

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA PÉRICO DA SILVA

**QUAIS OS ESPAÇOS IMAGINATIVOS PRESENTES NAS AULAS DE
ARTES?
UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DA
E.E.B. PROFESSORA MARIA GARCIA PESSI**

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2009.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA HELENA PÉRICO DA SILVA

**QUAIS OS ESPAÇOS IMAGINATIVOS PRESENTES NAS AULAS DE
ARTES?
UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DA
E.E.B. PROFESSORA MARIA GARCIA PESSI**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen
Co-orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Leite

CRICIÚMA, OUTUBRO DE 2009.

MARIA HELENA PÉRICO DA SILVA

**QUAIS OS ESPAÇOS IMAGINATIVOS PRESENTES NAS AULAS DE ARTE?
UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DA
E.E.B. PROFESSORA MARIA GARCIA PESSI**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

CRICIÚMA, SETEMBRO DE 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Celdon Fritzen – Doutor em Teoria e História Literária (UNESC) – Orientador

Prof.^a Dra. Maria Isabel Leite – Doutora em Educação – Co-orientadora

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral – Doutor em Letras (UNESC)

Prof.^a Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira – Doutora em Educação (UFSC)

Dedico este trabalho aos alunos da Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi, em especial aos alunos que me acompanharam nesta pesquisa, compartilhando seu ambiente escolar e contribuindo assim para que este trabalho auxilie a mostrar caminhos que possam ajudar no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, Rolando e Lídia (*in memóriam*), e aos meus irmãos Luiza, Dilnei, Dalva (*in memoriam*), Gerson, Lucia, Terezinha, Sidnei, Graça, Otilia e Beatriz, presenças constantes em todas as etapas da minha vida.

À minha família, Tadeu e minhas meninas, Aline e Camila, razão de todos os sonhos e objetivos.

Aos meus queridos Celdon e Bel, pela competência, ética e companheirismo.

Aos meus professores do mestrado e às minhas colegas, em especial Karlinha, Juli, Sila, gratidão para sempre.

À minha turma da escola, em especial a Meny e a Leny, incentivo de todas as horas.

À Professora Lia e seus alunos, participação constante na pesquisa.

Em especial à minha companheira de todas as horas. Obrigada, Cacá

Muito Obrigada!

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes.

Lev Vygotsky

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo principal perceber se existem espaços de imaginação nas aulas de arte, por meio de estudo de caso na Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi, em Araranguá/SC. A abordagem teórica da pesquisa partiu das ideias de Vygotsky, ligadas aos temas arte, processo criador e imaginação na infância. A investigação foi de cunho qualitativo, baseada em observações feitas durante as aulas de arte desenvolvidas em uma turma de 30 crianças, alunos da terceira série do ensino fundamental, de novembro de 2007 a julho de 2008. Os instrumentos utilizados para atingir os objetivos traçados foram: fotografias, captura de desenhos, poesias feitas pelas crianças, anotações de diário de pesquisa, conversas informais com as meninas e meninos da turma e um questionário com questões abertas dirigido à professora. Os dados levantados foram selecionados e posteriormente analisados em diálogo com o referencial teórico – a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Pôde-se perceber, nas análises dos dados, que os espaços de imaginação existem quando o real é transgredido, o que ocorre quando as aulas são planejadas de forma a entrelaçar-se às vivências e experiências dos alunos, dando significação ao conteúdo proposto. Assim, foi possível inferir que a imaginação está atrelada às condições que o meio cultural proporcionar. Pretendeu-se apresentar indícios e situações que possibilitem repensar os espaços imaginativos em sala de aula. Acredita-se que as análises levantadas contribuirão para a realização de aulas planejadas em diálogo com o meio e a história em que as crianças estão inseridas.

Palavras-chave: Imaginação. Ensino da Arte. Infância.

ABSTRACT

This dissertation had as main objective to realize if there are spaces for imagination in the art classes, through of a search of case in the *Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi*, in Araranguá/ SC. The theoretical approach of the research start from Vygotsky ideas, linked to themes art, creator process and imagination in the childhood. The investigation was qualitative nature, based in observations done during the art classes developed in a group of thirty children, students of third level of fundamental teaching, of November 2007 to July 2008. The instruments used to achieve the planned objectives were: photographs, capture of pictures, poems made for children, notes of research diary, informal chats in the girls and boys of the group, and the questionnaire with open questions directed to teacher. The lifted datas were selected and subsequently analyzed in conversation with the referential theoretical – the theory historical-cultural from Vygotsky. May to realize in the analyze of the datas that the spaces of imagination exists when the real is infringed, what occur when the classes are planned of way to entwine to existence and experience of the students, leading meaning to the offered content. Thus, it was possible conclude that imagination is associated to conditions to the cultural milieu to provide. Intended to present traces and situations permit to think the imaginative spaces in the classroom. Believe the lifted analyzes will contribute for the realization of planned classes in dialogue with milieu and the history in the children are insert.

Keywords: Imagination, Art Teaching, Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Desenho feito pela aluna Maria Eduarda.
- Figura 2:** Pintura realizada pela aluna Beatriz.
- Figura 3:** Desenho realizado pela aluna Quaira.
- Figura 4:** Desenho “criado” após expedição da professora.
- Figura 5:** Lia mostrando para os alunos a caixa que ela decorou com os desenhos feitos pelos alunos na aula sobre Eli Heil, em 2007.
- Figura 6:** Máscara representando o pássaro, de Eli Heil.
- Figura 7:** História “criada” pelas alunas Maria Eduarda, Maria Eduarda D. e Quiara.
- Figura 8:** Desenho realizado pelo aluno Hemiton.
- Figura 9:** Molde para os alunos copiarem.
- Figura 10:** Bandeirinhas feitas pelos alunos retratando o trabalho do artista Volpi.
- Figura 11:** Aluno recortando dobradura.
- Figura 12:** Celso brincando com sua águia.
- Figura 13:** Dobraduras com recortes.
- Figura 14:** Celso com uma de suas criações: a flecha.
- Figura 15:** Livro da Bienal.
- Figura 16:** Desenho de Kelvin.
- Figura 17:** Nicolas pintando suas dobraduras.
- Figura 18:** Desenhos a partir das dobraduras.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PROPOSTA METODOLÓGICA.....	18
2.1 O CAMPO PESQUISADO	24
2.2 DADOS REFERENTES AOS ALUNOS/PROFESSOR OBSERVADOS.....	26
2.3 AS OBSERVAÇÕES.....	28
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
3.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	30
3.2 CULTURA DA INFÂNCIA.....	34
3.3 IMAGINAÇÃO.....	36
3.4 ARTE E ENSINO DA ARTE.....	50
4. RELATOS E ANÁLISE DOS DADOS	60
5.A TÍTULO DE FECHAMENTO.....	81

1. INTRODUÇÃO

Não só o meio em que nós estamos é o que nos faz ser – por isso começo falando de minha história. Sou a décima filha de uma família de 11 filhos. Cresci em um meio simples, cujo único objetivo era deixar-nos uma formação educacional e profissional. Assim convivi com irmãs professora, advogada, bibliotecária, bioquímica, historiadora, odontóloga e irmãos engenheiros. Meu pai, quando não tinha jornais, lia enciclopédias.

Quando eu tinha 10 anos, mudamos-nos de Lauro Müller, sul de Santa Catarina, para Florianópolis. Pescar baiacu e vê-los estufar era nosso divertimento! Jogar nossos cachorros no mar era o passatempo preferido! Época maravilhosa na ilha, na qual conhecíamos desde o motorista do ônibus circular até o vendedor de pastel da lanchonete. Florianópolis guardava seus traços provincianos, a velha Desterro e seus trapiches, com o mar ainda batendo no Mercado Público. Minha infância era carregada de trejeitos açorianos: lembro-me que no mês de janeiro, tarde da noite, a Avenida Beira Mar era visitada pelos grupos folclóricos dos bairros vizinhos, com toda a bicharada do boi-de-mamão, esperando chegar o Dia dos Reis. Ficávamos, eu e minhas irmãs, mais os amigos da rua, cantando e acompanhando a cantoria. Outra passagem da qual me recordo era de nossas brincadeiras na praça, durante nossas férias e nos finais de semana. Nossa imaginação era requisitada frequentemente quando montávamos grupos de guerra, onde as árvores eram sempre nossos esconderijos. Tudo era motivo para deixar a imaginação fluir conforme as brincadeiras criadas.

Das séries iniciais, cursadas em Lauro Müller, o que mais me marcou foram os carimbos de vaquinha para colorir. Não me recordo de ter criado qualquer desenho ou pintura sem ser esses carimbos que a professora colocava nos nossos cadernos. Meus estudos de nível fundamental foram realizados num colégio de freiras (Imaculada Conceição). De lá, lembro-me das aulas de geometria, na disciplina de Educação Artística. O ensino médio foi desenvolvido no Instituto Estadual de Educação, sem grandes percalços. Em 1979, prestei vestibular para Educação Artística (como era chamado) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mesmo não tendo conhecimento no campo das Artes – uma vez

que nunca gostei do fazer artístico, mas de olhar, apreciar –, naquele momento, achei que seria o caminho, por gostar das áreas de decoração e moda.

Então, na universidade, foram as aulas do professor e artista plástico Domingos Fossari as que mais me marcaram. Que dificuldade de desenhar! O Professor repetia que apenas desenhando, praticando, aprenderíamos a desenhar. Lembro ainda das aulas de pintura, realizadas apenas com figuras abstratas, pois o figurativo eu não conseguia desenvolver. Que dificuldade de expressar plasticamente minhas ideias! Era difícil esta sensação de estar frequentando um curso sem me expor livremente por sentir minhas mãos e minha imaginação imobilizada pelos tempos de opressão escolar, no qual não tive liberdade de expressão – talvez aqui já estivesse a ideia central do problema hoje pesquisado.

Mas tudo isso foi sendo resignificado e deu lugar ao convívio, a partir de 1979, com as crianças na Escolinha de Arte de Florianópolis, quando iniciei meu estágio de trabalho. Aprendi a valorizar e respeitar o trabalho das crianças e a descobrir que, quanto mais as crianças tinham liberdade de criar, mais desenvolviam sua capacidade de desenhar, pintar, modelar – mas será que esse processo imaginativo e criador seria possível também nas salas de aula do ensino formal?

Nessa época, meados de 1980, a Arte e a Educação viviam momentos de euforia. Como num movimento de curvatura de vara, saíamos da opressão e cópia para um projeto em que tudo era movido pela liberdade total, deixando que os sujeitos se expressassem de um modo que não fosse dirigido. Pouco o professor falava, para não influenciar no processo criador da criança – era dado o material (tinta, argila, sucata, lápis de cor) e pronto! Assim, muitas vezes o produto sequer tinha conclusão ou acabamento, pois nada se podia dizer, uma vez que isso poderia influenciar na “criação”. Sem dúvida esse processo não era tão simples assim... “A liberdade nunca é algo simples. Com efeito, é bem mais difícil lidar com ela do que com normas e convenções estabelecidas”. (OSTROWER 1999, p. 74).

Acompanhar as crianças, num mundo criativo e inovador para aquela época, fez-me criar um vínculo com a Arte e a infância que me acompanha até hoje e são as bases desta minha investigação. Meus interesses na área artística iam se ampliando e se consolidando. Em janeiro e fevereiro de 1980, participei como estagiária de uma pesquisa na Biblioteca Pública Estadual sobre cinema, mais tarde

dada ao cineasta Sílvio Back. Durante a faculdade, organizava viagens, como à Bienal de São Paulo.

Permaneci como estagiária até 1981, quando fui contratada pela Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo, através da Fundação Catarinense de Cultura (FCC), como professora titular da Escolinha de Arte de Florianópolis, posto que ocupei por três anos. Em função desse trabalho na Escolinha de Arte, conheci Augusto Rodrigues, o Parque Lage (RJ) e as cidades históricas de Minas Gerais. Ana Mae Barbosa, Faiga Ostrower e Augusto Boal também foram referências no início de minha trajetória no mundo das artes.

Fiz vários cursos nesse período, como o curso intensivo de Arte e Educação na Escolinha de Arte do Brasil (RJ), de Augusto Rodrigues; ministrei cursos e, ainda, organizei o grupo de boi de mamão. Com as crianças, saíamos para apresentações no interior da ilha, e levava comigo o pandeiro que tocava, puxando a cantoria do Boi – cada vez mais as expressões artísticas me interessavam e a possibilidade de desenvolvê-las junto às crianças me inquietava a buscar mais.

Também em minha vida familiar vivíamos num circuito de encontros culturais, teatro etc. até 1984, quando meu marido foi transferido para Araranguá e deixamos tudo para trás.

Continuei funcionária da Fundação, mas à disposição do MOBREAL, em Araranguá. Fui trabalhar dentro da Prefeitura e, passados três meses, já organizava a I Semana Cultural de Araranguá – fui pelo interior buscar Bandeiras do Divino, artesanatos, cantigas de roda, comidas típicas, cantorias.

Em 1985, desliguei-me definitivamente da FCC e ingressei no magistério estadual, na Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi, cargo que exerço até hoje. As marcas de minha trajetória na Escolinha de Artes estiveram todo tempo presentes em meu processo como professora de arte no Estado. O encaminhamento na época ser dado a partir de modelos, mas minha prática pedagógica rompia com isso e, mesmo sem as condições desejadas (cheguei a assumir aulas de musicalização, embora sem formação específica), incentivava ações criativas e autorais junto às crianças e jovens com os quais trabalhava – recriaram a vida de Raul Seixas, o Auto da Compadecida, Dom Casmurro (entre outros cobrados no vestibular); fazíamos laboratórios sensoriais e teatrais; criávamos instrumentos musicais; confeccionávamos bonecos de pano que vestiam

as suas próprias roupas; elaborávamos personagens em tamanho natural, dentre outros: sempre criações deles, sem cópias ou modelos prontos a serem seguidos. Também na escola Maria Garcia Pessi, fundei um grupo folclórico de boi-de-mamão, com o qual também saía para apresentações no interior. Estava, então, podendo experimentar as fundamentações da Escolinha de Arte na prática pedagógica dentro de uma instituição de ensino formal.

Em 1995, pedi licença sem vencimento do Estado, ficando afastada da escola por quatro anos. Foi quando, no final de 1998, pedi meu retorno e, em 1999, iniciei uma nova etapa em minha vida, buscando qualificação na área educacional que tanto me realizava e que deixei de lado por quatro anos. Conclui, no final de 1999, uma especialização em Psicopedagogia e, no final de 2002, outra em Gestão Escolar. Assim, no início de 2003, passei a exercer o cargo de Diretora da Escola Maria Garcia Pessi, posto que exerço até hoje e que, de alguma forma, afastou-me do cotidiano das práticas pedagógicas, reacendendo minhas inquietações acerca do espaço de criação destinado às crianças e jovens na Escola que dirijo. Como responsável maior pelo estabelecimento, preocupava-me em saber se naquele espaço estávamos, ou não, favorecendo as possibilidades imaginativas dos meninos e meninas.

Em 2005, por intermédio de uma amiga, fui informada sobre o Mestrado em Educação na UNESCO. Procurei fazer uma matéria como aluna ouvinte no primeiro semestre, com as professoras Fábila Liliã Luciano e Maria Isabel Leite, *Imagem, História e Memória*, e o olhar para as imagens me despertou particular interesse. No segundo semestre, fiz a disciplina *Educação, História e Modernidade*, com a professora Fábila, e fui apresentada a pensadores e filósofos que teceram as bases do pensamento pedagógico contemporâneo. No início de 2006, passei a fazer parte do GEDEST (Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética) – nele, a abertura para diferentes formas de conhecimento e, sobretudo, o respeito às crianças se consubstanciaram. Também fiz parte do GPEI (Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginação). Nesse grupo pude, ressignificar teoricamente minha trajetória como aluna e perceber, mais claramente, a importância da imaginação nos processos criadores – sobretudo no espaço escolar – e, assim, amadureci meu objeto de pesquisa: queria perceber se há espaços imaginativos nas aulas de artes

e como isso se dá nas séries iniciais. Pelo meu interesse específico, minhas preocupações voltaram-se para a E.E.B. Prof.^a Maria Garcia Pessi.

Desse modo, a temática abordada nesta pesquisa, que iniciei em 2007, pretende ser uma contribuição para **perceber se existem espaços imaginativos nas aulas de arte com crianças das séries iniciais**. Segundo Vygotsky (2003), a imaginação articula-se com a realidade, com o meio em que vivemos, não sendo, portanto, apenas um processo subjetivo. Como a imaginação não cria do nada, mas a partir de elementos provindos da realidade, daí a importância de que o espaço escolar se constitua num local capaz de fornecer experiências que, acumuladas pelos educandos, tornar-se-ão subsídios para o processo imaginativo e suas implicações formativas. Diante desse quadro, interessa-me saber: como a escola amplia o repertório de experiências para que as crianças possam exercer seu direito à imaginação? Quais são os elementos constitutivos da relação entre imaginação e escola? Qual o lugar para a imaginação na formação das crianças de séries iniciais? Qual tem sido o papel da escola pública, particularmente em suas aulas de arte, na construção do espaço imaginativo? Para tentar dar fôlego a essas questões, tomei por base mais precisamente a terceira série do ensino fundamental nessa referida escola, entendendo que nada do que se pesquisar ali pode, necessariamente, ser generalizável, mas foi o meu ponto de partida.

O aprofundamento nessa temática oportuniza a compreensão das possibilidades de participação de meninos e meninas na escola, bem como oferece melhores condições para que exerçam seu direito à imaginação. Discutir os conceitos de imaginação na escola propicia uma aproximação maior com a necessidade que a criança tem de brincar com a realidade e construir um universo particular, dando outra significação ao cotidiano.

O presente texto se desenvolve em cinco capítulos. O primeiro trata da introdução da pesquisa, traz minha história pessoal e profissional e localiza o leitor no problema a ser investigado. O segundo diz respeito à proposta metodológica, no qual parto do conceito de pesquisa e de pesquisa de campo, descrevo o local onde esta foi desenvolvida, trago o perfil das crianças e da professora depoentes, bem como explico as técnicas e o período de observação de campo. No terceiro capítulo, intitulado como referencial teórico abordo os seguintes temas: concepção de infância, cultura da infância, imaginação, arte e ensino da arte. No quarto

capítulo, encontra-se a seleção dos dados em diálogo com o corpo teórico, consubstanciando-se no capítulo de análise. Por fim, uma reflexão “a título de fechamento” busca sistematizar, em poucas palavras, aquilo que ficou mais evidente na pesquisa.

