

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO OLHAR ARTÍSTICO EM
ADOLESCENTES DE 15 E 16 ANOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Nicéia Aparecida Penharbel Nogueira

**Ribeirão Preto
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

NICÉIA APARECIDA PENHARBEL NOGUEIRA

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO OLHAR ARTÍSTICO EM
ADOLESCENTES DE 15 E 16 ANOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza Leite

**Ribeirão Preto
2009**

NICÉIA APARECIDA PENHARBEL NOGUEIRA

**O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO OLHAR ARTÍSTICO EM
ADOLESCENTES DE 15 E 16 ANOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar

Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza Leite

Comissão Julgadora

Orientadora – Dra. Célia Regina Vieira de Souza Leite (CUML) _____

2º examinadora – Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (USP) _____

3ª examinadora – Dra. Maria de Fátima S. C. Garcia de Mattos (CUML) _____

Ribeirão Preto, 07 de agosto de 2009.

Dedicatória:

A minha família: Tadeu, Diogo, Danilo, Daniel e Drieli, que se privaram da minha presença durante todos os anos de dedicação á prática educacional, inclusive durante esta Pós-graduação, me incentivando com sua paciência e compreensão a buscar novos horizontes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por possibilitar a perseverança e determinação para suplantar as provações dessa trajetória acadêmica para alcançar esse objetivo.

Agradeço a tolerância e a compreensão da minha família durante essa trajetória.

Na área acadêmica agradeço: a Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos por aceitar o Projeto dessa Pós-Graduação e por toda a colaboração que forneceu para que essa pesquisa fosse realizada; à Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves pela acolhida e contribuições para o embasamento teórico.

Agradeço a colaboração das amigas Profa. Daniela Ramos de Lima na paciência e estímulos nas horas desesperadoras dessa trajetória, e a Profa. Ms. Rafaella Pucca pela presteza na correção ortográfica.

Dos amigos e companheiros dessa Pós-Graduação em Educação levarei saudades do companheirismo e crescimento acadêmico.

Um agradecimento especial a Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza Leite pela acolhida e auxílio na elaboração dessa dissertação.

El arte puede contribuir al enriquecimiento de la mente humana, de sus posibilidades de acción, de sus posibilidades de representación. Pero, también, puede contribuir al enriquecimiento de los sentimientos, pues el arte es una “técnica social de los sentimientos”. Sirve para generar y generalizar sentimientos sociales. El arte, pues, puede contribuir a la construcción del “hombre nuevo”. (JOVÉ PERES, 2002, p. 60)

NOGUEIRA, Nicéia Aparecida Penharbel. **A ANÁLISE DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO OLHAR ARTÍSTICO, EM ADOLESCENTES DE 15 E 16 ANOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 111 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, analisar o desenvolvimento do olhar artístico, com base na Proposta Triangular de Barbosa (1989, 1998, 2001, 2006), que propõe o ensino da arte a partir do fazer contextualizado na história da arte, bem como na fruição dessa produção. O objetivo específico é entender o desenvolvimento da percepção, atenção e imaginação criadora, com base em Vygotsky (1999, 2000, 2001) para este fazer contextualizado. A pesquisa busca analisar o desenvolvimento do olhar artístico a partir de três pontos norteadores: 1) o emprego de uma palavra pré-determinada como tema para a criação artística; 2) a contextualização artística da palavra, a partir de seu emprego como tema de artistas na história da arte, com visões e técnicas diferenciadas, próprias a cada poética pessoal, sendo produto do seu capital histórico-cultural; 3) o uso da câmera digital ou celular para visualizar através do foco da lente a imagem, o enquadramento (percepção e atenção do objeto/ambiente) dos ângulos do significado da palavra. Os participantes são do 1º ano do Ensino Médio de uma escola do interior paulista, dos quais foram selecionados sete por conveniência. A escolha da faixa etária da adolescência se pauta na possibilidade de desenvolver o olhar artístico, numa época em que o conflito do “ser” adulto/criança conflita emoção e razão. Segundo Vygotsky (1999), a imaginação criadora se forma nesta época e pode ser mediada, através do incentivo do professor, que poderá segundo Barbosa (2001), fornecer subsídios para a vida adulta, tanto para desenvolver o interpretante de arte, como o seu idealizador, dependendo dos incentivos do meio. A análise dos dados ocorre através do entrelaçamento entre o verbal e o gráfico, com o objetivo de compreender o processo de elaboração da produção gráfica contextualizada, a partir da mediação. A pesquisa propicia a compreensão do desenvolvimento do olhar desses adolescentes, como reflexo de sua história cultural.

NOGUEIRA, Nicéia Aparecida Penharbel. **THE ANALYSIS OF THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF THE ARTISTIC LOOK IN TEENAGERS OF 15 AND 16 YEARS FROM THE PUBLIC EDUCATION NETWORK.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 111 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

This work aims to analyze the development of artistic look, based on the Triangular Proposal of Barbosa (1989, 1998, 2001, 2006), which proposes the teaching of art from the contextual to the history of art, as well as enjoyment of this production. The specific objective is to understand the development of perception, attention and creative imagination, based on Vygotsky (1999, 2000, 2001) to do this in context. The research aims to analyze the development of artistic look from three guiding points: 1) the use of a predetermined word as the subject of the artistic creation, 2) the artistic context of the word, from its use as a topic for artists in the history of the art, with different visions and techniques, specific to each personal poetics, being the product of its historical and cultural capital; 3) the use of the digital camera or cell phone to view through the lens focus the image, the environment (perception and attention of the object / environment) of the angles of the meaning of the word. The participants are in the 1st year of high school at a school in countryside of São Paulo State, of which seven were selected for convenience. The choice of the age of the teenagers, is geared to the possibility of developing the artistic look, in a time when the conflict of "be" an adult / child conflicts emotion and reason. According to Vygotsky (1999), the creative imagination forms in this season and may be mediated through the encouragement of the teacher, who may, according to Barbosa (2001), provide support to adult life, both to develop the interpretative art, such as its designer, depending on the incentives of the social environment. The analysis of data occurs through verbal and graphic interweaving, with the aim of understanding the process of preparing the graphical work in context, from the mediation. The research provides an understanding of the development of the look of these teenagers, as a reflection of its cultural history.

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 - pintura - “O Quarto das Flores” de Hassan Childe	62
Figura 2 – pintura - “Hotel Room, 1931” de Edward Hopper.....	63
Figura 3 – pintura - “Eleven A.M., 1926” de Edward Hopper.....	63
Figura 4 – pintura - “Summer Interior, 1909” de Edward Hopper.....	63
Figura 5 – pintura - “O quarto da varanda, 1845” de Adolph Menzel.....	64
Figura 6 – pintura - “O quarto vermelho, 1908” de Matisse	64
Figura 7 – pintura – “A casa amarela” de Van Gogh.....	65
Figura 8 – pintura – “O quarto em Arles, 1888” de Van Gogh.....	65
Figura 9 – pintura – “O quarto em Arles, 1888” de Van Gogh.....	65
Figura 10 – pintura - “O quarto em Arles, 1888” de Van Gogh.....	65
Figura 11 – foto digital – ambiente quarto J – 2009 - 15 anos – masculino.....	66
Figura 12 – foto digital – ambiente quarto - M – 2009 - 15 anos – feminino.....	66
Figura 13 – foto digital – ambiente quarto - C – 2009 - 15 anos – masculino.....	66.
Figura 14– foto digital – ambiente quarto - D – 2009 - 15 anos – feminino.....	66
Figura 15- desenho – tema - quarto 1º - ‘AI’ - 15 anos – 2009 – feminino.....	76
Figura 16 - desenho – tema - quarto 2º - ‘AI’ - 15 anos – 2009 – feminino.....	76
Figura 17 - desenho – tema - quarto 3º - ‘AI’ - 15 anos – 2009 – feminino.....	77
Figura 18 - desenho – tema – quarto 1º - ‘OE’ –15 anos – 2009- masculino	79
Figura 19 - desenho – tema – quarto 2º - ‘OE’ –15 anos – 2009- masculino	79
Figura 20 - desenho – tema – quarto 3º - ‘OE’ –15 anos – 2009- masculino	79
Figura 21- desenho ‘OE’ – 15 anos - 2009 – masculino -2º desenho antes das fotos.....	81
Figura 22 –Foto digital – ambiente quarto - ‘OE’ -15 anos – 2009- masculino	81
Figura 23 - desenho ‘OE’– representação gráfica do quarto, após a foto digital	81
Figura 24 – desenho- tema – quarto 1º - ‘E’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	83
Figura 25 - desenho- tema – quarto 3º - ‘E’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	83
Figura 26 – desenho – tema – quarto 1º - -‘I’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	85
Figura 27 - desenho – tema – quarto 2º - -‘I’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	85
Figura 28 - desenho – tema – quarto 3º - -‘I’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	85
Figura 29 - desenho – tema – quarto 1º - ‘IS’ – 15 anos – 2009 – feminino	87
Figura 30- desenho – tema – quarto 2º - ‘IS’ – 15 anos – 2009 – feminino	87

Figura 31- desenho – tema – quarto 3º - ‘IS’ – 15 anos – 2009 – feminino	88
Figura 32 – pintura - Matisse - O quarto Vermelho.....	89
Figura 33 – desenho - -‘IS’ – O quarto florido- 2009 – 15 anos – feminino.....	89
Figura 34 – desenho – tema – quarto 1º – ‘RN’ – 16 anos -2009 – masculino.....	90
Figura 35 – desenho – tema – quarto 3º – ‘RN’ – 16 anos -2009 – masculino.....	90
Figura 36 - desenho – tema – quarto 1º – ‘T’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	92
Figura 37 - desenho – tema – quarto 2º – ‘T’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	92
Figura 38 - desenho – tema – quarto 3º – ‘T’ – 15 anos – 2009 – feminino.....	92

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	13
1. A CONCEITUAÇÃO DE ARTE E SEU TRAJETO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..	18
1.1 A conceituação de Arte.....	19
1.2 Critério Obra de Arte	22
1.3 A Arte e a Educação.....	26
1.3.1 Breve histórico do ensino de arte no Brasil	26
1.3.2 As legislações que levam a Arte à Escola.....	30
1.3.3 A Arte como conteúdo formativo na educação	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
2.1 A Arte em Vygotsky como referência de sua obra.....	36
2.1.1 A imaginação e a criação em arte	40
2.1.2 A fala como base para a criação artística... ..	45
2.1.3 Vygotsky: a educação e o desenho.....	47
2.2 Ana Mae Barbosa e a educação em arte.....	51
2.2.1 A Proposta Triangular para o ensino de Arte.....	53
2.3 Pontos de confluência entre Barbosa e Vygotsky.....	56
3 METODOLOGIA	58
3.1 Sujeitos.....	59
3.2 Material de análise	59
3.3 Procedimentos da coleta	60
3.3.1 Definição do conceito “quarto” de forma verbal e gráfica	60

3.3.2	Contextualização de produção artística sobre o tema	61
3.3.3	O estímulo do olhar com o uso da câmera fotográfica ou celular	65
3.3.4	Questionário diagnóstico.....	66
3.4	Procedimentos de análise.....	67
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
4.1	Diagnóstico verbal e gráfico da memória mediada pelo meio	69
4.1.1	Memória mediada através da análise do discurso.....	70
4.1.2	A coerência do discurso com a representação gráfica.....	72
4.2	Memória mediada gráfica.....	72
4.2.1	Análise da representação gráfica do desenvolvimento do olhar.....	73
4.2.2	A análise da produção gráfica após a mediação.....	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICES	
	Apêndice 1 – Questionário Final	109
	ANEXOS	
	Anexo 1 – Solicitação de autorização para pesquisa	111

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da necessidade de uma professora de Arte em entender a possibilidade de desenvolver o olhar artístico a partir de uma mediação contextualizada do ensino da Arte. Essa inquietação é produto de sua trajetória profissional. Ao trabalhar a criação artística do desenho com adolescentes, observa que quando são solicitados a desenhar, demonstram insatisfação e solicitam modelos ou se recusam a desenhar por se considerarem inaptos. Ou seja: quando crianças desenhavam o seu ambiente, mas enquanto adolescentes se reportam a desenhos prontos e estereotipados. Percebe-se que o prazer no desenhar para a criança é grande, enquanto que no adolescente o interesse só se mantém em alguns, pois na maior parte prevalece o “não quero ou não sei desenhar”.

Ao partir dessas inquietações, a pesquisa se propõe a entender o desenvolvimento do olhar artístico com o uso de mediações diferenciadas, para a realização de desenhos com o propósito de promover o interesse por essa atividade, com base num repensar na proposta do ensino da arte.

O Estado de São Paulo no ano de 2008 lança uma Proposta Curricular que visa em seu discurso “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SEE, 2008, p. 9), que tem como objetivo filosófico a busca e disponibilização do conhecimento para sociedade, a partir do processo político e tecnológico.

Propõe incentivar o aluno ao desenvolvimento pessoal, a partir de sua autonomia, que gera a própria aprendizagem. Essa proposta tem como principal intervenção o aprender a aprender, ao focar o aluno como gerenciador de sua produção cultural e das práticas sociais, no aprimorar a capacidade de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com o sentido de identidade, da autonomia e da liberdade. Neste processo, pode-se considerar o professor como o estimulador do desejo de aprender, sobretudo com seu próprio exemplo e entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

A pesquisadora busca nesse princípio do professor estimulador do desejo de aprender, entender como se desenvolve o olhar artístico de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola do interior paulista. Com a análise dos dados provenientes da mediação, busca-se compreender o processo dessa intervenção no desenvolver do olhar artístico. Seu questionamento está na compreensão das possibilidades de visões diferenciadas de um mesmo

significado imposto a uma palavra, como possibilidades para a produção do desenho. Em outras palavras: a base do aprimoramento da produção cultural objetiva criar e/ou aprimorar a autonomia e liberdade de pensar e atuar sobre o mundo desses adolescentes.

A pesquisadora considera ser esta uma possível abordagem de interesse para professores de arte, alunos do curso universitário desta mesma área e educadores em geral, a partir do que determina a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a qual desloca o eixo temático do rol de disciplinas e conteúdos disciplinares, fornecendo-lhe uma “filosofia não mais de liberdade de ensino, mas a do direito de aprender” (SEE, 2008, p. 14).

A proposta do Estado envolve uma concepção do mundo atual imagético (não-verbal), que se conflita com a importância dada a decodificação da contextualização da linguagem “vernácula” verbal. Estimula o uso da decodificação da imagem como forma de alfabetização, interligada as manifestações verbais, como fundamentais para as relações da sociedade.

Em linhas gerais, o objetivo da pesquisa é compreender se é possível desenvolver o olhar a partir de uma mediação, e como ocorre este processo de desenvolvimento do olhar artístico que se manifesta na produção gráfica do desenho. De forma mais específica, pretende-se entender este desenvolvimento a partir do conhecimento do aluno, seu histórico-cultural a ser diagnosticado através da formação do conceito verbal e gráfico de uma palavra pré-determinada, para então compreender o seu desenvolvimento a partir de mediações propostas pela pesquisadora. Esta mediação de desenvolvimento do olhar se divide em três eixos básicos: 1) o emprego de uma palavra pré-determinada como tema para a criação artística; 2) a contextualização artística da palavra, a partir de seu emprego como tema de artistas na história da arte, com visões e técnicas diferenciadas, próprias a cada poética pessoal, produto do seu capital histórico-cultural; 3) o uso da câmera digital ou celular para visualizar através do foco da lente que gera a imagem, o enquadramento (percepção e atenção do objeto/ambiente) que o significado da palavra propicia.

A pesquisa pretende além de desenvolver e compreender como ocorre o desenvolvimento do olhar frente às mediações propostas, entender também o processo das funções psicológicas superiores para esta elaboração, através do entrelaçamento das manifestações gráficas e verbais fornecidas pelos participantes.

A relevância do trabalho concentra-se no fato de nos reportarmos ao mundo da linguagem simbólica e de sua contextualização, embasados em Vygotsky e Barbosa. “O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a sua cultura e o mundo em que vive” (SEE, 2008, p. 37).

A pesquisa tem como participantes alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior paulista que se encontram na faixa etária de 15 e 16 anos, a denominada adolescência. Os participantes da pesquisa são 40 alunos sendo selecionados por conveniência sete (7) alunos para análise que na sequência serão denominados de participantes.

A pesquisa se divide em quatro capítulos, os quais procuram fundamentar, compreender e analisar o desenvolvimento do olhar pautado na mediação da pesquisadora. Este trabalho apresenta as questões que fundamentam a contextualização do ensino da Arte pautada na Proposta Triangular de Barbosa (1989) e nos processos do uso da memória mediada com as funções psicológicas superiores (principalmente da percepção, atenção, imaginação e memória) na visão histórico-cultural de Vygotsky (2000), o qual afirma ser, a análise e a recriação do real de forma experimental, possuidora de possibilidades de compreender como se forma o conhecimento.

No primeiro capítulo o trabalho tem como propósito buscar entender a arte como uma manifestação própria do homem, de um tempo e lugar, que segundo Coli (1995), é analisada a partir de um significado imposto de forma cultural. Esses significados possuem um fator hierárquico que envolve o discurso, o local, as atitudes de admiração que se estabelecem pelos padrões culturais. A arte pode ser: conceituada (pela filosofia, sociologia, história e psicologia entre outras); analisada (pela forma, técnica e estilo); e interpretada (mensagem, significado e representações). Quanto à elaboração da arte, estuda-se o artista como produtor da arte (possuidor de fatores estéticos, psicológicos, filosóficos, sociológicos, que refletem seu tempo e lugar). Quanto ao observador/espectador e receptor dos signos significados, é ele quem fornece o entender da mensagem, através da relação signo/significante/significado, uma relação cognitiva que obedece a formação histórico-cultural do decodificador.

Essa abordagem complexa que envolve a Arte, produto do ser humano, leva a buscar como foi a sua trajetória para a escola e o que esta promove de capital cultural na história da educação brasileira. Percebe-se que a visão da Arte na sala de aula possui posicionamentos fossilizados em relação a reprodução do desenho, como produto de políticas públicas, que envolvem o posicionamento tecnicista, próprio para o trabalho.

O segundo capítulo busca a fundamentação teórica, na contextualização do Ensino da Arte na escola com base na Proposta Triangular de Barbosa (1989, 2001), e do desenvolvimento cognitivo proveniente das funções psicológicas superiores desencadeadas pelas manifestações artísticas abordadas por Vygotsky (2001).

A contextualização da Arte na escola com base na Proposta Triangular de Barbosa (2001), busca desenvolver uma memória cultural no embasamento da história da arte para a produção artística, sem deixar de lado a importância do fruir dessas manifestações.

Para Vygotsky (2001) a Arte é uma das principais manifestações das funções psicológicas superiores. Cabe saber se na adolescência é possível desenvolver o olhar através de mediações, sobretudo onde a razão gera a auto-avaliação em relação ao desenho, deixando de lado a imaginação. O desenvolvimento mediado do olhar artístico envolve o olhar com atenção, propiciando a percepção de um ambiente próximo do adolescente, que no caso da pesquisa será o seu quarto, que além de possuir seus objetos possui sua carga emocional.

O referencial pautado nas teorias de Vygotsky e Luria, em relação ao desenvolvimento cognitivo, engloba as funções psicológicas superiores, como desenvolvimento da memória mediada, que pode se interligar a Arte na escola de Barbosa (1991), através da análise dessa manifestação como cognição “uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário” (p. 7).

No terceiro capítulo a pesquisadora aborda o emprego da metodologia como mediação para o desenvolvimento do olhar que se pauta na contextualização de Barbosa (1989, 2001) e nas abordagens da mediação de Vygotsky (1998 a), que considera a memória natural como próxima da percepção e, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ser humano como consequência das relações culturais e sociais, as quais ele entra em contato através de mediadores. O fator social propicia signos externos, os quais são apropriados e se tornam interiorizados, transformando-se em memória mediada.

O caminho escolhido para a investigação foi o uso da produção gráfica e verbal desenho de adolescentes de quinze e dezesseis anos. A partir do estímulo perceptivo que envolveu três momentos (próprios da metodologia): 1) a realização do trabalho com o capital cultural adquirido pela sociedade; a mediação através de trabalhos de artistas reconhecidos através da história apresentados em projeções de “power point” usando data-show e pranchas com reproduções de trabalhos desses artistas coladas na lousa pelo professor de arte; e o terceiro momento com a elaboração de fotos digitalizadas do ambiente quarto, envolvendo ângulos diferenciados, usando a câmera digital ou celular.

O resultado dessas mediações é o objetivo desse trabalho, que pretende investigar a construção da memória em adolescentes de 15 e 16 anos através do desenvolvimento do olhar para o ambiente “quarto” o que gera a realização de desenhos e sua representação verbal.

Para compreender como o processo da mediação influenciou no desenvolvimento do olhar, no final da pesquisa é realizado um questionário composto de perguntas objetivas e abertas

para interligar as manifestações verbais dos participantes com sua produção gráfica proveniente da mediação.

O quarto capítulo apresenta os dados analisados de forma descritiva e contextualizada no referencial teórico, com o objetivo de compreender a trajetória desenvolvida pelos participantes em relação às mediações. Os dados coletados durante aproximadamente três meses foram interligados (manifestações gráficas e verbais) para entender o desenvolvimento da percepção e atenção propiciadas pela mediação do olhar como forma de memória mediada e projetada no material coletado.

A fundamentação da criação artística se embasa em Vygotsky (1999) que aborda as funções da imaginação como: reprodutora de fatores já pré-estabelecidos da realidade, e como fator de combinação do que a realidade lhe fornece, criando o novo. Para a produção do conteúdo criado pela imaginação, que são extraídos da experiência do indivíduo, esta ocorre através de forma combinatória, de participação, de exageração, de subestimação ou de sobrestimação. Esta forma de imaginação ainda se reporta a memória que está interligada às funções psíquicas: como a da memória, das emoções, dos sentimentos, dos pensamentos, entre outras. A criação do conceito, tanto verbal como gráfico, passa dos conceitos primitivos pelos caminhos da criação de conceito potencial, o que leva a razão a se chocar com a imaginação, criando o novo, ou seja, a imaginação criadora embasada na razão.

1 A CONCEITUAÇÃO DA ARTE E A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Por um lado, a história se derrama na obra precisamente no ato que a obra emerge da história e, por outro, à obra age na história precisamente no ato em que a história age sobre a obra; esses são os aspectos da história da obra, que nascendo como intemporal no tempo, vive temporalmente além do tempo (PAREYSON, 1989, p. 105, apud MARTINS, 1998, p.60).

A obra de arte é produto do homem de um determinado tempo e lugar, que se torna intemporal pelo caráter universal do combinar forma e conteúdo. O homem é um sujeito histórico, portador de experiência e cultura datadas em uma época, e é desta perspectiva – histórica – que o homem produz, interpreta e observa. Segundo Barbosa (2001, p. 32) “O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais.”

A autora defende a necessidade da Arte-Educação na escola através do estudo da imagem e não só baseada na sua produção, mas também para saber ler e julgar a qualidade da produção, própria do artista e/ou do cotidiano a que pertence. Afirma a necessidade de alfabetização para a leitura da imagem, para que sua decodificação ocorra. Esse estudo pode partir da gramática visual, tanto da imagem estática como em movimento, tendo sua fundamentação na História da Arte com base numa leitura diacrônica e sincrônica.

Para a autora “uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”. (BARBOSA, 2001, p. 32)

O artista produz a arte e o público precisa saber decodificá-la, entendê-la e analisá-la criticamente. O conhecimento dessa produção possui fundamentações próprias a cada momento vivenciado pelo homem através da história da humanidade. A Arte reflete o homem possuidor de uma história cultural própria de um tempo e lugar. Afirma Martins (1998), que o compreender de uma produção parte da necessidade de conceituar o que é a Arte, saber como essa produção artística se torna “obra de arte” e entender como a Arte chega à sala de aula.

Este estudo se faz necessário para compreender a fundamentação, que segundo Vygotsky (1993) é responsável pelo desenvolvimento cognitivo a partir da mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Baseado em Coli (2006), afirma-se que os estudos e as coletas de dados artísticos refletem o ser humano que se propôs a criar (sendo

historiador, psicólogo, professor entre outros) a partir de suas referências e preferências. A Arte na escola, segundo Barbosa (1989), só ocorre quando o ensino é contextualizado, sendo o professor mediador, que tem como proposta desenvolver o olhar crítico da obra de arte ao colocar o aluno em contato com as obras para que as conheça e decodifique.

A partir desse referencial tem-se que o(a) mediador(a) é um ser humano que possui a sua história-cultural, a qual determina a seleção das obras a serem conhecidas, privilegiando certos conteúdos em detrimento de outros, a partir do objetivo a ser alcançado. Contudo, este não é o único ponto para se compreender a Arte, uma manifestação complexa do ser humano e motivo de estudos desde que o homem se inquietou com as suas manifestações, mesmo assim, é a abordagem desta pesquisa.

1.1 A conceituação de Arte

O conceito etimológico é uma das formas de determinar a raiz da palavra Arte e pode levar a entender a sua constituição. Ela é de origem latina *Ars, artis*, que corresponde ao grego *tékne*, que significa:

todo e qualquer meio apto à obtenção de determinado fim, e que é o que se contem na idéia genérica de arte. Quanto à *póiesis*, de significado semelhante à *tékne*, aplica-se a Aristóteles, de modo especial, para designar a poesia e também a Arte (NUNES, 2008, p. 17).

O autor demonstra a abordagem do caráter de “Belo” (*to kalón*) fundamentado em padrões morais e intelectuais para alcançar o sentido estético. O Belo para os gregos se baseia em três princípios fundamentais: estética, moral e espiritual. Está ligado ao equilíbrio e a unidade que envolve os sentidos do ver e do ouvir, sendo aquilo que agrada a alma.

Essa fundamentação etimológica, através do tempo, foi atrelada a outras condições e funções, que tornaram esse campo de conhecimento complexo e difícil. A complexidade da definição do conceito Arte leva o estudioso Coli (2006) a iniciar uma obra que propõe definições nesse campo com a seguinte afirmação: “dizer o que seja a arte é coisa difícil” (p. 7).

Segundo Coli (2006), definir Arte é dar-lhe um significado imposto de forma cultural. Esses significados possuem um fator hierárquico que envolve o discurso, o local e as atitudes de admiração que são estabelecidas por padrões culturais. A arte pode ser: conceituada pela filosofia, sociologia, história e psicologia entre outras; analisada pela forma, técnica e estilo; e interpretada através da mensagem, significado e representações. Quanto à elaboração da obra, pode-se estudar o artista como produtor de arte, possuidor de fatores estéticos, psicológicos,

filosóficos, sociológicos, que refletem seu tempo e lugar, vinculando o papel da história na composição (ou seja, sua trajetória de vida é de extrema importância na produção). Quanto ao observador/espectador e receptor dos signos significados, é ele quem fornece o entender da mensagem, através da relação signo/significante/significado, uma relação cognitiva que obedece a formação histórico-cultural do decodificador.

Essa relação cognitiva que a Arte possui é realizada por Vygotsky, citado por Jové Peres (2002), ao considerá-la o produto de uma mente particular, que ao se manifestar de forma artística cria um produto, que se torna organismo vivo, possuidor de sentido próprio, por meio da transformação de um material inicial em forma e conteúdo, com caráter interdependente que, ao ser observado pelas leis universais, determina contradições, tensões e conflitos.

Na abordagem filosófica, segundo Nunes (2008), a arte envolve três princípios básicos a partir de seus representantes na Antiguidade: Platão – a arte como imitação – *mimesis* (reproduz as aparências e representa os valores essenciais das coisas); Aristóteles - o estético (elementos sensíveis, organizados e dispostos de acordo com princípios formais: equilíbrio, simetria e respeito às proporções). Na era Moderna: Kant – enfoca a moral para julgar o valor - o que faz do contemplar dos belos corpos e das belas ações, o ponto de referência e o estímulo das pessoas à imitar essa verdade.

O valor estético da civilização ocidental é herança dos gregos, ao selecionar a qualidade estética das imagens, objetos, sons ou encenações teatrais, com a intenção de encantar e despertar a beleza e a emoção. Assim, a seleção do objeto artístico se separa da posição do entreter, a qual possui uma função, que é de abrilhantar, estimular, agradar; do valor religioso, de adoração; e do valor mágico, da crença, para possuir o seu valor próprio, como manifestação do homem. Esse ideal de beleza se expressa na vida de forma harmoniosa, simétrica, equilibrada e constante de proporcionalidade. Esse olhar estético inspira a arte desde o Renascimento até o século XIX, sendo o seu modelo de beleza aceito de forma universal, com o nome de Arte Clássica, transformando-se em procedimento didático a partir do Neoclássico, nas Academias de Belas Artes na França.

