como por exemplo: “Utilizar o

⁶ Alguns materiais que tenho observado: Coleção Arte e Habilidade, ano 2008, Editora IBEP (Ensino Fundamental, séries iniciais); Coleção dia a dia do professor, Datas comemorativas, ano 2000, Editora Fapi; Arte no cotidiano escolar, ano 2000, Editora Fapi.

⁷ Publicação da Editora Abril que circula pelo território nacional durante o ano letivo, não incluindo os meses de janeiro e fevereiro.

trabalho de artistas consagrados permite que o aluno se inspire no que já foi feito e então produza". A reportagem também salienta o fato de que é preciso buscar inspiração no que já foi feito e está consagrado mundialmente para então produzir.

Salienta-se mais uma vez a idéia de trabalharmos apenas com os artistas consagrados, apresentando suas obras já conhecidas. Talvez seja dito nas entrelinhas, que estes sejam mais importantes que outros artistas, não tão consagrados. E consagrados por quem? Pela história? Pelos materiais didáticos existentes?

Porque não trabalharmos com arte contemporânea para as infâncias contemporâneas? Não será possível conversar com as crianças a respeito de imagens de artistas como Leda Catunda? Frans Krajcberg? Nelson Leiner?



Fig. 12 - Leda Catunda
Onça Pintada nº 1, 1984
Acrílica sobre cobertor
192,5 x 157,5 cm



Fig. 13 – Frans Krajcberg
Flor do mangue
12 X 8 X 5 m



Fig. 14 – Nelson Leiner
A Lot(e), 2006
2,35 X 4 X 9m

O que pensam as crianças sobre estas imagens? Conseguem estabelecer relações entre as imagens vistas e acontecimentos do cotidiano? Gostam? Sentem estranhamentos?

Se ficarmos restritos a artistas já consagrados, ou ainda, a materiais que abordam as obras de arte mais famosas, estaremos deixando escapar oportunidades de lançar problematizações e reflexões que poderiam ampliar o olhar das crianças.

Enfim, é importante questionarmos os materiais que circulam entre professoras ditando orientações a serem seguidas, algumas vezes sem ponderar aspectos importantes, como neste caso, em que a ênfase novamente é dada no ensino de arte aos artistas já conhecidos e exaustivamente trabalhados em muitas instituições escolares.

Estes materiais e a forma como são utilizados, ao invés de ampliar o imaginário das crianças, fortalece a idéia da cópia, não as incentivando a pensarem sobre outras imagens que podem produzir. Estamos, assim, deixando de incentivar as crianças a ampliarem seu imaginário.

Mas o que é a imaginação? Grosso modo, a imaginação é a capacidade de elaborar imagens, seja evocando objetos e situações vividas, seja formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível ao mesmo tempo que o rompe, ao representá-lo através de imagens. (GOUVÊA, 2006, p.84)

E nesta relação entre imagens e a capacidade de elaborá-las, sobre a formação do imaginário infantil, questiono onde, e em que momentos, as professoras buscam orientações sobre traçar situações que incentivem as crianças na elaboração de imagens?

De que forma estes imaginários estão sendo incentivados? Bachelard salienta que a imaginação não é “a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade” (2002, p.18). Estamos desafiando as crianças a produzirem imagens que ultrapassem a realidade? Criamos momentos

desafiadores para que isso seja possível? No desenvolvimento da pesquisa busquei ações que incentivassem as crianças a produzirem outras imagens diferentes das que costumavam produzir. Partindo das palavras de Bachelard, pretendia instigá-las a criarem “imagens que ultrapassassem a realidade”, destacando a importância de que não existia um compromisso em representar o real, e sim o que formulavam em seus imaginários.

3.4 Livros didáticos para o ensino de arte nas escolas

Outro fator que destaco refere-se ao uso obrigatório de livro didático nas aulas de arte. Este material tem sido fortemente utilizado em algumas escolas. Algumas empresas especializadas na elaboração de livros e materiais pedagógicos⁸ vendem seus produtos a instituições escolares, visando que o professor utilize este material em suas aulas. Talvez pela insegurança de algumas professoras em trabalharem com o ensino de arte e por não terem orientação específica sobre como trabalhar com as linguagens expressivas, acabam utilizando estes livros didáticos exatamente como foram organizados pela equipe editorial para serem desenvolvidos.

Denomino os mesmos de *cartilha de arte*. Utilizo a expressão *cartilha* retirada dos livros de alfabetização escolares como forma de comparar aos materiais que tenho analisado para as aulas de arte. Alguns destes materiais, assim como as cartilhas de alfabetização, geralmente se caracterizam por reforçar, através da organização de suas atividades, o direcionamento do olhar das crianças, não promovendo espaços de criação, questionamentos e descobertas, tampouco a valorização de aspectos da cultura regional e local.

⁸ Tive contato com os Livros Didáticos, Ensino Fundamental, Séries Finais e Ensino Médio, anos 2006 e 2007, Editora Positivo.

Podemos encontrar aqui, talvez mais um dos indícios de reforço das formas estereotipadas nas produções expressivas infantis. Muitas vezes é através destes livros didáticos que as crianças aprendem a desenhar uma árvore com a copa verde, o tronco marrom e maçãs vermelhas. Ou ainda, muitas vezes é o livro didático que determina o que é arte e o que deve ser ensinado em arte.

Recentemente encontrei como atividade a ser desenvolvida, em um livro didático de arte⁹ de uma empresa reconhecida no mercado editorial, a proposta de pintar como Aldemir Martins¹⁰. Esta atividade trazia uma cópia de reprodução de uma imagem do artista delimitada apenas pelos contornos, que deveria ser preenchida pelas crianças.



Fig.15

Atividade proposta em livro didático de Arte

É evidente que não basta focar um ensino que busca o conhecimento de artistas renomados, suas glórias, vidas conturbadas. É preciso permitir às crianças conhecer o processo de criação desses artistas, seus experimentos, acertos e fracassos, confrontar imagens, compará-las, analisá-las em relação às semelhanças e diferenças. Trabalhar com outras imagens que não pertençam ao contexto artístico, mas que estejam presentes no cotidiano, no marketing, nos outdoors, nas revistas, nos jornais, na televisão, ou nos mais variados meios.

Saliento, com isto, que convivemos com crianças de diferentes contextos, que vivem múltiplas infâncias, porém, muitas vezes, continuamos a desenvolver o ensino de arte na escola com proximidade aos ideais propostos em 1816 na Academia Imperial de Belas Artes, que eram: reprodução da cópia fiel à realidade, imitação de

⁹ Coleção Arte e Habilidade, (Ensino Fundamental, séries iniciais), ano 2008, Editora IBEP.

¹⁰ Aldemir Martins: artista brasileiro, nascido em 08 de novembro de 1922.

modelos europeus, entre outros, sendo que estamos há cerca de 190 anos à frente destes ideais.

Como então organizar, pensar e propor o ensino de arte para estas infâncias tão diversificadas com que temos tido contato? Não pretendo aqui esboçar abordagens de ensino a serem seguidas, apenas trago para reflexão alguns apontamentos que têm me acompanhado como professora de arte e que fomentaram meus questionamentos no desenvolvimento desta Dissertação.

4. A CULTURA VISUAL COMO FORMA DE AMPLIAR REPERTÓRIOS

Por acreditar na importância de produzir materiais pedagógicos com diversas imagens sobre as possibilidades de representar a casa, percebi a necessidade de me instrumentalizar imagetivamente. Para tanto, realizei uma pesquisa visual sobre diversas representações de casas em diferentes artefatos culturais.

Busquei em diversas fontes como livros de histórias infantis, desenhos animados, fotografias de diferentes estilos arquitetônicos, brinquedos, filmes infantis, livros de desenhos prontos para colorir e casas de animais, como a imagem da casa estava sendo representada nestes materiais.

Nesta pesquisa visual encontrei um vasto repertório imagético. Em meio a essas representações estavam casas estereotipadas e uma ampla gama de imagens de casas de formas diversificadas, não convencionais.

Julguei pertinente trabalhar com esta ampla diversidade imagética para procurar compreender os efeitos que produzem na relação com quem as observa. Portanto, selecionei imagens que apresentassem as mais variadas representações de casas (estereotipadas ou não) para investigar que relações as crianças estabelecem com estas imagens.

Sobre isto, Cunha destaca que “é fundamental ampliarmos o imaginário infantil, propondo situações que problematizem o senso comum nas representações visuais” (1999, p.30) e ainda nos move a pensar sobre o fato de que “se não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas, fixando-as como modelos únicos que originarão os estereótipos” (1999, p.30).

que estabelecemos com todas estas representações visuais e nossos posicionamentos frente a elas.

Se as imagens modulam nossos modos de ver cabe a nós, professoras, incentivar as crianças a produzirem outras imagens (não estereotipadas) a partir do contato com um vasto repertório imagético.

Esta abordagem de estudos também contribuiu para compreender a relação que as crianças estabeleceram com as imagens utilizadas nesta pesquisa visual, buscando entender de que forma estas diferentes imagens produziram efeitos formulando e modulando formas de ver e representar o mundo, contribuindo para a produção de imagens diversificadas pelas crianças.

Destaco ainda que os Estudos da Cultura Visual provocaram reflexões sobre as diferentes imagens da vida cotidiana, contribuindo no trabalho pedagógico de forma a provocar um pensar crítico sobre o momento em que vivemos, de forma a rever processos, concepções e práticas educativas.

Segundo Martins

Vincular a educação à cultura visual pode ser a conexão para nos religar ao mundo social e simbólico das representações, um caminho para se “ensinar tudo aquilo que se pode aprender nesse cruzamento de saberes que é a arte”. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte. Trazendo a experiência cotidiana para a sala de aula, através da publicidade, videoclipe, moda, game, arquitetura, embalagem, o design, e tantas outras expressões humanas, o professor favorece a educação para a compreensão da visualidade contemporânea. Essa alfabetização visual pretende despertar o olhar investigativo e sensível sobre a cultura de nossa época e de outros tempos e povos (2005, p.125-126).

Conectando a reflexão de Martins às intenções da pesquisa desenvolvida, busquei lançar imagens de diferentes representações de casas, desde as mais comuns e convencionais até as mais estranhas, singulares e diversificadas, fato que me permitiu pensar a construção de outros materiais pedagógicos que posteriormente foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa, os quais relatarei mais adiante.

Neste campo de estudos, busquei autores que desenvolvem reflexões sobre os Estudos da Cultura Visual e fundamentaram minha pesquisa. Dentre eles destaco: Fernando Hernández, quando salienta que “a importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos” (2000, p.52). Utilizo esta reflexão do autor quando destaca a importância de mediar, relacionando com intenções da pesquisa em propor ações na tentativa de mediar a relação das crianças com as imagens que eram trazidas. Como as crianças olhavam para estas imagens? Como passaram a perceber os desenhos que produziam? Como agiram a partir desta mediação imagética?

Outro autor que me ajudou a pensar sobre algumas questões foi Nicholas Mirzoeff quando me moveu a pensar sobre:

Um dos principais objetivos da cultura visual consiste em compreender de que forma podemos associar estas complexas imagens que, ao contrário do que sustentam as exatas divisões acadêmicas não tem sido criadas em um meio ou um lugar. A cultura visual afasta nossa atenção dos cenários de observação estruturados e formais, como o cinema, e os museus e nos centra na experiência visual da vida cotidiana (1999, p.25, tradução minha).

Busquei pensar as ações propositoras desenvolvidas na pesquisa de forma a considerar a experiência visual cotidiana das crianças envolvidas. Procurei partir das imagens de casas a que elas tinham acesso, dos materiais visuais do seu cotidiano, como livros infantis que tinham na sala de aula, desenhos animados que assistiam,

filmes que continham a imagem da casa para que pudesse, a partir destes referenciais, problematizar essas imagens e provocá-las a ousarem em suas produções expressivas.

Susana Rangel Vieira da Cunha (2005), em sua tese de doutoramento desenvolveu uma pesquisa em diferentes Escolas Infantis, a fim de compreender como as crianças estão sendo educadas, dentro e fora das escolas, através das imagens. A autora nos leva a pensar sobre o universo visual da Educação Infantil e a utilização das imagens nas salas de aula, os “cenários” que exercem suas pedagogias da visualidade em conjunto com outras ações pedagógicas. Segundo a autora, estes cenários, compostos por imagens midiáticas como as da Disney, personagens de desenhos da televisão, da Turma da Mônica, reproduções de obras de arte, entre outras, são utilizadas, na maioria dos espaços educativos, sem que sejam problematizados com ações e intervenções pedagógicas que possibilitem às crianças pensarem a respeito destas imagens.

Estas considerações me fizeram pensar sobre as imagens que atravessam os espaços da Educação Infantil, objeto da pesquisa desenvolvida. Durante os momentos em que estive observando a rotina das crianças na escola, detive-me também em perceber como a sala de aula estava organizada visualmente de forma a recebê-las.

Pude constatar que não estavam presentes imagens midiáticas ou alusivas a personagens famosos de filmes ou desenhos infantis. O que existiam eram imagens produzidas pelas professoras das turmas, como cartazes, indicadores da rotina das crianças (menino escovando os dentes, meninas brincando na pracinha), sendo que esta sala era utilizada pelas crianças de Educação Infantil, das turmas A e B nos turnos da manhã e tarde. Segundo Cunha

[...] as imagens são utilizadas para ensinar algo para as crianças. De muitas maneiras, as imagens adquirem um caráter pedagógico nas instituições de ensino, sendo que muitas vezes as professoras não se dão conta das ações educativas desenvolvidas pelas diferentes imagens. (2007, p.117).

Dentre estas imagens, havia marcadores de gênero. Um deles se referia ao ajudante do dia. A imagem de uma pintura, feita pela professora, apresentava um menino e palavras de cores azuis para definir o ajudante do sexo masculino, e para definir as meninas havia o desenho de uma menina e palavras em cores rosa e vermelha para definir o ajudante do sexo feminino.

De acordo com Cunha

Percebe-se que há várias formas de controle para que as crianças se enquadrem dentro de padrões femininos e masculinos e para que elas não ultrapassem as convenções pré-estabelecidas do que deva ser menino e menina. Na maioria das salas dos Berçários e Maternais, por exemplo, os nomes das crianças estão vinculados a determinadas representações simbólicas que culturalmente *entendemos* como sendo femininas ou masculinas, como por exemplo, um carro - um símbolo culturalmente construído em torno da masculinidade e que desencadeia uma cadeia de significados em torno do que seja *especificamente* masculino, como: virilidade, potência, eficiência (2008, p.04).

Os cartazes expostos que auxiliavam as crianças a se organizarem quanto ao dia da semana, mês, ano vigente, condições do tempo, também eram produzidos pelas professoras ou comprados em lojas que comercializam este tipo de produtos.

Um dos cartazes que me chamou atenção deve-se à imagem da representação das quantidades numéricas. Para representar o número 1, havia uma colagem com E.V.A. de formas que representavam uma casa. Vale destacar também que as imagens



Fig. 17 - Cartaz com imagem de casa

trazidas pelas professoras e colocadas na sala como forma de decorá-la podem produzir efeitos sobre a forma das crianças compreenderem as imagens.

Esta casa tinha formas padronizadas e produzia a idéia de que uma casa pode ser representada desta maneira. Talvez possa ter produzido perante as crianças a idéia de que esta é a forma correta de representação de uma casa. Se as crianças não tiverem acesso a outras formas de representação de casas poderão continuar reproduzindo suas imagens a partir deste referencial. É preciso propor ações que possam desestabilizar essas formas convencionais de representação.

Nicholas Mirzoeff, em seus estudos sobre a Cultura Visual, nos faz pensar sobre as imagens produzirem verdades. No caso citado anteriormente sobre a imagem da casa presente na sala de aula, que verdades poderiam estar sendo produzidas? O que as crianças poderiam ter “aprendido” desta imagem? Esta imagem, presente na sala de aula, poderia contribuir para a formação de estereótipos nas produções infantis? Que verdades esta casa estaria transmitindo?

Acredito, sob este olhar do autor, que as imagens que selecionamos para nossas aulas, os desenhos animados e programas de televisão que as crianças assistem podem produzir efeitos modulando suas formas de produção expressiva.

As propostas pedagógicas elaboradas para serem desenvolvidas durante a pesquisa consideraram a importância de trabalhar com imagens em sala de aula que pudessem causar diferentes reações. Queria incentivar as crianças a pensarem sobre o que sentem ao observá-las, não me contentando com respostas que derivaram do “gosto”, “não gosto”, “legal”, “bonito”. Foi preciso incentivá-las a responder porque as escolheram, o que pensam sobre determinada imagem.

Pensar sobre as imagens e criar a partir de diferentes materiais tinham como intenção aguçar o imaginário das crianças relacionando seu pensamento e ação criadora.

Mirzoeff ainda destaca que os Estudos da Cultura Visual podem promover pensamentos críticos sobre o que vemos. Reforço, a partir destas palavras, minha intenção de utilizar as imagens presentes na pesquisa visual desenvolvida sobre as casas para lançar provocações às crianças sobre diferentes possibilidades de representação desta imagem.

Refletindo sobre sermos educados pelas imagens, sejam elas padronizadas ou não, trago as palavras de Cunha, ao denominar o processo educativo efetuado pelas imagens que permeiam nosso cotidiano como “pedagogias visuais”. (2005, p.40). Segundo a autora, as pedagogias da visualidade “formulam conhecimentos e saberes que são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas” (2005, p.40).

Relaciono a reflexão da autora com o que chamo de “bons desenhos”. Para as crianças, os bons desenhos são aqueles que apresentam formas prontamente reconhecíveis, como no caso da representação simplificada e padronizada da casa. Os desenhos padronizados também produzem efeitos sobre as crianças, pois são vistos por elas como sendo a forma “correta” de desenhar. Muitas vezes, algumas crianças que sabem fazer “bons desenhos”, no caso, a imagem da casa, ensinam outras a desenharem, repetindo as formas convencionais e identificáveis (telhado triangular, base quadrada, lateral retangular), formulando um conceito de desenho de casa.

Estes desenhos, repletos de modelos clichês, vão formulando formas de representação, facilmente transmitidas e aceitas pelas crianças e pelas pessoas

(algumas vezes familiares e professoras). Estes repertórios, por sua vez, estarão presentes nos desenhos, pinturas, e nas mais diversas produções gráficas produzidas pelas crianças. Cunha (2005) ainda destaca que o universo visual modula nossos modos de ver a realidade e que as referências a que temos acesso formam nossos repertórios visuais.

A partir do que as crianças estão vendo, estabelece-se uma relação entre crianças e imagens que contribui para a produção destes repertórios e, para tanto, quanto mais pudermos abastecer as crianças de imagens diversificadas, que possibilitem a troca de descobertas visuais, mais estaremos contribuindo para promover a produção de outras imagens.

Para Fernando Hernández, o trabalho com as imagens na escola pode ser uma alternativa para propor outras narrativas educacionais. Segundo ele,

Tal perspectiva, que vai além de experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo que a cultura visual pode proporcionar, suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula. (2007, p.41)

O autor nos faz pensar sobre as intenções da utilização das imagens na pesquisa desenvolvida com as crianças de Educação Infantil. É importante desafiá-las a perceber de que forma produzimos outros olhares sobre o mundo, sobre nós próprios e sobre os outros e ainda sobre as relações que estabelecemos com as imagens.

Alberto Manguel (2006) salienta que somos constituídos por imagens e, neste caso, as imagens que nos compõem são aquelas a que temos acesso. Nesse sentido, desafiar as crianças a pensar sobre as imagens e a relação que estabelecem com elas e

fazê-las pensar sobre as imagens que possuem, que gostam, não gostam, que agradam aos olhos, pode incentivar tanto a ampliação do imaginário quanto a criação de imagens que passem longe dos modelos padronizados de representação.

Seguindo por este caminho, faz-se necessário possibilitar às crianças a experimentação, manuseio, observação, construção de significados a partir de diferentes produções imagéticas, neste caso, diferentes representações de casas com outras estruturas, formas, cores, diferentes portas, janelas, telhados, materiais que constituem sua arquitetura.

4.1 Ampliando o imaginário infantil, produzindo outras imagens

Minha intenção não é polarizar os conceitos de imaginário e estereótipo, como se funcionassem em sentido inverso um ao outro. Não tenho pretensão de contrapor estes conceitos, tampouco procuro estabelecer analogias e diferenças entre seus significados. Mas busco, principalmente, propor formas de provocar este imaginário enquanto criação e produção de imagens, para que possamos ir além das formas pré-determinadas, aceitas, padronizadas, estereotipadas.

O que pretendi, no desenvolvimento desta pesquisa, foi analisar se o conjunto de ações propositoras elaboradas por mim, em consonância com que o vinha observando sobre as crianças, bem como a partir de situações que aconteciam em sala de aula, poderia provocá-las na produção de outras imagens.

Como percebia que os elementos padronizados eram recorrentes nas produções infantis que havia observado, iniciei maior aprofundamento sobre teóricos que tenham desenvolvido estudos sobre esta questão, para compreender melhor a utilização destas formas pelas crianças.

Manguel (2006), ao se reportar sobre as imagens, salienta que só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis. Entendo que isto funciona como se fôssemos formando um repertório visual e reconhecêssemos as imagens que já estivessem “arquivadas” nesta memória. Para eu reconhecer uma casa produzida por Hundertwasser¹¹, por exemplo, é preciso que já tenha visto anteriormente outras casas e que compreenda o que significa uma casa.



Fig. 18 – Friedensreich Hundertwasser
30-Tage - Faxbild
90 cm x 70 cm



Fig. 19 – Detalhe da imagem ao lado

Isto também me remete ao que Gombrich (1963) nos traz quando faz referências à “schemata”. De acordo com o autor, ao ser copiada e recopiada, a imagem fica “arquivada” no que denomina de *schemata*. A *schemata* funciona, então, como uma espécie de banco de imagens, do qual todo artista parte para desenvolver suas experiências, fazendo com que ele mobilize sua atenção para motivos que podem ser traduzidos ou representados em seu idioma.

Entendo que, para o autor, a *schemata* define-se como uma espécie de forma, em que utilizamos seus traços iniciais, partindo deste modelo prévio para

¹¹ Artista nascido em Viena em 15 de dezembro de 1928.

construirmos novas imagens com detalhes e peculiaridades particulares que são significativas para quem as utiliza.

Segundo Gombrich, este “banco de imagens” que sugere seria uma espécie de arquivo em que estão guardadas imagens, como formas para serem utilizadas quando necessário. Acredito que este “banco de imagens” poderá contribuir para a ampliação do repertório visual se houver problematizações e desafios sobre delas, pois se forem apenas repetições do já visto/percebido, estaremos apenas reforçando a idéia da cópia de imagens.

Estas reflexões de Gombrich remetem à criação de um material produzido para a pesquisa realizada que consiste em uma “mala de imagens”. Nesta mala coloquei todas as imagens utilizadas na pesquisa visual que havia desenvolvido, a qual já foi mencionada anteriormente. Durante a pesquisa, as crianças também foram convidadas a manusear este material e ainda trazerem imagens que fossem pesquisando e coletando para serem incorporadas à mala.

O objetivo desta proposta era incentivar as crianças a conhecerem outras representações de casas, bem como compararem estas imagens, problematizando-as quanto às formas, cores, estrutura, materiais, dentre outros. Com este material, procurei instigar as crianças a criarem casas diferentes das que viam em seu cotidiano, ou ainda das que vinham produzindo.

Saliento que é preciso que as crianças sejam desafiadas a pensarem sobre suas representações visuais e possam viver as experiências endereçadas a elas, conforme nos fala Larrosa, quando destaca que “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto” e que “é incapaz da experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe” (2004, p.161).

Ao me referir às crianças, destaco a importância de criar situações pedagógicas para incentivá-las a se “expor”, no sentido de ousar e arriscar na criação de imagens. Nos momentos expressivos é preciso que as crianças tenham interesse em experimentar outros materiais, suportes, possibilidades imagéticas.

Para tanto, quando ressalto a importância de que as crianças vivam as experiências provocadas pelas imagens, refiro-me aos momentos em que busquei possibilitar estratégias que pudessem criar momentos de reflexão sobre o que sentiam, imaginavam, pensavam, planejavam fazer com/sobre estas imagens. Estas situações estarão exemplificadas mais adiante, durante o relato dos encontros desenvolvidos na pesquisa.

4.2 Experimentando a criação de imagens

Ainda sobre as imagens, a professora Maria Letícia Vianna (1999) desenvolve seus estudos sobre os estereótipos presentes nas produções imagéticas infantis. A autora nos faz refletir sobre denominações criadas ao referir-se aos estereótipos nos desenhos das crianças. Inicialmente, ela substitui o termo estereótipo por desenhos recebidos e justifica que utiliza esta designação para nomear os desenhos encontrados no ambiente escolar no Brasil. A autora ainda salienta que poderia nomear estes desenhos de várias outras maneiras, conforme discorre a seguir.