2. PROPOSTA METODOLÓGICA

A **pesquisa** existe para compreender a realidade. Por mais abrangente que possa ser, uma pesquisa toma sempre um “pedaço”, uma amostra de um fenômeno para estudo. Luna (1999, p. 16) enumera os elementos básicos de pesquisa:

- 1) A formulação de um problema de pesquisa, isto é, de um conjunto de perguntas que se pretende responder, e cujas respostas mostrem-se novas e relevantes teóricas e/ou socialmente;
- 2) A determinação das informações necessárias para encaminhar as respostas às perguntas feitas;
- 3) A seleção das melhores fontes destas informações;
- 4) A definição de um conjunto de ações que produzam essas informações;
- 5) A seleção de um sistema para tratamento dessas informações;
- 6) O uso de um sistema teórico para interpretação delas;
- 7) A produção de respostas às perguntas formuladas pelo problema;
- 8) A indicação do grau de confiabilidade das respostas obtidas;
- 9) A indicação da generalidade dos resultados, isto é, a extensão dos resultados obtidos; na medida em que a pesquisa foi realizada sob determinadas condições, a generalidade procura indicar (quando possível) até que ponto, sendo alteradas as condições, podem-se esperar resultados semelhantes.

Levando em conta esse itinerário de pesquisa, acrescento que minha investigação é de cunho qualitativo, uma vez que busco compreender quais são os elementos constitutivos da relação entre imaginação, infância e escola, a partir das aulas de arte com crianças de séries iniciais. A pesquisa qualitativa como processo de investigação foi o eixo norteador que utilizei para observar as crianças em sala de aula durante 17 encontros de noventa minutos cada. Glazier (1992, p. 64) enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa qualitativa:

- 1) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2) O caráter descritivo;
- 3) O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
- 4) O enfoque indutivo.

O autor ainda salienta que talvez a melhor maneira de entender o que significa pesquisa qualitativa é determinar o que ela não é: “um conjunto de

procedimentos que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados”. (GLAZIER, 1992, p. 69).

Segundo o mesmo autor:

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social, e não tende à quantificação. São usados normalmente quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para o aprendizado de métodos qualitativos, é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e entre pessoas e sistemas. (GLAZIER, 1992, p. 81).

No caso das pesquisas de cunho qualitativo, a posição assumida e enfatizada por Luna (1999, p. 13) “é a de que clareza em relação ao problema da pesquisa constituiu um passo fundamental dentro do processo de pesquisar”. Neste sentido, sugere o autor que um pesquisador deve descrever em detalhes tudo que lhe parecer pertinente e anotar tudo o que eventualmente possa dizer respeito ao problema pesquisado. Essas anotações de campo visam a ocupar certas brechas do saber, pois “em qualquer projeto de pesquisa, o pesquisador defronta-se com dúvidas, lacunas”; a outra parte dessas lacunas, segundo Luna (1999, p. 40), “deverá ser preenchida com literatura, mas uma porção considerável delas fará parte de um conjunto de pressupostos assumidos pelo pesquisador”.

Sendo assim, a finalidade da pesquisa, mesmo que qualitativa, não é apenas descrever os fatos levantados, mas o desenvolvimento de uma interpretação dos dados obtidos. Para isso, como dito acima, é imprescindível correlacionar a pesquisa de campo com o universo teórico, uma vez que todo objeto de pesquisa deve conter os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação.

No caso desta pesquisa, ela será baseada em observações feitas durante as aulas de arte, por meio de estudo de caso. Relatarei com maior ênfase a dinâmica entre os alunos e seus processos de criação – e não exatamente a proposta e as ações da professora. Não é intuito criticá-la ou tomá-la como exemplo e, sim, analisar criticamente a forma e as condições em que as crianças realizam seus processos de imaginação/criação. No estudo de caso, seja ele por desajuste

ou não, deveríamos tentar o máximo possível entender o contexto nos quais esses processos ocorrem.

Nessa perspectiva, Chizzotti (2006, p. 64) afirma:

Em termos práticos, diria que para se conhecer um contexto determinante de uma conduta de um aluno seria desejável que conhecêssemos: sua versão da sua história atual, opiniões de vários professores que lidam ou já lidaram com ele, informações através dos pais ou familiares.

Minha investigação se desenvolve na Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi, no município de Araranguá/SC. A pesquisa de campo foi realizada de abril a julho de 2008, junto às 30¹ crianças da terceira série 01², na disciplina de Artes, no ensino fundamental; e de sua professora de artes, Maria Silvano, mais conhecida como professora Lia. Como disse na Introdução, tenho como objetivo discutir quais são os elementos constitutivos da relação entre imaginação e escola e, sobretudo, qual o lugar para a imaginação na formação das crianças de séries iniciais, privilegiando para isso a aula de Artes.

A partir dessas observações e da análise teórica, pretendo vislumbrar qual tem sido o papel da escola pública na construção do espaço imaginativo, ou seja, que experiências o ambiente da escola oportuniza nas aulas de Artes e, em particular, qual a condição da E.E.B. Prof.^a Maria Garcia Pessi para consolidar o seu espaço imaginativo.

A pesquisa intitulada “Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de arte? Um estudo de caso com alunos da terceira série da E.E.B. Prof.^a Maria Garcia Pessi” baseia-se também em **revisões bibliográficas**. Para esta investigação, tomo Lev S. Vygotsky como referencial maior por ser ele o teórico do campo da imaginação, arte, infância e educação – área de confluência desta pesquisa.

Procurando compreender sua base teórica, busquei na biografia Vygotsky a contextualização da história de suas ideias. Cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual, formando-se em Direito em Moscou, embora seus pais o tenham feito começar a Faculdade de Medicina, mas sempre se mostrando

¹ São 16 meninos e 14 meninas, na faixa etária de nove anos.

² Na verdade comecei minha observação no final de 2007, quando as crianças ainda estavam na segunda série. Observei apenas uma aula e retornei no início de abril de 2008.

apaixonado pelas Belas Artes e pela Literatura, tanto que ainda adolescente estudou **Hamlet**, de Shakespeare. Sendo um membro ativo e destacado da vida cultural de Gomel, sua cidade natal, deu palestras em vários outros institutos sobre Estética e História da Arte. Seu fascínio por Arte e Teatro vem de sua família altamente letrada. Também sempre demonstrou grande interesse pelos problemas da Psicologia, Pedagogia e Educação.

Vygotsky, na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), esteve ligado aos esforços pedagógicos para criar um novo homem e uma nova sociedade. A disciplina de Pedagogia – a ciência do desenvolvimento da criança –, que ele lecionou de 1922 a 1928, fez parte daquele contexto e não pôde deixar de sentir os reflexos negativos de sua popularidade ao enfatizar os aspectos sociais na formação da criança. Vygotsky passou a se tornar um incômodo para o sistema vigente; não havia espaço para ideias pedagógicas divergentes e a ligação que quase todos os pedólogos, inclusive Vygotsky, tinham com o estabelecimento científico internacional, ou seja, com os pesquisadores internacionais dessa área, fez com que a Pedagogia se extinguisse no seu país.

Sua vida nunca foi fácil: sua saúde era debilitada, em 1920 adquiriu tuberculose do irmão ao cuidar dele e a doença viria a atormentá-lo pelo resto de sua vida, causando acessos de febre frequentes até sua morte, em 1934. Deixou registrado nas obras sua posição marxista e buscou um modelo que compreendesse o funcionamento psicológico do cérebro e a constituição do sujeito no processo histórico-cultural. Para ele, o funcionamento psicológico se baseia em modos culturalmente construídos sobre o real. Ele projetou integrar numa mesma perspectiva o ser humano enquanto corpo e mente, biológico e cultural, e participante de um processo histórico.

Além das leituras a respeito de Vygotsky sobre imaginação e infância, busquei no site da CAPES³ as últimas investigações científicas na área pesquisada. As informações obtidas no banco de dados da CAPES mostram que foram produzidas 272 dissertações e teses que abarcam o tema imaginação e educação; 183 com o tema imaginação e arte; 249 com imaginação e escola; 28 com o tema imaginação e ensino da arte e; 54 com o tema imaginação e infância. Buscando-se

³ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

cada um desses isoladamente, somente com o tema imaginação, encontrei 1.735; com o tema infância 2.889 e, por último, com o tema ensino da arte, 831 dissertações/teses.

Dentre tantos resumos que selecionei para ler, encontrei o da tese de doutorado de Daniele Nunes Henrique Silva, intitulada *Imaginação, Criança e Escola: processos criativos na sala de aula*, focando os modos de configuração das manifestações imaginativas na escola com crianças, uma pesquisa de campo com crianças de 4 a 6 anos de idade de uma escola pública. O referencial teórico também foi baseado em Vygotsky. Segundo a autora, a pesquisa de campo realizada aponta para a interdição docente diante das manifestações imaginativas das crianças. A leitura desse resumo me chamou a atenção por assemelhar-se ao meu projeto no que diz respeito à interação professor e aluno, contribuindo para a reflexão acerca da pesquisa em imaginação na escola.

Da mesma maneira, pretendo com minha pesquisa perceber se existe o espaço imaginativo nas aulas de Artes nas séries iniciais (mais precisamente na terceira série) da escola pesquisada. Se existe, como está presente e em quais condições sociais se desenvolve serão situações a serem analisadas: como a escola propicia esses momentos, que situações cria para que as crianças possam aumentar suas experiências e como podem se utilizar o ambiente escolar para desenvolver sua imaginação.

Também destaco duas outras dissertações: uma delas de Tambi Carraro Ribeiro, com o título *Contexto sócio-familiar e imaginação: um estudo exploratório sobre a cor na infância*. Essa dissertação também tem como fundamentação teórica as ideias de Vygotsky. É uma pesquisa de campo na qual o pesquisador teve oportunidade de fotografar as crianças (na faixa etária de cinco anos) e investigar o contexto sociocultural de cada uma. Além de fotografar as crianças, também fotografou objetos delas de uso pessoal. O trabalho do referido autor me chamou a atenção por também ser uma pesquisa de campo como a minha e relacionar o contexto sociofamiliar e a imaginação. O trabalho feito em relação às crianças (fotos, identificação de sua cultura familiar) ajudou-me a realizar as observações feitas em sala de aula, onde fotografei as crianças a fim de melhor perceber a identidade cultural de cada uma.

A outra é de Luis Dias do Nascimento Filho, *O processo de produção do conhecimento em educação: a questão da imaginação*. O autor destaca o lugar que a imaginação ocupa no atual momento da história da produção científica. Ele utiliza os teóricos Vigotsky e Bachelard. O tema me chamou a atenção por colocar em foco a importância que o autor dá à imaginação para a construção do conhecimento. Busca na valorização da imaginação, um instrumento de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, destacando-a como um instrumento essencial nesse processo de educação.

Metodologicamente, ainda, a natureza da questão por mim proposta revelou a necessidade de uma pesquisa de campo. Para efetivá-la, alicercei-me em **observações de não-participantes**. O observador não interage, nem afeta de modo intencional o objeto de observação, ou seja, embora os sujeitos saibam que estão sendo observados, o observador busca não se manifestar no lócus. A proposta é procurar observar uma situação como ela realmente ocorre, sem a interferência direta e proposital do investigador. O observador deve apenas registrar e observar as relações ali existentes. O registro deve ser feito no momento da ação, podendo esse processo de registrar ser apenas por escrito, ou também incluir fotografia, filmografia e gravação oral. No caso desta pesquisa, optei pela anotação de caderno de campo e fotografia.

A fim de complementar as observações com o olhar daquela que está também sendo observada – no caso, a professora –, optei ainda pela **entrevista semi-estruturada**. Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas para colher opiniões e identificar fatores comuns na utilização dos espaços imaginativos. A preparação da entrevista requer certo tempo e exige alguns cuidados, como se pode destacar a seguir:

O planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência, para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. (LAKATOS e MARCONI, 1996, p. 45).

Ao longo da pesquisa, uma **análise** preliminar dos dados vem sendo feita, ressaltando-se que “na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos”. (MARTINS, 1989, p. 58).

2.1 O CAMPO PESQUISADO

A Escola de Educação Básica Professora Maria Garcia Pessi surgiu no ano de 1931, no bairro cidade alta, na Rua Nereu Ramos n.º 334, em Araranguá/SC. Atualmente,⁴ possui 1.847 alunos, de Educação Infantil ao Ensino Médio. O corpo docente é formado por 73 professores, três orientadoras pedagógicas, três assistentes técnicos pedagógicos, dois assistentes de educação; possui também nove agentes de serviços gerais.

A Escola pesquisada possui espaço físico em precárias condições, se levado em conta o desafio de atender às necessidades de tantos e diferentes alunos; entretanto, encontra-se em andamento a construção de um novo prédio. Atualmente, está instalada num edifício que data de 1964, não apresentando as condições ideais às atividades pedagógicas, pois a estrutura física não possui tamanho adequado para o número de alunos que frequentam a escola.

No decorrer dos anos, foram sendo feitas uma série de reformas, acréscimos e divisões de espaços de forma que hoje há quatro salas novas, 19 salas antigas e sem boa conservação; o ex-laboratório foi transformado também em sala de aula; e o salão de eventos igualmente repartido em três salas de aula. Há, no total, 27 salas de aula para atender ao ensino fundamental e médio e uma área separada para a educação infantil, com uma sala, uma cozinha e dois banheiros, além de um espaço pequeno de lazer com um parquinho. Dispõe, ainda, de um ginásio de esportes, duas quadras de esportes, uma biblioteca, uma sala de informática, duas salas de apoio pedagógico e uma pequena sala de artes. Finalmente, há também a cozinha, o refeitório aberto, a cantina, a secretaria da escola e a recepção com sala de diretores anexa e seis banheiros.

⁴ Dados do início de 2008.

A preocupação com o espaço físico adequado para as aulas de Artes teve início em 1999, quando os primeiros projetos foram surgindo para arrumar um local e transformar uma sala de aula, em sala de Artes. Mas essa sala durou apenas dois anos, pois em 2001 esse espaço teve que dar lugar a mais uma sala de aula, dada a demanda de alunos que não permitia que se continuasse com o local. Na época, eu era uma das professoras de arte e enfrentei essa luta de forma a conseguir transformar, com a ajuda da diretora de então, em 2002, um “corredor” – uma antiga entrada da Escola – em sala de Artes, fechando suas laterais e colocando porta, mesas compridas e alguns armários velhos. Um espaço apertado, sem ventilação e escuro, precisando sempre estar com luzes acessas.

Hoje, essa “sala de artes” é pouco usada, já que as professoras que lecionam atualmente acham o lugar inadequado. Assim, os alunos têm participado das aulas de artes em suas cadeiras regulares de sala de aula, gerando certa dificuldade de adequação entre os recursos existentes e as atividades desenvolvidas. Esse espaço acaba sendo utilizado, basicamente, para guardar os materiais que as professoras de arte utilizam. Como a escola está passando por um processo permanente de obras e de construção de novo prédio, fica difícil a mudança nesse momento.

Na Escola E.E.B. Professora Maria Garcia Pessi, a sala de aula ainda é o principal local do processo educativo e é nesse ambiente de 48 m² com 32 carteiras e 32 cadeiras, dois armários e trabalhos das crianças expostos nas paredes que ele se desenvolve. A falta de conservação fica clara pelo reboco aparente e pela madeira deteriorada pelo cupim.

Segundo Vygotsky (1999, p. 62), “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”. Portanto, o ambiente no qual vive o ser humano é responsável pelas suas transformações, e a sua apropriação do mundo se faz quando interage com outras pessoas, através dos estímulos que recebe do meio. Quando o ambiente de sala de aula dispõe de recursos que motivem a potencialidade das crianças, essas têm mais chance de agir de acordo com a interação que recebem.

Gandini e Edwards (1990, p.150) dizem que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e em um exame cuidadoso revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. Dessa maneira, as

representações feitas pelas crianças em interações com adultos, os hábitos, costumes e valores familiares interferem no seu entendimento de mundo, de modo que a percepção de mundo é efetivada pelas crianças a partir de suas interações, ações e representações, e também por tudo o que foi produzido por elas.

2.2 DADOS REFERENTES AOS ALUNOS/PROFESSOR OBSERVADOS

As crianças que frequentam a E.E.B. Professora Maria Garcia Pessi são oriundas, principalmente, do bairro Cidade Alta (onde está localizada a escola), uma vez que a escola respeita o zoneamento na hora da matrícula. As vagas excedentes – a maioria do turno da tarde – são preenchidas com alunos dos bairros periféricos, Mato Alto e Lagoão.

As crianças que moram no bairro Cidade Alta possuem melhores condições financeiras do que aquelas dos bairros de periferia. Na terceira série pesquisada, quase todas as 30 crianças moram com pai e mãe na Cidade Alta e suas famílias são basicamente de comerciários, sendo ainda alguns pais caminhoneiros, agricultores ou policiais; bem como as mães costureiras, domésticas, cabeleireiras e do lar. Abaixo são as próprias crianças que se apresentam, dizendo o que gostam de fazer:⁵

- Antônio: gosta de fazer as tarefas da escola, brinca de bicicleta, às vezes assiste televisão.
- Augusto: gosta de jogar *videogame* e de brincar na rua na frente de sua casa.
- Beatriz: gosta de estudar, ver televisão, brincar de Barbie.
- Bianca: brinca de bonecas, casinha, bicicleta.
- Bruna: gosta de brincar de pega-pega e com seu cachorro.
- Bruno: brinca de carrinhos e ajuda o pai na roça.
- Celso: gosta de cuidar dos passarinhos, andar de *skate*, de jogar pedras.
- Douglas: enquanto sua mãe trabalha no roça (fumo), assiste televisão e brinca de carrinho.

⁵ Sete delas, nesse dia, não quiseram se pronunciar sobre isso.

- Eduarda: gosta de brincar de balanço e jogar *videogame*.
- Ester: gosta de brincar de pega-pega com os amigos.
- Gabriel: gosta de fazer as tarefas e de brincar no computador.
- Gustavo: gosta de andar de bicicleta e brincar no computador.
- Hemiton: nas horas de lazer fica com seu pai na loja, brinca de carrinho, além de jogar no computador.
- Igor: gosta de brincar de esconde-esconde, pega-pega.
- Ivan: brinca de pega-pega e vê Pokémon
- Kevin: brinca de pega-pega, assiste televisão, joga futebol.
- Luana: brinca de bonecas.
- Maria Eduarda: gosta de ler poemas, estudar e brincar.
- Quiara: gosta de ver televisão, brinca de bola e de boneca.
- Rafael: gosta de assistir televisão, filmes, novelas e andar de bicicleta.
- Tácia: adora ler poesias, jogar bola.
- Taiane: brinca de bicicleta e de bonecas com as amigas.
- Tiago: gosta de brincar com seu cachorro e de brincar no computador.

