

Introdução



Fig 1

Uma linha vermelha organiza os dois planos do papel, única peça estável na movimentação cor-de-rosa que se vê no centro da folha. O titubeio da haste à esquerda faz pensar que a linha recém-começou ali, no canto esquerdo, à margem da folha: ela sobe, em um esforço disciplinado de retidão, atravessa horizontalmente a parte superior do papel e desce, findando em uma espécie de gancho, denunciando o abandono da caneta depois da trajetória arduamente governada. Abaixo dessa linha, outra de igual intenção, desta vez amarela, organiza-se paralelamente. À primeira vista, parece que as duas estão no mesmo plano porque suas pontas se encontram abaixo, mas a força do vermelho parece sobressair com relação à outra, como se estivesse se destacando à frente. Na linha amarela, vemos anexadas três figuras retangulares, presas à linha por outros pequenos retângulos sólidos: são peças de roupa fixadas por prendedores coloridos. Apenas uma delas está preenchida internamente. À direita, na linha vermelha, mais duas figuras são fixadas. Todas elas se posicionam para cima, como que levadas pelo vento forte, representado ao centro da folha em ziguezagues horizontais cor-de-rosa cruzados por linhas sinuosas que formam uma espécie de ondas ascendentes. O efeito gráfico é

buscado pelo menino para transmitir em imagem o vento levando consigo a pipa e as roupas, causando a percepção tão sutil de um vento que é visto apesar de sua invisibilidade

Este desenho foi elaborado por Jackson, uma criança de 3 anos e 6 meses, sob o olhar de sua professora, que acompanhou de perto seu processo de criação¹. Na creche que freqüentava, Jackson passou a desenhar diariamente com canetas hidrocor, ocasião proporcionada pela professora, que o incentivava, e a toda a sua turma, com papéis e canetas diferentes. Localizamos ali, em um emaranhado experimental, o início de um percurso realista.

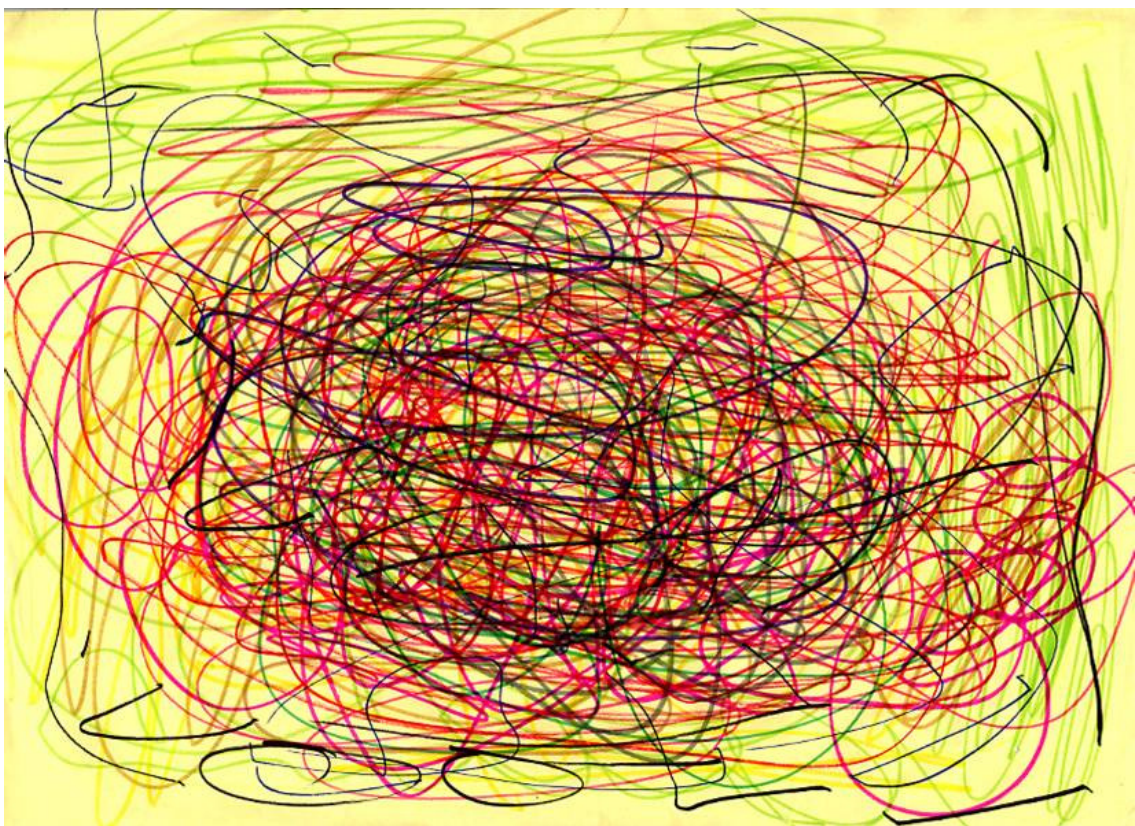


Fig 2

Registro de uma grande movimentação, Jackson deixa marcar nas linhas o traçado de um gesto que vai desfilando, ao modo de uma serpentina, em todo o papel. A intensidade das linhas cor-de-rosa e roxas esconde as verde-escuras, que estão por baixo do emaranhado que irrompe no centro. A arqueologia das linhas permite pensar que o desenho teve início no plano verde, ao fundo, porque se pode notar que as demais cores se sobrepõem àquela. Cada linha tem uma vida

¹ Relato obtido por ocasião das supervisões ocorridas na sala de aula do Programa ADI-Magistério, formação inicial de educadores de creches do município de São Paulo, em 2004.

cíclica: seguindo-as, refazemos seu novelado, até que este simplesmente se interrompe. Uma nova linha começa com outra cor, até que esta também se interrompa, e assim sucessivamente, o roxo, o rosa, verdes, cinza, marrom e amarelos vão-se apresentando num papel que pouco a pouco esconde as linhas mais antigas, tornando mais difícil a descoberta de seu ponto de partida.

Não sabemos o que dispara e alimenta essa movimentação. É possível que o olho de Jackson passeie pelas canetas coloridas, todas novas para um menino que não teve experiência anterior com esse material. A profusão de cores que impregna as linhas talvez seja a materialização de uma vontade exploratória das cores que ele pouco usa² e que agora vibram na ponta das canetas que ele escolhe. Por outro lado, há elementos que também indicam uma experiência para além da exploração, uma organização que explicita certo efeito estético: o verde-claro, que aparece em um vai-e-vem à esquerda, quando composto com as linhas envolventes no limite inferior da folha parece emoldurar o emaranhado colorido, criando uma tensão contrastante com os verdes.

O desenho-emaranhado conclui-se quando Jackson pára de riscar e dá sua produção por encerrada. Mas, seu percurso de criação não termina aí: no dia seguinte, sua professora lhe oferece um papel com um recorte ao centro, a representação de uma camisa e um calção que ela mesma desenhara, recortara e colara no centro da folha horizontal. Sabe-se que a intenção da professora era incentivar o desenho da figura humana. Uma interferência desse tipo no centro do papel criou um problema gráfico que Jackson precisava resolver. Muitas alternativas eram possíveis nesse caso: completar a figura? Como? Ignorá-la? Virar a folha, simplesmente, e seguir riscando? Embora sua motivação não seguisse a expectativa da professora, aquela figura no centro da folha capturou seu olhar e ele se ocupou dela, como se ela quisesse ali aparecer e tivesse algo a dizer, num texto visual que Jackson se desafiou a escrever.

² Sabe-se que a o mais comum na experiência plástica das crianças de sua turma, naquela creche, era o giz-de-cera, nas cores que sempre sobram: verde-escuro, roxo e marrom.

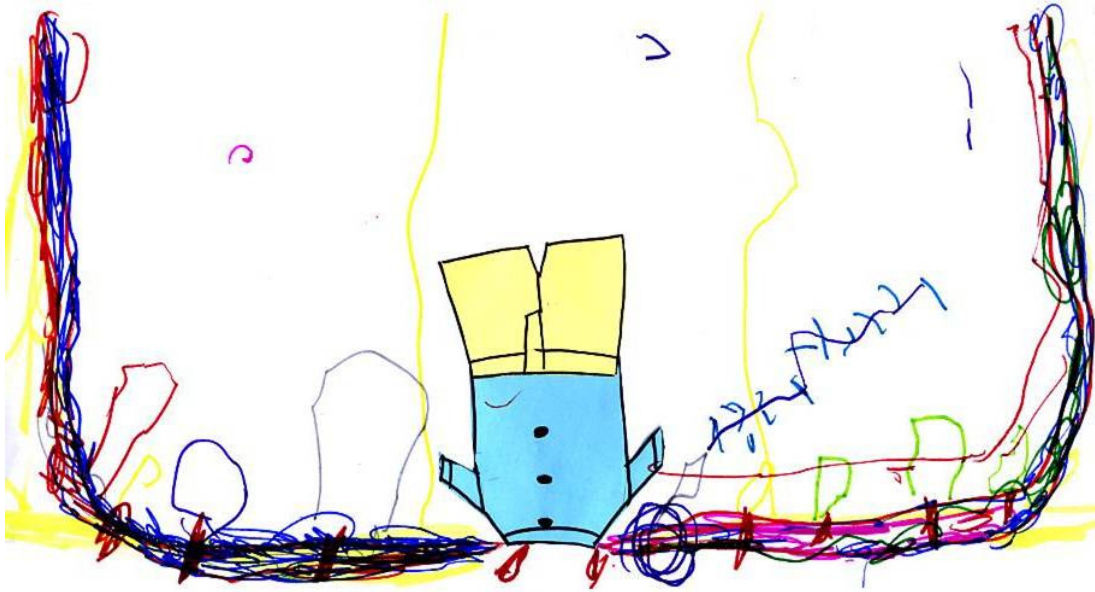


Fig 3

Sua saída foi organizar os emaranhados de cores que já apareciam na produção anterior em linhas envolventes que se espalham por um arco bastante alargado, delimitado pelas linhas vermelhas em paralelo, preenchidas com linhas azuis, vermelhas, amarelas e verdes, uma estrutura mais robusta para representar um varal sobre o qual se estendia uma camisa. A peça não fica solitária no varal: Jackson organiza na mesma linha outras peças, dos dois lados, e acrescenta uma figura nova, círculos sobrepostos azuis compondo um nó de onde pende uma rabiola de linhas curtas entrecortando o fio azul. Ele entrega seu resultado à professora, mas, vendo que ela não observa corretamente, ele a corrige, recolocando a folha de papel ao contrário: “É assim, porque o vento está levando a pipa”. Jackson não conseguiu resolver o problema da representação como sua professora pretendia? Ou, como ele intencionava, para a roupa parecer ser levada pelo vento todo o restante do desenho deveria aparecer de ponta-cabeça? Desenhar a idéia ou a lembrança da idéia é tarefa das mais laboriosas: qual é a direção do vento e como ele interfere no estado das roupas presas no varal?

O problema criado e ainda sem solução convoca-o de volta ao papel, a tal ponto que, no dia seguinte, quando pode ter para si uma folha em branco e as mesmas canetas coloridas, o menino desenha um novo varal e, agora sim, posiciona na mesma direção do vento as insistentes roupas esvoaçantes e uma pipa presa no arame, impedida de seguir voando.