Poderiam ser chamados de desenhos oferecidos no momento em que os professores oferecem estes desenhos prontos aos alunos em sala de aula. Porém, no momento em que pensamos que estes desenhos não são simplesmente oferecidos e sim impostos às crianças, poderíamos denominá-los de desenhos impostos, pois muitas vezes as crianças são quase obrigadas a colori-los ou copiá-los. Pensando assim, também poderíamos chamá-los de desenhos obrigatórios ou desenhos aceitos por obrigação. Sabemos que, infelizmente ainda muitas escolas que acreditam ser esta a forma de desenvolver a motricidade das crianças ou de manter a escola enfeitada e decorada, também poderíamos defini-los como desenhos adequados, convenientes ou específicos para as crianças. (1999, p.36-43).

Vianna acredita que os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação das crianças, inibem sua necessidade expressiva, não permitindo que desenvolvam outras potencialidades.

Partindo destas reflexões da autora, lanço algumas questões sobre como podemos problematizar as imagens estereotipadas de forma a promover momentos de criação. Como desafiar as crianças em seus momentos expressivos? Como promover momentos de criação em propostas consideradas simples como, por exemplo, os desenhos com lápis de cor?

É importante que as professoras possam ter experienciado momentos pessoais de criação para poder motivar as crianças a experimentarem algumas possibilidades. É essencial que as professoras pensem sobre algumas questões: como fica a marca que faço com o lápis sobre o papel se minha mão deslizar rapidamente sobre a folha? Se usar minha força sobre o papel, qual o resultado deste traço? Lápis com grafites mais grossos e mais finos proporcionam o mesmo resultado visual na pintura? Se molhar a ponta do lápis de cor na água e depois desenhar sobre o papel, terei o mesmo resultado de quando apenas desenho com a ponta seca? Que efeitos consigo obter no desenho se utilizar o lápis de forma inclinada sobre o papel? E se utilizá-lo verticalmente? Posso produzir texturas com o lápis de cor? Como colorir de forma mais intensa, ou mais sutil? Quais movimentos devo fazer com o lápis para conseguir esses efeitos?

E sobre os suportes, como o papel, por exemplo: De que papéis mais gosto para desenhar? Grandes, pequenos, lisos, com textura, coloridos, enfim, existe uma infinidade de formas e usos de materiais para que possam descobrir suas preferências, gostos, rejeições.

Assim, será possível desafiar as crianças ao contato com diferentes materiais expressivos, provocando a curiosidade, instigando a imaginação. A formação em Artes Visuais me permitiu ter contato com diferentes materiais expressivos, suportes para a pintura e o desenho, bem como o desenvolvimento de outras técnicas, contribuindo para que percebesse a importância de conhecer minhas preferências estéticas e materiais para então também permitir estas escolhas e experimentações às crianças.

Procurei, na pesquisa, incentivá-las a manusearem diversos materiais como lápis de cor, tintas, giz de cera, canetas hidrocor, argilas, papéis de diferentes tamanhos e texturas, entre outros, buscando problematizar a criação de imagens com materiais não tão usuais pelas crianças em seu cotidiano. Ou ainda, mesmo utilizando materiais convencionais como o lápis de cor, permitindo utilizá-los de formas diferenciadas como já citado anteriormente.

De acordo com a autora Sandra Richter

[...] as possibilidades e limitações infantis de criar e inventar formas também estão ancoradas no planejamento do espaço em função da diversidade de materiais aptos a sofrerem transformações que serão disponibilizados e oferecidos à curiosidade infantil (2005, p.63).

A autora salienta que no momento em que as crianças interagem com a matéria, defrontam-se com desafios. Neste contexto, compreendo que os materiais expressivos, bem como as ações pedagógicas pensadas a partir de um olhar aprofundado para o cotidiano das crianças suscitou percursos de criação em que se tornou possível a ampliação do repertório visual infantil.

Ainda com as palavras de Richter

Os meios artísticos, aqui, tornam-se estratégia de um imaginar e pensar como conduta criadora que integra razão e paixão como modo de conhecer e agir na especificidade do ato de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio – para criar e inventar ritmos, imagens, palavras (2005, p.26).

Richter (2005) nos provoca a pensar a imaginação como algo intrínseco à criação, e que esse percurso criador se constitui, dentre outras formas, através e a partir da produção plástica infantil. Segundo a autora, observando as crianças nesses momentos poéticos de produção podemos compreender a capacidade criadora infantil, para ela, cada vez mais complexa e singular.

Martins nos faz refletir sobre o processo de criação infantil ao relatar em um artigo chamado “Trajetos de uma tromba de elefante”, o percurso criador de um menino chamado Marcelo. Neste percurso é importante perceber como a criança vai construindo o desenho do elefante, buscando, possivelmente em sua bagagem, o que sabe sobre esse animal, suas referências e experiências pessoais. Neste contexto, a autora torna visível sua preocupação com o desenvolvimento da experiência criativa:

Preocupo-me com tantos Marcelos que poderiam perder a força criativa, que faz inventar seus próprios modos de desenhar, jogar com a percepção, brincar com linhas, formas e cores. Poderiam perder o que precisa ser potencializado por educadores que sabem que dar espaço para a invenção é mais do que simplesmente “deixar fazer” (2007, p. 148).

Dar espaço para a invenção, para a criação e produção de imagens deveria ser o fio condutor de muitas propostas pedagógicas que parecem desconectadas com o ensino de arte que deveria estar sendo desenvolvido. Procurei nas ações propositoras, com as crianças, considerar o repertório visual que já possuem como forma de valorizar e enriquecer suas produções, possibilitando criações a partir do que já realizam.

Não tinha a intenção de que abandonassem de vez a imagem da casa padronizada que vinham representando, nem suas formas de registro e representação de imagens. Acredito que todo o trajeto percorrido por estas crianças para criarem imagens desde que começaram a desenhar até este momento é fruto de suas experiências pessoais.

No entanto, queria incentivá-las, a partir do que trazem em sua bagagem, a aproveitarem suas experiências, conectando-as às propostas que íamos desenvolvendo de forma a criarem outras possibilidades imagéticas de representação.

Partindo destas idéias poderíamos pensar em algumas ações/propostas pedagógicas que tornassem possível a criação de imagens a partir dos estereótipos. O que elas trazem em sua bagagem pode se tornar o começo de um percurso para a criação de outras possibilidades de representação de imagens. Propor situações em que seja possível criar a partir destas formas padronizadas. A proposta de desenhar, que parece muitas vezes simples aos olhares dos educadores, pode desdobrar-se de diversas formas, dependendo de nossos encaminhamentos e intenções pedagógicas.

Ainda sobre o desenho, Edith Derdyk salienta que “O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (2003, p. 19). A autora ainda discorre que nas propostas expressivas desenvolvidas, sejam elas desenho, pintura, dança, o ato criativo sempre estará presente, e estará envolvido em um grande potencial operacional e imaginário pois, para ela, o desenho, bem como outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário.

Neste sentido, Martins, complementa destacando que

A imaginação é um modo de conhecer. Quando a criança, em seu pensamento projetante, maneja a matéria – massinha, lápis e papel, tecidos, roupas, sons – e cria no contato com ela, a imaginação criadora se desvela. Uma imaginação que também é capaz de antecipar, antever, pois imaginar é também já ter hipóteses para sua ação. (1999, p.118)

A partir da reflexão de Martins, saliento a importância de ampliação do imaginário infantil como uma das formas de possibilitar que as crianças conheçam seus gostos e preferências, podendo formular hipóteses e soluções para resolver problemas que surjam durante o processo de produção de imagens. Bem como destaco que possam unir pensamento e ação na criação de imagens.

Ao pensarmos sobre as imagens, quais critérios utilizamos ao selecioná-las para desenvolver um trabalho em sala de aula? Nossas escolhas também estão baseadas em gostos pessoais, concepções pedagógicas, encaminhamentos metodológicos, ou até por terem sido as que estavam a nossa disposição em dado momento.

Estas imagens podem causar estranhamentos, discussões, espanto, distanciamentos, aproximações? Se não, talvez devêssemos rever o que nos move a escolher determinadas imagens que poderão, ou não, desdobrar-se em encaminhamentos pedagógicos.

Escolhemos imagens pela data comemorativa que se aproxima? Por acreditarmos que “ilustra” determinado conteúdo que devemos desenvolver? Pela moralização que a mesma confere ao se tratar de imagens que enfocam o respeito, a amizade, o “bom comportamento”?

O fato de atuarmos como mediadores neste processo de ensino de arte nos move a pensar alternativas e propostas que busquem ir além da escolha de imagens a partir de critérios desgastados como os citados anteriormente, mas que possam ir ao

encontro do alargamento do repertório visual infantil através de experimentações expressivas.

A autora Rosa Iavelberg (2006) tem se dedicado em estudos sobre o desenho como possibilidade de aprendizagem e criação em arte. Ela tem utilizado, recentemente, a expressão *desenho cultivado* ao referir que o desenho, produzido pela cultura, mantém seu epicentro na criança, sujeito criador informado, que produz como personagem principal de seus desenhos.

Segundo Iavelberg, é importante que o professor possibilite aos alunos diversas situações de desenho para que ampliem suas produções. Também salienta ser muito produtivo que os alunos observem como seus colegas resolvem problemas de desenho, para que então consigam resolver seus próprios problemas gráficos com segurança e criatividade. Para ela, o aluno precisa ser desafiado a desenhar, praticar, experimentar.

Neste contexto, compreendo que a padronização das formas, os modelos clichês de representação de imagens, enfim, os estereótipos estão intrinsecamente relacionados à falta de provocação do imaginário infantil e também à forma como as crianças cognitivamente elaboram esta linguagem. Torno a dizer que não os considero opostos e nem análogos, mas destaco que estão interligados um ao outro.

Existem muitos estudos sobre como as crianças constroem a linguagem visual. Sabemos que as fases do desenvolvimento expressivo infantil podem não ocorrer ao mesmo tempo em crianças de mesma idade. O estudioso Viktor Lowenfeld desenvolveu seus estudos sobre as fases do grafismo infantil, o qual ainda direciona muitas propostas pedagógicas em arte. No entanto, acredito que existem inúmeros fatores que interferem no desenvolvimento desta linguagem, como o contexto em que as crianças estão inseridas, os repertórios visuais a que possuem acesso, como

são desafiadas a produzirem imagens na escola e também fora dela, neste caso pela família, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que a exigência e imposição de reprodução de modelos prontos, a releitura de imagens entendida como a cópia fiel, mesmo que tenha como base imagens provocantes, provavelmente irá resultar em representações padronizadas e estereotipadas. Porém, a provocação de olhares, a leitura interpretativa crítica de imagens, a experimentação de materiais diversos pode fomentar a criação e produção de outras imagens, mesmo em crianças que se encontram na mesma faixa etária.

Acredito ser essencial que os alunos possam experimentar e criar suas formas, despreendendo-se destes padrões e modelos clichês, fugindo das formas prontas a que possuem acesso, sem estarem presos a cópias e reproduções que os privam das muitas possibilidades de desenvolverem suas expressões singulares.

No universo visual contemporâneo existem imagens intimamente endereçadas à infância que enfatizam a estereotipia, a economia das formas e cores. Desta forma, é necessária a ampliação dos repertórios imagéticos, através de outras imagens da Cultura Visual, aquelas que desconhecemos e também aquelas a que estamos expostos, no sentido de vê-las e de recriá-las de outros modos, a fim de que estes “bancos de imagens” possam se tornar fontes de repertórios visuais para registrar nossas marcas e processos singulares.

Concordando com Pillotto, “somos nós educadores, que podemos ou não formar meninos e meninas que reproduzem estereótipos ou meninos e meninas que experienciam a leitura, a poética e a fruição” (2001, p.15). Os desdobramentos a partir de nossas práticas pedagógicas poderão delimitar ou alargar estes encaminhamentos nos processos de aprendizagem.

Para tanto, trago as reflexões de Virgínia Kastrup, quando considera que

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados (1999, p174).

Destaco mais uma vez a importância que constatei em planejar ações desafiadoras, intervenções pedagógicas pensadas e organizadas com a finalidade de ampliar o repertório visual das crianças. Assim, minha proposta, nesta pesquisa, baseou-se em torno de um conjunto de ações propositivas que pudessem ser revistas a cada encontro a ser desenvolvido com as crianças, de forma que estivessem relacionadas ao que vinha observando e ao que fosse pertinente para o momento.

5. DESENHANDO A PESQUISA

Em minha prática pedagógica as questões que envolvem a ampliação do repertório visual infantil, bem como a provocação do imaginário em crianças de Educação Infantil na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, suscitaram minhas questões investigativas sobre o que poderia ser proposto para ampliar o repertório imagético infantil, desafiando a criação de outras imagens, podendo ir além das formas padronizadas comumente produzidas pelas crianças.

Para investigar estas questões, foi desenvolvida uma pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Portão – Rio Grande do Sul, denominada Afonso Gomes de Carvalho, que atende cerca de 250 crianças de Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que a Educação Infantil aqui salientada recebe crianças a partir dos 4 anos e 9 meses de idade.

Esta escolha se deu a partir da minha relação profissional com a escola em questão. Atuo como professora no Ensino de Arte desta instituição atendendo todas as crianças da escola, desde o ano de 2002.

Durante os meses de maio a julho de 2007, estive na escola para realizar as observações da rotina das crianças, tendo em vista que fiquei afastada em forma de Licença Interesse durante este ano para realizar a pesquisa de campo. Neste período, ia até a escola semanalmente, conversava com a professora da turma e equipe diretiva onde explicava o desenvolvimento e intenções da pesquisa, bem como esclarecimentos para as famílias das crianças envolvidas.

5.1 O cenário

A pesquisa de campo aconteceu durante o segundo semestre do ano letivo de 2007, durante os meses de agosto a novembro, envolvendo 14 crianças, sendo 6 meninos e 8 meninas, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Utilizarei os nomes verdadeiros das crianças durante o desenvolvimento desta dissertação, pois os familiares consentiram. O termo de consentimento foi enviado para cada família, juntamente com uma carta explicando o desenvolvimento da pesquisa e me colocando à disposição para maiores esclarecimentos.

As crianças participantes da pesquisa em ordem alfabética eram: Alessandra, Amanda, Bruna, Bruno, Fabiano, Greicy, João, Liandra, Maria Eduarda, Rafael, Rodrigo, Samuel, Veridiane e Verônica. Integravam a Classe de Educação Infantil A, conforme denominação da escola.

Foram realizados 15 encontros semanais com as crianças. Estes encontros aconteciam as terças e sextas-feiras, com duração aproximada de 2 horas, sendo que em algumas semanas, era realizado apenas um encontro devido à programação do calendário escolar da instituição e demais atividades agendadas pela escola.

5.2 Observações do cotidiano das crianças na escola

Neste período pude observar a forte presença de formas padronizadas nos desenhos infantis. A imagem da casa, na maioria das vezes, era representada com o telhado triangular, base quadrada, lateral retangular. Pude notar que nas pastas de trabalhos das crianças também apareciam modelos de casas padronizadas em algumas folhas xerocadas ou mimeografadas.

A sala de aula era utilizada pelas duas turmas de Educação Infantil existentes na escola, sendo uma no turno da manhã e a outra no turno da tarde, e duas professoras, cada uma responsável pela organização da sala no seu turno de trabalho. Embora as duas professoras não se encontrassem seguidamente, mantinham a organização da sala de aula de forma semelhante.



Fig. 20
Representações de casas produzidas pelas crianças anteriormente à pesquisa

Na sala havia estantes de fácil acesso com brinquedos, alguns cestos de plástico com jogos de montar, móveis que faziam alusão ao mobiliário de uma casa como: fogão, pia para lavar louça, geladeira e mesa com quatro cadeiras. Também havia um pequeno cabideiro de madeira com roupas e algumas fantasias penduradas.

Havia cartazes que indicavam combinações feitas entre as crianças e professoras, indicando o ajudante do dia com a figura de um menino em tons azuis e uma menina em tons de rosa, um calendário de madeira com espaço para fichas que

indicavam o dia da semana, dia do mês, o mês e ano vigente e ainda as condições do tempo: nublado, ensolarado ou chuvoso.

A relação da professora com as crianças transcorria de forma tranquila e amigável. Pude perceber, durante minha estada, como observadora das aulas, que as propostas desenvolvidas pela professora buscavam o bom relacionamento entre as crianças.

Alguns fatores que destaco ao observar as aulas desta professora era o hábito que possuía em identificar todas as produções gráficas das crianças, colocando legendas sobre o que ali havia sido representado. Estas legendas eram escritas manualmente ou coladas em formas de etiquetas ao lado das produções.

Ao questioná-la sobre o motivo de desenvolver tal procedimento, a professora respondeu que fazia isso para que os pais pudessem saber o que as crianças teriam representado ou ainda porque elas próprias não se lembrariam dos desenhos depois de algum tempo.

Acredito que na Educação Infantil, bem como nas Séries Iniciais, este procedimento é desnecessário. A expressão gráfica das crianças precisa ser vista como uma linguagem, não havendo necessidade de ser reforçada com a linguagem escrita, visto que muitas vezes as crianças desenharam e pouco tempo depois não se lembram do que desenharam. Isto acontece quando as crianças são menores. Aos poucos vão desenvolvendo a capacidade de lembrarem de fatos que aconteceram já há algum tempo.

Saliento ainda que nesta faixa etária o principal objetivo do professor não deve ser registrar em palavras tudo que as crianças desenharam, mas sim lançar desafios para que experimentações possam ser desenvolvidas. Perde-se muito tempo

legendando produções visuais. Em substituição a este procedimento poderiam estar sendo lançados novos desafios que incentivassem outras formas de criação de imagens.

Segundo Duarte Júnior, “nossa linguagem é um código simbólico. Isto quer dizer que as palavras (símbolos) são *convencionadas* para transmitir um determinado significado (2008, p. 39), e ainda que “a *expressão* diz respeito à *manifestação de sentimentos* (através de diferentes sinais ou signos). Na expressão, não se transmite um significado explícito, mas se indicam sensações e sentimentos (2008, p.41, grifos do autor).

Ao legendar a expressão gráfica infantil, estamos resumindo sensações e emoções a palavras que podem ter sido pronunciadas por acaso, sem comprometimento com as propostas realizadas.

5.3 Processos da Pesquisa

Nesta pesquisa procurei entender as reverberações da Cultura Visual no imaginário infantil, investigando como acontece a criação de imagens de casas nas produções infantis e as estratégias pedagógicas que possam vir a desestabilizar estas formas convencionais de representação.

Minha intenção foi investigar como as crianças de uma escola infantil vinham produzindo representações de casas e se um conjunto de ações pedagógicas poderia mobilizá-las, desafiando-as a produzirem outras formas de representar a imagem da casa.

No processo da pesquisa questioneimei-me sobre: a que imagens as crianças possuem acesso? Como estas imagens estão formulando seus modos de ver e

perceber o mundo? É possível, através de ações pedagógicas desafiadoras, provocar outros olhares para as representações de casas, bem como ampliar os repertórios visuais das crianças e suas representações?

Nesta investigação tive um papel participativo como investigadora-propositora. Elaborei ações pedagógicas que foram realizadas durante a minha interação direta com as crianças, pois acredito ser preciso desafiar as crianças com ações pedagógicas significativas, como salienta Cunha, ao enfatizar que para as crianças terem possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, “é preciso que os adultos rompam com seus próprios estereótipos e realizem intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do universo expressivo infantil” (1999, p.10).

Sobre a importância da elaboração e organização prévias de cada aula, Martins discorre:

Cada aula, como um jogo de ensinar e aprender, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações. (1998, p. 129).

Como destacou Martins, estabeleci uma relação entre o que a autora define como importante ao ser planejada uma aula e sobre a elaboração de ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças da pesquisa. Consciente de elaborar o planejamento de cada uma das ações considerando as peculiaridades das crianças como grupo, e ainda que este momento era único, e que poderia apontar a ampliação de novos horizontes criadores e expressivos.

Desta forma, ao pensar cuidadosamente sobre cada ação propositora que desenvolveria com as crianças da pesquisa, mantive a sensibilidade de realizá-las e

modificá-las, sempre que necessário, de acordo com a receptividade das crianças, bem como a partir do que ia surgindo em cada encontro.

Nesta trajetória, a tarefa de criar os caminhos investigativos a serem desenvolvidos durante a pesquisa foi algo que exigiu escolhas difíceis. Durante o percurso deparei-me com questões que me faziam adotar de tempos em tempos posturas pesquisativas_diferenciadas. Dentre encaminhamentos metodológicos, a bricolagem foi utilizada por possibilitar a utilização de vários instrumentos investigativos em uma mesma pesquisa.

Segundo Kincheloe “a palavra francesa bricoleur descreve um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa” (2004, p.15). Nesse sentido, o autor ainda salienta que

Em seu esforço no domínio da complexidade, a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de receber passivamente as metodologias “corretas”, universalmente aplicáveis (2004, p.16).

Mesmo facilitando o desenvolvimento da pesquisa através de várias ferramentas, esta abordagem ainda não abarcava as minhas expectativas quanto à metodologia de pesquisa que estava desenvolvendo. Precisava definir os métodos que havia utilizado através de um conceito que demarcasse o mapa desta pesquisa.

Ao ler os livros “Mediação: provocações estéticas” e “Mediando (con)tatos com arte e cultura”, comecei a estabelecer algumas relações entre o conceito de mediação, utilizado por Martins, e sobre o que acreditava ser parte dos procedimentos de pesquisa realizados. Martins o utiliza na relação entre público e obra, sendo que me apropriou deste conceito para estabelecer uma relação entre as

crianças da pesquisa, suas produções visuais e as imagens utilizadas. Como pesquisadora que buscava desafiar as crianças na produção de outras imagens, o conceito de mediação estava reverberando neste contexto provocando um olhar aguçado sobre seu significado. Penso nas significações desta palavra ancorada à fala de Martins, que destaca a mediação, como

Um exercício de olhar para nós mesmos e pensar nossas ações olhando também para ações de outros, em reflexões que nos alimentam como professores – pesquisadores, tendo como foco a própria ação mediadora, compreendida não como uma ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um “estar entre muitos” (2007, p.7).

Ao me apropriar desta concepção criei alguns materiais pedagógicos que foram utilizados com as crianças e estabeleço relações com a pesquisa desenvolvida, de forma que na escola, enquanto pesquisadora tornei-me a principal mediadora entre as crianças e as possibilidades de experimentação e criação de imagens. E ainda parafraseando Martins, buscando encontrar as “brechas de acesso” como forma de expandir o repertório visual infantil. Também me aproprio da expressão utilizada por Martins para me referir às situações que emergiram durante a pesquisa e que pude aproveitar para desenvolver algumas problematizações imagéticas com as crianças.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa procurei as “brechas de acesso”, com olhares atentos frente ao que as crianças produziam, falavam, demonstravam, buscando criar situações em que fosse possível provocá-las a pensar e criar outras imagens.

Ainda sobre mediação, Martins esclarece que

[...] mediar significa proporcionar o acesso ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziram artisticamente, como ampliação de referências, escolhidas com muito critério pela variedade, diversidade, pelos caminhos opostos e paralelos (2007, p. 57).

Não utilizei o conceito de mediação apenas como forma de mostrar diferentes produções artísticas, mas sim produções culturais de diferentes culturas, da publicidade e do cotidiano das crianças.

Algumas reflexões presentes nestas publicações como “a mediação pode abrir brechas de acesso se for vivida de modo sensível, cuidadoso e fundamentado” (2005, p.10), e ainda como a mediação sendo um “estar entre muitos” (2007, p.7), que defino como possibilidades de serem muitos: lugares, processos, aprendizes (denominação usada pela autora).

Passei a denominar os encaminhamentos metodológicos como *Pesquisa Mediada*, entendendo então este tipo de pesquisa especialmente como algo que “está entre muitos” possíveis: roteiros, direcionamentos, pressupostos, conceitos metodológicos de pesquisa.

Para mim, a Pesquisa Mediada como denomino tem como pressupostos utilizar-se de vários encaminhamentos metodológicos, bem como vários autores que pudessem auxiliar no desenvolvimento do assunto em questão, como se fosse costurando uma grande colcha de retalhos, em que é preciso estar atenta a cada detalhe para unir da melhor forma possível todos os tecidos, linhas e bordados. Destaco como fator importante a interação constante, de forma que me tornei também objeto de estudo enquanto atuei constantemente com as crianças, realizando as ações propositoras e tendo sido também observadora da pesquisa.

Ainda destaco que, em meu entendimento, a Pesquisa Mediada versa sobre a existência de materiais produzidos para o desenvolvimento da pesquisa de acordo

com necessidades que surjam neste caminho. Saliento que durante o desenvolvimento da pesquisa elaborei materiais que foram utilizados diretamente com as crianças, os quais denominei de *Materiais Provocadores*, que explicitarei mais adiante. Também destaco a existência de *Ações Propositoras*, também denominadas por mim, por estruturarem-se em propostas que buscavam ampliar o repertório visual infantil.

Foi importante considerar as falas das crianças em cada uma das *Ações Propositoras*, através de conversas informais e das gravações de voz realizadas durante o desenvolvimento de cada encontro, bem como suas produções visuais e fotografias produzidas durante este período investigativo.

