



CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

*Estar num processo artístico significa não se fechar a nada. Significa perguntar: Que uso posso dar a isso tudo?
A experimentação (...) leva a novas realizações e à transformação da linguagem.*

Anna Marie Holm

CAMINHOS PLURAIS

Cada um de nós é único. No entanto esta unicidade potencializada no coletivo o que nos constituímos: um grupo de professores desafiados e/ ou desafiadores; provocados e/ ou provocadores; corajosos e/ ou encorajadores. Neste jogo, que exige uma diversidade de ações, atuamos, somos criativos, envolvidos no planejar de cada jogada, o treino, a prática, o improviso inteligente, pois não temos tudo sob controle, mas nada é por acaso.

A pesquisadora.

Neste capítulo, a essência da pesquisa, temos como objetivo analisar e discutir os dados construídos com base nas entrevistas e na segunda parte dos questionários.

Com esse fim, agrupamos as informações em dois eixos: o primeiro aborda os saberes das professoras, tendo como referência seus depoimentos acerca de: O que significa ensinar e aprender? Que relações estabelecem estas duas ações: ensinar e aprender? Na sequência, debatemos a questão: Qual a importância do Ensino de Artes na escola? Nossa intenção é a de analisar que concepções as professoras possuem sobre esses conceitos norteadores da prática educativa.

No eixo seguinte, discutimos a prática pedagógica e as experiências significativas das professoras no ensino de desenho, fundamentados nas seguintes questões: É significativo para o aluno expressar-se por meio do desenho? Por quê? Como você planeja suas aulas? Explique a que saberes e práticas você recorre nos momentos de organização

do planejamento envolvendo o desenho. Descreva uma aula em que foi trabalhado o desenho, considerada produtiva para você e o seu aluno. Até esse momento da discussão e análise dos dados, nosso objetivo está em averiguar como tem acontecido o ensino do desenho na sala de aula e quais são os percursos metodológicos construídos pelas professoras de Artes nas séries iniciais. Assim, desvelamos os caminhos plurais e comuns na trajetória das professoras.

1 Ensinar ... Aprender ... As relações e o processo de ensino

O primeiro aspecto abordado, nesta seção, refere-se às concepções das professoras sobre o ensinar e o aprender, pois acreditamos que sustentam suas ações, sendo assim, à medida que são desvelados, possibilitam-nos entender o porquê das propostas desenvolvidas em sala de aula.

Ensina-se e aprende-se o tempo todo, na convivência do dia-a-dia, nas conversas, nos relatos de experiências e nos erros e acertos. No entanto o ensinar e o aprender na escola têm um propósito, um percurso construído por alunos e professoras e é nesse intento que se torna imprescindível conhecer as concepções das professoras sobre o ensinar e o aprender, pois, como afirmamos, anteriormente, estes conceitos orientam as suas práticas pedagógicas, a sua atuação com o aluno, a sua performance, o ser professora.

Nesse sentido, quando entrevistada a professora Ana Vera se pergunta:

O que me faz ser professora? É dentro de sala de aula, na convivência com o aluno, (...) o professor sem o aluno não é professor. E procurar também conviver com outras pessoas que trabalham também na mesma área que você que troca experiência, buscando ler bastante, pesquisando, estudando (ANA VERA).

Ela reafirma a posição de Tardif (2002) para quem se aprende a ser professor na prática em sala de aula, na ação e na interação com os alunos e outros profissionais, considerando, inclusive, a importância delegada aos primeiros professores com os quais se relaciona profissionalmente, pois estes podem influenciar na sua constituição docente. A professora continua:

– Sabe quando eu comecei a ser professora? (...) quando eu passei no concurso para a prefeitura eu me vi um pouco mais profissional porque eu tinha passado num concurso e eu estava entrando numa sala de aula então eu fui buscando conhecer como eu ia trabalhar, o que eu ia fazer com o aluno ali dentro na sala de aula.(...) Foi a partir deste buscar como eu ia fazer com o aluno, que eu comecei a estudar, ler, procurar, eu comecei a me constituir como professora, foi ai que eu comecei a gostar do que eu estava fazendo, foi ai que eu vi que eu ia dar aula mesmo, que eu ia estar dentro da sala de aula porque eu me via assim com um compromisso (ANA VERA).

Ela nos relata outras duas realidades na formação dos professores, a primeira leva em conta a segurança propiciada pela instituição de ensino, ela se encontra na posição de professora efetiva, situação diferente da vivenciada pelos professores contratados, Tardif (2002), na sua realidade, refere-se a duas categorias, professores regulares e permanentes, professores com serviços prestados e em situação precária. A segunda revela a busca por orientações metodológicas ao mesmo tempo em que se exerce a profissão, estuda-se para conseguir alcançar seus objetivos.