O conceito de “belo” na Arte Grega, relaciona-se a uma emoção profunda e sutil, que começa a se generalizar como sendo o prazer do olhar, do ouvir e do sentir composições agradáveis, que geram saúde e alegria. Atualmente, uma das responsáveis pelo desenvolvimento desse conceito é a mídia, que envolve a indústria cultural do cinema, da fotografia e da televisão, entre outros meios de comunicação que continuam a perpetuar esse gosto, mesmo contra a crítica especializada. A autora ressalta a visão da Arte como leveza e

harmonia, vinculada a indústria do lazer e do entretenimento, que estabelece em dias e horas de descanso a diversão por meio de espetáculos artísticos, o que afasta “a possibilidade de uma beleza que pudesse ser profunda, crítica e inquietante” (COSTA, 2004, p. 30).

Segundo Vygotsky (2001, p. 249) “toda teoria de arte depende do ponto de vista que se estabeleceu nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação”. A percepção sensorial é o ponto inicial da observação da obra, mas, a emoção estética é proporcionada pelo cruzamento entre sentimento e imaginação. A atenção na arte se volta para a sensação e não para o sentimento em si, pois este último se observado perde o seu prazer. Destaca que em nosso pensamento prevalece a memória e em nosso sentimento o esquecimento; do conflito entre o pensar e o sentir é que se forma a consciência que interpreta e compreende o seu motivo de atenção.

A percepção na Arte tem como procedimento retirar o automatismo, através do desenvolvimento da atenção e da excitação da curiosidade, o que “obriga nosso pensamento a confundir-se nas mais contraditórias direções, a vagar e não encontrar a saída correta” (VYGOTSKY, 2001, p. 256)

Ao observar à imagem da obra de Arte na escola, como proposta de Barbosa (2001), defende-se a possibilidade de desenvolvimento e estímulo às reações estéticas. Os fatores psicológicos que transmitem sensações para essas reações estéticas, impostas pela imagem, segundo Vygotsky (2001, p. 259), são próprias do “objeto da arte ou objeto estético [que] é constituído de diversos componentes, como as impressões do material, do objeto, e da forma, que em si são inteiramente diversos”. Essa atividade envolve os órgãos receptores, que são vinculados as percepções, mas não são só as observações do ouvido e da visão e sim, razões muito mais fortes e profundas, que podem ser expressas através da psicologia, como parte da teoria da empatia.

Segundo Costa (2004) esse sentimento da empatia, ou sentimento positivo e negativo (sentir em, gostar ou não gostar, frente a experiência estética), faz com que o indivíduo represente de forma realista (como realmente é) ou naturalista (como imagina de forma universal). Esse elemento da reação estética é um jogo vital para o artista, que envolve a afetividade do homem/mundo com o fenômeno. A abstração do material, forma e conteúdo, como produção para a criação artística é o impulso desse jogo estético, pois é ela a responsável por tirar o fenômeno do espaço físico, individual, para então torná-lo universal. O sentimento da empatia representa uma emoção, que é a reação a um estímulo que pode envolver o produzir e/ou interpretar a obra de arte, tendo como fundamento a imaginação.

A importância de Vygotsky (2001 p. 266) para compreendermos o trabalho na sala de aula destaca-se na afirmação:

A meu ver, a diferença enigmática entre o sentimento artístico e o sentimento comum deve ser interpretada como sendo o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada da fantasia. Deste modo, obtemos a unidade entre os elementos dispersos que constituem qualquer reação estética. A contemplação por um lado, e o sentimento, por outro, nunca haviam sido colocados em relação de reciprocidade pelos psicólogos, nunca haviam sido indicados o lugar e o sentido de cada elemento numa composição da vivência artística.

Para o autor, a busca para entender a reação estética, envolve a contemplação e o sentimento que a obra de arte proporciona, como proveniente da expressão artística a partir do material, que projeta emoções no artista e cria formas que suscitam conteúdos, suplantando, assim, o material, o que gera a obra.

Para Vygotsky, o principal elemento da reação estética na arte é a catarse, por considerar os sentimentos transformáveis em descarga de energia nervosa, através de um drama ou emoção, no processo de sentido oposto ao habitual. Defende que a arte é um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa, úteis e importantes, movidas por uma reação estética, pois “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como espécie de curto-circuito” (VYGOTSKY, 2001, p. 270).

Os sentimentos provenientes das emoções como manifestação externa, são a clarificação da autocombustão (reação estética da catarse) que a arte suscita no ser como expressão motora das emoções. Os impulsos contrários se chocam, pelo princípio da antítese, como forma de reter as expressões motoras (na produção ou interpretação). A reação estética tem como base as emoções que a arte propicia como representações de vivências da realidade, que encontra sua descarga de produção a partir da atividade da fantasia que se interliga com a percepção artística da/para a arte.

Com base no procedimento de produção e interpretação da obra de arte, cabe entender como essa produção é considerada obra de Arte.

1.2 Critério Obra de Arte

Vários são os estudiosos, historiadores e críticos de arte que buscam os critérios da aceitação ou não da obra de arte, num determinado momento da História, o que é imposto de forma cultural, segundo Coli (2006), através da aceitação de suas técnicas e possibilidades expressivas pela sociedade em que esta inserida.

Segundo Coli (2006, p. 15)

[...] a obra-prima no passado, era julgada a partir de critérios precisos de fabricação, por artesãos que dominavam perfeitamente as técnicas necessárias. Hoje, os profissionais do discurso sobre a arte possuem critérios mais diversos e menos precisos em seus julgamentos, critérios que não são apenas o saber fazer.

O autor denomina a visão da arte no passado como a superação da técnica, através da realização da “obra-prima”. Na sociedade atual, segundo Costa (2004), existem mecanismos que legitimam algumas pessoas, tornando-as aptas a decidirem o valor artístico, pois estas estão ligadas “às instituições políticas, educacionais e culturais existentes. Elas têm o poder de identificar, selecionar, qualificar e preservar a produção artística “[...] o gosto assim legitimado, torna-se dominante e resiste à mudança na medida em que o grupo, ou parte dele, identifica-se com seus princípios” (COSTA, 2004, p. 37)

A análise de uma obra de arte ocorre através das características que a representam dentro de um determinado estilo, de uma época e de seu autor. Essa abordagem, segundo Coli (2006), convoca uma abrangência de conteúdos que nunca se reduzem a definições formais e lógicas.

Dissemos que as denominações estilísticas extravasam o domínio da definição formal.[...] elas não são lógicas, são históricas, viveram no tempo e tiveram funções diferentes. Elas evoluíram, e não são forçosamente as mesmas segundo as épocas que as empregam (COLI, 2006 30).

Para o autor essa análise está forçosamente imbuída de classificações, que envolvem um ser humano sócio-histórico possuidor de instrumentos objetivos e eficazes, para determinar o que é obra de arte e quem é o artista que representa esse período da história. Como representantes temos o crítico de arte e o historiador, com funções diferenciadas. O crítico analisa a obra de arte como um juiz que valoriza ou desvaloriza o objeto artístico. Assim, precisa conhecer a História da Arte para possuir parâmetros de análise, mas não tem o objetivo de retratá-la. Cabe ao crítico conceituá-la como obra de arte, julgando-a à partir de sua história-cultural e de sua afinidade ou não com a obra do artista em análise.

Já o historiador da Arte, relaciona os artistas/obras no tempo e no espaço, com o objetivo de compreender sua trajetória. A História da Arte se materializa a partir do sentido de valor e de escolhas do historiador que articula essas combinações de forma coerente dentro do seu capital cultural. O historiador informa quem são os artistas e quais as suas obras de destaque.

Uma das análises de historiadores ressaltadas por Coli (2006) é de Wofflin (1864-1945), que envolve o “método formalista”, ao partir da teoria da “pura-visualidade”, ou visão plástica. Nesta análise, objetos são isolados fisicamente através de seus contornos e técnicas de luz e sombra, plano ou profundidade, forma aberta ou forma fechada, multiplicidade ou unidade (a forma guarda uma função e só pode existir se subordinada ao todo), clareza absoluta e relativa, excluindo os temas e priorizando a forma. Essa abordagem do sentido formal marca profundamente o século XX, ao retirar do objeto artístico o seu aspecto semântico, próprio da interpretação do que o artista quis transmitir com a sua obra. Seleciona também Panofsky, como outro historiador da arte, que se detêm no sentido de significação do objeto, ou seja, “estuda a ‘iconologia’, isto é, a ciência da significação das imagens” (COLI, 2006, p. 60).

Afirma que a análise formal é superada pela iconográfica à partir da atitude de Duchamp por volta de 1915 baseando-se:

no princípio da provocação. O que chamava *ready-made* (objetos fabricados em série, mas desviados das funções primitivas pela sua instalação numa galeria, num museu), os mictórios, porta garrafas, rodas de bicicleta que ele impõe ao público culto, obrigam esse mesmo público a reconhecer que um objeto só é artístico porque foi aceito como tal pelas diversas ‘competências’: pelo museu, pelo crítico, pelo historiador (COLI, 2006, p. 67-68)

Destaca a busca da denominação, obra de arte como elevação do espírito, que se choca com a função do objeto, ao se tornar parte do museu, quando passa a provocar sentimentos no espectador e, conseqüentemente, torna-se artístico. Os objetos através dos tempos mudam o seu estatuto, suas funções e sentidos, de acordo com esta abordagem.

Segundo Barata (2006), para Mukarovsky (1981) a obra de arte é uma “obra-coisa”, sendo a análise do seu valor estético a relação que emerge da obra, a partir do contexto e do espectador. Afirma que esses valores simbólicos estão atrelados à visão real ou ilusória da obra, que está entrelaçada ao sistema social, o que lhe dá o significado. O local de origem pode não considerá-la como obra de arte, o exemplo disso, podem ser as máscaras indígenas de tribos africanas usadas como parte de rituais, que ao serem expostas no museu são reconhecidas como obra de arte, própria da manifestação de um ser humano de um tempo e lugar, que desencadeia reações estéticas em seu receptor.

Para Eco (1994), a obra de arte é um sistema de códigos potencializados pelo autor, com intenção de comunicar algo a um suposto espectador. Esses códigos sofrem interferências através do tempo e das mudanças culturais, o que causa modificações na

interpretação, a partir de seu receptor. Baseia-se na semiótica, teoria através da qual o signo é visto como fator significante, e o seu significado é imposto e construído pela língua, de forma cultural. Defende que para o interprete entender a obra, esse parte de sua experiência de vida ou do conhecimento de outras histórias vivenciadas, como referencias para decodificar a mensagem.

Já Bourdieu (1974) considera o sentido e o valor da obra de arte segundo o julgamento estético de um sujeito particular, o qual a julga mediante o capital cultural que possui. Ressalta o papel da Arte como luxo e refinamento cultural, imposto através do empoderamento das camadas economicamente privilegiadas. Essa posição separa os que conhecem as formas e esquemas das representações da arte, como os estudiosos, críticos, historiadores e culturalmente educados para essa decodificação, dos que a usam como comportamento sofisticado, através do freqüentar determinadas atividades artísticas como forma de adentrar a um determinado campo social, diferenciando a arte como cultura, da arte como fator de posição social

Coli (2006) afirma que, Bourdieu não se reporta a arte somente relacionando-a com o mercado ou com os movimentos da razão, e sim como um conjunto de leis e explicações causais, impostas por essa posição de luxo e refinamento social da arte, que gera relações afetivas e intuitivas ao desenvolver percepções diferentes tanto no autor como no receptor.

Um dos historiadores, segundo Costa (2004), que usa a perspectiva sociológica da arte, é o italiano Giulio Carlo Argan, que tem como propósito:

entender o papel da arte na sociedade, a função social do artista, o sentido de um som ou de uma imagem num determinado contexto social, o processo de consagração artística, a dinâmica do processo artístico e a relação existente entre a arte consagrada e a vanguarda (p. 17).

O critério de Obra de Arte no século XX é questionado por Benjamin (2000), com base nas reproduções tanto imagéticas (estáticas e em movimento) como sonoras. Considera que as reproduções nem sempre estabelecem relação com o real, por possuírem características próprias dependendo da tinta de impressão, da aparelhagem de gravação, que as desvalorizam ou distorcem o seu significado. Defende esse material artístico como possibilitador de divulgação da Arte, mas não entendido como arte. Defende e incentiva o visualizar/ouvir do original, o qual possui a sua “aura” que impregna o ser com seu verdadeiro sentido artístico.

Afirma que a análise da obra ou o discurso da arte só ocorre na relação com a cultura do autor e de seu intérprete. A obra só atinge o seu verdadeiro significado quando é freqüentação do ato de interesse do querer estar perto e sentir-se atraído por ela. Se o receptor

não a visualizar no original, não conseguirá captar a cultura do autor, mediante a pincelada, os sentimentos transmitidos na sua realização, só captados pela frequência.

Segundo Coli (2006, p. 122), a sociedade da imagem vincula o aprender de um só golpe, através da leitura rápida, “perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece”.

O apresentar da imagem da obra de arte e sua frequência a partir da visita a Museus, defendida por Barbosa (2001), incentiva o desfrutar da emoção estética própria da arte, que segundo Frederico Morais, citado por Costa (2004), é representada no momento como um *insight*. Defende como percepção da obra, não só o que ocorre no momento do olhar, mas sim como ponto de referencia para uma degustação futura. Esse momento, pode se manifestar após certas experiências e aprendizados, sendo resgatada na memória. “O que caracteriza a arte é, principalmente, a emoção estética que ela desperta, emoção que depende da nossa sensibilidade moldada pelo meio social e pela cultura na qual vivemos” (Costa, 2004, p. 35).

1.3 A Arte e a Educação

O estudo da Arte na educação depende de sua fundamentação histórico-cultural. Feist (2003) comenta que ao perguntar para os alunos o que é arte, alguns sempre se reportam ao significado de “travessura”. Para a autora arte tem tudo a ver com travessura, pois depende da imaginação, criatividade, do pensar e dar asas a fantasia na invenção de uma molecagem. Destaca os sentimentos envolvidos nessa atividade, “antes, durante e depois: medo, ansiedade, dúvida, alegria, remorso, saudade [...] é isso que a arte tem em comum com a travessura: ela também requer imaginação, envolve ousadia, dá prazer, desperta os mais variados sentimentos” (p. 6)

Nesse sentido, e para melhor compreender a abordagem da autora, é necessário retroceder a marcas históricas e identificar qual a origem desse conceito em decorrência da trajetória da arte educação no panorama artístico brasileiro.

1.3.1 Breve histórico do ensino de arte no Brasil

Segundo BRASIL (2007), o ensino de Arte ocorre com a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, que segundo Sá (2003) ocorre em 1816, “sendo uma das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com a escola militar e os cursos médicos” (BRASIL, 2007, p. 1), começando a funcionar em 1826. Esse fato social da formação cultural brasileira teve sua origem ligada, segundo Olinda (2003), à comitiva de D. João VI, que se estabelece no Brasil de 1807 a 1821.

Para Ferraz e Fusari (1999, p. 29), a Academia tinha como principal foco a institucionalização oficial do ensino artístico, e seguia o padrão das Academias de Arte da Europa, com destaque para o desenho.

Fernandes (1959) ressalta que, não é através da criação de uma Academia que se consegue institucionalizar os padrões artísticos, e sim com uma proposta social, de acesso ao conhecimento pela comunidade. A Academia traz para o Brasil os padrões europeus, segundo a sociedade brasileira estava envolta no Barroco, que se desenvolvia a partir de características do país. Essa desvalorização em relação ao padrão europeu, gera uma mudança de paradigmas para a sociedade brasileira.

Schramm (2001, p. 26) destaca que:

No Brasil pode-se afirmar que duas clientelas usufruíram do ensino da arte: de um lado, os alunos direcionados às Artes Mecânicas (povo em geral) e, do outro, os alunos direcionados às Belas-Artes (elites). Todos convivendo sob o mesmo teto da Academia Imperial de Belas Artes, por volta de 1855. Essas duas classes de alunos deveriam conviver no mesmo ambiente, numa tentativa de aproximação entre a "cultura de massas" e a "cultura de elite". Na realidade, aconteceu o contrário do que se pretendia na época, um reforço elitista e a divisão de classes sociais.

A autora observa o que Barbosa (1989) já relatava em seus estudos no qual se observava que embora se juntasse no mesmo ambiente artesãos e artistas, no frequentar das disciplinas básicas, a formação do primeiro era alargada com outras disciplinas, inclusive de caráter teórico, enquanto o artífice se especializava nas aplicações do desenho e na prática mecânica.

Barbosa (2006) complementa que esse posicionamento da educação do Brasil no final do século XIX e início do século XX está pautada na preparação para o trabalho, a partir de uma posição defendida pelos liberais da época: Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio César Pereira Borges, que pensavam em preparar os recém-libertos “para o trabalho de pinturas gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos: como rosáceas e vitrais, assim como em métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais” (BARBOSA, 2006, p. 57).

Esses objetivos são alcançados através da pedagogia tradicional do ensino da arte, segundo Fusari e Ferraz (1993), que tem suas raízes no século XIX, e percorre todo o século XX. Nas aulas do século XIX predominava a teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos”. Essa produção envolve: o padrão de beleza realista - cópia dos ambientes, ou modelos idealistas - representação do objeto

imaginado. Grande parte do século XX, ainda tem como base o desenho do natural, desenho decorativo e o desenho geométrico. Esses desenhos seguiam critérios específicos da noção de proporção, perspectiva, construção geométrica, composição, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais (Magistério) o desenho tinha o propósito de ilustrar, sendo denominados “desenhos pedagógicos”. Este conteúdo é reprodutor e não valoriza a realidade social e as diferenças identitárias, vincula-se somente a destreza e a limpeza do material.

As autoras destacam a reprodução de modelos e repetições do “método de ensinar as artes”, como imposto por Comenius em seu livro *Didática Magna* (1627). Esse método envolve a reprodução de modelos “completos e perfeitos”, depois, a apresentação de exemplos diferentes, que devem ser adaptados aos modelos já existentes. Quando o conhecimento estiver incorporado, apresentam-se obras de “artistas de valor”. Cabe aos alunos julgar os modelos e regras aplicadas. Comenius afirma que, estes exercícios devem ser continuados até criar-se o hábito da arte tanto da leitura como da produção.

No Brasil, a Reforma Capanema (1942- Era Vargas), segundo Zotti (2004), é a responsável por essa posição do ensino, envolto na reprodução, nas noções de perspectiva, desenho geométrico entre outros, que tem como proposta formar a mão de obra necessária. Às Universidades, caberia a formação elitista, através do bacharelado, próprio para o estudo específico do artista, enquanto na educação formal das escolas de ensino industrial e de ensino secundário de dois ciclos: ginásial e colegial se desenvolvem a formação voltada para o trabalho.

A reforma educacional na área da Arte traz para o currículo escolar nos anos 50, além do Desenho, as disciplinas de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, com ênfase ao fazer técnico e científico.

As mudanças educacionais pautadas na psicologia infantil propõem um ensino de Arte, segundo Carvalho (2007), a partir da liberdade emocional que já ocorria na Inglaterra e nos Estados Unidos desde o final do século XIX, chega ao Brasil no século XX. Essa abordagem questiona a cópia de modelos e considera a criança um ser criativo por natureza, que deve ter suas estimulações, com base nas fases de seu desenvolvimento.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), os principais incentivadores desse posicionamento no Brasil foram: John Dewey, Vicktor Lowenfeld e Herbert Read.

Barbosa (1982) afirma que, John Dewey defende a função educativa da experiência, o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem, em crescimento ativo e progressivo. Descreve as suas idéias através de três fases: a primeira, naturalista que integra imaginação e observação da natureza. Uma segunda (1916) da ação e da reflexão, ou seja, o processo de

criação do material e o prazer de apreciá-lo. A terceira fase (1925), do fator orgânico: o fazer e o apreciar com poder de transformar o conhecimento.

John Dewey, (Pedagogia Liberal) segundo Teixeira (1959), estabelece uma filosofia da educação pautada na transformação educacional com base na inteligência experimental, que envolve uma unidade básica da personalidade em desenvolvimento com a junção da ciência do mundo físico e a ciência do mundo humano e social, a partir da revisão e da reconstrução como base para ligar a razão e a experiência na aprendizagem educacional.

Na Arte segundo Martins e Fusari (1993) desenvolve o ensino, pautado no fazer do aluno, estimulado pelo meio e seus mediadores. Parte da experiência, como produção do fazer arte, próprio da criança, como ponto de referencia para a resolução de problemas frente às dificuldades ocorridas, o que desenvolve os fatores cognitivos, com base em Vygotsky.

Segundo Carvalho (2007, p. 24), o filósofo e educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) enfatiza a importância da arte na educação “para garantir o desenvolvimento integral do indivíduo nos aspectos: social, emocional, perceptivo, físico e psicológico”.

Esse desenvolvimento, da consciência estética e criadora do indivíduo, para Lowenfeld, segundo Ferraz e Fusari (1999), possibilita compreender o desenvolvimento individual em suas diferentes fases, com base na teoria de Freud.

Carvalho (2007) destaca que, a educação artística baseada em Lowenfeld desenvolve habilidades motoras, domínio de técnicas e, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades criativas. “Como consequência desse entendimento, o ensino artístico passou a enfatizar uma infinidade de técnicas de materiais e aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p. 25)

Para Ferraz e Fusari (1999), Herbert Read (1893-1968) filósofo inglês, influencia a Pedagogia Nova no Brasil a partir de 1943, com o seu livro “A Educação Pela Arte”, no qual realiza várias análises das expressões artísticas de crianças e adolescentes. Demonstra a presença de arquétipos e símbolos na arte infantil, com base na teoria psicanalítica de Jung. Considerando a técnica de Read, no Brasil ocorre o movimento liderado por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro em 1948, denominado “Escolinha de Arte”.

Brasil (1996, p. 40) nos PCNs, afirma-se que:

tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem.

Ferraz e Fusari (1999) destacam que depois dos anos 60, o ensino guiado pelo interesse do aluno gera em inúmeros professores o engano da não necessidade de um trabalho

planejado, o que os leva a adotar a livre expressão, “*laissez-faire*”. Acreditam que o aluno é possuidor de Obras internas, que devem brotar.

Segundo Carvalho (2007), a educação que antes se preocupava só com o produto final, a partir do padrão do adulto, passa a ser livre expressão com despreocupação do produto final. Essa concepção artística deixa marcas profundas no ensino da arte, através da sua baixa qualidade pedagógica da disciplina, pautada na não definição de um conteúdo próprio a ela, o que leva ao descrédito da disciplina.

Ressalta a autora que, na segunda metade do século XX, ocorre uma nova mudança conceitual do ensino da arte, baseada numa concepção antropológica, sociológica e pedagógica, com foco nas teorias da inteligência. Há uma reestruturação do “ser”, pois o racional e o emocional se aglutinam para gerar uma produção cultural. A manifestação da arte é analisada a partir de seu contexto de origem/produtor e da recepção/interprete. Sua leitura envolve a decodificação dessa linguagem produtora de sentido.

O ensino da Arte na concepção “pós-modernista”, segundo Barbosa (2001, p. 17), não é só expressão e sim cultura e história. Não se pretende desenvolver uma “[...] vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas [...] se aspira a influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da arte”. A Arte como livre expressão ou sensibilização não leva a cultura, mas traz satisfação ao ser. A cultura é adquirida através da contextualização que se fundamenta na História da Arte, através do conhecimento de seus artistas e suas produções produto de um tempo e espaço.

1.3.2 As legislações que levam a Arte à Escola

Segundo Brasil (2001) esse ensino de Arte que reflete preconceitos e estranhamentos entre os acadêmicos, só ocorre com o conteúdo curricular de 1º e 2º grau no país a partir da Lei 5692/71. Essa lei estabelece o conteúdo de arte como atividade e o seu profissional como polivalente das linguagens artísticas.

A reformulação do Currículo com a transformação das disciplinas específicas (Canto Orfeônico, Educação Musical, Artes Industriais, entre outras) para uma disciplina única, segundo Barbosa (1989), gerou o início do ensino da arte, através da continuidade dos professores já efetivos, que com um tempo de tolerância cursariam os dois anos de Licenciatura Curta em Educação Artística, o que compromete o ensino de Arte no Brasil, visto que: “Os professores de Arte conseguem os seus diplomas, mas são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma

gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão”(BARBOSA, 1989, p. 5).

Para Barbosa (1989), a LDB 5692/71, na parte relacionada ao currículo estabelecido, tem a atividade de arte, aparentemente, como a única matéria que pode mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, por não integrar o currículo às disciplinas de Filosofia e História. Comenta que, no senso comum, muitos acreditam ser essa conquista uma reivindicação dos estudiosos da arte, mas foi uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformularam a Educação Brasileira, voltada para a formação tecnicista, preparação para o trabalho.

Desde a sua implantação, a realidade do componente curricular Educação Artística é tratado de modo indefinido, o que se pode perceber na redação de um dos documentos explicativos da Lei, no Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". (BRASIL, 1977)

Nas aulas de Arte, como relata Barbosa, (1989), os professores por não possuírem os conhecimentos necessários, tinham como alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, o que os faz desenvolver, segundo as próprias observações dos Parâmetros Culturais Nacionais – Arte a “crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas, para que os alunos conhecessem muito bem a música, artes plásticas, artes cênicas, dança, etc.” (BRASIL, 1997, p. 29).

Entender a Arte como conteúdo e não como livre expressão começa a ser uma preocupação a partir dos anos 80.

1.3.3 A Arte como conteúdo formativo na educação

Na década de 80 há uma busca para a elaboração de conteúdos próprios para o ensino da arte, nas escolas através de pesquisas realizadas nos EUA lideradas por Elliot Eisner (da Ohio State University), o grupo da Getty Center for Education in Arts o que desenvolve a proposta “Discipline-Based Art Education”/DBAE (arte-educação como disciplina); na Inglaterra, Richard Hamilton (Newcastle University) e seus colegas associam o ensino de arte, aos princípios do *design*.

No Brasil, segundo os PCNs, Brasil (1996), no final dos anos 70 e início dos anos 80, ocorre a abertura política com o fim do regime militar. Nessa época, começa a ocorrer a

politização dos profissionais da área, que segundo Barbosa (1989), defendem a valorização da arte como cultura. Um reflexo desta atitude e uma conquista dos arte-educadores acontece na redação da Constituição da Nova República de 1988, momento em que a Arte é mencionada cinco vezes em relação a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade Nacional.

Além disso, a criatividade deixa de ser própria só da educação artística, para ser concebida como forma de fluência, flexibilidade e originalidade a ser alcançada em todas as disciplinas. Essa originalidade e criação é produto cultural que, enquanto ato criador, requer relação, ordenação, configuração e significação. Para Ostrower (1995, p. 217) “todo ato criador é um ato de compreensão que redimensiona o universo humano”.

Essa visão de que toda produção depende do capital cultural de seu criador, considera o aluno não só um produtor, mas um fruidor em potencial, o que demonstra a defasagem em que a arte estava calcada.

Para que as visões artísticas tivessem suas abordagens de forma unificada, portanto, homogeneizadas, no âmbito nacional, ela é institucionalizada pelo PCNs - Arte, que considera primordial a importância de se ressaltar como “características desse novo marco curricular às reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (PCN- Arte, 1997, p.30).

Ao professor com formação multicultural, conquistada no Curso de Graduação de dois anos, com uma Especialização de mais um ano em uma das linguagens artísticas, segundo Barbosa (1989), não permitia a sua capacitação com uma formação artística de forma a sensibilizar o aluno para as suas funções; dos seus artistas dentro de um tempo e espaço, principalmente, com enfoque na arte contemporânea, que poderia ser colocada próxima do aluno, por ser possível (em casos específicos) o seu acesso direto por meio de visita à ateliers, exposições e museus. Essa defesa de Barbosa (1989) em favor do Museu como reduto também da Escola, se choca com as formas fossilizadas culturalmente pela Arte, que ainda permanece como reduto de poucos.

A busca de Arte como cultura do PCN/Arte se embasa na Proposta Triangular de Barbosa (2003), que, no entanto, não é mencionada.