A cena criada aqui provém da memória e se apresenta em forma, cor e movimento, em grande parte tingida pela emoção encarnada no desenho do menino. Vemos no seu empenho

visual a própria significação: assim, as linhas movimentadas em cor-de-rosa no centro da folha são nomeadas no contexto de sua imagem como o vento que sopra, um movimento ondulante que se reflete nas ondas dos lençóis que dançam no varal. E, para mostrar a força desse vento, ele aumenta consideravelmente os prendedores, preenchendo-os por completo, como se assim pudesse dar sustentação, um corpo mais sólido para agüentar a puxada do vento. Vento forte que interrompe o vôo da pipa e a projeta para o alto, enovelada de linhas cor-de-rosa como um papel de seda todo amassado, preso no arame do qual não se pode desvencilhar completamente, esquecido ali entre as roupas do varal.

O que se viu até agora foi a intenção de um menino colocada no ato da expressão, materializada na linguagem do desenho. E, se é possível agora especular sobre essa idéia, é porque ela foi cifrada no modo como o menino expressou sua experiência, no olhar e no gesto. A experiência do leitor que acompanhou o texto até aqui é exemplo do assunto a ser tratado nesta pesquisa: o encontro de um adulto com o desenho de uma criança.

Olhar para os desenhos infantis pode ser um fato pouco relevante para muitos dos leitores, mas para os educadores é fundamental. O olhar compreensivo e interessado da auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) é um fator relevante na construção das condições para desenhar no centro de educação infantil (CEI). A professora carrega consigo certa experiência visual, concepções, idéias e crenças sobre desenho na escola ou na creche. Todo esse estofo fundamenta suas práticas, ainda que ela não tenha plena consciência disso. O modo como ela expressa seus padrões de gosto, como propõe, recebe e responde aos desenhos pode interferir profundamente no processo de produção da criança. Por isso, acredita-se que investir na formação do olhar é uma necessidade urgente, sobretudo quando se considera a cultura escolar, que tradicionalmente se preocupa mais com o resultado final, com a apresentação estética realista, do que com os processos criativos envolvidos na atividade de desenhar.

Alguns estudos discutem a formação do olhar do adulto para a obra de arte. Mas, uma experiência que permite a fruição dos artistas, que facilita ao educador o acesso aos códigos da linguagem visual dos artistas, pode ser igualmente transposta para o ambiente escolar, servindo como referência para a fruição dos desenhos das crianças? Embora a produção destas tenha um resultado visual e até mesmo estético, não tem proposição artística e, portanto, não pode ser tomada pelas mesmas balizas. Levando em conta que o educador não pode inferir os códigos visuais que estão em construção pela criança que desenha, como ele pode significar as produções infantis, com suas características singulares? Tem-se como hipótese que um mergulho na visualidade dos desenhos de crianças tomados como objetos de estudo, iluminados

por alguns conhecimentos teóricos e por informações das condições de produção, possa colaborar para o desvelamento da natureza própria da atividade complexa de desenhar. Espera-se que daí ergam-se novos referenciais visuais, constituindo, assim, um contexto mais propício às significações dos professores e à pertinência dos planejamentos, com vistas às aprendizagens infantis.

Posto o problema, cabe, então, perguntar: quais são as condições necessárias para que o professor construa significações sobre os desenhos de crianças?

Em São Paulo, entre os anos de 2001 e 2004, ocorreu uma experiência que pode contribuir para a questão. Trata-se do programa especial de formação docente de ADIs em nível médio promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, denominado Programa ADI-Magistério. Esta experiência será apresentada neste trabalho, cujos objetivos são organizar um conjunto de referenciais teóricos fundamentais à formação docente em educação infantil e sistematizar uma metodologia para a formação do olhar do professor leigo em Artes, em um contexto de supervisão de prática educativa.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário descrever todo o contexto de formação das ADIs, sobretudo nos momentos em que aprendiam a planejar o trabalho com as crianças e organizar as referências teóricas que poderiam constar da formação inicial dos educadores. Ao final, foram analisadas algumas séries de desenhos acompanhadas de relatos das ADIs, revelando os avanços dos percursos gráficos das crianças gerados pelas propostas e intervenções das ADIs, que ao longo de um semestre dedicaram-se a olhar os desenhos de crianças.

As implicações do tema do olhar para o desenho na educação infantil são o assunto tratado na presente dissertação, que está organizada em quatro capítulos e algumas conclusões finais.

O Capítulo 1 discute o problema do olhar dos professores e suas implicações para o desenvolvimento gráfico das crianças. Trata-se de questionar, não ao modo de um poeta, mas ao de um pesquisador, de quem é o olhar que vê pelos olhos dos professores: quais são as concepções de desenho mais presentes no olhar dos professores e as contribuições dos estudos sobre o olhar para a arte.

O Capítulo 2 traz a metodologia: um detalhamento dos objetos e seu contexto de produção, os objetivos e processos da presente pesquisa. Há também uma reflexão sobre os

princípios que podem ser tomados em conta na definição da metodologia presente neste trabalho.

O olhar é uma complexa ação do sujeito que se volta para um objeto. Portanto, é importante conhecer o que se olha para dar seqüência ao estudo sobre o olhar. Para responder a isso, o Capítulo 3 traz uma revisão sobre algumas idéias acerca do desenho, formuladas por alguns dos autores mais conhecidos pelos professores, assumindo a importância de se ver o desenho como atividade total que envolve pensamento, movimento e linguagem, processo fruto de interações sociais.

O registro gráfico em si, ainda que não apoiado por observação de sala de aula e do momento da produção do desenho pelas crianças, pode ser apreendido a partir do estudo visual da seqüência de desenhos de uma criança, de suas marcas construídas ao longo do tempo, em um exercício que mais se assemelha a uma arqueologia das singularidades do que à aplicação direta das teorias do desenvolvimento como recurso para analisar desenhos infantis. Para tematizar essa idéia, apresentam-se no Capítulo 4 alguns estudos de percursos gráficos que revelam ao leitor os muitos modos de constituição do desenho.

Por fim, procurarei levantar conclusões sobre os principais referenciais teóricos e elementos constitutivos de uma possível metodologia para o trabalho de formação do professor leigo em Artes, criando condições para uma experiência que permita a construção mútua de novos olhares.

Capítulo 1 O olhar do professor

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
Fernando Pessoa³

A pergunta do poeta é sugestiva também para este capítulo. Quem é o professor que se volta para os desenhos das crianças? Alguém acostumado às representações figurativas? Estupefato diante das explicações intrigantes que as crianças costumam dar para seus desenhos, cheios de sentido? Ou desconcertado diante perguntas, muitas vezes colocando em cheque suas próprias convicções e certezas? A pergunta do poeta traz consigo parte da resposta: no olhar de um professor há um só sujeito que olha e que pensa quando olha os desenhos das crianças.

Olhar, em todos os sentidos, é uma das tarefas constituintes do educador. Tratando-se de arte e de educação, a palavra em questão pode adquirir um sentido mais abrangente do que a funcionalidade de um órgão do sentido:

Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto. E, não por acaso, o italiano *guardare* e o francês *regarder* se traduzem precisamente por “olhar”. (BOSI, 1988, p. 78)

Assim, olhar para o desenho das crianças pode significar tomá-lo como um objeto a ser considerado, cuidar para que ele se desenvolva da melhor maneira, pensar sobre ele. Significa, por extensão, pensar sobre o sujeito desse olhar, um certo professor. É na relação entre o que ele vê e o que pensa que se encerra o problema da formação do olhar dos professores.

Para abordar as relações entre o olhar e o pensamento, apresentarei tópicos de discussão. No primeiro, abordarei a constituição do olhar como instrumento do pensamento

³ Obra Poética, org., introd. e notas de Maria Alice Galloz, 2ª ed., Rio de Janeiro, Aguilar, 1965, p. 132

dos professores e no segundo, enfocarei aspectos de algumas metodologias de formação do olhar.

1 Visões sobre o desenho

Para a pedagogia, o olhar do professor para os desenhos infantis é tema dos mais importantes, dado o papel fundamental desse profissional na formação das crianças. Seu posicionamento, implícito nas decisões que toma no planejamento de seu trabalho, altera as condições de produção da criança, desde a definição de materiais, espaços, meios e proposições que ele providencia para a criação plástica, até o modo como lida com seus resultados. Isso é reforçado, ainda, pelo lugar afetivo que ele ocupa junto às crianças, influenciando-as por meio de suas expectativas e de seu retorno, elogioso ou não, às produções.

Há professores que não vêm no desenho suas qualidades visuais, mas sim o resultado de um exercício quase terapêutico que se presta a acalmar a agitação das crianças. Como resumem os objetivos do desenho a seu pretense potencial para modificar comportamentos, tratando-o como momento de descontração e relaxamento do grupo, não dão maior importância aos resultados visuais, o que justifica a pouca atenção à qualidade, organização e adequação dos materiais.

Outros entendem que o desenho é uma tarefa escolar menor, substitutiva da escrita e de outras formas escolares supostamente mais sofisticadas para expressar os conhecimentos aprendidos, atividade a que os pequenos se dedicam para ilustrar as datas comemorativas e demais temas tradicionais, como meios de transporte, formas geométricas, etc.

Há, ainda, os que encontram no desenho a expressão mais autêntica da criança, independentemente de sua qualidade plástica ou visual. Tais professores vêm nos desenhos infantis a mais genuína expressão artística, tomando as crianças por pequenos gênios. Essa crença justifica o necessário estímulo acolhedor que os professores entendem ser necessário dar aos aprendizes. Isso é reforçado por uma crença romântica de que a criança traz consigo, espontaneamente, todas as boas qualidades em semente, bastando ao adulto assisti-las sem atrapalhar suas manifestações naturalmente plenas. Por isso mesmo, não discutem intervenções nem outro tipo de retorno às crianças senão o de aprovação. Com o intuito de respeitar a criação infantil e preservar suas características originais, tais práticas acabam por deixar as crianças limitadas aos seus próprios recursos.

Há, por outro lado, os professores mais diretivos que, ainda que de forma não-consciente, valorizam e tendem a orientar a produção infantil para um modelo mais realista:

supervalorizam a representação e os desenhos figurativos, propõem desenhos de observação ou releituras que, ao fim, resumem-se ao exercício de cópia, entre outras iniciativas que têm como expectativa um resultado visual inteligível para o adulto.

O trabalho de Silva e Sommerhalder (1999), embora já tenha exatos dez anos, trouxe, à época, conclusões acerca da percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança que ainda são comumente constatadas em muitas unidades de educação infantil. Segundo as autoras, as atividades de desenho normalmente não são programadas como, por exemplo, as situações de aprendizagem de língua portuguesa ou de matemática. Ocorrem de modo assistemático, nas brechas deixadas entre uma e outra proposta didática ou no tempo livre, que poderia ser destinado tão-somente à espera pela próxima atividade, até que todos os demais colegas da turma terminem o que estavam fazendo, até que chegue a hora do lanche, etc. Fruto do imprevisto, a escolha dos materiais e dos temas pode ser feita no próprio dia e não necessariamente se relaciona com o que foi proposto no dia anterior ou o que será oferecido nos dias subsequentes.

Como os professores desconhecem as aprendizagens em processo na atividade de desenhar, muitas vezes não se dedicam a observar as crianças desenhando; em vez disso, procuram utilizar o tempo do desenho para planejar outras propostas, organizar os materiais da sala, preparar fichas e outros materiais a serem utilizados no momento seguinte.