Refletindo sobre como desenvolvi a pesquisa, penso ser importante destacar o que salienta a autora Marli André, ao referir-se a ela no contexto escolar:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (1995, p.42).

Estabelecendo algumas relações com a pesquisa desenvolvida, busquei não apenas retratar o que aconteceu durante os encontros, mas contribuir para rever meus processos e concepções pedagógicas.

O desenvolvimento da pesquisa contribuiu para que fosse me tornando cada vez mais presente no cotidiano das crianças, incentivando a construção de uma relação de trocas e descobertas, em que fui gerando e examinando alguns dados nas conversas informais, nas falas do que acontecia durante as *Ações Propositoras*.

As crianças e eu construímos uma trajetória de ir e vir neste processo de pesquisa em que a partir das reações e produções das crianças podia ir transformando minhas ações e reconstruindo-as de acordo com as necessidades de encaminhamentos que percebia serem necessários. Minha interação com as crianças foi constante durante o período de pesquisa, tendo em vista que fui protagonista na mediação das ações pedagógicas desenvolvidas.

A partir do campo da pesquisa, das crianças pesquisadas, das características da investigação, e da duração dos encontros, elaborei os seguintes instrumentos:

- Observação participante;
- Diário de campo;
- Ações propositivas;
- Materiais Provocadores;
- Conversas informais com as crianças/conversas gravadas;

6. Mediando olhares: provocando o imaginário infantil a partir das *Ações Propositoras*

A partir das intenções de pesquisa e conhecendo o grupo de crianças através das observações realizadas, pude ir traçando um esboço de roteiro que denominei de *Ações Propositoras*.

As *Ações Propositoras* são planejamentos estruturados que foram desenvolvidos com as crianças da pesquisa, em que busquei a ampliação do repertório visual infantil.

Ao falar sobre o planejamento destas ações, destaco alguns aspectos importantes trazidos por Junqueira (2006), quando nos move a pensar sobre a parte cheia e vazia do planejamento pedagógico, às quais relaciono com a organização do esboço de roteiro organizado para o desenvolvimento da pesquisa. Junqueira afirma que o planejamento pedagógico se divide em duas partes, as quais denomina de parte cheia e parte vazia. Me apropriando destes conceitos, ao iniciar a pesquisa com crianças organizei algumas ações a serem desenvolvidas. Para Junqueira isto seria a parte cheia do planejamento.

Acreditando na importância de produzir materiais que pudessem atender às minhas inquietações, bem como pesquisar diferentes possibilidades visuais de representação da casa, organizei algumas ações que poderiam ser desenvolvidas com as crianças a fim de investigar como se relacionariam com os materiais e imagens propostas. Defino estes procedimentos como sendo minha parte cheia do planejamento.

Sobre os materiais, aproveitei imagens da pesquisa visual que já havia realizado e que já citei anteriormente (p.45), para produzir materiais pedagógicos

que foram utilizados com as crianças. Minhas intenções com a produção destes materiais era propor às crianças o contato com diferentes imagens de casas através de atividades lúdicas.

Estes materiais foram elaborados a partir das observações realizadas na Classe de Educação Infantil e por acreditar nas contribuições da ludicidade nos momentos de aprendizagem e trocas entre as crianças.

Segundo Fortuna (2006),

Na escolha e proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras o educador coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar. O educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disto ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho.

Para produzir os materiais considerei o que havia observado sobre as crianças no período em que estive na escola como observadora: interesse por ouvir histórias infantis, curiosidade por jogos e brincadeiras e interesse por propostas coletivas.

A partir destas observações interessei-me pela produção de materiais que pudessem ser utilizados com as crianças com que tenho contato na escola. O objetivo principal era o de produzir alguns materiais que viessem ao encontro de inquietações que me acompanharam, no caso, a proliferação de imagens padronizadas nas produções expressivas infantis.

Para tanto, o desenho de uma trajetória pesquisativa foi sendo delineada por perceber que seria preciso provocar imagetivamente as crianças a fim de que pudessem pensar a respeito das imagens que as cercam. A padronização de

elementos presentes nas produções infantis foi algo que percebi constantemente durante os anos em que atuo como professora.

Fundamentei-me em Martins (2005), quando relata sobre os objetos propositores desenvolvidos na disciplina *Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, do programa de Pós-Graduação da UNESP. Nesta disciplina foram produzidos jogos que pudessem ser utilizados com diferentes públicos na intenção de aproximar arte e cultura de forma lúdica. Segundo a autora (2005, p.99) “os ‘jogos de mediação’ são mais do que jogos, pois desejam potencializar a experiência estética por meio de uma atitude lúdica”.

Tendo em vista as considerações da autora, interessei-me em produzir alguns materiais a partir de minhas intenções de pesquisa, visando provocar as crianças frente a imagens que desestabilizassem representações convencionais de casas. O convite foi aceito: “fica aqui mais um convite para que se inventem outros objetos propositores” (Martins, 2005, p.121), e acreditando na importância de produzir materiais que atendam às necessidades observadas no trabalho pedagógico, organizei a pesquisa produzindo alguns materiais buscando investigar o que podemos fazer, como professoras, para provocar a criação de outras imagens.

O primeiro material produzido foi um livro de literatura infantil de nome: *Como é a sua casa?*. O livro trazia imagens com diferentes representações de casas tanto da História da Arte, quanto imagens do cotidiano.



Fig. 21
Páginas em miniatura do livro: "Como é a sua casa"?

O segundo material consistia em uma espécie de jogo da memória. Porém este jogo não tinha os mesmos objetivos e regras dos jogos de memória que conhecemos. Para jogar, sentávamos em roda e cada criança escolhia uma carta que estava virada para baixo. Íamos lendo, olhando as imagens e encontrando pares que se definiam por imagem e a característica escrita dessa imagem. Quando encontrávamos esses pares, sentávamos em dupla.



Fig. 22
Cartelas do Jogo da Memória

O terceiro material foi produzido a partir de fragmentos de casas que aparecem no livro citado anteriormente e também de outras imagens de partes de casas, como portas, janelas e telhados diferentes. As crianças podiam montar casas de acordo com preferências, quantidades, gostos, enfim, podiam produzir a casa da forma que quisessem a partir da junção destas partes.



Fig. 23
Montagem realizada pelas crianças
com os fragmentos de casas

O quarto material produzido consistia em uma maleta que guardava as imagens da pesquisa visual, que foram manuseadas pelas crianças em sala de aula e que guardaram as imagens que estas trouxeram ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Assim, como professoras, precisamos rever e repensar nossas formas de ensinar, de trabalhar com as imagens buscando estratégias diferenciadas para problematizar as imagens e propor momentos de criação e interação entre as crianças.

As intenções pedagógicas das ações propositoras tiveram como objetivos a ampliação do repertório visual, a interação das crianças com diferentes materiais expressivos, e provocações para o alargamento do imaginário infantil.



Fig. 24 e Fig. 25
Maleta de imagens

Acredito que para incentivar as crianças a pensarem formas de produzirem outras imagens estas intenções devem estar interligadas e conectadas à experiência infantil.

É preciso abrir os olhos frente a inúmeras possibilidades imagéticas de representar uma casa, neste contexto, o contato com diferentes materiais expressivos poderá criar pontes que permitam às crianças se expressarem com formas não convencionais, criando imagens diferenciadas das que vinham produzindo até então.

Neste processo de pesquisa, a parte vazia começou a tomar corpo, no momento em que fui esboçando idéias, propostas, ações a partir das observações atentas do cotidiano das crianças, ou seja, no momento em que fui desenvolvendo algumas propostas e percebendo como as crianças relacionavam-se com o que havia sido proposto, suas reações, sensações, falas, produções, tendo sido possível esboçar outros caminhos a serem seguidos.

As ações propositoras estão listadas a seguir apenas para esclarecer a ordem em que foram desenvolvidas, salientando que, para as análises, estes encontros serão relatados de acordo com outra forma de agrupamento.

1º encontro: Contação da história: Como é a sua casa?

2º encontro: A casa da imaginação

3º encontro: Outras casas da imaginação

4º encontro: Uma maleta de imagens

5º encontro: Fotografando nossas casas

6º encontro: As casas na literatura infantil

7º encontro: Rodízio de materiais

8º encontro: Modelando

9º encontro: Criando com fragmentos de imagens

10º encontro: Um jogo da memória um pouco diferente...

11º encontro: Música: A casa

12º encontro: As Casas/Caixas...

13º encontro: Projetando uma casa...

14º encontro: Construindo uma casa...

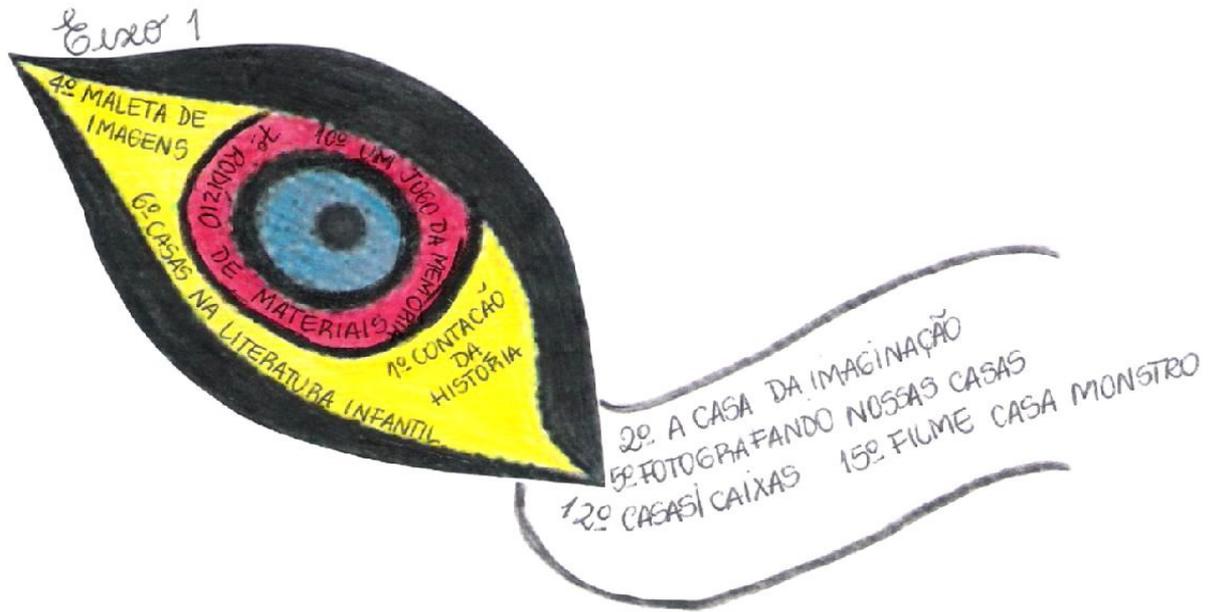
15º encontro: A Casa Monstro...

A partir do material gerado durante os 15 encontros, realizados no ano de 2007 e do encontro realizado no ano de 2008, foram organizados quatro eixos, que explicarei a seguir, e que nortearão as análises desenvolvidas.

6.1 Cenas da pesquisa

É importante destacar que minhas análises não terão como foco as produções individuais das crianças. Algumas vezes isto acontecerá, mas a centralidade deste estudo será em torno das recorrências observadas durante o desenvolvimento das *Ações Propositoras*. Ressalto também que minha intenção não se restringe a uma análise formal como traços, formas e cores nas produções. Farei menção algumas vezes a estas formas, mas me deterei a analisar o conjunto de produções visuais e falas gerados em cada encontro.

As principais intenções pedagógicas que nortearam os 16 encontros desenvolvidos (incluindo 2007 e 2008) foram organizadas originando quatro eixos para análise. Em alguns momentos as ações propositoras se entrecruzaram por terem algumas intenções pedagógicas em comum. Para tanto, apresento o seguinte mapa de organização dos eixos.









6.2 - Eixo 1:

“Essa casa tem uma árvore dentro e por isso não pode ter telhado”

Outras possibilidades de representações de casas

Neste eixo, minha principal intenção foi oferecer às crianças diferentes repertórios imagéticos de casas, com o intuito de ampliar seus universos, pois acredito que desta forma as crianças poderão criar outras imagens que possam ir além das formas padronizadas e modelos clichês muitas vezes produzidos. As ações propositoras aqui agrupadas possuem como característica comum, terem materiais produzidos ou selecionados especialmente para o desenvolvimento da ação.

O objetivo central neste eixo era aguçar o olhar das crianças, propor a criação de outras imagens de casas, buscando nas referências visuais que começavam a ter contato outras possibilidades criadoras.

Ação propositora 1

Como é a sua casa?

Esta ação foi desenvolvida em três momentos:

1º momento: Contação da história: Como é a sua casa?

2º momento: Desenho individual da sua casa

3º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º momento: Contação da História: Como é a sua casa?

Iniciamos o primeiro encontro em uma roda, sentados no chão, lado a lado. Conversamos sobre o motivo de eu estar ali, naquela manhã. A maioria das crianças sabia, pois já haviam recebido a carta enviada às famílias com o termo de

consentimento da pesquisa que ia ser realizada. Algumas não lembravam, mas estavam ansiosas para saber o que eu havia trazido na grande caixa colorida.

Conversei sobre a pesquisa e que durante todo aquele tempo em que estivemos juntos em sala de aula, enquanto observava o que faziam, como trabalhavam, relacionavam-se entre si, havia percebido que gostavam muito de ouvir histórias. Ficavam muito atentas quando a professora fazia uma “hora do conto”, ou lia algum livro informalmente, sugerido pelas crianças entre o intervalo e a rotina da manhã.

Por isso, havia preparado algo especial para o primeiro encontro. As crianças começaram a abrir a grande “caixa colorida”. A “caixa colorida”, conforme haviam denominado, era a embalagem do livro “Como é a sua casa”?

Todas as crianças queriam falar, contavam que adoravam ouvir histórias. Alguns diziam: “*eu tenho o livro da Chapeuzinho em casa!*”, “*eu tenho uma coleção de livrinhos!*”. Outros ainda relatavam que histórias já haviam sido contadas pela professora Tassiana, a professora da turma. E ainda havia algumas crianças que diziam adorar quando alguém da família contava histórias para elas. Mostravam-se muito participativas.

Iniciei a contação da história deixando que todos manuseassem o livro. As crianças logo perceberam que este era um livro um pouco diferente dos que tínhamos na sala. Lá existiam alguns livros em uma estante para serem manipulados em dados momentos da rotina organizada pela professora. Os livros encontrados na sala eram simples, de coleções populares, vendidas em supermercados, lojas de artigos de R\$1,99, cujos títulos eram, na sua grande maioria, referentes aos clássicos infantis, como Cinderela, Branca de Neve, Os Três Porquinhos, dentre outros.

As crianças logo perceberam que o livro tinha as páginas grandes, eram folhas em formato A3, e que as páginas estavam soltas. Alguns estranharam este fato e perguntaram por que ele era desse jeito. Expliquei que uma das intenções do livro ter suas páginas soltas era para que pudéssemos contar a história de uma maneira diferente. Minha intenção com este livro de páginas soltas era provocar a imaginação das crianças a pensarem em outras formas de contarmos a história, não só neste momento, mas também em outras situações.

Sobre o formato do livro, recorro de uma citação de Manguel, que diz:

Em diferentes momentos e em diferentes lugares, acontece de eu esperar que certos livros tenham determinada aparência, e, como ocorre com todas as formas, esses traços cambiantes fixam uma qualidade precisa para a definição do livro. Julgo um livro por sua capa; julgo um livro por sua forma (1997, p.149).

Pretendia, com o formato diferenciado do livro produzido, instigar a curiosidade das crianças em manuseá-lo e também romper com a forma convencional dos livros que estavam acostumadas a ver e que tinham à disposição.

As crianças não precisariam seguir a história na ordem em que estava apresentada, poderiam pensar em outras formas de contá-la. Perguntei: *Será que alguém tem alguma sugestão sobre como contar esta história?* As crianças ficaram pensativas.

Lancei esta provocação quanto a mudar as formas convencionais de uma contação de história, em que sempre temos um início (espécie de ambientação da história), meio (onde se desenvolvem os principais acontecimentos) e final (momento de desfecho, em que muitas vezes temos uma lição ao final da história), o que

também vem a ser uma maneira padronizada, um modelo pronto, uma forma estereotipada de narrar alguma coisa.

Alguns disseram que eu poderia contar a história e ir “*dando*” as páginas para eles segurarem. Outros falaram que eu poderia “*pendurar*” as páginas enquanto contava. Talvez tenham lembrado de alguma vez que a professora tenha se utilizado do “*varal didático*” para contar uma história, em que as páginas vão sendo presas por prendedores em um cordão espichado na sala de aula. Ainda alguns disseram que se as páginas estavam soltas, a gente poderia “*se enganar*” na hora de ler a história, pois as páginas poderiam “*se misturar*”. Aproveitando esta fala, conversamos sobre o fato de podermos trocar a ordem da história, se quiséssemos.

As falas das crianças reforçam e sustentam o que vinha dizendo anteriormente quanto a esta maneira convencional de contar histórias com início, meio e final. Segundo Faria (2006), a literatura infantil possui estruturas narrativas tradicionais e não-tradicionais e ressalta a importância de que as professoras possam pesquisar diferentes histórias que rompam com as narrativas tradicionais, transgredindo formas convencionais e instigando ricas discussões sobre o assunto.

Ao darmos seqüência a nossa conversa, as crianças quiseram sentar em roda e decidiram que a história seria contada de forma em que eu fui colocando as páginas no centro da roda para que elas pudessem olhar mais de perto. Quando definimos esta maneira de contar, perguntei: *sobre o que imaginam se tratar a história?* Alguns disseram “*casa*”! Pois haviam percebido que na embalagem colorida do livro havia algumas imagens de casas.

A cada parte contada, outra imagem de casa aparecia. No momento em que as crianças viram a imagem da casa de Frida Kahlo¹², a inusitada casa azul, sem telhado e com uma árvore no centro da mesma, ficaram surpresas. Perguntavam: *como uma casa pode não ter telhado? De que forma pode existir uma árvore no meio da casa?*

Conversamos sobre o fato de que em alguns lugares não chove muito, e que faz muito calor, os dias são muito ensolarados. Sendo assim, em alguns lugares são construídas casas sem telhado, e ainda pode existir um pequeno jardim no centro da mesma. Falamos sobre o fato de que não precisamos construir casas sempre da mesma forma, que podemos usar nossa imaginação para pensar como gostaríamos que fosse nossa casa.

As crianças ficaram surpresas ao observarem, por exemplo, a casa de Nuno Ramos, as casas de vidro¹³. *Como poderíamos trocar de roupa? Fazer "xixi"?* Perguntou Maria Eduarda. *"Todo mundo ia ver a gente!"* Disse Rodrigo, e foram seguidos de muitas risadas.

Ainda havia as casas de passarinhos, em especial a casa construída pelo João de Barro. Muitas crianças viam essas casinhas no caminho de casa até a escola e logo fizeram relação entre a imagem do livro e o que viam em seu cotidiano.

A casa de pelúcia rosa¹⁴, da artista Raquel Schwartz, foi motivo de um coro de vozes: *"que bonito"*, dito pelas meninas da sala. Podemos pensar na questão da cor ser um estereótipo na questão de gênero. As meninas imaginaram como seria morar em uma casa de pelúcia cor de rosa. Já os meninos acharam um *"nojo"* uma casa dessa maneira.

¹² Frida/ Jonah Winter, ilustrado por Ana Juan, tradução de André Jenkino do Carmo, São Paulo: Cosac Naify, 2004.

¹³ Título da obra de Nuno Ramos: Duas casas, ano:1996, Dimensões: 30,5 x 42 x 42cm.

¹⁴ Título da obra de Raquel Schwartz; Ilusión, ano: 2005, Dimensão: 396 m² e 540 metros de pelúcia

A partir dessas falas das crianças é possível perceber que a questão do estereótipo está presente também nas suas cores preferidas. Havia entre as crianças envolvidas na pesquisa, cores pré-determinadas para as meninas e para os meninos, sendo elas respectivamente, o rosa e o azul.

Para a autora Jane Felipe de Souza,

Há um grande investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo (1999, p.169).

Neste sentido, são produzidos discursos hegemônicos em nossa cultura, que transitam entre as crianças determinando, por exemplo, as cores utilizadas por meninos e meninas, sem esquecer da discussão sobre brinquedos, roupas, dentre outros marcadores de gênero com os quais temos nos deparado no cotidiano escolar.

Segundo Cunha (2007, p.117), “as imagens são utilizadas para ensinar algo para as crianças”, e complemento refletindo que, neste caso, as imagens associadas às cores reforçam esta ideia. Isto nos ajuda a pensar sobre o fato das meninas terem se interessado pela casa de pelúcia rosa e os meninos não.

Ainda em nossa discussão frente às imagens presentes no livro, outras também capturaram o olhar das crianças e fomentaram algumas discussões como:

- *Essa casa não tem porta e não tem janela!* (Rodrigo)

- *Essa casa tem uma árvore dentro e por isso não pode ter telhado!* (João)

As crianças contribuíram na contação da história com suas falas, posicionamentos frente às imagens que iam surgindo e que eram seguidas de muitos comentários relacionados a acontecimentos e vivências próprias.

2º momento: Desenho individual da sua casa

Após a contação, conversei sobre o que achavam de desenhar a sua casa, afinal esta era a pergunta que o livro havia feito: “Como é a sua casa?”. As crianças gostaram da déia. Bruna disse: *“vou mostrar como é a minha casa”!* *“Tem uma porta com vidro na frente!* A provocação havia sido feita e as crianças estavam com vontade de desenhar. Havia sobre a mesa materiais como, folhas sulfite em tamanho A3, lápis de cor e canetas hidrocor. As crianças sentaram em grupos de 4 e 5 alunos da mesma forma como costumavam sentar cotidianamente.

Alguns fantasmas: O certo e o errado

Mesmo tendo sido muito receptivas em relação à proposta, em alguns momentos observei que estavam um pouco inseguras para realizá-la, visto que algumas vezes, vinham perguntar se *“podiam desenhar deste jeito”*, ou então ouvia falas como: *“Fiz errado! Preciso apagar”!* *“Preciso de outra folha”*. E eu perguntava: *o que está errado? Porque isto era errado? Será que não poderiam criar alguma coisa com isto que consideravam estar errado?* Quando as crianças criavam a partir de minhas perguntas, questionava: *No que você conseguiu transformar isto?* As crianças começavam a se dar conta de que poderiam criar outras formas no desenho a partir do que consideravam estar errado.

Em uma das falas, resalto a de Rodrigo, que fez o seguinte comentário: *“viu, não fiz errado, eu transformei em outra coisa”*, se referindo a uma linha que havia colocado em um lugar da folha que inicialmente não queria.

Estas ações propositoras buscavam desestabilizar as produções que comumente as crianças vinham desenvolvendo, oportunizando momentos de criação de outras imagens.

De acordo com Martins, “nem sempre nos damos conta das culturas plurais que nos habitam, das pequenas marcas que vão arquitetando nossas memórias singulares” (2007, p.148). Pretendia, portanto provocar as crianças para que pudessem ir se dando conta de que poderiam deixar transparecer nas produções que realizavam estas memórias, lembranças e experiências que compõem sua bagagem.

A seguir (a) apresento os desenhos produzidos pelas crianças.

Neste encontro estiveram presentes doze crianças. Ressalto também que durante os encontros que se seguiram, muitas crianças faltavam às aulas. Como, na Educação Infantil não é exigido um percentual mínimo de presenças algumas famílias, por diversos motivos, algumas vezes não levavam seus filhos à escola.



Fig. 30

a) Imagens dos desenhos produzidos pelas crianças no 1º encontro

Ainda em relação aos desenhos (b), pude observar que alguns foram produzidos com formas semelhantes, como nos desenhos de Verônica, Rodrigo, Maria Eduarda, Bruno e Rafael, conforme destaque ao lado.



Fig. 31

b) Desenhos com elementos padronizados

Considereei como produções estereotipadas aquelas que tinham formas convencionais como a base da casa quadrada, telhado triangular, lateral retangular, não aparecendo outros elementos para compor a imagem, como por exemplo: memórias, lembranças, experiências pessoais, que pudessem singularizar esta produção.

Para Gombrich (1986), a impressão visual tem início com a idéia ou conceito do que vai ser representado, a partir de categorias universais como, por exemplo, homem, criança, gato, árvore, castelo, cidade, floresta etc. Segundo ele, é como definimos os estereótipos.

Segundo o autor, existe um padrão que vai sendo utilizado ao fazermos referência a determinados objetos, como casa, árvore, pássaros, em que utilizamos sempre as mesmas formas e linhas para representá-los de forma que constituem uma linguagem universal. Para Gombrich, a informação visual individual, as características distintivas dos objetos, dos dados representados “são acrescentados a posteriori, como se o artista preenchesse os espaços em branco de um formulário”

(Gombrich, 1986:63). Observei que neste caso, as formas apresentadas por algumas crianças, eram fixas, como uma “categoria universal”, sem informações individuais, ou acréscimos.