Por fim, aponta-nos um fator significativo para o nosso estudo, opção que defendemos para a formação contínua das professoras de Artes, visto que a professora declara a relevância que teve, na sua constituição e formação, e continua tendo a sua participação em grupos de estudo, trocas de experiência com outros professores da mesma área de conhecimento. De uma certa forma, percebemos que um profissional fortalece o trabalho do outro. Nessa relação, constroem-se referências e parâmetros para o ensino de Artes, portanto, avaliando esses fatores na sua constituição docente, ela conclui pontuando que um marco em seu processo de constituição,

Foi quando a gente também começou a trabalhar juntas, outros professores com trocas também, com os mesmos interesses, e a gente, acho que começou assim um a apertar o outro. Dentro da escola, com professores da mesma área, um parece que começou, não a cobrar, mas assim, trocar mesmo, ver o que estava trabalhando, você acaba sendo cobrada, não é aquela cobrança de estar te espremendo, mas a cobrança que te leva a pensar, te leva a questionar, te leva a buscar outra coisa, ter outra idéia, e também no CEMEPE [Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais –Julieta Diniz] mesmo, quando a gente está ali convivendo, vendo, outra pessoa está pensando aquilo ali, então o que ele está falando, para ele estar falando e estar entendendo eu vou ter que ler também. Eu vou ter que ver o que ele está lendo para eu poder ler e a gente acaba buscando. (...) Eu faço da minha forma. (...) Estar buscando um grupo de estudos para aprender, ele não é cópia, ele não faz cópia, ele faz adaptações, ele pega uma idéia aqui, uma idéia ali, mas ele vai adaptar de acordo com o que ele quer, com a proposta dele, com a realidade dele, com ele mesmo, o que ele acha que é importante (ANA VERA, acréscimo nosso).

Ela demonstra, ao final de seu depoimento, a opção por reelaborar as vivências e o aprendizado construído com os seus pares, dessa forma, atua do seu jeito, baseada nas suas características pessoais e profissionais. Ressaltamos que as professoras têm seus próprios percursos, definidos pelos seus ‘eus’, sendo assim, é por meio da individualidade e da singularidade de cada uma que resultam as construções metodológicas, e os conhecimentos são organizados conforme as lacunas em cada processo de formação. Nesse aspecto, Certeau (1994) contribui para o entendimento do movimento constituinte das professoras inseridas nos contextos escolares, local de encontros e relações com gestores, pedagogos, professores e outros, que, muitas vezes, reproduzem práticas educativas sem questioná-las.

Certeau (1994) destaca a possibilidade no cotidiano profissional de espaços de aprendizados, experimentação e construção. Dessa forma,

A reorganização e a hierarquização dos conhecimentos, segundo o critério da produtividade, fazem essas artes [do cotidiano] ganhar um valor de referência, por causa de sua operatividade, e um valor de vanguarda, por causa de sua sutileza *experimental e manual*. [...] A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem comprometê-lo (CERTEAU, p. 138 e 146, acréscimo nosso e destaque do autor).

A professora Wanda avalia todos os momentos compartilhados com os grupos como enriquecedores no seu processo de constituição, pois sua experiência paralela como professora de todos os conteúdos nas séries iniciais não lhe propiciava essa experiência de formação permanente. Amplia tal concepção, visto que considera as visitas a espaços culturais, a participação em eventos. Sendo assim, ela nos relata

Eu passei a ter um contato maior com o grupo de profissionais, participar mais de discussões, isso está me fazendo crescer, eu vejo assim, contato com profissionais, participação de alguns eventos, até os eventos aqui mesmo do CEMEPE, do Arte na Escola, a visita que nós fizemos a alguns ambientes, a Pinacoteca, os museus, isso é importante para mim, as viagens (...), eu acho que o contato com os outros profissionais, eu acho que é o que mais me enriquece, o que mais contribui mesmo na minha formação é ter esta troca, ouvir o outro, experiências de outros, não só ouvir, como ler, eu acho que no campo do ensino de arte nestes últimos anos a gente tem ganhado muito mesmo, que é o referencial e coisas novas, tem assim um acesso maior [a recursos didáticos nas diversas mídias, reproduções de imagens, produções em vídeos, entre outras] (WANDA, acréscimo nosso).

A formação é uma construção continuada, acontece frente a situações intersubjetivas e objetivas, com grupos de estudo, colegas de trabalho e os alunos nas

escolas. O trabalho com profissionais da mesma área permite desenvolver projetos de forma significativa para professor e aluno, desde que estejam abertos a novas propostas.

A professora Auristela nos lembra de situações vividas pelo grupo que repercutiram nas decisões que interferiram na situação dos professores de Artes.

No município a gente sempre teve o respaldo porque tinha coordenação, havia as reuniões de área, então, a gente já foi conquistando um espaço e apesar de ter algumas pessoas que queriam tirar a disciplina do currículo nas escolas de [Educação Infantil e Ensino Fundamental], acabar, a gente está sempre brigando, sempre conquistando o espaço para o ensino de [Artes] (AURISTELA, acréscimos nosso).

À medida que as professoras envolvem-se com grupos de estudo e de pesquisa, evidencia-se o fato de que se posicionam política e pedagogicamente, pois nesses espaços, as discussões não se restringem ao pedagógico, reivindicações são feitas pelos professores com vistas a alcançar e assegurar um ensino de Artes pautado nas Diretrizes Básicas de Ensino do município (2003), a valorização profissional. Como sabemos, estamos inseridos em um processo histórico e social, que tem um ritmo determinado pela própria sociedade. Nesse sentido, Sacristán (1995) esclarece:

A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores, [formação permanente], devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional. [...] a mudança em educação não depende directamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece (SACRISTÁN, 1995, p. 76, acréscimo nosso).

Diante disso, é fundamental falarmos da experiência histórica partilhada pelo grupo de professores de Artes da Rede Municipal de Ensino. São docentes comprometidas com as questões do ensino de Artes no município, sempre articuladas e mobilizadas para que este ensino consolide-se pela relevância das propostas pedagógicas e diversidade de percursos significativos por seus professores nas instituições escolares, o que se comprova pela produção científica⁴⁷ dos professores por meio de relatos de experiências, na

⁴⁷ Artigos publicados em revistas científicas, participação nos Congressos da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil; nos Encontros Regionais da Rede Arte na Escola promovidos pelos Pólos Regionais do Instituto Rede Arte na Escola: de Uberlândia, Patos de Minas e Montes Claros; nos Encontros de Reflexões e Ações no Ensino de Arte promovidos pela PROEX e DÍCULT – Diretoria de Culturas, UFU.

apresentação de trabalhos em eventos científicos culturais; nas mostras da produção plástica dos alunos associadas ao processo de trabalho dos professores.