Quando, em 1997, o governo federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando secretário municipal de Educação (89-90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador

espanhol des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª à 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª à 8ª séries). Infelizmente, os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (BARBOSA, 2003a, p. 51).

A autora analisa os PCNs como base para entender a Arte enquanto ciência e patrimônio cultural da humanidade. Defende que este possui tendências homogeneizadoras e se apresenta como proposta fechada e fadada a não ser colocada em prática. Conforme Almeida e Barbosa (2004), é na prática de sala de aula que o currículo se constrói, em função dos problemas e necessidades próprias de cada escola, em função dos valores e conhecimentos, afetos e habilidades de quem se relaciona direta ou indiretamente com ela.

Os PCNs-Arte (1997), denominam o ensinar Arte através da produção, fruição e reflexão, que tem como função se articular a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, de forma histórica e cultural.

A retrospectiva relatada por Barbosa (2006) demonstra a necessidade de pesquisas na área de arte conteúdos relativos a pós-modernidade educacional.

Ao sairmos de uma ditadura de 20 anos, o processo de redemocratização, nos anos 1980, trouxe em seu bojo a preocupação plural com a multiculturalidade. Durante a ditadura, os únicos suspiros democráticos no Ensino da Arte foram os festivais, especialmente os de Ouro Preto, nos quais professores, alunos, artesãos locais e povo em geral podiam intercambiar. Por meio dos festivais, os universitários de arte tinham contato com o povo e suas culturas. Quando os resultados daqueles intercâmbios puderam chegar mais abertamente às universidades, manifestaram-se na necessidade de respeito à produção de todas as classes sociais. Foi o multiculturalismo baseado na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil. O revigoramento das idéias de Paulo Freire, que voltou ao Brasil em 1980 com uma recepção popular nunca vista para um educador, assim como o início do Pós-Modernismo na Arte-Educação, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, consolidaram o valor do reconhecimento das diferenças que depois orientou a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (de 1987 a 1993), que era bastante ampla, incluindo a cultura visual do povo como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar, etc. (BARBOSA, 2006, p. 54).

Comentar o que a autora defende é se reportar a outra fala dela (Barbosa 2002), em que defende uma proposta de educação contemporânea contextualizada, seja baseada em

Freire, em Vygotsky, ou de forma genérica no construtivismo. Sem a contextualização a pluralidade cultural própria do desenvolvimento do conhecimento fundamentado não ocorre, sendo esse necessário a partir da história da arte não só como história, mas, também, auxiliada pela visão trazida pela antropologia, biologia, ecologia, psicologia e sociologia.

Esta visualização, dos PCNs em relação a Arte, envolve todo um posicionamento de postura em relação ao Arte educador, que perpassa um caminho amplo e penoso, desde a formação institucionalizada do ensino das Artes pela Academia de Belas Artes.

Como aplicação de um repensar na Educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008, lança uma Proposta Curricular, que visa em seu discurso “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SEE, 2008, p. 9). A Proposta Curricular parte de um levantamento do acervo documental da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de trabalhos de escolas e professores, que sistematizam e divulgam boas práticas existentes. Seu objetivo filosófico é buscar e disponibilizar o conhecimento para a sociedade, a partir do processo político e tecnológico.

Essa proposta pretende incentivar o aluno ao desenvolvimento pessoal (aprender a aprender), como gerenciador de sua produção cultural, e das práticas sociais. Aprimora sua capacidade de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com o sentido de identidade, de autonomia e de liberdade. Nesta escola que aprende, o professor (aprendente) é o estimulador do desejo de aprender, a partir de seu exemplo e entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 desloca o eixo temático do rol de disciplinas e conteúdos disciplinares, ao fornecer uma “filosofia não mais de liberdade de ensino, mas a do direito de aprender” (SEE, 2008, p. 14). O seu princípio é desenvolver competências, numa unanimidade, que se vincula ao indispensável. Esta Proposta Curricular tem como “princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SEE, 2008, p. 11).

Vale ressaltar o interesse do currículo básico unificado ao mínimo, imposto pela proposta. O ponto positivo dessa proposta é a inter-relação das linguagens artísticas, tendo como ponto negativo o professor que não está capacitado para o seu desenvolvimento. Busca a leitura da linguagem simbólica da arte, com o objetivo de uma educação de qualidade, com base em políticas públicas. Seu discurso ressalta que: “O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas

diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a sua cultura e o mundo em que vive” (SEE, 2008, p. 37).

Ensinar Arte como forma do conhecer-se, e da busca do estimular uma visão crítica da história do homem e do seu entorno, incentivaram os estudos desse trabalho de educação do olhar, com base no referencial cognitivo de Vygotsky (1987) e na proposta educacional da arte-educação defendida por Barbosa (2001).

Segundo Barbosa “Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade, etc.) com a arte”. Defendo o compromisso da continuidade do ensino de arte através do currículo formal ou informal. Sua abordagem em relação a Arte na educação vem de sua fundamentação a partir de seus professores que usavam o termo arte educação.

Eu acrescentei o hífen, Arte-Educação, no momento onde arte era recusada pelos educadores, nos anos de sua introdução obrigatória no currículo escolar, em torno de 1973-1974, para dar idéia de diálogo e mútuo pertencimento entre as duas áreas [...].Em 2000, um linguista nos aconselhou a usar a barra, pois esse sinal, sim, é que significa pertencimento [...]Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade da arte (BARBOSA, 2005, p.8)

A autora defende a Arte como cognição a partir do uso do sistema sensorial biológico que, colaboram com os afetos, refinam os sentidos e alargam a imaginação: “é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição – que é o processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente”. (BARBOSA, 2005, p. 8). Esse processo cognitivo eficaz desempenhado pela arte desenvolve, segundo a autora, “formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” que demonstra o uso consciente da razão para que a obra de arte se construa.

Essas abordagens da autora colocam Vygotsky como um dos psicólogos que abordam o mesmo posicionamento e, portanto, pretende-se nesse trabalho interligar os dois referencias em relação a Arte na educação escolar.

2 O OLHAR ARTÍSTICO FUNDAMENTADO EM BARBOSA E VYGOTSKY

A manifestação de Arte na escola, defendida por Barbosa (1998), depende de sua contextualização junto ao meio, que com a abertura fornecida pelo Modernismo possibilita a expressão da criança, do adolescente ou do adulto a partir da organização das imagens que lhe são bombardeadas pelo mundo que os cerca. Essa manifestação de produção e/ou decodificação da imagem parte da alfabetização visual respaldada nos estudos da História da Arte, seus sistemas de produção e técnicas que possibilitam a modificação de um material inicial, em forma e conteúdo próprios de um ser humano localizado na história - tempo e lugar. Para que isso ocorra é necessário o desenvolvimento cognitivo das funções psicológicas as quais foram estudadas de forma diferenciada através dos tempos. O enfoque deste trabalho, do estudo da Arte na escola, com ênfase em Barbosa, aborda a fundamentação do desenvolvimento cognitivo proposto por Vygotsky (1896-1934) e aqui, aplicado à Arte.

A arte para Vygotsky (2001) é a expressão máxima das funções psicológicas superiores da memória, percepção, atenção e imaginação, que transcendem o fator biológico, com base na origem sócio-cultural. O meio social e cultural que o sujeito se relaciona, transforma sua vida pessoal, o que lhe proporciona controle consciente e intencional do comportamento, e o uso da liberdade em relação às restrições do espaço e tempo, ou seja, a arte dá liberdade ao homem para a expressão de suas emoções de uma maneira simbólica, mas mesmo assim não está desligada de determinações e padrões de sociabilidade de um determinado meio ou época histórica.

2.1 A Arte em Vygotsky como referência de sua obra

Vygotsky faz parte da concepção histórico-cultural que se iniciou na União Soviética nas décadas de 1920 e 1930, segundo Libâneo e Freitas (2007), Paes (2007) Van Deer Veer e Valsiner (2001) onde participou ativamente juntamente com um grupo de psicólogos (Luria, Leontiev, entre outros) de um amplo estudo (atual até hoje) sobre o “desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem”. (LIBÂNEO e FREITAS, 2007, p. 1)

Segundo Paes (2007, p.1), a perspectiva teórica dessa vertente tem sua base na crítica “aos inatistas, que concebem o desenvolvimento como determinado biologicamente; aos

idealistas, que acreditam na autodeterminação e independência da mente humana; e aos que concebem o desenvolvimento individual como algo inteiramente dado pelo meio social”.

Segundo Luria (1998), essas correntes excluem os processos psicológicos superiores, inclusive as ações controladas de forma consciente: a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato.

Vygotsky revolucionou a psicologia do desenvolvimento ao partir da análise de grandes pensadores dessa área, cria bases para uma nova prática educativa inclusive para o ensino de Arte. “Os textos que o autor escreveu, sobre arte e estética enfatizam nesse aspecto particular, as mesmas bases psicológicas que concebeu na totalidade de sua obra” (PAES, 2007, p.1)

Para Jové Peres (2002), Vygotsky fundamenta seu pensamento no materialismo histórico de Engels, e na dialética de Marx, como forma de visualizar: a historicidade a materialidade e a dialética do ser. Toda materialização parte de um conhecimento já adquirido historicamente. O ser humano busca no seu todo de conhecimento a resolução dos problemas, envolve-os num jogo simbólico de atividades, mediante as ferramentas que possui, para criar no mundo do trabalho de forma psíquica disciplinada as operações necessárias, enquanto que na Arte essas funções psíquicas funcionais ocorrem de forma mais livre. A mente humana é sempre ação e busca compreender o todo, sem deixar de lado as parte e suas interligações. Afirma que as regras de uma obra de arte surgem durante a trajetória e que quando concluída ao contrário de um posicionamento fechado e funcional, abre contemplações no ver, escutar, sentir e pensar do observador.

Vale ressaltar o momento histórico e cultural que Vygotsky vivencia na Rússia. Segundo Japiassu (1999), na Rússia pós-revolucionária, era grande o empenho de artistas e intelectuais em discutir as bases ideológicas e estéticas que constituiriam as ciências e as artes da nova sociedade, agora socialista soviética. Destaca o fator da consciência adquirida no novo homem proposto pelo marxismo, como eixo central do desenvolvimento total e multilateral do ser humano, com base na conscientização da obra/ator, e observador/platéia, de forma consciente a partir da organização do material e de seus meios expressivos, que nos estudos de Japiassu (1999) partem do “material corpo” para as manifestações do Teatro, sem deixar de lado sua inter relação com as outras linguagens artísticas. Para Vygotsky, as artes: em particular o cinema e o teatro, tinham um importante papel como veículo de comunicação, para a maioria analfabeta da Rússia, na época. Essas manifestações artísticas tinham como dever: “assumir-se como fórum, arena, espaço de luta onde seriam travadas as batalhas de idéias, pensamentos e concepções da organização sociopolítica e econômico-cultural do país”

(JAPIASSU, 1999, p. 41). Japiassu (1999, p. 40) cita Davydon e Zinchenko (psicólogos russos, 1995), como forma de demonstrar a visão simbólica e artística que Vygotsky vivencia como base para a sua pesquisa na área e como ponto de referencia as fundamentações futuras.

Assegura que:

[...] a idéia de base simbólica e de signo da consciência, que Vygotsky desenvolveu, relacionava-se com a teoria e a prática do simbolismo russo, cuja manifestação mais nítida estava na poesia, no teatro e no cinema. O simbolismo, na arte, opõe-se ao naturalismo, como fica claramente evidenciado nos trabalhos e na poesia de V. Ivanov e Belyi; nos livros, peças e filmes de V. Mejerkhöld e S. Eisenstein. Para Vygotsky, um extraordinário conhecedor de arte, essa oposição assumia a forma de um protesto científico contra o naturalismo na psicologia [...] Vygotsky conhecia pessoalmente vários desses representantes da ciência, da cultura e da arte mencionados anteriormente (alguns eram seus amigos) e conheceu os outros através de publicações.

No Brasil o enfoque dado a Vygotsky, aborda a psicologia do desenvolvimento cognitivo que o desvencilha, na maioria das vezes, de seu envolvimento cultural com as Artes, que foi o ponto de partida para a sua teoria.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 47), ao partir da arte para a psicologia Vygotsky:

pode testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos [...] de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. Foi um mérito – e não um demérito.

Vygotsky (2001) desenvolve uma análise da criação artística, que parte do caráter psicofísico, pois envolve uma interpretação psicológica que estimula a parte física do organismo humano. A obra de arte exige um funcionamento mental dos seres humanos, na sua produção e interpretação como produto/produção de um ser sócio-histórico possuidor de uma história cultural própria e universal ao mesmo tempo.

Segundo Namura (2007) Vygotsky trilha seu caminho de pesquisa através do estabelecimento da categoria sentido, como base da reação estética que a arte suscita no ser, ao explicar o comportamento humano. A reação estética estimula o sentido emocional, e a consciência tem o sentido ligado à linguagem e ao pensamento. Vygotsky (1998) destaca que o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência, e é um processo vivo que se reconstrói no decorrer do desenvolvimento humano.

As reflexões de Vygotsky (2001) sobre a arte demonstram uma inter-relação entre o signo semântico e o signo estético, para se entender o significado das sensações e das

emoções como reflexo da consciência. A visão estética de Vygotsky é vinculada a técnica social do sentimento, entendida em função do método e não da filiação a estilo artístico, “contemplando a fundamentação sócio-psicológica da sociologia marxista e o método analítico-objetivo que parte da análise dos mecanismos da arte para chegar à síntese psicológica” (NAMURA, 2007, p. 2)

O método analítico-objetivo de Vygotsky (2001) não deve ser entendido como uma análise estática entre forma/conteúdo. Contrariou as manifestações da época da estética oficial soviética, tanto a realista (sentido da arte/vida) como a idealista e subjetivista (arte individual que contagia a todos). Defende a dialética individual/social proporcionada pela arte ao propiciar, “cada vez mais a ação da paixão, o romper do equilíbrio interno, modificar a vontade em um sentido novo, que formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis” (VYGOTSKY, 2001, p. 316).

Vygotsky (1993) introduz o conceito de significado e sentido quando trata das relações entre linguagem e pensamento. O sentido possui várias zonas de estabilidade que sempre se modificam, pois os considera de forma fluida, em relação ao contexto. O significado se mantém razoavelmente estável, pois envolve a determinação de sentido potencial que se torna concreto na situação de fala e ação. Segundo Moysés (1997) citado por Gil (2007, p. 40) o significado se forma do enlace, de associações que foram sendo incorporadas “à palavra ao longo do tempo, o que faz com que se considere o significado um sistema estável de generalizações, compartilhado por diferentes pessoas, embora com níveis de profundidade e amplitude diferentes.”

Segundo Japiassu (1999), Vygotsky parte do pressuposto estético, do sentimento (teoria do sentimento) despertado pela obra de arte, como criação artística simbólica elaborada de forma consciente pelo artista, que provoca uma reação no público. O autor demonstra que o sentimento que levou a produção do artista/autor se transforma em social, mas, ao ser observado, esses sentimentos são vivenciados de forma individual, incluso as manifestações artísticas de sentimentos coletivos.

Para Vygotsky (2001), a manifestação artística está no processo criador do homem. Essa criação segue leis estéticas, que implica a divergência interior entre conteúdo e forma, considerando que a verdadeira manifestação de Arte só ocorre quando se suplanta o conteúdo em favor da manifestação artística. Denomina essa atividade criadora que ocorre no cérebro, entre conteúdo e forma, como psicologia da imaginação ou fantasia.

2.1.1 A imaginação e a criação em arte

O potencial criativo é inerente ao ser humano, segundo Vygotsky (1999) e ocorre de forma diferenciada em cada fase do desenvolvimento. A criança possui uma forma própria de representar a percepção do mundo a sua volta, através de sua manifestação gráfica,

[...] a percepção externa e interna são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia. Vygotsky (BUORO, 2001, p. 80).

Para Vygotsky (1999), a imaginação e a fantasia se desassociaam do irreal do senso comum, para se tornarem atividade criadora, como base de todos os aspectos da vida cultural, que possibilita a criação artística, científica e teórica. Não é privilégio de eleitos, mas depende da experiência, e essa experiência cresce pouco a pouco na criança, através dos estímulos do meio. A imaginação se relaciona com a realidade de quatro formas: 1) a imaginação não trabalha de forma livre, combina as formas que, são memória, em uma nova função; 2) pauta-se em conhecimentos reais para criar um novo através do grau causal da experiência anterior, que é fornecida pelo relato do outro; 3) o agrupamento de imagens através do fator afetivo (lei da realidade emocional); 4) a estrutura da fantasia busca algo novo nunca visto pelo homem e o materializa tornando-o real.

Ainda para o autor, o ato de pensar é dominado pela memória que usa processos mentais diferenciados entre a criança e o adolescente. Segundo Luria (2008), a criança desenvolve hábitos através das conclusões das impressões diretas enquanto os esquemas mentais do adolescente são mediados pelas “normas estabelecidas através da experiência social” e que enquanto a “criança pensa através da lembrança, o adolescente lembra através do pensamento” (p. 26). Ressalta que o adolescente possui os processos mentais necessários para as abstrações e generalizações próprias da fala interna e externa.

Vygotsky (1999) critica estudos que consideram a criança mais criativa que o adulto, por possuir a criação fantástica do mundo infantil, afirma que a verdadeira imaginação criadora está na atividade de criação pertencente à fantasia madura, que pode ocorrer conjuntamente com o amadurecimento sexual da adolescência. Esse período de amadurecimento, coloca em conflito os interesses infantis, em relação aos definitivos pertencentes a idade adulta. Passa do caráter subjetivo para o objetivo, formando a imaginação criadora madura, que seria uma mescla entre a imaginação e a razão. Nesse período de maturidade a imaginação criadora, que possui sua raiz na infância, choca-se com

a praticidade da vida, escondendo seus sonhos e fantasias. O interesse pelo desenho diminui mantendo-se só nos considerados “dotados”, nos grupos cujo ambiente familiar o propicie ou naqueles em que a escola os estimule a desenhar. O desânimo ocorre através da autocrítica aos desenhos com abordagem infantil. Outro ponto que merece destaque é o interesse pela criação literária, atitude também própria das vivências subjetivas do adolescente, uma vez que este cria seu mundo particular manifestando-o em palavras.

Na adolescência, segundo Vygotsky (1999), desenvolvem-se dois tipos principais de imaginação: a plástica (externa) e a emocional (interna). Uma envolve a parte objetiva e a outra a subjetiva da formação da imaginação criadora. A imaginação dos primeiros elementos ocorre por necessidade, isto é, pelas causas subjetivas e pelas necessidades do homem, são só estímulos motores, a necessidade de materialização plástica externa exige controle dos processos psíquicos elementares interligando-os com os de ordem superior.

Segundo Jové Peres (2002), Vygotsky defende que a mente é ampla e possui uma dinâmica própria, com uma imensa liberdade funcional, que gera processos e vivências diferenciadas, na formação criativa. Para criar busca o seu repertório (caixas de ferramentas que possui) como produto da sociedade que integra, associa-o a um jogo de operações de nível superior transformando-o em produção. O processo do desenvolvimento criativo ocorre mediante as provocações e oportunidades de manifestações espontâneas.

A imaginação criadora nas Artes Visuais, segundo Jové Peres (2002), é uma operação por conceitos, são operações abstratas que partem de uma imagem concreta, que surge da imaginação concreta e se transforma em outra imagem que não é a cópia do real. São figuras que equivalem a conceitos de índole icônica, pois são a mescla de várias figuras conhecidas, a partir de uma generalização por meio do juízo, gerando na mente um conceito imaginal da palavra. O repertório icônico da mente é incrivelmente variado, e gera formas criadas por dedução, em alguns casos de forma exclusivamente figural, e em outros de forma mista, onde se busca obter a imagem de um conceito abstrato, não possuidor de uma figura pré-estabelecida, relacionando-o a conceitos potenciais como ocorre com as sensações..

Para Vygotsky (1999) o ideal da imaginação criadora é transformar em real, (concretizar) a imagem da mente através de ações do homem, que confirma de forma exterior o seu criador, como único e universal. Em outras palavras: quando o artista cria a sua obra, ele se representa (Chartier, 2000) ao manifestar seus sentimentos e sua natureza, únicos de cada ser, mas, como o homem vive em sociedade, esse mesmo sentimento é compartilhado e vivenciado por muitos.

Vygotsky (2001) analisa essa produção que por extensão pode ser coletiva, como a contradição entre forma e conteúdo através da estética da obra de arte que envolve a catarse. Dessa forma quando o artista produz a sua obra ele usa uma forma desvinculada daquele contexto podendo gerar qualquer interpretação, cujo conteúdo não é exatamente o que estaria sendo interpretado na obra observada, sendo que a manifestação do sentimento e sentido proposto por essa obra gera uma combinação de sentimentos que fornecerá uma “descarga emocional” no artista no ato da criação e, conseqüentemente, aliviando-o de sua carga emocional transferindo-a sob forma de expressão para a obra. Da mesma forma essa descarga emocional também pode ocorrer no observador frente à obra, a partir da sua história cultural, e gerar, no caso do teatro, cinema ou outra forma de manifestação artística colocar-se no lugar do ator, reportar-se para dentro da cena, ou, abstrair-se do momento ao som da música, permitindo a leveza e a fruição do sentimento contemplado.

Na educação, esse sentido da catarse gera uma visão diferenciada do mundo, no momento em que o aluno consegue expressar o que possui de sentimentos e emoções ao relacionar-se com o tema proposto pela aula de Arte. Representa-se por meio do conhecimento e das técnicas que adquiriu mediante a relação de ensino-aprendizagem criada no ambiente, pelo professor e pelos colegas, como produto do sentido coletivo dessa aprendizagem e vivência.

Nesse sentido, também a vê como Aristóteles, através da purificação das paixões, como forma educativa e transformadora, porque a purificação das paixões, do sentimento e dos vícios, liberta o homem para o exercício da plenitude no mundo e essa forma crua de ser é que permite ao aluno se abrir para o exercício do conhecimento.

Segundo Jové Peres (2002c, p. 2) esse significado da catarse em Vygotsky extensiva as artes visuais, integra vários sentimentos e funções psíquicas na produção e desfrute da obra de arte desempenhados pelas emoções, percepções, memória, imaginação, fantasia, pensamento entre outros: “las obras apuntam a la consecución de la catarsis, y ésta, como hemos visto, es de índole fundamentalmente emocional”. Considera que, quando se contempla um quadro ou uma escultura, há um primeiro sentimento perceptivo visual de forma catártica, não impedindo que a contemplação prolongada não possa gerar outros momentos especiais, como também, não impede que as outras funções psíquicas continuem ocorrendo, pois a mente trabalha de forma sincrética.

[...] si la tesis de Vygotsky sobre la catarsis se hace extensiva a las artes visuales, aun resulta más endeble su postura, pues cuando se contempla un cuadro o una escultura, suelen darse **entrecruzamientos vivenciales de tipo catártico desde los primeros contactos perceptivos con las obras.**

Lo cual no impide que luego puedandarse otros momentos de especial envidia.[...] Debe convertir la lectura o contemplación en una inmersión existencial en el universo emergente que la obra es capaz de inducir. (JOVÉ PERES, 2002a, p. 130-131)

A criação artística visual é uma organização de imagens e sentimentos, próprio das funções psicológicas superiores, tanto na produção como na interpretação da obra.

Vygotsky (2001, 1999) afirma que a realidade encontra-se de forma transfigurada na arte, de forma complexa, por essa não ser real. O sentido adquirido na/pela obra de arte no ser humano pode ser analisado através dos dizeres de Namura (2007, p. 4):

O sentido só se evidencia quando ao analisar “a estrutura dos estímulos” [a obra de arte e seus mecanismos] pode-se recriar “a estrutura das respostas” [os mecanismos psicológicos correspondentes]. O psiquismo como tal, não está na obra de arte, isto é, não nos é dado diretamente, mas por vias indiretas.

A autora, juntamente com outros estudiosos de Vygotsky como ocorre com Jové Peres (2002), Buoro (2001), Camillis (2002) resume sua abordagem sobre a Arte, como a expressão máxima das funções psicológicas superiores (memória, percepção, atenção e imaginação), que transcendem o fator biológico através da sua origem sócio-cultural, vinculada ao plano ontogenético, história pessoal, com o plano filogenético, a história da espécie humana. Segundo Pino (2000, p. 51) se representa como “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana”.

A produção artística é própria de um tempo e lugar como produto desse ser social, que desenvolve sua percepção através das mediações do meio.

Segundo Oliveira (1997), a percepção é explicada pela mediação por signos de origem sócio-cultural para os processos psicológicos superiores. Os órgãos dos sentidos da raça humana, tais como visão, tato, audição, paladar e olfato, são definidos por percepções concebidas culturalmente. Durante toda vida humana o processo de desenvolvimento passa das percepções elementares para as codificadas, passando pela internalização dos significados, da linguagem e dos conceitos gerados nas relações culturalmente construídas. Mediante essa aculturação, o objeto não será mais visto como o objeto, mas como a atividade que desenvolve habitualmente enquanto produto da arte.

Segundo Edwards (2004, p. 18), para se conseguir desenhar um objeto através da observação é necessária uma habilidade global, que envolve cinco componentes básicos, não considerados técnicas, mas sim capacidades de perceber: “percepção das bordas, percepção dos espaços, percepção dos relacionamentos, percepção de luzes e sombras e percepção do todo, ou gestalt”.

Oliveira (1997, p.74) afirma que ao se observar um ambiente, o indivíduo agrupa objetos ao “lugar que ele ocupa nas atividades que desenvolve habitualmente, são essas características que vão interagir com os dados sensoriais que obtemos quando nosso sistema visual capta esses objetos que aprendemos a reconhecer”. O ser humano percebe o objeto não só pela sua forma mais simples, fornecida pela sua informação sensorial, mas a compreende como um todo.

A autora, afirma a conceituação de Vygotsky ao se reportar a atenção, considera-a também submetida a processos de controle voluntário pela mediação simbólica. A quantidade de informações que o organismo humano social recebe do ambiente é imensa, sendo a seleção a forma consciente do mesmo interagir.

A atenção selecionada é uma capacidade inerente a todas as espécies, como estímulos fundamentais de sobrevivência. A atenção pode ser involuntária, não controlada de forma intencional pelo próprio sujeito (o susto em relação ao som escutado), ou voluntária quando se consegue deter a atenção no objeto selecionado.

Essa atenção gera um conhecimento através da aprendizagem do olhar, que leva a memória mediada. Oliveira (1997) destaca que Vygotsky defende dois tipos de memória: memória natural e memória mediada. A memória natural do ser humano possui semelhanças com a dos animais, pois acumula informações adquiridas de forma involuntária através de experiências anteriores e as usa em um novo contexto. A memória mediada apresenta o registro voluntário de experiências mediadas por elementos signicos, que serão a base da lembrança de algo específico, quando necessário. Esses elementos ampliam a memória, tornando o sujeito construtor do seu comportamento.

Segundo Jové Peres (2002), Vygotsky defende que a percepção de mundo como também a percepção artística, se permeia em acumulação de significados entre pensamento e sentimento. É preciso permitir vivências diferenciadas para a arte de educar, não se atendo só a teoria ou ao fazer, mas na identificação do ser humano com a arte, na sua exploração, na sua fugacidade, nos seus desafios, nas suas investigações.

A base para a busca do desenvolvimento da linguagem visual pode ser justificada a partir das observações de Rocha (1994, p. 20) como próprias da internalização dos signos a partir da:

sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, todos os processos se reorganizam a partir da internalização dos modos de utilização dos instrumentos que mediam a relação do homem com o mundo, e, em especial, da internalização dos signos. A palavra transforma os processos psicológicos mais primários em processos inseparáveis do pensamento. A atenção e a percepção que flutuam ao sabor das características dos

estímulos (com suas possíveis leis: novidade, distância, força, etc.), transformam-se em processos mediados. Ao nomear, recorta-se algumas propriedades dos objetos salientando-as e “apaga-se” outras. Através do desenvolvimento, o uso da linguagem, mediando as percepções e constituindo-as, permite processos de generalização e abstração categorial.

Segundo Edwards (2004, p. 25) o fator visual (o olho) faz uma varredura do ambiente e coleta dados, fazendo com que o cérebro registre o que é considerado desejável, sendo esta expectativa não consciente. “Aprender a perceber através do desenho parece, modificar esse processo e permitir um tipo de visão diferente, mais direto. Esta edição cerebral é colocada em estado de espera, permitindo assim que o indivíduo veja mais totalmente e talvez mais realisticamente”.