Estas casas produzidas por Verônica, Rafael e Bruno, possuem formas muito semelhantes entre si, bem como a distribuição espacial no desenho também estava concentrada no lado esquerdo.



Verônica

Rafael

Rodrigo

Maria Eduarda

Bruno

Fig.32

Desenhos com elementos padronizados

Quanto à utilização do espaço para o desenho, Rodrigo e Maria Eduarda exploraram o espaço disponível na folha A3, enquanto Verônica, Rafael e Bruno concentraram seus desenhos no lado esquerdo, deixando espaço vago no restante do papel.



Fig. 33

Desenhos de Verônica, Rafael e Bruno



Fig. 34

Desenho de Rodrigo



Fig. 35

Desenho de Maria Eduarda

Rodrigo produziu sua casa apenas na vista frontal, utilizando para isso a base retangular e o telhado triangular. Maria Eduarda elaborou seu desenho também com os mesmos elementos já citados e ainda incluiu sua casa em uma montanha verde desenhada para compor o trabalho.

Não analisarei algumas formas que aparecem nos desenhos, mas que poderiam contribuir para continuarmos pensando sobre as padronizações nestas e em outras produções como: as nuvens no céu, a montanha desenhada por Maria Eduarda, e que também aparece no desenho de Rodrigo, o sol sorrindo, dentre outros.

No desenho de Greicy, pude observar que, embora tenha desenhado algumas formas padronizadas como o telhado em forma triangular, a base quadrada, utilizou para compor sua imagem, traços que representou como a garagem de sua casa.

Apresento a seguir uma fotografia produzida por Greicy de sua casa, realizada a partir de uma sugestão minha em um de nossos encontros seguintes. Mais adiante falarei sobre o mesmo, mas achei pertinente colocar essa imagem neste momento para fazer esta relação com seu desenho.

Percebo que Greicy buscou de sua experiência visual o que precisava para representar a casa com traços que representam o lugar onde mora. Greicy não utilizou a cor para colorir a superfície do desenho, apenas utiliza caneta hidrocor para desenhar o contorno das formas e elementos.



Fig. 36
Fotografia produzida por
Greicy



Fig. 37
Desenho de Greicy



Fig. 38
Desenho de Samuel

Samuel também realizou seu desenho com formas padronizadas (telhado triangular, base quadrada, janela frontal e lateral e porta frontal), na composição da casa, que podemos perceber em desenhos de outros de seus colegas. Porém, trouxe a escada e o alicerce da casa onde mora, como marca pessoal em sua produção que se destaca das demais produzidas. A forma de colorir os espaços desenhados é realizada com lápis de cor, sendo preenchido o que foi desenhado.

A composição de Amanda apresenta uma casa que ocupa toda a extensão da folha. A forma de realizar seu desenho, não é convencional, tampouco padronizada, apresenta duas portas frontais e janelas espalhada no espaço colorido que representou. A fachada da casa possui muitas cores, sem preocupação com limites do desenho, as cores têm suas fronteiras borradas e compõem o colorido da imagem. No desenho de Amanda a utilização do lápis de cor destaca-se dos demais, por delimitar os espaços da casa através da cor.



Fig. 39
Desenho de Amanda



Fig. 40
Desenho de Veridiane

Veridiane também utiliza algumas formas não convencionais para compor sua imagem. A casa é representada com formas diferenciadas, compondo uma imagem singular, se relacionada às demais produções. O entorno de seu desenho é composto por formas que assemelham-se à asteriscos ou estrelas, podendo ser relacionado a formas de escrita.

Em seus estudos, Pillar (1996) mostra que os sistemas de desenho e escrita estão interligados e interagem entre si, e muitas vezes nos momentos de desenho as crianças estabelecem relações com a escrita elaborando signos e formas que representariam letras.

Para Derdyk,

O sistema educacional geralmente dá uma grande ênfase ao mundo da palavra. Dependendo da estratégia utilizada para a aquisição da escrita, existe um esvaziamento da linguagem gráfica como possibilidade expressiva e representativa. A aprendizagem da escrita canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento. A manifestação gráfica fica à margem (1996, p.103).

No caso de Veridiane, a associação de formas que remetem à escrita pode estar associada à ênfase que a escola dá ao desenvolvimento da linguagem escrita e da apropriação da leitura pelas crianças, motivo pelo qual, passa a incorporar em seu desenho estas formas.

Ainda sobre sua produção, o espaço da folha foi preenchido e está equilibrado com a disposição das formas utilizadas.

Segundo Derdyk ao refletir sobre o espaço do desenho destaca que

A criança desenha sem conhecimento da orientação do papel. Ao experimentar novas estruturas de movimento, seus gestos vão, naturalmente, ritmando-se, arredondando-se, passando do gesto contínuo ao descontínuo, do gesto rápido ao lento. São verdadeiras coreografias no espaço do papel. (...) A ocupação do papel às vezes é integral, às vezes é parcial: no centro, nos lados, embaixo, em cima. Gestos largos e expansivos, gestos pequenos e introvertidos. (2008, p.61-62).

Se realizar uma leitura sobre alguns desenhos elaborados pelas crianças quanto a utilização do espaço, considerando que muitas destas ingressaram na escola sem terem contato com possibilidades expressivas, pode-se compreender como lidam com a questão espacial em suas produções.

Liandra produz sua casa com outras casas menores desenhadas na área interna de seu desenho. Existe uma casa maior com três casas menores incluídas. Talvez a casa de Nuno Ramos apresentada durante a contação de história, possa ter fomentado a realização de um desenho neste formato.



Fig. 41
Nuno Ramos – Duas casas - 1996



Fig. 42
Desenho de Liandra

A partir desta produção de Liandra, destaco a importância de oferecer às crianças repertórios imagéticos variados, para incitar a criação de outras imagens. Esta pode ser uma estratégia para modificar formas fixas e padronizadas nos desenhos infantis.

As formas utilizadas são comuns nos desenhos de seus colegas, porém a maneira como organiza estes elementos é inovador em relação às demais produções.

As cores usadas para compor esta produção são muitas. A parte colorida do desenho ocupa grande parte da folha utilizada. As formas são contornadas com caneta hidrocor, e o preenchimento dos espaços internos é realizado com lápis de cor.



Fig. 43
Desenho de João

A casa produzida por João apresenta inicialmente o formato padronizado com base retangular e telhado triangular. Porém, João queria muito desenhar o telhado como lembrava ser o da sua casa.

Para Salles (2007, p.35), “É importante destacar que o desenho, como reflexão visual, não está limitado à imagem figurativa, mas abarca formas de representação visual de um pensamento”. Reflito sobre a possibilidade de João querer representar com o lápis de cor uma forma que está em seu pensamento, no caso, o telhado de sua casa. Algumas considerações feitas pela professora Gládis Kaercher em minha defesa do projeto de Dissertação, também remetem à idéia do desenho (a imagem da casa), representar um pensamento, ou então lembranças que podem ser consideradas “*cheiros, cores, sensações e emoções*”.

Para tanto, produziu seu telhado com linhas onduladas logo abaixo da separação da parte inferior da casa. E ainda usou lápis de cor de várias cores para pintar esses detalhes que fez.

A forma colorida com lápis de cor verde, refere-se à cerca que dividia o terreno de sua casa com a casa que estava do outro lado.

Pude perceber ao longo do desenvolvimento desta ação propositora, algumas formas de representação padronizadas presentes em algumas produções infantis, de modo, a determinar o que é considerado correto e errado no desenho infantil. Trago como exemplo o telhado em forma de triângulo que apareceu em vários desenhos. Este tipo de telhado, embora padronizado, era tido entre as crianças como um telhado correto para colocar no desenho de uma casa.

Notei neste primeiro encontro, que a maioria das crianças tinha como bom desenho, aquele em que estava representada a casa com formas padronizadas: telhado triangular, base quadrada, janelas laterais e porta frontal.

Ainda outras situações surgiram: Rodrigo queria iniciar o desenho de sua casa com a base quadrada, pois dizia que assim estava certo, e acabou colocando uma linha onde não queria. Dizia neste momento que seu desenho estava errado, que queria outra folha para desenhar.

Conversamos sobre isso e instiguei-o a criar algo a partir do que considerava errado. Rodrigo finalizou seu desenho, mas organizou uma forma de continuar desenhando a casa da forma padronizada que, para ele, era considerada a forma correta.

Percebo que alguns alunos como Rodrigo, Verônica, Maria Eduarda, Bruna e Bruno preocupavam-se muito com seus desenhos estarem certos ou errados. Mas que parâmetros existem para definirmos o que é certo e errado no desenho infantil?

Talvez o que as crianças utilizem como parâmetros para definirem o certo e errado em seus desenhos esteja vinculado ao fato de estarem acostumadas a desenhar com formas padronizadas, ou por não terem sido até então questionadas a pensar sobre outras alternativas de representar a imagem da casa, neste caso, não possuem ainda repertório suficiente para fazerem tais comparações.

Penso também sobre como a escola vem trabalhando com as imagens da Cultura Visual e como se posiciona sobre as relações que as crianças estabelecem com estas imagens. As professoras problematizam estas imagens?

Recordando das questões levantadas por Junqueira (2005) esta pode ser considerada parte vazia do planejamento, pois no momento em que a questão do certo/errado surgiu nas produções das crianças, precisei desafiá-las a pensar sobre o que estavam desenhando, de que forma poderiam criar a partir do que consideravam um erro.

No entanto, algumas crianças como Greicy, Samuel, Amanda, Veridiane, Liandra e João conseguiram, nesta proposta, ir além da representação padronizada que vinham produzindo e puderam arriscar algumas formas, deixando marcas pessoais em seus desenhos.

3º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Ao final das produções havíamos combinado que as crianças mostrariam seus desenhos aos colegas e diriam como haviam feito. Utilizei esta estratégia como forma de socializar as produções e trocar experiências quanto à constituição dos desenhos, na tentativa de que as crianças percebessem que cada um tem suas próprias formas de produzir suas imagens, não existindo, *apriori*, certo e errado em seus desenhos.

Destaco a importância de criar momentos para que as crianças falem sobre suas produções como forma de socializar seus processos de elaboração da linguagem expressiva para as demais, bem como provocar um pensar sobre seus próprios processos e o que resultou deles, bem como trocar experiências. Segundo Iavelberg, “é importante organizar conversas em que as crianças verbalizem como chegaram até o produto final e as dificuldades que encontraram durante esse processo” (2006, p.73).

Esta estratégia produziu efeitos significativos, pois as crianças começaram a pensar acerca do que haviam realizado. Explicavam aos colegas que cores e formas

utilizaram, como haviam feito seus desenhos. Podemos perceber essa prática muito presente nas escolas de Reggio Emilia, na Itália, em que os professores incentivam as crianças a dialogarem sobre suas produções, objetivando o pensar, refletir sobre seu processo de criação. Acredito na importância de incentivar as crianças a argumentarem sobre o que fazem, a debaterem idéias e sugestões sobre procedimentos, alternativas e estratégias que encontram para realizar determinada proposta ou solucionar problemas que surjam em meio aos momentos expressivos.

A produção de alguns desenhos com fortes semelhanças entre si podem ter suas origens em variados artefatos visuais com que as crianças têm acesso. Na pesquisa visual que realizei em diferentes materiais como livros infantis, brinquedos, casas de livros para colorir, havia notado que estes materiais apresentavam, muitas vezes, elementos de casas semelhantes ao dos desenhos produzidos pelas crianças, conforme imagens ao lado.

Se considerarmos que as crianças possuem acesso à casa como um brinquedo, como as casinhas de boneca, as casinhas tecido de personagens como *Barbie*, *Homem Aranha*, percebemos que grande parte destes brinquedos são produzidos de acordo com a imagem tradicional da casa, conforme destaca Brougère

Basta percorrer as lojas de brinquedos para descobrimos incontáveis representações do *habitat*, na maioria das vezes da casa no sentido restrito, dando a impressão de que a imagem tradicional e individual da casa, a construção com telhado clássico domina totalmente. É bem verdade que encontraremos algumas outras representações menos convencionais, mas o brinquedo não parece ter como suporte uma representação da modernidade arquitetônica, nem a mais longínqua dos anos 1930e nem do início do século [...] O brinquedo se reporta mais ao mito da casa do que às novas construções (2004, p. 47).

Ao referir-se ao mito da casa, Brougère relaciona à casa tradicional, ao arquétipo, à casa imemorial.



Fig. 44

Imagens de acervo pessoal e de livre circulação na internet

Destaco, ao final deste encontro, a importância de disponibilizar diferentes tipos de imagens sobre casas às crianças. Se elas produzem a partir do mesmo padrão convencional de casa e nada se faz para que isso possa ser modificado continuarão produzindo da forma que sempre produziram. Mas se incentivarmos a criação de outras imagens a partir de repertórios visuais variados a que não estão acostumadas a ver, podemos estar incitando momentos expressivos que podem dar origem a imagens não convencionais.

Também observei que as crianças trabalhavam de forma individual, cada uma produzindo seus trabalhos de forma isolada e sem trocas sobre a forma de construção dos trabalhos, até quando havia alguma dúvida, seja pelo motivo que fosse, desde a ponta quebrada do lápis até a solicitação de outra cor, as crianças recorriam a mim para que pudesse auxiliar. Não havia um diálogo verbal, quanto mais visual sobre as propostas realizadas.

Percebi a necessidade de trabalhar em algum outro encontro com propostas que incentivassem produções coletivas. Poderia, desta forma, incentivar a troca entre pares que, segundo Sarmiento, “permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (2004, p.23). O segundo encontro foi elaborado tendo em vista a necessidade de propor uma ação coletiva.

Ação Propositora 2

Jogo: Montando a casa da imaginação, provocando a imaginação coletiva...

Esta ação propositora contou com três momentos:

1º Momento: Jogo de montagem das peças com fragmentos de casas

2º Momento: Desenho coletivo da nossa casa da imaginação

3º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Jogo de montagem das peças com fragmentos de casas

Partindo dos aspectos observados no encontro anterior, como a necessidade de realizar trabalhos coletivos para que as crianças pudessem trocar ideias e conversar entre si sobre suas produções, reuni algumas imagens de fragmentos de casas para propor um jogo coletivo às crianças.

O material organizado para este encontro consistia em fragmentos de casas como portas, janelas e telhados com um velcro colado na parte de trás da imagem e que poderia ser fixado em um tecido de feltro branco medindo aproximadamente um metro quadrado. Estes fragmentos estavam contidos em uma caixa surpresa feita de papelão.

Minha intenção em produzir este jogo parte da concepção que tenho sobre a importância de produzir materiais pedagógicos a serem utilizados com as crianças.

Entendo que o jogo, a brincadeira, é uma forma de provocar a aprendizagem e, no caso do jogo criado, desafiar a descoberta de outras imagens através da ludicidade.

A reflexão de Pillotto contribui com esta questão

Com relação à ludicidade e aos jogos/brincadeiras, os professores devem levar em conta que a criança/aluno aprende brincando e que nesse momento a apropriação dos saberes deve ser explorada de forma lúdica, priorizando a familiarização com as linguagens-expressões da arte e o cultivo do mundo imagético (2009, p.75).

A ação de jogar, neste caso em que foi elaborado um jogo a partir de imagens de casas, pode incentivar as trocas de experiências entre as crianças, bem como motivar a ampliação do imaginário infantil.

Santos nos faz pensar sobre possibilidades no jogo teatral como “fonte de prazer e divertimento para as crianças” e ainda que os jogos “são fatores fundamentais para a aprendizagem das mais diversas funções, constituindo formas de reflexão e apropriação do mundo por parte da criança” (1999, p. 97).

Me aproprio das reflexões de Santos e adapto-as ao jogo produzido para as crianças da pesquisa, por acreditar que este material também pode promover a aprendizagem sendo fonte de prazer e divertimento, pois meu interesse também era que as crianças gostassem do que estavam fazendo e não somente que esta proposta fosse vista como uma atividade de sala de aula.

Para tanto, nos reunimos sentados em roda em frente ao quadro de escrever. A caixa surpresa estava no centro da roda. Perguntei às crianças o que imaginavam que ela continha, alguns disseram: brinquedos, lápis de cor, papéis.

Conversamos sobre o que a caixa poderia conter e então disse às crianças que havia trazido um jogo para brincarmos um pouco e que este só poderia ser jogado em equipe, uma equipe única. Com ajuda das crianças, fixei o tecido de feltro na parede da frente da sala. As crianças foram abrindo a caixa e manipulando as peças que iam descobrindo. Algumas estavam achando um pouco estranho. Diziam: *“Nossa, que monte de janela!”*. *“E porta!”*. *“Também tem telhado!”*. *“O que a gente vai fazer com isso?”*.

Conversamos sobre como seria nosso jogo, sobre as regras. Para Santos, “a principal característica dos jogos de regras é a interação social, pois só podem ser jogados se houver um acordo mútuo entre os jogadores, no sentido de acatarem as suas regras de funcionamento, daí serem também chamados de jogos em grupo” (1999, p. 112). Portanto havia algumas regras, combinações que deveriam ser compreendidas, visto a importância que possuem para a organização das crianças enquanto grupo.

As regras eram: as crianças poderiam fixar quantas peças quisessem no tecido para juntas montarem uma casa coletiva e o jogo terminaria quando todos achassem que já estava suficiente.

O jogo tinha duas características principais. Ao mesmo tempo em que cada criança escolhia suas peças e fixava-as no tecido, podia ser considerado um processo individual, pois havia a ação singular da escolha da peça e escolha do local para colocá-la. Porém, no momento em que as demais crianças observavam o colega fixar sua peça e, então, pensavam o que podiam escolher para colocar, estabelecia-se uma relação ao pensar a partir da ação do colega, que peça colocar agora? Que lugar escolher para colocá-la? Próximo ou distante da peça colocada por meu colega?

Este era um desafio às crianças nesta ação propositora: pensar conjuntamente. As crianças precisavam estar atentas a todas as escolhas e decidir qual peça fixariam, onde colocariam, de que forma, quando e, de comum acordo, definirem que a casa já estava pronta. Isto contribuiu para a descentralização da figura do professor como alguém que comanda o jogo. As crianças também decidiam como as coisas iam ocorrendo. Colaboravam entre si e havia troca de informações, ideias e sugestões sobre as escolhas dos colegas.

Sobre o fato de poderem escolher quantas peças quisessem, destaco o espanto das crianças, pois algumas perguntaram: *“Posso colar quantas eu quiser?”*, *“Mesmo?”*, *“Sim!”*, respondi. As crianças poderiam utilizar quantas peças quisessem. As crianças demonstravam não acreditar que isto seria possível: *Sério? Posso pegar tudo isso?* (mostrando uma grande quantidade de fragmentos em suas mãos)

As falas das crianças ao perguntarem tantas vezes se poderiam pegar quantas peças quisessem, fizeram com que eu pensasse acerca da visão adultocêntrica que permeia algumas vezes práticas pedagógicas na educação infantil. Entendo esta expressão como um olhar do professor para as crianças sem considerar suas particularidades, o que contribui para a formação de crianças inseguras na realização de suas produções.

Diante desta situação, também me questiono se, como professoras, promovemos no ambiente escolar momento em que as crianças experimentem, explorem diferentes materiais, escolham formas e maneiras de apresentar e realizar suas produções expressivas? Ou delimitamos o número de materiais que podem utilizar, a quantidade de cores que podem usar, quantos papéis podem escolher? Cabe refletir sobre estas questões a fim de rever nossas práticas pedagógicas e como lidamos com estas situações.

Ainda sobre o desenvolvimento da proposta, as crianças organizaram-se para que uma criança de cada vez pudesse fixar as peças no tecido, enquanto isso, as demais manuseavam as peças e escolhiam quais iriam fixar.

No momento em que estas ações iam acontecendo, também íamos conversando a respeito de como estava sendo construída esta casa. Que forma ela estava tomando, quais características tinha.

Enquanto algumas fixavam suas peças, as demais se preparavam para quando chegasse a sua vez de fixar. Do mesmo modo que, se em algum momento a peça que queriam colocar já tivesse sido escolhida por outro colega, precisavam pensar e realizar outra escolha, baseados no que iam observando.

Vale destacar que estas ações coletivas e individuais foram possíveis, pois o tipo de suporte utilizado para o desenvolvimento da ação incentivou trocas entre as crianças e deslocamentos (tanto dos lugares em que estavam sentados, quando da colocação das peças no painel). Eram materiais que as crianças não tinham contato cotidianamente, bem como o fato de pensarem conjuntamente sobre tais questões.

Quando já haviam muitas peças fixadas no painel e já não havia muito lugar para outras peças, as crianças sentiram-se satisfeitas com a montagem, conversamos sobre como havia sido realizar este trabalho. O que pensaram, como foi desenvolver esta proposta.

“Gostei muito deste jogo”, disse Bruna. “É legal colocar as peças”, comentou Veridiane. As crianças diziam ter gostado muito. Que era fácil fazer uma casa desta forma, onde todos estavam ajudando. Que era muito bom poder colocar quantas portas e janelas quisessem, pois era uma casa da imaginação.

2º Momento: desenhando nossa casa da imaginação

Após esta conversa, as crianças decidiram como desenhariam esta casa coletiva em um grande papel pardo com giz seco colorido. Como representariam esta casa da imaginação que havia sido produzida conjuntamente? As crianças prontamente foram tomando lugar ao redor do extenso pedaço de papel pardo, que media aproximadamente 3 metros de comprimento. Logo, pegaram o giz e começaram a desenhar. Algumas crianças olharam para o tecido com as peças de casas que haviam fixado, outras começaram a desenhar sem olhar para o tecido.

Todos desenharam, mas a proposta de que conversassem e combinassem juntos o que iriam fazer, de que forma, quem ficaria encarregado de desenhar determinado fragmento, não aconteceu de forma produtiva. Todos estavam muito ansiosos para desenhar e isto também norteou meus olhares em relação à vontade das crianças de experimentar os materiais expressivos que eram oferecidos em cada encontro. Na sede de desenhar e utilizar os materiais, as crianças acabaram desenhando fragmentos de peças fixadas no tecido de forma isolada e independente.

Isso incentiva pensarmos sobre a questão da disponibilidade e uso de materiais expressivos em seu cotidiano. O que estamos acostumados a perceber é a falta de materiais diversificados no cotidiano escolar dos alunos. Mesmo tendo observado que a professora da turma procurava sempre que possível disponibilizar outros materiais para o desenvolvimento de propostas com as crianças, ainda assim, materiais alternativos, bem como diferentes tipos de suportes, eram pouco utilizados em aula.

Isso provocou grande curiosidade nas crianças em manipulá-los sempre que eram disponibilizados em sala. Além das questões que observava pertinentes ao desenvolvimento da proposta para a constituição da imagem da casa, o uso e

apropriação destes materiais também passou a ser um fator importante para a análise deste processo e das produções realizadas pelas crianças.

As relações de uso destes materiais também estavam sendo modificadas. O papel, que normalmente é utilizado em tamanho A4 e sobre a classe, estava agora sendo usado em tamanho de aproximadamente 3 metros e sobre o chão. O giz seco usado no quadro negro agora era utilizado sobre o papel pardo, além de estarmos realizando a proposta de forma coletiva.

De acordo com Cunha

[...] as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com lápis de cor e papel. Podemos transformar esta atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas matéricas. (1999, p.12)

Outro fator interessante e que pode ser considerado na análise do desenho não ter acontecido de forma coletiva trás para reflexão o pensamento de Larrosa ao referir-se sobre a experiência: “A experiência é o que nos passa, ou o 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” (2004, p.154). Qual o tempo da experiência? Como medir as experiências? Larrosa ainda contribui com suas reflexões destacando que é preciso “um gesto de interrupção”, que é preciso [...] “parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes” [...](2004, p.160).

Questiono se o fato das crianças terem manipulado as peças do jogo e conversado entre si para a montagem da casa pode ter provocado experiências

significativas suficientes para conseguirem representá-la também de forma coletiva através do desenho?

Acredito que as trocas entre as crianças contribuíram para a produção coletiva, mas ainda é preciso maior tempo de experiencição, que envolva um tempo maior destinado a olhar os detalhes, perceber as peças, pensar coletivamente sobre como representar.

As crianças estão iniciando um processo na escola e estão vivenciando juntas momentos de interação coletiva, para alguns até então não vivenciados. Ressalto a importância de ter continuado investindo em algumas propostas coletivas como forma de incentivar o senso de coletividade.

Concordo com Kohan ao falar sobre a experiência coletiva,

Quando a experiência é coletiva, (...) todos os que a atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. (2003, p.14-15).

Quando as crianças criaram e produziram suas imagens de forma independente e isolada, ou seja, não conversaram com seus colegas durante a proposta, apenas representaram a imagem da casa de acordo com sua vontade e individualmente, não havendo espaço para a troca de ideias, informações e sugestões entre eles, as produções imagéticas que realizaram apresentaram formas e padrões convencionais.