Enquanto escutava o que as crianças tinham para me contar, pois nessa entrevista semi-estruturada, deixei as crianças bem à vontade para falar um pouco do que faziam fora do horário de aula em suas casas, junto dos amigos, enfim, em suas horas de lazer, lembrei-me do que disse Richter (2005, p. 26).

Segundo a autora:

Hoje a maior parte dessas crianças encontra-se cada vez mais reservada aos espaços domésticos, vivendo quase exclusivamente na família, longe de outras crianças, absorta em jogos solitários, encontrando na aceleração das mídias visuais uma realidade programada e distante.

Por fim, trago para o diálogo a professora Lia (professora titular das aulas observadas) e, assim, compartilho considerações sobre essa educadora que me permitiu conviver com seus alunos e em suas aulas durante algumas semanas. Graduada em Artes Visuais, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, com Pós-Graduação *Lato Sensu* em Séries Iniciais, Lia relatou que a arte

lhe dá muito prazer e admiração. Gosta muito da disciplina que trabalha e dos alunos também. Relata ainda que gosta de ensinar arte, mas tem consciência de que a mesma deveria ser trabalhada de uma forma mais consistente e mais variada.

É necessário registrar aqui, nesse momento de apresentação do caminho metodológico da pesquisa, que a atitude de Lia é rara. Digo isso porque não é nada confortável saber que sua aula estará sendo observada, anotada, para posteriormente ser objeto da reflexão crítica de uma pesquisa. A grande maioria não permitiria esse tipo de “invasão” em seu espaço de atuação, mas Lia consentiu. Seu gesto permite, pois, que muitas reflexões desta pesquisa sobre a formação dos professores no que se refere à educação estética sejam realizadas; e propostas, por sua vez, encaminhadas. É por meio da sua disposição em particularmente mostrar-se, que todo o universo envolvendo os professores de arte pôde ser sondado e é graças à sua coragem que essa pesquisa com os desdobramentos críticos dela na reformulação dos processos de formação docente tornou-se possível.

2.3 AS OBSERVAÇÕES

Para empreender a pesquisa empírica, primeiramente pedi autorização à professora Maria Silvano (Lia), que, inclusive, autorizou-me a usar seu nome a fim de assegurar-lhe autoria. Depois expliquei para as crianças que estava ali como pesquisadora e aluna do Mestrado em Educação e que durante dois ou três meses iria observar suas aulas de arte. Elas vibraram e mostraram-se muito carinhosas com a pesquisadora. Pedi, então, a autorização para as crianças⁶ que, depois de assinarem elas mesmas, levaram para suas casas para os pais autorizarem. Todas as crianças e pais assinaram.

De 2 de abril a 16 de julho de 2008, observei uma aula de 90 minutos por semana, perfazendo um total de 16 aulas. Sentava-me ao fundo da sala de aula onde estavam as crianças, cada qual na sua carteira individual, e partia para a observação dos alunos em suas atividades, anotando tudo o que era possível, todas as observações, diálogos, brincadeiras, enfim. Observei situações rotineiras do cotidiano escolar nas ações desenvolvidas naquele momento. No transcurso de minhas observações, registrei fotografias e tomei nota textual das ações verbais da

⁶ Modelo em anexo.

professora e dos momentos das crianças em suas interações – entre pares e com a professora. Assim, meu foco principal centrou-se nas falas, modos de ação, formas de comunicação delas, entre si, e entre elas e a professora. Volto a frisar que meu objetivo não era centrar meu olhar na professora e em seus modos de ensinar, mas nos processos de imaginação/criação dos alunos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo destina-se a tecer a base teórica acerca dos conceitos de infância, cultura, imaginação, arte e ensino da arte a fim de favorecer sua articulação na análise dos dados.

3.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A construção da noção de infância, segundo Ariès (1981, p. 52), começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se expressivos no fim do século XVI e durante o século XVII. A infância era vista como “um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”, pois o índice de mortalidade não deixava tempo de se ter lembrança delas. A família era constituída por muitas crianças, para que assim pudessem preservar algumas. Os pais não se afeiçoavam muito, pois sabiam que apenas algumas sobreviviam às doenças da época. O autor afirma que o século XVII foi o mais importante no desenvolvimento dos temas da infância na iconografia, ressaltando que nessa época os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. O gosto pelo retrato mostrava que as crianças começavam a aparecer, a deixar a condição de insignificantes para assumirem a condição de possuidores de “personalidade essencial e definitiva”.

Embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido um nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: Foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (ARIÈS, 1981, p. 61).

Esse fenômeno não seria possível sem a participação da família. Antes do século XIII, ela assegurava a transmissão da vida, do nome e dos bens materiais, mas a relação não era vinculada às emoções, era restrita às funções de sobrevivência apenas. O autor não deixa dúvida de que a descoberta da infância

ocorreu no século XIII. Durante o século XIV, mais precisamente no final desse século, seu desenvolvimento se tornou significativo, pois a família passou a ter laços afetivos, graças ao valor que se conferiu à educação e a preocupação com seus descendentes.

Dessa maneira, a família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância que essa saiu de seu antigo anonimato, tornando-se impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor. Vinculado a isso, o número de filhos diminuiu, pois se tornou necessário essa limitação para dispensar melhores cuidados. Até então, como a mortalidade de crianças era considerada altíssima, as famílias tinham muitos filhos, uma vez que inúmeros morriam ainda pequenos. A preocupação com a educação se instalou na sociedade, transformando as relações sociais, de forma que a escola e a família retiraram as crianças da “sociedade dos adultos”, dando-lhes o direito à infância, o que oportunizou o desenvolvimento do processo de construção social da infância.

Os estudos de Ariès chamam atenção ao fato de a concepção de infância vir mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, o que faz da criança um sujeito social e histórico. Ela faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, mas não deixa também de estabelecer diversas interações sociais com instituições, principalmente a escola.

A ideia de infância como conclui Kramer (1982, p. 19):

Não existiu sempre, e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Enfim, a criança tomou o seu lugar na história, e esse lugar parece ter sido alcançado pelo avanço que tivemos no reconhecimento e na valorização de seus direitos na vida familiar, social e cultural. Ela se tornou alvo de estudos, objeto de trabalhos que buscam conhecê-la cada vez mais. E é na busca de conhecimentos a respeito da criança que percebemos que a escola é o ambiente em que a criança deve ser respeitada como um ser completo, repleto de imaginação.

Nesta investigação, considero as crianças como sujeitos de conhecimento com atributos históricos, sociais, culturais, como seres capazes de verbalizar suas experiências, sujeitos que falam. Trata-se de uma perspectiva que se aproxima à proposta de Jobim e Souza (1994, p. 49):

A criança conhece o mundo enquanto cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior retificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade, física e social pode adquirir.

Observa-se que a autora revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como sujeito social que constrói sua visão de mundo. Crianças que propõem e revelam pontos de vista acerca da realidade em que se encontram, pois constituem-se através do ambiente e das relações com o meio em que vivem ou que frequentam. A concepção de Sarmiento e Pinto (1997) ainda reitera tal posição, pois há necessidade de se pensar a criança como um ser simultaneamente singular e social: portanto é preciso considerar dois pontos – o da homogeneidade e o da heterogeneidade – para não negar nem a individualidade, nem o contexto social na qual está inserida. Isso significa dizer que a infância possui elementos constitutivos próprios que precisam ser compreendidos em cada situação particular e em contextos mais amplos de relações.

Para Kramer (1999, p. 51):

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se concordarmos que história e linguagem são dimensões fundamentais que conferem humanidade aos sujeitos sociais, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.

De acordo com a *Proposta Curricular de Santa Catarina*: “O estudo da criança sem levar em conta o contexto social ao qual pertence, não demonstraria as diferenças essenciais nos diversos modos de agir das crianças” (2005, p. 50). A construção do universo infantil, neste caso, é realizada na interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças – assim, a criança poderá estar ativamente envolvida na sua própria experiência de conhecimento e de vida.

Para Girardello (2001, p. 53), a infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária:

Verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade, que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia e que da plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões, uma delas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas.

Lembrar da infância nos aproxima da imaginação. Podemos pensar na imaginação como “função contínua” no transcurso de nossas vidas, pois se o processo imaginativo se dá por situações já vividas e experienciadas, buscamos nas imagens da infância lembranças e situações do passado.

Em geral, quando uma pessoa adulta se aproxima de uma criança, tende a buscar em suas próprias lembranças de infância as histórias e brincadeiras que preferia. Da mesma forma, as histórias que ela repetirá à criança de hoje serão as que mais prazer ou auxílio lhe trouxeram quando era pequena. Os misteriosos critérios da preservação de certas histórias ou brincadeiras têm relação com isso. Podemos não ter a mínima ideia de por que gostávamos de determinado conto, mas permanece a impressão que ele causou a criança que fomos. (GIRARDELLO, 2006, p.59).

Assim para a autora:

[...] a atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é outro fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como mediadores entre a criança e o ambiente físico e o clima social criado pela família faz diferença na qualidade da vida imaginativa das crianças (GIRARDELLO, 2006, p.59)

A capacidade imaginativa das crianças aparece em espaços sociais onde a família e a escola criem momentos de criação e de apropriação cultural, valorizando a criatividade, a curiosidade e a fantasia; sua existência está atrelada às condições que seu meio cultural lhe proporcionar.

3.2 CULTURA DA INFÂNCIA

Cultura, seu significado vai muito além do folclore ou do patrimônio cultural. Ela é a relação que o indivíduo tem com sua realidade. A cultura precisa ser pensada, portanto, nos contextos históricos em que convivem diferentes sujeitos.

Hall (2005, p. 88) relata que:

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais.

Segundo o autor, a dimensão cultural é proveniente de várias histórias e situações interligadas, não existindo para ele culturas isoladas e fixas. Elas se entrelaçam e se sobrepõem num mesmo campo.

Para Vygotsky (1993), a cultura é uma “produção humana” e essa produção tem duas fontes: “vida social” e a “atividade social do homem”.

Consequentemente, a cultura é obra do homem e não da natureza. Também enfatiza, no contexto do debate filosófico, a passagem do “estado de natureza” ao “estado de sociedade”, distinguindo-os. Natureza seriam as “funções biológicas”, e a cultura seria um “plano superior”.

Ele afirma ainda que “a cultura não cria nada, apenas modifica os dados naturais para adaptá-los aos objetivos do homem” (VYGOTSKY, 1993, p. 63).

Portanto, para o autor, a cultura transforma o que a natureza lhe oferece, adaptando-a aos objetivos a que o homem se propõe, ou seja, “um modo simbólico de existência” (VYGOTSKY, 1993, p. 63). Assim, a cultura é o conjunto das obras humanas, um conjunto de significações, do qual o ser humano se apropria para o seu desenvolvimento.

Embora reconheçamos que a criança não é um ser isolado, Vygotsky (1993, p. 157) problematiza esta questão afirmando que:

A criança nasce isolada de sua cultura e não é imediatamente integrada nela. Esta integração nas condições culturais não é tão simples quanto vestir roupas novas; ela é acompanhada por transformações profundas no comportamento, pela formação de seus mecanismos novos, fundamentais e específicos.

Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural dialoga com a Sociologia da Infância, que defende que a criança se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços presentes em sua vida, assumindo a infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais, que interagem com adultos e entre si. Segundo Sarmiento (2002, p. 4), “as culturas da infância são tão antigas quanto a infância e resultam do processo societal de construção da infância, coevo da modernidade”. Sarmiento (2003) ressalta as competências das crianças no plano cultural e social e como elas se relacionam com os outros, com a natureza e com a sociedade.

Para o autor:

A questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos. Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a idéia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso

comum, dos modos de construção de significado pelas crianças. (SARMENTO, 2002, p. 21).

Para Sarmento (2002, p. 16), o imaginário infantil é parte integrante no processo de desenvolvimento do conhecimento. Incorporar o imaginário nesse processo, “inerente às gramáticas das culturas da infância, corresponde a um resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros”.

Para ele, o imaginário na infância é presença constante na relação da criança com o mundo, no seu contexto social e cultural. Dessa forma, a escola é desafiada a desenvolver uma reflexão crítica sobre a cultura e a diversidade cultural para poder dar conta das contradições e das especificidades da cultura infantil.

Com o conhecimento sendo tão significativo no mundo contemporâneo, que condições, qual o acesso dado a essas crianças aos bens culturais, mais precisamente ao conhecimento, à aprendizagem? Que situações são propostas para que a apropriação do conhecimento seja realizada com sucesso? As questões são levantadas porque se crê que, ao dar oportunidades e condições às crianças para que retirem dos ambientes elementos que constituam seu desenvolvimento social e humano, a escola está cumprindo seu papel na formação humana. A relação da criança com seu meio cultural, permitindo-lhe apropriar-se da cultura, será significativa e lhe dará subsídios suficientes para que possa desenvolver seus processos de imaginação.

3.3 IMAGINAÇÃO

Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória.

Gaston Bachelard

Ao inserir em minha pesquisa o tema central imaginação, reporto-me a Vygotsky e os princípios que norteiam seus escritos. Para ele, em toda a atividade criadora humana dois princípios básicos se destacam: a memória e a imaginação.

O primeiro princípio, também chamado de reprodutivo, pois baseado em nossas memórias, repete situações já criadas. Sua característica principal é reproduzir com maior ou menor intensidade experiências já vivenciadas. Assim, toda

atividade criadora emana de algo já existente, já vivenciado, memorizado. Mas não basta somente a memória em si. Só o que nos rodeia não seria suficiente para suprir as exigências do meio, pois unicamente lembrar de experiências passadas não daria oportunidade de desenvolvimento da capacidade criadora na resolução de necessidades suscitadas pelo nosso entorno. Se nos limitássemos apenas a recordar nossa memória, não seríamos capazes de entender e responder às transformações do meio que nos rodeia.

Já a imaginação, segundo princípio de que fala Vygotsky permite reelaborar por meio da atividade criadora as experiências passadas, produzindo novos processos e objetos. Para Vygotsky (2003), a Psicologia não compreende cientificamente esse papel desempenhado pela imaginação. Ela vincula o papel da imaginação ao irreal, ao que é fantasioso.

O autor discorda dessa posição quando afirma:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, à diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação.⁷
(VYGOTSKY, 2003, p. 10)

Portanto, para ele, tudo que nos rodeia, seja culturalmente, tecnicamente e cientificamente é produto da imaginação. Toda criação é produto da imaginação e acompanha nosso dia-a-dia: a imaginação não é uma faculdade exercida só por gênios, mas é por todos executada, nas mais diversas situações cotidianas. Ao afirmar que tudo na criação humana é produto da imaginação, Vygotsky traz exemplos de obras científicas, como a descoberta da teoria da evolução por Darwin ou a tecnologia desenvolvida por Edison com a criação da lâmpada. Ao observarmos essas invenções, percebemos o grande número de experiências acumuladas na descoberta desses intelectuais. Contudo, o autor deixa claro que essas criações não

⁷ “La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, la diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación” (VYGOTSKY, 2003, p. 10)

estão presentes apenas nas obras de gênios, mas em situações rotineiras, do cotidiano.

O autor enfatiza o papel da imaginação no desenvolvimento da criança, dando exemplos de como ela, com jogos e brincadeiras, compondo com elementos vivenciados, desenvolve processos de criação, que não resultariam em atividade criadora se apenas nos apropriássemos de situações já vividas, sem recriá-las. Assim, as brincadeiras e os jogos infantis estimulam a imaginação.

Compondo com o antigo e com o novo, formamos a base de toda a atividade criadora. No desenvolvimento infantil, a imaginação exerce função plena, pois acionando o repertório imagético da criança, o pensamento pode exprimir imagens novas que enriquecem e desenvolvem o processo criador. Assim, a imaginação se torna centro de todo o ato de criação. Ela é processo vital para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Noutro momento de suas reflexões, ao buscar no real a sustentação do processo imaginativo, Vygotsky (2003) identifica quatro formas que ligam a atividade da imaginação com a realidade. A primeira forma de vinculação entre imaginação e realidade consiste em que toda imaginação compõe-se sempre de elementos tomados da realidade, extraídos de experiências anteriores. Imaginação e realidade se articulam, se completam, dialogam, sendo essa posição de Vygotsky contrária ao senso comum, que as coloca em campos opostos.

Na concepção de Vygotsky, elas se vinculam e é sobre a combinação dos elementos provenientes da realidade, ou seja, de experiências passadas, que a imaginação opera, quando vai buscar na realidade em si, através de vivências acumuladas, a reelaboração e recriação dos dados. De tal forma que se conclui que quanto maior o repertório, maior será o campo de atuação da imaginação. Nessa junção do antigo com o novo, percebe-se o trabalho da imaginação. Nesse aspecto, ela se apresenta em todas as dimensões da atividade humana. Não somente na arte, meu foco de pesquisa, mas percorre todos os segmentos do desenvolvimento humano, ajudando na ampliação do conhecimento do mundo.

A segunda forma de vinculação entre arte e imaginação é mais complexa, pois parte de elementos de experiências acumuladas rumo a uma realidade não vivida, ou seja, trata-se da utilização de elementos que já conheço para compreender o que nunca vi. Assim, pela imaginação posso constituir experiências

que não vivi, seja na área afetiva ou no conhecimento geográfico, histórico. Portanto, a utilização desses elementos pela imaginação cria novas situações. Esses elementos provenientes de situações reais são utilizados pela fantasia para criar aquilo que nunca presenciei, passando a conhecê-los através da imaginação. Vygotsky (2003, p. 19) dá como exemplo um quadro do deserto do Saara, onde nunca estivemos, mas que podemos imaginar pela utilização dos elementos acumulados em nossa experiência (areia, calor, etc.), ou seja, a “essência da construção técnica da imagem reside na combinação pela fantasia de elementos da realidade”.

Dessa forma, percebe-se que a imaginação adquire uma função importante no desenvolvimento humano, pois amplia a experiência do homem, quando este imagina o que por ele não foi visto e recria-o baseando-se em relatos alheios ou imagens de experiências alheias.