Muitas vezes, essas posições são assumidas de modo intuitivo e pouco consciente. Outras vezes são embasadas na literatura sobre o assunto. Existem tendências que tomam não especialmente o desenho, mas o ensino de artes como importante foco de investimento. Há uma cultura que prioriza excessivamente a diversidade de suportes e materiais, mas não a continuidade necessária à experimentação. Tal cultura é alimentada por práticas recriadas a partir de inúmeros manuais, como o de Tatit e Machado (2003), que procuram informar o professor sobre os procedimentos das artes plásticas. Além desse, muitos outros de menor qualidade, amplamente divulgados nas escolas, são consumidos pelos professores, ávidos por aprender novas técnicas de artesanato e de reutilização de materiais. A busca por novidades, pelo domínio de técnicas e sugestões de atividades artesanais, se, por um lado, traz para as crianças a vantagem da ampliação de repertório de materiais, por outro lado dificulta a apropriação de procedimentos e a invenção de linguagens que necessitam de tempo para novas experimentações para além da exploração imediata, bem como da reorganização de seus conhecimentos, tanto visuais quanto procedimentais. Vê-se nessa tendência, a pretexto da preocupação com o ensino da arte, o investimento nos produtos com características estéticas, mas não necessariamente com as trajetórias da aprendizagem no campo das artes visuais.

Consideram-se, ainda, outros fatores que concorrem ao olhar do professor: as próprias representações que o sujeito tem sobre o que seja um bom professor na educação infantil e, em especial, o que deve ser um bom trabalho com o desenho infantil em situação escolar.

Tratar da formação do olhar dos professores para os desenhos das crianças mostrou-se uma necessidade urgente, sobretudo considerando o fato de que não são visíveis para eles as aprendizagens infantis no campo do desenho. Além de não conhecerem o suficiente para observar tais aprendizagens nas crianças, tampouco podem observar as características do desenho em sua materialidade visual, porque não dominam elementos dessa linguagem. São raríssimas as oportunidades que os professores têm de algum contato criativo com o desenho em sua trajetória pessoal, seja enquanto aluno ou mesmo em sua formação profissional. Muito do que um professor conhece sobre esse assunto é aprendido rapidamente em sua formação de magistério que, por muito tempo, sustentou a reprodução de modelos prontos, com temas infantis. Em outros casos, aprendem em oficinas ou cursos rápidos oferecidos como atividades optativas dos currículos de pedagogia ou, o que é mais comum, no próprio meio profissional, que carrega consigo práticas que já se constituíram na tradição escolar de modo pouco crítico e reflexivo.

Faz-se necessário, então, discutir experiências em formação de professores que se propuseram a colocar a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças como centro de suas ações. Esse é o território desta pesquisa.

Vê-se que o pouco conhecimento sobre a atividade em si e o acaso dos planejamentos têm sido a marca dos momentos de desenhar nas escolas e centros de educação infantil. Em todos os casos enumerados até agora, nota-se que o problema do olhar dos professores não está apenas em suas primeiras percepções sobre o desenho, mas sim na ausência de um pensamento intencional, autoconsciente sobre o que ele vê nos desenhos e as implicações que isso tem nas suas disposições e no planejamento de seu trabalho, que pode ou não melhorar as condições de produção de um grupo de crianças. Por isso, pensar sobre o próprio olhar deve estar no horizonte dos que se preocupam com a formação de professores.

2 A atividade reflexiva do olhar

A relação entre o olhar e o pensamento é objeto de investigação dos seres humanos há tempos. Para os iluministas – sobretudo Rousseau, na obra *Emílio ou Da Educação* (ROUSSEAU; 2004) –, o funcionamento do olho assemelha-se à peça de uma máquina, uma

ferramenta que já vem pronta, constituída em sua própria natureza e que, entre os homens, passa por um processo de educação mediado pelo corpo: o olho exercita-se na apreensão do real e a mão que desenha o acompanha, até que o gesto seja suficientemente dominado para o registro daquilo que o olho vê. Não há outra mediação senão a dos sentidos. É dada como pressuposto básico a existência de certo mundo real que pode ser tomado como modelo sem nenhuma transformação pelo sujeito.

Embora essa seja uma discussão há tempos contestada, muitos professores ainda se apóiam na idéia de uma percepção purista quando, por exemplo, nas situações de cópia ou de reprodução que costumam propor às crianças, pedem a elas que prestem atenção ao que estão vendo, afim de que possam desenhar determinado objeto tal como é, acreditando que seja possível *algo ser o que é* universalmente para todos os sujeitos, como os sóis amarelos ao entardecer e as árvores verdes frondosas, temas dos mais recorrentes no repertório visual dos professores.

Tal interpretação da relação entre o olhar e o pensamento foi amplamente discutida e contestada por diversos pensadores, com destaque para Lev Vigotsky, que encontrou uma saída para a clássica divisão corpo e mente, sobre a qual a filosofia se debate há séculos. As idéias do autor sobre a formação cultural do homem e a interação social como motor do desenvolvimento colaboram para a compreensão das relações entre a percepção e a linguagem.

Para Vigotsky (1996), o desenvolvimento do olhar humano é mediado pela linguagem. É fruto do jogo entre os diferentes planos do desenvolvimento humano, de modo a estabelecer uma relação dialética entre as dimensões biológica e social. Ainda que o olhar esteja determinado pelos planos ontogenético e filogenético, a experiência social é decisiva. O funcionamento do olho como órgão dos sentidos é mediado pela cultura do olhar, que faz o sujeito imergir, a partir da linguagem, nos padrões de percepção constituídos de uma experiência perceptiva organizadora das informações no campo visual. Assim, pode-se aceitar, por exemplo, que um esquimó veja, porque nomeia, inúmeras nuances de branco que não existem no repertório dos moradores dos países tropicais.

Mas é no plano da microgênese que se dá o aperfeiçoamento desse olhar que permite ao professor uma apropriação singular do mundo, um modo de significar próprio cujas origens não são determináveis. No uso humano, o *olho*, ferramenta orgânica, constitui-se como *olhar*, alterado pela linguagem. O olho como aparelho humano não é instrumento, mas sim a própria linguagem do sujeito que o opera e, como linguagem, o pensamento do

professor pode modificar seu olhar e ser modificado por ele, continuamente, enquanto olha e pensa.

Assim, a partir de Vigotsky pode-se conceber o olhar do professor para os desenhos das crianças como uma complexa operação do pensamento em relação à linguagem, que não apenas influencia o que ele pensa sobre o desenho infantil, mas, sobretudo, como ele constrói o próprio modo de olhar. As idéias e as concepções dos professores funcionam como ferramentas semióticas fundamentais na compreensão do que eles vêem no desenho infantil, permitindo enxergar e valorizar alguns aspectos do desenho de acordo com o espectro que tais idéias podem alcançar. Por isso, são fundamentais para o professor as experiências que lhe permitem produzir linguagem diante do que ele observa nas produções infantis.

Maurice Merleau-Ponty também avança na reflexão sobre as relações entre o olho e o espírito, reflexão atenta à integração desses dois aspectos no que ele chama de corpo operante. O filósofo não desconsidera, ao modo dos idealistas, a existência de um corpo e sua presença no mundo. O olhar em movimento é, antes de tudo, expressão da presença do homem no mundo:

Só se vê o que se olha. Que seria a visão sem nenhum movimento dos olhos, e como esse movimento não confundiria as coisas se ele próprio fosse cego, se não tivesse suas antenas, sua clarividência, se a visão não se antecipasse nele? Todos os meus deslocamentos por princípio figuram num canto de minha paisagem, estão reportados ao mapa do visível. Tudo o que vejo por princípio está ao meu alcance, pelo menos ao alcance do meu olhar, assinalado no mapa do “eu posso”. Cada um dos dois mapas é completo. O mundo visível e de meus projetos motores são partes totais do mesmo ser. (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 16)

O homem põe-se inteiro no mundo. Seu olhar não é constituído apenas historicamente, mas sim de entrelaçamentos de outros sentidos pessoais que estão encarnados nos fenômenos singulares, na experiência de ser comovido por certo impacto provocado pelo mundo visível. No caso de um pintor, é o mundo que o comove, que marca seu olhar, mundo que se apresenta em luzes e sombras, a ser decifrado na representação. No caso de um apreciador, como Merleau-Ponty, é a presença da obra de arte que se impõe e que o leva a desvendar o invisível cifrado na pintura, como faz ao penetrar na visualidade das representações de uma montanha tal como Cézanne a concebe, em sobreposições de cinzas e verdes. De modo semelhante, um professor diante dos desenhos de crianças também sofre impactos que podem estar ou não velados em suas respostas, atitudes, impressões.

Pode-se concluir, a partir de Vigotsky e de Merleau-Ponty, que o olhar não é passivo à percepção do mundo. Ao contrário, ao ativar seu olhar, o sujeito mostra-se também

expressivo. Esse ato, no entanto, pode resultar em significações distintas de acordo com a intenção do sujeito. Diz Bosi (1988, p. 66): “[...] há um ver por ver, sem o ato intencional de olhar; e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo. [...] Ver por ver não é ver-depois-de-olhar.”

Um professor que sabe “ver-depois-de-olhar” tem mais recursos para cuidar das condições de produção das crianças. Para um professor fazer uma boa leitura dos produtos da criação infantil, deve conhecer o que está em jogo nas singularidades dos percursos criativos das crianças, tanto do ponto de vista das possibilidades da faixa etária quanto do pensamento que está em processo. E isso certamente inclui reconhecer nos desenhos o que as próprias crianças vêem e pensam.

Tendo reconhecido que o olhar não é ingênuo, que por trás dele há um sujeito pensante e reflexivo, o próximo passo é a abordagem acerca de como é possível criar um contexto em que o professor construa significações no exercício do olhar para o desenho das crianças.

3 Idéias sobre metodologias do olhar

A definição do modo *como se vê* está internamente relacionada a *o que se vê*. Isso pode ser verificado a partir das contribuições teóricas consideradas nessa pesquisa, a começar por Georges-Henri Luquet, autor que será citado no decorrer do Capítulo 3. Este estudioso toma como referência o desenho como um jogo que tem um fim em si. Essa definição delimita os objetos tomados em seu estudo. Em sua obra *O desenho infantil*, Luquet (1969) não enfoca as propostas geradas pela tradição escolar, tais como os desenhos prontos para pintar, os utilizados como estratégias para aprender algo ou os definidos por outras finalidades tais como ilustrar lições ou outros trabalhos escolares. O autor não pretende discutir se tais propostas são possíveis e até pertinentes como proposições pedagógicas auxiliares na construção do conhecimento infantil. Importa assumir que tais exemplos não se confundem com o desenho como atividade em si, mesmo quando a criança desenha algo determinado. Assim, os desenhos tomados pelo autor têm origem nas intenções internas das crianças, influenciadas ou não por fatores externos.

Seu objeto predominante é o desenho na sua permanência gráfica, composto por um conjunto de características próprias: é um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma. E é justamente porque o desenho existe como matéria que pode ser visto, descrito e analisado, como faz o autor ao longo de sua obra.

As observações de Luquet (1969) confirmam que as crianças desenvolvem idéias e pensamentos no campo da visualidade, perseguindo-os por muito tempo. Não é possível reconhecer seu percurso de criação observando resultados em produções isoladas, pois elas se permitem uma grande variância de temas, de movimento, de uso da cor, etc. Seus processos internos estão em constante movimentação e, por isso, também suas produções. Mas é possível observar a importância que a criança atribui a determinados elementos constitutivos do desenho considerando o lugar que tais elementos ocupam em seus desenhos na série de desenhos sucessivos de uma criança, ou em desenhos de um mesmo motivo, por exemplo. O acompanhamento de percursos de desenho por algum tempo permite encontrar regularidades.