A autora ressalta que (2004, p. 33) com essa educação os alunos “vêm melhor e vêm mais. Sempre vale lembrar que não alfabetizamos as pessoas para gerar apenas poetas e escritores, mas para melhorar-lhes o raciocínio”.

A mediação do professor é importante como fomento do meio, que segundo Vygotsky é o estimulador da criatividade ao se embasar no imaginário que possui como base o ambiente. A educação do olhar fornece subsídios conscientes, segundo Jové Peres, 2002, p. 167:

es decir, aprender a ver, mirar, imaginar, narrar, interpretar[...] ante cualquier presencia con potencialidad para facilitar que lo visto, mirado, imaginado, narrado, interpretado [...] sea mágico, sorprendente, estimulante, polisémico, emocionante, desafiante, sugerente[...]

A aplicação e os resultados dessa educação do olhar se manifestam em forma de produção, que pode se representar de forma verbal e/ou não verbal, a partir dos estímulos lançados pelo professor.

2.1.2 A fala como base para a criação artística

Segundo Vygotsky (1998) a representação do som em imagem vincula a junção ontogenética entre linguagem e pensamento, que visa regular a função interna do próprio comportamento para se transformar em ação externa. A unidade do pensamento verbal se encontra no significado da palavra. O significado das palavras são formas “dinâmicas e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

Jové Peres (2002a), ao se reportar aos estudos de Vygotsky, em relação à Mente destaca que: a mente numa primeira fase da vida está marcada por fatores biológicos considerados elementares que, com os impulsos, transformam-se em funções mentais do tipo

superior. A Mente é um sistema gerador de versões sobre o mundo, a partir do sistema de ferramentas e signos que compõem o entorno da criança. Esta constituição da memória mediada envolve a integração de sistemas complexos através dos signos que refletem a realidade de maneira generalizada.

Esta manifestação generalizada ocorre não com o uso da palavra e com ela o signo correspondente, mas sim, através do significado, pois não é escrava do signo e sim o interioriza fazendo com que os *“signos y códigos se integren em la dinámica mental, sino que contribuyan a la transformación de las propias estructuras y dinamismos de la mente”* (JOVÉ PEREZ, 2002c, p. 4). Para Jové Peres (2002 a,b,c) os signos, de uma maneira geral, não são direcionados aos elementos concretos ou a objetos particulares, mas referem-se a sistemas integrados de objetos, percepções, ações e experiências. “Pressupõe maneiras de agrupar, ver, diferenciar, contrastar, interpretar. Os signos estão, pois, subordinados ao significado” (JOVÉ PERES, 2002a, p. 78).

Para Jové Peres (2002a, p. 79) o pensamento verbal se refere a dialética entre significado, linguagem e sentido. Denomina que as palavras são signos, “são ferramentas que cobram vida e protagonismo no mundo da ação e da interação”, e possuem significado que são generalizações a partir do real. Essa realidade se forma a partir do contato com a cultura mediada. Os códigos culturalmente transmitidos delimitam as generalizações. A palavra possibilita a autoconsciência que nos proporciona o ato de qualificar a natureza metacognitiva.

Neste ponto, o autor considera válido destacar o caráter icônico determinado por Arnheim (1996), que considera os símbolos visuais mais relevantes que as próprias palavras. Jové Peres (2002 a, p.85) cita-o como um dos autores que considera a consciência de forma abarcadora, ao possibilitar através da palavra a autoconsciência ao “*integra[r] tanto os aspectos cognitivos como os de índole emocional, afetivo e motivacional*”. A mente humana é sempre social e guarda uma relação de dependência das funções psíquicas superiores relacionando-as ao social, que envolve a dialética do todo e das partes.

Vygotsky (1998) destaca o valor interno da fala enquanto evolução da fala egocêntrica para a fala interior. A fala compõe-se de palavras que fundamentam a reflexão generalizada da realidade. Essa realidade é imposta pela consciência que se embasa nas funções psicológicas superiores que possuem raízes diferenciadas para o pensamento e a linguagem.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no

desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1998, p. 190).

Para Vygotsky, segundo Jové Peres (2002a), as pesquisas devem introduzir variantes nas ações mentais, incorporando novas ferramentas na dinâmica da mente, ou induzindo as já existentes através de usos diversificados.

O autor, falando de Vygotsky, relata sua visão sobre o pensamento verbal embasado na dialética entre significado, linguagem e sentido, que são códigos culturais pré-determinados referentes às palavras. O uso de uma palavra com um significado já determinado pela cultura e impresso num dicionário, só se torna realmente significado quando adquire vida na mente. Os níveis de vida consciente envolvem “certo grau de conhecimento autoconsciente e certo domínio operacional do próprio processo mental [...] a palavra possibilita a autoconsciência que integra todas as funções psíquicas. Integra tanto os aspectos cognitivos como os de índole emocional, afetivo e motivacional. Integra o fluir do pensamento verbal” (JOVÉ PERES, 2002, p. 85).

Segundo Vygotsky (1999), para que ocorra a criação é necessária que se combine diferentes imagens, através de sua organização de forma estruturada e criativa, viabilizando a materialização na imagem exterior. Sendo que um ser adaptado completamente ao mundo circundante não poderá desejar nada, nem aspirar nada, “A base da criação é sempre a forma da inadaptação da qual surge a necessidade, as aspirações e os desejos”(p. 24).

2.1.3 Vygotsky: a educação e o desenho

Segundo Libâneo e Freitas (2007), Vygotsky cria uma psicologia dentro da filosofia marxista, com base na explicação do desenvolvimento psicológico humano na relação com o outro, como forma de constituição histórico-social. Tais processos de comunicação e as funções psíquicas superiores neles envolvidas se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido.

Os autores destacam a teoria de Vygotsky como a base para a educação através da relação coletiva, pois os saberes e instrumentos cognitivos, que se tornam intersubjetivos, dependem do contato com sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. A atividade é um conceito chave na mediação. O homem não reage mecanicamente ao meio, mas pela sua intervenção na natureza, coloca-se em contato com os objetos e fenômenos do meio.

Libâneo e Freitas (2007) afirmam que Leontiev (1903-1979) foi quem se dedicou a pesquisar esta abordagem, a atividade como mediação através dos vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Comprova que em toda relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade ocorre por meio de ações, operações e tarefas, realizadas por motivos e necessidade. A base de sua pesquisa é a internalização dos conteúdos como forma de cultura para o desenvolvimento das capacidades humanas. As atividades se distinguem uma das outras pelo objeto e pelas ações dirigidas a ele.

De acordo com Gil (2007), cabe ressaltar o conceito de mediação, defendido por Vygotsky, como processo sócio-histórico do homem, sujeito do conhecimento que “não tem acesso direto aos objetos, sendo esse acesso mediado através de recortes do real”. Esse outro social pode ser um objeto, a organização do ambiente e/ou o mundo cultural que rodeia o indivíduo. A mediação é entendida como a intervenção de um elemento intermediário (não direto), tornando a relação entre organismo-meio mais complexa. A atividade produto da mediação tem como principal elemento a fala e o pensamento, ambos analisados como um todo. A fala pode ser vista como um instrumento ou como um símbolo, já o curso intelectual humano ocorre da inteligência prática e abstrata quando a fala e a atividade prática convergem.

Para Leontiev (1989), citado por Camillis (2002), a característica básica da atividade é seu caráter objetual. Ressalta que o objeto da atividade aparece de duas maneiras: primeiro como transformação de um material em um determinado objeto, e segundo, como objeto independente subordinado a relação social. A Ação está subordinada a vinculações determinadas pela sociedade. “Em outros termos, ação e resultado da ação estão em conexão com resultado final da ação coletiva. Para que ela exista para o indivíduo é necessário que este tome consciência do sentido de suas ações” (Camillis, 2002, p. 64).

Vygotsky (1939) considera que a produção intelectual é determinada pela forma de produção material, sendo necessária a quebra da fração imposta ao ser humano pelo capitalismo, para a formação de um ser plenamente desenvolvido, capaz de modificar as formas sociais de trabalho que irão criar o novo homem. Afirma que segundo Engels, foi o trabalho que criou o homem, sendo que novas formas sociais de trabalho irão criar o novo homem.

O homem, segundo Vygotsky (1999), possui as funções psicológicas superiores que são a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação como controláveis de forma intencional através do processo de internalização da cultura e do comportamento propostos pelo meio, ou seja, mediado.

Para Vygotsky (1999) o homem possui duas formas de se interligar com o mundo: uma reprodutora e uma criativa. A função reprodutora guarda uma estreita relação com a memória, visto que é capaz de buscar nas marcas já adquiridas e vivenciadas na recriação de algo novo, conservando as marcas dessa transformação. Cita como exemplo uma metáfora para entender o funcionamento do cérebro, comparando-o com a cera e a água, posto que ao mostrar que essas marcas não são estáticas, e sim criações cerebrais que possuem uma plasticidade capaz de se transformar com grande facilidade, dependendo das excitações vinculadas a intensidade e ao número de repetições necessárias.

Vygotsky (1999, p. 5) afirma que é necessária a conservação das experiências anteriores no homem como ponto “facilitador para a adaptação ao mundo circundante, criando e formando hábitos e costumes que se repetem em circunstâncias similares”. O cérebro não se limita só a conservar a memória da atividade vivida, mas a reorganiza para a situação futura, pois caso contrário não conseguiria possuir uma reação nova em relação a uma atividade inesperada do meio. “Se a atividade do homem se limitar a reprodução do velho, será voltado para o passado e só saberia se adaptar ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse o passado” (VYGOTSKY, 1999, p. 6)

Para Vygotsky (1999) a segunda abordagem, a criadora, está fundamentada não na reprodução de algo vivido, mas na criação de novas imagens e ações. O cérebro é capaz, além de conservar e reproduzir as experiências anteriores, também de criar, transformar e combinar elementos a partir dessas experiências já vivenciadas, possibilitando formar novas idéias e condutas. Dessa forma o homem se transforma em ser capaz de promover o seu futuro, mediante a transformação do seu presente, baseando-se nas experiências e necessidades conhecidas do seu passado.

Segundo Vygotsky (2001), toda emoção é um chamado à ação ou a rejeição da mesma. Nenhum sentimento permanece indiferente e infrutífero no pensamento. As emoções regulam as nossas reações que colocam em tensão, excita, estimula ou freia. A emoção é o fator de organização interna do comportamento. As atividades com alegria são estimuladas a se repetirem, e caso sejam feitas com repulsa, tendem a interrupção da tarefa.

A criação artística, segundo Vygotsky (2001, p. 307), não possui só a capacidade de contagiar, mas sua verdadeira natureza é a de transformar, tanto quem faz, quanto quem vê, além da própria matéria.

Vygotsky (1998a) propõe como necessário a análise do processo como forma de compreender o produto elaborado:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKY, 1998a, p. 86)

Vygotsky, segundo Luria (1998), elabora um método denominado desenvolvimento-experimental para analisar e compreender o processo psicológico da realização de um produto que possui três princípios básicos: analisar o processo de desenvolvimento da produção; a análise deve partir da explicação versus descrição; e analisar a produção a partir da história cultural do indivíduo, podendo detectar processos “fossilizados” que se manifestam sem que o indivíduo tenha conhecimento.

O autor afirma que para Vygotsky (1998, p. 76) o importante é analisar o processo de criação e não só o objeto final, pois este será o produto do processo utilizado a partir de uma mediação (considerada como uma provocação artificial) para o desenvolvimento psicológico que denomina de “desenvolvimento-experimental”. Considera o processo experimental o estudo do fenômeno que ocorre de maneira artificial ao ser provocado pelas mediações propostas, as quais fornecem respostas que devem ser estudadas a partir das variações, em relação às várias mudanças de estímulos.

Vygotsky (1998, p. 83), considera como outro princípio de análise de seu método a “explicação versus descrição”. Segundo Jové Peres (2002, p. 19) a palavra de ordem para Vygotsky é compreender, deixando de lado as emoções e sentimentos que podem contaminar a análise. “Lo fundamental es comprender, comprender, comprender”.

A simples descrição exclui as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno e “nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações” (VYGOTSKY, 1998, p. 76)

Como terceiro princípio definido pelo autor, temos o processo “fossilizado”, que se encontra no mais alto estágio do desenvolvimento da atenção, e é necessário entendê-lo através do conhecimento de sua origem. Vygotsky (1998, p. 85) considera que: “é preciso se concentrar não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores”.

Segundo Vygotsky (1999, 2001), o homem conquista o futuro mediante a imaginação criadora. O desenvolvimento da capacidade criadora depende do exercício desta imaginação. A formação da personalidade criadora futura é preparada pela imaginação criadora desenvolvida no presente.

Concebe-se, portanto, a percepção do ambiente como a base para a educação do olhar artístico através do conhecer, compreender e fazer arte, não com o propósito de criar artistas, mas para, o conhecer e o criar enquanto base cultural. Vygotsky (2001) através de estudos cognitivos e Barbosa (2008) com o uso das manifestações artísticas contextualizadas na escola, incentivam a criação de uma visão diferenciada do mundo em que se vive como forma de abertura de interpretações para o desenvolvimento do ser crítico e criativo.

2.2 Ana Mae Barbosa e a educação em arte

Para Barbosa (2001) a educação em Arte parte da decodificação, análise e entendimento das manifestações artísticas de forma contextualizada, com base na análise da imagem, enquanto representação do ser humano. Defende que ela só se torna significativa quando interiorizada com base na decodificação do desenho/imagem da mesma forma, que ocorre com a base da escrita.

A autora afirma que, para alcançar a interiorização, deve-se partir de uma metodologia do ensino de arte que envolva as quatro coisas mais importantes que as pessoas fazem com a arte: elas produzem, elas vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem um julgamento acerca de suas qualidades. Justifica a visão crítica da arte através do processo de ver, associado ao princípio estético, ético e histórico, dentro de quatro processos: vê/descrição; observar/análise; significado/interpretação; valor/julgamento. Afirma que o fazer/criação não é só manifestação artística, mas também é análise, como formação do ser ao fundamentar a sua produção.

Barbosa (2001, p. 7) defende que:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Acredita, pois, na educação humanizadora, não vinculada unicamente no intelectual, mas na percepção e na imaginação, como forma de modificação da realidade. Segundo Leão (2003) as reflexões teórico-práticas de Barbosa estão inscritas na vertente educacional realista-progressista, que tem como principal representante Paulo Freire, cujo propósito é o da democratização do conhecimento da arte, em contraposição a abordagem tecnicista imposta ao ensino de Arte no Brasil. Defende uma educação cultural, através da educação estética como formadora do apreciador de arte.

Leão (2007, p. 84) defende o fazer arte através de ações propositivas com o objetivo de propiciar sentido e significação para o aluno através dos conceitos de arte e das suas linguagens, como forma de aproximação do seu universo, compreendendo-o para que o domínio (interiorização) ocorra, ao desencadear processos reflexivos e ativos. Afirma que esse fato desenvolve os processos cognitivos do “sujeito aprendente e suas conexões com o mundo” .

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitido por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva e ou a científica [...]. Relembrando Fanon, diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2005, p. 99, *apud* LEÃO, 2007 p. 84).

A abordagem de Arte/Educação proposta por Barbosa, segundo Leão (2007), envolve a prática do fazer pautado na experiência defendida por Elliot Eisner, John Dewey e Paulo Freire, mas, como produto “influenciado por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. [...] uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade” (BARBOSA, 2005, p. 12, *apud* LEÃO, 2007, p. 84).

Esse fazer arte de forma contextualizada em Barbosa (2005) significa a intenção de buscar uma produção a partir da experiência do aluno aprendente que, segundo Leão (2007), é fundamentada nos pilares:

Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência do mundo empírico que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente” (BARBOSA, 2005, p. 11-12, *apud* LEÃO, 2007, p. 84).

Segundo Barbosa (1991), a produção de arte faz com que a criança pense inteligentemente sobre as produções visuais, mas não a faz ter fundamentações para apreciar e interpretar as produções artísticas. Defende a alfabetização em arte como necessária, através da fundamentação teórica da História da Arte e de sua observação (visual e/ou audível), para que seja compreendida e decodificada como conteúdo que compõem a experiência cultural do ser humano. Com base nessas inquietações propôs uma forma objetiva do ensino de Artes, por meio do que denominou, Metodologia Triangular, ou Proposta Triangular.

2.2.1 A Proposta Triangular para o ensino de Arte

As propostas de teorização do ensino da Arte desenvolvidas por Ana Mae Barbosa (1989), no período de 1987 e 1993, quando Diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP(SP), foi denominada de Metodologia Triangular, por constituir-se de atividades artísticas para as artes visuais, que envolviam crianças, adolescentes e professores de arte. Devido ao uso rígido, como uma cartilha dessas sugestões contextualizadas para o estudo da Arte, Barbosa (2006) também a identifica como Proposta, por não pretender criar um método, mas sim, possibilitar uma visão diferenciada de aprendizagem para o ensino da Arte.

Barbosa (1989) afirma que a origem dessa proposta tem como base uma dupla triangulação: por um lado três vertentes de ensino aprendizagem: o fazer arte, o apreciar arte (fruir) leitura da imagem e o conhecer arte – contextualização – história da arte. A outra triangulação está nos movimentos que a influenciaram: os movimentos das *Escuelas Al Aire Libre* do México, os *Critical Studies* (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Arte Education* (DBAE), dos EUA.

Barbosa (2003, p. 104) explica as mediações fornecidas por esses movimentos, tais como o primeiro, que busca resgatar a Arte mexicana tendo como objetivo além da educação formal e estética, a conscientização social e política do estudante. A segunda influência é baseada nos estudos ingleses, defendendo a integração do museu com a escola e a apreciação da obra de arte, mediada por um profissional de Arte. A proposta do DBAE destaca a arte-educação como disciplina embasada em quatro conhecimentos distintos: produção artística, história da arte, estética e crítica. Um ensino de qualidade se baseia na arte como patrimônio cultural.

A autora defende que mesmo a partir dessa influência das três experiências educacionais que a fundamentam, muitos ainda a consideram como uma adaptação do DBAE, o que ela mesmo contrapõe, argumentando com a sua trajetória de elaboração da proposta. Destaca sua influência pelas idéias de Paulo Freire, através do diálogo como forma de construção de cultura, contrapondo-se ao simples ato de receber, decorar e repetir, da cultura do silêncio.

Com base nisso, Barbosa (2001, 1998) sistematiza uma proposta determinada de Triangular (por possuir três pontos chaves) para se ensinar as artes visuais, que pretende vincular o fazer, com a contextualização da História da Arte e, o fruir através do contato com as imagens da Arte. Fundamenta-a através de trabalhos realizados por pesquisadores ingleses e americanos com base no fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte. O

propósito é desenvolver no educando seus interesses e necessidades, enfatizando o ler e o contextualizar da Arte, vendo-a como um todo composto por fragmentos de formas isoladas, com um significado próprio que ao ser incorporado a obra de arte, se transforma em um conteúdo novo.

Leão (2005) considera como pilares embasadores da Proposta Triangular de Barbosa, conceitos a partir da análise da interpretação e do julgamento Feldman (1970) através do Método Comparativo, na busca da análise crítica de várias obras através de suas diferenças e peculiaridades a partir da interpretação e, Saunders (1984) com seu Método do Multipropósito na interligação da produção artística com as outras disciplinas e conseqüentemente com o ambiente e vivências que esse aluno se relaciona na escola e na vida diária.

Carvalho (2007, p. 36) localiza-a também, em Eisner (1997), na importância que ele dá a Arte como cultura escolar, ao possuir um conteúdo próprio e específico de forma interdisciplinar, auxiliando em outras disciplinas, mas protegendo-se através de suas especificidades tão importante quanto as relacionadas aos estudos sociais e/ou das línguas.

Barbosa (2006) demonstra a importância de Eisner para a arte-educação, como aquele que busca criar um conteúdo próprio para a disciplina, enquanto currículo a ser ensinado nas escolas, o que embasa a fundamentação da arte na escola.

Toda criação é uma organização cognitiva a partir de conhecimentos adquiridos do meio, a partir da inadaptação e insatisfação com as ocorrências ou necessidades do meio, segundo Vygotsky (2001) o que se pode sentir em Barbosa (1989, 1998, 2001,2006) que resulta na sua Proposta Triangular que se compõe de: o **conhecer arte** (contextualizar), através do estudo da história da arte, para compreender as produções artísticas dentro de um contexto, como produto do ser humano de um tempo e espaço; o **apreciar arte (fruir)** analisar a obra de arte com o olhar estético, que possibilita entender as qualidades da obra de arte e incentiva-o a conhecer o mundo visual que o cerca; o **fazer arte**, é o fazer artístico como resultado do embasamento teórico. O aluno se manifesta de forma estética, através de materiais e técnicas diferenciadas, e consegue assim entender o lado da criação artística. Sobre a importância do fazer, Barbosa (1996) destaca sua importância para o ensino e a aprendizagem como fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem artística

Essa abordagem é denominada triangular por ser uma interligação entre as partes, de forma a combinar o ler, o fazer e o contextualizar, para construir o conhecimento, que desencadeia um novo ciclo, indiferente do vértice que se inicie.

A proposta busca a educação do olhar através da contextualização cultural, segundo Barbosa (2006), com ênfase: no conjunto de informações, nas decodificações e experimentações. Tem como base da educação estética e do processo de criação: a flexibilidade, a desconstrução, a seleção e a reelaboração. Busca o caráter interdisciplinar contrapondo-se a polivalência entre as linguagens artísticas através do diálogo, como afirmação de sentido singular e plural dos elementos que as constituem. Essa é a abordagem contemporânea do ensino da Arte imposta pela LDB 9394/96, teve como base segundo Barbosa (2006) esses seus estudos.

Destaca que a Arte apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação não esta separada da economia, da política e dos padrões sociais que:

operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desenfluenciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, p. 178)

Segundo Leão (2003, p. 64) a educação do olhar pela arte busca formar um homem novo, através do mundo que o cerca.

Esse olhar que tonteia é o olhar da descoberta do mundo, das coisas e do outro. É o olhar do artista, que revela sentimentos, e o olhar do apreciador, que tem seus sentimentos despertados e, por um momento, dialoga com a obra de arte. Por um tempo, é como se a razão ficasse suspensa e a emoção guiasse o seu processo de conhecimento.

Barbosa (2006, p.56) baseia-se em Eisner para abordar a visão de Arte-Educação que persiste na contemporaneidade, aproximando-o da de Dewey e de Paulo Freire, onde a educação como processo de aprender faz com que o ser humano se reinvente constantemente. Considera a “educação como mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada pela linguagem, impactada por crenças, clarificada pelas necessidades, afetadas por valores e moderada pela individualidade”.

Segundo Costa (2005, p. 5), Barbosa ao sistematizar sua proposta, considera-a como uma manifestação da pós-modernidade. “Entende que o pós-modernismo na arte/educação trouxe interpretações diferentes para cada contexto cultural e educacional. Assim, a Proposta Triangular no campo do pós-modernismo seria a interpretação brasileira da arte/educação”. Baseando-se em experiências de outros países, vê as adaptações e suas propostas para o ensino da Arte, como viáveis para aplicação à realidade brasileira.

2.3 Pontos de confluência entre Barbosa e Vygotsky

Pode-se considerar uma proximidade entre os objetivos de Vygotsky e Barbosa na busca do emprego da arte como possibilitadora da criação de um homem novo, crítico, conhecedor e decodificador do mundo em que está inserido.

Segundo Japiassu (1999) Vygotsky afirmava o uso do teatro e do cinema como formas para informar os analfabetos da Rússia para a formação do novo homem, com visões diferenciadas do mundo proposto pelo marxismo. Barbosa (2001, p. 63) defende uma alfabetização através das leituras de palavras, gestos, ações, imagens, prioridades, desejos e expectativas, a partir da análise das imagens impostas pela televisão, que é um meio de comunicação que está presente no ambiente como motivadora de informação e divertimento. “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização pela leitura da imagem é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora.”

Outra conformidade do olhar entre Barbosa (2006) e Vygotsky (2001), pode ser confirmada pela visão de Eisner em relação ao sentido e a imaginação, como potencial para a cognição, como processo do organismo se tornar consciente do seu meio ambiente. A abordagem de arte no enfoque cognitivo se impõe no Brasil, ao afirmar sua eficácia segundo Barbosa (2006, p. 60) em “desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”.

A abordagem configuracional entre percepção e cognição, abordada por Barbosa (2006) através de Rudolph Arnheim é afirmada por Jové Peres (2002) ao se reportar as visões de Vygotsky. Ao analisar a obra de arte é necessário um julgamento que depende de regras que Arnheim denomina gramática visual, que envolve a forma não de maneira estática, mas, com operações da cognição:

recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem, etc. Acusado de formalista nos anos de 1980, na efervescência do Pós-Modernismo nos Estados Unidos, Arnheim, entretanto, vem sendo recuperado pelos cognitivistas, pois sua gramática visual não se comprazia apenas na forma, mas derivava de uma negociação contextual mental e se dirigia ao contexto perceptual. (BARBOSA, 2006, p. 60)

A vivência artística desenvolvida durante o processo criativo do aluno a partir do uso em sala de aula da Proposta Triangular, leva a entender a espacialidade desse sujeito concreto num campo de presença, que segundo Merleau-Ponty (1994, p. 357) “se estende segundo duas dimensões: a dimensão aqui-ali e a dimensão passado-presente-futuro”, o que propicia a um

sujeito possuidor de uma história de vida se reconstruir a partir do desenvolvimento do processo cognitivo mediado, priorizado por Vygotsky, tornando-o um ser mais crítico e criativo, com base na contextualização da leitura do ambiente, enfatizada pela Proposta Triangular, para o ensino de Arte na escola.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e participante, com trabalho de campo, tem como referencial teórico os trabalhos de Vygotsky (1993, 1998, 1999, 2000, 2001 a, b,) e Ana Mae Barbosa (1989, 1998, 2001 a, b, 2003, 2006, 2008) no que se referem ao desenvolvimento cognitivo, a análise do processo e a contextualização necessária para a criação artística, bem como o ensino de Arte na escola.

A partir desse referencial, a pesquisadora propõe criar um método de análise a partir de uma mediação da educação do olhar, tendo como ponto de referência a análise e contextualização da produção artística com base nos teóricos propostos.

Propõe estudar, em adolescentes de 15 e 16 anos, o desenvolvimento do olhar, suas relações com o uso de signos e com as funções psicológicas superiores: memória, percepção, atenção e imaginação, a partir de um tema proposto para a obtenção de respostas que levem a compreender o desenvolvimento do processo de criação dos trabalhos realizados.

A metodologia deste trabalho constitui-se de quatro momentos distintos: 1) definição do conceito “quarto” de forma verbal e gráfica; 2) leitura de obras de arte (pintura) sobre o tema “quarto” com técnicas diferenciadas, como base para a produção da “sua obra de arte” de forma livre e em casa. 3) estimular o olhar do ambiente proposto, com o uso do enquadramento da câmera fotográfica ou celular, com o objetivo de mediar o olhar através da atenção e percepção dos ângulos diferenciados que o ambiente “quarto” possui, como base para a realização de “sua obra de arte” sobre o tema. 4) Questionário com perguntas abertas e fechadas sobre as mediações e trabalhos realizados, com o objetivo de diagnosticar e conscientizar o aluno dos conteúdos e atividades que realizou e o que esta mediação pretendia.

Para auxiliar no registro e posterior análise, a pesquisadora coletou dados por meio de um diário de campo, onde relatou todos os passos da elaboração, as observações sobre os alunos consideradas importantes, tudo realizado durante as mediações, questões que poderiam ajudar no momento da análise.

A pesquisa busca não só o produto final coletado a partir da mediação, mas pretende entender o processo de elaboração dos trabalhos, as indecisões, os acertos, as dúvidas e certezas que colaboraram para que os mesmos ocorressem.

Essa atividade foi aplicada em 40 adolescentes, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, de uma instituição estadual, do interior paulista. Todas as etapas da pesquisa foram devidamente autorizadas pela escola e realizadas com todos os adolescentes da sala. A mediação ocorreu de forma coletiva e as informações foram coletadas através de diário de campo, de desenhos individuais realizados em sala de aula e em casa e de um questionário com perguntas fechadas e abertas. Estes dados foram organizados de forma cronológica para análise. A autorização do uso do material para pesquisa foi solicitada aos pais ou responsáveis, utilizando apenas o material permitido. As atividades foram catalogadas, transcritas e analisadas.