O autor afirma que:

Quando lemos os jornais e nos inteiramos dos milhares de acontecimentos que tenhamos podido presenciar pessoalmente, quando estudamos a geografia ou a história, quando conhecemos por carta o que acontece com outra pessoa, em todos esses casos nossa fantasia ajuda a nossa experiência. Resulta, assim, numa dupla dependência e recíproca entre a realidade e a experiência. Se no primeiro caso a imaginação se apoia na experiência, segundo caso é a experiência a que se apoia na fantasia.⁸

A terceira das formas básicas que ligam a imaginação à realidade é o enlace emocional: modo pelo qual a imaginação e a realidade se relacionam por via da emoção. Aqui as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. Seria uma representação de imagens associadas a determinado sentimento e por mais que as situações não sejam reais, as emoções experimentadas são. Conforme os processos de imaginação que vou vivenciando,

⁸ “Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que nos hemos podido presenciar personalmente, cuando estudiamos la geografía o la historia, cuando conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia. Resulta así una dependencia doble y recíproca entre realidad y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía” (idem, p.20).

experimento estado sentimentais. Dependendo de nosso estado afetivo, estaremos imaginando algo que lhe seja correspondente.

Portanto, conforme Vygotsky (2003, p. 21):

As imagens da fantasia emprestam também linguagem interior a nossos sentimentos, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que responda ao nosso estado de animo e não a lógica externa dessas próprias imagens.⁹

Essas imagens de sentimento se manifestam de duas maneiras. Primeiramente, todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens. Essas imagens estão relacionadas com o estado emocional vivenciado naquele momento. Nessa primeira maneira, os sentimentos influem na imaginação. Esse fenômeno é designado pelos psicólogos, segundo Vygotsky, como “lei do signo emocional comum”. Isto significa dizer que tudo que resulta na combinação de imagens, baseadas em sentimentos comuns, se vincula, ou seja, todo sentimento que causa um efeito emocional comum entre si se agrupa em torno de alguma imagem. Conforme o autor, toda emoção se manifesta em determinadas imagens semelhantes, como se nosso estado emocional pudesse escolher imagens de acordo com o momento. A semelhança os incorpora por possuir tom afetivo em comum.

Esta forma de associação costuma encontrar-se com freqüência nos sonhos, nas ilusões, ou seja, em estados de espírito em que a imaginação voa com inteira liberdade e trabalha sem regra nem concerto. Compreende-se facilmente que essa influência implícita ou explícita do fator emocional deve propiciar o surgimento de agrupamentos totalmente inesperadas e oferece um campo quase ilimitado para novas combinações, já que o número de imagens que possuem uma característica emocional idêntica é muito grande.¹⁰. (RIBAUD *apud* VYGOTSKY, 2003, p. 22).

⁹ “Las imágenes de la fantasía prestan también language interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes.”

¹⁰ “Esta forma de asociación suele encontrarse con frecuencia en los sueños, en las ilusiones, o sea, en estados del espíritu en que la imaginación vuela con entera libertad y trabaja sin regla ni concierto. Se comprende fácilmente que esta influencia implícita o explícita del factor emocional deve propiciar el surgimiento de agrupaciones totalmente inesperadas y brinda campo casi ilimitado para nuevas combinaciones, ya que el número de imágenes que poseen un sello emocional idéntico es muy grande”. (RIBAUD *apud* VYGOTSKY 2003, p. 22).

Sabemos que os sentimentos influenciam a imaginação, mas essa função é recíproca, pois a imaginação também influencia os sentimentos. Portanto, a outra maneira de vinculação procede ao contrário. É a imaginação que irá influenciar os sentimentos. Vygotsky (2003) dá a esse fenômeno o nome de “lei da representação emocional da realidade”, cuja essência descreve nas palavras de Ribaud:

Todas as formas da representação criadora encerram em si elementos efetivos. Isto significa que todo o que edifique a fantasia influencia reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda esse edifício inteligente não concorde, por si só com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta.¹¹ (VYGOTSKY, 2003, p. 23).

Vygotsky afirma que o tudo que constrói a fantasia influencia em nossos sentimentos e mesmo que essa fantasia não retrate a realidade em si, todos os sentimentos que provoca são reais, são vividos pelo homem que os experimenta. Podemos dar um exemplo: ao imaginar por meio da leitura literária uma situação assustadora, a imagem é irreal, mas o sentimento de medo que provoca é real e é vivido pelo homem que experimenta essa situação como verdadeiro.

A quarta e última forma de vinculação entre realidade e fantasia consiste em algo produzido pela fantasia que, ao ser inserido no mundo real, se cristaliza em novidade, que passa a fazer parte e a influenciar o universo que nos rodeia. Assim, os elementos tomados pelo homem de sua realidade, em seu pensamento sofrem transformações, passando a ser produto de sua imaginação. Voltam à realidade trazendo algo novo, algo criado pela sua imaginação. O vínculo que a imaginação faz com a realidade resulta algo surgido de situações reelaboradas, recriadas. Ao receber nova forma materializa-se e começa a existir no mundo real. Assim, de acordo com Vygotsky, o processo da atividade criadora da imaginação humana, se encerra o “círculo” da imaginação.

Descreve Vygotsky (2003, p. 24):

¹¹ “Todas las formas de la representación creadora encierran en si elementos afectivos. Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en neustros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por si, con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, efectivamente vividos por el hombre que los experimenta.” (VYGOTSKY, 2003, p. 23).

Esse fruto da imaginação tem atravessado um longo período histórico que convém resumir em um breve esquema: cabe dizer que tem descrito um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram na sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual seu pensamento sofrerá completa reelaboração, convertendo-se em produto da imaginação. Por último, materializando-se, voltarão à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa, nova; capaz de modificar essa mesma realidade, finalizando-se, desse modo, o círculo da atividade criadora da imaginação humana.¹²

Toda atividade criadora do homem passa por esse círculo básico. Qualquer atividade criadora do ser humano vai passar por ele e, ao se concretizar, se cristaliza, se realiza, fechando o círculo criador.

O processo que desenvolve a imaginação criadora é complexo, pois segundo Vygotsky (2003, p. 31) “toda atividade imaginativa tem sempre larga história atrás de si”.¹³ O processo se dá através de dois elementos básicos: a percepção interna e externa. Esse procedimento serve de base inicial para todo o processo criativo. Internamente, o ser humano busca material para desenvolver sua atividade imaginativa no pensamento e externamente busca, no meio em que vive materiais que vê, ouve, toca, cheira, degusta para, assim, construir sua imaginação.

Para organizar esses materiais, buscamos dois momentos: dissociamos e associamos os elementos percebidos. Todo esse processo se constitui de uma multidão de partes isoladas e modificadas. Primeiramente, dissociamos esses elementos para posteriormente associá-los. Ao dissociá-los, separamos, comparando-os uns com os outros. Enquanto alguns são conservados na memória, outros são esquecidos. Assim, buscamos naquilo que não está combinado elementos para associá-lo mais tarde e criar o processo imaginativo. Logo, a imaginação busca sua composição nas partes dissociadas.

Segundo o autor, “la disociación es condición necesaria para el juego ulterior de la fantasía” (VYGOTSKY, 2003, p. 32). As impressões vão se dissociando das outras situações originais, nas quais foram percebidas, acumulando em nossa

¹² “Estos frutos de la imaginación han atravesado muy larga historia que convendría acaso resumir en breve esquema: cabe decir que han descrito un circulo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieron compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último materializándose, volvieron a la realidad, pero trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividade creadora de la imaginación humana”.

¹³ No original: “Toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia trás si” (p. 31).

mente situações, um repertório que não fica imóvel, mas que, sendo flexível, não fica inerte, como se permanecesse no fundo de um baú. Os materiais estão sempre se reelaborando, se articulando, para mais tarde se vincularem e, assim, ocorrer o processo da imaginação criadora.

Dentre os principais fatores, Vygotsky (2003, p. 35) destaca o papel do ambiente:

A análise psicológica estabelece sempre que o primeiro desses fatores é a necessidade que experimenta o homem de adaptar-se ao meio ambiente que o rodeia. Se a vida que o rodeia não apresenta tarefas, se suas reações naturais e herdadas se equilibram plenamente com o mundo em que vive, então não há base alguma para o surgimento da ação criadora.¹⁴

Segundo Vygotsky (2003), toda invenção criadora está sempre em movimento, sempre se transformando em algo que precisa ser produzido em relação ao ambiente que suscita essa necessidade. Relata ainda que necessidade e desejo nada criam por si só. Precisam de algo mais para criar e vão buscar nas imagens o material dessa reelaboração.

Assim, em função do ambiente em que vive a pessoa, acontece toda essa movimentação, esse processo de associação de imagens, para assim ocorrer a criação. Essas imagens estão, internamente, nos nossos pensamentos, algo que não está realmente presente e que não é diretamente percebido, externamente, no ambiente. No surgimento espontâneo dessas imagens, está também a imaginação. Como num “insight”. Este surge repentinamente, sem motivos aparentes.

Sabemos que a função imaginativa depende das experiências acumuladas, mas também depende de fatores que Vygotsky (2003, p. 36) assim apresenta:

Já falamos que a função imaginativa depende da experiência, necessidades e interesses naqueles que se manifestam. Fácil é também compreender que aquela se manifesta. Fácil também compreender que depende da capacidade combinativa exercitada nesta atividade de dar forma material aos frutos da

¹⁴ “El análisis psicológico establece siempre que el primero de estos factores es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo em que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora.”

imaginação; depende também dos conhecimentos técnicos, das tradições, é como os modelos de criação que influenciam no ser humano. Todos estes fatores têm enorme importância, mas não tão simples e evidentes que não vamos nos referir a eles em detalhes. É muito menos conhecida e, portanto, muito mais importante a ação de outro fator: o meio ambiente que nos rodeia.¹⁵

Toda criação se apoia em experiências passadas, no histórico de cada indivíduo. A imaginação está condicionada a causas objetivas.

Segundo Vygotsky, a imaginação está no ambiente que rodeia o ser humano. Assim, afirma que toda criação se reporta ao mundo social:

Por mais individual que pareça, toda criação sempre termina com um coeficiente social. Neste sentido, não há inventos individuais no estrito sentido da palavra, em todas elas sempre fica alguma colaboração anônima. (VYGOTSKY, 2003, p. 38).¹⁶

A imaginação não é subjetiva, “me dá um estalo e crio”, ela demanda situações objetivas do meio ambiente, situações socioculturais. O autor afirma ainda que o desejo e na possibilidade de criar se encontram sempre em proporção inversa à simplicidade do meio ambiente. Quanto maior for a complexidade do ambiente sócio-histórico no qual está inserido o indivíduo, as maiores oportunidades de originar um espaço imaginativo, pois se o ambiente for simples, sem provocações e experiências acumuladas, a simplicidade do meio ambiente não oportunizará espaços de criação. Quanto mais simples for o meio ambiente, menor será a ânsia, o desejo de criar. Quanto mais complexo for o meio ambiente que rodeia a pessoa, maior será o desejo de criar, maior será a provocação.

Toda a história do ser humano origina processos de criação complexos. Quando falamos do meio no qual o ser humano está inserido, não falamos no

¹⁵ Dijimos ya que la función imaginativa depende de la experiencia, necesidades y los intereses en los que aquélla se manifiesta. Fácil es también comprender que aquélla se manifiesta. Fácil de las es también comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende también de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Todos estos factores tienen enorme importancia pero son tan simples y evidentes que no vamos a referirnos a ellos en detalle. Es mucho menos conocida y por tanto, mucho más importante, la acción de otro factor: el medio ambiente que nos rodea.

¹⁶ Por muy individual que parezca toda creación encierra siempre en si un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en el estrito sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima. (VYGOTSKY, 2003, p. 38).

espaço em si, mas em toda experiência acumulada, em todo processo sócio-histórico do ambiente que possibilitou essas experiências. Aqui enquadro a importância da escola na busca desse espaço imaginativo. Ela poderá proporcionar interações sociais de modo que a imaginação possa vir a ser exercida pelos seus educando. Não estamos falando de espaço em si, mas de espaço atrelado ao tempo. Portanto, todo o fator sócio-histórico, todo o repertório são responsáveis pelo desenvolvimento desse espaço imaginativo, desde que a escola permita que se produza esse acúmulo de experiências sobre as quais a imaginação possa trabalhar, ampliando a capacidade criativa dos indivíduos. A escola tem de oferecer, em seu ambiente, condições objetivas para se desenvolver a imaginação. Essas condições objetivas, sendo oportunizadas pela escola, conseqüentemente proporcionarão espaços imaginativos de relevância.

Um dos grandes leitores de Vygotsky no Brasil, Angel Pino, dando ênfase à teoria histórico-cultural, reitera a importância da imaginação, com a diferença de utilizar o termo imaginário, para ele mais adequado.

Para ele, a palavra “imaginário” apropria-se melhor à função que a “imaginação” assume no texto de Vygotsky. Ao trocar os termos, lembra que imaginação nos leva para caminhos do devaneio, fantasia, esquisitice. Ele vê nesse conceito um aspecto negativo e, assim, busca no termo imaginário enfatizar o poder de criação, a “poiese” do homem.

Para Pino (2006, p. 49), ao permitir que o homem crie suas próprias condições de existência, o imaginário torna-se peça fundamental no seu desenvolvimento, tornando-o “o único ser vivo capaz de pensar e construir seu próprio destino”. A imaginação (aqui usamos no sentido vygotkiano, como à frente poderá ocorrer novamente) torna o homem capaz de decidir seu destino, transcender caminhos inexplorados, vivenciar situações que somente sua espécie pode alcançar. Ela não tem modelos a seguir, somente seu potencial criador e imaginativo.

Segundo a tendência cartesiana, a imaginação está relacionada a algo irracional, obscuro. Embora, segundo Pino (2006, p. 50):

[...] a atividade de imaginar aponta no sentido da existência no homem do poder de criar, os sentidos que tem esse conceito e os associados a ele etimologicamente mostram que se trata de um poder que revela o lado “obscuro” do espírito humano, tão

desvalorizado na tradição racionalista das sociedades modernas.

Na crítica que faz ao termo imaginação, vinculada ao individualismo e subjetivismo, Pino procura dar ao termo imaginário um caráter histórico-cultural, tirando-lhe o sentido individualista, subjetivista, incorporando-o ao coletivo, ao social. Defende o autor que, para fazer parte do desenvolvimento do ser humano, as produções da imaginação precisam se sustentar nas funções culturais coletivas, que definem as condições do ser humano. Essas funções coletivas são processadas por meio de signos, ou seja, a imagem chega até nós pela experiência do real, pois “na medida em que a imagem é portadora de significação, pode-se dizer que ela transforma-se em representação do real” (PINO, 2006, p. 64):

Ao falar da imagem, “matéria prima da imaginação”, relata Pino que:

A imagem pode ser considerada em dois planos diferentes: o natural e o cultural. No primeiro caso, a imagem resulta do processamento pelo cérebro dos sinais emitidos pelas coisas reais, das quais é a reprodução material e singular. No segundo caso, é o resultado de um complexo processo mental de conversão desses sinais em complexos imagéticos portadores de significação. Isso confere à imagem natural um estatuto novo que, sem perder suas características naturais ou biológicas, faz dela o meio para o homem transpor os limites da materialidade e da singularidade das coisas reais e atingir os espaços da representação simbólica que lhe permite conferir a essas coisas uma dimensão imaterial e generalizadora. (PINO, 2006, p. 52).

Na imagem natural, qualquer espécie animal absorve o real “em si”, mas no plano cultural, o real é transformado por meio do ambiente que rodeia o ser humano. Para o animal, a imagem não terá significação, apenas será uma imagem, já para o ser humano terá, tendo assim a dimensão social.

Pino (2006, p. 52) reforça que “se graças à imagem a realidade externa pode tornar-se experiência interna do sujeito, pode-se também pensar que a experiência interna do sujeito possa tornar-se realidade externa”. Isso nos permite pensar que a imagem parece poder desempenhar uma dupla função no sujeito: a de subjetivação da realidade externa e a de objetivação da experiência interna.

Mas não é difícil perceber que, ao colocar as coisas dessa maneira, sai-se do plano da imagem como processo meramente biológico e entra-se no plano da imagem como

processo simbólico em que os sinais da realidade captados e transformados em imagem adquirem significação para o sujeito e esta significação permite recriar uma nova realidade externa semelhante à imagem que ele tem da realidade. (PINO, 2006, p. 52).

Graças à imagem, podemos armazenar experiências externas, transformando-as em realidade subjetiva, ou seja, ela está na realidade, é levada para a subjetividade e ao mesmo tempo me permite objetivar a interioridade, desencadeando o processo da “mediação semiótica”. Pino reitera que a mediação semiótica nos permite converter o natural para o cultural, apropriar-se do mundo, interpretar-lhe, nos dando assim condições para comunicar-nos com os outros, pois o sujeito não se torna sujeito sozinho, precisa do outro.

Vygotsky já dizia que a mediação só pode existir e ser a partir do momento que a dimensão histórico-cultural existir. Não pode haver o sujeito, o humano sem o outro, sem a cultura, sem a mediação social. Aqui, reporto-me à presença do espaço imaginativo, na sua dimensão social, na escola e com as crianças com as quais fiz meu trabalho de observação. O espaço só poderá existir quando houver essa “mediação semiótica”, quando as crianças puderem ter um repertório de significações, um diálogo com o ambiente que as rodeia. Essa mediação com o simbólico as levará ao ato da criação.

Pino deixa claro que a imagem não é só física, não é só realidade “em si”. O homem a usa para se comunicar, para significar. Absorvendo as imagens e a realidade por meio de sua subjetividade, armazena-as, reelabora-as e recria-as. Assim, ao mesmo tempo em que crio um quadro, estou criando um processo significativo por meio dele.

Os processos de significação, segundo o autor mencionado, aparecem no cotidiano das pessoas nas diversas práticas sociais, uma vez que a “significação é uma produção social” (2005, p. 162). Quando o imaginário não se socializa, não interage com a realidade social do homem, fica no devaneio.

Agregada ao fator social, “a mediação semiótica” é fundamental para a existência ou não de um espaço imaginativo, pois a criança pode entender, mas se não tiver elementos, um repertório imagético para se expressar, para dar significação às coisas, não terá como desenvolver o processo de imaginação criadora. Assim, volto a mencionar que o mundo em que estamos é o que nos faz

ser. É necessário significar as experiências dessas crianças, objetivá-las junto a uma realidade histórico-social na qual estão inseridas. Não adianta ter acesso a conteúdos, técnicas, sem ter como dar significado a elas. Essa dimensão semiótica, mais o fator social é que nos darão a significação.