Essas concepções que Luquet (1969) explicita desde o início da obra justificam a validade interna de sua escolha metodológica: como o desenho é visto como um jogo solitário da criança, não há preocupação em observá-la senão quando entretida consigo mesma em sua atividade gráfica. Uma vez que o desenho é visto como uma atividade que não se circunscreve aos limites da vida escolar, suas observações podem abarcar crianças desenhando em qualquer situação, em diversas culturas. Seus dados são descrições dos desenhos e dos processos de elaboração, do contexto e das explicações das crianças nas diferentes situações observadas. Os relatos e exemplos de Luquet mostram sempre uma criança ativa, enfrentando problemas gráficos e psíquicos e procurando resolvê-los ao longo do tempo, envolvidas com seu fazer que, embora divertido, é sempre levado a sério.

Luquet (1969) observa os desenhos e as interpretações das crianças em momentos pontuais e nas séries de desenhos de um mesmo desenhista. Sua metodologia parece coerente com a própria natureza temporal da atividade gráfica. De um a outro desenho, há um tempo que se passa desde o instante em que a criança vê o lápis e o papel, posiciona-se para desenhar, imprime suas marcas dando seqüência às linhas, continuidade e ruptura, cisão e entrelaçamentos, etc. Tempo vivido pela criança como momento de escolhas (da cor, da espessura do material riscante, do lado do papel em que vai desenhar, etc.), de descobertas, de verificações, de tentativas que, embora se dêem em momentos precisos, persistem ao longo do tempo movimentadas por processos psíquicos de conservação da intenção, de tipos e modelos, atravessados pela memória e pela percepção.

À parte as críticas que se possam fazer com relação à extensão de suas generalizações e à recusa da experiência escolar, dando outro contorno a atividade de desenhar (como discutem as linhas de pesquisa sociohistórica posteriormente discutidas), merece destaque no trabalho de Luquet (1969) o uso do acompanhamento da série de desenhos de uma mesma criança na busca de marcas da evolutiva gráfica. Para este autor, é

importante conhecer os processos de criação infantil considerando não apenas as verbalizações das crianças, mas sobretudo a materialidade gráfica que resiste à passagem do tempo, deixando suas marcas na série de desenhos da mesma criança.

Para Florence de Mèredieu (1979), o acompanhamento dos percursos do desenho e não de um exemplar isoladamente é imprescindível para a compreensão do pensamento e da expressão infantis:

A interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é portanto nula. Ocorre com o desenho o mesmo que com a imagem cinematográfica, que recebe seu sentido das imagens que a precedem e a seguem: determinado pormenor só se torna pertinente retrospectivamente, pela repetição do mesmo tema ou redundância formal. Nesse caso, é toda a dinâmica do sistema de signos que deve ser considerada. A casa torna-se corpo, rosto, a chaminé nariz, fálus. O signo se enriquece, torna-se outro sem todavia perder suas significações anteriores. Daí uma verdadeira espessura do signo, que só é legível na série completa de suas transformações e acréscimos. (MÈREDIEU, 1979, p.19)

Mas, se por um lado pode-se afirmar que os modos como Luquet e Mèredieu observam os desenhos infantis é coerente com suas definições iniciais, por outro lado é difícil negar a relevância das conclusões de Silvia Maria Cintra da Silva (2002), a partir de Vigotsky, desvelando uma nova face do desenho. Posto que o desenho não é fruto apenas de uma atividade isolada, individual e íntima da criança, como pensava Luquet, mas sim de uma construção sociohistórica na qual a interação tem papel preponderante, faz-se necessário ampliar o espectro da pesquisa e tomar como objeto algo que está para além de um resultado visual. Essa é a atitude epistemológica assumida no trabalho de Silva (2002) sobre a constituição social do desenho.

Silva (2002) tomou como objeto encontros entre crianças, mostrando a participação do outro no processo gráfico, além de considerar todo o enquadramento sociohistórico da instituição educativa, uma pré-escola filantrópica.

Em mais de uma situação, Silva (2002) desvelou a importância das interações se sobrepondo à atividade de grafar para a criança. A premissa de que o desenho é constituído socialmente e que o outro tem papel preponderante na atividade de desenhar revela o papel fundamental do professor como sujeito da interação. Por isso, também está presente no olhar do pesquisador a atuação das professoras envolvidas em diferentes atitudes, de entusiasmo com a atividade infantil ou de insatisfação, evidenciando sua expectativa para a completude da perfeição realista.

Silva (2002) relata o ambiente restritivo que as professoras criam ao isolar as crianças de outros materiais como brinquedos na hora de desenhar, como se as demais atividades não pudessem compor com o desenho. O controle de todas as movimentações e a exigência de silêncio revela o modo como as professoras compreendem que seja “ensinar a desenhar”, como parte do conteúdo da pré-escola, restringindo-o ao treino motor e desconsiderando o potencial da atividade de grafar como promotora de desenvolvimento global, cognitivo, afetivo e social.

A partir de Vigotsky, Silva (2002) assume o papel central da linguagem no funcionamento psicológico das crianças. No entanto, suas observações revelaram que, ao longo do tempo dedicado ao desenho, houve poucos momentos em que as crianças desenvolveram narrações. É possível que isso tenha ocorrido pela própria intervenção das professoras, que comumente perguntam às crianças o que elas estão desenhando, sem saber que tais perguntas pedem como resposta a nomeação, não a narração. Silva levanta como possibilidade de mudança da linguagem narrativa da criança a mudança de posição da professora que, em vez de solicitar que as crianças *nomeiem* seus desenhos, peça-lhes para que *contem* o que desenharam.

Mas, aqui se encontra um problema para a formação: uma professora que se preocupa com a completude da figura, que tem como expectativa o desenho representativo como fim de um percurso, não poderia fazer pergunta diferente. Está no horizonte das representações dessa professora a meta de um desenho pronto, acabado e reconhecível como sinal de avanço. Trata-se de um olhar em linha reta que, em sua retidão ascendente, não nota as muitas outras aprendizagens gráficas das crianças que não avançam em linha reta, mas alargando-se horizontalmente em tantas novas possibilidades de expressão que estão em construção de traço a traço, enquanto a criança desenha. Tampouco nota que as crianças nem sempre estão representando algo, mas apenas experimentando os materiais, os modos de riscar a folha, o resultado obtido quando se coloca mais ou menos força sobre o giz, entre outras explorações apontadas na pesquisa.

Como seria possível alterar esse quadro em favor das crianças? A partir da pesquisa de Silva (2002), é possível concluir que a interação nem sempre é positiva para o processo de desenvolvimento gráfico da criança e, se os problemas são gerados nessa esfera social, no encontro entre crianças e professores, também é aí que deveriam ser construídas soluções, como sugere a própria autora.

No entanto, é importante considerar que as atitudes da professora não são apenas respostas momentâneas ao que as crianças solicitam ou reações ao modo como se comportam

no momento em que desenham, mas sim posicionamentos histórica e socialmente construídos. Na constituição do olhar de uma professora para os desenhos das crianças competem informações diversas: o que ela pensa que seja ensinar na educação infantil; o valor que ela atribui ao desenho como atividade da criança, promotora de aprendizagem, portanto, de desenvolvimento; o significado da representação, determinada não pelo que a criança vê, mas pelo que ela compreende do que vê.

4 Da pesquisa para a prática da formação de professores

Como as pesquisas sobre o desenho infantil – partindo da sua materialidade visual, como faz Luquet, ou das condições sociais de sua constituição, como pensa Silva – podem colaborar para a construção de um novo olhar dos professores?

A discussão sobre o modo como os autores tomaram o desenho em suas pesquisas pode contribuir para a formação do olhar do professor para esses desenhos? É possível; no entanto, isso não se transpõe inteiramente do campo da pesquisa para o campo das práticas: o professor não é um pesquisador em ação. Não se pretende ensinar o professor da educação infantil a pesquisar os desenhos das crianças de seu grupo como investigador, mas sim como professor que tem a responsabilidade de propiciar a todas as crianças as condições necessárias para sua aprendizagem. Para cumprir seu papel como professor, ele precisa, em primeiro lugar, ser um fruidor dos desenhos das crianças de seu grupo, pois, como já se viu, o olhar do professor tem papel definidor no modo como ele cria oportunidades para desenhar e como acolhe os processos e produtos das crianças.

Concluo, por fim, que uma formação que permita a construção de um novo olhar e de novos posicionamentos dos professores deve criar contexto para a construção de conhecimentos sobre os processos de criação infantil. Nesse contexto, não se deve desprezar o aspecto visual, a materialidade gráfica do desenho infantil como um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma que revela vestígios de uma atividade que envolve operações do pensamento infantil, como pensaram Luquet e, mais explicitamente em defesa das singularidades expressivas, Mèredieu. Além disso, concluo, a partir de Silva (2002), que esse contexto de formação deve voltar-se também para a esfera social, desde as interações até as condições materiais de realização do desenho. Esse é um princípio que pode ser transferido também para a organização da proposta de formação, de onde se infere a necessidade de criação de ambientes para as interações de crianças e seus professores, e dos professores e seus formadores.

A partir dessas reflexões, pode-se assumir que o problema que surge para a formação no contexto descrito é de *mediação* entre os desenhos de crianças e o olhar de seus professores.

4.1 A mediação para a formação do olhar

Os estudos mais recentes de Miriam Celeste Martins em seu grupo de estudos sobre mediação arte/público no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no curso de pós-graduação em Artes Visuais, discutiram experiências de mediação compartilhando a pesquisa sobre as possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos. Tais estudos avançam para uma nova linha de investigação fundamentada na idéia de mediação arte/público. Esse é um tema que interessa a esta pesquisa, na medida em que fundamenta a necessidade da mediação e aponta caminhos para a formação de certo olhar.⁴

As modalidades de mediação têm como objetivo geral o acesso do sujeito que não é conhecedor de arte, mas pode ser um fruitor de arte, aos códigos de uma obra. A necessidade de mediação justifica-se pela natureza do objeto em questão, a arte. Existem os códigos fechados, sobre os quais não se discutem possíveis interpretações, e os códigos abertos, passíveis de diferentes apropriações. Os códigos da arte sempre são abertos, dão a oportunidade de muitas leituras. Todas as manifestações artísticas, das mais figurativas às expressões contemporâneas que não incluem nem mesmo o conceito de obra, são cifradas. O público em geral, que não transita em meio às linguagens artísticas, pode-se relacionar com o que vê independentemente da sua formação, das informações que possui ou de seu nível de reflexão. Diante do que vê, pode, no mínimo, exercer um juízo estético e acumular experiências para organizar o que gosta e o que não gosta naquilo que vê.

Determinado tipo de manifestação artística não precisa ser explicada, compreendida, mas apenas sentida como “impressão”, vivida como experiência, confundida com a própria vida. Esse é o caso da arte sacra, por exemplo, cujo objetivo é religar o homem ao divino. Para este tipo de arte talvez não seja necessária mediação, posto que a própria obra

⁴ Tive acesso a esses estudos como aluna especial do curso de pós-graduação em Arte-Educação do Instituto de Artes da Unesp. Além das anotações de aula, estudei o assunto a partir de uma publicação interna dos alunos dos anos anteriores desse curso, resultado de suas pesquisas, cujo título é *Mediação arte/público: compartilhando um exercício de pesquisa – Trabalho coletivo resultante da disciplina Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, dada a público no segundo semestre de 2001 e revista em 2005.

deve falar por si diretamente ao coração dos homens. Mas, no caso da arte contemporânea, em especial a arte conceitual, isso não ocorre, mesmo porque, em muitos casos, a obra nem existe, é pura relação.