3.1 Sujeitos.

Participaram dessa pesquisa 40 adolescentes do 1º ano do Ensino Médio, matutino, de uma instituição Estadual do interior paulista, entre 14 e 16 anos. As atividades foram mediadas de forma coletiva e realizadas individualmente, em casa..

Dos 40 adolescentes foram selecionados por conveniência 07 participantes entre 15 e 16 anos, que serão identificados no decorrer da análise como: ‘AI’, ‘OE’, ‘E’, ‘I’, ‘IS’, ‘RN’, ‘T’.

3.2 Material de análise

O material de análise da pesquisa envolve cinco etapas. O material consta de:

1. Coleta diagnóstica da definição do signo “quarto”, realizada na folha em branco, mediante a palavra escrita na lousa.
2. O desenho do “quarto” realizado na folha em branco e com lápis de cor.
3. Desenho realizado em casa mediante o tema “quarto”, após a mediação com obras de arte sobre o mesmo tema, de artistas consagrados, com observação no verso do trabalho.
4. Desenho realizado em casa com o tema “quarto”, após a mediação das fotos desse ambiente realizadas pelos alunos e projetadas em sala de aula, com o título colocado no verso do trabalho.
5. Coleta de dados mediante questionário fechado e aberto (anexo 1).

3.3 Procedimentos da coleta

Foi enviada à direção da Escola uma solicitação (anexo 1) para que a mesma autorizasse o procedimento de pesquisa de coleta de dados, com alunos de 14 e 15 anos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, em atividades pré-determinadas. Após a autorização da direção da escola, foi enviada uma carta (anexo 2) para cada pai ou responsável pelas crianças, informando que se tratava de uma pesquisa para conclusão de mestrado e que seus filhos participariam da realização de questionários e desenhos, que seriam utilizados somente pela pesquisadora no decorrer do estudo. Juntamente com a carta, foi encaminhada uma autorização (anexo 3) para que os responsáveis assinassem e nos retornassem.

Através do procedimento acima, foram autorizados 30 adolescentes (dos 40 matriculados) a fazerem parte da pesquisa. Vale ressaltar que as outras fichas não foram devolvidas.

Na seqüência, por se tratar de pesquisa participante, a Coordenação foi comunicada da pesquisa, e esta teve início no primeiro dia de aula dos alunos com a professora (19/02/2009).

A coleta dos dados ocorreu sempre após a mediação proposta e envolveu momentos distintos: definição do conceito “quarto” de forma verbal e gráfica; contextualização de produções artísticas sobre o tema; o estímulo do olhar com o uso da câmera fotográfica ou celular; questionário diagnóstico.

3.3.1 - Definição do conceito “quarto” de forma verbal e gráfica

A pesquisadora solicitou aos alunos o significado de uma palavra pré-determinada, sendo que neste trabalho foi escolhida a palavra “quarto”. O objetivo desta palavra envolve uma gama de significados e ao mesmo tempo, faz parte do universo do aluno.

Foi entregue ao aluno uma folha A4 em branco, e colocada a palavra na lousa para que os alunos visualizassem e fornecessem o seu significado nesta folha. Após a elaboração desse significado, de forma individual, num tempo aproximado de 5 minutos, foi solicitado aos alunos que entregassem a folha.

Na seqüência, foi entregue uma nova folha A4 e solicitado aos alunos que realizassem o desenho do significado proposto para a palavra. Essa produção poderia ser realizada em preto e branco ou em cores, ficando o aluno livre para a sua realização. A exigência é que o trabalho fosse realizado de forma individual, sem a colaboração direta de outro aluno.

O tempo total da atividade proposta, que envolveu o momento verbal e o gráfico, foi de 1h20. Durante este período a pesquisadora circulava pela sala, solicita informações e incentiva os alunos a produzirem. No final do período há coleta da produção realizada.

3.3.2 Contextualização de produção artística sobre o tema

A partir das definições e produções gráficas propostas pelos alunos, a pesquisadora, 15 dias depois da primeira coleta, contextualizou o tema por meio de manifestações artísticas, no caso específico, com pinturas de artistas renomados que usaram o “ambiente quarto” com abordagens diferenciadas. Essa contextualização teve como base a História da arte, a leitura dos elementos do quadro e dos significados impostos pelo ambiente retratado.

A apresentação das imagens de forma contextualizada ocorreu em equipamento multimídia, para que a visualização fosse detalhada por todos os alunos, com apresentação discursiva da pesquisadora e com perguntas mediadoras, que envolveram o estímulo da manifestação verbal em relação a manifestação figural proposta.

As perguntas tiveram como objetivo incentivar o aluno a visualizar o quadro a partir do seu referencial histórico-cultural, e alcançar uma evolução mediada pela pesquisadora. O universo de perguntas é infinito, sendo sugeridas as seguintes: Vocês conhecem ou já viram essa obra de arte em algum lugar? Que sentimentos ela te transmite? O que você está vendo? Que materiais foram usados para a elaboração da obra? Descreva a obra? Você já ouviu falar desse artista? Que técnica de pintura é essa que ele usou nesta obra?

Na visualização da segunda obra fizemos perguntas comparativas com a anterior e assim sucessivamente, com o objetivo de fornecer a possibilidade de observação crítica a partir dos pontos comuns e divergentes entre as obras apresentadas. A possibilidade de perguntas para esta observação é grande: O que você percebeu de diferente entre esta obra e a anterior? A técnica é a mesma? O estilo é o mesmo? Quais diferenças podem ser notadas? Em que época este quadro foi realizado? Esta obra pertence ao mesmo artista do quadro anterior? É o mesmo momento histórico? Qual a localização geográfica do país? Esta diferença ou conformidade gerou diferenças ou não?

A proposta no primeiro momento era apresentar as obras e os artistas de forma individual, em que as obras vão se sobrepondo, desenvolvendo a memória da atenção e da percepção em relação aos trabalhos apresentados. Essa mediação ocorreu durante aproximadamente 1h.

Na semana seguinte foi entregue aos alunos resumos de biografias dos artistas e coladas na lousa pranchas das obras já apresentadas em data-show. Foi solicitado aos mesmos que relatassem por escrito e de forma individual o que estavam vendo, questionando o que podiam observar em relação a cada quadro? Quais conhecimentos, sentimentos, enfim, o que considerassem necessário para transmitir suas informações e sensações em relação a cada trabalho que estavam visualizando. Essas observações foram recolhidas no final da atividade. A mediação usou aproximadamente 1h20.

Como aplicação e decodificação através da mediação, a pesquisadora solicitou aos alunos que realizassem a “sua obra de arte” baseada no tema em questão, como manifestação da sua poética pessoal. O trabalho extraclasse poderia usar materiais diferenciados, mas deveria ser realizado de forma individual e sem o auxílio direto de outras pessoas. A produção teve como tempo de elaboração, uma semana, sendo recolhida no dia 02/04/2009. Como manifestação verbal em relação ao trabalho realizado o participante deveria escrever no verso do trabalho o que quis transmitir com a imagem, ou lhe dar um título.

Os artistas e as obras escolhidas para a mediação pela pesquisadora foram:

1. Hassan Childe, com “O Quarto das Flores” com fortes características impressionistas. Levou-se em conta a representação da leitora.

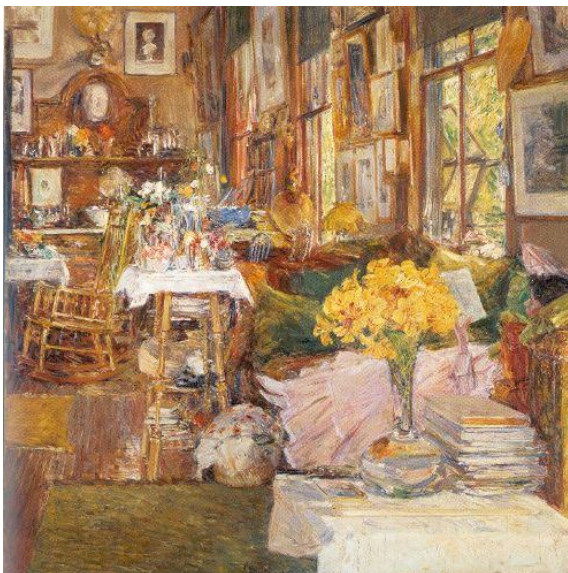


Figura 1 - **O Quarto das flores (1894)**
<http://oglobo.globo.com/pais/noblat>

2. Edward Hopper, com “Summer Interior, 1909”; “Hotel Room, 1931”, “Eleven A.M., 1926” por ser um pintor com características realistas. Levou-se em conta a

representação da figura humana inserida no contexto da desilusão, da solidão, da privacidade. Bem como a luz e sombra.

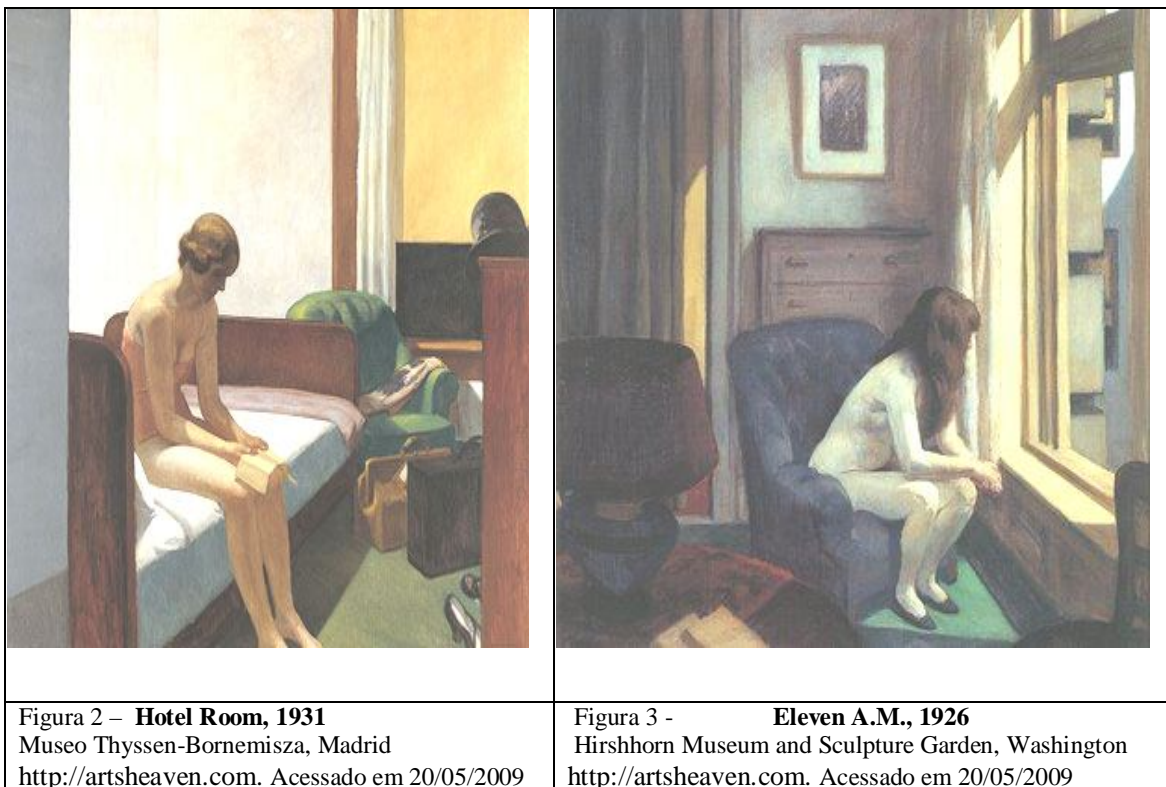


Figura 4 - **Summer Interior (1909)**
 Whitney Museum of American Art, Nova Iorque
<http://artsheaven.com>.

3. Adolph Menzel (1815 a 1905) com “O quarto da varanda, 1845”, foi um grande ilustrador e retratava com seriedade a vida. Suas principais preocupações eram com o desenho. Tem como objetivo demonstrar a realidade na pintura, a luz e o movimento.

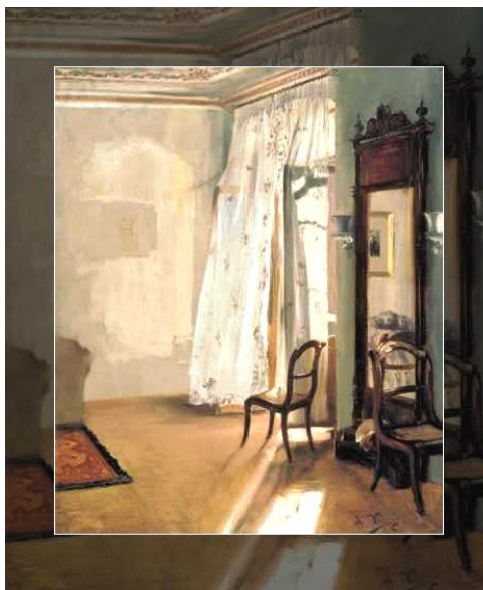


Figura 5 - **O Quarto da Varanda (1845)**
Antiga Galeria Nacional, Berlim
<http://biztravels.net>

4. Matisse um pintor *fauvista*, principalmente pela importância das cores puras, que possuem grande expressividade. Tinha como proposta uma arte de equilíbrio, pureza e serenidade, destituída de temas perturbadores ou deprimentes. Buscava demonstrar, uma representação menos realista que pode ser percebida pela fusão de planos e pela representação dos elementos constituintes. Levou-se em conta outras funções desempenhadas no ambiente como a possibilidade de alimentação, bem como móveis diferenciados para o mesmo ambiente.



Figura 6 **O quarto vermelho (1908)**
<http://caideboca.wordpress.com/2007>

5. Van Gogh um precursor do expressionismo, demonstrou através de suas cores à mudança de sentimentos. Vale ressaltar o mobiliário próprio da época e a função do quarto

como refugio e local para dormir. Coloca-se nas imagens o quadro “A casa Amarela” para demonstrar a relação do quarto com a casa.

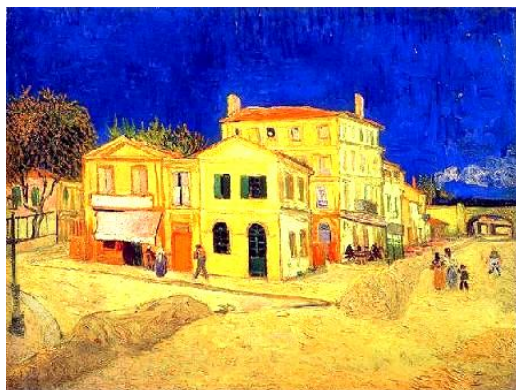


Figura 7 - A casa amarela
Museu Van Gogh – Amsterdam
<http://imagens.google.com.br>

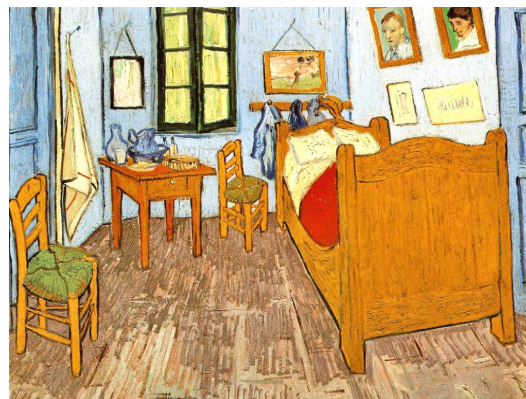


Figura 8 - Van Gogh -Quarto em Arles (1888)
Museu Van Gogh – Amsterdam
<http://imagens.google.com.br>

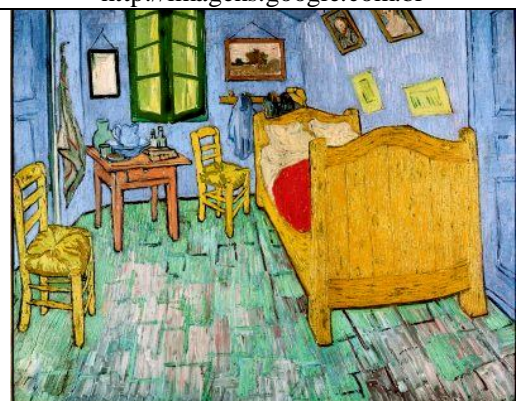


Figura 9 - Van Gogh -Quarto em Arles (1889)
Instituto de Artes de Chicago
<http://imagens.google.com.br>



Figura 10 - Van Gogh -Quarto em Arles (1889)
Museu de Orsay-Paris
<http://imagens.google.com.br>

3.3.3 O estímulo do olhar com o uso da câmera fotográfica ou celular

A pesquisadora solicitou aos alunos que realizassem fotos com uma câmera digital ou a do celular, explorando os ângulos e enquadramentos propiciados pelo foco visual escolhido (câmera ou celular), com o objetivo de propiciar visões diferenciadas do ambiente estudado. Essas fotos deveriam ser digitalizadas com cópia em CD, disquete ou *pen drive* para sua apresentação em data-show, em sala de aula, observando o ângulo e a posição do fotógrafo para sua elaboração.

A atividade de apresentação das fotos foi realizada durante aproximadamente uma hora, com participação efetiva dos alunos por meio de comentários e observações do ambiente e dos ângulos diferenciados de visão proporcionados.

	
<p>Figura 11 - J – 15 anos -masculino</p>	<p>Figura 12 - M – 15 anos - feminino</p>
	
<p>Figura 13 - C – 15 anos - masculino</p>	<p>Figura 14 - D – 15 anos - feminino</p>

Como observação dos possíveis resultados da mediação realizada pelas fotos por alunos e pesquisadora, solicitou-se, em um segundo momento, uma nova elaboração do “ambiente quarto”, como “obra de arte” com o livre uso de material. O trabalho foi elaborado como atividade extraclasse e deveria possuir no verso o título da obra. A entrega ocorreu na semana seguinte (dia 07/05/2009).

3.3.4 Questionário diagnóstico

Como conclusão da mediação foi solicitado aos alunos participantes da pesquisa que respondessem a um questionário (em anexo) com perguntas objetivas e abertas, visando detectar se ocorreram mudanças conscientes no olhar sobre o ambiente e suas manifestações artísticas, com abordagem estética. Nesta etapa foi relevante perceber o que o aluno era capaz

de informar sobre a sua aprendizagem e experiência, com o intuito de compreender como os conteúdos e abordagens foram interiorizados de forma consciente pelos alunos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram coletados e organizados em ordem cronológica das atividades e foram, posteriormente, transcritos.

Para tal utilizou-se a abordagem qualitativa, com análise de conteúdo de forma dialética, pautada em Minayo (1994), com respaldo bibliográfico e de coleta de dados: definições, desenhos e questionário. A trajetória do emprego da metodologia foi registrada em um diário de campo, para utilização no momento da análise documental.

A escolha do material a ser utilizado partiu do significado proposto a palavra chave “quarto” pelos alunos, dos desenhos, das suas observações e/ou títulos correspondentes a cada um: o questionário e o diário de campo.

A análise dos dados procura o cruzamento das informações obtidas de forma verbal e gráfica, a partir do questionário, das observações escritas pelos alunos sobre os desenhos e os próprios desenhos a partir da fundamentação teórica de Vygotsky e Barbosa.

Os inúmeros modos de ver, de conceituação do todo e da necessidade de representação simbólica fez-se representar através da linguagem verbal como forma de tradução. Pode-se notar a presença do verbalismo tanto na mediação quanto nas respostas dos participantes. Segundo Pino (2001, p, 47), compreender o que ocorre será “impossível sem a palavra ou um signo equivalente da sua materialidade e singularidade” o que o leva a se basear em Luria (1987) com o uso da palavra como meio de comunicação e de instrumento do pensamento.

A compreensão dos dados coletados envolveu a leitura do desenho e a sua contextualização para a Arte, com base na Proposta Triangular de Barbosa, a qual embasa a produção, podendo ser sentida nas respostas colhidas por meio do questionário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa buscou investigar as possibilidades de resultados, de uma proposta para o desenvolvimento do olhar, através da memória mediada que se representa em manifestações gráficas e verbais, desencadeadas a partir de uma palavra pré-determinada, nesse caso, a palavra “quarto”.

Dessa forma, os resultados e a discussão acerca das análises ficaram organizados nos seguintes tópicos: 1. Diagnóstico verbal e gráfico da memória mediada pelo meio; a) Contextualização da memória mediada na análise do discurso; b) coerência do discurso com a manifestação gráfica. 2. Memória mediada gráfica: a) a análise da representação gráfica do desenvolvimento do olhar; b) a análise da produção gráfica após a mediação.

As primeiras análises baseadas no referencial teórico indicam a forte presença de elementos que apontam o desenvolvimento do olhar, com base nas funções psicológicas superiores da percepção e da atenção, através da memória mediada, defendidas por Vygotsky (1998), como provenientes do meio social e escolar que o adolescente se encontra. Essa mediação é fornecida com base no ver, contextualizar e fruir arte proposto por Barbosa (2001) denominada de “Proposta Triangular”. A abordagem realizada pela pesquisadora envolve as manifestações verbais e não verbais da análise de sua aplicação, com o objetivo de entender o desenvolvimento consciente do olhar.

O material da pesquisa advém das respostas tanto gráficas quanto verbais de 40 participantes entre 15 e 16 anos, dos quais foram selecionados sete (07) por conveniência que serão identificados no decorrer da análise como: ‘AI’ (15 anos, feminino) ; OE (15 anos, masculino); ‘E’ (15 anos, feminino); ‘I’ (15 anos, feminino); ‘IS’ (15 anos, feminino); ‘RN’ (16 anos, masculino); ‘ T ’ (15 anos, feminino).

Vale ressaltar que a escolha da faixa etária dos participantes foi de encontro com a visão da pesquisadora, pautada no referencial teórico de Vygotsky e Barbosa. Contudo, esses não se detêm especificamente na fase da adolescência, mas, a pesquisadora considera relevante as observações sobre esta fase, relatadas em Vygotsky (1998, 2000), como sendo a época em que ocorre o ponto médio entre imaginação e razão, em função do amadurecimento sexual, o que gera um conflito entre os posicionamentos infantis inadmissíveis, e a necessidade do ser adulto, mas sem ainda possuir a sutileza e a distinção dessa conduta. O autor defende ser nessa época o início da imaginação consciente, proveniente da junção da

imaginação com o uso da razão como abarcadora para a criação e produção. Nesta fase se faz necessário compreender e desenvolver um olhar consciente para o ambiente, com a proposta de identificar o meio social, responsável pela formação desse ser.

Barbosa (2001) aborda a adolescência como sendo o momento de trânsito da revelação da existência, a partir da conscientização do particular e do intransferível da época interrogante. A autora defende que a arte é importante na educação do adolescente por possuir razões poéticas, cognitivas, “catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador” (BARBOSA, 2001, p. 31).

Afirma que o uso da manifestação artística que propicia o imaginar, a partir de vários ângulos para a criação, com base na razão (posicionamento consciente do adulto) e na emoção (liberdade e inconseqüência da infância), possibilita o entendimento dessa crise existencial ao se “imaginar uma imaginação que organiza a consciência interrogante do adolescente” (BARBOSA, 2001, p. 28).

Sua defesa da Arte para essa faixa etária não para aí, pois a considera necessária por ser a base para “mais de 25% das profissões neste país [...] ligadas direta ou indiretamente às artes e, seu melhor desempenho, dependente do conhecimento de arte que o indivíduo tem”. (p.31). Ressalta que cabe ao arte-educador este desenvolvimento cultural, que tem como proposta um fazer consciente e informado como fundamento para a aprendizagem da arte.

Para se identificar o caráter evolutivo e as reformulações proporcionadas pela mediação dessa elaboração de educação do olhar, com base na contextualização do ensino da Arte, se faz necessário uma análise prévia, do que o aluno possuía de conhecimento cultural em relação a palavra, (no nosso caso – ‘quarto’) tanto verbal como gráfica, para verificar as possíveis alterações proporcionadas em relação ao olhar mediado pela pesquisadora em relação a Arte.

4.1 Diagnóstico verbal e gráfico da memória mediada pelo meio

A análise de dados não é fechada, tem como objetivo detectar o que os desenhos revelam por meio do resultado do processo de mediação e da interpretação das manifestações verbais dos participantes. Dessa forma, a linguagem não-verbal não é analisada isoladamente; o uso da interpretação da ‘palavra’ (linguagem verbal usada pelo participante) é considerada como instrumento de consolidação do pensamento.

4.1.1 Contextualização da memória mediada na análise do discurso

A análise dos dados parte do significado imposto a palavra “quarto”, como representação social do meio em que se inserem esses adolescentes. As primeiras manifestações na forma verbal geram as seguintes palavras chaves: aconchego, refugio, privacidade, descanso, dormir, relaxar, repor idéias, bagunça, ficar sozinha, liberdade, imaginar, pensar, sonhar, ler, jogar vídeo-game, assistir televisão, teclar o computador.

As palavras fornecidas levam a perceber o desenvolvimento da memória sócio-histórica reprodutora, segundo Vygotsky (1998) como, produto de marcas impostas anteriormente, e que são reproduzidas com maior ou menor exatidão, dependendo da frequência com que se apresentaram.

A busca no referencial de Vygotsky (1998, 2000) demonstra a formação de conceitos, desses adolescentes, com formas primitivas de pensamento (sincrético e por complexos). Destaca que:

[...] a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou o conceito [...] Isso confirma o pressuposto de que os conceitos evoluem de forma diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos lógicos. A análise da realidade com a ajuda de conceitos precede a análise dos próprios conceitos. (VYGOTSKY, 2000, p. 99).

Percebe-se, através da análise dessas palavras, que os adolescentes possuem um “conceito potencial” por isolar certos atributos próprios a ele, em relação a palavra proposta, como comuns e lógicos. Vygotsky (2000) afirma que o adolescente possui uma grande dificuldade na transição do abstrato para o concreto, do mesmo modo que a criança possui na transição do concreto para o abstrato.

Como exemplos pode se observar as formulações escritas dos participantes: ‘T’, que define quarto como [local] “*aconchegante*” e ‘AI’ que trata-o como [sua representação] “*refúgio, uma parte de mim, meu descanso.*” Tais manifestações ou palavras podem ser consideradas indícios de definições para a palavra “quarto”.

Para Vygotsky (2000, p. 101) somente a abstração leva ao desenvolvimento do pensamento por complexos, que é uma das linhas que formam o conceito:

A primeira é a formação por complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um nome de família comum, esse processo passa por vários estágios, passando para uma segunda linha considerada de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem.

Segundo Vygotsky (2000, p. 99) a fase da adolescência é a base dessa transição, onde ainda se percebe uma grande discrepância entre a “capacidade de formar conceitos e a sua capacidade de defini-los”. Afirma que será possível ao adolescente formar e utilizar um conceito com propriedade, mas que, o mesmo demonstrará uma grande dificuldade em defini-lo, o que confirma a evolução do conceito de forma diferenciada da experiência em termos lógicos. A palavra enquanto definição transfere o significado inserido em um contexto para um plano puramente abstrato, e para resolver esse problema desce a um “nível mais primitivo do pensamento ao dar uma definição verbal do conceito, e começa simplesmente a enumerar os diferentes objetos aos quais o conceito se aplica em um determinado contexto” (VYGOTSKY, 2000, p. 100).

Percebe-se que esse ponto já foi transposto pelo adolescente, na manifestação verbal, por determinar como referências para o conceito não a descrição, mas as funções e sensações que o ambiente lhe proporciona.

O autor afirma que, toda palavra é o ponto de partida para a formação do “conceito”, constituindo-se do topo de uma pirâmide, que possui uma gama complexa de conhecimentos culturalmente adquiridos. A aplicação de um conceito “aprendido e formulado a um nível abstrato, a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos [é] um tipo de [possibilidade] transferência que em geral só é dominado no final da adolescência” (VYGOTSKY, 2000, p. 100).

Vygotsky (2000) afirma que nos trabalhos que realizou com adolescentes, percebeu que a formação do conceito não possui um esquema lógico, pela interação da associação, mas sim, envolve uma função intelectual própria das funções mentais elementares que participam de combinações específicas. O autor destaca que, essa operação envolve uma busca entre o geral e o particular numa via de mão dupla, desencadeada pela palavra “como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo” (VYGOTSKY, 2000, p. 101)

A partir dessa análise é possível entender que, ao ser dada a palavra “quarto” ao adolescente, esse teve que atribuir-lhe um sentido abstrato para formar a sua definição, pois não se encontrava no ambiente ao qual se reportou para definir a palavra. Ao se reportar a palavra, lhe deu o sentido de ambiente, a qual lhe gera sensações e funções que podem ser desenvolvidas e ali desencadeadas.