É um grupo aberto ao diálogo com a universidade, o que se comprova pela participação de professoras desta instituição como ministrantes nos encontros de formação permanente; pelo fato de que, em alguns momentos, tivemos a sua parceria na assessoria pedagógica junto à coordenação de área de ensino de Arte no Centro Municipal e Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE – por intermédio da Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis – PROEX –, do Departamento de Artes Plásticas – DEART –, do Departamento de Música e Artes Cênicas – DEMAC – UFU –; pela participação efetiva de professoras da Rede Municipal de Ensino no Núcleo de Pesquisa no Ensino de Arte – NUPEA desde o início de suas atividades em 2000.

Ainda podemos comentar que, dentre as professoras participantes dos encontros, algumas o fazem desde 1997, quando estes tiveram início após a elaboração da Proposta Curricular (1996). Nesse grupo, encontram-se as professoras participantes desta pesquisa, outras foram contagiadas, seduzidas e passaram a somar dando suas contribuições aos trabalhos no coletivo; outras apresentam uma frequência flutuante, e ainda, as que são professoras na RME, mas cujas atividades restringem-se à sua função na escola. Essas professoras têm se constituído da somatória de uma história coletiva em que os embates são frequentes, mas organizam-se e encaminham, sistematicamente, as ações na perspectiva de conviver e acolher as diferenças de percursos, de concepções, de pensamentos, de propostas, de necessidades, de escuta, entre outras.

Silva e França escrevem que

Dois movimentos são articulados continuamente no grupo: o movimento interno de cada participante na construção de experiências e o movimento externo, nas trocas que se constituem em um aprendizado por meio das relações estabelecidas no grupo, diante das necessidades de aprofundamento teórico, das angústias, das ansiedades, das dificuldades presentes no ambiente de trabalho, como também daquelas surgidas pelo desafio de educar e de se educar. (SILVA e FRANÇA, 2005, p. 54).

Todos os aspectos abordados até o momento, são importantes, pois, em nossas ações, está presente uma intencionalidade, manifestada desde as primeiras escolhas e que se materializa no conteúdo programático, pela forma como ele é sistematizado, seja por meio de projetos e planejamentos ou mesmo ainda na estruturação do trabalho. Continua no momento da aula, um acontecimento em que diversas alternativas, como a escolha do

conteúdo e a metodologia, contemplem uma flexibilidade, uma vez que o professor tem um movimento construído no convívio com o aluno. Dessa forma, a adoção de uma postura inflexível de sua parte pode interferir negativamente nas relações que circulam no espaço da sala de aula; relações de proximidade, de afeto, de interesse por acontecimentos significativos no contexto da comunidade escolar e social do entorno. Na realidade, pretendemos que a escola tenha sentido para o aluno, e ele se aproprie de conhecimentos que lhe permitam tomar decisões criticamente na vida em sociedade, tenha discernimento de como as relações sociais se sucedem e de que modo pode atuar com o objetivo de transformar essa sociedade.

Desse modo, esperamos que a escola atinja seus objetivos por meio dos conhecimentos que seus docentes sejam capazes de construir com seus alunos, saberes que precisam estabelecer vínculos com o seu dia-a-dia para que eles compreendam a importância de conhecer a fim de transformar. Para a escola e o professor, é motivo de preocupação o aluno que não consegue fazer conexões e entender como funcionam as engrenagens da vida em sociedade e qual o lugar nela ocupado pelo conhecimento. Nesse sentido, nosso pensamento soma-se ao de Morin, pois considera que

O papel da escola passa pela porta do conhecimento. É ajudar o ser que está em formação a viver, a encarar a vida. Eu acho que o papel da escola é nos ensinar quem somos nós; nos situar como seres humanos; nos situar na condição humana diante do mundo, diante da vida; nos situar na sociedade; é fazer conhecermos a nós mesmos [...] O papel da educação é de nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento, mas jamais dizem o que é o conhecimento. [...] é preciso saber estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2002, p.02).

Da mesma maneira, as professoras também valorizam o conhecimento, um dos pontos de vista que evidenciam, em suas falas, sobre como ensinar e o aprender. Defendem uma concepção de ensino e aprendizagem vinculadas às relações que se constroem entre o professor, o aluno, os colegas e o conhecimento. O ensinar e o aprender misturam-se de tal forma que

Ensinar e aprender são o dia-a-dia é a nossa vida, é o tempo inteiro, nós estamos ensinando e aprendendo, (...) é essa troca constante que você tem com o aluno, o aluno com você, o colega com o colega, para mim ela é constante, o tempo inteiro (GUARACIABA).

Depreendemos de seu depoimento que a escola não é o único lugar de aprendizagem para o aluno, embora seja o espaço de relações propícias para se construir o conhecimento, pois nela o aluno convive intermediado pelo professor com seus saberes curriculares, aprende o que é o conhecimento e qual o propósito dele na vida.

Analisando essa fala da professora Guaraciaba, podemos afirmar que o grupo de professoras pesquisado tem um olhar atento aos alunos, elas permitem que eles manifestem suas dúvidas e não os deixam sem respostas em seus questionamentos.