3º momento: Reflexão coletiva sobre a produção realizada

Vale destacar que, enquanto estávamos realizando a conversa final sobre o encontro do dia e no momento em que os alunos contaram para os colegas o que tinham desenhado e como haviam feito isso, foi possível perceber que alguns puderam se dar conta de que haviam feito desenhos de casas isoladamente, sem considerar a produção coletiva com as peças no painel.

Rodrigo disse: *“Eu fiz o desenho de uma casa”*. Quando perguntei se este desenho aparecia em alguma das peças fixadas no tecido, respondeu: *“Não!”*, *“Eu fiz porque a casa é assim”*, se referindo neste caso à questão de que o desenho de uma casa é feito desta forma (com formas padronizadas).

Alguns alunos se detiveram em desenhar a peça muito semelhante à forma fixada no tecido, quase como uma cópia da peça da caixa surpresa. Disseram ter feito desta forma por terem gostado muito das cores que a peça continha.

Destaco aqui que algumas crianças mantiveram a concepção de que a imagem de uma casa a ser representada precisava ter esses padrões determinados como a base quadrada, lateral retangular, telhado triangular, dentre outros.



Fig. 45
Fragmento do painel coletivo
com o desenho de Rodrigo



Fig. 46
Painel coletivo

Então, mais uma vez, saliento a necessidade de provocarmos as crianças com imagens diversificadas, de outras culturas, outros povos, imagens da publicidade, da história da arte, das revistas em quadrinhos, dos jornais, imagens que possam ampliar o referencial imagético de casa.

É importante considerarmos as imagens da Cultura Visual como contribuintes neste processo. A relação que as crianças estabelecem com este repertório imagético, como produzem outras imagens a partir deste contato deve ser aproveitada nas situações diárias de sala de aula.

De acordo com Kastrup, “o pensamento não trabalha a partir do nada, de forma espontânea, mas é atingido por forças que o levam a pensar” (2008, p.98). Portanto, cabe a nós, enquanto professoras, instigar, provocar o pensar sobre as ações que desenvolvemos com nossos alunos e possibilitar momentos de ampliação desses repertórios imagéticos.

Para tanto, observei que era necessário trabalhar com a questão da troca de informações, idéias e sugestões entre as crianças. E que elas haviam demonstrado interesse pelo trabalho desenvolvido, pedindo para fazer de novo por terem gostado de fazer a casa da imaginação. Pensando em realizar esta proposta novamente às

crianças, porém desta vez procurando investigar como produziriam as casas em um suporte menor (folha A3), colorido, utilizando para isto papel dobradura e de forma individual, estruturei o 3º encontro que será relatado mais adiante por estar inserido no 2º eixo de análise.

Ação Propositora 4

Uma maleta cheia de imagens...

Esta ação foi desenvolvida em dois momentos:

1º momento: Manipulação das imagens e conversa sobre a escolha das mesmas

2º momento: Recorte de imagens de revista para colocar na mala

3º momento: Reflexão coletiva sobre o encontro

1º momento: Manipulação das imagens e conversa sobre a escolha das mesmas

No momento em que cheguei à sala de aula das crianças, todos já estavam me esperando. Imediatamente olharam para o que eu trazia nas mãos: uma mala! *“O que tem aí dentro?”*. Alguns perguntaram. Respondi que deixaria eles mesmos descobrirem. Maria Eduarda abriu o trinque que mantinha a mala fechada.

Na mala coloquei todas as imagens utilizadas na pesquisa visual que havia desenvolvido, a qual já foi mencionada anteriormente. Durante a pesquisa as crianças também foram convidadas a manusear este material e ainda trazer imagens que fossem pesquisando e coletando para serem incorporadas à mala.

O objetivo desta proposta era o de possibilitar conhecer outras representações de casas, bem como comparar estas imagens, problematizando-as quanto a formas, cores, estrutura, materiais, dentre outros. Com este material, procurei instigar as

crianças a pensarem em casas diferentes das que viam em seu cotidiano, ou ainda das que vinham produzindo.

Pedi que escolhessem uma imagem. Poderiam escolher por gostarem muito da imagem, por não gostarem, por acharem feia, por acharem estranha, enfim, por qualquer motivo.

Após as crianças manusearem as imagens e terem escolhido uma, começaram a mostrar as imagens escolhidas para os colegas e a contar o motivo destas escolhas.

Alguns disseram que haviam escolhido esta imagem porque gostariam de ter uma casa assim, tão grande quanto à da imagem, outros diziam que escolheram porque nunca haviam visto uma casa deste jeito, mostrando uma imagem da casa de ponta cabeça. Verônica escolheu uma casa por ter gostado do tipo de telhado, que era muito semelhante ao de uma cabana. Imediatamente os alunos lembraram que existe uma cabana na esquina da escola.

Outros tipos de casas ainda chamaram a atenção das crianças como: casas com estilo japonês, casas que eram de muitas cores, ou ainda de personagens como o Homem Aranha.

2º momento: Recorte de imagens de revistas para colocar na mala

Após conversarmos sobre estas escolhas, perguntei se alguém havia trazido imagens de casas para o nosso encontro, pois havia conversado com a professora durante a semana para lembrar as crianças de trazerem imagens sobre casas para o encontro. Alguns haviam trazido casas que apareciam em páginas de jornais e revistas, outros haviam esquecido. Pedi então que colocassem as suas imagens juntamente com as demais em nossa mala e propus que pudéssemos sentar em

nossos grupos para procurar imagens de casas em algumas revistas que havia disposto sobre as mesas.

Todos procuraram nas revistas imagens de casas que iam recortando e anexando em nossa mala. Ficaram surpresos com a quantidade de imagens diferentes de casas encontradas. Comentaram entre si que estavam em um “*mar de casas*”. A proposta encerrou-se quando já havíamos recortado um número expressivo de casas e nossa mala estava recheada de imagens que aguçaram os olhares das crianças.

A mala ficou na sala para que se quisessem em algum outro momento olhar as casas que havíamos colocado ou ainda para anexar mais imagens, caso trouxessem de casa.

Um dos aspectos que surgiram neste encontro foi o fato de que os alunos ficaram curiosos em saber se estas imagens eram fotos ou se alguém havia pintado. Perguntei: *o que acham que é?* Alguns disseram: “*foto*”, outros “*pintura*”. Mas *o que é uma foto?* Perguntei. Disseram que era: “*quando alguém tira uma foto com a máquina*”. Perguntei: *E uma pintura?* É “*quando alguém pinta com tinta*”, responderam. Continuei indagando: *Qual das duas formas é a mais rápida e qual é a mais demorada?* Os alunos disseram: “*com a máquina é mais rápida*”. *Como vocês sabem?* perguntei. “*Porque quando tu tira foto da gente sai uma luzinha e tá pronto*”, ao se referirem sobre os momentos em que fotografou as crianças e seus trabalhos durante os encontros.



Fig. 47
Crianças durante os recortes de imagens para colocar na mala

O fato das crianças ficarem confusas ao diferenciar pintura e fotografia é algo que já havia chamado minha atenção em momentos anteriores à pesquisa, em situações cotidianas de sala de aula. Algumas vezes, ao mostrar uma reprodução de obra de arte, em que estivesse sendo representada uma pintura, já havia percebido que muitas crianças achavam que aquela imagem era a própria pintura, e ainda tinham dificuldade de entender que ela era fruto de uma fotografia realizada a partir da pintura original, posteriormente impressa para os livros e materiais diversos.

Diferenciar fotografia e pintura pode não ser uma tarefa muito simples até mesmo para alguns adultos, quando analisada em livros ou revistas e para as crianças não seria diferente. É interessante que possamos levar as crianças a pensarem sobre como produzem pinturas. São deixadas marcas no papel com pincéis? Mãos? Outros materiais? O que acontece ao fotografarmos nossos trabalhos? Que relações ou diferenças podemos estabelecer ao compararmos o trabalho original e a fotografia? As crianças já fotografaram alguma vez?

Perguntei: *quem já fez uma fotografia?* Muitos disseram que nunca haviam feito. Outros já haviam tido esta experiência, mas muito pouco, pois ou não tinham câmera em casa ou a família não deixava que mexessem na máquina fotográfica.

Perguntei se gostariam de sair para dar um passeio pelos arredores da escola, passando em frente às casas dos colegas e fotografar essas casas. A resposta foi unânime: *sim!*

3º momento: Reflexão coletiva sobre o encontro

No momento de conversarmos juntos sobre o encontro perguntei: *o que acharam do encontro de hoje?* Amanda disse: *a gente não fez trabalhinho hoje!* Disse: *é verdade não realizamos um trabalhinho, fizemos algo maior hoje.* Ainda é muito presente as

crianças, e aqui me refiro às crianças da pesquisa e alunos que tenho em aulas regulares, acharem que sempre temos que fazer um “trabalhinho” (alguma atividade que envolvia um trabalho manual) durante a aula. Para levar outras crianças a pensarem sobre isso perguntei: *quem pode ajudar a Amanda a pensar no que fizemos hoje?* Várias crianças levantaram o dedo para falar.

Bruna disse: *a gente fez muita coisa hoje! A gente brincou com as casas de papel (se referindo ao momento de manipulação das imagens) e depois a gente colocou tudo na mala! Ah! E ainda a gente recortou as casinhas bem diferentes que tinha naquelas revistas.*

Rodrigo complementou: *a gente não fez um trabalhinho com lápis e coisa assim, a gente fez outro tipo de trabalho, com tesoura e revistas.*

Perguntei se haviam gostado do que fizemos durante este encontro. As crianças disseram que sim. *Que era legal brincar com as revistas.*

Ainda retomamos a questão de sairmos para fotografar na aula seguinte e as crianças estavam ansiosas para que isto acontecesse. Após sair da sala de aula, combinei com a professora da turma e com a direção da escola para que no próximo encontro fizéssemos uma caminhada pelos arredores, pois todas as crianças moravam próximas à escola e então elas poderiam fotografar suas casas.

Ação Propositora 5

Fotografando nossas casas...

Esta ação foi desenvolvida em três momentos:

1º Momento: Fotografando as casas

2º Momento: Conversando sobre as fotografias e sobre os desenhos produzidos anteriormente ao 1º encontro

3º Momento: Pintura com cola colorida sobre o que mais gosto em minha casa ou sobre como gostaria que fosse minha casa

4º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Fotografando as casas

Ao chegar à escola, as crianças já estavam ansiosas me aguardando para nossa saída pelos arredores. Conhecer onde os colegas moram e, ainda, mostrar a sua própria casa era algo muito significativo para as crianças. Caminhar com elas pelos arredores da escola e incentivá-las a perceberem que cada um de nós mora em casas singulares, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, provocando a criação de outras imagens.



Fig. 48

Fotografias produzidas pelas crianças

Muitas crianças moravam próximas umas às outras. Não precisávamos de mapa para nos guiar, pois conheciam muito bem as ruas próximas à escola, bem como onde moravam seus colegas.

Combinamos que iríamos caminhando e quando chegássemos em frente a casa de algum colega, este poderia fotografar a sua casa. Não me detive em trabalhar com as crianças princípios básicos de fotografia, até porque não era este o objetivo da ação. Apenas expliquei como segurar a máquina fotográfica para que não deixássemos cair e a função dos botões encontrados na parte superior da câmera, onde deveriam apertar no momento em que quisessem fotografar. Fizemos rápidos ensaios com a câmera em frente à escola e então saímos para nossa caminhada.

Ao lado da escola já havia a casa de uma aluna. E as crianças já avisaram: *“aqui mora a Verônica!”*. Sentiam-se felizes em apresentar sua casa aos colegas. Enquanto Verônica fotografava sua casa, as demais ficavam silenciosas, aguardando o instante que capturava a imagem da casa. Após, continuávamos caminhando em direção à próxima casa.

Vale destacar que durante esta saída não entramos nas casas das crianças, visto que a grande maioria de famílias não estava em casa, pois seus pais ou responsáveis estavam trabalhando. Nas poucas casas em que havia algum familiar presente paramos um pouco para conversar e para que pudessem tomar água.

Durante o trajeto íamos observando também como eram as demais casas da rua. Que tipo de telhado elas tinham, de que cor haviam sido pintadas, se havia detalhes na casa, vidros diferentes, dentre outros.

Ao fotografarem as casas, as crianças já podiam ver no visor da câmera como a fotografia havia ficado, se queriam ela desta forma ou se queriam fotografar

novamente. Alguns queriam simplesmente pelo fato de poder manipular outra vez a máquina fotográfica.

2º Momento: Conversando sobre as fotografias e sobre os desenhos produzidos anteriormente ao 1º encontro

Ao retornarmos para a escola, as crianças estavam muito curiosas para verem as fotos impressas. Queriam saber como haviam ficado em tamanho maior do que podiam ver no visor da máquina. Disse às crianças que iria imprimir as fotografias na secretaria e então, após o horário da merenda, conversaríamos sobre as mesmas.

Desta forma, ao chegar à escola, descarreguei a memória da máquina fotográfica no computador e já pude ir imprimindo as imagens fotográficas produzidas pelas crianças.

Reunimos-nos em forma de roda sentados no chão. Coloquei as fotos no centro e começamos a conversar. As crianças estavam muito contentes e ansiosas para encontrar a foto que haviam feito.

Perguntei se todas as casas eram iguais. As crianças logo disseram que não. As casas eram diferentes. Perguntei ainda o que havia de diferente nessas casas. Algumas responderam que as cores com que haviam sido pintadas eram diferentes. Outros se referiram ao tamanho. Havia casas maiores e casas menores. Casas com portão, casas sem portão. Casas com jardim e casas sem jardim.

Também havia levado para mostrar às crianças os primeiros desenhos realizados por eles com a professora da turma, sobre como eram suas casas. Ao expor estes desenhos juntamente com as fotografias, perguntei: *o que acham? Porque haviam desenhado desta forma? Havia alguma relação entre as fotos e os desenhos?*

Rodrigo disse: “Eu desenhei desse jeito, porque acho mais legal, gosto quando fica bem colorido”. Bruna disse: “Gostei muito de colocar mais cor, a minha casa não é pintada”, “Gostei de fazer assim porque fiz uma casa maluca”. Quando questionei porque disse que sua casa era maluca, a criança respondeu: “Porque ela é do jeito que eu quero, posso colocar o que eu quero nela”.

Muitas crianças referiram-se à forma de fazer fortemente relacionada à questão da cor. Se as casas onde vivem não são pintadas, ou se não gostam da cor das mesmas, no desenho ousaram e trocaram a cor da casa, pintaram de cores diferenciadas.

É importante destacar que as crianças, ao desenharem, não preocupam-se com a representação das coisas tal qual as vemos. Muitos artistas, em alguns períodos da História da Arte, inovaram as formas de representação através das linguagens artísticas, desfazendo o compromisso da arte em representar o real.

Henri Matisse, ao produzir “Retrato de Madame Matisse” em 1914, causou polêmica ao pintar o rosto de uma mulher com cores vibrantes e saturadas, além de utilizar o verde, uma cor não convencional na época para pintar o rosto de uma pessoa. Suas obras desta época, com características marcantes não eram bem



Fig. 49
Retrato de Madame
Matisse - 1914
Henri Matisse



Fig. 50
Mulher chorando - 1937
Pablo Picasso

vistas pela crítica.

O pintor Pablo Picasso, contemporâneo de Matisse, também desconstruiu olhares em sua época, com suas representações cubistas e a desestruturação das formas.

Paul Klee, ao utilizar a geometrização das formas, várias

cores, e muitas de suas obras se assemelham aos desenhos infantis, também contribui para uma forma de expressão desvinculada do compromisso de representação fiel da realidade.

Estes e outros exemplos que podemos ter acesso ao conhecer um pouco mais sobre a Arte ancoram e nos instigam a pensar sobre as representações infantis não precisarem apresentar o mundo tal qual o vemos.



Fig. 51
O músico - 1937
Paul Klee

Conversamos ainda sobre o que gostamos em nossas casas e sobre o que gostaríamos que fosse diferente. Perguntei aos alunos: *o que vocês mais gostam em sua casa? Ou, se fossem morar em uma nova casa como gostariam que fosse esta nova morada?*

3º Momento: Pintura com cola colorida sobre o que mais gosto em minha casa ou sobre como gostaria que fosse minha casa

Para tanto, dispus às crianças diversos pedaços de E.V.A. em tamanhos que se aproximavam a folhas A3, coloridos, porém em formatos diferentes: círculos, quadrados, triângulos, retângulos e ainda formas não definidas, porque acredito que as desafiando a criarem em formatos diversificados poderiam pensar em outras formas de casas que se adequassem aos formatos escolhidos. Pedi às crianças que escolhessem uma destas formas e que fizessem esta casa idealizada neste material utilizando também cola colorida.

Tinha como intenção que, a partir dos materiais diferentes, as crianças se sentissem instigadas a criarem casas também em formatos diferentes. A escolha dos materiais foi algo interessante. As crianças imediatamente sentiram-se motivadas a

escolherem os suportes (pedaços de E.V.A. coloridos) e já foram puxando para si o que mais lhe chamava a atenção.

O uso da cola colorida também foi algo desafiador. Não disponibilizei pincéis, apenas os tubos de cola, de modo que as crianças que quiseram espalhar a tinta sobre a superfície do E.V.A. usaram os dedos, conseguindo resultados interessantes, como massas de cor, texturas, cores misturadas.

4º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Ao final da proposta, as crianças contaram aos demais colegas e a mim como era esta casa que haviam criado. E este foi um dos momentos muito importantes deste encontro. Surgiram respostas muito bem elaboradas pelos alunos, de forma que pude perceber que haviam compreendido muito bem a proposta e também haviam gostado de realizá-la.

Alguns alunos fizeram os seguintes comentários:

“Misturei todas as tintas e fiz uma casa que é para as crianças brincarem”. Como assim? Perguntei. E Verônica respondeu: “É uma casa das tintas, todas as crianças podem pintar com tintas lá dentro”.



Fig. 52
Pintura de Verônica



Fig. 53
Pintura de Bruna

“Minha casa é uma casa maluca”. Disse Bruna. Perguntei: porque é maluca? E Bruna respondeu: “Ela tá sorrindo, tem esse bocão, e é feliz como eu”.

Liandra utilizou o E.V.A. circular amarelo, disse que fez sua casa redonda e com o céu cheio de estrelas porque à noite, quando deita em sua cama e sua mãe desliga a luz do quarto, existem no teto umas estrelinhas que ficam brilhando e ela adora quando chega este momento.



Fig. 54
Pintura de Liandra

Greicy também escolheu o E.V.A. circular, porém de cor laranja, também fez estrelas sobre uma casa em que podemos ver seu quarto com sua cama ao lado da cama dos pais. O comentário do motivo de ter colocado estrelas foi explicado pelo fato gostar de olhar o céu de noite quando tem estrelas e não está chovendo.



Fig. 55
Pintura de Greicy

Os dois trabalhos anteriores, de Liandra e Greicy, apresentaram formas semelhantes, talvez induzidas pela forma circular do material utilizado. Também as duas meninas se referem à noite e as estrelas como motivadores de suas representações.

Fui percebendo que além dos trabalhos produzidos estarem elaborados graficamente de forma diferente dos trabalhos anteriores, com formas, cores, linhas, os comentários das crianças eram mais elaborados e demonstraram maior inventividade nas produções realizadas. Os comentários também começaram a apresentar preferências pessoais tanto de elementos expressivos, quanto singulares, afetivos e significativos de cada criança.

Para o 6º encontro havia pensado em levar para as crianças livros da literatura infantil em que aparecessem imagens de casas, pois elas demonstravam gostar muito

de ouvir histórias e tinham grande interesse pelos livros que haviam dispostos na sala de aula. Comentei com as crianças sobre esta possibilidade e elas disseram que iriam ficar esperando e que lembravam de alguns que falavam sobre a casa. Citaram: A casa sonolenta e a casa dos Três Porquinhos.

Ação Proponentora 6

As casas na literatura infantil...

Esta ação foi organizada em três momentos:

1º Momento: Manipulação dos livros de histórias infantis

2º Momento: Pintura de uma casa que tenha chamado minha atenção

3º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º momento: Manipulação dos livros de histórias infantis

Conforme combinei com as crianças, levei para este encontro diversos livros infantis em que apareciam imagens de casas para manipulação. As crianças me aguardaram ansiosas para olharem os livros.

Minha intenção em utilizar este material deve-se ao fato de que queria propor o contato das crianças com diferentes materiais que trouxessem diversas imagens de casas como forma de ampliar o repertório visual infantil.

Sentamos em roda e combinamos que poderiam escolher para olhar os livros que quisessem, e que se algum colega escolhesse o mesmo livro poderiam olhar juntos ou ainda um esperar o outro terminar para então pegá-lo.

Havia dentre os livros dois que são considerados livros brinquedo. Livros com partes que se abrem, desdobram-se, saltam para fora das páginas e ainda que

possuem personagens manipuláveis que podem servir de brinquedo junto à história. Estes materiais foram motivo de disputa entre as crianças. Todas queriam poder mexer nestes livros, brincar com seus personagens, construir as suas próprias histórias nesta brincadeira de olhar livros.

Os livros brinquedos eram: *A casa mal assombrada*, de Jan Pienkowski, editora Salamandra e a *Casa dos Ratinhos*, de Marie-José Sacré, também da mesma editora. Os demais livros trazidos por mim para o encontro deste dia constam nas referências.

Enquanto as crianças manipularam todos os livros, conversamos sobre o que estavam achando das imagens, se gostavam ou não dos livros, e as mesmas seguiram fazendo comentários como, por exemplo: *“Que legal uma casa que abre os armários!”* (ao se referir sobre a casa do livro *A casa mal assombrada*). *“Nesse livro a casa é toda cor de rosa, que legal morar numa casa assim!”* (ao mostrar o livro *A casa rosa*). *“Eu queria poder comer essa casa”* (sobre a casa feita de algodão doce do livro *A casa feita de sonho*).

Esta ação foi importante porque tornou possível às crianças o contato com livros infantis que não tinham acesso em seu cotidiano. Também ressalto a qualidade das ilustrações presentes nos livros que foram vistos e que contribuíram para a ampliação do repertório imagético das crianças.

2º momento: Pintura de uma casa que tenha chamado minha atenção

No segundo momento desta ação propus às crianças que produzissem uma casa que tivessem gostado, ou que tivesse chamado sua atenção, ou ainda criarem uma casa com algumas coisas que gostaram e que haviam visto nos livros anteriormente.

Para tanto, coloquei sobre a mesa materiais para pintura. Havia tintas e pincéis, potes para água e mistura de cores. As crianças já haviam trabalhado com este material em outros momentos com sua professora, portanto não havia dificuldade técnica em lidar com ele



Fig. 56

Crianças manuseando os livros de literatura infantil

O fato que me chamou a atenção era que as crianças, em sua maioria, ao realizarem a pintura utilizaram este material como uma espécie de lápis para desenho. Não criaram texturas ou compuseram espaços e massas de cor, mas realizaram contornos, criaram linhas com o pincel, da mesma maneira como se usassem o lápis de cor. Fariam isto por já dominarem o uso destes materiais?



Fig. 57
Pintura de Samuel



Fig. 58
Pintura de Rafael

O interesse delas em manipular os materiais foi intenso e acabamos não tendo tempo suficiente para que todas as crianças pudessem manipular e olhar os livros que interessavam, principalmente os livros-brinquedo.

3º momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Durante o momento em que conversávamos sobre o que as crianças haviam produzido, algumas quiseram ir para a frente da sala mostrar sua pintura.

Bruna disse: *Foi muito bom fazer isso. Eu adoro tinta, adorei pintar uma casa para a joaninha (se referindo à joaninha da história).* Outras crianças também fizeram comentário

sobre pintar com tintas: *É muito bom, a gente pode espalhar*

a tinta no papel, parece que tá borrado. Estas considerações foram importantes, pois mostraram como as crianças estavam se dando conta do processo que estavam vivenciando.



Fig. 59
Pintura de Bruna

Para encerrar este encontro combinamos que então, da próxima vez que viesse na escola, eu traria os livros novamente e, desta forma, quem não tivesse conseguido olhar todos neste dia poderia olhar no próximo encontro.

Ação Propositora 7

Que tal um rodízio?

Esta ação foi organizada em apenas um momento:

Manipulação dos materiais disponibilizados nos grupos

Manipulação dos materiais disponibilizados nos grupos

Tendo em vista o que havia combinado com as crianças no encontro anterior e considerando que poderia propor um encontro com maiores alternativas de materiais a serem manipulados, levei à escola, além dos livros infantis, mais alguns materiais para propor uma espécie de rodízio às crianças.

Ao chegar à sala de aula, pedi para que continuassem sentadas em seus grupos, da forma como estavam organizadas. Perguntei: *lembram o que combinamos no encontro anterior?* As crianças responderam que eu havia dito que traria novamente os livros sobre as casas para que pudessem olhar.

Expliquei que havia trazido não só os livros, mas também outros materiais que poderiam ser vistos. Organizamos, então, quatro grupos na sala. Em cada um dos grupos coloquei um material da seguinte maneira: os livros de histórias infantis sobre casas foram divididos em dois grupos, cada um com a quantidade de livros semelhante ao outro. Em outro grupo coloquei o livro “Como é a sua casa?”, com as páginas espalhadas sobre a mesa. No outro grupo, a maleta com imagens sobre casas que estávamos colecionando há algum tempo.