O relato de Pino (2006, p. 73), dialogando com Vygotsky, nos diz que “a capacidade de criar se estende a todas as esferas da vida social e cultural, esferas de produção artística, técnica, científica e social”. Ele relata ainda que “criar não é algo acidental e periférico à realidade da vida cotidiana, mas a própria expressão humana dessa vida”. Sendo assim, não basta apenas pensar em criar – é o meio no qual estou inserido que vai me fazer elaborar esse processo de criação. Entretanto, segundo o autor, “repetir fórmulas, soluções, maneiras de fazer as coisas descobertas ou inventadas pelos outros, embora fazendo parte da vida em sociedade, não é uma garantia de desenvolvimento humano pessoal” (PINO, 2006, p. 74).

Numa aula de arte, se meramente colocamos uma técnica em si, sem buscar o repertório de significações de cada criança que compõe essa aula, sem buscar no fator social tal significação, teremos mera reprodução técnica, sem processo criador. Esse processo só terá sentido quando se abrir significativamente, quando o fator social interagir, buscando no meio em que vive a criança, no ambiente que a rodeia na sua vida cultural, os mecanismos para a realização desse processo.

Assim, para o ser humano a construção de sua história passa pela transposição de seu mundo real, pela significação, pela construção de sua história dentro da história social. Percebe-se aqui a presença de dois fatores na unidade básica de formação do imaginário, ou seja, na imagem. Seriam eles: o biológico (natural) e o cultural – este também conhecido como simbólico.

Pino (2006, p. 54) esclarece a presença desses dois fatores:

aquilo que denominamos imagem – essa espécie de unidade básica da função imaginária – possa ser, ao mesmo tempo, um evento natural, comum a outras espécies, e um evento cultural, exclusivo do ser humano. No caso do homem, longe de constituírem dois eventos independentes e irreconciliáveis – isso faria dele um ser duplo, cindido e contraditório – constituem dois modos diferentes de ser (biológico e simbólico) de um mesmo e único evento. Isso quer dizer que a formação de

imagens é um evento natural atribuído à maquinaria sensório-neurológica dos organismos, não seria um evento humano se os sinais que lhe dão origem não desencadeassem no cérebro do homem processos semióticos capazes de conferir à imagem uma significação, transformando-a num evento simbólico. Isso dá às imagens humanas uma dimensão totalmente nova e inédita na história da evolução que permite ao homem transpor os limites dos espaços da percepção sensorial para construir os mundos misteriosos, do imaginário e do simbólico.

Para o ser humano, a função imaginária é parte integrante do aspecto cultural ou simbólico, vinculada ao social. A imagem está ligada ao processo de criação do sujeito e fica claro que a presença do semiótico, da significação, do simbólico é que desencadeia esse processo. Essa operacionalização é mediada pelos signos, pelo material semiótico, que é constituído pelo que se produz coletivamente, ou melhor, pela produção cultural dos homens. Assim, a mediação semiótica define a produção humana e conseqüentemente o ato de criar.

O autor destaca:

Se a função imaginária opera no campo que interliga o real e o simbólico e se o papel da imagem mental é de operar a conversão dos sinais naturais em significações culturais, então a produção imaginária só adquire existência real quando deixa o campo do imaginário e se constitui como produção simbólica, qualquer que seja ela. Isso quer dizer que a função imaginária não é o fim em si mesma – o que faria do imaginário a expressão do delírio e da loucura – mas uma atividade que se alimentando do real cultural realimenta esse mesmo real retornando a ele na forma de obras culturais novas. Essas obras podem tomar as mais diversas formas e modalidades, como variadas e múltiplas são as formas da cultura: obras técnicas, artísticas, científicas, lúdicas, sociais, etc. Numa palavra, o imaginário social e o imaginário pessoal constituem o motor do desenvolvimento humano dos homens, no plano coletivo e no plano pessoal, e da produção das condições sociais e culturais da sua existência. (PINO, 2006, p. 74).

A produção imaginária só passa a ser real quando deixa o campo puramente da imaginação, do delírio, do devaneio e se constitui através do simbólico, do cultural.

Essa significação só vai existir quando buscarmos no real cultural a mediação desse processo. Ao buscar no real cultural do outro o significado, estaremos contribuindo para que ocorra o desenvolvimento do conhecimento, buscando sentido no outro. Ao fazermos a conversão dos sinais naturais em significações culturais, quando produzimos signos, significados produzimos sentido.

Ao destacar as relações do imaginário com o real e o simbólico, Pino (2006, p. 72) ressalta que:

[...] são profundas e obscuras. De um lado, o imaginário precisa do real, pois este é a principal fonte do que constituem sua matéria-prima, as imagens. De outro lado, o imaginário precisa do simbólico não só para manifestar-se, mas também para existir, para passar do estado virtual para o estado do real humano.

Vale lembrar que, quando menciona o simbólico, o autor deixa claro que ele é o “componente definidor da produção humana e, portanto, do ato criador”. (PINO, 2006, p.72).

3.4 ARTE E ENSINO DA ARTE

Toda obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador.

(Pierre Bourdieu)

Fruto da produção humana, a abrangência da arte tem destaque em todas as manifestações culturais da história da humanidade. De acordo com as teorias de Vygotsky (1986), a arte não se resume apenas ao ato criador, mas interliga-se ao processo histórico-social. Da mesma forma que a imaginação e as concepções de infância e de cultura infantil, a arte (e principalmente seu ensino) também se constitui como central no desenvolvimento dessa investigação.

Ela está inserida na vida social do ser humano, não apenas no que tange ao estético, mas influi e sofre influência, se apropria da história, bem como, é um fator determinante da mesma.

Nunes (1989, p. 14) define arte como:

[...] fenômeno social e parte da cultura. Está relacionada com a totalidade da existência humana, mantém íntimas conexões com o processo histórico e possui a sua própria história, dirigida que é por tendências que nascem, desenvolvem-se e morrem.

A arte, entendida como “conteúdo da experiência humana”, mostra, nas palavras do idealizador da Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues (1973, p. 23):

[...] incertezas da vida sobre o que o homem cria, elabora e inventa em toda sua complexidade, e a capacidade criativa deriva desses paradoxos silenciosamente vividos. O momento de criação é de tremenda solidão, na qual se está sozinho e com muitas coisas e pessoas ao mesmo tempo, é solitário e solidário.

Segundo o autor, o ato de criação é um processo solitário, mas uma vez inserido num contexto social, interage com nossas experiências, acumulando-as, formando-as, reelaborando-as – o que torna o ato criador solidário.

De acordo com Richter (2005, p. 65), essas experiências vividas não são:

[...] mera manipulação de materiais, mas antes de tudo, como desafio provocado, de decifrar o vivido e interpretá-lo, tornar-se autor. Ninguém cria do nada e muito menos para nada. Criar é sempre complexificar, coordenar, combinar de outros modos a partir de uma provocação.

Desse modo, o êxito do momento de experimentação contribui para a realização do fazer, do imaginar, favorecendo cada vez mais a realização do processo criador.

A aproximação de Vygotsky (1986, p.91) com a arte é visível em várias de suas reflexões. Destaca que “a arte nos processos de sua criação e de seu uso, parece não-compreensíveis, inexplicáveis e escondidos da consciência dos que têm de lidar com eles”.

Essas e outras ideias de Vygotsky, na época, já incomodavam os dirigentes da recém criada URSS, pois a importância que dava à arte, à influência que os processos criativos exerciam sobre a vida do ser humano, não era visível aos olhos da sociedade vigente. Embora os tempos sejam outros, percebemos que ainda hoje enfrentamos dificuldades em defender a importância da arte para o desenvolvimento do ser humano – parecemos ainda estar longe do momento em que a arte se firmará e terá seu reconhecimento.

O autor defende, ainda, que os traços especificamente humanos são adquiridos com o domínio da cultura, por meio da interação com os outros. Dentre os espaços privilegiados para essas interações, sociais e culturais, está a escola. Nela, a disciplina de Arte sempre ocupou uma posição de menor importância em relação à maioria das outras disciplinas lecionadas.

O ensino da arte no Brasil teve seu início a partir do século XIX. O governo dos Estados Unidos do Brasil, chefiado pelo General Manoel Deodoro da Fonseca, regulamentou através do decreto “nº 981, de 8 de novembro de 1890”, as disciplinas de “Desenho”, “Música” e “Trabalhos Manuais”.

A luta pela arte na escola indica ter ganho destaque em torno de 1920, praticamente junto com a Semana de Arte Moderna (de 1922). Passadas duas décadas, mesmo antes de a arte entrar nos meandros escolares, surgiram as chamadas Escolinhas de Arte – espaços não-escolares voltados à valorização da expressão infantil, cuja concepção de arte baseava-se na liberdade de criação; uma espécie de ateliê onde crianças e adolescentes desenhavam e pintavam livremente. A primeira delas, chamada Escolinha de Arte do Brasil, foi criada no Rio de Janeiro pelo artista plástico e educador Augusto Rodrigues, em 1948. Numa experiência pioneira surgia uma nova ideia de ensinar arte, baseada no desenvolvimento criador, descrita assim por seu fundador:

[...] movimento integrador das atividades artísticas oferecendo à criança possibilidades de expressão global por todos os meios sem hierarquia de preferências; o que caracterizou o início da experiência foi a simplicidade, sem a afirmação de maiores pressupostos que não os de respeito à personalidade da criança e a valorização da arte como expressão da própria vida. (RODRIGUES, 1973, p. 25).

Durante a ditadura, o movimento das Escolinhas de Arte caiu num grande ostracismo e a arte-educação veio ressurgir só nos anos 1970, dessa vez, buscando organizar-se não mais por fora da escola, mas procurando valorizar o ensino e aprendizagem da arte nas instituições de ensino formal, objetivando uma participação direta e mais atuante do aluno. Até então, a participação da arte na educação tinha como base a valorização da livre expressão e seu ensino era visto apenas como uma atividade não-escolar.

Em 1971, concretiza-se a primeira vitória na relação entre a arte e a educação escolar, quando o ensino de arte tornou-se obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases (nº 5692/71). Embora seja uma luta de bases ideológicas de busca de liberdade, ironicamente ela chega imposta pelo autoritarismo, quando é implantada pelo governo militar:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1 de setembro de 1969. (BRASIL)

Nesse momento, as Escolinhas de Arte reafirmam sua identidade e passam a ser referência no ensino, capacitando professores da rede pública, passando sua filosofia da “livre expressão” e reiterando a importância do processo de criação nas aulas. Esse modelo acabou se espalhando por diversas partes do Brasil, pois não havia mão-de-obra específica para assumir as aulas de arte nas escolas. Foi de certa forma uma revolução, modificando atitudes dos educadores.

Mas o problema é que, embora instituída oficialmente, a educação artística, por todas as dificuldades de implementação, chega ao final dos anos 1960 sem ter sua implantação e sustentação adequadas, sem professores capacitados e sem a devida importância. Era uma época de educação tecnicista e, então, apesar de todos os esforços dos arte-educadores, nas escolas era dada relevância aos instrumentos artísticos, ou seja, às técnicas artísticas e a arte em si apenas quando consideradas áreas de iniciação ao trabalho, também chamado de PPT (Preparação Para o Trabalho).

Já ao chegar aos anos 1980, com a abertura política, reabre-se o período da luta pela livre expressão e o debate em torno da arte na educação ganha novas forças. Como relembra Barbosa (1983, p. 11), “[...] não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade pela autoliberação domine as artes, a arte-educação e os seus conceitos”.

O debate aflora com mais intensidade e surgem profissionais preocupados com seu desenvolvimento pedagógico, embora o isolamento da arte na educação ainda fosse visível. Isso fica claro quando se vê que, mesmo com a abertura e o empenho para a reconquista do prestígio na área educacional, a arte se vê isolada e é condenada ao “ostracismo” pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que, pela resolução de 6 de novembro de 1986, reformula o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º Graus (hoje Ensino Fundamental e Médio), determinando em seu artigo 1º § 2º: “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os

alunos”. Assim, a arte não faz mais parte do núcleo básico – embora presente, foi mais uma vez desvalorizada pelos dirigentes da educação.

No final da década de 1980, organizou-se o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. O objetivo do simpósio foi exatamente explicitar os seus conteúdos, numa tentativa de não esfriar a luta iniciada há tanto tempo, pelo espaço e valorização da arte no currículo escolar, buscando defender:

[...] uma postura metodológica para o ensino da arte, isto é, integrando o fazer artístico, a leitura desse fazer individual dos fazeres dos outros e sua contextualização no tempo. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, na decodificação da informação. (BARBOSA e SALES, 1990, p. 8).

O resultado do Simpósio apontava para a necessidade de se pensar nos conteúdos e nas teorias do ensino da arte, buscando trabalhá-los dentro do sistema da escola. Desse simpósio, ministrado na sua maioria por estrangeiros, nascem as ideias mais tarde sistematizadas, adaptadas e introduzidas pela professora Ana Mae Barbosa. A partir do contexto americano, Barbosa propõe uma metodologia que envolve o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte, denominada “metodologia triangular”. Essa proposta dá sustentação ao projeto “Arte na Escola”, desenvolvido pela Fundação lochpe, em Porto Alegre, com o objetivo de:

[...] formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento dessa produção pelo público. (BARBOSA, 1991, p. XIII).

A arte-educação, assim, entra na década de 1990 com a possibilidade de resgatar sua função, que é buscar a valorização da arte, em suas diferentes dimensões, e do seu ensino, bem como ajudar no entendimento por parte dos professores acerca de seus objetivos, proporcionando oportunidades de reflexão crítica quanto à forma que vinha sendo aplicada – trata-se de buscar dar-lhe uma significação mais ampla do que apenas ensinar técnicas de arte na escola.

É nessa situação que o ensino da arte inicia os ano 1990 em uma situação contraditória e sem identidade própria, assim resumida por Biasoli (1999, p. 79):

- 1- a obrigatoriedade da arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus, mesmo ela não sendo considerada, por lei, básica na educação e mesmo com o descaso da classe dirigente para com o ensino nessa área;
- 2- a supervalorização da arte como livre expressão;
- 3- o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem a existência do pensamento reflexivo.

Essa década fica marcada pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), que traz de volta o ensino de arte como componente curricular obrigatório nas escolas: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Assim, a partir do amparo legal, as aulas de Arte precisam estimular o interesse dos alunos por sua cultura.

Como se percebe neste histórico, o ensino da arte vem ao longo de sua trajetória, convivendo com contradições e diversas nomenclaturas,¹⁷ mas nenhuma delas foi bem sucedida em mostrar a importância da arte como área de conhecimento.

Sobre isso, Barbosa (1995, p. 5) argumenta:

A arte na educação com expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Pelas artes, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A arte impõe-se como área de conhecimento importante, que abrange diversas linguagens artísticas – não uma simples atividade recreativa e técnica – e o seu ensino é peça fundamental no desenvolvimento cultural e cognitivo do ser humano. Para a autora (1991, p. XIV), “na pós-modernidade o conceito de arte está

¹⁷ “Desenho”, “Música” e “Trabalhos Manuais” - Decreto “nº 981, de 8 de novembro de 1890; “Educação Artística” – Lei nº 5692/71; e “Ensino da Arte” – Lei nº 9394/96.

ligado à cognição, o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento da imagem”.

Neste sentido, a disciplina de Arte, para cumprir com sua função, deve envolver várias dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva e motora. Baseado nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN – Arte, 1997, p. 47) defendem que:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

O contexto geral até aqui tecido mostra que, para que o aluno desenvolva seus processos criadores com autonomia de pensamento e de forma autoral, o professor deve ter clareza sobre a função da disciplina de Arte na escola, e deve buscar subsídios necessários para a aula.

De acordo com Pillar (2002, p.71):

O papel da Arte na Educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Expressar o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas, dando forma e colorido ao que, até então, se encontrava no domínio da imaginação, da percepção, é uma das funções da Arte na escola.

O ensino de arte com qualidade e com planejamento elaborado pelo professor leva o aluno a ampliar seu conhecimento de mundo e de cultura. O aluno, ao criar e refletir criticamente sobre seus trabalhos, interessa-se não só por suas próprias produções, mas pelas de seus colegas. A criança desenvolve o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação no momento em que produz trabalhos de arte e utiliza a linguagem artística de maneira autoral e imaginativa. Portanto, a arte abre espaços para que o aluno possa desenvolver sua imaginação, analisar a realidade e conhecer o meio em que está.

De acordo com os PCN (1997, p. 110):

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção... Incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

O professor deve escolher o que ensinar e, de acordo com a realidade dos alunos, tornar-se um criador de situações de aprendizagem. Neste sentido, a prática de aula deveria ser resultante de um planejamento e da reflexão do professor sobre a aula. A experiência infantil deve ser estimulada, desafiada, confrontada, para que possa enriquecer-se e ampliar-se. Segundo Pillar (2002), muitos professores, em nome da Proposta Triangular¹⁸ – baseada em ler, fazer e contextualizar – estão, no momento de propor o *fazer artístico*, utilizando *releituras* apenas como *cópias*. Nesse caso, a cópia é vista apenas como imitação, sem transformação, sem interpretação e sem criação. Já o ato criador deve se valer de algo já existente, real, mas o processo criativo acontece quando nos valem dessas experiências para criar o novo. Partimos da realidade de cada indivíduo, que se fundamenta no já vivido. Quanto maior a gama de experiências que o aluno dispõe para seu processo de criação, maiores serão as oportunidades que ele tem de recriar, pois nada se cria do nada, tudo é resultante de experiências já vividas e recriadas.

Richter (2005, p. 21) defende que:

A arte, por sua característica intrínseca de nos colocar frente ao inusitado e ao inesperado, abre espaços para a criação de situações onde podemos nos confrontar com o exercício experimental da liberdade, com a humana capacidade de criar e inventar algo que vai além da realidade, ultrapassando-a. Essa ultrapassagem, que gera o espaço da criação, é realizada pela imaginação que, na ação de transportar nossa curiosidade até o desconhecido, é fonte de toda a inquirição filosófica, artística e científica.

¹⁸ “Conjunto de conteúdos que está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar, e contextualizar”. (PCN-Arte, 1997, p. 49).

Para existir o processo de criação, é fundamental que tenhamos liberdade de expressão. Essa liberdade conquistada em sala de aula quando profissionais da Educação mediam processos pedagógicos que deem oportunidade para as crianças, meu foco de pesquisa, desenvolver espaços de criação. Deixa claro a autora, que este é o compromisso da arte na educação desde a infância: “Educar a sensibilidade para que cada criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura”. (RICHTER, 2005, p. 21).