Asseguramos que, nessa dimensão do ensino, quando o desejo de conhecer do aluno é provocado, gera a reciprocidade do professor, que, no jogo entre o ensinar e o aprender, também se interessa, é solidário ao aluno.

Nesse mesmo sentido, a professora Ana Vera revela que ensinar

É a gente buscar. Ensinar está muito ligado com este aprender, porque em todo o momento que você está ensinando, você está buscando também aprender, está procurando aprender para poder passar (ANA VERA).

Assim, quando indagadas sobre as relações que elas estabelecem entre o ensinar e o aprender, as docentes enfatizam que esse processo é constituído por uma teia de situações vividas e experienciadas:

Eu vejo que ela [as relações entre o ensinar e o aprender] é múltipla, ou seja, de duas mãos, é o tempo inteiro você está ensinando e está aprendendo (...) procuro estar sempre atenta a todo o aluno, a sua postura física, corporal em relação a toda a aula (GUARACIABA, acréscimo nosso).

Em sala de aula, os limites entre ensinar e aprender são tênues para a professora, pois ela considera que as ações se dão concomitantemente. Ressalta a importância de um olhar mais abrangente sobre o aluno, preocupa-se em observar desde a sua postura física à participação nas propostas a serem desenvolvidas. Mostra-nos com essas atitudes que compreende o aluno como um sujeito ativo e que se expressa de diferentes maneiras durante a aula:

Então, isso, para mim, também é um aprendizado, como está sendo ensinado, o que está sendo ensinado, para mim, não tem este momento agora eu estou ensinando, agora eu estou aprendendo (GUARACIABA).

Em determinado momento da entrevista, Guaraciaba passa-nos a idéia de que o aprender é maior para si do que para o aluno. Revela-nos a dificuldade de avaliar o aprendizado por parte do aluno, pela subjetividade que envolve essa ação e, ao mesmo tempo, a importância de também ela estar sempre aprendendo e ensinando.

(...) o tempo inteiro tanto está sendo ensinado como há o que está sendo aprendido, por parte dos meninos e pela minha parte, eu acho que este aprendizado, este ensinar e aprender é maior pela minha parte o tempo inteiro. (...) Eu acho que para a criança que eu estou falando especificamente, no caso, ele não tem muita consciência deste processo, que ele está aprendendo (GUARACIABA).

Os depoimentos das professoras revelam a presença do agir e do refletir na prática da docência. Relatam ser difícil separar o ensinar do aprender, porque são duas ações simultâneas – à medida que se ensina, aprende-se –, professoras e alunos são sujeitos abertos para o conhecer. É uma busca do conhecimento para possibilitar a construção de metodologias que propiciem melhores condições para ensinar.

Diante disso, podemos declarar que o docente só constrói um aprendizado com os alunos se tiver domínio sobre aquele saber, para, então, observar, discernir acerca das atitudes dos alunos que evidenciam determinado estágio relacionado com as construções propostas e, se for necessário, rever alternativas para transformar a sua postura pedagógica. Ensinar e aprender seria uma práxis da docência, a sua manifestação maior, que articula o agir, a reflexão e a intervenção crítica no sentido de alterar a realidade.

Desse modo, buscamos em Freire (1981) o conceito de práxis:

A primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem (FREIRE, 1981, p.17).

Interpretamos a citação ressaltando o olhar do professor para a realidade em que atua, os alunos e suas famílias, os outros professores, os gestores, os funcionários, a secretaria de educação, as políticas públicas, os cursos de formação, isto é, um professor engajado social e politicamente. Todos esses aspectos são complexos, se levamos em conta

as atuais condições da profissão docente, mesmo assim, os professores mostram compreensão e consciência dos limites e das possibilidades de sua atuação.

Nessa dinâmica, por exemplo, a professora Wanda deixa transparecer sua preocupação e, ao mesmo tempo, seu desejo de conhecer a realidade de cada um dos seus alunos, a comunidade na qual atua.

Eu sempre me preocupo (...) com o aluno. Eu sei que o ideal seria ter um conhecimento da história daquela comunidade, do que é importante, quais são os pontos principais, quais são as atividades de lazer mais freqüentes, estar fazendo este trabalho de campo primeiro, no ambiente escolar, talvez até pesquisando um pouquinho da história dos pais, da família porque a gente sabe que a família é decisiva também na formação, nos hábitos, na cultura do aluno, o ideal seria estar pesquisando este ambiente que a criança vive (WANDA).

Essa postura de Wanda desvela a sua sensibilidade para com o aluno como um ser humano que deve ser respeitado pelo que é, por quem é, quais as condições materiais e emocionais que ele tem em vida e de que maneira o professor pode intervir, considerando, para isso, a sua realidade de trabalho.

Como nem sempre consegue conhecer o aluno, a docente limita-se às discussões possíveis na sala de aula para avaliar o seu contexto profissional:

(...), mas eu faço [uma avaliação], só na sala de aula, tanto quanto as proposta que foram feitas na sala quanto de outros assuntos também porque eu sempre estou trabalhando temas que interessem, sempre buscando um pouquinho da vida deles, do que eles sentem para dentro do tema para que se torne significativo (WANDA, acréscimo nosso).