Combinamos desta forma que faríamos um rodízio entre as crianças. Cada grupo teria em torno de 20 minutos para olhar, manipular, brincar com os materiais expostos. Ao sinal dado, as crianças iriam para o grupo seguinte a fim de olhar o material que lá estivesse exposto.

Procedemos desta forma até que todas as crianças tivessem percorrido todos os grupos e manipulado todos os materiais. Enquanto as crianças dirigiam-se aos grupos, me aproximei dos mesmos para observar seus comentários durante a experimentação com estes materiais.



Fig. 60

Crianças no rodízio de materiais

As crianças que ficaram no grupo do livro “Como é a sua casa?” conversaram muito sobre as casas que ali estavam expostas. Elas escolhiam quais eram as suas preferidas. Perguntei: *de qual gostam mais?* E logo responderam: *A casa de vidro*, disse Liandra. Perguntei o motivo da escolha e a resposta veio em seguida: *“é que quando alguém bate na porta, a gente já pode ver quem é”*. Greicy, neste mesmo grupo, disse ter gostado mais da casa do passarinho João de Barro porque o telhado da casa era feito de barro. Amanda preferiu a casa na árvore e a casa de pelúcia rosa.

As crianças que faziam parte do grupo em que estava a maleta de imagens também elencaram suas preferências. Disseram ter gostado mais das casas em que tinha neve e também das casas em que havia piscina.

As crianças que estavam no grupo dos livros infantis sobre casas gostaram muito dos livros brinquedos trazidos no encontro anterior: *A Casa dos Ratinhos* e *A Casa mal assombrada*, ou ainda *A casa da Joanelinha*, que não mostrava imagens de casas, mas falava sobre uma casa que poderíamos ir construindo em nossa imaginação.

Durante este encontro não realizamos propostas vinculadas ao fazer prático das crianças, mas conversamos sobre suas preferências em relação às casas que viam nestas imagens espalhadas pelos grupos, bem como sobre estranhamentos sobre estas imagens. Por exemplo, no momento em que as crianças viram a imagem de uma casa construída de ponta cabeça acharam engraçada esta situação e acharam impossível existir uma casa desta maneira.

Outro fato interessante que pude perceber neste encontro se deu em relação às crianças estarem atentas ao tipo de material com que as casas haviam sido construídas, em especial as casas da maleta de imagens. Havia casas construídas com madeira, barro, papelão e até mesmo com materiais encontrados pela rua, isto possibilitou que as crianças pensassem acerca de outros materiais que poderiam utilizar para representarem suas casas.

Como já havíamos trabalhado em encontros anteriores com materiais para representação de casa no plano bidimensional, pensei em propor no encontro seguinte (8º encontro), a experimentação e modelagem com argila.

Ação Proponentora 10

Um jogo da memória um pouco diferente...

Esta ação também foi organizada em apenas um momento:

Momento de jogo coletivo entre as crianças

Um jogo da memória um pouco diferente...

Partindo de imagens do livro “Como é a sua casa?” organizei um material para ser jogado inicialmente da seguinte maneira, podendo também serem pensadas outras formas de jogo: as cartelas do jogo são compostas de duas formas. Uma seqüência de fichas com imagens de representações de casas do livro anteriormente citado e outra com características destas casas.

Ao chegar à sala das crianças disse que para nosso encontro havia trazido um jogo que havia preparado especialmente para brincarmos juntos. As crianças gostaram de saber que o jogo havia sido feito pensando nelas e que seriam as primeiras a jogar.

Pedi para que sentassem no chão em forma de círculo na frente da sala. As crianças prontamente atenderam minha solicitação. E já perguntaram: “*como se joga?*”. Disse que havia preparado uma forma de jogar, mas que, em outros momentos, poderia deixar o jogo na sala com eles e poderíamos inventar formas diferentes.

Segundo Pillotto, “o jogo e a imaginação estão intimamente associados, e é essa atividade básica da criação até o final de nossas vidas” (2009, p.75). Minha intenção era que as crianças relacionassem as características da casa com as respectivas imagens para que pudessem, talvez em outros momentos expressivos, criarem casas utilizando-se destas referências visuais.

Dando continuidade à conversa, disse que como todo jogo havia algumas regras que precisaríamos conhecer. Este era um jogo da memória um pouco diferente dos outros que haviam na sala. As crianças perguntaram se este não tinha imagens. Respondi que além de imagens havia também palavras e que, portanto, a professora Tassiana também ficaria conosco para ajudar na leitura destas.



Fig. 61
Crianças durante o Jogo da memória

Elaborei regras para o jogo, pois acredito que elas contribuem para a organização coletiva nas atividades lúdicas. O jogo funcionaria da seguinte forma: uma criança que tivesse uma carta com as características da casa deveria ler para os colegas. Como as crianças ainda não estavam alfabetizadas, professora Tassiana e eu fazíamos este papel. Então para começar lemos a primeira carta e a criança que a continha ficava segurando e mostrando aos demais colegas. Os colegas que tivessem cartas com imagens deveriam observar se alguma destas cartas fazia referência à característica que havíamos lido. Quando os “pares” se encontravam, sentavam lado a lado e continuavam a acompanhar o restante do jogo.

Para começar, espalhei as cartas com imagens e palavras viradas para baixo no centro de nossa roda. Pedi para que cada criança escolhesse uma carta e que por enquanto não mostrasse para nenhum colega.

A primeira vez jogamos para compreender o funcionamento do mesmo e logo ao término desta primeira rodada as crianças pediram para jogar de novo. E lá fomos nós, jogar novamente.

As crianças ficaram ansiosas e curiosas para descobrir quem tinha a carta que formaria par com a carta do colega e riram muito ao descobrirem os pares. Um fator importante era a atenção que as crianças tinham durante o jogo. Quando uma característica da casa era lida, todos ficavam ajudando os colegas a procurarem quem tinha a carta que se adequava.

A integração entre as crianças acabou se tornando um fator considerável durante o jogo e me surpreendeu por se tornar uma proposta que trabalhou muito o senso de coletividade entre todas.

Durante o jogo, percebi que estavam muito preocupadas em ajudar os colegas a encontrarem seus pares e que isto havia sido um fator importante para análise das características de cada imagem. Algumas vezes diziam durante o jogo: *“essa não é a casa certa, não tem janela e ta pedindo uma casa que tem três janelas”*, ou ainda *“essa casa não tem telhado, é essa, é essa!”*.

Algumas crianças que já haviam encontrado seus pares e que estavam sentadas aguardando o final do jogo começaram a cantar a música “A casa!” de Vinícius de Moraes. Isto chamou minha atenção para a organização do próximo encontro a ser realizado.

Ao final do jogo, conversamos sobre o que as crianças haviam achado desta brincadeira. Todas disseram que gostaram muito, que havia sido muito legal brincar juntas. Penso que o jogo em questão, por se tratar de uma atividade simbólica, contribui para o desenvolvimento imaginativo infantil, pois as crianças ficaram atentas para descobrir as características das casas e, desta forma, perceberam alternativas de produzir uma casa. Havia imagens de casas sem teto, casas de tijolos, de madeira, de barro, enfim, existiam diferentes representações de casas.

Percebi que algumas crianças cantaram uma música em alguns momentos do jogo. Perguntei: *que música é esta? Quem conhecia esta música?* Muitos conheciam. Perguntei se queriam que eu trouxesse para escutarmos em outro encontro. Todos disseram: *sim! Adoravam essa música!*

Estruturei o 11º encontro a partir da Música “A casa” de Vinícius de Moraes e Toquinho.

Ação Proponentora 12

As Casas/Caixas...

O desenvolvimento deste encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: observação e contato com as Casas/caixas

2º Momento: Reflexões

1º Momento: observação e contato com as Casas/caixas

Em minha formação na Graduação em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado), desenvolvi um trabalho prático/reflexivo a partir de minhas memórias de infância. Neste curso, a proposta curricular mantinha-se estruturada a formar professores/artistas, que buscassem as conexões entre a prática pedagógica e o fazer artístico. Acreditando na importância dos processos artísticos permearem a prática pedagógica, organizei este encontro a fim de proporcionar às crianças o acesso à outra forma de ampliar o repertório visual: meu trabalho artístico.

Antes do horário combinado para o encontro, organizei no saguão da escola uma exposição das Casas/caixas construídas para meu Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais. Coloquei-as de forma com que as crianças pudessem caminhar entre elas, manuseá-las e observá-las.

Para iniciar, fui até a sala das crianças e quando lá cheguei disse que havia trazido uma surpresa. As crianças ficaram ansiosas para descobrir o que eu havia preparado. Levei-as para o saguão da escola, quando se depararam com as Casas/caixas. Disse que poderiam ver e tocar nas casas. Pedi para que olhassem com atenção para depois conversarmos sobre o que haviam achado das mesmas.

Ao tocarem nas casas ficaram surpresas ao perceber que as mesmas não possuíam teto nem chão. Perguntaram por que eu havia construído as casas desta maneira. Disse que eram casas que estavam nas lembranças que eu tinha quando era criança e morava nestas casas. Queria deixar minhas recordações entrarem e saírem livremente da casa. Por isso não havia feito teto nem chão e as lembranças poderiam entrar e sair da casa no momento em que quisessem.

As crianças perguntaram: *“e elas não podem sair pela porta? Ou pela janela?”*. Fiquei surpresa com a pergunta. As crianças estavam muito interessadas pelo trabalho e isso contribuiu para formularem questões sobre os aspectos que mais lhe chamavam atenção. Disse que até poderiam sair pela porta ou janela, mas queria que estivessem ainda mais espaço para saírem, então resolvi tirar o teto e o chão também.

Enquanto conversava com algumas crianças, outras entraram literalmente no trabalho. João entrou dentro de uma casa. Ficou surpreso, pois cabia em seu interior. As crianças ficaram abaixadas por alguns instantes percebendo como era a sensação de ser maior que a casa e ainda conseguir estar dentro dela. O trabalho se tornou uma grande festa. Havia habitantes em minhas casas.



Fig. 62
João brincando com as Casas/caixas

Outro aspecto que pude perceber enquanto as crianças observaram as casas era o fato de descobrirem que pintado em cada uma delas, em alguma parede interna, havia a imagem de um objeto, que poderia ser uma cama de bonecas, uma bicicleta, ou até mesmo uma camiseta do Grêmio.



Fig. 63
Crianças interagindo com as Casas/caixas

As crianças perguntaram o que eram aqueles desenhos. Expliquei que eram pinturas que eu havia feito de objetos que eu tinha quando morava em cada uma daquelas casas. Como havia me mudado muito de um lugar para outro e nunca podia levar todos os meus brinquedos de um lugar para outro, aqueles eram os objetos mais importantes para mim naquela época. Eram os objetos que estiveram comigo por mais tempo e de que eu mais me recordo.

2º Momento: Reflexões

As crianças faziam relações com objetos que possuem agora e que gostam muito. Passaram a relacionar a minha história com as casas com as suas próprias vidas. Algumas também disseram que já haviam mudado de casa, outros que gostavam muito de determinados brinquedos e assim íamos dando continuidade ao nosso encontro.

Algumas crianças disseram que haviam gostado muito da casa que tinha uma “rampa gigante” porque poderiam descer de bicicleta por ela. Outros diziam que haviam gostado mais das pinturas dentro das casas. Outros disseram que haviam gostado de poder entrar dentro das casas. E ainda alguns manifestaram que acharam engraçado e que a casa parecia com a da música (A casa, de Vinícius de Moraes), que já haviam escutado.

Algumas crianças perguntaram como eu tinha feito isso. Expliquei então que primeiro havia feito um desenho sobre cada casa. Cada desenho era feito conforme eu queria que fosse cada casa. Verônica disse: “*que nem aquelas pessoas que fazem as casas*”. “*Meu pai fez isso para fazer nossa casa*”. As crianças estavam se referindo ao projeto para construir uma casa, a planta da casa.

Perguntei: *vocês sabem como projetar uma casa?* Disseram que nunca haviam feito isso. Combinamos então que para nosso próximo encontro (13º encontro), iríamos desenhar uma casa juntos, e que então poderíamos construí-la. As crianças perguntaram: “*uma casa de verdade?*”. Disse que não seria uma casa em que viveríamos dentro, mas que poderíamos brincar com ela e ter em nossa sala de aula. Maria Eduarda disse: “*podemos fazer com sucata*”. E desta forma fomos organizando a seqüência de nossos próximos encontros.

Ação Proponentora 15

A Casa Monstro...

Este encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: Assistir ao filme A Casa Monstro¹⁵

¹⁵ Filme: A Casa Monstro. Dan Harmon, Rob Schrab e Pamela Pettler, baseado em história de Dan Harmon e Rob Schrab. Produção: Jack Rapke e Steve Starkey. Direção: Gil Kenan. EUA: 2006. Estúdio: Sony Pictures Animation / Amblin Entertainment / ImageMovers. DVD, 91 minutos. Animação. Colorido.

2º Momento: relatos sobre a casa apresentada no filme

1º Momento: Assistir ao filme *A casa monstro*

Neste encontro, além de trazer o filme por ter combinado com as crianças no encontro anterior e por ter sido um pedido feito por elas, também acreditava que a representação de casa que aparece neste desenho animado poderia contribuir com mais uma discussão sobre este assunto.

Já havia reservado o auditório da escola para assistirmos ao filme. Então, conforme combinado, quando cheguei as crianças já me aguardavam. Descemos até o auditório e nos sentamos para assistir ao filme.

Havia algumas meninas que estavam com medo de assistir, como: Amanda, Bruna, Liandra, Veridiane, pois alguns colegas haviam dito que no filme havia uma casa mal assombrada. Conversamos sobre o que era uma casa mal assombrada, em que lugares já haviam visto uma casa assim. Alguns citaram o filme da Família Adams. Perguntei: *vocês já viram pela rua uma casa deste jeito?* As crianças disseram que não, que, na verdade, casa mal assombrada não existe!

As crianças concluíram que casa mal assombrada não existia, que este tipo de casa existia apenas em filmes, desenhos animados, livros. Os alunos lembraram do livro-brinquedo que havia levado em um dos encontros e que falava sobre uma casal mal assombrada. Inclusive era um dos livros que mais haviam gostado de manusear pelo fato de ter



Fig. 64, 65, 66
Imagens do filme *A Casa Monstro*

portas que abriam, armários que podiam ver o que havia dentro, fantasmas que surgiam das páginas duplas. As crianças também relacionaram que não sentiam medo ao mexer no livro, embora também tratasse de uma casa mal assombrada, então também não sentiam mais medo ao ver o filme *A Casa Monstro*.

Algumas crianças sentaram ao meu lado, pois queriam segurar na minha mão (caso ainda sentissem medo). Durante o desenvolvimento do filme, tudo aconteceu com tranquilidade, e o que parecia dar medo não era tão assustador assim.

2º Momento: relatos sobre a casa apresentada no filme

Assistimos ao filme sem preocupação com alguma atividade final a ser realizada, somente pelo prazer de assistirmos a um filme juntos, pelo fato de estarmos juntos neste momento em que estávamos encerrando nossos encontros.

Durante o filme, as crianças faziam alguns comentários como: *olha, olha a casa! Ela vai pegar o menino!* Algumas crianças que já haviam assistido ficavam tão concentradas que pareciam estar assistindo o filme pela primeira vez.

Quando o filme terminou, sentamos em uma roda para conversar um pouco a respeito do que haviam assistido. Conversamos sobre o que as crianças haviam achado, se gostaram ou não. Todas disseram que *tinham gostado muito de assistir o filme, que haviam adorado!* Perguntei: como é esta casa que apareceu no filme? As crianças responderam: *é uma casa feia!* Rodrigo disse: *Não, não, não! Ela parecia boa no começo, mas depois foi ficando feia.* Para as crianças o “feio” fazia referência também a sentir medo, pois elas achavam que a casa era feia porque sentiam medo de olhar para ela. Não era uma casa nova, com uma arquitetura moderna, não tinha cores claras na pintura. Era feita de madeira, percebia-se que a madeira já estava velha, era pintada de cor escura. Poderíamos iniciar uma outra discussão neste momento a

respeito do belo e do feio, mas não tínhamos tempo hábil para aprofundar o assunto, então segui a conversa com as crianças sobre a imagem da casa.

Que atitudes esta casa apresentava no filme?, perguntei. As crianças falaram: *era uma casa que andava e que assustava as crianças*. Disseram que era diferente das demais casas que já tinham visto. As perguntas foram se esgotando e as crianças estavam satisfeitas com a conversa, já estava na hora do lanche, pois neste dia acabamos ficando um pouco mais de duas horas juntos. Encerramos o encontro. As crianças perguntaram se eu voltaria à escola. Disse que sim, que ainda estaríamos nos encontrando algumas vezes. Disse também que após o término de meu trabalho (Dissertação de Mestrado) apresentaria um pouco sobre ele para as crianças. Elas ficaram muito contentes e disseram que iriam esperar por este dia.

6.3 - Eixo 2:

“A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser”

Produção de imagens a partir de momentos expressivos

Além de ter como intenção provocar o imaginário infantil na produção de outras imagens de casas, que também permeia os demais eixos, estas ações propositoras buscavam ampliar o repertório visual das crianças sem a necessidade de terem materiais provocadores que tivessem sido produzidos especialmente para os encontros a seguir, como havia intencionado no desenvolvimento do eixo 1. Neste eixo utilizo os materiais expressivos (diferentes tipos de papéis, tintas, lápis de cor, canetas hidrocor) para instigar a criação de casas diferenciadas pelas crianças. Minha principal intenção consistia em propor materiais expressivos e não produzidos apenas para o desenvolvimento da pesquisa, como no eixo anterior.

Destaco que as seguintes ações: A casa da imaginação (2º encontro), Fotografando nossas casas (5º encontro), Casas/caixas (12º encontro) e Filme: A casa

monstro (15º encontro) já relatadas anteriormente incluem-se nos eixos 1 e 2: *“Essa casa tem uma árvore dentro e por isso não pode ter telhado”*- Outras possibilidades de representações de casas e *“A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser”* - Produção de imagens a partir de momentos expressivos por terem objetivos que são comuns aos dois eixos, dentre eles: descoberta de outras possibilidades imagéticas de casas e a ampliação dos repertórios visuais infantis.

Ação Proponentora 3

Outras casas da imaginação...

Este encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: Produção das casas da imaginação

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Produção das casas da imaginação

Este encontro surgiu a partir de alguns aspectos observados no segundo encontro: *“A casa da imaginação”*, como o grande interesse das crianças em montar suas casas com diversos fragmentos de casas diferentes.

Para tanto, levei neste dia folhas sulfite tamanho A3, coloridas, como suporte para nossos trabalhos, além de muitas imagens de partes de casas semelhantes as da aula anterior, porém em tamanho menor.

As crianças perceberam como seria a proposta, pois como haviam gostado de montar a casa da imaginação no encontro anterior, logo deduziram, pelo material que havia colocado sobre a mesa, o que iriam desenvolver neste encontro.

Poderiam escolher quantas partes da casa quisessem para colar na folha colorida. Deveriam sentar em grupos para a realização da proposta e incentivei-as a trocar idéias com seus colegas a respeito da montagem da mesma.

As crianças ficaram eufóricas com a possibilidade de escolher quantas peças quisessem e queriam logo de uma única vez pegar todas as peças possíveis. Expliquei que era importante que fossem pegando aos poucos e assim que fossem colando na folha, pensassem se existia a necessidade de pegar mais, onde colariam, que peças pegariam, enfim.

Um detalhe importante de ressaltar é que neste dia trouxe apenas portas e janelas, sem colocar entre as peças nenhuma parte que se referisse ao telhado.

Algumas crianças inicialmente perguntaram: “*Não tem telhado!*”, “*Profe, tu esqueceu do telhado!*”. Disse às crianças que entre as peças estavam apenas portas e janelas, e que deveriam pensar em como montar uma casa desta maneira.

Todas foram montando, colando as peças e ao mesmo tempo mostravam seus trabalhos a mim e aos demais colegas, dizendo que estava ficando “*muito legal*” esta casa.

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Quando terminaram as colagens, nossa combinação consistia em mostrar o trabalho aos colegas e contar como haviam realizado suas produções. Mesmo não havendo peças em forma de telhado, destaco o fato de que em nenhuma das produções as crianças sentiram necessidade de colocá-lo. Nem mesmo fizeram o telhado com canetas hidrocor, como aconteceu em algumas colagens que as crianças desenharam flores e colocaram seus nomes.



Fig. 67
Colagem de Samuel



Fig. 68
Colagem de João



Fig. 69
Colagem de Rafael

Ainda algumas produções mantiveram ordenação na colagem das peças, colocando janelas e portas de formas convencionais.

Maria Eduarda disse: *“esta parece uma casa”*, ao se referir ao trabalho de uma colega que manteve sua colagem no padrão anteriormente citado. Porém, neste mesmo momento, questionei: *“e o seu, não parece?”*, *“Por quê?”*. Neste instante Eduarda parou para pensar e disse: *“Também parece”*. *“A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser!”*

Percebi que algumas vezes as crianças precisavam ser motivadas a pensar sobre seus desenhos, como o caso de Maria Eduarda. Se isto não acontecia, não refletiam sobre o mesmo e continuavam acreditando que o trabalho “mais bonito” era aquele que continha peças dispostas na organização convencional.



Fig. 70
Colagem de Maria Eduarda

Conversar com as crianças durante o momento em que estavam trabalhando permitia que pensassem acerca do processo de construção de seu trabalho,

contribuindo para produções que contemplavam outras formas de estruturar uma casa.

Algumas crianças colaram muitas partes, não estavam preocupadas com a questão de organização de elementos como: determinado número de janelas, determinado número de portas. As crianças colavam as partes por sentirem prazer nesta ação. Sentiram-se satisfeitas com o resultado do trabalho estar repleto de casas e portas de formatos, tamanhos e cores diferentes.

Este fato contribuiu para que pudessem fugir das representações estereotipadas. A maioria das crianças queria utilizar várias portas e janelas diferentes. O traçado, cor, formato, design da porta ou janela, aguçou o olhar e mobilizou as crianças à vontade de experimentação com este material.

Mostravam seus trabalhos contentes com o que haviam realizado. Riam bastante quando cada colega vinha apresentar seu trabalho, achando muita graça em cada um ter conseguido criar uma casa diferente. Comparavam a casa que haviam produzido com a dos colegas: *“ele colocou três janelas, eu coloquei mais”!*, ou ainda *“que bonita as portas da casa de Verônica!”*.



Fig. 71
Colagem de Verônica

Percebi que a idéia de trabalhar com imagens que pudessem ser manipuladas pelas crianças possibilitou momentos de experimentação imagética e troca de conhecimentos. As crianças fizeram comparações entre as imagens, justificaram porque queriam ou não utilizá-las e ainda determinaram como organizariam seu trabalho com as imagens escolhidas.

Por terem demonstrado tanto interesse por diferentes tipos de casa, especialmente por portas e janelas, visto que neste encontro as crianças haviam gostado de formas inusitadas, percebi que poderia organizar o encontro seguinte (4º encontro) a partir de imagens de casas, que tivessem elementos diferentes. Para tanto estruturei o encontro seguinte a partir da manipulação de livros infantis, visto que em diferentes histórias, de diferentes autores e ilustradores poderiam ser contempladas diferentes representações de casas.

Ação Proponentora 9

Imaginando e desenhando juntos...

Este encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: Produção coletiva

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Produção coletiva

Para o desenvolvimento da ação proponentora deste encontro formamos cinco grupos em sala de aula. Mantivemos a formação que as crianças haviam organizado com a professora Tassiana.

Neste encontro, a principal intenção consistia em desafiar as crianças a produzirem imagens de forma coletiva. Como o trabalho seria desenvolvido em grupos, as crianças deveriam considerar as opiniões dos colegas e, a partir destas trocas, elaborar uma imagem a ser representada.

Para tanto, cada grupo recebeu uma cartolina branca com um fragmento em preto e branco de uma casa. Pedi aos grupos que pensassem sobre o que poderia ser

aquela imagem que estavam recebendo. As crianças olharam com atenção e acabam concluindo que era um pedaço de uma casa. Perguntei ainda se todos os pedaços eram iguais, se todos os grupos haviam recebido a mesma imagem. As crianças então começaram a circular pela sala e verificar nos demais grupos que as imagens não eram as mesmas.

Desta forma, então, entreguei aos grupos potes com giz de cera coloridos, lápis de cor e canetas hidrocor para que os alunos escolhessem com que materiais gostariam de realizar o trabalho. Disse que o trabalho de hoje deveria ser feito com muita atenção, pois todos no grupo precisariam ser ouvidos. Precisaríamos da ajuda de todos para a realização deste trabalho.