O processo de criação é verdadeiramente um ato de imaginação do ser humano. Duarte Jr. (1988, p. 51) já dizia que a imaginação “é o traço distintivo do homem; através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe”. Para o autor, através da imaginação, os elementos e estímulos do mundo são organizados em significações, que dizem respeito aos valores já existentes, mas originando o que ainda não existia. Assim, poderíamos utilizar essa forma como característica principal para a realização do processo de criação humana.

Trazendo Richter (2005, p. 114) de volta, reforço a importância da imaginação no processo de criação: “a imaginação torna-se o dínamo de todo ato de criação. Este transforma o significado cultural dos objetos em outros significados, fazendo-os desempenharem novas funções para as quais não foram inventados”. O processo de criação pode não representar o significado real das coisas, mas é nela que se sustenta e se afirma como um ato de criação.

Desse modo, nas palavras de Duarte Junior, “as experiências só se tornam significativas após terem sido vividas”, afirma Duarte Jr. (1988, p.29). O autor diz, ainda, que “estar aberto à experiência é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados” (DUARTE JR., 1988, p. 33), e que “símbolos e conceitos que não possam ser referidos à experiência são vazios de significação”.

Portanto, apenas o que vivenciamos torna-se significativo; e o que armazenamos em nossas experiências constitui-se fator primordial no processo de criação e de aprendizagem, pois nos permitem reinventar a realidade, originando a criação. Em outras palavras, o processo criador não ocorre se não for conduzido por situações já vividas e experienciadas. Podemos afirmar, então, que um ensino significativo da arte perpassa esse caminho e que a construção do conhecimento

passa pelas experiências vivenciadas, instigadas pela imaginação, resultando num processo de criação.

4. RELATOS E ANÁLISE DOS DADOS

A força da análise está na abstração, como a força do experimento está na artificialidade.

(VYGOTSKY)

Neste capítulo, apresento o relato de cada encontro observado, priorizando as interações entre as crianças e seus processos imaginativo-criativos. Como dito anteriormente, a primeira observação foi feita em 2007. Avisei que iria e a professora preparou uma aula sobre a artista plástica Eli Heil, catarinense, da ilha de Florianópolis.

A aula trazida foi sobre as esculturas de Eli Heil, suas histórias de magia, seus jardins cheios de esculturas, com formas de pássaros, coração e ovos. Ao contar as histórias da escultora, a professora levava as crianças, pela imaginação, até os jardins da casa da artista. Durante a fala da professora, não se ouvia nada! Apenas o encantamento dela, proporcionando para as crianças cenários imaginativos. A professora, dessa maneira, procurava criar condições para as crianças ampliarem seu acervo cultural e seu universo imagético.

Pedi, então, para a turma imaginar o lugar em que Eli Heil criava suas esculturas, embora soubesse que haveria criança que iria dizer que não sabia desenhar o que imaginou; mesmo assim ela insistiu que desenhassem do jeito que soubessem desenhar. A professora pediu para desenharem o que havia nos jardins da escultora. Todos falaram ao mesmo tempo: “Tem pássaro! Ele tem bico e pena!” Todos se inquietam, levantam, pegam folhas e começam a desenhar, falando ao mesmo tempo.

A observação prossegue e ela pergunta para as crianças como seria o jardim onde estão as esculturas da artista Eli Heil. Todos, sem responder, prosseguem com seus trabalhos, desenhando cada um em seus lugares. A menina Ester fez um desenho e começou a explicá-lo para a professora, dizendo que fez a flor, e o pássaro veio e colocou o ovo dentro da flor e esta se fechou por ser carnívora.

A aula anteriormente descrita foi a observada para a fase experimental da pesquisa. A continuidade da investigação deu-se em 2008. A turma havia mudado de sala¹⁹ e em 2/4/08 iniciei meu trabalho de observação na terceira série 1. Ao chegar à sala de aula, constatei a presença de uma professora-substituta. A aula começou com a explicação, para as crianças, de que Van Gogh pintou o quarto dele. A professora-substituta mostrou a figura de Van Gogh e perguntou para as crianças: Como você representaria o seu quarto? Sem estabelecer maiores diálogos com a turma, deixou a imagem do quarto do artista colado na parede para que pudessem tê-lo como modelo. Todos, então, pegaram uma folha de papel, lápis preto e lápis de cores diversas e começaram os trabalhos, nos quais alguns usaram régua para desenhar.

Todos estavam sentados em suas carteiras, conversando, produzindo e trocando ideias com seus colegas. Eu escutava apenas os murmúrios. A aluna Beatriz falou: “Fica bom se eu pintar de rosinha?” Vitória diz: “Tácia, vou pintar de amarelinho!” – cor de fundo do quarto do artista. Kelvin veio me mostrar seu trabalho. Eu perguntei: “Seu quarto é assim mesmo? A colcha é assim?” Ele respondeu: “Não! Eu inventei.” Notei também que no chão do quarto de Kelvin havia um *videogame*. A professora-substituta perguntou para ele por que desenhou uma bola e uma lâmpada, já que isso não se esperava que estivesse no quarto. Kelvin respondeu: “Estou brincando de bola no meu quarto, quebro a lâmpada e minha mãe briga comigo.” Maria Eduarda me mostra seu trabalho. Eu perguntei: “É seu quarto?” E ela respondeu: “É, minha mãe vai comprar, pois ainda durmo com ela.”



Figura 1: Desenho feito pela aluna Maria Eduarda.

¹⁹ Mudaram-se para a sala descrita no item 2. PROPOSTA METODOLÓGICA: “o campo pesquisado”.

Ao indagá-la, perguntei sobre as figuras do “Moranguinho” e qual o seu significado para ela. Disse que, na verdade, queria desenhar a “Cinderela”, mas não sabia. Ao desenhar seu quarto, colocou elementos de sua imaginação, combinando-os com estereótipos, uma vez que não se sentia confiante em trazer os elementos que pudessem caracterizar a “Cinderela”.

De alguma forma, toda a experiência que as crianças passam em sala de aula retrata seu ambiente cultural, sejam na família ou nas demais instâncias sociais. A teoria histórico-cultural, vinculada ao real e ao imaginário, permite-nos entender que as crianças se apropriam de sua realidade, transformando-a, desenvolvendo, assim, seu processo de criação. Esse processo não ocorre por acaso, mas embasado nas condições concretas nas quais as crianças estão inseridas. Aqui, a professora-substituta atua exigindo das crianças situações simples, sem estruturação – até mais simples do que muitas das crianças se propuseram –, centralizando sua atuação no real, sem estímulo para reelaborá-lo. Trago o exemplo do aluno Kelvin que, ao imaginar seu quarto com situações irreais, quando desenha o seu interior, buscou recriar o real, embasado nas suas experiências, recriando uma situação, trazendo novos elementos. Podemos inferir que a professora-substituta não viu o imaginar como prioritário no contexto pedagógico. Portanto, o real aqui solicitado para as crianças era um real inalterável, não transformável, não sujeito às transformações e reorganização pela imaginação. Em outras palavras, todo o trabalho descrito pela professora é centrado na realidade; as temáticas e os objetos simbólicos são todos centrados no real, não se preocupando em propor ações voltadas para o imaginário.

Se compararmos esta segunda aula com a primeira narrada nesta investigação, percebemos que a primeira destacou-se e foi diferente da posterior, pois trouxe um repertório de significações, consequência da contação de história pela professora, de situações vividas pela pintora Eli Heil. A proposta narrada do primeiro encontro não representou uma sequência de modelos e regras dirigidos pela professora para seus alunos executarem simplesmente, sem significações, sem a presença do processo de “mediação semiótica” – processo este central na obra de Vygotsky, quando diz que na “mediação” o outro, aqui papel exercido pela professora, se torna monitor, guia, não um agente de produção. A professora é agente de significação, pois, mesmo a criança sendo a detentora do processo de

criação, o repertório de significações repassadas pela professora foi essencial para o processo de ressignificação que observamos nessa aula. Nessa mediação da professora com as crianças, revelou-se um processo histórico-social. As imagens e a narrativa da história de vida de Eli Heil ampliaram o repertório imagético; os “sinais” mostrados no início da aula passaram a ter significação para as crianças – significação concretizada por meio da mediação do outro, ou seja, da professora.

A questão do Van Gogh foi retomada no dia 9/4/08, desta vez com a professora titular. Ela recomendou que todos terminassem seus trabalhos sobre o artista, falou novamente sobre a obra desse pintor, dizendo que ele era holandês e que suas obras são admiradas até hoje. Explicou para as crianças a importância de nosso espaço aqui representado pelo quarto. Mais uma vez a atuação adulta foi em determinar formas de representação cultural voltadas apenas para o real. Ao falar do desenho do quarto de cada criança, deixou clara a representação apenas da realidade, não privilegiando o processo de novas combinações do seu espaço de dormir. É interessante observar que as crianças sabiam que estavam diante do quarto de Van Gogh e, assim, embora o direcionamento da professora tivesse sido para que todos desenhassem seus próprios quartos, o que ocorreu na quase totalidade dos desenhos criados foi a presença do quarto de Van Gogh. As crianças estavam diante de uma significação, já haviam se apropriado culturalmente dessa imagem, mas faltou uma mediação, um grau de interação entre as crianças e a professora que pudesse ampliar o repertório de significações sobre as imagens vistas. A meu ver, deixou de ser vivenciado um processo significativo que precisava se desconstruir e ser resignificado pelas mãos das próprias crianças. Ao propor o processo de “mediação semiótica”, Vygotsky quer justamente transpor as barreiras da significação “em si” e chegar, por meio da mediação, “ao o outro”, interagindo com o outro, permitindo que o processo de significação ocorra, se internalize, tornando-se “para si”. Só ampliando e mediando processos de significação poderá ocorrer a presença da imaginação e da criação. O papel da professora, como mediadora, seria o de buscar construir junto das crianças um maior grau de apropriação de significações.

Como muitos alunos já haviam terminado essa atividade, a professora rapidamente motivou-os a realizarem outra tarefa em forma de desenho. Disse para a turma que a cidade de Araranguá havia completado, na semana anterior, 128 anos

e pediu para que os alunos fizessem algo que gostassem em Araranguá. Na semana seguinte, dia 16/4/08, a aula também envolveu uma representação, mas com tinta e a partir de música. A professora iniciou lembrando de cantigas de roda e perguntou quem sabia cantar a cantiga do “Peixe Vivo”. Depois de cantarem, a professora explicou que o tema da pintura seria a música executada no início da aula. Júlia perguntou para a professora se ela poderia fazer um desenho livre e, indagada por mim do que seria isso, explicou-me que é *desenhar sozinha*.



Figura 2: Pintura realizada pela aluna Beatriz

Nessa aula, todos desenharam os peixes, seguindo o tema central da música. Na aula seguinte, dia 23/4/08, eles deveriam imaginar um jardim no papel branco e fazer recortes com EVA²⁰ coloridos com o intuito de criar um jardim. No quadro, observo que há um modelo de flor feito pela professora. Nesse momento, as crianças pouco falam, trabalham em silêncio, muito comportadas em seus lugares – e mais uma vez o modelo a ser seguido ficou fortemente marcado nas suas representações.

²⁰ Material emborrachado, feito de Etil, Vinil e Acetato.



Figura 3: Desenho realizado pela aluna Quiara

Uma semana depois, no dia 30/4/08, a proposta foi que fizessem um cartão para as mães usando a mesma técnica da aula anterior: colagem com EVA. Antes de iniciarem a colagem, a professora pediu para que eles criassem frases para os cartões:

- ✓ “Mãe, você é minha estrela guia!”.
- ✓ “Mãe, com você meu mundo brilha”.
- ✓ “Mãe, você é a flor mais linda do meu jardim!”.

A partir das ideias escritas no quadro negro, cada criança montaria uma frase ou verso e a melhor delas seria usada por toda turma. Kelvin fala: “Mãe você é minha estrela guia, com você o mundo brilha, só você que me faz a alegria, com você o mundo é só magia” – e esta frase dele foi a escolhida para ir para a montagem do painel com os trabalhos elaborados pelos alunos que seria colocado no mural da escola.

Como observado nas narrativas que trago das aulas anteriores, durante todo o tempo as crianças estavam atreladas aos modelos. Isso, no entanto, não impede que transgridam. Rafael, por exemplo, nesse dia, cortou um EVA vermelho e rapidamente olhou para Erick e gritou: “Cartão vermelho”! Eram momentos raros, pois a todo o tempo às crianças eram convidadas a seguir regras do “fazer”, com técnicas, métodos, materiais e ideias propostas pela professora. Dificilmente, os meninos e meninas podiam valer-se de experiências passadas, vivenciadas em

imagens, guardadas em suas memórias, recriando momentos já experienciados, utilizando-se de sua imaginação. Quando aconteciam, eram normalmente momentos fora do “espaço oficial” da aula: no finalzinho, durante a arrumação ou pelas franjas que eles conseguiam, na surdina, interagir entre si, fora dos olhos e ouvidos da professora.

Cabe salientar que a criança não cria do nada; ela tem uma história, como referencial para sua criação, uma trajetória de significações, que permitem – através da mediação do outro – a ressignificação, a recriação através de suas experiências já vividas.

Assim, segundo Vygotsky (*apud* PINO, 2005, p. 159):

A origem da representação simbólica da criança não advém de representações espontâneas, de hábitos, mas de uma história independente dos processos de signos. Sua origem deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que os sistemas sógnicos inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para a criança.

O mês de maio começou com a aula do dia 7/5/08. A Professora iniciou dizendo que naquele dia eles trabalhariam com desenho livre. Contou a história de um menino, ao qual a professora sempre mandava desenhar uma flor com caule verde e flores vermelhas. Um dia esse menino trocou de escola e a nova professora deixou que os desenhassem com sua imaginação e criatividade. O menino ficou esperando que a professora dissesse o que ele deveria desenhar. Ela enfatizou que não temos de copiar ou receber modelos prontos; temos de imaginar e usar nossa criatividade. Então, falou aos alunos que a aula seria livre, que eles poderiam fazer o que a imaginação deles mandasse. Todos começaram a desenhar. Apesar do discurso da professora, a esmagadora maioria fez o mesmo tipo de flor: caule verde, mesmo formato de pétala e miolo vermelho.



Figura 4: Desenho “criado” após explicação da professora

Vygotsky, ao tratar da imitação, nos propõe uma imitação ativa, uma internalização criativa, um ressignificar – não como modelo, cópia. Nesta aula, por intermédio da “livre expressão”, cada um deveria “criar o que a imaginação deles mandasse”; entretanto, a cópia foi a presença constante, pois as crianças não tiveram condições de se apropriar de modo autoral do que estava ocorrendo. Sabemos que é necessário dar condições, criar um espaço, um ambiente, onde as crianças possam dialogar com o professor, mediador dessas significações que, assim, irá oportunizá-lhes momentos de ressignificar seu repertório e conseqüentemente o desenvolvimento da imaginação criadora. Mas isso não se dá de uma hora para a outra! Se tomarmos como base as observações feitas até então, percebemos que a prática pedagógica tem sido fundamentalmente copista. Se soubermos também que o meio em que a gente está é forte componente daquilo que somos, daquilo que fazemos, a maneira como vem se desenvolvendo a proposta pedagógica, então, também marca as formas de desenvolvimento das crianças. Isto é, até então, muito do que observei e analisei reflete a influência dessa prática cerceada e copista nas atitudes das crianças – nos seus jogos e brincadeiras, bem como, em suas criações –, embora não os defina totalmente ou pré-determine. Momentos da presença do imaginário foram observados, como já dito anteriormente, em especial, quando fora da vigilância da professora.

Uma semana se passa e no dia 14/5/08 a professora mostrou a caixa onde colocou os desenhos que fez com alunos do ano anterior sobre a artista plástica Eli Heil – aquele narrado em minha primeira observação.



Figura 5: Lia mostrando para os alunos a caixa que ela decorou com os desenhos feitos pelos alunos na aula sobre Eli Heil, em 2007.

Perguntou se alguém lembrava algo sobre a artista. Crianças lembravam que ela era de Florianópolis, bem como citaram o ovo, o pássaro e a flor, seus principais elementos e temas. A participação das crianças e a rememoração dos temas e elementos mostram suas formas de apropriação, sua significação, para além da técnica pela técnica. Na aula narrada no início de minhas observações, não só a técnica, mas os objetos descritos na aula, a história de vida da artista... Tudo ganhou significação no grupo. A própria professora falou que achava aqueles desenhos das crianças muito criativos, pois ela não conseguiria fazer igual. Ela mostrou vários desenhos colados na caixa e um trabalho feito por ela. Falou que Eli era brasileira e, por isso, a professora pintou de verde e amarelo. A professora passou para os alunos fotos do lugar onde Eli Heil expõe seus trabalhos, a Fundação Mundo Ovo. Enquanto as fotos, o ovo e a máscara feitos de jornal passavam de mão em mão, ouviam-se muitos diálogos entre os alunos. A professora leu uma poesia de Eli Heil e comentou que o pássaro da poesia era o pássaro que pousou em seu jardim e que ela começou a melhorar depois de uma doença grave. Pediu, então, que eles se reunissem e imaginassem uma história; depois, deveriam pegar jornais ou cartolina e apresentar as histórias criadas na própria aula.



Figura 6: Máscara representando o pássaro de Eli Heil.

Nesse momento, três crianças pedem para ir até a biblioteca procurar alguns poemas. Ao voltarem da biblioteca, relatam que não encontraram nada e que não sabem fazer; o mesmo ocorre com outros meninos e meninas, o que faz a professora comentar que está percebendo que eles estão com muita dificuldade e sugere que eles lembrem de uma história infantil ou das historinhas com bichos, como a dos Três Porquinhos, por exemplo; e diz para colocarem o pensamento deles no papel. Na semana seguinte, dia 21/5/08, houve a continuação do trabalho em grupo – todos deveriam terminar a historinha. Crianças vão novamente à biblioteca e trazem um livro de história para copiarem desenhos, explicando que como não sabem fazer é preciso tirar do livro um modelo. Há também crianças que contam ter feito a poesia em casa com a ajuda da mãe. A última aula de maio foi dia 28/5/08. As crianças apresentaram seus trabalhos.