Observamos que Wanda, mesmo diante desses limites pontuados, utiliza alternativas em sala de aula para uma aproximação e um diagnóstico que lhe permitam organizar os conteúdos e metodologias voltados para o interesse do aluno. Sendo assim, salientamos que a aula, a proposta, a temática, articulam-se, pois, segundo Martins (1998)

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

Retomando a concepção sobre o ensinar e o aprender, nosso objeto de análise nesta parte do texto, a ela podemos acrescentar atitudes pedagógicas mencionadas pelas

entrevistadas que vêm somar-se, positivamente, a esse conceito, entre elas, a ação de buscar, de organizar os conteúdos as informações, no sentido de que aprendem à medida que se preparam para ensinar e durante o processo de ensino aprendizagem, quando desafiadas pela curiosidade do aluno. Freire (2004) argumenta sobre a relevância da curiosidade que pode ser acolhida e instigada pelo professor como condição da docência e nas situações vividas e experienciadas em sala de aula.

A professora Ana Vera comenta sobre o seu aprendizado, construído nas trocas de experiência:

(...) Tem hora que a gente vai ensinar alguma coisa e pensa assim, nossa isso aqui é novo! E, é novo para ele do jeito que você está colocando, mas ele dá um retorno e você pensa: olha, eu não tinha pensado por este lado. (...) são relações assim, é um ir e vir, (...) entre pessoas, entre quem está ensinando e quem está aprendendo, são trocas de experiência (...) às vezes, não é uma questão clara para ele, ele tem uma dúvida, ele te faz pensar, se ele te faz pensar ele também te faz aprender porque você vai buscar para responder (ANA VERA).

Pela relevância para o presente estudo, trataremos, a seguir, de conceituar experiência e diferenciá-la do vivido. Na concepção de Dewey,

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma* experiência. (DEWEY, 1985, p.89, destaque do autor).

Segundo Dewey (1985), a experiência abarca as situações vividas, mas estas, nem sempre se constituem em experiências, visto que, para que tenhamos uma experiência, é preciso que a interação do homem com o meio, com os outros seres, alcance o nível das emoções, das idéias, dos conflitos, de forma a se tornar significativa. Um fato em nossas vidas que não tenha esse alcance é uma situação vivida, experienciada, mas não *uma experiência*. Alunos e professoras podem encontrar-se diariamente na sala de aula, viverem situações em que o professor fala e o aluno escuta, em que o professor solicita uma atividade, e o aluno a desenvolve segundo a orientação dada, no entanto é possível que essas ações se dêem no nível do experienciado, não ocorrendo uma experiência de

aprendizagem, pois as situações relatadas acontecem, contudo sem se consumarem os atos de ensinar e aprender.

As respostas das professoras propiciam um entendimento em que as definições, acerca do ensinar e do aprender, não se excluem, mas somam-se em uma definição mais ampla. Um ponto comum a ser ressaltado é a articulação entre os movimentos presentes nas ações que envolvem o ato de ensinar e de aprender.

Podemos afirmar uma concepção de ensino fundamentada na interação entre os sujeitos, na escuta do outro, no entendimento de que a fala do aluno nos dá pistas para a construção de sua aprendizagem e nos revela o seu conhecimento, ainda que no senso comum, mas que é uma das finalidades da educação transformá-lo. Isso se dá por meio de metodologias elaboradas e desenvolvidas durante o processo ensino aprendizagem.

Nesse momento do texto, precisamos esclarecer acerca do conceito de interação social, pois o aluno não aprende desvinculado de sua realidade, ele é um ser que se desenvolve em um processo sócio-histórico-cultural; os movimentos no processo ensino aprendizagem não se dão em um único sentido, de forma unilateral, ao contrário, eles são múltiplos. Os contextos nos quais os alunos e as professoras estão socialmente inseridos interferem em quem e como se constituem, uma vez que o “pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Desse modo, a instituição escola é importante para a construção do conhecimento e a formação de conceitos científicos, nela, a intervenção pedagógica por parte das professoras é um fator positivo para o desenvolvimento dos alunos, que aprendem na interação com outras pessoas.

Além das relações construídas no processo ensino aprendizagem, a interação, a práxis da docência, a busca das professoras por conhecer para ensinar, a curiosidade das docentes e dos alunos, destacamos outros aspectos por nós considerados como sendo importantes por se fazerem presentes no ensino de forma articulada: o saber das disciplinas, produto de estudos e pesquisas realizados pelo homem no decorrer de sua existência; os saberes das professoras e o dos alunos; o referencial teórico; os recursos didáticos e materiais necessários ao desempenho da função docente.

Nesse sentido, selecionamos o relato da professora Wanda, pois ela pontua a forma como as relações e os saberes estão impregnados na sua prática quando menciona:

Pensar em ensinar e aprender, eu penso que não se aprende e não se ensina isoladamente, nós ensinamos e aprendemos nas nossas relações no dia-a-dia, não só na sala de aula, mas na sala de aula, como eu vejo o papel do professor e do aluno? Eu sei que como conhecimento elaborado, os referenciais teóricos, o professor ele tem um conhecimento, um domínio maior e ele tem que estar trabalhando isso com o aluno, mas é a partir do que o aluno traz da sua vivência e das discussões promovidas dentro da sala, o enfoque dado a esses conteúdos (...) que o conhecimento da pessoa vai se construindo. (...) acho que não tem como falar separado o que significa ensinar, (...) ensinar é você estudar, planejar os conteúdos já elaborados que se considera necessário para aquela série, aquela faixa etária, os meios e as estratégias que você vai usar para estar levando esses conteúdos esses conhecimentos para o aluno, mas entendendo que o conhecimento e a forma com que você vai atingir cada um é diferente, é diferenciado, porque cada um tem a sua vivência, a sua bagagem, o seu modo de ver, então o significado para um de um fato não é igual para o outro, e cada um vai construindo o seu conhecimento a partir do que ele já tem, da sua vivência mesmo (WANDA).