A definição em sala de aula, da palavra “quarto” é produto da memória mediada de forma cultural. Segundo Vygotsky (1999) o ser humano desenvolve uma memória sócio-

histórica reprodutora a partir do meio em que está inserido. No caso proposto a palavra “quarto” possui inúmeros significados:

Quarto – 1) n..ord. (adj., s.m.) que ou o que ocupa a posição do número quatro, numa sequência. 2) n.frac. (adj., s.m.) que ou o que corresponde a cada uma das quatro partes iguais em que pode ser dividido um todo. 3) p.met; (da acp.2) a quarta parte de uma dimensão ou medida (um litro e um q.) (dois q. de metro). 3.1 freq. Duração de quinze minutos ; a quarta parte da hora (falta um q. para as duas horas). 3.2) freq. Divisão de tempo, relativa ger. À quarta parte de um dia, i.e., seis horas, esp. À noite, em que certos serviços ficam de vigia ou de guarda; plantão; vigília. 3.2.1 Mar.Mil. período de tempo em que uma turma de soldados ou marinheiros vigia; plantão. 4) **aposento ou divisão da casa onde se dorme; alcova, dormitório.** (HOUAISS, 2001, p. ...)

Os participantes ao se reportarem ao significado usam a abordagem de um ambiente, um aposento da casa, aconchegante onde ele pode se refugiar, ter privacidade, bem como usá-lo para descansar, jogar, ler, entre outros. Esses conceitos estão atrelados à vivência do adolescente que parece encontrar no quarto um espaço que lhe é próprio e o refugia da realidade que o confronta.

4.1.2 A coerência do discurso com a representação gráfica

A representação gráfica do conceito possibilita a análise da imagem que, o adolescente participante da pesquisa, possui a partir da representação do conceito abstrato proporcionado pela palavra, que se representa de forma gráfica.

Percebe-se que a imagem reprodutora cultural propõe na maioria dos casos a identificação do local e os objetos constantes do ambiente como representantes do convívio social desses adolescentes. O ambiente possui na maioria dos casos a janela e a porta, ficando as mesmas subentendidas, em alguns casos devido a posição do observador. Os objetos comuns são: cama, guarda-roupa ou armário, criado mudo, travesseiro, colcha. Os aparelhos eletrônicos fazem parte do ambiente na maioria dos trabalhos, sendo eles, aparelho de som, televisão e computador entre outros.

Nos trabalhos observa-se que a coerência em relação a definição e as representações gráficas nem sempre são sentidas, sendo na maioria dos casos na manifestação verbal a representação das sensações e funções, enquanto que na manifestação gráfica representam os objetos que compõem o ambiente. A análise desses dados ocorrerá de forma conjunta com as demais análises para proporcionar uma melhor compreensão da evolução do olhar a partir do diagnóstico inicial.

4.2 Memória mediada gráfica

4.2.1 A análise da representação gráfica do desenvolvimento do olhar

A base experimental do trabalho se pauta na mediação artística do fazer, fruir e contextualizar a obra de arte com base na Proposta Triangular de Barbosa (1989, 2001).

A proposta de mediação desenvolvida pela pesquisadora parte da contextualização da história da arte defendida por Barbosa (2001), a partir dos estudos de Leão (2005) referente a releitura de obras de arte e sua abordagem comparativa o que implica no uso do estudo de seus autores e estilos, bem como as suas significações referentes a cada época e poetização. Essa aplicação pode ser observada na fala de 'E' que, ao se referir a mediação, relata o desenvolvimento de seu olhar como possibilitado pelas *“diversas formas de expressão e a criatividade observada em todos os desenhos de quartos mostrados pela professora”*.

A apresentação das obras propostas por essa mediação envolve dois momentos: uma em data show e outra em pranchas. A primeira apresentação propõe a visualização individualizada das obras gerando o desenvolvimento da memória mediada pela pesquisadora na busca da compreensão e análise das obras já apresentadas, em comparação com a que se apresenta no momento. Tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo da atenção e percepção, como mediador da alfabetização do olhar.

A aplicação implica em uma disposição e comprometimento entre pesquisadora e participantes, pois as perguntas mediadoras geram a participação, mas a “penumbra” necessária para a visualização da imagem gera a impessoalidade entre o relacionamento educador/educando. Ao analisar essa forma de mediação percebe-se que o espaço proposto para a aplicação impossibilitava o deslocamento da pesquisadora entre as carteiras o que gerou um desinteresse nos alunos que se encontravam no fundo da sala. Vale ressaltar que a mediação ocorreu das 7h30 às 8h30, e que mesmo com todo o empenho da professora alguns alunos abaixaram a cabeça sobre a carteira demonstrando sonolência. Pode-se perceber na fala de 'RN' a mediação como comprometimento consciente para a mudança da forma de ver como sendo *“A ajuda da ‘professora’, pois ela se dedicou nessa primeira parte mais que nós os alunos”*.

Na semana seguinte, no horário das 7h30 as 8h30, foram apresentadas as mesmas imagens das obras de arte, porém fixadas em pranchas na lousa. Como complementação da contextualização, da aula anterior, foi entregue aos alunos um resumo sobre os artistas e suas manifestações artísticas. A pesquisadora propõe ao aluno que visualize as obras e as analise. Esse meio gerou observações, relatadas no diário de campo, de alunos que não haviam identificado a imagem como aquela já apresentada na aula anterior em data show.

A análise dessas observações nos leva a buscar a possibilidade da atenção e percepção desenvolvida em relação ao tamanho da obra projetada pelo datashow como impessoal, desprovida do fator presente da “aura” defendido por Benjamin (2000), mas necessária para que todos possam visualizá-la.

O outro subsídio a prancha não traz embutida a “aura” própria da obra original, mas gera através da imagem a presença da ‘obra de arte’ pintura. O(a) participante ao se aproximar da imagem (reprodução em papel impresso) pode deparar com os detalhes da imagem, suas cores e sensações provenientes de uma possível proposta do artista. A prancha não é o ideal, mas gera a possibilidade de conhecimento da arte, por possibilitar o tempo necessário a cada um para sua visualização, o que possibilita uma análise a partir da empatia e da catarse provenientes da observação, defendida por Vygotsky (2001).

Observa-se a grande importância da contextualização das imagens, defendida por Barbosa (2001), e sua apresentação de forma diferenciada. A partir disso, apresentar e contextualizar não só a criação, mas seu criador gera um segundo momento para a mediação.

Ao se reportar ao momento histórico e as vivências de cada um dos artistas apresentados como ponto de partida para se entender a obra e as técnicas empregadas, a mediação pode contar com um novo elemento de trabalho: a contextualização, defendida por Barbosa (2001), que gera uma interpretação final da obra própria a cada participante mediante, a sua história-cultural.

A percepção da obra de arte, segundo Vygotsky (2001, p. 43), mostra que “tanto por imagens quanto [de forma] lírica, o processo espiritual é organizado sob a fórmula: *da emoção da forma* a algo que a sucede. Em todo caso, a emoção da forma é o momento inicial, o ponto de partida sem o qual não ocorre nenhuma interpretação da arte”.

Essa análise vem de encontro com as observações de Buoro (2001, p. 80) a respeito da percepção externa e interna como princípio para a experiência criativa. “Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia”.

A análise dos dados coletados do questionário informam que, frente a pergunta de qual obra lhes chamou mais a atenção nas mediações propostas, dos 7 (sete) participantes selecionados por conveniência para a pesquisa, 5 (cinco) se reportaram a obra de Van Gogh, que demonstra a visão de um quarto como um todo, envolvendo 3 (três) paredes como se o mesmo fosse um cenário onde se encontram as emoções e os acontecimentos.

Vygotsky (2001, p. 49) mediado por Humboldt demonstra que:

toda interpretação é uma incompreensão, ou seja, os processos do pensamento, que o discurso do outro suscita em nós, nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com o falante. Ao ouvir e compreender o discurso do outro, qualquer um de nós apercebe-se de suas palavras e de seu significado, e o sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido de uma obra de arte.

A palavra ao se contextualizar em imagem, envolve uma abordagem complexa no agrupar subjetivos significados próprio do seu capital cultural para a formulação de sua idealização. A imagem suscitada pela palavra, ao se transformar em arte transcende o seu significado. Mas, para que essa transcendência ocorra é necessária a educação do olhar, com base na observação figurativa do ambiente o que nos reporta a Potiembyá citado por Vygotsky (2001, p.52): “o objetivo da figuração é aproximar a imagem da nossa compreensão, e como sem isso a figuração carece de sentido, a imagem nos deve ser mais bem conhecida do que aquilo que ela explica”.

Na sequência da mediação de educação do olhar, a pesquisadora propõe a elaboração de fotos do ambiente “quarto” pelos participantes, para desenvolver a visão particular, a partir dos ângulos proporcionados pelo foco visual da lente da câmera digital ou do celular. Essas fotos foram visualizadas em sala de aula por meio de datashow, para que o aluno compreendesse que o olhar de cada indivíduo é próprio do seu interesse e informa o que ele possui como ângulo de visão.

Mediante o questionário aplicado como coleta diagnóstica dos 7 (sete) participantes 2 (dois) se reportaram a atividade com as fotos como ponto de referencia para a visualização (percepção e atenção) de forma diferenciada do ambiente. Segundo ‘AI’ o seu momento de *insight* é “quando foi tirado fotos de vários ângulos” ; sendo também relatado por ‘OE’ “o dia em que usamos o datashow para ver as fotos”.

A análise da mediação demonstra que a pesquisadora não buscou ensinar a sintaxe formal através de diagonais, ou equilíbrio da forma, mas a educação do olhar através da percepção e atenção ao ambiente estudado, com o propósito de torná-lo memória a ser empregada posteriormente na representação gráfica.

Ao fundamentar os relatos e as observações realizadas pelos participantes observa-se o meio, defendido por Vygotsky (2000) e Barbosa (2006) como estimulador. Vale ressaltar as observações de Costa (2004, p. 71), que:

O estímulo que se recebe do meio, da família, da escola, dos amigos é que vão orientando nossa vontade ou, ao contrário, cerceando nossas aptidões. O aprimoramento do senso estético depende também do acesso às informações e à educação apropriada que encaminha o artista para o desenvolvimento de suas aptidões, ou para o profissionalismo.

A mediação proporcionou aos participantes a possibilidade de contextualização visual do ambiente em estudo como base para as futuras representações gráficas. Não se pretendeu desenvolver o profissional da área mas, proporcionar um desenvolvimento do olhar de forma estética, com base na percepção e atenção.

4.2.2 A análise da produção gráfica após a mediação.

A análise da produção gráfica ocorrerá interligada as manifestações verbais a partir do princípio empregado para o diagnóstico inicial, o que faz com que os relatos juntamente com a imagem provoquem a compreensão do processo do desenvolvimento cognitivo usado para a produção do tema proposto pela palavra “quarto”.

A diagramação das fotos dos trabalhos realizados, pelos participantes, aqui em análise respeitarão a sequência da mediação descrita anteriormente, uma vez que Vygotsky considera a avaliação do processo mais importante que a avaliação final. Dessa forma, pode-se também fazer uma leitura visual do processo, enquanto a linguagem verbal traduz os resultados da pesquisa. A busca para compreender a trajetória realizada pelos participantes a fim de atingir os estágios abordados, usou a descrição como forma mediadora da explicação frente o entrelaçamento dos dados coletados. A análise propõe compreender, a partir de um diagnóstico pré-estabelecido de conhecimentos provenientes do meio, o que ocorrerá de modificações no desenvolvimento do olhar com o uso da mediação contextualizada.

A pesquisadora propõe analisar individualmente cada um dos participantes escolhidos por conveniência, em ordem: ‘AI’, ‘OE’, ‘E’, ‘I’, ‘IS’, ‘RN’ e ‘T’.

a) Participante ‘AI’ – 15 anos – sexo: feminino



Figura nº 15 - AI- 15 anos – 2009 -1º desenho

Figura nº 16 - AI – 15 anos -2009 - 2º Desenho



Figura nº 17 - AI- 15 anos – 2009 - 3º Desenho

Ao analisar o primeiro trabalho de ‘AI’ de maneira diagnóstica em relação a sua definição verbal imposta pelo meio, pode-se sentir em ‘AI’ reflexos de conceitos primitivos em relação a sua representação gráfica diferentemente do que propõe para sua definição verbal.

Vygotsky (2000) afirma que o conceito verbal e o gráfico possuem fontes diferenciadas e que os estímulos não são os mesmos para alcançar o conhecimento cultural. Percebe-se que ‘AI’ ao se deparar com a necessidade de transferir o significado da palavra “quarto” do contexto abstrato: *“quarto; meu refúgio, uma parte de mim, meu descanso!”* para o concreto através da manifestação gráfica, considera necessária a identificação dos objetos de forma verbal e culturalmente imposta, o que demonstra reflexos do seu pensamento primitivo na área gráfica. Ao comparar as manifestações verbais e gráficas da participante ‘AI’ em relação a palavra proposta, é possível entender que ela já se encontra no uso do pensamento potencial na definição do conceito verbal, enquanto que, na formulação do conceito gráfico ainda possui reflexos do pensamento primitivo.

Ao ser, inquirida pela pesquisadora, sobre esse posicionamento responde que *“o meu desenho não saiu muito certo e eu achei que você não ia entender”*.

Quanto a análise do ângulo de visão e representação gráfica dos trabalhos, percebe-se que nos desenhos de ‘AI’, há uma mistura de pontos de vista ao planificar os objetos e móveis do quarto. Considera-se que a preocupação em desenhar os quatro cantos do ambiente, levou a participante a desenhar a cena como se estivesse sendo vista de cima, porém, com todos os móveis vistos frontalmente. Coloca no primeiro trabalho palavras para identificar as imagens que desenha. Num segundo momento percebe-se uma aproximação do olhar, nos trabalhos seguintes sendo que no 2º desenho o uso da palavra como identificação do objeto se

transforma e começa a fazer parte da imagem, ao usá-la como título de identificação dos livros, o que pode ser visto nas representações sobre a mesa. O ambiente se estende a um espaço exterior na proposta de paisagem visualizada pela janela, o que também ocorre no 3º trabalho. Percebe-se que as cores dos desenhos variam de proposta para proposta, assim como a quantidade de elementos presentes na cena.

O uso da palavra como representante de significados, mais do que a representação gráfica, leva a pesquisadora a considerar que a participante não gosta de desenhar, o que é confirmado pelos depoimentos: *“nunca fui muito boa para desenho, mas adoro música que é uma arte”*.

Suas observações em relação aos trabalhos são: 1º trabalho: *“um quarto arrumado, tranquilo e limpo. Perfeito para descansar e passar algumas horas”*; no 2º trabalho: *“o quarto transmite tranquilidade, paz, um ótimo lugar para estudar”*; no 3º trabalho lhe dá o título de: *“O quarto tranquilo!”*

Percebe-se uma constância no conceito da palavra “quarto” como ambiente tranquilo nos três trabalhos. A análise gráfica produzida pela participante de forma esquemática, demonstra o que defende Vygotsky (1999), para aqueles que não são incentivados e não são dotados das manifestações artísticas como indivíduos que continuam a elaborar desenhos esquemáticos indiferentemente de sua idade. Percebe-se que ‘AI’ esta na fase do desenho esquemático no primeiro trabalho, e se mantém nessa fase nos 3 trabalhos, os quais tiveram uma leve evolução com a abordagem emocional (visualização do ambiente pela janela).

Ao considerar a mediação contextualizada Barbosa (1999), para o desenvolvimento do olhar a participante se reporta as fotos (última mediação) como ponto de referência para a percepção e atenção do ambiente que a cerca. Ressalta que após as mediações, começou a olhar o ambiente de forma diferente, não conseguindo se manifestar na arte do desenho, por não possuir a alfabetização necessária, segundo Barbosa (2001) mas, seu desenvolvimento da percepção e atenção se manifesta na música que é o seu ponto de referência para a empatia e a catarse, o que demonstra no depoimento: *“Na arte do desenho nada, mas me ajudou na música, comecei a perceber detalhes existentes que dá um toque especial”*.

Percebe-se que a mediação usada para o desenvolvimento do olhar, com base no desenvolvimento da percepção e atenção proporciona o desenvolvimento dos sentidos, não se detendo só na visão (o que esta sendo estudado e privilegiado), mas promove o desenvolvimento cognitivo das funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo propicia uma formação crítica com base na identificação a partir das funções psicológicas superiores da percepção e atenção, que não ocorrem de forma

desvencilhada das demais funções superiores como a da memória entre outras, o que fornece possibilidades de abordagens diferenciadas para o mesmo tema.

b) Participante ‘OE’ – 15 anos – sexo: masculino

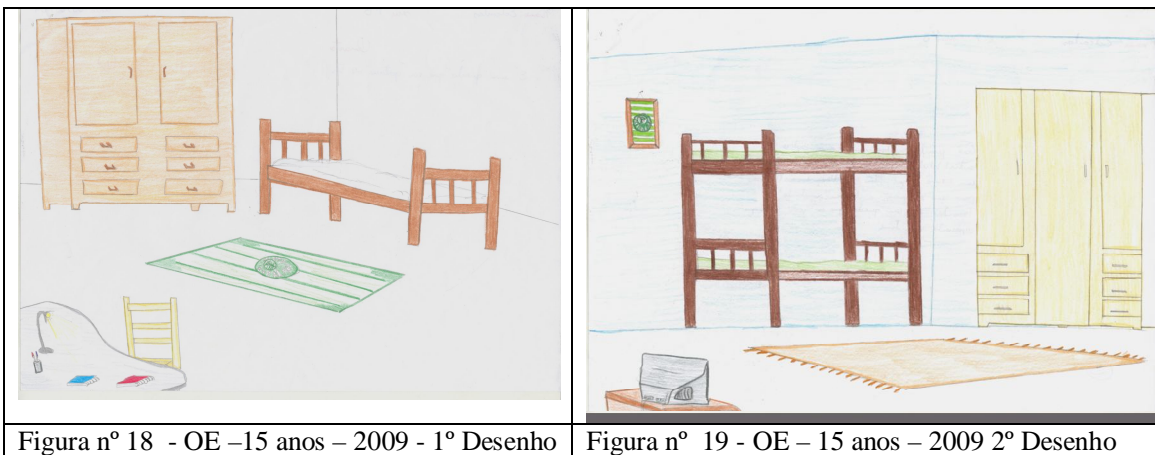


Figura nº 18 - OE -15 anos – 2009 - 1º Desenho

Figura nº 19 - OE – 15 anos – 2009 2º Desenho



Figura nº 20 - OE – 15 anos – 2009 - 3º Desenho

Ao analisar o significado imposto a palavra quarto pelo participante ‘OE’ com sua representação em imagem gráfica, percebe-se a coerência entre as mesmas. ‘OE’ define que: *“o quarto é um lugar seu, onde você descansa, onde passa a maior parte do tempo, onde você reflete seu pensamento”*. Essa fala é representada na manifestação gráfica de uma cama e uma cadeira. Na sequência dos trabalhos percebe-se que, o mesmo não possui um quarto só seu e sim o divide com o irmão. A base do primeiro trabalho é própria de uma memória socialmente mediada e proveniente da manifestação existencial do adolescente. Nos trabalhos

seguintes percebe-se o uso da razão mediada, que o estimula a retratar o ambiente como o vê realmente.

Observa-se nos trabalhos do participante 'OE' uma constante nas cores, usando-as de forma diferenciada nas imagens. Mantém as cores dos móveis de forma constante, modifica o tapete e o emblema do time, bem como as cores que o representam no ambiente. A mudança de olhar mostra um giro para a esquerda, mas a disposição dos móveis ocorre de forma aleatória.

Suas observações em relação ao trabalho são: 1º *“É um quarto que eu gostaria de ter”*; 2º trabalho: *“Esse quarto mostra uma cama sobre a outra (beliche), onde eu e meu irmão dividimos um mesmo lugar. Há também uma televisão para que possamos se distrair, assistindo TV. Tem também um quadro que eu gosto muito que representa meu time”*; no 3º trabalho, o participante não se manifestou.

Ao analisar a produção percebe-se que o adolescente gosta de desenhar e a considera como distração: *“ é uma forma que me distraio”*. Afirma que *“com o desenho você entende mais é uma forma diferente de ver”*.

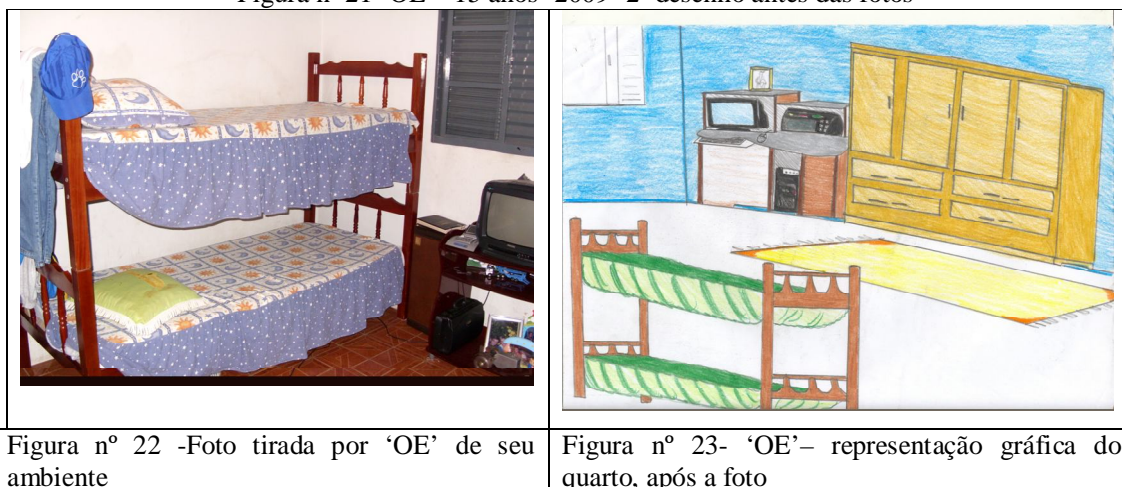
O participante, segundo Vygotsky, se encontra em evolução no desenho realizando-o de forma esquemática com o emprego da perspectiva ótica, com preocupação aos detalhes como se observa na mesa e nos objetos que estão sobre ela como o pedestal da lâmpada, as canetas, o espiral dos cadernos; a cama com a sensação de volume em relação ao colchão, gera sentido de movimento. No 2º trabalho as manifestações se mantêm. No 3º, a preocupação com a pintura demonstra a necessidade de retratar o real, o que, segundo Vygotsky (2000) mostra uma evolução cognitiva da atenção e percepção.

O aluno considera as fotos como mediadoras do seu olhar. Percebe-se o seu desenvolvimento em relação às cores confirmado após essa mediação. Sua observação é: *“ vejo agora os detalhes.”*

Ao analisar as fotos em comparação com os desenhos observa-se que 'OE', mesmo de forma esquemática, mostrou uma mistura de realidade e desenho de imaginação, uma vez que a proposta da mediação não visava o ensino e a aplicação das técnicas da perspectiva. Mesmo assim, seu olhar se reporta ao real como pode se observar nas imagens a seguir:



Figura nº 21- OE – 15 anos -2009 -2º desenho antes das fotos



Pode-se perceber que o aluno faz referências ao seu quarto original. A descrição do desenho mostra a preocupação do participante em situar seu observador: *“Esse quarto mostra uma cama sobre a outra (beliche), onde eu e meu irmão dividimos um mesmo lugar. Há também uma televisão para que possamos se distrair, assistindo TV. Tem também um quadro que eu gosto muito que representa meu time”*.

Ao descrever de forma verbal o que representou, busca um conceito de quarto, ao agregar a descrição dos objetos da cena com as funções que esses desempenham no ambiente, com observações realistas e emocionais. Em outras palavras, a ilusão de espaço que é própria da perspectiva pode ser vista em ambos os trabalhos: até mesmo o ângulo fotográfico que ele escolhe representa a necessidade de inserir na cena os elementos ocupando dois lados do quarto. A representação gráfica mescla a realidade e a imaginação, segundo Jové Peres (2002) como um jogo entre os objetos, para gerar a manifestação artística. O jogo infantil cobra vida por meio das combinações possíveis, a Arte produto das crianças, como dos adultos de forma consciente, é o resultado do jogo entrecruzado de linhas, figuras, estruturas, conteúdos que atrelam os significados e vivências do produtor para transmitir sensações em seu observador.

A observação do autor explica a apresentação do desenho de 'OE', cujos detalhes do volume da colcha demonstram a memória do quarto que tenta representar: as linhas diagonais verdes e esbranquiçadas representam o babado e podem ser vista na fotografia. Sua elaboração demonstra o uso da atenção do participante, uma vez que se revela no desenho, juntamente com a televisão. O participante demonstra não possuir uma visão fragmentada do espaço quarto. As informações visuais do seu desenho mostram o todo sem suprimir as partes, mesmo após a visualização desses fragmentos e pontos de vista por meio da lente da câmera. Peres (2002, p. 141) considera essa “deficiência gráfica” própria de um “problema de iniciação na arte, parecido com o que ocorre com as crianças quando entram no mundo das palavras e seus significados”.

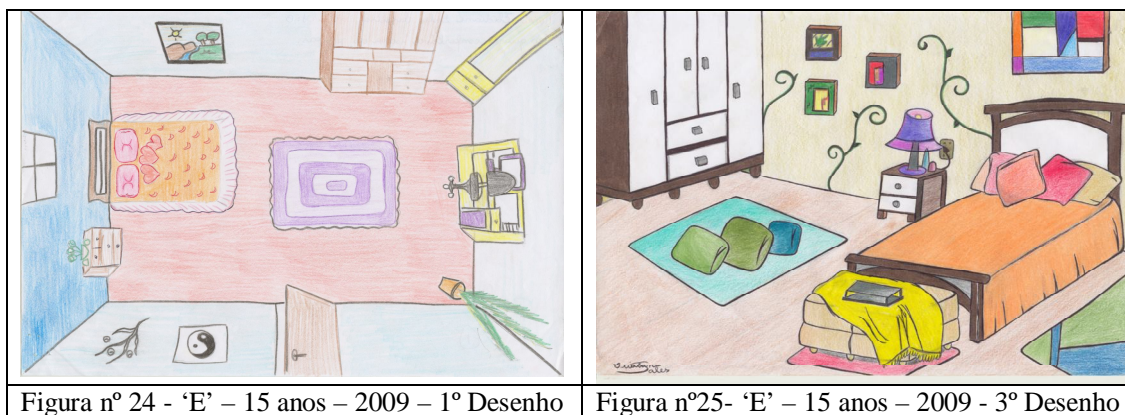
A conscientização do fragmento como representante do todo demanda tempo e aprimoramento do olhar, por meio da repetição e reelaboração de conceitos, até chegar à alfabetização propriamente dita do desenho, que pode se aplicar posteriormente à arte.

Dentro do universo de mediação pictórica da realidade, imposto pela pesquisadora, sua criação reflete as generalizações peculiares e emocionais da sua cultura, que preside os sistemas de atividades próprios da arte, mas não supera o fator descritivo de “ordem procedimental e estratégico que conduzem a obra ao terreno do estético” (PERES, 2002, p. 127).

A compreensão da mediação imposta ao participante leva a pesquisadora a perceber que esse ainda não amadureceu esteticamente, mas, que “na interiorização [da imagem] conduz a mente a generalizações personalizadas como reflexos da realidade, o que possibilita o acesso a liberdade mental. Enquanto a arte possibilita que o artista gere o seu próprio mundo”. (PERES, 2002, 127).

Observa-se que as mediações proporcionam um início de contextualização e produção consciente da manifestação gráfica e que sem a alfabetização artística não há um fazer artístico consciente. O desenvolvimento da atenção e da percepção são a base do desenvolvimento do olhar mas, a criação e produção gráfica demandam conhecimento técnico.

c) Participante 'E' – 15 anos – sexo: feminino



A participante 'E' determinou de forma verbal sua definição de quarto como “*o lugar, que a gente descansa de tudo que faz durante o dia. O quarto é o lugar que as pessoas dormem, é no quarto que ficamos quando estamos doentes, o quarto é o lugar que a gente fica mais confortável quando se está cansado*”. Há uma coerência entre o verbal e o gráfico a partir da observação dos elementos próprios da cena inicial, como plantas, tapetes, cama arrumada, os quadros, o computador entre outros como determinante de seu conforto proveniente de sua história cultural.