No caso da arte contemporânea, que não lida apenas com as questões da estética e do gosto, que formula uma arte que não é apenas retiniana, vê-se um afastamento maior do público com relação às proposições artísticas, muitas vezes impedindo seu relacionamento com a arte. Não raramente o sujeito vê-se diante de invenções, de conceitos para os quais não possui esquemas assimilativos, o que reforça a necessidade da atuação de um mediador que contribua para a aproximação do público aos códigos que permitem o acesso àquela manifestação artística. O grande desafio é manter-se dentro da linguagem, evitando uma descaracterização do objeto, resultante da didatização da arte.

A reflexão sobre os processos de mediação é tomada por Anamélia Bueno Buoro (1998) em sua obra *O olhar em construção*, em que reflete sobre a metodologia do ensino na visão de Robert Ott, Edmund Feldman e Fayga Ostrower. Segundo Buoro, a proposta de Ott é centrada na experiência estética de museus e escolas e se organiza em torno da observação, análise, imaginação, criatividade e expressão, com o intuito de ensinar fazendo uso do objeto de arte. Para Ott, haveria cinco estágios de apreciação da imagem. No primeiro, o observador é levado a apenas descrever formalmente o que vê; no segundo, é convidado a analisar o que vê do ponto de vista da composição, de como foi feito tal objeto, destacando os elementos e a estrutura da linguagem plástica; no terceiro estágio, o observador avança para a interpretação; no quarto, suas análises e interpretações são embasadas a partir de novas informações sobre o objeto de arte (contextos de produção, autoria, etc.); e, por fim, no quinto estágio, pode revelar tudo o que aprendeu no contato com o objeto e com a própria experiência de um olhar mais apurado a cada momento, para então transpor seus conhecimentos e idéias nas diferentes linguagens artísticas, expressando-se de modo cultivado.

Buoro (1998) fez ajustes na metodologia proposta por Ott para responder a uma dificuldade dos alunos de ensino fundamental em fazer a descrição formal puramente, sem deixar sua leitura ser tomada pela narração, exigindo dos professores intervenções especialmente voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade.

Além de Ott, Buoro (1998) também comenta a contribuição de Edmund Feldman, cuja metodologia propõe formar um olhar crítico do professor que, na sua visão, é um crítico de arte em potencial.

Segundo ele, o professor é um crítico virtual, não apenas quando fala ao aluno sobre uma obra de arte, mas também quando fala do próprio trabalho do aluno. Tal procedimento acaba criando na mente do observador padrões sobre as obras estudadas ou sobre os trabalhos realizados. Qualquer aluno é também um crítico em potencial, pois mesmo o “leigo” tem padrões de julgamento fundamentados nos conceitos que, consciente ou inconscientemente, possui. (BUORO, 1998, p. 50)

Maria Helena Wagner Rossi também estuda a mediação, mas não faz menção específica aos professores. Em seu texto *A compreensão do desenvolvimento estético* (ROSSI, 2006), a autora apresenta a classificação de Abigail Housen⁵ para os estágios de compreensão estética. A partir de um estudo envolvendo 200 sujeitos, Housen encontrou a existência de 5 tipos de leitores que, juntos, comporiam uma trajetória de desenvolvimento estético. Para ela, a habilidade de leitura segue uma evolutiva que depende das habilidades acumuladas na experiência do observador: partindo de uma experiência egocêntrica e ingênua, evolui até interagir com o conhecimento estético. Os níveis de leitura são:

1. Descrição, nível em que o observador quer saber: *o que é isso?* Na busca de responder a essa questão, ele caracteriza as figuras e formas como se estivessem em movimento, sendo ele mesmo o narrador. Nesse primeiro nível, que é o mais elementar, ele aponta elementos do quadro e os absorve em suas narrativas, lembrando sua própria experiência e, muitas vezes, enveredando-se por ela e escapando do próprio tema da obra observada.
2. Construção, nível em que o observador quer saber: *como isso é feito?* Passa a se interessar pelas qualidades formais da obra, sua estrutura, seus padrões, os valores que se escondem ali, as técnicas empregadas pelo artista e a habilidade que tanto chama a sua atenção.
3. Classificação, nível mais sofisticado que caracteriza o olhar diagnóstico, procurando responder às questões *quem e por que*. Para isso, organiza informações provenientes da própria imagem e da história da arte.
4. Interpretação, nível mais individual em que o observador, ao responder à pergunta *quando?*, pode ler se estiver baseado nas informações provenientes da imagem, da intuição e da memória.

⁵ HOUSEN, A. **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Tese (Doutorado em Educação)– Harvard University, Cambridge, 1983.

5. Recriação, o último e mais sofisticado nível, em que o observador evidencia sua capacidade de refletir ao mesmo tempo sobre o objeto de arte, sobre si e sua experiência estética, lendo as imagens em muitos níveis.

Na interpretação de Rossi (2006), o trabalho de Housen é relevante para o tema: embora essa formulação tenha sido contextualizada na apreciação artística, ela sinaliza para o professor de educação infantil um caminho para a formação estética das crianças, desde os primeiros anos na escola. A pesquisa também desvenda conteúdos propriamente estéticos, pouco familiares no âmbito da formação, o que justifica levá-la em conta neste trabalho.

De acordo com Rossi (2006), Housen está preocupada com o processo de leitura da obra, portanto centra-se mais no pensamento e na expressão do outro e não no conteúdo do texto visual que pretende mediar. Os resultados de sua pesquisa, portanto, não podem ser transpostos como uma metodologia imediatamente aplicável. Já Ott e Feldman, segundo Buoro (1998), preocuparam-se com a mediação propriamente dita e elaboraram complexas metodologias, um centrando seu trabalho em uma só obra, outro, propondo relações entre diferentes obras.

Enquanto o referencial de Housen apresentado por Rossi (2006) busca compreender como se dá a construção da habilidade de ler imagens artísticas, Sandra Regina Ramalho e Oliveira (2006) reflete sobre como se ensina a ler uma imagem, propondo um referencial mínimo para ler as imagens artísticas e demais imagens estéticas de nosso cotidiano. Tal roteiro incluiria:

1. Escaneamento visual, movimento em busca dos elementos da composição da imagem;
2. Desconstrução, movimento de elaboração de esquemas visuais;
3. Redefinição dos elementos da composição;
4. Estudo sobre procedimentos;
5. Reconstrução do sentido a partir das descobertas sobre os procedimentos;
6. Trânsito entre os elementos da composição, os procedimentos, as relações entre as partes, o esquema visual e a imagem;
7. Dados de identificação da imagem.

Chama a atenção o fato de que a maioria dos autores trata a mediação prioritariamente nos museus ou nas instituições culturais que abrigam exposições de arte. Mas o desenvolvimento estético não está condicionado apenas às manifestações consagradas pelos

espaços museológicos. Embora a formação estética apóie-se nos elementos construídos a partir da compreensão das imagens artísticas, há também conhecimento estético nos textos visuais que não são consagrados e, muitas vezes, não ocupam espaço nos museus. Incluem-se aqui os desenhos, pinturas e demais produções de crianças.

As reflexões sobre a metodologia do ensino de arte que inclui a construção de um olhar não se aplicam diretamente ao foco deste trabalho, que não pretende abordar a construção do olhar do professor para a obra de arte. Tampouco pretendo transpor aqui as referências do campo do artista para o campo da discussão sobre os desenhos infantis para falar em nome de uma “arte infantil” ou identificar na criança o trabalho do artista, porque assumo que a produção infantil não é artística. Embora a criança esteja resolvendo problemas da representação do real e lidando com elementos do mundo sensível; embora formule critérios estéticos e de gosto pessoais, mesmo assim não se pode compará-la aos artistas, posto que estes estão procurando resolver os problemas não apenas de dentro de seu próprio fazer e da observação imediata, mas sim num *continuum* histórico. A arte busca uma identificação transfigurativa em uma produção que é historicamente constituída, entrelaçando elementos que ainda não estão presentes na experiência da criança. Os modos de olhar e as construções visuais que traduzem os mistérios do mundo são construídos historicamente, a partir do diálogo com muitas outras referências.

No entanto, afirmar que a produção da criança não é artística não a desmerece, pois a experiência sensível continua sendo uma possibilidade de conhecer o mundo, de interferir em sua realidade envolvendo operações complexas que resultam na modificação do meio e dos próprios sujeitos. Por esse motivo, como atividade estritamente humana, a arte deve fazer parte da formação das crianças e também de seus professores.

Ainda assim, como produção não-artística, porém estética, o desenho infantil guarda mistérios. O encontro do olhar de um professor leigo com o desenho infantil não se faz espontaneamente, sobretudo quando se trata de olhar para o grafismo que escapa à apreensão figurativa, esquema mais confortável porque conhecido dos professores. O desenho das crianças tem em comum com a arte o fato de se fazer visível por meio de códigos visuais complexos, não inteiramente acessíveis ao professor. Então, entre o desenho e o professor haverá não raramente a necessidade de mediação, e talvez essa seja uma das tarefas da formação de professores da educação infantil.

Nessa direção, os estudos aqui levantados permitem refletir sobre os processos de mediação, conhecimento útil à construção de uma metodologia do olhar do professor para os desenhos das crianças.

5 De volta à pesquisa

O presente estudo enfoca o contato de professores com a produção de desenhos de crianças que freqüentam instituições educativas nas quais aqueles atuam profissionalmente, em um contexto historicamente delineado pela experiência do Programa ADI-Magistério. Tal programa foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2001 a 2004 e envolvia a formação docente, em curso de magistério em nível médio, de auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), professoras leigas em Arte que trabalhavam com crianças em creches.

O estudo busca mostrar como os professores – adultos acostumados à estereotipia das imagens e, portanto, a aceitar essas mesmas representações nas produções infantis – podem construir significados a partir do desenho como linguagem na educação infantil. Trata-se de esclarecer como os educadores podem produzir significações para desenhos de crianças em um contexto de formação inicial. Como, nos dizeres de Bosi (1988), se pode ajudar o professor a deixar de ver para poder “ver-depois-de-olhar”.

Até o final, pretendo visitar desenhos que existem em sua materialidade gráfica e que podem, assim, apresentar-se ao olhar do professor, inscrevendo-se no campo das coisas que merecem atenção, passíveis de se olhar, para que ele possa ver além do visível e compreender a formação do olhar das crianças, cotidianamente. Como um dos resultados, espero elucidar as influências que estão presentes na formação do olhar de professores e crianças, entendendo que sua consciência é fundamental na determinação das orientações para o trabalho com o desenho na educação infantil.

Capítulo 2 Metodologia

O presente estudo situa-se em um espaço de práticas e compartilha dos pressupostos de uma pesquisa colaborativa que se iniciou em um processo de formação de professoras⁶ de educação infantil em 2005 e é agora sistematizada. Apresento aqui um olhar retrospectivo, renovado à luz de alguns conhecimentos teóricos sobre objetos já tratados anteriormente no âmbito da formação inicial de professores de educação infantil.

A metodologia constituiu-se como processo de redefinição do desenho infantil e, ao mesmo tempo, de construção do olhar da professora sobre ele, provocada pelo olhar das demais auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs) e seus professores do curso de formação.

1 Objetos da investigação

Foram tomadas como objeto da pesquisa algumas séries de desenhos de crianças de 3 a 6 anos, em sua grande maioria trazidos por professoras leigas em Artes, providas de creches da rede municipal de São Paulo. Como mencionado anteriormente, tais profissionais eram chamadas de ADIs e participavam de programa especial de formação docente em nível médio promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2001 e 2004, denominado Programa ADI-Magistério. Os desenhos foram acompanhados de relatos das ADIs em situações de aprendizagem organizadas no programa de formação, do qual participaram cerca de 3.850 auxiliares que trabalhavam em creches diretas⁷. As educadoras já atuavam nesta área há muitos anos, sem a qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n° 9.394/96).