De igual modo, assim como o social influencia no que é dito e feito pelas professoras, percebemos, no depoimento a seguir, a subjetividade/pessoalidade da pessoa/professora nas escolhas que faz no seu planejar, citamos a professora Wanda, que trabalhou a etnia a miscigenação em que ela se inclui.

Nós trabalhamos a miscigenação do povo brasileiro e há uma grande quantidade de pessoas nordestinas, até eu vim do nordeste, nasci no nordeste (WANDA).

Nesse aspecto, o seu posicionamento em sala de aula reflete as interfaces de sua história de vida com a dos seus alunos.

Para concluir os conceitos elaborados até o momento e considerar toda a complexidade das relações que perpassam o ensinar e o aprender, citamos Kastrup.

Como professores, sabemos que aprendemos com nossos alunos, que os alunos aprendem uns com os outros, que dispositivos como um livro, um filme, ou uma simples imagem podem ensinar e muito. O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, lingüísticas e não lingüísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais (KASTRUP, 2005, p. 07).

Por meio dessa citação, confirmam-se as falas significativas das professoras participantes deste estudo, pois relatam que aprendem com seus alunos, eles aprendem uns

com os outros, nas trocas de experiências e nas relações que se estabelecem na sala de aula. Desse modo, no processo ensino aprendizagem, acionam-se múltiplas relações, que percorrem caminhos que se interligam e, por sua vez, estão articulados em uma trama que se revela a nós pela apropriação do conhecimento e de valores histórica e culturalmente construídos pela sociedade, assim, aprende-se e desenvolve-se, tornando possível transformar a si mesmo, a sociedade e a cultura.

Discutimos, a seguir, o sentido e a necessidade, para o aluno, da arte como um dos conhecimentos no currículo das escolas.

O ensino de Artes tem como finalidade ampliar a compreensão do aluno sobre as diferentes culturas, promover o seu desenvolvimento cultural e a sua criticidade. Um conhecimento em arte, nos dias de hoje, pode aprofundar a compreensão sobre si mesmo e sobre o contexto sócio cultural em que se está inserido.

Tanto a disciplina Artes como as outras precisam tornar possível ao aluno uma escola que lhe seja significativa. Essa discussão é muito pertinente, porque vivemos um momento em que, para os professores de outros conteúdos e a comunidade escolar, a função do ensino de Artes ainda não está clara.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. [...] A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte estimula o aluno a perceber, compreender e relacionar tais significados sociais. Essa forma de compreensão da arte inclui modos de interação como a empatia e se concretiza em múltiplas sínteses (BRASIL, 1998, p.19).

Em nossa perspectiva, à proporção que o aluno inicia seu aprendizado sobre os códigos das linguagens artísticas, ele pode vir a interagir com criticidade nos espaços de convivência social dos quais participa. As ações de ler, apreciar, analisar, avaliar, criticar, produzir, são complexas, assim sendo, exigem que os envolvidos se comprometam com uma aprendizagem significativa, como também com as diversas situações sociais e culturais de seu entorno. Além disso, tais ações são atitudes que podem ser incorporadas no cotidiano dos alunos. Assim, um dos objetivos do ensino de Artes inclui o trabalho pedagógico, com a intenção de despertar o sensível do aluno por meio da reflexão profunda e a recriação das experiências humanas.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1998, p.19-20).

O conhecimento da arte destacado acima encontra ressonância nas falas das docentes:

Eu acho que a arte coloca o aluno mais crítico, desperta mais, ele fica mais atento às coisas. Ele começa a ver com outro olhar tudo aquilo que a gente vai falando dentro da arte, depois, vai fazendo um paralelo relacionando às outras coisas que ele vai ter no seu dia-a-dia (AURISTELA).

O ensino de arte é conhecimento, ele faz o aluno. (...) Durante a aula ele está aprendendo, está pensando, está conhecendo, está questionando (ANA VERA).

(...) [a arte] contribui para o processo de leitura de mundo, esta é, para mim, a questão fundamental do ensino de arte, tendo em vista, agora, que nós estamos nesse momento das visualidades muito maior, é o computador, os outdoors nos centros urbanos, com imagens jogadas tempo todo (...). O ensino de Arte é fundamental neste processo de leitura e leitura crítica do mundo (GUARACIABA, acréscimo nosso).

Apesar de as entrevistas terem sido individuais, ainda percebemos um movimento crescente nas respostas, culminando com a fala da professora Wanda, que sintetiza seu pensamento sobre a importância do ensino de Artes

Eu acho que hoje, mais ainda, estamos vivendo num mundo de imagens, onde a imagem mostra, a imagem conta, a imagem interfere, interfere no nosso olhar, na nossa vida, (...) é fundamental principalmente pelo momento em que estamos vivendo. (...) nós vivemos num mundo digital, num mundo de imagens, trabalhar imagem, trabalhar história, (...) o significado daquela imagem, o sentido daquela imagem, a história da imagem e o que ela nos conta. Acho que é importante, em todas as disciplinas, não só na aula de artes, você estar trabalhando arte e arte estar envolvendo tudo.(...) O diferencial nas aulas de arte, além do conhecimento, de se conhecer, eu acho que visão crítica, olhar com outros olhos, (...) seja o principal nos dias de hoje, porque a gente vive uma massificação, todo mundo tem que ser igual, todo mundo tem que vestir igual, tem que agir igual e nós somos tão diferentes (WANDA).