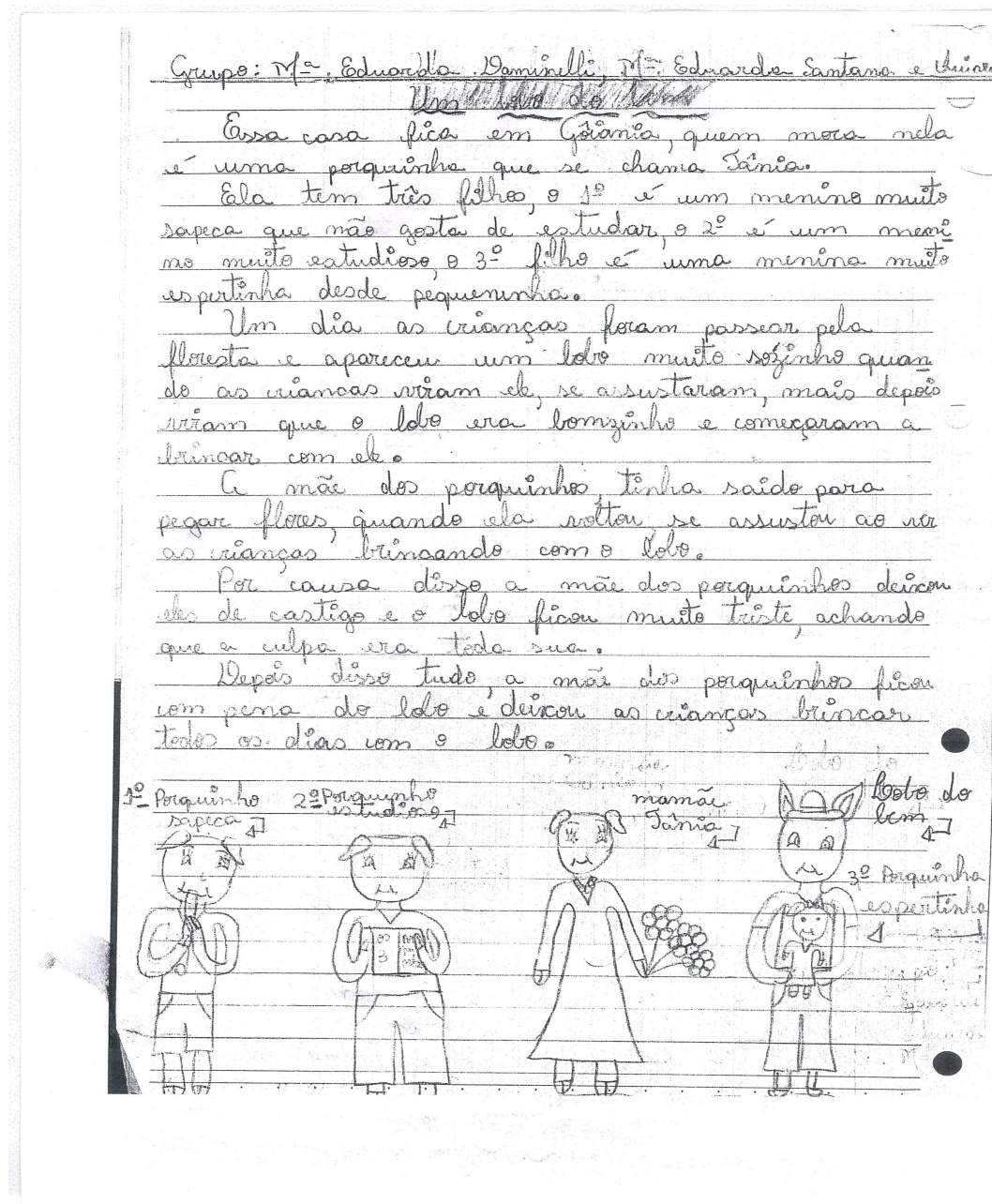


Figura 7: História “criada” pelas alunas Maria Eduarda, Maria Eduarda D. e Quiara.

As histórias foram apresentadas lidas. Apropriados de suas memórias de historinhas infantis, como a dos Três Porquinhos sugerida pela professora, recriaram-nas e incorporaram novos elementos. Alguns criam histórias simples a partir de suas realidades familiares e sociais, como o menino Hemiton, que sonha ser caminhoneiro: “O carreteiro”. Desenhou um caminhão e contou a história de Hemiton, um carreteiro que viaja carregando ração. Ele disse que seu pai trabalhava em uma firma que vende *ração para dog*. Outros apresentaram histórias e versos

diferentes que, embora elogiados pela professora, não atendem à expectativa da professora, que esperava que todos deveriam ter criado a história e não tê-la copiado. Percebe-se a força do discurso em prol do processo criador, embora seja nítida uma série de práticas que acabam tendo efeito contrário.

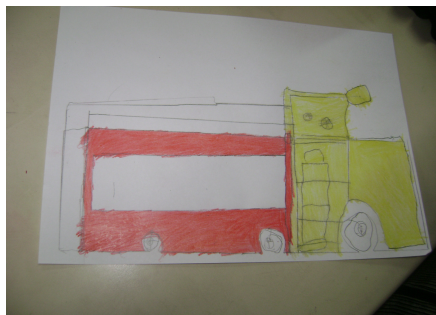


Figura 8: Desenho realizado pelo aluno Hemiton.

O discurso descolado da prática fica claro nas aulas iniciais de junho. A professora-substituta foi chamada no dia 4 e cumpriu o programa deixado pela professora, cujo objetivo, segundo ela, seria desenvolver a técnica de pintura com lápis de cor, misturando as cores. Para isso, a professora-substituta fez moldes e as crianças deveriam fazer a pintura de uma forma diferente. Os alunos, na aula do dia 11, continuaram os trabalhos. Com um molde dado, eles fizeram o desenho – todos iguais, do mesmo tamanho e forma –, e depois foram colorir.



Figura 9: Molde para os alunos copiarem.

Mais uma vez, a despeito da tentativa de controle da professora, alguns alunos fizeram outras formas, além dos moldes dados por ela. É interessante

observar que, se de um lado ela dava modelos, de outro ela insistia que o exercício era para fazer linhas à mão livre e não para usar régua.

As aulas que se seguiram tiveram o mesmo padrão: a professora mostra algo, ensina como se faz e pede que façam. No dia 18/6/08, a professora passou a aula falando do artista Volpi. Contou para os alunos que Augusto Volpi gostava de desenhar bandeirinhas e mostrou a eles que essas formas dependem do lado do papel que cortamos. Distribui algumas folhas de revista para iniciarem a colagem; todos pegaram e ficaram observando as imagens das folhas. Todos trabalharam em seus lugares, utilizaram cola, tesoura e os pedaços de folhas que a professora lhes entregou. A maioria dos trabalhos tem bandeiras cortadas da maneira que a professora ensinou. São coladas na folha A4 enfileiradas, seguindo o modo do artista.



Figura 10: Bandeirinhas feitas pelos alunos retratando o trabalho do artista Volpi.

Na aula seguinte, de 25/6/08, a dobradura e o recorte também eram centrais, mas o “ensinamento” era de como fazer máscaras. Ela foi fazendo o modelo e cortando o retângulo, que dobrou em três partes, formando pequenos triângulos, círculos, corações.



Figura 11: Aluno recortando dobradura.

As crianças estavam empolgadas com o trabalho, e à medida que iam fazendo as formas geométricas, iam aparecendo formas criadas, geralmente círculos, triângulos e corações (modelos dados pela professora). Ela fez outro modelo e explicou para todos os passos daquele: “Tendo um retângulo, lembrem da dobradura do cachorrinho.” Todos disseram que lembravam dessa dobradura e se admiraram quando conseguiram fazer os modelos da professora! Como em outros momentos anteriormente narrados, durante a explicação técnica, algumas crianças transgrediam e criavam formas diferenciadas: máscaras, asa-delta, águia, olho de gato e bandeira.



Figura 12: Celso brincando com sua águia.



Figura 13: Dobraduras com recortes.

Em alguns instantes, o que seria uma “atividade paralela” ganha ares de protagonismo: um menino pega uma de suas formas, que se assemelha a uma boca e faz um gesto parecendo avançar nas crianças! Logo outro gritou que era uma boca de crocodilo! Todos se agitaram, pois quanto mais faziam formas diferentes, mais se

empolgavam. Uma menina disse que inventou uma forma e falou que gostava de descobrir coisas novas. Celso veio e se aproximou de mim com uma figura, fez um gesto com a cabeça e disse que era uma flecha.



Figura 14: Celso com uma de suas criações: a flecha.

Esses momentos deixavam a professora bastante angustiada com a falta de limites, com a bagunça e a sujeira. Ela tentava retomar a proposta orientando que as crianças pintassem, decorassem. Para isso, levantava um dos trabalhos e mostrava ao grupo, como modelo, as formas recortadas, coladas e decoradas, com lápis de cor e diz que, brincando, ela foi criando. A partir do exemplo, ela pergunta: “O que é simetria?” – numa clara tentativa de retomar as rédeas da situação.

Em 2/7/08, a aula começou com a professora mostrando um livro²¹ e falando sobre obras da Bienal de São Paulo. Mostrou várias figuras de esculturas e pinturas. Mostra uma pintura de Picasso²² (*Guernica*, 1937) e as crianças falam que estão vendo cachorro e figuras tristes. Mostra uma figura de Mondrian²³ abstrata intitulada: *Broadway Boogie-Woogie* (1942-43), e Tiago comentou: “Que graça tem se não sei o que é?” E continuou mostrando e dizendo para as crianças que arte não é só pintura e continuou a mostrar os livros da Bienal.

A professora falou que os artistas têm ideias diferentes e contou que algumas esculturas que mostram nas exposições podem ser mexidas porque têm dobradiças. Ela explicou para as crianças o que é uma “instalação” e mostrou uma

²¹ Lia mostrou a obra “Um Passeio pelas Bienais”, dos autores: Renata Santana, Maria do Carmo Escorel de Carvalho e Edgard Bittencourt, da editora Martins Fontes, São Paulo, 1999. Este Livro pertence a E.E.B. Prof.^a Maria Garcia Pessi.

²² Picasso nasceu na Espanha (1881- 1971).

²³ Mondrian nasceu na Holanda (1872-1944).

instalação com colchões, obra sem título (1983), de Ben Vautier.²⁴ Mostrou o “Jardim com vídeo” (1975), de Nan June Paik,²⁵ ou seja, aparelhos de TV instalados num jardim. Depois, mais um abstrato intitulado *Cathedral* (1947), de Jackson Pollock,²⁶ e disse que: “A arte não precisa ser entendida, tu olhas para ela, ela olha para ti.” Um menino disse que sua mãe fazia quadros assim, abstratos, e que na aula seguinte iria trazê-los. Outra criança falou de uma obra com sino²⁷ que parecia um feijão gigante; a obra de um mexicano,²⁸ ele diz ainda que parecia uma roupa de Karatê.

A professora continuou mostrando outras obras, mas sem preocupar-se, de modo geral, em falar o nome dos artistas – apenas falou o nome de Frans Krajcberg,²⁹ sobre as esculturas de árvores queimadas, e disse que ele morava no Nordeste e em cima de uma árvore e que era defensor da natureza. A professora chamou a atenção das crianças para olharem o trabalho que fariam nessa aula, uma vez que mostrou o livro “para eles conhecerem as obras e para se inspirarem.” Deixou o livro aberto em uma das páginas e pediu para pensarem numa forma diferente, pois iriam trabalhar com tinta.

²⁴ Ben Vautier é um artista nascido em Nápoli, Itália, em julho de 1935. Para saber mais sobre o autor acesse http://en.wikipedia.org/wiki/Ben_Vautier.

²⁵ Nam June Paik (Seul, 20 de julho de 1932 — Miami, 29 de janeiro de 2006) foi um artista sul-coreano. Trabalhou em diversos meios de arte, sendo frequentemente creditado pela descoberta e criação do meio conhecido como videoarte. Para saber mais sobre este artista acesse: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nam_June_Paik.

²⁶ Jackson Pollock, (Cody, Wyoming, Estados Unidos da América, 28 de Janeiro de 1912 – 11 de Agosto de 1956) foi um importante pintor dos Estados Unidos da América e referência no movimento do expressionismo abstrato. Para obter mais informações sobre este artista acesse: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jackson_Pollock.

²⁷ “Os sinos” (1994) de Tunga. Antônio José de Barros de Carvalho e Melo Mourão, conhecido como Tunga (Palmares, 1952) é escultor, desenhista e artista performático brasileiro. Para saber mais sobre este artista acesse: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tunga>.

²⁸ Los Hijos de Mi Compadre (1930), de Diego Rivera – artista mexicano nascido na cidade de Guanajuato, em dezembro de 1886; faleceu em 1954. Para saber mais sobre o artista e suas obras acesse: http://www.remediosvaro.biz/diego_rivera.htm.

²⁹ Frans Krajcberg - nasceu na Polônia, 1921. Mudou-se para o Brasil em 1948. Expressionista. Para saber mais sobre o artista e suas obras acesse: <http://www.pinturabrasileira.com/artista>.

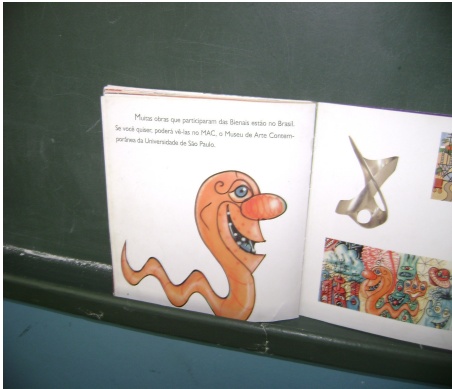


Figura 15: Livro da Bienal.

Rafael pedia para saírem da frente do quadro negro, pois lá estva exposto o livro que a professora mostrou. Muitos alunos pintam figuras que estavam no livro, que estava aberto na obra de Kenny Schar (EUA) intitulada “Cidade Grande” (1983). Retrataavam formas figurativas, como cobras; e muitas crianças reproduziram essa forma. Nessa hora, a dubiedade do discurso ressurgiu e a professora disse que mostrou as obras para inspirar os alunos e não para eles somente reproduzirem.



Figura 16: Desenho de Kelvin.

As imagens mostradas deveriam contribuir com o processo criador, agregando significados. Concordo com Meira (2007, p. 52) quando afirma que:

A imagem tem papel virtual agregador de significados comportamentos reais no cotidiano vital. Imagens mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizam em gestos, formas, agenciamentos culturais, através do qual a sociedade exerce sua criatividade. O campo imagético é a cultura visual atual, o contexto estético de nossa experiência sensorial, a parte e o todo que nos toca ver para situar nossos saberes, nossos afetos, nossas percepções, além de um complexo mundo de formas ligadas a obras e processos de criação.

Uma imagem pode ser apenas uma imagem, mas se deixar de ser apenas um sinal e tornar-se signo, adquire significação. Ela deixa de ser “natural” e passa a ser culturalmente modificada, ao passar pelo processo de apropriação, na mediação com o outro, adquirindo conteúdos simbólicos que advêm da relação com o outro. Vygotsky (1998, p. 52) dizia que “a mediação do outro é essencial para a constituição do ser humano”.

Ao mostrar simplesmente essas imagens em sala de aula sem ofertar às crianças uma significação real, dentro de suas vivências e experiências, ela continuará sendo apenas uma imagem. Ao trabalhar em sala de aula com imagens artísticas para as crianças terem *exemplos, referências, para se inspirarem*, como diz a professora, estas poderão ser apenas mais uma imagem, como várias relacionadas nas aulas observadas – o que pode ser exemplificado no desenho de Kelvin. A “mediação semiótica”, para Vygotsky (1998), retrata a capacidade do ser humano de, por meio de signos, interpretar o mundo e de se relacionar com seus integrantes.

Fica claro que, para o autor, o desenvolvimento cultural está baseado na existência da significação e, para tal, as imagens primeiramente são transformadas em signos, permitindo, assim, “ver o mundo na representação simbólica, onde eles se constroem”. (PINO, 2005, p. 158). Também numa perspectiva histórico-cultural, Pino afirma que “para haver a interpretação do mundo o ser humano precisa internalizar, processo que permite a passagem do plano social para o plano da subjetividade, o que o torna fundamental na constituição cultural do ser humano”. (PINO, 2005, p. 158).

Para esse autor, a internalização, ou seja, a subjetivação “faz parte do processo das relações sociais e da apropriação cultural do seu meio”. (PINO, 2005, p. 158).

Portanto, a mediação por parte da professora é condição necessária para, assim, ocorrer o processo de subjetivação por parte das crianças, oportunizando processos de criação e de imaginação.

Falando em significação, Pino (2005, p. 167) aponta que tal:

[...] traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus “sinais” criando modelos explicativos e dizer aos outros, o que ele percebe, sente e pensa dela e dele mesmo.

Sua contribuição nos faz pensar na importância dessa significação cultural acontecer no ambiente escolar, interpelada pela mediação da professora, detentora dessa significação, oportunizando às crianças se apropriarem dessas significações, ressignificando-as.

Vejamos as últimas aulas observadas: Erick e Kelvin faziam o mesmo desenho, pintavam com as mesmas cores, faziam seus trabalhos lado a lado; também Beatriz e Eduarda Damineli faziam formas abstratas semelhantes, que lembram a escultura de Max Bill “Unidade Tripartida – Suíça – 1948 - 49”, mostrada pela professora; ainda as meninas Eduarda, Tácia, Bruna e Quiara faziam todas as formas muito parecidas com flores. Observavam-se muitas reproduções, sem significações, somente cópia, sem deixar transparecer em seus trabalhos sua história social, como referencial para a sua criação, uma trajetória de significações que permitisse, através da mediação com o outro, sua recriação.

O que percebo é que a condição objetiva do contexto escolar das crianças observadas não oportunizou processos de criação, pois as crianças estavam sempre mobilizadas apenas para realizar a técnica apresentada, sem vínculo com o contexto social, apenas alicerçada pela objetividade da professora em repassar técnicas e imagens artísticas para as crianças “se inspirarem” – nesse caso, a inspiração serviu de modelo para reproduções. Diferentemente, o contexto social nos quais as crianças estão inseridas foi observado nos intervalos de atividade e nas situações de diálogo entre as próprias crianças, onde suas experiências, sua interpretação do

mundo cultural que as rodeia, vinham à tona – eram basicamente situações em que a professora não interagiu.

Na segunda aula de julho, no dia 9/7/08, a professora disse aos alunos que iriam fazer dobradura de baleia. A professora explica o modelo de dobradura e cada um no seu lugar, foi fazendo as dobraduras seguindo os passos que ela foi mostrando. Todos, em silêncio, faziam suas dobraduras e, em seguida, a professora distribuiu outra folha A4 para que eles colassem os desenhos, e criassem o ambiente da baleia – a grande maioria das crianças fez trabalhos muito semelhantes em forma e cor.



Figura 17: Nícolas pintando suas dobraduras.



Figura 18: Desenhos a partir das dobraduras.