Em função das características de escolaridade da população visada pelo Programa ADI-Magistério⁸, foram organizadas duas turmas. Uma delas reuniu 850 alunas que haviam concluído apenas o ensino fundamental, distribuídas em 5 escolas-pólo localizadas em diferentes regiões do município, para o desenvolvimento de uma carga horária de 2.800 horas a serem cumpridas em 2 anos, sendo 800 horas destinadas a atividades de prática educativa. A

⁶ Dado serem apenas sete os alunos do sexo masculino no universo total de alunos, será usado o tratamento no feminino na referência a ADI ou professora.

⁷ Creches diretas são as unidades mantidas inteiramente pela rede municipal de educação. O termo “creche direta” serve para diferenciar estas das demais, que são mantidas por convênios com entidades sociais.

⁸ O programa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo teve a gestão da Fundação Vanzolini.

segunda turma incluiu 2.750 alunas com ensino médio completo, em 12 escolas-pólo, com carga horária de 1.600 horas a serem cumpridas em um ano, sendo 800 destinadas a atividades de prática educativa.

As aulas das duas turmas ocorreram de segunda a sexta-feira no período noturno e aos sábados pela manhã, tendo sido organizadas 106 classes de aproximadamente 34 alunas cada uma. As aulas, planejadas por consultores de áreas específicas, foram ministradas por professores da rede municipal de ensino. Além disso, semanalmente as ADIs participaram de oficinas com duração de três horas com professores-especialistas nas áreas de Música, Artes Plásticas, Teatro, Dança e Literatura, e mensalmente de visitas monitoradas a museus e outros espaços expositivos da cidade.

Apesar do investimento na sensibilidade estética das ADIs por meio dessa programação, ainda assim julgou-se que isso não seria suficiente para fundamentar um trabalho na área de Artes com crianças pequenas. Embora os conteúdos apresentados fossem interessantes para as pessoas que participavam da programação cultural e das oficinas, não eram suficientes para fundamentar propostas adequadas para as crianças em sua passagem para o Centro de Educação Infantil (CEI). Além disso, temia-se que, na ausência de uma discussão sobre a aprendizagem, tais conteúdos fossem simplesmente transportados de um contexto a outro sem uma reflexão didática, o que apenas reforçaria a tradição de “aplicar atividades” ou então de “propor uma novidade”, como as ADIs costumavam dizer.

Por isso, concordando com os inúmeros estudos que mostram a importância da arte para as crianças, foi incluído no currículo do programa de formação, entre os módulos de atividades práticas orientadas e acompanhadas por um professor em regime de estágio supervisionado, um semestre dedicado inteiramente a acompanhar e refletir sobre a trajetória do desenvolvimento gráfico de crianças de 1 a 5 anos.

A experiência realizada possibilitou colocar em discussão orientações didáticas para trabalho com o desenho nos CEIs. Além disso, permitiu a criação de uma metodologia de trabalho com o professor que incluía, como rotina de supervisão de estágio, rodadas de leitura de desenhos de crianças trazidos pelas próprias ADIs em formação, que tinham como tarefa acompanhar o percurso das crianças ao longo de todo o curso.

1.1 A disciplina de Orientação da Prática Educativa

Os desenhos apresentados nessa pesquisa não eram, portanto, espontâneos, mas orientados didaticamente, com vistas a assegurar condições de produção autônoma e a autoria das

próprias crianças. Para tanto, tomava-se como objetivo específico a apresentação, para as crianças, de diferentes suportes e materiais para o desenho, criando problemas gráficos cuja solução exigiria da criança maior pesquisa gráfica e a ampliação de seus modos de produzir garatuja. Com isso, esperava-se que as crianças pudessem:

- conhecer a diversidade de materiais para desenhar e apropriar-se de procedimentos elementares de uso e conservação, tais como tampar as canetas ao guardar, apontar lápis, etc;
- explorar e descobrir modos de usar alguns suportes bidimensionais, tais como papel, papelão, etc.;
- observar sua própria produção e a de outras crianças, bem como outras imagens e aprender com esta interação;
- explorar as possibilidades gráficas dos elementos constituintes da linguagem visual, tais como o ponto, a linha, a forma e a cor;
- experimentar e conquistar modos próprios de rabiscar e de ordenar formas e cores em diferentes disposições espaciais;
- expressar-se por meio da linguagem dos gestos gráficos;
- criar hábitos, preferências e jeitos próprios de desenhar e colorir;
- gostar de desenhar, divertir-se com a atividade na interação com seus pares (AUGUSTO, 2003).

Nas aulas de orientação de prática educativa, uma vez por semana, durante três horas, as ADIs eram orientadas pelos professores da disciplina a:

- organizar o momento de apresentação do material a ser utilizado nos CEIs, sobretudo quando não eram conhecidos pelas crianças, permitindo a elas tocá-los livremente, sentir o cheiro, a textura, experimentá-los tanto quanto necessário, compreendendo esse momento como parte importante do processo de desenhar;
- verificar sempre a qualidade dos materiais oferecidos às crianças – tintas e papéis, giz de cera, lápis, canetas – e experimentá-los para conhecer os tipos de problemas materiais que elas poderiam encontrar, por exemplo, ao desenhar com canetas muito grossas em superfícies muito porosas ou canetas muito finas sobre superfícies muito extensas;

- organizar sempre que possível uma pequena exposição com as produções infantis nos painéis da sala, criando uma referência para o grupo, um lugar onde sempre se encontrariam os desenhos de cada um;
- incentivar as crianças para que elas mesmas assinassem seus desenhos, reservando o verso da folha para as anotações complementares como a data, informação importante para se reconstituir o percurso das crianças nas rodas de leitura de desenhos;
- dar condições para que as crianças se dedicassem a atividades de passagem quando concluíssem seus desenhos, para que pudessem continuar desenhando, se assim desejassem, ou pudessem ocupar-se com algo interessante enquanto as demais concluíam suas produções;
- oferecer nesses momentos de passagem jogos diversos, utilizando desenhos das crianças e reproduções de outras imagens, com o intuito de ampliar as referências visuais do grupo;
- diversificar momentos em que as crianças pudessem desenhar espontaneamente e outros em que as ADIs fizessem algum tipo de intervenção, não exatamente na sugestão do tema, mas sim no modo de propor problemas gráficos às crianças.

Além das orientações de caráter geral, as ADIs também desenvolviam, a cada semana, uma das propostas de uma seqüência inicialmente sugerida. Essa estratégia tinha como objetivo criar melhores condições de discussão em sala de aula. Foi importante assegurar que todas as ADIs trouxessem exemplos de produções de uma mesma situação planejada por todo o grupo: ao reduzir as variáveis de materiais era possível, na aula seguinte, focar o olhar para a diversidade que as crianças encontravam para o mesmo tipo de problema proposto pela professora.

1.1.1. O contexto de produção dos objetos tomados nessa investigação

As propostas não tinham temas, propriamente, mas sim determinadas combinações de materiais, tipos e tamanhos de suportes, com ou sem outras interferências gráficas (superfícies vazadas, com papéis colados, etc.) e posições (sentado, em pé, no chão, na parede, etc.), criando para as crianças oportunidades variadas de desenhar.

Algumas orientações tinham caráter propositivo. Em sala de aula, os professores-supervisores disparavam propostas de desenho em todas as turmas e ajudavam as ADIs na organização de todas as condições para que as crianças do CEIs desenhasssem preferencialmente todos os dias, incorporando um momento na rotina que poderia ser vivido na sala de aula, no

parque etc. Essa orientação representou uma abertura para as ADIs que passaram a valorizar também os momentos em que as crianças brincavam com giz de lousa riscando o chão do pátio como um momento para desenhar, desmistificando a idéia de que para ter valor como proposta pedagógica é necessário que todas as crianças se dediquem aos mesmos propósitos, ao mesmo tempo, sentados nas mesas, em sala de aula.

Partia-se da idéia que de à ADI era necessário aderir a uma proposta para que, ao desenvolvê-la, deparasse com os problemas que emergem do planejamento, do desenvolvimento, do acompanhamento e da avaliação. Um exemplo é a orientação do horário de trabalho pessoal proposto na aula 3:

Realize uma proposta de pintura em seu CEI seguindo o planejamento que está disponível a seguir. Registre a atividade. Observe os processos de produção das crianças, a atenção, interesse etc e registre a atividade em seu diário. Observe os rótulos dos materiais que as crianças vão utilizar: certifique-se de que a tinta não é tóxica. Em caso de dúvida, substitua pela tinta caseira, à base de água, farinha e anilina comestível. Ao término, separe três produções representativas do conjunto de sua turma e leve na próxima aula: ela será o ponto de partida de uma seqüência de atividades que a professora vai realizar. Não deixe de participar! Não se esqueça de registrar em seu diário de campo mais esta etapa de trabalho. (AUGUSTO, 2003, p. 25)

A orientação era organizada em torno dos cinco tópicos que levavam o professor a envolver-se com as questões centrais do planejamento didático: *o que* (definição de uma proposta); *para quê* (objetivo); *onde* (cuidados com relação à organização do espaço); *quando* (orientações para o cuidado com o tempo, procurando equilibrar o tempo das rotinas institucionais e o tempo necessário às experiências infantis) e *como* (orientações básicas para a oferta de materiais), como exposto no exemplo:

Objetivo: dar às crianças a oportunidade de brincar, experimentar e se expressar por meio das tintas, assegurando espaço e tempo para a ampliação de seus gestos.

Espaço: organize o grupo em um espaço externo, preferencialmente, ou em um local próximo da pia onde as crianças podem lavar mãos e pincéis. Elas utilizarão mesas, podendo ficar em pé a fim de se movimentar mais livremente pelo espaço. As menores podem ficar sentadas se esta condição for mais confortável para elas. Como elas não terminarão a atividade todas ao mesmo tempo, organize cantos alternativos com brinquedos, por exemplo, para que possam se encaminhar a eles e procurar algo interessante para fazer enquanto as demais crianças concluem suas produções.

Tempo: para executar essa atividade, as crianças levarão, em média, de 10 a 40 minutos. Observe as crianças durante a proposta, elas mesmas dão os indícios de que a pintura já acabou, de que precisam de um novo papel ou se

não desejarem mais mexer com tinta. Respeite o tempo das crianças para garantir que elas possam aproveitar ao máximo este momento.

Materiais: em bandejas grandes de isopor, ofereça tinta guache⁹ nas cores vermelho, amarelo e azul, na proporção de um para cada quatro crianças, e meia folha de cartolina para cada uma. (AUGUSTO, 2003, p. 26)

Além da proposta, a orientação também incidia sobre a avaliação dos desenhos, tendo em vista a intenção de dar às crianças melhores oportunidades de seguir seu percurso criativo, como mostra o exemplo:

Avaliem as propostas plásticas e planejem uma continuidade. Em subgrupos, mostrem as produções que vocês trouxeram de seu CEI, observem a de suas colegas e avaliem: o que as crianças podem aprender com estas atividades? O que a criança pode desvelar e o que pode ampliar por meio destas propostas? Escolham uma única atividade do grupo e escrevam a proposta de duas outras atividades que poderiam servir como continuidade desta, colocando novos desafios às crianças. (AUGUSTO, 2003, p. 24)

As professoras procuravam ler com as ADIs as orientações de cada atividade, criando, assim, mais uma oportunidade para o desenvolvimento de comportamentos leitores na prática de leitura em sala de aula: a leitura em conjunto favorecia a discussão sobre como cada uma compreendia o que estava escrito. Muitas vezes, a discussão sobre o entendimento das orientações gerava reflexões importantes para o próprio exercício do planejamento, permitindo que todos os ajustes pudessem ser feitos pelas próprias ADIs, sob a coordenação do professor.