Além disso, o pensamento das professoras está em concordância com a justificativa para o ensino de Artes, presente nas Diretrizes Básicas do Ensino de Arte, que contemplam a arte como linguagem:

(...) as artes comunicam muito do que o homem sabe sobre o pensamento e o sentimento, seja de um indivíduo ou de um grupo social. Dessa forma, para apropriar-se dessa linguagem e dar sentido a ela é preciso aprender a operar os seus códigos. No caso das Artes Visuais, é preciso aprender a interpretar os códigos visuais presentes nas imagens. Considerando a variedade de apelos visuais e de imagens com os quais o homem relaciona-se no cotidiano, é importante prestar atenção ao discurso visual que essas imagens contêm, às mensagens que transmitem. Sejam as imagens impostas pela mídia ou advindas das referências culturais mais próximas, o Ensino de Artes Visuais, por meio da integração de atividades artísticas, históricas e de análise, da apreciação, da decodificação e avaliação, prepara o indivíduo, por meio de sua gramática visual e sua sintaxe para ler, interpretar e compreender essas imagens ao invés de responder aos seus apelos inconscientemente (UBERLÂNDIA, 2003, p. 21).

Essa concepção de ensino de Artes discutida até o momento, têm levado as professoras a questionar por que, como professoras de Artes, ainda vivem situações constrangedoras, distanciando-se da sua proposta de trabalho, pois são solicitadas para realizar tarefas como decorar a escola para datas comemorativas, festa junina, formatura. Acrescentando, ainda, o fato de que o cotidiano construído pelos professores deixa pouco espaço/tempo para conversar sobre os seus fazeres e os de seus alunos, suas propostas e as de seus alunos, visto que, normalmente, estão em sala com a preocupação de cumprir um conteúdo programático, como consequência, a falta de sentido que o aluno encontra, para si, na instituição escolar. Nesse contexto, a aula de Artes é vista como forma de recreação, de lazer e de divertimento, como apoio da aprendizagem e da memorização de conteúdos de outras disciplinas.

Segundo Tourinho, os argumentos para justificar o ensino de Artes são

alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre os argumentos de defesa por profissionais que não atuam na área e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural dessa atividade na sociedade (TOURINHO, 2002, p.31).

O conhecimento e o dia-a-dia do professor de Artes, nem sempre, são compreendidos pelos colegas de trabalho. Muitas vezes, ele se vê sozinho na escola, pois,

conforme a quantidade de turmas, é o único profissional a atuar naquele turno e em todas as turmas, tendo que justificar e reafirmar a importância de seu trabalho para a formação do aluno.

A disciplina Artes avalia o processo com o aluno, e ele é reprovado somente em casos pontuais como a não assiduidade. Desse modo, pelo fato de a disciplina, durante o ano letivo, ter um processo avaliativo diferenciado dos outros conteúdos, o trabalho do professor desvaloriza-se.

O fazer docente na área de Artes e a disciplina são valorizados, à medida que os professores, com firmeza em suas ações, conquistam os seus espaços e, diante das condições de trabalho e dos questionamentos dos colegas de outras áreas, conseguem, paulatinamente, que compreendam a importância do ensino de Artes para os jovens. O aluno torna-se um parceiro do professor nesses momentos, pois ele se interessa, envolve-se e, a partir de sua produção artística, a forma como faz visível o conhecimento que vem construindo, consegue contagiar os outros professores. Esse movimento no interior da sala de aula e da escola é lento, mas significativo e depende de cada um, como nos diz Auristela: “A gente sempre está procurando não perder aquilo que está conquistando”. As aulas de Artes possibilitam aos alunos outras experiências e vivências que não são do cotidiano das aulas da maioria das professoras.

A importância do ensino de Artes está no direito do aluno ter acesso a todo o conhecimento produzido, sendo assim, incluir a arte na formação do indivíduo é fundamental para o seu desenvolvimento e imprescindível ao homem, que, após suprir suas necessidades básicas, procura por arte, por fruir da arte, por produzir arte, por se abastecer dela, pelo prazer do ato, uma relação de sentidos com a obra que ressignifica sua vida.

Nesse propósito, o ensino de Artes na escola aspira formar pessoas mais sensíveis à produção cultural de sua comunidade, conhecedoras, fruidoras e decodificadoras das manifestações artísticas de seu tempo e de outros tempos, percebendo a evolução na área das artes. Permite, ainda, distinguir as diferentes linguagens artísticas e seus elementos, exercitar o olhar, o ouvir, o sentir, o perceber por meio das obras de arte. Além disso, compreender melhor as diversas mídias (propaganda, televisão, videoclipe) que se apropriam dos elementos da linguagem visual e estão cotidianamente dialogando com as pessoas. Para isso, o aluno precisa dominar alguns conceitos, conteúdos, experimentações e diálogos sobre a sua produção e a produção da humanidade.

Não se pretende que todos tenham afinidade pelas mesmas linguagens, que todos se tornem artistas, mas que saibam fazer suas escolhas, conhecer e viver o sensível e o cognoscível.

O ensino de arte procura dar a ver, tornar competente o professor para sentir, ver, olhar, perceber, descobrir, discutir, refletir, pensar, interpretar, escrever e fazer associações advindas da própria imagem, e ler a manifestação textual – a obra de arte – para que os alunos possam sentir, ver, olhar, perceber, descobrir, discutir, interpretar, escrever e fazer associações advindas da própria imagem, e ler essa manifestação, assim como as imagens que estão no mundo à espera de um sentido enquanto construção outra significativamente como situação de interlocução e de uma experiência sensível e cognitiva (FRANGE, 2005, p. 111).