Pedi para que pensassem juntos de que forma poderiam continuar o desenho desta casa ou ainda criar uma nova casa a partir da imagem que haviam recebido. Expliquei que seria muito importante que as crianças ouvissem todas as sugestões e ideias que os colegas do grupo dariam e pensassem juntos sobre qual seria a melhor forma de realizar o trabalho.

Ao realizarem o trabalho também deveria ser levado em consideração o que cada criança faria na construção deste desenho. Era muito importante que todos participassem da construção do mesmo.

Sendo assim, as crianças começaram as conversas sobre a realização do trabalho e, enquanto isso, eu ia caminhando por entre os grupos, conversando, ouvindo e observando as reações, falas e expressões das crianças durante o desenvolvimento da proposta.

Inicialmente foi um pouco difícil que as crianças pensassem juntos sobre a forma de desenhar. Em alguns grupos, uns iam pegando lápis e já queriam desenhar

imediatamente sem ouvir as ideias dos colegas. Prossegui nestas situações conversando com estes grupos e retomando a proposta e as combinações estabelecidas no início do encontro.

Aos poucos, os grupos foram idealizando e organizando suas ideias a fim de produzirem conjuntamente a proposta. Em alguns grupos, as crianças pensaram primeiro no que queriam colocar nessa casa, como por exemplo: *“precisamos colocar grama nessa casa”*. E *“piscina”*, disse João. Assim, eu perguntava também sobre como seria o desenho da casa e, então, os alunos pensavam também na estrutura dessa imagem.



Fig. 72

Produção coletiva com fragmentos de imagens

Outros grupos desenharam primeiro a casa. Continuaram o desenho da imagem fragmentada distribuída e ainda colocaram outros detalhes que consideravam importantes como uma árvore que haviam percebido no fragmento. As crianças continuaram o desenho desta árvore que estava bem em frente à casa. Este mesmo grupo produziu sua casa sem paredes, apenas com o desenho da porta e janelas, e também com alguns aviões sobrevoando o céu do cenário que compuseram para a imagem.

Outro grupo, que havia recebido um fragmento de uma casa em que havia uma sacada no andar superior, produziu seu desenho colocando ainda mais uma sacada sobre a anterior, deixando a casa com três andares. Para finalizar o desenho desenharam ao lado duas pessoas, que seriam, segundo as crianças, os moradores da casa.

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Ao final dos trabalhos produzidos, prosseguimos com a apresentação dos mesmos para os demais colegas. Cada grupo ia até a frente da sala e mostrava sua produção, contando um pouco sobre o que haviam pensado para a construção desta imagem, bem como sobre dificuldades e facilidades em realizar o trabalho.

Surgiam comentários interessantes como: *“foi fácil, a gente fez a casa como a gente queria que fosse a nossa casa”*, ou ainda, *“deu uns probleminhas”*. Neste momento perguntei ao grupo que probleminhas eram estas, embora já soubesse que os alunos estavam se referindo ao momento em que cada um queria fazer uma coisa diferente no grupo e não entravam em um acordo sobre como realizar o trabalho conjuntamente.

As crianças confirmaram o que estava pensando e disseram que conseguiram resolver o problema quando pedi para que escutassem as ideias dos colegas, que pensassem sobre como poderiam resolver isso juntos.

Durante estas conversas, ainda foi possível perceber que era importante continuar investindo nesta ideia de produção coletiva. Um fator que considero relevante ao analisar a ação desenvolvida neste encontro é que as crianças conseguiram produzir imagens sem estarem preocupadas em representar a casa de acordo com os padrões já estabelecidos e que vinham apresentando como o telhado triangular, a base quadrada, enfim, e arriscam muito mais, ousam mais nas suas criações quando estão em grupos desenvolvendo uma proposta coletiva.

Ao pararem para escutar as opiniões e ideias dos colegas, as crianças estavam repensando a forma de construção da imagem da casa. E conseqüentemente estavam criando formas próprias e distintas para a produção destas imagens.

Ação Proponentora 11

Era uma casa...

Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela, não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 na rua dos bobos número zero¹⁶

Este encontro foi organizado em três momentos:

¹⁶ Música: A casa, composição Vinícius de Moraes, 1970.

1º Momento: Audição da música *A casa*

2º Momento: Desenho a partir do que imagino quando escuto a música *A casa*

3º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Audição da música *A casa*

Neste encontro, então, levei um CD com a música *A casa*, de Vinícius de Moraes, para tocar no rádio da sala de aula. Minha intenção neste encontro era propor às crianças o desenho a partir da letra da música. Como a música falava de uma casa não convencional, pretendia investigar como as crianças a representariam.

Pedi para que escutássemos a letra da música na primeira vez. Muitas crianças começaram a cantar a música junto, enquanto escutávamos.

Ao terminar, perguntei sobre o que esta música fala. As crianças disseram que era sobre uma casa, uma casa diferente. Perguntei por que era uma casa diferente. E as crianças justificaram dizendo que era uma casa sem parede, sem teto, sem nada.

Disseram ainda que nunca poderiam viver em uma casa assim. Como iriam viver em uma casa sem teto, sem chão. Rodrigo lembrou de uma das casas que estavam no livro “Como é a sua casa” e disse que aquela casa também não tinha teto. Ele estava se referindo a casa que havia produzido para meu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Artes Visuais e que estava presente no referido livro. Mais alunos lembraram daquela casa e diziam “*Lá no livro tinha uma casa sem teto*”.

Então, para retomar nossa fala ainda sobre a música de Toquinho, pedi para que fechassem os olhos e conforme a música ia tocando, fossemos imaginando como seria esta casa.

2º Momento: desenho a partir do que imagino quando escuto a música *A casa*

Após, quando a música terminou e as crianças abriram os olhos, conversamos sobre o que haviam imaginado e se queriam desenhar esta casa. As crianças concordaram. Sentados em grupos, distribuí materiais para desenho e folhas A3 e as crianças iniciaram suas produções, com o pedido de que a música continuasse tocando enquanto desenhava.

As crianças desenharam sem conversar muito com os colegas. Queriam lembrar do que haviam imaginado para desenhar e também queriam poder escutar a música que estava tocando.

3º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Quando terminaram de desenhar, as crianças foram apresentando suas produções para os colegas. Surgiram desenhos com casas sem telhado, casas sem paredes e com janelas, casas com uma placa ao lado em que estava o número zero, casa apenas com porta e janela, sem ter paredes, casas com um sorriso enorme, segundo a aluna que desenhou esta casa, havia feito o sorriso porque era uma casa engraçada e estava sempre sorrindo.



Fig. 73

Produções a partir da música “A casa”

Ainda houve produções com portas e janelas bem coloridas, casas com várias janelas e sem nenhuma porta, casas com contornos indefinidos.

As crianças compreenderam esta ação propositora como uma grande brincadeira. Desenhar a casa descrita na música e que as fazia rir instigava-as a criarem uma imagem que não precisava ter referência alguma com o real.

Percebi que a produção expressiva, ao estar vinculada à brincadeira (no caso das crianças terem percebido a proposta desta forma), contribuiu para a produção de imagens diferenciadas das produzidas em encontros anteriores.

As crianças disseram que gostaram de realizar este trabalho e riam muito sempre que os colegas apresentavam seus desenhos, não como forma de debochar dos trabalhos apresentados pelos colegas, mas por gostarem e acharem engraçadas estas casas bem diferentes das que estavam acostumadas a ver.

Ação Propositora 13

Projetando a nossa casa...

Este encontro foi desenvolvido em apenas um momento coletivo, pois íamos organizando a casa e conversando juntos neste mesmo momento sobre o que estava sendo produzido.

Conforme já havíamos combinado no 12º encontro sobre projetar uma casa coletiva, cada criança pôde desenhar nesta casa algo que quisesse, mas sem esquecer que, para desenhar, precisariam considerar o que os demais colegas já haviam feito.

Pretendia, neste encontro, aguçar a imaginação das crianças e levá-las a pensar sobre como poderiam projetar uma casa considerando as idéias dos demais colegas.

Fixamos no quadro verde da sala de aula um pedaço de papel pardo para que pudessem produzir e projetar a casa coletiva.

Sentamos em meia lua em frente a este papel. Cada criança que ia tendo uma idéia levantou-se e foi até o papel fazer seu registro, quando já havia um colega desenhando, este deveria aguardar um pouco para que o colega terminasse seu desenho. E desta maneira o encontro foi transcorrendo.

No momento em que as crianças iam desenhando, as demais iam pensando no que poderiam fazer para dar continuidade à ideia dos colegas. Enquanto desenhavam, pediam para que eu escrevesse ao lado o que significava cada parte desenhada. Disse que apenas o desenho era suficiente, mas as crianças insistiram dizendo que queriam que escrevesse. Notei que embora dissesse que não era necessário escrever com palavras sobre os desenhos produzidos havia grande insistência por parte das crianças para que isso acontecesse. Acredito que, em função

de estarem acostumados com as “legendas” que a professora escreve em seus trabalhos, sentiam como se o trabalho só estaria completo se eu atendesse a esta solicitação.



Fig. 74

Projeto de produção coletiva das crianças

Muitas crianças já estavam escrevendo seus nomes e até mesmo algumas palavras e isto também pode ter sido um dos motivos de quererem que eu escrevesse ao lado de cada desenho o que o mesmo significava. Percebo que a busca pela alfabetização permeia o contexto escolar e muitas vezes familiar também, e este fato pode contribuir para que as crianças sintam necessidade de reforçar o desenho com a linguagem escrita. Resolvi escrever conforme pediam, afinal de contas, este projeto estava sendo organizado pelas crianças. Ressalto que não acredito ser necessário legendar os desenhos das crianças, visto que estaria sobrepondo duas linguagens: escrita e gráfico/plástica.

Cada criança que ia à frente do papel para desenhar ficava, de início, um tanto tímida por estar desenhando em frente aos colegas, porém um fato que foi muito

produtivo se deve às crianças auxiliarem seus colegas neste momento. Diziam enquanto seus colegas desenhavam: “está legal”, “isto mesmo”, “pode fazer a porta desse jeito” e, desta forma, iam contribuindo para a construção da casa enquanto proposta de grupo.

Quando todos estavam satisfeitos, disse que precisávamos listar os materiais necessários para construirmos esta casa de forma concreta. Surgiram materiais como: potes de iogurte, caixas de sapato, caixas de ovos, garrafas de leite, tampas de refrigerante, palitos de churrasco, dentre outros.

Combinamos, então, que cada um traria o que conseguisse em casa para ajudar na construção da semana seguinte. Disse que também traria materiais que guardo há algum tempo para ter quando precisamos.

6.4 Eixo 3:

“Minha casa tem um anjo e chuva colorida que cai do céu”

Produzindo casas tridimensionais

A intenção principal pretendia propor às crianças o contato com materiais que não estivessem presentes em seu cotidiano. Para tanto foram utilizados nestes encontros argila e materiais expressivos que não são utilizados com tanta frequência na criação de imagens como: caixas de vários tamanhos, papéis de diferentes cores, espessuras e texturas, potes plásticos de diversos tamanhos, cones coloridos, barbantes, dentre outros.

No eixo anterior também haviam sido propostas ações com materiais expressivos, no entanto, neste eixo, minha intenção era possibilitar ações onde as crianças pudessem utilizar outros materiais não tão usuais (retalhos de tecido, cones,

caixas de papelão, plásticos, bandejas de isopor...) com o intuito de criarem casas tridimensionais.

Em cada um dos encontros que foram desenvolvidos procurei propor além da ampliação do repertório visual, também a experimentação de materiais expressivos diversos.

Porém, durante o desenvolvimento das ações propositoras anteriores, pude constatar que quando as crianças lidavam com materiais que faziam parte de seu cotidiano como, por exemplo, materiais de ponta seca: lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, as produções, na maioria das vezes, apresentavam imagens estereotipadas.

Acredito que isto acontecia pelo fato de que as crianças já estavam acostumadas a trabalharem com estes materiais expressivos e, portanto, desenhar uma casa neste contexto não era algo que causava um problema a resolver. Pelo contrário, era algo que já tinha soluções rápidas. Sentiam-se seguras e confiantes ao desenhar uma casa com lápis de cor.

Por ser importante desafiar as crianças com diferentes materiais expressivos, este eixo apresenta os encontros em que foram realizadas ações que visavam provocar as crianças a produzirem uma casa com materiais não convencionais.

Destaco que as ações relatadas a seguir também estão incluídas no eixo 2, por terem, além do objetivo de explorar outros tipos de materiais, outros objetivos comuns: provocar o imaginário infantil na produção de outras imagens de casas e ampliar o repertório visual das crianças.

Ação Proponentora 8

Modelando...

Este encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: Modelagem com argila

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

1º Momento: Modelagem com argila

Para iniciar o encontro, reuni as crianças em nossa roda de conversa e expliquei a elas que havia trazido um material com que ainda não havíamos trabalhado. Havia trazido argila para este encontro. Muitas gostaram e disseram que já tinham trabalhado com argila há algum tempo atrás em outras aulas com a professora Tassiana.

Meu objetivo era propor às crianças que produzissem uma casa com este material, pois acredito na importância de desafiar as crianças a produzirem com materiais que possibilitassem a construção de formas além da representação bidimensional.

Primeiramente em grupos, distribuí o material, um quilo de argila para cada criança. Pedi para que manipulassem este material, apertassem, cortassem com as mãos, batessem, enfim, queria que experimentassem o que poderiam fazer com a argila. Era importante que as crianças sentissem a materialidade da argila, peso, densidade, tamanho para se familiarizarem com o material e pensarem alternativas de manuseio.

Após este momento, perguntei se algum deles poderia criar uma casa com este material. Todos disseram que sim, poderiam, seria muito fácil. Porém, disse então

que tínhamos um desafio para resolver, pois para criar esta casa era preciso que utilizassem toda a argila, ou quase toda. E que esta casa precisaria “ficar em pé” sobre nossas mesas. A idéia era incentivar as crianças a criarem além das famosas “minhocas”, ou “bifes” de argila, que pudessem arriscar e ousar outras formas para representar a casa. Queria poder perceber como as crianças faziam para produzir casas tridimensionais.

Para Arnheim (1973), é comum as crianças apresentarem, no início da modelagem, o que denomina de hastes. Neste encontro, minha intenção era investigar se, a partir do desafio proposto, as crianças poderiam produzir imagens que fossem além destas formas convencionais e de que forma faziam isso.

Algumas crianças optaram por modelar a casa diretamente na argila, sem tirar pedaços do material. Iam apertando e espremendo a argila para que esta tomasse a forma que queriam apresentar. Não era uma tarefa fácil, pois a maioria tinha as mãos pequenas e não possuíam muita força para modelar a argila. Alguns ainda recorreram a bastões de madeira que estavam em um cesto na sala e com ele iam amassando o material, dando a ele a forma desejada.

Outras crianças resolveram partir a argila em pedaços e então iam modelando separadamente para depois juntá-los em um todo maior.

No momento em que foram conseguindo resolver esta questão principal que parecia estar incomodando-os um pouco, foram trocando experiências e observando como cada colega resolvia este problema e dava uma solução diferente para sua criação.

As crianças observavam o trabalho que elas próprias estavam desenvolvendo e então, com o auxílio dos colegas, começavam a dar formas a suas casas.

2º Momento: Reflexão coletiva sobre as produções realizadas

Quando decidiam que a casa estava pronta, chamavam-me para que fotografasse o trabalho. Aproveitando este momento, também conversávamos um pouco a respeito de suas criações.

Um dos trabalhos em argila representava uma casa de João de Barro. Bruna, autora do trabalho, justificou que havia gostado da casinha que aparecia no livro “Como é a sua casa”, que havia sido construída pelos passarinhos, então resolveu construir sua casa como a feita por eles.



Fig. 75
Modelagem de Bruna

Rodrigo disse que decidiu fazer sua casa redonda. Disse que queria fazer uma casa parecida com a dos japoneses. Perguntei onde ele havia visto uma casa de japoneses e Rodrigo respondeu que havia sido em nossa maleta de imagens. João, que estava por perto disse que também havia feito uma casa redonda, mas porque lembrava da casa dos homens das cavernas e ainda queria fazer uma casa com abertura para ver as estrelas no céu.



Fig. 76
Modelagem de Rodrigo

Para Arnheim (1974, p. 197), “o fato de modelar uma primeira bola de argila não significa a conquista da organização tridimensional. Apenas reflete o tipo mais elementar de conceito de forma que não diferencia configuração nem direção”. Entendo que, embora as crianças tenham conseguido produzir seus trabalhos sem ficar restritas aos “bifes de argila” ou às “minhoquinhas”, estão produzindo de acordo com a concepção de Arnheim (1974),



Fig. 77
Modelagem de Greicy

quando salienta que as crianças passam por um lento processo de diferenciação das relações angulares. Para o autor, existem etapas, pelas quais as crianças vão descobrindo outras possibilidades criadoras.

No entanto, os comentários realizados pelas crianças durante a explicação para mim e demais colegas acerca do processo de seus trabalhos demonstram apropriação do processo inventivo ou imaginativo, ainda que, com suas mãos durante a modelagem, isto não tenha ficado tão evidente.

Tomo como exemplo a fala de Greicy: *“Minha casa tem um anjo e chuva colorida que cai do céu. No teto dá pra ver o céu”*.

Dentre muitas criações produzidas pelas crianças ainda surgiram: a casa feita de gelo, em que Maria Eduarda disse querer fazer *“onde vivem as pessoas que moram na neve”*, a casa de sanduíche, porque Rafael gostava muito de comer sanduíches, casa para formigas, que Verônica fez, permitindo a entrada de muitas formigas com comida pela abertura em cima da mesma.



Fig. 78
Modelagem de Maria Eduarda

A cada colega que ia terminando seu trabalho e apresentava sua produção para os demais, comentávamos sobre como haviam produzido sua casa, o que havia de semelhante e diferente nestas produções.

Constatei, durante o desenvolvimento desta ação, que quando a ação propositora lançava mão de materiais não tão comuns, como no caso da argila, criava-se uma situação de desconforto. Como produzir uma casa com argila, de forma com que ficasse *“em pé”*? O desafio de criar formas tridimensionais com este

material possibilitou às crianças construir hipóteses sobre como proceder nesta situação.

Segundo Martins, “a invenção parece ser gerada quando a proposição implica em pensar sobre algo que não tem uma resposta na ponta da língua, ou do lápis” (2007, p.153). Assim, as crianças pareciam inventar uma imagem quando não estavam acostumadas a lidar com determinado material, neste caso, a argila.

Ao final da conversa, as crianças disseram que gostaram muito de “*mexer na argila*”. Que era “*gostoso*” sentir a mão amassando a argila. Perguntei se havia sido muito difícil construir casas com argila. Algumas disseram que sim. Pois era difícil fazer uma casa que ficasse em pé. Outros disseram que não havia sido difícil, pois foram amassando e colocando um pouco de argila de cada vez para formar a casa. Outras ainda disseram que tinha sido fácil amassar e mexer com argila.

Ação Proponentora 14

Construindo a nossa casa...

Este encontro foi organizado em dois momentos:

1º Momento: Produção coletiva

2º Momento: Reflexão coletiva sobre a produção coletiva realizada

1º Momento: Produção coletiva

Cheguei até a escola com caixas de papelão cheias de materiais para a construção de nossa casa. Ao entrar na sala de aula das crianças, percebi que as mesmas também haviam trazido muitos materiais para a realização de nossa proposta. Havia levado materiais extras porque queria incitar as crianças a produzirem a casa a partir dos materiais não convencionais e com receio de que

algumas esquecessem de levá-los ou não tivessem em casa, julguei mais prudente organizar e separar alguns materiais.

Outro fator que me levou a separá-los, deu-se porque havia pensado em desafiar as crianças, para investigar como elas reagiriam e se escolheriam materiais como cones de diferentes cores e tamanhos, bandejas de isopor de diferentes tamanhos, fitas, potes plásticos, ou ficariam restritas às caixinhas de papelão, garrafas pet que comumente é o que tenho visto ser trabalhado como materiais reciclados e que muitas vezes acabam limitando as crianças por não haverem mais possibilidades materiais.

Neste encontro minha intenção era desafiar as crianças a criarem uma casa coletivamente a partir dos materiais propostos e perceber como agrupariam materiais diferentes e organizariam as idéias dos colegas em um único trabalho.

Iniciamos sentando em roda e conversando sobre o projeto que havíamos produzido conjuntamente na aula anterior. Disse que o projeto estaria na sala para podermos olhar para ele e irmos construindo nossa casa.

Após, sentamos em roda e colocamos as caixas de materiais à nossa frente, para olharmos o que havia sido trazido. As crianças estavam ansiosas para começar a produzir a casa e também estavam encantadas com a variedade de materiais que havíamos conseguido para este trabalho.

Combinamos que olharíamos os materiais e que cada um iria trazendo o que achava que deveria ser colocado na casa. Eu fiquei ao lado da mesa que estava em frente à sala com a pistola de cola quente para fixar os materiais nos lugares em que as crianças quisessem.

Iniciamos com a formação da base da casa, para que pudéssemos posteriormente ir colocando mais objetos e materiais sobre esta. À medida que as crianças iam trazendo os materiais, percebia que não estavam mais presas ao projeto que havíamos realizado na aula anterior e que serviria de base para nossa criação nesta aula.

Haviam tantos materiais disponíveis como: caixas de papelão de tamanhos diversos, papéis coloridos de formatos, tamanhos e espessuras diferenciados, potes de iogurte, garrafas de leite e também de iogurte, bandejas e potes de isopor de tamanhos variados, cordões, fitas coloridas e carretéis de plásticos coloridos, sendo que estes causaram nas crianças tamanho interesse e vontade de utilizá-los que o projeto de construção da casa foi tomando outro perfil. Nesta faixa etária as crianças ainda não fazem projeções entre o projeto de um trabalho e sua produção concreta, e isto justifica também o motivo de seu interesse pelos diferentes materiais.



Fig.79

Construção da casa coletiva com materiais não convencionais

O fato de que as crianças tinham à disposição inúmeros materiais diferentes para criarem possibilitou a ampliação das idéias, a variedade de possibilidades criadoras e, sem dúvida, ousaram e arriscaram-se imageticamente. Começavam a surgir formas e estruturas diferenciadas das formas estereotipadas que muitas vezes as crianças haviam produzido.

A cada material colocado na casa a expressão das crianças mudava, era como se mais uma parte estava completa e suas mãos já iam ao encontro de outro material para ser integrado à composição que estava sendo realizada por todos.

As crianças estavam eufóricas, queriam usar todos os materiais disponíveis, quanto mais coloridos e de formato diferente fossem estes materiais mais atraíam a atenção das crianças.

2º Momento: Reflexão sobre a produção coletiva realizada

Ao final da proposta, quando as crianças estavam satisfeitas com o resultado de sua construção, conversamos a respeito da produção realizada.

As crianças diziam ter adorado realizar este trabalho. Que havia sido muito divertido e “legal” fazer a casa desta maneira, com a ajuda de todos e com tantos materiais.

A utilização de materiais não convencionais como: caixas de papelão, potes plásticos, papéis de diferentes tamanhos, texturas e espessuras, cones coloridos, bandejas de isopor também possibilitou pensar diferentemente acerca da produção da imagem da casa. O contato das crianças com estes materiais destacou-se na criação de formas diferenciadas das que vinham produzindo.

No momento em que precisavam criar a partir de um material que não dominavam com segurança precisaram elaborar formas de lidar com este material. Surgiram, então, muitas casas diferenciadas, elaboradas com marcas pessoais, de acordo com interesses, gostos e preferências próprias.

Comentei sobre o fato de termos realizado uma casa diferente da que havíamos projetado na aula anterior. Falei sobre o fato de que quando um arquiteto projeta uma casa são feitos muitos desenhos e estudos para a construção desta casa, e que mesmo assim pode haver mudanças durante o período de construção da mesma.

E assim aconteceu conosco. Percebi que as crianças disseram que gostaram tanto de todos os materiais que queriam poder usar todos, não estando preocupados em seguir padrões que elas próprias estabeleceram, estando, desta forma, preocupadas em ousar no uso de materiais que eram diferentes e curiosos naquele momento.

6.5 – Eixo 4:

“Queria morar no mundo da chuva colorida”

Desenhos a partir do conceito casa

Uma de minhas intenções no decorrer da pesquisa era a de observar como as crianças estariam produzindo imagens algum tempo depois da realização destas ações propositivas. Assim, me propus a realizar outras observações no intervalo de aproximadamente um ano, após ter desenvolvido as ações relatadas. Do grupo de crianças da pesquisa, dez permaneceram na escola e eram meus alunos em Arte, no 1º ano do Ensino Fundamental, durante 2008.

Durante este intervalo de tempo da pesquisa entre o desenvolvimento das ações em 2007 e a intenção de desenvolver outra experimentação com as crianças em 2008, fui estruturando algumas considerações acerca da utilização da palavra casa.

Desde a defesa de minha banca de proposta de Dissertação de Mestrado, algumas questões levantadas pelas professoras convidadas ficaram reverberando e me instigando a pensar outras alternativas de incitar as crianças a pensarem sobre a imagem da casa.