Além das situações orientadas, as ADIs intercalavam no CEI momentos em que as crianças podiam escolher os suportes e materiais e momentos de observar a produção de sua própria turma e a das turmas das demais colegas.

1.1.2 Características do ambiente de reflexão criado pelos professores

Não se pode assegurar que todas as orientações foram cumpridas nem dizer sobre como foram cumpridas. No entanto, os professores tinham algumas observações e registros das ADIs sobre o trabalho realizado no CEI, além dos relatos trazidos para a roda de fruição, que revelavam as mudanças empreendidas pelas ADIs depois do combinado em sala de aula, como

⁹ No caso de orientação de uso de materiais, os professores também chamavam a atenção para a consulta ao rótulo da embalagem, certificando-se de que a tinta não é tóxica.

mostra o episódio¹⁰ em que a professora do Pólo Curuçá, na zona leste da cidade, discute com as ADIs de sua turma as observações que fizeram sobre a produção dos desenhos pelas crianças:

ADI 1 – Dei o pincel. Não tava aceitando. Espirrou tinta tudo em mim. Foi fazendo com a mão, enfiou a mão em várias tintas. Fizemos sentados nas mesinhas do solário. Pintaram mais com a mão.

Professora – Vamos ver esse (refere-se a um desenho) que tem uma marca diferente. De quem é?

(A ADI levanta a mão e vem para a frente da sala)

ADI 2 – Ele segurou o potinho. Molhava o pincel e depois batia no papel. Não sujou as mãos. Fez esses movimentos várias vezes. Não sujou as mãos.

P – Como ele segurava o pincel?

ADI 2 – Segurava bem na ponta.

P – E os movimentos? Era fortes ou fracos?

ADI 2 – Ele batia, mas não fazia muita força. Foi delicado.

P – E como era o pincel?

ADI 2 – Era bem fininho.

(Vem outra ADI explicar o desenho que trouxe)

ADI 3 – Esse é de uma menininha. Dei um pincel grande. Ela pincelava para todos os lados. Fez várias vezes no mesmo lugar. Pintava até acabar a tinta do pincel. Tinha que falar para ela pegar mais tinta.

(Professora chama outra ADI para explicar)

P – Qual será o gesto que a criança fez aqui?

ADI 3 – Dei brochinha.

P – Ah! Ela deu brochinha. (Fala brincando, mas para chamar atenção) Vocês acham que dá muita diferença?

ADIs – Sim! (em coro)

P – Dá mesmo. A proposta era dar pincel. Nós vamos variar os materiais ao longo do semestre (dá alguns exemplos). A criança segura de formas diferentes (explica e mostra como normalmente as crianças seguram a brochinha e o pincel). Dependendo do que utilizar vai realizar movimentos diferentes. A maioria das crianças pega o pincel pela ponta. Nós adultos não pintores pegamos igual caneta, pelo hábito. Os pintores seguram pela ponta. As crianças fazem muitas vezes parecido.

ADI 3 – A brochinha limita o movimento da criança.

P – Não é que limita, mas é diferente. Vamos começar a perceber que diferença dá utilizar instrumentos diferentes, papéis diferentes e planos diferentes (fala um pouco sobre os papéis e os planos). É igual a gente quando escreve no papel e na lousa. É outro plano, fica diferente.

Nota-se que toda a dinâmica da aula criava um ambiente formativo no qual circulavam informações sobre: o desenho como atividade promotora de aprendizagens, portanto, também de desenvolvimento; o cuidado com as condições materiais para desenhar; o

¹⁰ Extraído de transcrição de aula gravada em fita cassete, um instrumento criado para acompanhar o desenvolvimento das aulas. Tais registros eram úteis na definição de novas pautas de discussão com os grupos de supervisores pedagógicos e professores-supervisores. Eram produzidos por mim, por um assistente estagiário e, ocasionalmente, pelos próprios supervisores pedagógicos.

papel do professor na garantia dessas condições; a possibilidade de se acompanhar e de enxergar a evolução das aprendizagens das crianças.

Além disso, havia uma atmosfera propícia ao crescimento da auto-estima, gerado pela situação histórica representativa de uma dupla conquista: a volta à escola depois de muitos anos, em especial para muitas ADIs que tinham histórico de fracasso escolar, e o reconhecimento de seu papel profissional.

A matriz sócio-histórica que atravessa essa produção pode ser assim resumida: o momento de transição das creches para a Secretaria de Educação criou a oportunidade de realização do programa. Este parece ter contribuído para que as ADIs atribuíssem novos sentidos ao seu modo de ser durante o processo de se formar como docentes. Um aspecto importante foi o fato de as alunas adquirirem formal e efetivamente sua qualificação profissional, em termos de competência e de enquadramento na carreira do magistério, e de, assim, alcançarem um *status* que lhes tinha sido, até então, negado historicamente. Mais ainda, o alcance da mudança foi por elas ampliado ao se perceberem ocupando uma função importante junto às crianças e ao constatarem ter obtido ainda ganhos em competências profissionais e escolares que as estimularam a prosseguir estudos em nível superior. (OLIVEIRA et al, 2006, p. 564)

A passagem de um olhar que via o trabalho de ADI como a extensão de um cuidado dado na família para um olhar especializado pode ter contribuído positivamente na construção dos conhecimentos sobre a produção de desenhos das crianças. As ADIs em formação, como sujeitos participantes e atuantes, interagiram nesse ambiente no qual as informações, orientações e propostas adquiriam, pelo próprio enquadramento de um programa formalmente organizado, significado muito relevante para sua vida profissional.

É possível que a imersão nesse ambiente tecido de significados tão prementes tenha interferido positivamente na disposição das ADIs para a participação das rodadas de planejamento e de supervisão das práticas educativas voltadas para a produção gráfica nos CEIs. Alguns dos desenhos são apresentados no Capítulo 4.

2 Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é apresentar um conjunto de referenciais teóricos e sistematizar uma metodologia para a formação do olhar do professor leigo em Artes, em atividades por ele coordenadas, de modo a construir significações sobre as produções gráficas de crianças de 2 a 5 anos.

Acredita-se que o olhar compreensivo e interessado da ADI é fator relevante na construção das condições para desenhar no CEI, bem como na qualidade da intervenção.

Trata-se de um fator sensível e informado que não se constrói apenas por meio de atividades de sensibilização mediadas pela arte. É possível, como se tem visto ocorrer em inúmeras propostas de formação, que a fruição dos artistas permita ao educador acessar os códigos da linguagem visual e do modo de apropriação dessa linguagem pelo próprio artista, que assim se apresenta em suas proposições. Mas, partindo apenas dessas proposições, aquele não pode inferir os códigos visuais que estão em construção pela criança que desenha: embora a produção desta tenha um resultado visual e até mesmo estético, não tem proposição artística e, portanto, não pode ser tomada pelas mesmas balizas. Diferentemente, o mergulho na visualidade dos desenhos de crianças tomados como objetos de estudo, iluminados por alguns conhecimentos teóricos e por informações das condições de produção, pode fazer emergir a natureza própria da atividade complexa de desenhar e novos referenciais visuais, constituindo, assim, um contexto mais propício às significações dos professores e à pertinência dos planejamentos com vistas às aprendizagens infantis no âmbito interno do desenho como atividade em si.

3 Histórico da coleta e da análise dos objetos de pesquisa

O processo de coleta dos objetos analisados neste estudo tem origem no próprio contexto de formação do Programa ADI-Magistério. Nele criaram-se percursos formativos cujo objetivo final era construir um novo olhar e novos posicionamentos das ADIs em favor da apropriação da linguagem visual pelas crianças, a partir de determinadas balizas:

- Voltar-se para a esfera social, desde as interações até as condições materiais de realização do desenho.
- Validar a materialidade gráfica do desenho infantil, não o simplificando como produto, mas tomando-o esteticamente como um sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma que revela vestígios de uma atividade sensível e cognitiva.
- Criar ambientes para interações voltadas ao tema, entre ADIs e seus professores-orientadores de estágio.

O primeiro aspecto foi focado a partir de estratégia criada no programa, que envolvia a orientação de determinadas propostas para serem desenvolvidas pelas ADIs nos CEIs ao longo do semestre a partir de um material de estudo sistematizado. Para atender a essa demanda, os CEIs criaram condições materiais desde a organização de lugares para

desenhar até a aquisição de materiais que, até então, não lhes eram de uso habitual como, por exemplo, a caneta hidrocor.

O segundo e terceiro aspectos foram levados em conta durante o processo de formação que produziu, ao mesmo tempo, o próprio processo de coleta de dados que descrevo a seguir.

Os 50 professores-orientadores de estágio responsáveis pela orientação das turmas de ADIs receberam acompanhamento sistemático para organizar rodadas de fruição e de discussão sobre planejamento do momento de desenhar no CEI. Essas rodas eram organizadas a partir do material trazido pelas ADIs (desenhos de crianças), coletado em seus ambientes de trabalho, e do material didático que dava apoio à organização das aulas. As ADIs escolhiam exemplos de desenhos de crianças de sua turma para subsidiar as aulas, contribuindo para a organização de pequenas exposições de caráter formativo que serviam de base para as rodadas de fruição do grupo, sempre acompanhadas dos respectivos relatos, tantos os orais quanto os escritos nos diários de campo.

Os professores que coordenavam esse momento – e que chamaremos de professores-supervisores – eram orientados a observar as manifestações das ADIs a fim de verificar se elas:

- utilizavam idéias discutidas ao longo das rodadas de fruição de desenhos infantis;
- explicitavam elementos que permitem ver como a criança produziu;
- observavam o gosto e o prazer da criança por se expressar;
- valorizavam diferentes modos de expressão gráfica, não apenas a figuração;
- reconheciam características singulares do percurso de criação das crianças;
- faziam algum tipo de planejamento prévio de seu trabalho;
- utilizavam as observações das crianças para organizar seu planejamento;
- justificavam suas ações de acordo com as necessidades das crianças;
- organizavam previamente espaços para os momentos em que as crianças desenhavam;
- construía critérios para selecionar materiais, meios e suportes;
- tomavam decisões e as justificavam com relação às intervenções no percurso das crianças.

Desse modo, os professores-supervisores podiam personalizar suas pautas de discussão para uma mesma aula, iluminando para as ADIs diferentes aspectos que interferem na produção das crianças e modificando os modos de olhar para o que as crianças desenham.

Os professores-supervisores também observavam o modo como as ADIs respondiam à orientação sobre a preservação das séries de desenhos das crianças, pois essas respostas também diziam muito sobre o que a ADI estava aprendendo. O modo como elas usavam etiquetas ou outras formas de identificação dos desenhos das crianças podia trazer informações sobre como a ADI olhava o desenho: um objeto que guarda características visuais singulares sobre as quais não se devem colocar outras informações concorrentes; visualidade completa em si, dispensando outras informações ou uma imagem insuficiente do ponto de vista comunicativo, necessitando ser suplementada com legendas ou com a escrita dos nomes dos objetos que a criança afirma ter desenhado, fazendo do desenho um uso documental. Tais observações eram devolvidas ao grupo de ADIs para que refletissem em conjunto sobre tais práticas. Essa dinâmica constituiu o processo de significação, relatado a seguir.