O desenho para a participante 'E' é “*o que [eu] mais gosta de fazer, eu gosto de criar meus desenhos e torná-los quase reais. É como se um sonho se tornasse realidade.*”

No primeiro trabalho faz uma tomada da área geral do quarto, e procura retratá-lo com o uso da perspectiva. Vale ressaltar que esse desenho foi feito em sala de aula. O 2º desenho não foi entregue pela participante por estar doente, refletindo a memória mediada pelo meio ao estar inserida no seu conceito de quarto.

No terceiro trabalho ocorre uma grande mudança (foi realizado em casa) com uma preocupação na representação do ambiente com características próximas da realidade com o uso da perspectiva. A cama identificada pela colcha alaranjada não é mais vista ao longe, como consta no 1º desenho. Agora próxima dos olhos, a cama comporta almofadas e um *chaise* aos seus pés. Os volumes e as dobras dos tecidos são mais detalhados o que denota certa preocupação em pré-estabelecer a disposição dos elementos, próprio das composições realistas. Na parede do último trabalho há uma representação de quadros com motivos abstratos. Complementam o trabalho os arabescos que adornam a parede representada. Não há espaços vazios. O equilíbrio no desenho é visível desde a primeira proposta, demonstra noções de simetria ao dispor os desenhos dos móveis em seu quarto. Existe uma sutil presença da elaboração de luz e sombra.

Suas observações em relação aos trabalhos são: 1º trabalho: *“um quarto confortável para as pessoas”*; 3º trabalho *“Nesse desenho eu quis retratar a figura de um lugar aconchegante misturando vários tons de cores para dar a sensação de segurança e intimidade, promovendo relaxamento e tranqüilidade”*.

Sobre o seu desenvolvimento observa: *“O primeiro trabalho eu realizei sem uma base, depois com o conhecimento que recebi através do olhar, dos ângulos e formas, consegui chegar ao meu objetivo sobre o quarto”*.

A aluna busca desenvolver a visão estética de sua obra, constando nas observações verbais. Quanto a descrever qual o tipo de atividade que transmitiu de forma clara a mensagem sobre a definição de quarto: *“Eu acho que com o desenho que fiz do quarto, porque foi um ambiente que criei para transmitir às pessoas.”*

Em relação ao desenvolvimento do olhar, segundo Vygotsky (1999), a participante se realizou o primeiro desenho com formas planificadas, com emoção e com preocupação no transmitir informação. Ocorre uma evolução do olhar sobre o ambiente com a abordagem de detalhes e busca da representação da realidade.

Quanto ao que fez seu olhar se modificar, a aluna se reporta *“as diversas formas de expressão e a criatividade observada em todos os desenhos de quartos mostrados pela professora”*, relata que sua mudança do olhar se embasou *“através do olhar observador”*; *“passei a perceber as coisas mais simples que no senso comum não enxergava [...]”*.

A formação de conceitos da participante denota leituras diferenciadas, a partir de sua fala em relação ao conceito proposto para ‘senso comum’, que é o questionamento de busca de entender o conhecimento do olhar que possuía comparado ao mediado pelas propostas educacionais.

Como a participante não fez a atividade das fotos do seu próprio ambiente, a pesquisadora não tem como chegar a fonte da imagem proposta para a manifestação gráfica. A aluna pode ter se embasado em imagens visuais de catálogos, em vez da sua imagem concreta do ambiente, mas ao observar o guarda-roupa do segundo desenho, mesmo sendo um modelo tradicional de ‘casa popular’ constante de panfletos, é pouco diferente do que representou no primeiro trabalho em sala com um tempo determinado para a produção e com o uso da memória. A intenção da participante nas manifestações verbais, seu interesse e comprometimento nas atividades propostas em sala, detalhista, pode ser notado na elaboração das respostas com grande coerência em relação ao conteúdo e o grande número de informações proveniente do questionário. Suas frases são bem elaboradas e demonstram a

formação de conceitos verbais fundamentados, da mesma forma que possui uma alfabetização e formação de conceitos gráficos desenvolvidos, segundo Vygotsky (1999).

d) Participante ‘I’ – 15 anos – sexo: feminino (reorganização do ambiente a sua volta)

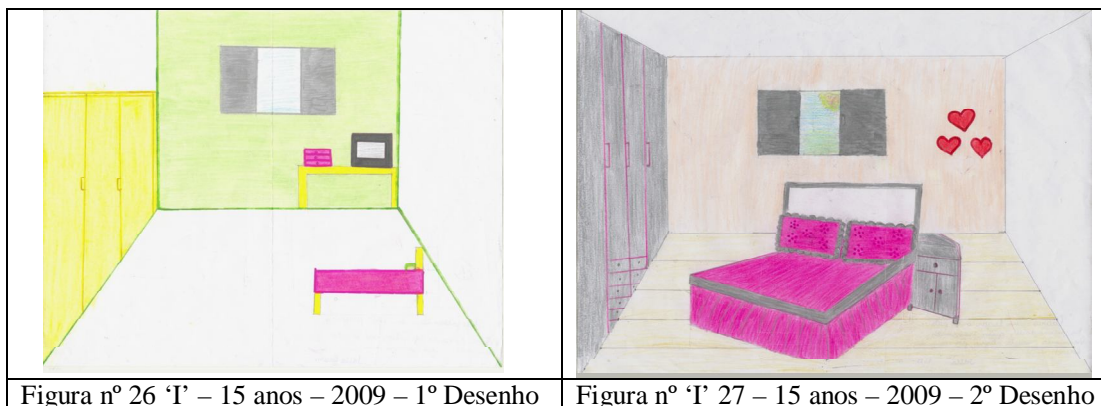


Figura nº 26 ‘I’ – 15 anos – 2009 – 1º Desenho

Figura nº ‘I’ 27 – 15 anos – 2009 – 2º Desenho



Figura nº 28 ‘I’ – 15 anos – 2009 – 3º Desenho

A importância da análise dos trabalhos de ‘I’ se detem na reorganização do ambiente na manifestação gráfica em conflito com a definição que possui da palavra ‘quarto’. Ao tentar compreender como a participante ‘I’ passa para o conceito abstrato o ambiente “quarto” a pesquisadora, concebe que a mesma parte no primeiro momento da memória que possui do seu ambiente, o qual vivencia e relata como: *“bagunça, roupa para um lado, secador para o outro, roupa em cima da cama, às vezes arrumado, escova de cabelo no chão. Aquela bagunça”* .

Quando o representa graficamente, segundo Vygotsky (1999), se reporta ao conceito da memória reprodutora imposta culturalmente que determina esse ambiente como organizado. Já ao transportar o seu conceito gráfico concreto novamente para o abstrato, por

meio de palavras, se volta para o conflito da adolescência observado por Vygotsky (1999, 2000) e Barbosa (2001) a partir do caráter existencial do período onde: *“Todo jovem tem um estilo próprio, gostam de coisas diferentes, esse quarto transmite o meu estilo de vida”*

Os conceitos empregados para as observações de sensações propostas pelo ambiente não estão sendo analisadas, mas, pode-se notar que a participante conflita o conceito verbal com o gráfico ao considerar o seu estilo de vida (organização ou bagunça). As observações da participante ‘I’ destacam sua mudança de olhar, como forma de reorganização da atenção e percepção do seu entorno. O desenvolvimento do olhar modificou de forma geral a maneira de olhar o que está a sua volta e inclusive o seu próprio ambiente, concluindo: *“Sim, inclusive o meu[quarto]”*.

Segundo Jové Peres (2002, p. 137) *“a arte pode ser um grande aliado da tomada de consciência sobre a realidade do mundo e da vida; de suas carências, deficiência, desafios, problemas [...]E pode ser também um aliado da remodelação do real, através da melhora que pode gerar no funcionamento inteligente da imaginação”*.

Essa fala do autor vem de encontro com a observação de ‘I’, onde relata que ao ter que tirar a foto do quarto, ela e a irmã tiveram que fazer uma grande arrumação, jogando coisas dentro do guarda-roupa, debaixo da cama, pois estava atrasada e precisava tirar as fotos e queria mostrar tudo arrumado (memória mediada pelo meio).

Ao comparar seus relatos observa-se uma mudança de atitude em relação ao ambiente. Anteriormente, seu conceito (significado) de quarto relacionava-se a *“Bagunça, roupa prá um lado, secador pro outro, roupa em cima da cama, às vezes arrumado, escova de cabelo no chão. Aquela bagunça”*. Os registros gráficos apresentados contrariavam esse conceito, o que fez com que a participante repensasse e reorganizasse sua postura diante do local representado. Consta do relato do diário de campo que, logo após a entrega do questionário, há uma confirmação da mediação como reelaboração para outro significado do conceito, ao afirmar: *“Professora, agora meu quarto esta uma beleza, eu e minha mãe mudamos tudo”*.

A reformulação estética gráfica no 3º trabalho demonstra a mudança de olhar em relação a manifestação artística com ênfase na percepção e atenção ao ambiente o que gera um *“novo conceito potencial”*.

A participante ‘I’ declara não gostar de desenhar e sim de pintar e sua atenção se dirige à observação das cores dos trabalhos presentes na mediação. Destaca as diferenças emocionais de alegria e de tristeza em Van Gogh, no quadro *“O quarto de Arles”*, bem como a alegria do vermelho do quadro de Matisse. Já na obra impressionista se reporta à clareza de sentimentos e a harmonia do ambiente.

Nos desenhos da participante sua marca constante é a cor rosa da colcha da cama. Se intitula uma pessoa alegre, e relata no seu 2º trabalho que sua intenção é transmitir: *“Alegria, um lugar onde pode-se ter privacidade, quis transmitir harmonia, muita alegria por causa das cores!”*.

Na elaboração dos desenhos ocorre uma evolução a partir da planificação esquemática, para um início de perspectiva ótica. Mantém o mesmo campo de visão, mas modifica o ângulo de percepção dos objetos. No 3º desenho há uma grande mudança, por retratar o ambiente de forma aérea, fornece um novo enfoque para a cama e a estante. A parede possui quadros em formatos diferenciados, destaca-se o grande número de detalhes, como memória mediada pela observação do ambiente à partir da percepção e atenção: tapete, colcha, abajur, objetos sobre a estante e os criado-mudos, o que possibilita uma visão particular e fragmentada, até da porta como parte integrante da cena.

A radical mudança pode ser observada na estética de um novo ambiente. Em seu primeiro relato, ‘I’ comenta que *“todo jovem tem um estilo próprio, gostam de coisas diferentes. Esse quarto transmite o meu estilo de vida”*, fato que não pode ser constatado no primeiro desenho, extremamente linear e racional. Em contrapartida, é somente seu último trabalho que irá demonstrar esse diferencial, por meio de linhas mais soltas feitas sem a ajuda de instrumentos (régua). Porém, é o elemento visual, cor, que mantém uma ligação direta com todo esse processo de criação. O contorno preto não é capaz de suprimir a carga emocional provida das cores que se apresenta em todos os desenhos. Prova disso é o título de seu último trabalho, *“O quarto colorido”*, mesmo que a predominância seja de apenas tons de amarelos e rosas.

e) Participante ‘IS’ – 15 anos – sexo: feminino

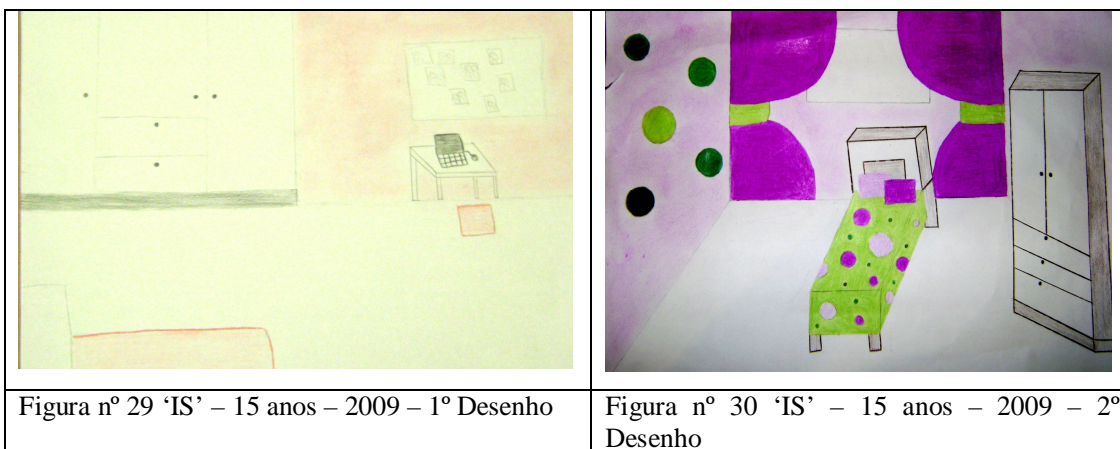




Figura nº 31 'IS' – 15 anos – 2009 – 3º Desenho

A análise de coerência do significado imposto a palavra quarto e sua representação gráfica é possível perceber através do ângulo de visão do espectador (deitado na cama) o que a participante relata “*quarto para mim é o lugar onde eu durmo. Ele fica as vezes bagunçado e me dá um pouco de trabalho para arrumar, mas eu gosto muito dele*”.

Com base na análise dos trabalhos, seu desenvolvimento gráfico, segundo Vygotsky (1999), no primeiro trabalho propõe uma forma esquemática numa visão frontal, consta de seu trabalho uma única parede a partir da visão proporcionada pela cama.. Após as mediações há uma evolução do olhar com a valorização de detalhes e de abordagem sentimental. A percepção e atenção no ambiente desencadeada pela mediação se manifestam, com o uso de detalhes e a profundidade proporcionada pelas linhas diagonais. Sente-se uma liberdade maior proporcionada pelas linhas curvas livres e não fechadas apresentadas no 2º desenho.

Os objetos se reapresentam nos trabalhos seguintes, com exceção da mesa e seus complementos. O 2º e o 3º trabalho possuem a mesma disposição dos móveis, mas em comparação ao primeiro incorporam no trabalho mais duas paredes e cria uma visão de cima. Há uma evolução da perspectiva ótica do 2º para o 3º trabalho

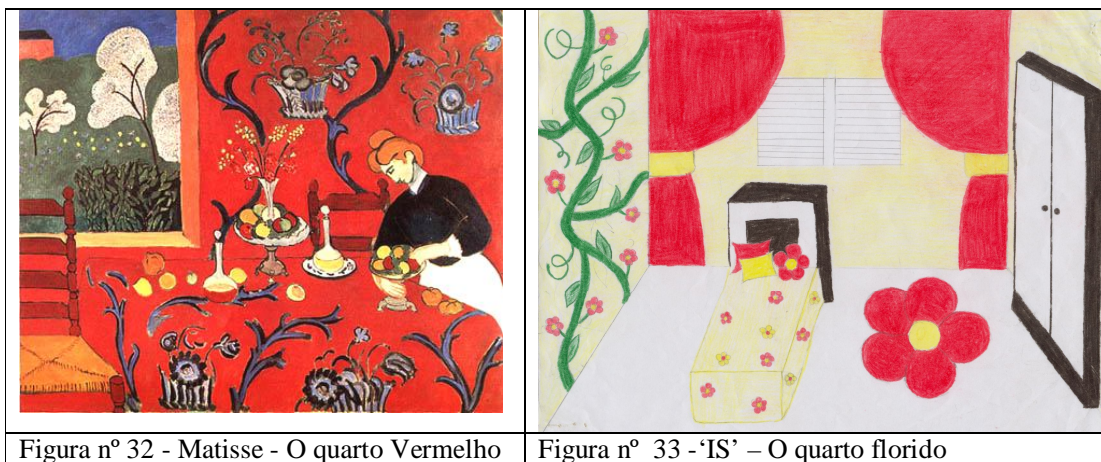
Nas observações da participante sobre os trabalhos que realiza, há um caráter descritivo e lógico do ambiente, no 1º desenho: “*Eu quis transmitir um quarto simples e cheio de harmonia, com fotos, um computador e o essencial uma cama e um guarda-roupa*”; já no 2º trabalho os sentimentos predominam sobre a razão: “*Eu quis transmitir um quarto alegre, feliz e cheio de paz*”; e no seu 3º desenho lhe dá o título de: “*O quarto florido*”, passando a determinar a representação que realizou.

Observa-se grande evolução do 1º trabalho para os demais, a partir de suas declarações: “*Não [gosto de desenhar] porque eu não tenho habilidades e gosto mais de outras coisas*”. Relata que não gostou da proposta: “*Não gostei porque tivemos que desenhar*

várias vezes a mesma coisa”; mas afirma de forma lógica que: “*de tanto desenhar a mesma coisa você acaba se aperfeiçoando e melhorando em relação ao primeiro*”; e destaca: “*No primeiro trabalho eu fiz com pressa e não tinha muito conhecimento e o último como já disse me aperfeiçoei melhor*”.

Vale ressaltar que ela se denomina não gostar de desenhar, mas, que transmitiu mais mensagem com o desenho do que com a definição verbal: “*Com o desenho, porque eu não escrevi muito sobre o quarto*”. Sua definição de quarto foi: “*Quarto para mim é o lugar onde eu durmo, ele fica às vezes bagunçado e me dá um pouco de trabalho para arrumar, mas eu gosto muito dele.*”

Declara o ponto de mediação do seu olhar o ambiente e as fotos. Sua atenção consciente se reporta aos trabalhos artísticos de Van Gogh, próprios para a representação do ambiente, o que se manifesta no último trabalho. A memória mediação pelos trabalhos artísticos se manifesta com o emprego das características de Matisse, que se projeta de forma fechada no segundo trabalho e no último se reafirma inclusive com a predominância da cor vermelha. Essas características são observadas pela comparação dos dois trabalhos abaixo.



A mediação contextualizada gerou efeitos em 'IS' que representa o “quarto” de forma contextualizada culturalmente. Baseia-se na elaboração do ambiente na releitura do ambiente de Van Gogh, por não admitir as possibilidades de objetos pertencentes ao quadro de Matisse (mesa, cadeira, entre outros), mas possibilita a aplicação dos arabescos próprios a cena, bem como o uso de cores puras, que propõe uma arte de equilíbrio, pureza e serenidade, destituída de temas perturbadores ou deprimentes, próprios do conflito da adolescência. A representação gráfica vem de encontro com as observações feitas pela participante, que considera esse seu ambiente como feliz, cheio de paz e harmonia.

f) Participante ‘RN’ – 16 anos – sexo: masculino

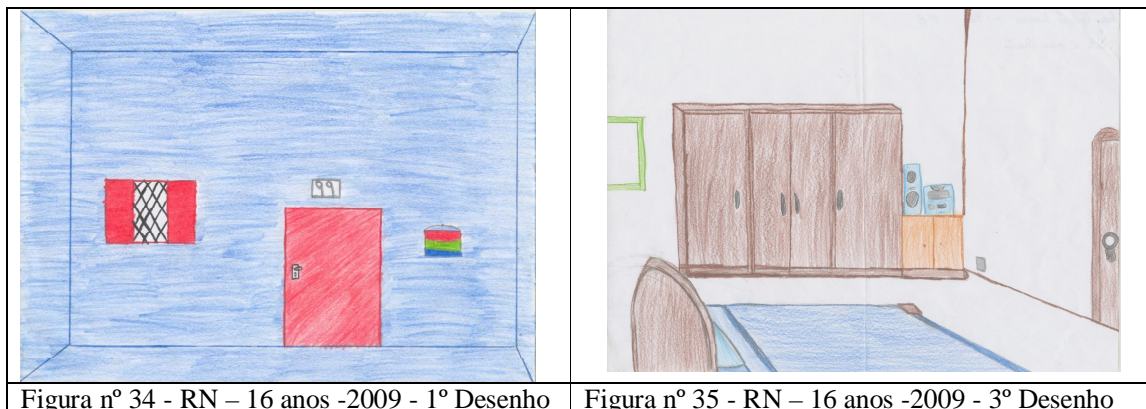


Figura nº 34 - RN – 16 anos -2009 - 1º Desenho

Figura nº 35 - RN – 16 anos -2009 - 3º Desenho

Ao analisar os dados coletados do participante ‘RN’, verbais e não verbais, em relação a palavra “quarto”, pode se observar que o mesmo se detem em um dos quesitos da sua definição. Na definição, manifestação verbal (conceito abstrato) se reporta: *“meu quarto é onde me sinto mais a vontade e com mais privacidade. Mas eu uso mais ele prá usar meu computador e também dormir”*. Na manifestação gráfica, se detem na representação da privacidade, imposta pela necessidade de transpor a porta fechada e a janela aberta com grades para adentrar ao seu ambiente.

Seu desenho envolve paredes cerceando a entrada, o que leva a buscar o ambiente como parte integrante de um local. O número acima da porta, a grade na janela e a caixa de cartas não são conceitos agregados culturalmente imposto ao ambiente quarto. Esses conceitos potenciais são próprios da parede de entrada de uma casa. Percebe-se nessa representação a busca do “conceito potencial” da privacidade, outro conceito abstrato que lhe foi estimulado a partir da proposição da palavra. Sua representação subentende como óbvias os objetos e funções para o quarto: o uso do computador e do dormir. Porém, na análise ou complementação do desenho por meio da manifestação verbal demonstra que o objetivo de sua representação é: *“Meu quarto é simples mais o que importa é o que eu quero mostrar, que todos tem que ter privacidade em seu quarto”*.

A pesquisadora compreende que, o participante se deteve na manifestação da privacidade e deixa de lado as funções que podem ser desempenhadas no ambiente, próprias da decisão específica de quem se considera existencialmente fechado em si. O participante

esta a procura do auto – conhecimento, numa busca de entender os conflitos próprios dessa fase da adolescência.

O participante ‘RN’ faz o primeiro desenho como uma visão frontal contendo: uma porta fechada, uma janela aberta com grades, um porta cartas e um retângulo com dois números 9. Usa as cores vermelho e azul, para recobrir os desenhos. Para a realização do trabalho usa um elemento artificial (régua) para traçar os desenhos de forma esquemática.

Na análise do desenvolvimento do desenho segundo Vygotsky (1999), essa ocorre a partir da manifestação de formas esquemáticas e com pouca emoção no primeiro trabalho. O segundo trabalho não é realizado pelo participante e na representação final em relação a mediação representa o ambiente “quarto” de forma interna, com os objetos: uma cama, um guarda-roupa, um pequeno armário que serve de suporte para o aparelho de som. Representa duas paredes. Sua visão é do alto, não mantém um padrão visual em relação aos objetos. Possui uma perspectiva ótica e seu desenho retrata um fragmento do ambiente a partir da abordagem ótica do observador. A cor azul presente no primeiro trabalho se reapresenta no terceiro, mas é complementada por outras cores fossilizadas em relação a madeira, com detalhe para o armário de cor laranja. A linha é predominante no desenho, sendo a responsável pela delimitação do trabalho. As formas são fechadas pelas linhas do trabalho ou pela borda da folha. Observa-se uma evolução pela mediação do olhar contextualizado para o ambiente na busca da visão de perspectiva e do lugar de espectador.

O participante destaca-se dos demais por possuir uma visão diferenciada, ao retratar o ambiente: no primeiro momento de forma externa e num segundo momento de forma fragmentada, a partir do ângulo do observador.

Pode-se considerar que a primeira representação é própria de sua definição de quarto: *“Meu quarto é onde eu me sinto mais a vontade e com mais privacidade. Mas eu uso mais ele pra usar meu computador e também dormir”*. Quando observa seu desenho o identifica como o seu *“quarto[que] é simples, mais o que importa e o que eu quero mostrar é que todos tem que ter privacidade em seu quarto”*. No 3º desenho escreve *“Este é meu Quarto”*.

O participante considera que não gosta de desenhar, *“porque não leva muito jeito”* Mas considera que as mediações modificaram o seu olhar: *“olhando com mais atenção e compreensão para o ambiente”*. E seus desenhos ficaram melhor *“pois a gente acaba fazendo com carinho e não por fazer e a professora nos incentiva muito isso é o mais importante.”*

O desenvolver do olhar começa a partir das primeiras mediações onde observa que o desenho deve se realizar com base *“nos quartos de amostras, com vários ângulos diferentes e*

no nosso quarto para fazer o desenho”. Observa que o estímulo mediador para o trabalho foi “a ajuda da professora, pois ela se dedicou nessa primeira parte mais que nós os alunos”.

A pesquisadora observa que a mediação surtiu efeitos em ‘RN’ com base na visão estética do ambiente “quarto”, estimulada pelas fotos. Vale ressaltar que o participante ‘RN’ não realizou as fotos, mas se prontificou a auxiliar no uso do computador e apresentação do datashow. Proporcionou aos colegas a comodidade em relação a instalação e apresentação das imagens. Esse compromisso gerou a necessidade de atenção as imagens projetadas e refletiu na contextualização do olhar do seu último trabalho.

g) Participante ‘T’ – 15 anos – Sexo: feminino

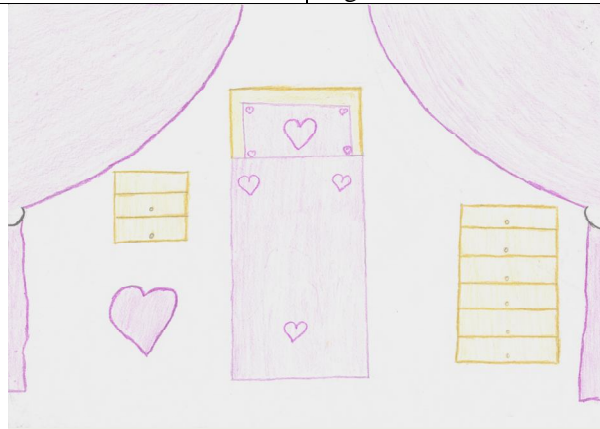
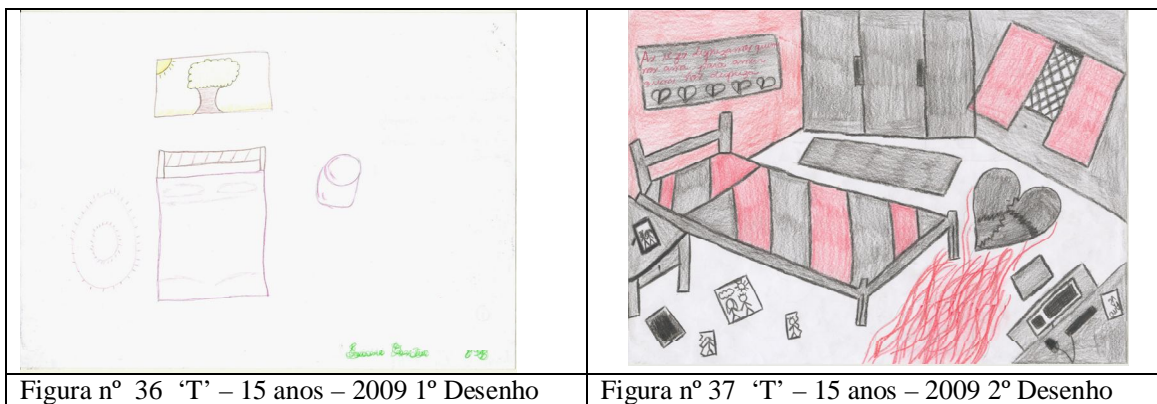


Figura nº 38 ‘T’ – 15 anos – 2009 3º Desenho

A participante ‘T’ representa o desenho de forma esquemática e representa os objetos de forma fechada. O desenho destaca dois retângulos: um retângulo na posição horizontal, como base para uma representação esquemática de uma árvore e um sol. O segundo com representação vertical, dá a entender que, é uma cama vista de cima, de forma planificada, com linhas tênues em forma de dois ovais, na parte de cima, talvez represente os travesseiros;

complementa o desenho linhas retas e diagonais para representar a cabeceira. A esquerda encontra-se um esquema de tapete representado de forma circular visto de cima. A direita encontra-se um pufe visto de forma mista: frontal e de cima. As cores empregadas nesse primeiro trabalho são de tons pastéis de verde, rosa, amarela e marrom. A elaboração do desenho envolve uma execução destituída de força, que gera formas claras, que para a identificação é necessário uma grande atenção do olhar. Os objetos estão soltos, não há linhas que os delimitem e os apóie. A representação gráfica tem como objetivo o significado imposto de forma verbal a palavra “quarto” pela participante como “*aconchegante*”. Ao retornar o conceito do concreto para o abstrato afirma: “*que mesmo um quarto sendo simples ele pode ser aconchegante*”. Demonstra a afirmação do aconchego que pode ser interpretado com o uso dos tons pastéis e traços leves constantes de sua elaboração.