Nessa atividade, a possibilidade de construção do imaginário, do processo de criação, em nenhum momento foi observada. Todas as crianças pareciam que estavam fazendo um trabalho “em série”, seguindo um modelo

descrito, passo a passo pela professora, mais uma atividade e o modelo sendo dado, subordinando as crianças às normas e técnicas de uma atividade plástica, que em nenhum instante privilegiou o diferente, o algo novo, o imaginário. O real em momento algum foi transformado; o distanciamento do “real transgredido” impossibilitou o processo criativo individual que, ao trazer sua bagagem cultural e social para o ambiente escolar, possibilitaria esse momento de transgressão.

Mesmo no dia 16/7/08, última aula por mim observada, na qual a professora contou a história da Chapeuzinho Vermelho, a criação ficou restrita à rememoração. Depois de contada a história, ela convidou os alunos para contarem outras histórias que conhecessem, mas apenas Ivan encantou a todos com “O Carneirinho e o Lobo”, gesticulando e imitando os animais. A professora continuou a aula e distribuiu folhas A4 para os alunos desenharem personagens de histórias que eles conheciam. Os mecanismos se repetiram: uma desenhou um vestido de Barbie; outra desenhou a Chapeuzinho Vermelho e a casa da vovó, enquanto uma terceira, a seu lado, copiou seu desenho. E assim por diante.

O ponto fundamental a ser evidenciado é a escassez de momentos para o “real transgredido” enquanto as crianças realizavam as técnicas de desenho, pintura, colagem propostos pela professora. Diferentemente, no diálogo entre os pares, era visível a presença de espaços imaginativos. Mesmo sendo solicitado o silêncio para a realização dos trabalhos, a troca entre eles era rica de situações criativas e a espontaneidade que surgia possibilitava experiências significativas. Podemos afirmar que esses repertórios de significações que surgiram nos momentos transgredidos foram responsáveis pelos espaços de imaginação vivenciados pelas crianças observadas.

5. A TÍTULO DE FECHAMENTO

Vygotsky (2003, p. 26) enfatiza em sua teoria que a imaginação está subordinada às “experiências históricas da humanidade”, e nessa experiência histórica “o homem edificou sua fantasia”. Portanto, a imaginação está diretamente vinculada às experiências, e essas experiências serão os materiais que vão erguer os edifícios da fantasia.

Aqui me reporto às aulas observadas, que se estruturaram numa mesma perspectiva: era trazido um tema, mostrada a técnica e, geralmente, um modelo, não acrescentando experiências novas e, além disso, as crianças não eram estimuladas a trazer suas experiências, sua vivência de mundo para suas produções artístico-culturais. Mesmo a professora dizendo para eles criarem da sua maneira, a maioria seguia os passos dados por ela. As palavras e o modo de agir dos meninos e meninas durante as atividades dirigidas pela professora não vislumbravam a energia de criar, de ver surgir algo inteiramente diferente, de sua autoria e criação – ao contrário, mais comumente eram compelidas à manutenção e a cópia. Isso me remete a Vygotsky na medida em que ele defende que se apropriar somente de situações já vivenciadas, sem recriá-las, não resulta em atividade criadora. Só foram observadas experiências histórico-culturais das crianças em duas situações: ao final das aulas ou quando, no transcorrer de uma atividade monitorada pela professora, com regras e modos de fazer, foi-lhes dada uma brecha e, nesse momento, as crianças tinham espaços imaginativos.

No caso da turma observada, as crianças tinham uma rotina pedagógica tão estruturada e arraigada em regras, que já sabiam que os cinco minutos finais da aula destinavam-se à arrumação e espera da aula seguinte, de Educação Física – isso automaticamente era entendido como espaço de “criação”: espaço de transgressão e troca. Nesses momentos, usavam o quadro-negro para brincar de “Jogo da Velha” ou se apropriavam do “material dourado” de matemática,³⁰ montando uma garagem de shopping e colocando seus pequenos carrinhos em boxes. Assim, compondo com o antigo e com o novo, formavam a base de toda a

³⁰ O material dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática.

atividade criadora. Vemos, então, que eram em alguns desses instantes finais que suas experiências sociais os levavam ao mundo da imaginação, e suas representações, como afirmaria Vygotsky, mostravam-se baseadas em lembranças de exemplos concretos, ou melhor, em sua memória. A abordagem histórico-cultural, segundo o autor, “ocorre em virtude da crescente imersão na cultura e da apropriação de modos de produção e pensamento socialmente constituídos”. (2003, p. 99). Aqui a recordação os leva à reelaboração, através de marcas da vida e da cultura de cada criança.

Para Vygotsky (2003 p. 20), a realidade e a experiência são dependentes. Ele afirma que há “uma dependência dupla e recíproca entre realidade e experiência. Se no primeiro caso a imaginação se apoia na experiência, no segundo caso a experiência que se apoia na fantasia”. Segundo o autor, a criação humana é movida pelos sentimentos, pelos pensamentos e pela experiência. E essa criação se constitui pela interação, pelas relações sociais. O lugar onde a pessoa está inserida, o que pensa e o que faz são elementos fundamentais para sua criação, como ser pensante movido pelos sentimentos, que partilha suas crenças com o meio em que está inserida.

No tempo de observação, como já mencionado anteriormente, o cotidiano da sala de aula levava os alunos a realizarem a “técnica”; a professora mediava o conteúdo das aulas buscando “tópicos instrucionais”, que se mostraram prioritários em relação aos atributos pessoais de cada criança. As trocas de diálogo entre as crianças eram sempre sinalizadas com censuras e a forma de comportar-se de cada menino ou menina era estimulada a ser contrita, de forma a, preferencialmente, deixar de lado as condutas e as vivências pessoais, criando, assim, “condição essencial” para o desenvolvimento das atividades. Nota-se que, embora não fosse impedido o diálogo interpessoal durante as propostas, o “papel do outro” não era exercido com total desenvoltura. Geralmente, durante as aulas, os alunos e as alunas eram conduzidos às formalidades de conhecimento bastante conhecidas em nossas escolas, privilegiando o formal, calando formas de conhecimento que a criança desenvolve em contextos sociais e na sua subjetividade. Vygotsky (2003) defende que, ao ajudar uma criança a interagir com o mundo, desafiando-a, problematizando situações, o adulto ou coetâneo estaria contribuindo para que ela fizesse mais do que poderia realizar sozinha.

Diferentemente, o processo de silêncio e de não utilização da memória coletiva, das histórias que surgiam durante a realização da técnica, os tornavam silenciosamente impotentes – não falavam, não interagiam no coletivo social, não era favorecida a mediação e, portanto, os processos de desenvolvimento humano não fluíam, como também, a imaginação perdia espaço de significação. Entretanto, chama a atenção o fato de que, quando interagiam entre pares, as crianças pareciam exercer mais plenamente seu espaço imaginativo: tinham liberdade de expressão; podiam discutir seus trabalhos; trocar suas experiências; brincavam enquanto trabalhavam e conversavam; traziam seu cotidiano para a sala de aula – isso tudo quando elas conseguiam cavar brechas, espaços de transgressão diferentes das tarefas demandadas pela professora. Isso porque, sentados em suas cadeiras, apoiados sobre a carteira, desenhando, pintando e recortando em suas folhas de papel, geralmente A4, e sem acesso a outros materiais, tinham suas ações muito delimitadas. Nessa situação, poucos exploram as interações interpessoais; a maioria fica em seus lugares; há mínimas condições de troca e pouca liberdade de ir e vir, de prazer, de partilhar, enfim, de se divertir aprendendo.

Os PCN – Arte (1997, p. 106) abordam a organização do espaço e sugerem atenção ao ambiente de sala de aula quanto:

[...] à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
à clareza visual e funcional do ambiente;
à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Ora, os lugares de trabalho na sala de aula observada tão apertados que mal dá para a professora circular entre as carteiras. A sala é pequena e não tem ventilação. Fico me questionando: Será que essas carteiras enfileiradas, com as crianças sentadas, sem poder expandirem seus movimentos são ideais? A sala de Artes da escola é pequena, mas tem duas mesas grandes que podem acomodar as crianças. Infiro que a falta de estrutura no local dificulta o uso, mas em compensação, se usada, poderia favorecer a troca e a interação. Reforçando essa constatação, observei muitas vezes que os trabalhos em grupo foram entregues inacabados; os alunos não se concentravam, parecia haver certa desmotivação dos

meninos e meninas para essa atividade; ou poderiam estar apontando, com sua inquietação, que estavam cansados de fazer sempre as propostas no mesmo lugar – numa sala inadequada e limitadora de movimentos.

Como já dito mais de uma vez em relação aos processos de criação, também é fato que, se de um lado todos trabalhavam enquadrados em um espaço reduzido, sem poder expandir seus movimentos, por outro lado essas dificuldades não impediam as crianças de circular nos estreitos corredores, embora sempre de maneira fugidia e contra o esperado/planejado.

Vygotsky (1998) diz que a constituição do homem se faz nas relações sociais onde, situado historicamente e culturalmente, difere dos demais seres pela capacidade que tem de produzir significados, dar sentido às experiências humanas, pois sua natureza semiótica produz significação e o constitui como sujeito. Essa mediação se fez presente entre as crianças observadas. Pouco foi sentida a “mediação semiótica” entre a professora e as crianças. Essa mediação seria visível se as relações entre elas apresentassem resultados ao longo das atividades propostas.

Girardello (2006) enfatiza que a atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é fator de influência sobre a imaginação e que eles são vistos como mediadores entre as crianças, portanto o ambiente físico e o ambiente social fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos.

Antes de encerrar, gostaria de destacar que, se houve vários momentos em que as propostas pareciam ignorar as crianças em suas singularidades, em outros, a relação professora x crianças foi extremamente respeitosa. Uma observação que me chamou a atenção nesse sentido foi quando a professora explicava dobradura para as crianças. Fiquei admirada com seu diálogo, falava como se estivesse trocando ideias com sujeitos competentes e capazes que pensam e opinam. Senti, nesse momento, que as crianças estavam sendo vistas como seres pertencentes a uma categoria social (infância); sujeitos históricos, sociais e culturais. Aqui lembro de Vygotsky quando dizia que os professores deveriam ser profissionais que estimulassem a criança a adotar uma abordagem ativa em relação à vida, pois a vida é uma luta contínua e o professor deveria ser um lutador além de um artista. Para ele, a vida humana é trabalho criativo e levaria à transformação das pessoas.

Durante a explicação da dobradura, as crianças ouviam em silêncio e mergulharam nesse processo de descobrir e inventar – o que empolga todos, pois surgem formas diferentes. Cada corte com a tesoura era uma nova descoberta. Mas o próprio exemplo é contraditório: dobradura requer disciplina e modelo. Embora a descoberta da fórmula os tenha deixado empolgados, ao transitar pela sala, observei trabalhos praticamente iguais, inclusive alguns inacabados. A dobradura e o mimeógrafo, nesse momento, pareciam-me similares: todas as baleias eram iguais, até os adereços não se destacavam; os ambientes que a professora pediu para criarem para suas baleias não se diferenciavam: todos desenharam o mar e colocaram as baleias em posições semelhantes. Enfim, todos seguiam os passos e os trabalhos iam, mais uma vez, se enquadrando: a mesma cor, a mesma forma e posições.

Durante as observações, constatamos que a criança se aproxima do real, pois o que lhe é repassado em sala de aula é a busca do real, da semelhança, do fazer pelo modelo – contudo para Vygotsky (2003), o imaginário não é contrário ao “real em si”, mas a realidade, “marca da subjetividade humana”, se apropria do imaginário, dando-lhe lugar privilegiado no processo criador. Se a criança tivesse um encaminhamento nas ações pedagógicas, mais precisamente nas aulas de Arte por mim observadas, voltado para selecionar, representar, sem estar atrelada a reproduzir algo literalmente, ela poderia projetar o novo. Como diz Maheirie (2003, p. 150), ao dialogar com Vygotsky: “a imaginação se constitui pela transformação de saberes já incorporados, subjetivados pelo ser humano, ao longo de sua história, posteriormente opera uma significação dos signos incorporados, resultando em algo novo”.

Feito esse apanhado mais amplo das observações em diálogo com Vygotsky, deparo-me com o desafio de sintetizar o campo investigado a partir das questões que me propus ao início da investigação: como uma escola amplia o repertório de experiências para que as crianças possam exercer seu direito à imaginação? Dando oportunidade para meninas e meninos experienciarem e vivenciarem o meio cultural circundante. E quais são os elementos constitutivos da relação entre imaginação e escola? Aulas planejadas, com conteúdos que se entrelacem com as vivências e experiências acumuladas na trajetória de vida das crianças, possibilitando-as ressignificá-las de maneira autoral.

Neste sentido, que lugar a imaginação deveria ocupar na formação das crianças de séries iniciais? Deveria ocupar um lugar essencial, não apenas nas aulas de Arte, mas em todo seu percurso de aprendizagem. E, finalmente, qual tem sido o papel da escola pública, particularmente em suas aulas de arte, na construção do espaço imaginativo? Infelizmente, a despeito do destaque que ganha junto aos PCN, a imaginação parece estar alijada do processo educativo do jeito como a escola pública está hoje estruturada. Para Vygotsky (2003), a imaginação alimenta-se da experiência vivida pelo homem, quanto mais significativa e produtiva for a experiência do ser humano, maior será o produto disponível à imaginação. O refazer, o recriar, por meio de experiências acumuladas e reelaboradas, proporcionará, segundo Vygotsky (2003, p. 142):

[...] uma criação constante, um ritual estético quando surgir, não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas, mas de um arrebuo criador luminoso e consciente. O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto da criação. O que agora se realiza nos campos estreitos da arte, mais tarde penetrará toda a vida e esta se tornará um trabalho criador.

O ato de criar não perpassa só o campo das artes, ele é a base para toda e qualquer forma de atividade humana, seja científica, técnica ou artística. De acordo com a lei vigotskyana, portanto, tiramos uma lição pedagógica, a de alargar e aprofundar a experiência imaginativa da criança, caso se pretenda dar-lhe uma base para que ela desenvolva sua capacidade criadora com amplitude, pois todo o ato criador passa primeiramente pelo ato imaginativo.

O desenvolvimento da capacidade criativa do ser humano é possível desde que possamos garantir condições. É evidente que a prática pedagógica exercida pela professora, aqui descrita, não é uma elaboração específica sua, mas baseada em processos pedagógicos reprodutores, viciados e não comprometidos com o recriar, o refazer de uma forma diferenciada, voltada para a imaginação. Sua concepção de educação não está isolada, mas faz parte de uma estrutura pedagógica presente na escola observada (e em tantas outras), que não oportuniza as formas e os processos imaginários como deveria, mas apresenta um modelo de conhecimento que, em geral, tem como referência uma cultura escolar que não

privilegia o imaginário. Tudo indica não interessar o que pode tornar a criança capaz de reelaborar suas experiências, que é privilegiado é o que a criança pode reproduzir.

Vygotsky (1998, p. 94) dizia que “o homem que percebe e pensa o mundo como ser sócio-histórico é, ao mesmo tempo, armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade”.

Sabemos que o projeto pedagógico das nossas escolas, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Estadual, privilegiam o imaginário, mas sua atuação até o momento é apenas teórica, sem mostrar concretamente a importância para o desenvolvimento infantil e de ser proporcionado um espaço que garanta e dê condições para que a imaginação faça parte do cotidiano de nossas crianças.

Todas as situações analisadas aqui marcam a importância da imaginação no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Embora as conclusões não tenham focalizado ainda esse âmbito, estratégias podem ser elaboradas para contribuir com os espaços de imaginação em sala de aula. Uma delas seria a formação de docentes voltadas para processos centrados no imaginário. Conhecer as dificuldades dos docentes, refletir sobre elas e tentar solucioná-las poderá modificar a compreensão do papel da imaginação na sala de aula, contribuindo para a elaboração de conhecimentos necessários à formação de professores nessa área específica. A incorporação do debate sobre a imaginação no currículo da formação docente é justificável pelas análises aqui expostas. Como cobrar espaços de imaginação no ambiente escolar se o próprio professor não desenvolveu esse processo no seu percurso como aluno? Nesse aspecto, devemos repensar a formação dos professores, pois o modo que está sendo oportunizado não faz incorporar à prática docente a importância que os PCNs atribuem à imaginação no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

_____. Ana Mãe. Arte- Educação. In: ZANINI W.(Orgs.). **História Geral da Arte no Brasil**. Vol. II.P. 10-31. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

BARBOSA. Ana Mae. **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC-PUC: 1990.

_____. Ana Mae; SALES, Heloisa (orgs.). Arte - educação no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, USP. v. 3, n. 27 (set./dez): 1990.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação e Realidade. Gênero e Educação**. V.20, n.º 2 (jul./dez):1995.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: Do ensaio à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, 1996

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília : MEC/SEF, 1997

CHIZZOTTI. Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2006.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**, In MAHEIRIE, Kátia & ZANELLA, Andréa Vieira; Pino; Angel (orgs). Florianópolis: NUP-CED-UFSC, 2006, p. 49-75

DUARTE JUNIOR, Joao Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GIRARDELLO, G. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XIV, 2001, Campo Grande. **Anais**, Campo Grande, Intercom, 2001, p. 50-62.

GLAZIER, Jack D, Powel. **Qualitative Methods in Organizational Research: a Practical Guide**. Londres: Sage, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas. Papirus, 1994.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro. Achiamé, 1982.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro. Ática, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LENZI, Lucia Helena Correa. **Imagem: intervenção e pesquisa**. In DA ROS, Silvia Zanatta, SOUZA, Ana Maria Alves de, GONCALVES, Marise Matos, GIRARDELLO, Gilka (org.). Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 51-62

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetividade da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em estudo**. Maringá, PR, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1989.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processo de criação**. 13ª ed. Petrópolis. Vozes, 1999.

PILLAR. Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PINO. Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHTER. Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, MEC-INEP, v. 59, n. 130 (jul./-set): 1973.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANT'ANNA, Renata. **De dois em dois: um passeio pelas Bienais**/ Renata Sant'Anna, Maria do Carmo Escorel de Carvalho, Edgard Bittencourt, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto-Projeto POCTI/CED/49186/2002. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M, J. Sarmiento e A.B Cerisara (org), **Crianças e Miúdos Perspectivas Sócio pedagógicas da Infância e Educação**. Porto. Asa. 2003

SARMENTO, Manuel J; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo. In: **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, Portugal. Dez/.1997: p. 7-30

VYGOTSKY, Lev. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madri: Ediciones Akal, 2003.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)