Ao dividir comigo suas memórias das casas em que morou, a professora Gládis refletiu sobre possíveis memórias que a imagem da casa suscita em nós, podendo ser um cheiro, um gosto, uma sensação, não ficando restrita apenas à representação gráfica. Tive também a oportunidade de conversar com o professor Fernando Hernández em um seminário, onde me sugeriu provocar as crianças a representarem um lugar em que gostariam de morar, sem mencionar claramente a expressão casa.

1º Momento: Lançando a provocação

Refletindo sobre estas questões, propus às crianças representarem o lugar em que “gostariam de viver”, procurando não direcionar ou destacar a palavra casa. Optei também por não separar as crianças envolvidas na pesquisa e as demais que faziam parte da turma do 1º ano do Ensino Fundamental para a realização desta proposta. Tinha a intenção de evitar o direcionamento explícito ao que havíamos desenvolvido no ano anterior durante a pesquisa, deixando claro que isso não seria um empecilho, mas preferi não focar no trabalho desenvolvido no ano anterior. Queria que esta proposta fosse algo informal, uma conversa em que todos pudessem participar e trocar algumas experiências.

Em uma de nossas aulas semanais, perguntei às crianças: em que lugar vocês gostariam de morar? Como deveria ser esse lugar? As crianças pensaram e logo começaram a falar todas de uma só vez. Perguntei: vamos mostrar este lugar aos colegas? Todos responderam que queriam desenhá-lo. Fomos então pegar os materiais. Pegamos folhas, lápis de cor, giz de cera, e as crianças logo começaram a desenhar.

2º Momento: Conversa sobre os lugares desenhados

No momento em que terminaram, as crianças relataram às demais sobre suas produções. Selecionei os desenhos das crianças envolvidas na pesquisa, bem como as falas sobre estas representações, pois, neste momento, era sobre estes que queria realizar algumas análises.

A seguir, apresento estes desenhos e falas das crianças sobre este lugar que gostariam de morar.

Samuel, ao apresentar seu trabalho, disse: *Queria morar em um hotel. Porque é para mim passear. Fiz amarelo e grande e perto de uma locadora.* O desenho de Samuel apresenta uma imagem de moradia diferente das que havia produzido no desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa. No entanto, os demais elementos que desenhou como passarinhos e árvore, obedecem a padrões que podem



Fig. 80
Desenho de Samuel

ser percebidos em muitas produções infantis de crianças em torno desta faixa etária. Percebo que, algumas vezes, a ação de incentivar as crianças a pensarem sobre como produzem suas imagens mobiliza desenhos criativos em relação ao tema desenvolvido, neste caso a imagem da casa. Porém, outros elementos como os

passarinhos, o céu com nuvens, a árvore com frutas podem ser deixados de lado se não houver incentivo também.

Rafael, que durante a primeira etapa da pesquisa desenhava suas casas, na maioria das vezes de forma padronizada, produziu, neste desenho, uma casa semelhante às que produzia anteriormente, com destaque à proporção utilizada. A casa desenhada ocupa o espaço central da folha, enquanto o sol, as nuvens, a cerca e o chão complementam sua produção. Ao ser indagado sobre o que representou Rafael respondeu: *Fiz uma chácara. Porque lá tem árvores e dá para apanhar frutas e porque tem espaço pra brincar. Meu dindo tem chácara.*



Fig. 81
Desenho de Rafael

Maria Eduarda disse: *é um hotel. Ele é grande, tem 3 ou 4 quartos. Uma piscina dentro dos quartos. E uma banheira de água quente.* Ao exemplo de Samuel, Maria Eduarda também produziu um desenho em que a imagem da casa foge às imagens que representava nos encontros anteriores, porém alguns elementos presentes no desenho como os passarinhos e o sol sorrindo no canto superior esquerdo reforçam modelos estereotipados presentes em seu desenho.



Fig. 82
Desenho de Maria Eduarda

O que faz com que as crianças produzam alguns elementos de forma diferenciada, criativa e ousada e mantenham outros de forma convencional?

O comentário de Rodrigo sobre seu



Fig. 83
Desenho de Rodrigo

desenho foi o seguinte: *Queria morar na praia. Porque eu gosto de nadar no mar. (risos) Mas eu nunca fui na praia. Desenhei a praia como no filme, aquele filme da zebra... Madagáscar.* O desenho de Rodrigo apresentou formas simplificadas, como as utilizadas para compor o menino (ele próprio), o coqueiro, a casa, nuvens, sol, passarinhos e o mar.

Durante a proposta, percebi Rodrigo despreocupado com as formas que desenhava. Realizou seu trabalho de forma rápida e sem interesse em produzi-lo. Se Rodrigo, em alguns momentos das ações desenvolvidas em 2007, produziu casas com formas não convencionais, por que voltou a produzir imagens estereotipadas?



Fig. 84
Desenho produzido por
Rodrigo a partir da música A



Fig. 85
Colagem realizada por Rodrigo
a partir de fragmentos de casas

Liandra relatou sobre seu trabalho: *é um castelo. Ele é muito alto. Tem janela e portas de correr. O castelo tem também uma escada que chamou minha atenção. Liandra disse que “é para ligar a porta e a parte de cima do castelo”.* Se olharmos com atenção, veremos também o que Liandra disse ser uma cachoeira e que está desenhada do lado esquerdo da folha, com



Fig. 86
Desenho de Liandra

pássaros tomando água. Destaco a elaboração dos pássaros produzidos por Liandra. Existe também um pássaro na árvore.

Verônica disse: *fiz um castelo. Ele é bonito e tem princesas. Tem flores. Ele é rosa e bem bonito.*

Estive acompanhando Verônica durante o ano de 2008 e pude perceber que, além de também ter

conseguido produzir em seus trabalhos imagens diferenciadas e interessantes, tem demonstrado grande interesse em experimentar materiais diferentes e o efeito que obtém com os mesmos na realização de seus trabalhos.

Em outros momentos durante o ano, percebi que Verônica realizava seus trabalhos, em especial as pinturas, observando que diferentes efeitos produzia com as tintas. Se colocava mais tinta, o que acontecia? Se pintava com os dedos que efeitos produzia sobre o papel, ou sobre a madeira?

Algumas vezes colocava um papel absorvente que utilizamos para limpar papéis sobre a tinta. Esperava um pouco. Retirava, observava que marcas haviam produzido sobre a pintura e tornava a colocar mais tinta. Perguntei: *porque está trabalhando desta forma?* Verônica respondeu: *“tô pintando para ver o que acontece. Olha que marca legal fica com o papel! Quero ser professora de arte para continuar fazendo isso!”*.



Fig. 87
Desenho de Verônica



Fig. 88
Pintura de Verônica

Será que é somente nas aulas de Arte que podemos ter estas experiências? Podemos propor estas situações em outras áreas do conhecimento? Não caberia ao professor procurar relacionar e interligar as experiências, momentos expressivos e o conhecimento?

Greicy, que sempre foi bastante tímida durante os encontros, falou que *“queria morar num riacho. Queria morar lá por causa da água, eu ia escorregar na cachoeira”*. O desenho produzido por Greicy foge dos padrões produzidos em alguns dos encontros anteriores.



Fig. 90
Colagem realizada por Greicy a partir de fragmentos de casas

Bruna disse que *“queria morar no mundo da chuva colorida. Porque eu queria viver com toda minha família num lugar assim, que é muito bonito”*. Ao longo do ano de 2008, durante nossas aulas de Arte, também observei em Bruna grandes mudanças tanto na forma gráfica de seus desenhos quanto na elaboração dos comentários a respeito de suas produções. Aqui Bruna evidenciou o lugar em que gostaria de morar sem precisar fazer referência à casa de forma estereotipada. Bruna recorreu à sua imaginação para pensar em que lugar gostaria de viver. Segundo Martins “a

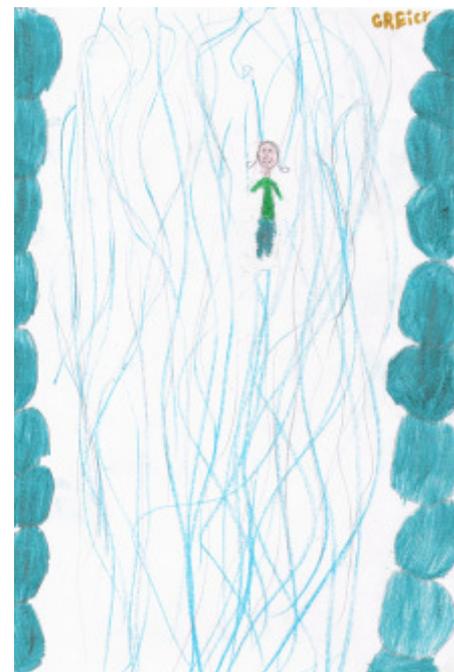


Fig. 89
Desenho de Greicy



Fig. 91
Desenho de Bruna

imaginação é também um ato de conhecer” e “é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas” (1998, p. 118).

O desenho apresentado por Alessandra foi seguido do seguinte comentário: “queria morar na praia. Porque eu tinha uma prima que morava na praia e eu ia dormir na casa dela”. A casa representada neste desenho continuou mantendo os padrões convencionais, bem como as nuvens e o sol. Existe um grande espaço na folha em branco, que poderia ter sido aproveitado, mas Alessandra manteve elementos na parte inferior, deixou o espaço central em branco e colocou o sol com nuvens na parte superior do desenho.



Fig. 92
Desenho de Alessandra

Veridiane disse: “Querida morar na praia porque eu nunca tomei banho de mar”. O desenho também trás uma imagem de casa padronizada, sol com nuvens, um riacho na parte inferior da folha de papel, árvore e flor. Ao centro da folha Veridiane quis desenhar dois corações, um deles sorrindo. Em vários desenhos durante o ano de 2008, Veridiane colocava alguns símbolos em seu desenho como corações, estrelas e demais formas.



Fig. 93
Desenho de Veridiane

A partir de todo material gerado durante a pesquisa, reforço que o encontro realizado no final do ano de 2008 foi importante para que eu pudesse perceber alguns fatores referentes à forma de representação da imagem da casa pelas crianças.

5.6 A imaginação continua reverberando...

Nos primeiros meses do ano letivo de 2009, mais precisamente entre março e abril, pude observar em algumas crianças que participaram da pesquisa, pois continuam sendo meus alunos, agora no 2º ano do Ensino Fundamental, algumas produções de casas em seus desenhos. Não realizei mais nenhuma experimentação referente à pesquisa com estas crianças, mas quando, em algum momento, em suas produções aparecem imagens de casas e estas não são as imagens principais de seus desenhos, ainda são representadas de forma estereotipada.

Questionei-me muito sobre este fato e após observar o quanto suas produções expressivas tornaram-se mais qualificadas, no sentido de trazerem memórias pessoais, lembranças, experiências pessoais, para suas representações, percebo que as crianças percorreram um processo criativo e imaginativo muito interessante ao longo destes anos em que estivemos juntos.

Estas crianças têm demonstrado grande interesse em produzir efeitos gráficos em suas produções como texturas diferenciadas com efeitos de tintas, utilização de papéis diversos para criação de imagens, pesquisas pessoais sobre o que acontece se misturarmos tintas ou papéis.

Em meio a propostas desenvolvidas durante nossas aulas, questionam-se quanto ao que acontece se pintarmos com pincéis, com os dedos, sobrepondo papéis sobre o que já foi pintado, dentre outras possibilidades, marcam uma trajetória repleta de descobertas e apropriações.

Tenho elaborado, ao longo de todo este processo, algumas considerações a respeito das transformações por que passaram e ainda estão passando estas crianças.

Sobre as imagens estereotipadas que apresentavam e que ainda algumas vezes apresentam, concluo que não percebo mais o estereótipo como algo considerado no início da pesquisa, com sentido negativo, ou ainda como um fator empobrecedor nas produções infantis.

Classifico o estereótipo no decorrer deste processo, de acordo com três aspectos que relato a seguir:

Estereótipo enquanto restrição:

Defino como estereótipo enquanto restrição as produções realizadas pelas crianças enquanto única fonte imagética. Como exemplo contextualizado na pesquisa, trago algumas das primeiras representações de casas elaboradas pelas crianças, enquanto única forma que conheciam para representarem a casa.

Neste sentido, o estereótipo restritivo poderia ser considerado negativo, se for tomado como única fonte de representação visual que as crianças possuem acesso. Desta maneira, elas só poderiam continuar reproduzindo imagens estereotipadas por só terem acesso a este tipo de repertório.



Fig. 94
Desenho de Verônica anterior à pesquisa

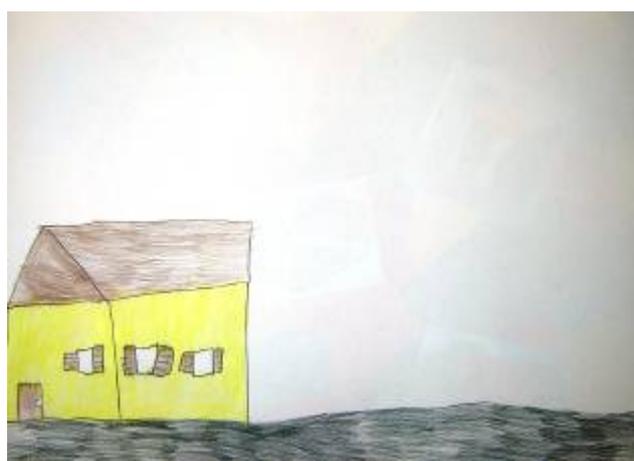


Fig. 95
Desenho realizado por Rafael no 1º encontro da pesquisa Rafael

Estereótipo enquanto simplificação de formas:

Utilizo esta definição ao me remeter às produções realizadas pelas crianças que observei ao longo destes dois anos de pesquisa realizada.

Embora já houvessem demonstrado e produzido imagens de casas de formas diferenciadas e elaboradas de acordo com preferências pessoais, sem seguir padrões determinados ou convencionados, tornam a produzir imagens estereotipadas.

Isto acontece pelo fato de que precisam, por inúmeros motivos, simplificar esta forma em suas produções. Por exemplo: se querem realizar um desenho em que a casa não é o centro de atenção nesta produção, podem representá-la com formas estereotipadas, simplificando esta reprodução e podendo enfatizar outros elementos no desenho.

Neste caso, o estereótipo não é um indicador negativo no desenho, ou em outra produção expressiva infantil, mas sim um simplificador de formas.

Tendo em vista estas produções, considero que as crianças conseguiram, ao longo desta pesquisa, ampliar seus repertórios visuais e produzir imagens próprias e significativas. No entanto, acredito que também desenvolveram estratégias sobre quando e como usar as imagens da forma que lhes convém.

O repertório visual das crianças evoluiu. As imagens produzidas são, na maioria das vezes, ricas em detalhes, cores, formas diferenciadas. As crianças costumam recorrer à imaginação para representarem o que desejam. Neste contexto, muitas crianças estão produzindo imagens de forma muito mais ousada e imaginativa. Suas produções possuem traços, formas e cores diferenciados, bem como criam argumentos acerca de suas produções justificando o percurso

desenvolvido, a escolha de determinados materiais, bem como a forma de produzir determinada imagem.

Acredito que as ações propositoras desenvolvidas ao longo da pesquisa levaram as crianças a pensarem sobre as suas produções e sobre como poderiam produzir imagens diferentes das que produziam.

7 FECHANDO A MALA

“E as mudanças não param, porém não mudo mais de uma casa para outra, são meus pensamentos que não querem mais ficar no mesmo lugar...”

Muitas imagens de casas fazem parte de minha trajetória. Casas em que morei, de revistas e jornais, de meu trabalho na Graduação em Artes Visuais e as casas produzidas pelas crianças que já foram meus alunos e pelas crianças participantes da pesquisa. Tem muitas coisas nesta mala.

Mas nesta mala ainda cabem muitas coisas mais. Como, por exemplo, a minha preocupação com a ampliação do imaginário infantil a partir da imagem da casa, os processos de pesquisa desenvolvidos, os materiais gerados, as ações propositivas realizadas com as crianças, os materiais provocadores organizados, o que ficou de tudo isto e o que fazemos com tudo isto.

O processo que as crianças e eu percorremos tiveram efeitos significativos para todos nós. Porém, esse processo não acabou. As crianças, antes sujeitos da pesquisa, agora são meus alunos regulares e estaremos juntos por mais um ou dois anos. Criamos vínculos afetivos que possibilitarão outras aproximações, inquietações, curiosidades, descobertas, certezas e incertezas.

E as crianças continuarão transformando-se, e eu também, metamorfoseando-se ao longo dos dias, ao longo do tempo. Essas experimentações com as quais interagiram, se misturaram, entrecruzaram, produzirão outros efeitos, que talvez sejam perceptíveis, talvez não agora, talvez no ano seguinte, ou no outro, ou no outro.

Mas como diz Kohan, sempre saímos transformados de uma experiência coletiva. E o autor ainda vai além quando salienta que “o que se transforma é

múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos” (2003, p.14-15).

Neste sentido, ainda estaremos pensando, pensando em outras coisas, olhando para outras coisas. Coisas que podem ser qualquer coisa. Coisas para quais às vezes, não olharíamos.

E em meio a tudo isso, continuo tentando fechar a mala, e ela não quer fechar. Me sinto como quando fazemos uma viagem e trazemos na mala sempre muito mais coisas do que levamos. Queremos trazer conosco tudo que nos remeta ao local da viagem como lembranças e muitas fotografias, e até mesmo um mapa mental da próxima viagem.

Mas ela tem que ser fechada neste momento. Mesmo que lá dentro, entre os pertences, as coisas estejam fervilhando, remexendo-se e querendo saltar para fora e dar início a outras trilhas de viagens.

Minha relação com as casas nesta viagem, tão presente em minha trajetória pessoal e profissional, me ajudou a formular modos de ver o mundo. Esse mundo inclui, com certeza, as crianças com as quais convivo.

Espero que esta experiência possa contribuir de alguma forma para que outras professoras percebam e arrisquem outras formas de pensar as imagens na Educação Infantil. Espero poder provocar o desejo de pensar em como possibilitar meios e formas de ampliar o repertório visual infantil, de aguçar esse imaginário, de desestabilizar concepções imagéticas pré-determinadas.

Gostaria que enquanto este estudo fosse lido, suscitasse no leitor a vontade de sair desenhando, rabiscando, arriscando outras formas, pensando em como produzimos imagens, revendo seus estereótipos, que certezas imagéticas construíram nossos repertórios visuais?

É importante pensar que se queremos ampliar o repertório visual infantil e provocar a construção de outras imagens, enquanto educadores precisamos rever práticas pedagógicas e reorganizar concepções. É preciso que também possamos arriscar, ousar, transgredir nossos limites.

O processo percorrido nesta trajetória, bem como as experimentações vividas e lançadas às crianças permitirão pensar de que forma podem se espalhar rizomaticamente pelo território escolar, de que forma isto poderá transformar, reorganizar, reestruturar encaminhamentos, posicionamentos e reflexões no cotidiano da escola.

Pensando e buscando outros olhares para o ensino de arte na infância, acredito que o professor mediador é aquele que irá provocar imageticamente seus alunos, através de olhares atentos e planejamentos organizados que buscam desestabilizar “hábitos cristalizados” (Martins, 1998). Utilizei como planejamentos as Ações Propositoras, estruturadas em 16 encontros, originando quatro eixos de análise. Espero que outras professoras busquem estratégias que possam problematizar as expressões visuais de seus alunos, incentivando a criação de imagens não convencionais.

É preciso também viabilizar oportunidades para que sejam ressignificados conceitos, possibilitando experiências e parafraseando Kastrup, vivendo em *desaprendizagem permanente*. Para a autora, “aprender é antes de tudo, ser capaz de problematizar” (1999, p175).

Fechando a mala, mas propondo continuarmos pensando, trago uma citação de Kastrup, onde a autora salienta

Não podemos esperar que grandes rupturas nos cheguem prontas. Precisamos, cada um de nós, operar pequenas mudanças, nos limites de nossa prática. Cada um deve fazer a sua parte, agir localmente, até que rupturas maiores advenham dos agenciamentos entre essas pequenas mudanças (1999, p.239).

Pensemos em provocar mudanças, mesmo que pequenas, que provoquem outros olhares para as imagens na Educação Infantil. Neste sentido, arriscar, pensar outras formas de possibilitar um ensino de arte na infância comprometido com a provocação à percepção, experimentação, ampliação de imaginários, e estar atento às produções desenvolvidas pelas crianças é fundamental no processo de ensinar e aprender arte.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTY, Ricardo. **A casa feita de sonho**. São Paulo: Melhoramentos, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- BACHELARD, Gastón. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss e COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CAMARGO, Iberê. e MASSI, Augusto (org.). **Gaveta dos guardados**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CARDOSO, Leonardo Mendes. **Planeta Terra: nossa casa!**. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.
- CARNEIRO, Flávio. **A casa dos relógios**. São Paulo: FTD, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

COSTI, Rochelle. **Sem título**, São Paulo: Metalivros, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento – A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

____. **Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero**. In: Seminário Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis, SC.

Disponível em:

<http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Susana_Rangel_Viera_da_Cunha_10.pdf>

Acesso em 05 jun. 2009.

____. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/RS, 2005.

____. **Pedagogias de Imagens**. In: DORNELLES, Leni Vieira. Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam – da criança de rua à infância cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte – educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T, FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

FORTUNA, Tânia. **O brincar na educação infantil**. Disponível em <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloboorojo/piedra/2006_06/03.asp> Acesso em 15 mai. 2009

FREIRE, Norma. **A casa da joaninha**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1998.

GOMBRICH, Ernest. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infância, Memória e Cinema: nas Imagens das origens a origem da Imagem**. In: LARROSA, Jorge; CASTRO TEIXEIRA, Inês Assunção de; LOPES, José de Souza Miguel. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

JANISCH, Heinz. **Em casa**. São Paulo: Brinque Book, 2006.

JOSÉ, Elias. **Visitas à casa da vovó**. São Paulo: Paulus, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. PASSOS, Eduardo. TEDESCO, Silvia. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KINCHELOE, Joe L. BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Trad. Roberto Cataldo Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, Liana. **O livro das casas**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. In: A vida dos “artistas famosos” educam? Produção de discurso sobre Arte, artista e gênero. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e de ódio**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

____. **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediando Contatos com arte e cultura.** São Paulo: Unesp, 2007.

____. **Mediação: provocações estéticas.** São Paulo: Unesp, 2005.

____. **Trajetos de uma tromba de elefante.** In: DORNELLES, Leni Vieira. Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

____. **Um galo com quatro patas!** In: DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. **Uma introdución a la cultura visual.** Trad. Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.

MURRAY, Roseana. **Casas.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORTHOF, Sylvia. **As casas que fugiram de casa.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

PEREIRA, Leda T. C., PILLOTTO, Silvia S. D., ROPELATO, Carla C. da S., **Uma educação pela infância: diálogo com o primeiro ano do ensino fundamental**. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

PIENKOWSKI, Jan. **A casa mal – assombrada**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escritas como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

_____. Sílvia Sell Duarte e SCHRAMM. Marilene de Lima Körting. **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.

REIS, Lucia. **A casa do coelho**. São Paulo: Paulinas, 2006.

PINTO, Ziraldo Alves. **Cada um mora onde pode**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1991.

RICHTER, Sandra Simonis. **Criança e pintura – Ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SACRÉ, Marie – José. **A casa dos ratinhos**. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. **Desenhos de Criação**. In: DERDYK, Edith. *Disegno. Desenho. Designio*. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento – do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: SARMENTO, M. e CERISARA, A.B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SILVA, Conceil Corrêa da. **A cidade que mudou de nome**. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.

SOUZA, Jane Felipe de. **Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, Gládis (org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: UFRGS, 1998.

SIGUEMOTO, Regina. **A casa**. São Paulo: Paulinas, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAETS, Silvana Pinheiro. **A casa rosa**. São Paulo: DCL, 2004.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Atmed, 1997.

VENTURELLI, Paulo. **A casa do dilúvio**. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, V.11, pp.36-43, 1999

WOLFF, Francis. **Por trás do espetáculo: O poder das imagens**. In: NOVAES, Adauto (org.) Muito além do espetáculo. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

OBRAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História – Destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, RJ, LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança V.II**. São Paulo: Contraponto, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Crescer en la era de los medios electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam – a leitura de imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Infância e adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lela. FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EFLAND, Arthur. FREEDMAN, Kerry e STHUR, Patrícia. **La educación en la arte posmoderno**. Trad. Lucas Vermal. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

EFLAND, Arthur. **Uma historia de la educación del arte**. Trad. Ramon Vila Vernis. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP, Papirus, 1998.

____. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: SP, 1996.

LAMAS, Nadja de Carvalho. **Revisitamento – Intenção poética que se materializa na poética**. In.: 20º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro/RS, Fundarte, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Regina. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Marcos V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Processos curriculares em arte**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

PORCHER, Louis. **Educação Artística luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

STAMM, Eliana. e PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **A arte como propulsora da integração escola e comunidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

STEINBERG, Shirley. **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância**. Trad. George Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a. p. 47- 59.