No segundo trabalho a participante tenta desenhar o quarto como um todo, representa todos os objetos, com uma mescla de visão de cima e frontal, sobrepondo as imagens de forma planificada. As linhas diagonais e o grande número de objetos que representa proporcionam toda a ocupação do espaço. Em outras palavras: uma cama, um criado, uma mesa, com computador, um guarda-roupa dois tapetes, um em forma de coração e dois retangulares, fotos, quadros entre outros. A palavra (com o uso de chavões) se apresenta para transmitir mensagens e sentimentos, o que pode ser visto no quadro acima da cama: “*As vezes desprezamos quem nos ama para amar quem nos despreza*”.

As cores empregadas são a preta e a vermelha, mas não são empregadas de forma tênue, pois deixam aparecer o branco do fundo do papel. A colcha da cama agrega, as cores preta e vermelha em desenhos diagonais. As cores que compõem os desenhos são delimitadas pela linha preta, sendo a linha vermelha representada com movimentos sinuosos nos pés da cama.

No seu 3º desenho retrocede nas fases do desenho, volta a visão frontal, com representação planificada. Apresenta simetria no desenho ao representar a cortina que se abre em duas curvas, no centro aparece a cama e dois móveis com gavetas. O tapete e a cama possuem desenhos estereotipados de coração. As cores que emprega são a roxa e a ocre. Os desenhos não possuem apoio, sendo o limite dado pela linha, que usa a ajuda de elementos artificiais (régua) para se realizar.

Ao se reportar aos seus desenhos, a participante ‘T’ num primeiro momento se reporta a sua definição de quarto restrita a uma só palavra – “*aconchegante*”, o que pode ser sentido no seu 1º trabalho o qual observa como “*que mesmo um quarto sendo simples ele pode ser aconchegante*”. No 2º trabalho já se reporta ao quarto como sendo um ambiente onde “*você*

expõe suas emoções de alegria, de desilusão, etc.” Já no 3º trabalho o denomina de “*O quarto roxo*”.

Essas observações são sentidas nas respostas verbais onde se reporta a realização das mediações, como uma participante que não gosta de desenhar “*porque não tem paciência*”. Sua mudança na forma de ver o ambiente se embasa na repetição, mas relata que continua vendo “*o quarto como sempre vi, meu ‘esconderijo’*”. Mas ao se manifestar em relação às mediações se lembra das obras de Van Gogh. Quanto a mensagem transmitida pelo desenho e pela palavra, considera o desenho do quarto o que “*transmitiu vários sentimentos*”.

O que é considerável na participante são suas observações: não gosta de desenhar e não gostou da mediação por abordar o mesmo tema, mas considera importante a representação de forma diferente as realizações: “*representaria cada vez de uma forma diferente*”

Observa-se que para a participante ‘T’ a mediação consciente, da imaginação com a razão em relação ao ambiente, não ocorreu. Considera as atividades da educação do olhar como repetitivas. Ao analisar a sua formação do conceito “quarto” sua busca ocorre por várias caixas de conceitos já fossilizados, para formar o seu conceito potencial, que envolve um conflito de emoções: “*aconchegante*”; “*emoções de alegria, de desilusão, etc.*” e como sendo o seu “*esconderijo*”.

Ao observar seus desenhos o primeiro trabalho é feito de forma displicente e esquemática, o que segundo Vygotsky (1999) envolve a primeira fase, onde o criador do desenho é muito mais simbolista que naturalista, não se preocupa com a semelhança completa, exata, desenha de forma superficial.

No seu trabalho dois há uma mescla entre a representação formal e esquemática, determinada por Vygotsky como fase do sentimento que surge da forma e da linha. Vygotsky (1999, p. 68) determina de: “*desenhos esquemas, e por outro, o embrião do que representa a realidade*”. Essa fase se caracteriza pela percepção de uma quantidade considerável de detalhes, por uma distribuição real de diferentes partes do objeto, o que se observa no grande número de objetos retratados no desenho.

No terceiro trabalho, que denomina de “Quarto Roxo” há um retrocesso para o esquema puro. A aluna perde o fator motivacional, próprio da participante, que se considera “*sem paciência*”. A participante não se interessou em fazer as fotos do ambiente (quarto), como também não se interessou pela apresentação das foto de seus amigos. Realizou outras atividades nesse horário, mesmo convidada várias vezes a participar.

Para Vygotsky (1998 a, p. 97) estas mediações são os estímulos que:

desempenham um papel artificial que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas. Nossa abordagem do estudo das funções cognitivas não requer que o experimentador forneça aos sujeitos os meios já pronto, externos ou artificiais, para que eles possam completar com sucesso uma tarefa dada.

A partir da observação do autor a participante 'T', por se negar a participar das mediações após o segundo trabalho, não desenvolve as funções psicológicas superiores que levam a memória mediada. Sem os estímulos adequados da percepção e da atenção o aluno não consegue selecionar os objetos e as suas representações.

Vale ressaltar que os estímulos externos precisam ser internalizados, não são recebidos e armazenados de forma pronta, dependem do entrelaçamento com a história cultural de cada um, dependem de fatores cognitivos provenientes da zona de desenvolvimento proximal, para se transformarem em conhecimento real. As mediações não atingiram o objetivo proposto na participante, por essa não dominar os seus impulsos da percepção e da atenção em relação ao ambiente. Foi lhe fornecido estímulos artificiais, mas as propriedades cognitivas da percepção e da atenção ainda não se encontram preparadas para receber tais informações. As funções psíquicas superiores estão amadurecidas, mas ainda não funcionam de forma consciente por 'T' se encontrar na fase da adolescência onde segundo Barbosa (2001) é o momento interrogante, período de revelações e se reporta a Paz (1977) para fundamentar esse momento, onde

O descobrimento de nós mesmos se manifesta como um saber – nós só; entre o mundo e nós se abre uma implacável, transparente muralha: a de nossa consciência [...] o adolescente vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso num instante ante a infinita riqueza do mundo[...] A singularidade de ser – mera sensação na criança – se transforma em problema e pergunta, em consciência interrogante (PAZ, 1977, apud BARBOSA, 2001, p. 29).

Essas observações da autora fundamentam o momento interrogante do conhecer-se de 'T', que provoca o isolamento e refúgio no ambiente motivo de estudo. O olhar com o predomínio da razão, para esse ambiente se torna impossível. O ambiente se encontra com uma carga emocional ainda não administrada da própria história-cultural da participante.

As abordagens com temas diferenciados devem ocorrer, enfocando a profundidade de abordagem e visualizações de um mesmo tema no universo escolar, com o intuito do desenvolvimento o olhar crítico. Segundo Vygotsky (1999) e Barbosa (2001) nessa faixa etária, se faz necessário a junção da emoção própria da imaginação infantil com a razão do

posicionamento adulto, próprio do desenvolvimento físico e mental. A Arte pode ser importante mediadora para alcançar esse domínio, por meio da aplicação da criatividade consciente que envolve a contextualização para o fruir e produzir Arte.

A análise dos reflexos da mediação são necessários como base para a realização de outras atividades com o propósito de alcançar os objetivos e não deixar marcas que possam ser irreparáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados levantados nesse trabalho, percebe-se a possibilidade de educação do olhar, através do emprego de uma proposta que envolve três momentos distintos: 1) o emprego de uma palavra pré-determinada como tema para a criação artística; 2) a contextualização artística da palavra, a partir de seu emprego como tema de artistas na história da arte, com visões e técnicas diferenciadas, próprias a cada poética pessoal, produto do capital histórico-cultural desse artista; 3) o uso da câmera digital ou celular para visualizar através do foco da lente que gera a imagem, o enquadramento (percepção e atenção do objeto/ambiente) proporcionado pela palavra.

Essa abordagem parte da Proposta Triangular de Barbosa (1989, 2001) que tem como objetivo o ensino da arte no fazer, contextualizar e fruir a Arte. A proposta parte do universo do participante e procura demonstrar a trajetória de busca da educação do olhar artístico consciente, a partir do estudo da história da arte e das possibilidades diferenciadas de se observar e produzir, por meio do olhar de vários ângulos as possíveis representações de um mesmo tema.

A busca do desenvolvimento do olhar parte da atenção e percepção, como possibilidade do criar da memória mediada. Essa será a base responsável pela imaginação criadora consciente, que parte do desenvolvimento cognitivo próprio para essa realização com busca nas produções existentes sobre o assunto, o estudo das possibilidades e visões diferenciadas do tema como fundamento para a produção da imaginação criadora. Segundo Vygotsky (1999) essa imaginação tem início na adolescência, própria da mescla entre razão e imaginação (fantasia). A abordagem proposta de desenvolvimento do olhar identificou a possibilidade da mediação gerar um progresso à curto prazo, mas, só abordagens futuras com esses participantes poderá confirmar plenamente essa importância.

Vygotsky (2001, p. 316) defende a dialética individual/social como própria da arte, por essa possuir uma ação capaz de romper o equilíbrio interno e modificá-lo segundo a sua vontade, ao formular para a mente os sentimentos “aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido indeterminadas e imóveis”.

Esse posicionamento do estudar arte através do fazer, do fruir e contextualizar de Barbosa (2001) é o ponto de encontro com Vygotsky (2001) ao defender a necessidade da educação do olhar a partir da produção, leitura, contemplação e desfrute, como forma de

desenvolver os processos cognitivos do equilíbrio entre razão, emoção e intuição, para a formação de um ser crítico e consciente do mundo que o cerca.

Os adolescentes (15 e 16 anos) com atitudes fossilizadas em relação ao desenho, próprias da idade, onde a razão se sobrepõe sobre a emoção e gera um não saber desenhar, segundo Vygotsky (1999) e Barbosa (2001), foram capazes na mediação do fazer, contextualizar e fruir arte, de se desenvolverem de forma significativa.

Pode-se notar que aqueles que consideravam gostar de desenhar, á partir da mediação, a mudança foi marcante, o que confirma as afirmações de Vygotsky (1999). Nessa faixa etária se o meio, escola ou família, estimularem o adolescente ao desenho, e a imaginação em conjunto com a razão, essa junção, pode se manter de forma consciente, no adulto. Para Barbosa (2001) essa importância se detem na consideração de que 25% das profissões necessitam das manifestações artísticas de forma direta e/ou indireta, como ocorre nas agencias de publicidade, diagramação de jornais, ilustradores, entre outros.

Essa abordagem que partiu do universo do aluno, do emprego da história da arte e do material tecnológico da câmera digital ou celular pode demonstrar a importância da mediação pela escola, como incentivadora do olhar para a produção do desenho, mesmo para aqueles que se dizem não gostar de desenhar.

Nota-se que essa abordagem proporciona o desenvolvimento cognitivo das funções psicológicas superiores, entre elas a da atenção e percepção no fornecer uma importância aos órgãos dos sentidos. Segundo Vigotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo propicia uma formação crítica, com base na identificação das funções psicológicas superiores da percepção e atenção, que ocorre de forma conjunta com as demais funções superiores como a da memória entre outras, o que fornece a possibilidade de abordagens diferenciadas para o mesmo tema. Esse posicionamento é observado na participante 'AI' no uso do sentido audição: *“Na arte do desenho nada, mas me ajudou na música, comecei a perceber detalhes existentes que dá um toque especial”*.

Ao observar o desenvolvimento da produção gráfica pode-se notar que essa só ocorre a partir do comprometimento de ambas as partes “pesquisadora e participantes”. A maioria dos participantes se desenvolveu de forma gradativa durante a mediação, ao apresentar progressos de um trabalho para o outro, com base na observação de forma consciente do ambiente que retrata.

Na pesquisa ocorre uma manifestação diferente do padrão na participante 'T', que evolui e depois decai. Essa evolução é detectada pela primeira mediação da história da arte, e retrocede na produção seguinte realizada pelas fotos. Esse posicionamento é próprio do

conflito do adolescente (figuras n. 36, 37 e 38), demonstrando que é possível a educação do olhar, mas que é necessário o querer do participante e abordagens diferenciadas e constantes, para que ocorra a identificação a partir da poética pessoal de cada indivíduo. O amadurecimento para o estudo consciente ocorre em fases próprias de cada um, a partir do seu referencial cultural, interligado a mediação proporcionada pelo professor.

Vale ressaltar que à escola, segundo Barbosa (2001, p. 32) não cabe criar artistas, mas sim “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 desta produção pelo público”. Pode-se considerar essa abordagem como o ponto chave do trabalho, pois as mediações surtem efeitos diferenciados, o que poderá gerar produção ou interpretação futura, a partir do desenvolvimento cognitivo individual de cada um. Sem a mediação esses posicionamentos que em alguns se encontra adormecido, no deixar da razão suplantar a imaginação a partir das abordagens da vida prática, foi estimulado pela mediação o que poderá surtir efeito a longo prazo.

Esse estudo conclui que os participantes usaram as funções psicológicas superiores, ao definir de forma verbal e não verbal a palavra quarto ao organizar, segundo Vigotsky (1998), a representação do som em imagem na junção ontogenética entre linguagem e pensamento, que regula as funções internas do comportamento e as transformam em ação externa. A palavra quarto estimulou o pensamento verbal que propiciou um significado potencial para a palavra. Esses significados são formas dinâmicas e não estáticas, que se modificam através do desenvolvimento de acordo com as suas ligações do pensamento, o que possibilita uma visão própria a cada participante.

Segundo Oliveira (1997) para Vygotsky (1999) as funções genéticas próprias dos órgãos dos sentidos, biologicamente desenvolvidas, formam manifestações intuitivas como ocorre com algumas manifestações da percepção, atenção, imaginação e memória entre outras, como possibilitadoras do pensamento realizado a partir das funções psicológicas superiores mediadas e conscientes. A base biológica é a mesma para a criação de conceitos tanto na produção verbal como na gráfica, mas as raízes são diferentes, o que leva a se considerar a necessidade do estímulo mediador dessa abordagem como necessária para o desenvolvimento do olhar de forma artística, para possibilitar a realização de trabalhos de forma gráfica.

Para Vigotsky (2001) a arte é uma inter-relação entre o signo semântico e o signo estético, que gera significados nas sensações e nas emoções como reflexo da consciência. A visão estética de Vigotsky, segundo Namura (2007) está ligada a técnica social do sentimento, a partir da empatia, da catarse e do desenvolvimento emocional como próprio da relação do ser humano com o mundo que o cerca. Ao analisar o produto de um indivíduo possuidor de uma história-cultural própria, não se deve observar a criação a partir do universo do interpretante e sim buscar a raiz da produção com base no seu produtor, não só em termos gráficos, mas buscar entender o que realmente essa produção tem como objetivo.

A análise da produção dos participantes da pesquisa envolveu a produção gráfica e verbal para se chegar a possíveis conclusões, o que possibilitou o entendimento do desenvolvimento do olhar, próprio a cada um dos participantes, produto do seu reflexo histórico-cultural.

Para Vygotsky (2000, p. 101) o ponto de atenção e percepção para o desenvolvimento de um conceito gráfico ou verbal parte da palavra. A elaboração do conceito ocorre a partir da oscilação de ‘associações’ do geral para o particular e do particular para o geral, a partir de funções complexas do pensamento, sendo que se considerada como “meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços e sintetizá-los por meio de um signo.”

Percebe-se que a abordagem da análise da realidade, a partir da educação do olhar, com base na percepção e atenção do ambiente que o cerca, possibilita o entendimento do conceito, com base no confronto verbal e gráfico. Ao partir do universo de conhecimentos do participante, para a contextualização da produção artística, propicia o entendimento de forma consciente através da vivência de seus espaços, da constituição de cada objeto e de sua contextualização de forma consciente, o que possibilita a mescla de fantasia e realidade como parte do universo criativo e crítico desse participante. Essa posição pode ser constatada em ‘OE’, que representou no desenho elementos constantes das fotos do seu ambiente quarto e de ‘T’ que se influencia das produções de Matisse para demonstrar alegria.

A manifestação artística envolve a necessidade do domínio técnico, mas não envolve só essa lógica técnica de elaboração, transcende essa abordagem, sendo que a reação estética é que estimula o sentido emocional, e essa consciência tem o sentido ligado a linguagem e ao pensamento. Vygotsky (1998) destaca que o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência, e é um processo vivo que se reconstrói no decorrer do desenvolvimento humano, podendo também se aplicar ao desenho.

A pesquisadora conclui que essa abordagem propicia o desenvolvimento do olhar, mas por se tratar de uma proposta não deve ser usado de forma fechada, mas sim como trampolim para outras abordagens a partir da análise dos resultados obtidos em seu emprego. O desenvolvimento do olhar estético não ocorre em tão pouco tempo, aproximadamente 2 (dois) meses, o que nos faz concluir que, essa mediação estimula o desenvolvimento, mas se este não for fomentado durante toda a trajetória educacional de forma diferenciada e constante não surtirá efeito.

Observa-se em ‘T’ esse retrocesso, apesar do desinteresse próprio da participante, mas vale ressaltar que, reflete uma possibilidade de volta as raízes da evolução por falta de estímulo. A compreensão e entendimento do desenvolvimento do olhar, propicia a pesquisadora a necessidade do estímulo gerador. As manifestações estéticas que envolvem as várias linguagens artísticas só se desenvolvem se fizerem parte da vida educacional, como estimuladoras da formação de um ser crítico e criativo para a sua jornada social.

REFERENCIAS

ANDREOTTI, Azilde L. **Reforma Capanema/ou/Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>, acessado em 20/05/2008.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção visual**. Uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo:Thomson Learning, 2007.

BADARÓ, M. Resenha de Murilo Badaró, **Gustavo Capanema – A Revolução na Cultura, Rio de Janeiro**, Editora Nova Fronteira, 2000. Publicado no Jornal do Brasil, Caderno de Idéias, 5 de agosto de 2000. www.schwartzman.org.br – consultado em 18/11/2007-

BARATA, Mario. **A produção de sentido no retrato fotográfico**. UNIrevista-Vol. 1, no 3: (julho 2006)

BARBOSA, Ana Mae. “Refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz”. **Entrevista, outubro de 2005 realizada por Rosangela Rezende – Revista Tesouros do Brasil** Ano 2 n. 5 out/2005. <http://www.tesourosdobrasil.com.br> acessado em 20/05/2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital **Art&** - Número 0 - Outubro de 2003 – disponível em <http://www.revista.art.br/>, acessado em 20/05/2007

_____ **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras** Tradução: Sofia Fan, **Estudos Avançados** vol.3 n. 7, São Paulo, Sept./Dec.1989, www.scielo.br, acessado em 09/09/2007

_____ **Arte Contemporânea ou Culturalista**. Coleção Educação para Todos. Trajetórias e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV CONFAEB, Brasília: Edições MEC, UNESCO, 2006, p. 55-63, edição on-line <http://unesdoc.unesco.org>, acessado em 20/04/2008.

_____ **A imagem no ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____ **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001a, 4ª ed.

_____ **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002

_____ **Memória Roda Viva** (coord. Carlos Vogt). Entrevista com Ana Mae Barbosa – Roda Viva – Programa ao 12/10/1998. Fundação Padre Anchieta, FAPESP, Unicamp, Labjor, Nepp, Disponível em www.rodaviva.fapesp.br, acessado em 05/06/2009.

_____ AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade, mídias, contextos e educação.** São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BENJAMIM, W. **A obra de Arte na época de sua reprodutibilidade Técnica.** Costa A. Lima. Teoria de Cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.
Capítulo 6- Modos de Produção e Modos de Percepção Artísticos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 280/2007.** Aprovado em 6/12/2007, publicado no DOE de 24/07/2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção.** Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. **Criação e docência em arte.** 1ª Ed. Araraquara: JM Editora, 2002.

CARVALHO, Elisa Muniz Barretto de. **A proposta triangular para o ensino de arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as.** Tese de Mestrado em Educação.

Uberaba MG: 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br> acessado em 02/06/2009.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15.ed São Paulo: Brasiliense, 2006.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte**. O belo, a percepção estética e o fazer artístico. 2.ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004.

ECO, Humberto. **Obra Aberta**. Coleção debates. Estética. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

EDWARD, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução: Ricardo Silveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

EISENTEIN, Sergei. **Biografia**. Netsaber Biografias. Disponível em <http://www.netsaber.com.br> Acessado em 15/07/2009.

FEIST, Hildegard. **Pequena viagem pelo mundo da Arte**. 2. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada**. Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, vol. XXXII, jul/set, 1959, nº 75, p. 28 a 77. Rio de Janeiro: 1959.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ **A Metodologia do Ensino de Arte**. 2ª. ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, Luciana Pires. **O Sentido de Adolescência numa perspectiva sócio-histórica**: Um estudo com um profissional que utiliza a arte-educação no trabalho com adolescentes. Tese de Mestrado em Psicologia Social. São Paulo PUC-SP, 2007.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. Artigo publicado na **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99. www.scielo.br acessado em 05/03/2009.

JOVÉ PERES, Juan J. **Arte, psicología y educación Fundamentación vygotskyana de la educación artística**. Madrid (Espanha) A. Machado Libros, S.A., 2002.

_____?Cómo superar com La ayuda de Vygotsky El fracaso Del ciclo de la autoexpresividad? *Arte, Individuo y Sociedad.*, Anejo I 2002b, p. 295-303. <http://revistas.ucm.es> acessado em 23/07/2009.

_____ Vygotsky y La Educación Artística. Artigo on-line Universidade de Lleida.(2002c) <http://www.uv.es/valors/Jove,J.pdf> acessado em 23/07/2009.

LEÃO, Raimundo Matos de. A apreciação da obra de arte: a proposta triangular. **Revista de Educação CEAP** - Ano 11 - nº 43 - Salvador, dez/2003 (p. 55 - 65) Disponível em http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/apreciacao_da_obra_de_arte.pdf

_____Diário-Vivo: uma poética pedagógica. Diálogos possíveis janeiro/junho 2007, p. 81 a 93. Disponível em www.fsba.edu.br/dialogospossiveis , acessado através do site <http://faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos>. em 15/07/2009.

LIBÂNEO, José C. ; FREITAS, R. A. M. M. . **Vygotsky, Leontiev, Davidov contribuições da teoria histórico-cultural para a didática**. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R.. (Org.). *Didática e interfaces*. 1 ed. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007, v. , p. 39-60. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos>, acessado em 05/05/2009.

LURIA. A. R. **O desenvolvimento Cognitivo**. 5ª. Ed.São Paulo: Ícone, 2008

MARTINS, Mirian Celeste; Guerra, M. Terezinha Telles, PSICOSQUE, G. **Didática do ensino da arte. A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTC, 1998.

NAMURA, Maria Regina. **O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky**. II Colóquio de Psicologia da Arte “A correspondência das artes e a unidade dos sentidos”, 2007 USP, (7 e 8 de junho) Disponível em www.ip.usp.br/laboratorios/lapa, acessado em 02/02/2009

_____ Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. **Psicol.Educ.**, Dez 2004, vol.19, p. 91-117. ISSN-1414-6975. <http://pepsic.bvs-psi.org.br/cgi-bin> acessado em 02/02/2009

NUNES, Benedito. **Introdução a Filosofia da Arte**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2008

OLIVEIRA, Maria Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães. **A Educação no Brasil no período Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul/dez, 2003. Disponível em <http://www.uefs.br/sibientibus/pdf/29>, acessado em 26/05/2009.

PACHECO, Daniely Dias. **Percepção de atividades acadêmicas por estudantes universitários**. Dissertação de Mestrado em Educação. Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2008.

PAES, Paulo Duarte. **Vygotsky e o ensino de artes**. In: 17º CONFAEB, 2007, Florianópolis. 17º Congresso de Arte Educadores do Brasil, 2007.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 71, p 45-78, 2000.

_____ e MAINARDES, Jefferson, Publicações Brasileiras na perspectiva vigotskyana. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00, 255-269. acessado em 03/05/2009.

REZENDE, Rosangela. Entrevista: Ana Mae Barbosa. Tesouros do Brasil Disponível em www.simãodemiranda.com.br acessado em 05/06/2009.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi. **A constituição social do brincar : modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Tese de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1994. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br>, acessado em 10/06/2009.

SA, Neuman Ribeiro, **A Academia Nacional de Belas Artes. – artigo on-line, 2003** Disponível em http://www.descubrasuaamerica.hpg.ig.com.br/Arte/artigo_neuman.htm, acessado em 28/09/2008.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem de arte**. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Org.). Reflexões sobre o ensino das Artes. Joinville: Ed. Univille, 2001, v.1, p. 20-35. Disponível em <http://www.artenaescola.org.br>, acessado em 15/05/2009.

TEIXEIRA, Anísio S.. **Filosofia e Educação**. Trabalho apresentado no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, vol. XXXII, jul/set, 1959, nº 75, p. 14 a 27. Rio de Janeiro: 1959.

VALSINER, Jaan & VEER, René Van Der. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

VYGOTSKY, L.S. Interação entre **Aprendizado e Desenvolvimento**. In: VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

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

_____ **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2ª Ed. Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1999.

_____A transformação socialista do homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Della Vecchia.VIGODSKI, L.S. Socialisticheskaia pieriedielka chielovieka, In: **VARNITSO**, 3, p.36-44, 1930. Portal do PSTU: Disponível em <http://www.pstu.org.br>, acessado em 10/05/2009.

YODA, Carlos Gustavo e CARVALHO, Eduardo – Entrevista com Ana Mae Barbosa, 22/06/2006 - Revista on-line, Arte & Educação, Carta Maior – Disponível em www.cartamaior.com.br Acessado em 05/03/2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar.** Consulta on-line. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos>, acessado em 10/03/2009.

VIGOTSKI, L.S. Interação entre **Aprendizado e Desenvolvimento.** In: VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____ **Vygotsky, L. S. Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Imaginación y creación en la edad infantil.** 2ª Ed. Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1999.

_____A transformação socialista do homem. Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Della Vecchia.VIGODSKI, L.S. Socialisticheskaia pieriedielka chielovieka, In: **VARNITSO**, 3, p.36-44, 1930. Portal do PSTU: Disponível em <http://www.pstu.org.br>, acessado em 10/05/2009.

APENDICE I
QUESTIONÁRIO

Nome: _____

1. O que você entende como Arte?

2. Você acredita que para se observar Arte tenha que se educar o olhar?

() Sim () Não

3. A sua maneira de olhar um lugar mudou desde o começo das atividades realizadas em sala?

4. Qual sentimento você teve ao realizar os trabalhos de Arte? Justifique

() gostou () não gostou

5. Você gosta de desenhar? Justifique

6. Você desenhava bastante quando era criança? Você gostava?

7. Você considera que os seus trabalhos ficaram melhores com a repetição do Tema quarto?

8. Qual a diferença entre a forma que você realizou o primeiro trabalho e o último?

9. O que você acha que fez você mudar a forma de ver o seu trabalho?

10. Qual das atividades propostas em sala pelo professor fez você começar a ver o quarto (ambiente) de outra forma?

11. Qual obra de arte apresentada na sala chamou mais a atenção?

12. Você considera que se tivesse que desenhar o seu quarto muitas vezes, ainda, de que forma você desenharia?

sempre igual cada vez de uma forma diferente

13. Você mudou a forma de olhar o seu quarto e as coisas próximas de você? Sim Não

14. Se a resposta for afirmativa Como Você olhava antes:

você olha como um todo você presta atenção aos detalhes você simplesmente olha

15. Como você olha agora

16. Você considera que a imagem transmite mensagem, como ocorre com as palavras? _____

17. Você acha que transmitiu mais mensagem com a sua definição de quarto ou com o seu desenho de quarto? Justifique _____

ANEXO I

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 09 de fevereiro de 2009.

Ilma. Sra. Diretora

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que Nicéia Aparecida Penharbel Nogueira aluna do curso de pós-graduação do Centro Universitário Moura Lacerda, curso de Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Regina V. de Souza Leite, possa fazer uma pesquisa em sua Instituição, a fim de buscar dados para sua dissertação de Mestrado, intitulada “A mediação do olhar em adolescentes: uma abordagem histórico-cultural”.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da Escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como seus professores e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me a disposição, para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

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](#)