3.1 O processo de significação dos desenhos de crianças

As palavras *significativo* e *significação* são costumeiramente empregadas no discurso construtivista, muitas vezes como sinônimo de algo relevante, importante para a pessoa. No âmbito desta pesquisa, porém, faz-se necessário esclarecer o processo que compreende a significação humana segundo a abordagem sociohistórica, e que está no centro das decisões tomadas no âmbito da formação das ADIs no contexto do Programa ADI-Magistério.

Para Vygotsky (2005), a concepção de linguagem enquanto processo de produção de significação compreende a idéia de instrumento. Segundo o autor, o homem produz linguagem, decifra sinais que, no âmbito de uma dada cultura, são sempre fixos; mas, diferentemente dos animais, também produz signos, que são variáveis em função da relação artificial que os homens estabelecem entre eles.

Essa idéia de mediação do homem com o mundo, entendida por Vygotsky como mediação semiótica, é o elo epistemológico entre pensamento e linguagem. Inicialmente, o sujeito usa a linguagem para fins de comunicação. Porém, os instrumentos lingüísticos de que ele se apropria têm impacto sobre seu pensamento e passam a assumir mais uma função, a de criação de significados nessa concepção. A mediação semiótica não se reduz ao significado da

palavra, mas é a união da palavra e do pensamento, o que significa dizer que a significação é sempre um processo semiótico que utiliza a palavra.

Tal posição epistemológica está na base da construção da metodologia do olhar como foi proposta no Programa ADI-Magistério. O material didático disparador de determinadas práticas educativas tinha como papel fundamental colocar os sujeitos para interagirem em torno de um fenômeno posto em destaque: as visualidades produzidas pelas crianças e seus modos de desenhar a partir de determinadas configurações – discriminação de materiais, orientações didáticas, etc. A significação feita pelas ADIs ocorria na ação mediadora do professor-supervisor, que promovia rodas de fruição dos desenhos das crianças, ocasião para o relacionamento do olho e da palavra, da passagem do que se fala/pensa sobre o que se vê nos desenhos das crianças.

As ADIs – assim como qualquer professor – usavam instrumentos mediadores internos, por exemplo, suas formas de observar, perceber, comparar, etc., e também conceitos, como o de arte, desenvolvimento psicológico, etc., para refletir sobre a complexidade que é sua prática pedagógica nos diferentes contextos.

3.2 A significação na sala de aula

O processo de significação constitui-se no entrelaçamento de muitos outros sentidos construídos pela pessoa em sua *rede de significações*, tal como se entende na perspectiva teórico-metodológica proposta por Rossetti-Ferreira et al. (2004). As representações construídas pelos professores – criança, arte e atividade criativa – não são fruto de eventos isolados, mas sim de uma rede constituída a partir de experiências pessoais fortemente marcadas pela cultura.

Os professores-supervisores, embora formados em nível superior, não eram especialistas nas teorias do desenvolvimento e muitas vezes viam-se diante da necessidade de expor ou relembrar às alunas teorias de que eles mesmos ainda não se haviam apropriado com maior autonomia para falar. Mas o exercício de explicar às ADIs obrigava cada professor do programa a continuar lidando com sua rede de significações.

A significação das ADIs passou por elaborações no âmbito de outras linguagens, como, por exemplo, seu diário de campo, que era sistematicamente lido e discutido nas rodas de devolutiva dos trabalhos. Além da observação das crianças nos CEIs, da análise comparativa a partir de duas produções, de adultos e de crianças, as ADIs também aprenderam a olhar a partir da reflexão narrada do outro. O tratamento dos diários de campo e

as intervenções dos professores-supervisores serviram, mais uma vez, como espaço para a construção de novos instrumentos para pensar.

3.3 O processo de construção do olhar

Em síntese, as séries de desenhos produzidas no referido contexto e que serão discutidas no Capítulo 4 são representativas de um olhar construído coletivamente, na medida em que passaram por diversas instâncias de mediação em diferentes grupos:

Em um primeiro momento, os desenhos passaram pelo olhar da ADI responsável pelo grupo de crianças, que acompanhou o processo de sua produção em uma situação contextualizada por um professor-supervisor do programa. Nesse momento, a ADI foi orientada pelo professor-supervisor a organizar as séries de desenhos de todas as crianças, sorteando duas ou três entre as mais assíduas no CEI, e levar seus desenhos devidamente datados para as discussões nas reuniões de orientação do programa de formação, ao longo dos meses subsequentes. O objetivo principal era criar um contexto para a continuidade do exercício do olhar, evitando que a ADI se deixasse levar a cada semana pelo critério do gosto pessoal, o que poderia apenas reforçar o que ela já sabia olhar.

No contexto tomado nesta pesquisa, a fruição foi sempre mediada, pois o formador, diferentemente do professor – no caso a ADI –, não tem acesso ao contexto em que o desenho foi produzido nem pode observar as crianças do grupo. Seu acesso se dá unicamente pelo olhar do professor que trabalha com as crianças, acolhe suas produções, recolhe seus desenhos e os disponibiliza para a fruição de outros olhares. Tal procedimento tem validade para a pesquisa na medida em que assume a produção de cultura pela criança e seu desenho infantil como produto que carrega consigo marcas de seu autor e de seus processos.

Em sala de aula, coordenadas pelo professor de estágio, as ADIs organizavam pequenas “exposições” das produções que traziam dos seus CEIs, em torno das quais podiam trocar suas opiniões. Essa dinâmica permitia ao grupo reconhecer as regularidades e também as singularidades que apontavam no desenho da criança. A própria organização da exposição, tomada aqui como atividade didática, criou um contexto para se aprender a cuidar de elementos que interferem no olhar, como, por exemplo: o tipo de papel e a cor que pode servir melhor como pano de fundo para os desenhos; o modo de dar destaque à autoria e às idéias das crianças sem escrever sobre os desenhos; o modo de organização e disposição dos desenhos, percebendo os exageros que por vezes criam para o observador uma impressão

poluída visualmente; a necessidade ou não de margens ou molduras para enquadrar os desenhos.

Diferentemente de um antropólogo, que busca o sentido das práticas culturais do desenho, e de um psicólogo, que busca compreender os processos que tornaram possíveis determinados desenhos, o formador atua como um arqueólogo em busca dos vestígios de uma atividade complexa que se fez em um tempo passado e que deixou as marcas que podem ser decifradas ou, quando guardadas em mistério, podem suscitar perguntas, impressões, hipóteses que fazem circular o jogo do olhar em constante formação.

As exposições dos desenhos e demais produções estéticas das crianças freqüentemente não são objeto de atenção, mas sim do hábito. Painéis emoldurados por papel crepom colorido e *glitter* concorrem pela atenção do olhar dos observadores em detrimento dos desenhos e seus autores. Varais, em princípio para guardar os papéis em seu processo de secagem, passam a funcionar como suportes para a exposição dos desenhos, que ali se acumulam até que sejam guardados nas pastas.

É certo que a criança não desenha necessariamente para expor: muitos rabiscos são apenas experimentos, testes, tentativas de um projeto em sua etapa de rascunho. No entanto, em um contexto em que a ADI é convidada a olhar para qualquer que seja a produção, é importante cuidar do entorno que interfere na configuração do seu olhar.

Cuidar da qualidade das exposições dos desenhos, ainda que em uma situação efêmera, criada didaticamente para um momento em sala de aula, teve duplo objetivo: ao mesmo tempo em que configurava o território do olhar, colocava em destaque os desenhos das crianças, valorizando-os como produtos visuais, não apenas como atividades de passatempo ou exercícios de coordenação motora. Tal conteúdo não era apenas transmitido como orientação, mas sim construído a partir da experiência de olhar, de pensar e de falar sobre o que vê. Chama a atenção o modo como as decisões tomadas em grupo, por exemplo, reorganizar o painel, eram assumidas pelas próprias ADIs e não pela professora, colocando-as como sujeitos de sua própria reflexão, tomando para si as conseqüências dessa escolha.

Ao longo do semestre, o grupo de ADIs e seus professores-supervisores selecionavam alguns desenhos para o estudo de todo o grupo, congregando, assim, todos os olhares em torno de alguns aspectos relevantes do desenho. Os critérios eram estéticos, porém não seguiam os padrões figurativos tradicionais, já tão bem aceitos pelas ADIs. Ao contrário, os desenhos eram eleitos com a intenção de compartilhar o olhar para o que não seria espontaneamente observado pelo educador, justificando, então, a mediação. Alguns eram selecionados porque revelavam uma marca muito diferente do restante do conjunto, ou, pelo

contrário, porque eram curiosamente semelhantes. De todo modo, o olhar deveria voltar-se para a caracterização da autoria das crianças, segundo a pauta do professor-supervisor: o uso da força e do movimento; os tipos de gestos; o uso das linhas; a apropriação das formas; a diversidade das composições, etc.

Os conhecimentos de psicologia eram tangentes à pauta principal do professor-supervisor. Além das relações que oportunamente surgiam nas conversas nas rodas de fruição, os professores-supervisores colocavam em discussão princípios que embasavam o olhar sobre o desenho no CEI.

Todo esse movimento de ir e vir da sala de aula para o CEI precisava ser sustentado na formação dos professores-supervisores que, embora possuíssem formação em nível superior em Pedagogia, também eram leigos no tratamento do tema, ou pouco conheciam as especificidades das crianças nesse faixa etária. Por isso, foi organizado mais um espaço de discussão, outra instância para aprender a olhar. Assim, nos encontros semanais, professores-supervisores¹¹ eram acompanhados pelo supervisor pedagógico de cada escola-pólo, que durante três horas podia tratar com esse grupo os assuntos ligados ao ensino e ajudá-los, em especial, a trocar olhares, elaborar hipóteses, novas perguntas e observações a partir de alguns dos desenhos que suas alunas ADIs cediam, para que, a partir daí, eles também pudessem, ao longo dos meses, construir novos modos de compreender os desenhos vindos dos CEIs de seu grupo e saber como dar retorno às ADIs durante a condução das aulas subsequentes.

Dessa reunião pedagógica semanal, de volta para a sala de aula, o professor-supervisor trazia questões dos colegas para devolver ao próprio grupo, criando uma dinâmica mais horizontal para a construção de conhecimentos. Assim, pode-se dizer que os olhares das ADIs colocados em palavras nas rodas de fruição tinham consequência imediata na continuidade do trabalho criador da criança, na medida em que a nova pauta trazida a cada semana enfocava a intervenção que as ADIs poderiam propor em seus CEIs.

As séries que compõem o Capítulo 4 foram selecionadas por mim em colaboração com os professores-supervisores, a partir de um grande conjunto de séries que chegaram a público ao final do ano. A seleção levou em conta a diversidade de problemas gráficos que as crianças procuravam solucionar, desde a figuração, atividade mais aceita como modelo pelos professores, até os rabiscos mais primários, buscando mostrar como elas constroem a própria

¹¹ Na fase 2 eram 50 professores-supervisores em 14 escolas, organizados em subgrupos de 3 ou 4 professores por escola-pólo.

aprendizagem na atividade gráfica de modo a mudar seu desenho ao mesmo tempo em que são modificadas por ele.

Desse modo, a coleta dos desenhos constituiu-se como processo de construção dos desenhos e, ao mesmo tempo, também do olhar sobre eles, em mudanças continuamente provocadas pelo olhar das demais ADIs e professores-supervisores nas diferentes interações. A seleção de desenhos aqui apresentada contém em si inúmeras significações, muitas das quais não estão acessíveis aos leitores, senão pelos vestígios visuais que as crianças eternizaram como marcas no papel, sob o olhar interessado e admirado dos professores.