Na escola, a convivência, do professor de Artes com os de outros conteúdos denuncia uma realidade: em algumas situações, é proposto a ele trabalhar em função de outras áreas de conhecimento, pois os docentes das outras disciplinas concebem que, por meio das aulas de Artes, podem realizar um trabalho interdisciplinar.

Um conhecimento a respeito do ensino de Artes nem sempre foi propiciado às professoras de outros conteúdos nos seus cursos de formação. Acreditamos que a forma de pensar dessas professoras sobre o significado para o ensino de Artes advenha de experiências que tiveram em suas vivências escolares nas atividades de colorir, nos trabalhos manuais realizados nas aulas de Educação Artística. Assim, a importância desse ensino para cada uma delas varia de acordo com a sua formação, seja inicial ou superior, e as suas experiências de vida.

Levantadas essas questões sobre o ambiente de trabalho que nossas entrevistadas encontram nas escolas, direcionamos a análise para suas respostas à pergunta: Qual a importância do ensino de Arte na escola? Constatamos que elas têm uma visão semelhante, vêem a disciplina desvalorizada em relação aos outros conteúdos e comungam de uma mesma idéia, registrada nas respostas que se seguem. Assim sendo, percebemos em suas falas que se sentem excluídas, diferenciadas no contexto escolar.

- É tão importante quanto a do Português, a da Matemática. Para mim, é uma linguagem, que tem que ser trabalhada, ensinada, é uma das primeiras linguagens instituídas por nós humanos (GUARACIABA).

- A mesma importância que tem qualquer outra disciplina porque o ensino de Arte também ele é conhecimento (...) a importância do ensino de Arte dentro de uma escola é a mesma de qualquer outra disciplina, o aluno está raciocinando, ele está aprendendo (ANA VERA).

- Eu acho que o ensino de Arte é tão importante quanto qualquer outro conteúdo (WANDA).

Apesar de evidenciarem a relevância da disciplina, suas falas sustentam um sentido que ainda persiste sobre as aulas de Artes, vistas como uma atividade. Muitos profissionais acreditam ser este um ensino que se constitui somente em um *fazer prazeroso*, que alcance um resultado agradável para quem olha de acordo com o conceito de estética de cada um, usam, inclusive, o termo *bonitinho* ou *desenhinho*.

Observamos que as entrevistadas sentem-se marginalizadas, entendem pelas atitudes dos colegas, que o seu fazer não é relevante. A professora Wanda formaliza tal situação da seguinte forma:

Então, eu acho que o professor de Arte, ele é marginalizado, ele possui este estigma ainda na maioria das escolas de que não tem uma fundamentação teórica, um embasamento. Acho que a nossa formação é muito questionada, as pessoas nem nos conhecem, nem nos procuram para discutir, para ver o que está sendo feito, não mostram interesse porque eles acham que é só o fazer, é só o desenho, é só fazer uma coisa bonitinha (WANDA).

O depoimento da professora endossa o que já discutimos anteriormente, pois revela-nos que alguns profissionais da escola não conhecem o objetivo e as propostas do professor de Artes, por terem uma visão acerca desse ensino fruto de um desconhecimento e um saber que não foi construído durante sua formação. Assim, esse conjunto de fatores dificulta o trabalho dos professores de Artes. Esse modo de ver decorre, entre outras coisas, das influências da lei 5.692/71 e da formação de professores polivalentes.

A experiência dessas professoras de Artes, a sua luta em seus locais de trabalho, seus posicionamentos de forma arraigada permitem que se expressem sobre a arte e o seu ensino com a mesma impetuosidade e demonstração de que ele ainda não está consolidado nas nossas escolas, como já argumentava Barbosa, quando tratava do ensino de Artes no Brasil:

Precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a Matemática, a História e as Ciências, a Arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade. (BARBOSA, 1991, p.06).

Na realidade pesquisada, as professoras de Artes sentem a necessidade de posicionar-se em relação ao seu contexto e ao ensino de Artes em Uberlândia, pois este não está desconectado das propostas contemporâneas discutidas e implementadas no Brasil.

Dessa forma, constatamos algumas conquistas como: a disciplina Arte contribuindo como um componente curricular; a Rede Municipal de Ensino – RME – com um

quantitativo de professores habilitados, capazes de atender a quase todas as escolas; e a Universidade Federal de Uberlândia, com os cursos distintos de licenciatura em Artes Visuais, Música e Artes Cênicas. Entendemos ser esta uma conquista histórica, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido por nós, profissionais da área.

Desse modo, o trabalho árduo dos profissionais do ensino de Artes nas escolas poderá transformar o entendimento dos outros professores, pedagogos, gestores escolares. Nesse sentido, são várias ações que irão se somar para que se assegure uma educação que promova a autonomia, a expressão, o pensamento e a responsabilidade do ser humano.

Neste primeiro eixo, discutimos as concepções docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem, o ensinar e o aprender. Focamos, inicialmente, esses saberes por entendermos que alicerçam as práticas construídas pelas professoras, em seguida, abordamos o papel da escola, os conceitos de práxis em Freire (1981) e da experiência em Dewey (1985), ainda, o conceito de interação social em Vygotsky (1991).

Ao tratarmos sobre a importância do ensino de Artes na escola, avaliamos a compreensão das entrevistadas e também por parte dos professores de outros conteúdos acerca dessa relevância, a formação desses docentes e a realidade que os professores de Artes podem encontrar nas escolas que atuam. Ainda, o comprometimento político pedagógico dessas professoras para vislumbrarmos uma transformação e a arte e seu ensino serem vistos com dignidade nas nossas instituições escolares.

2 Os saberes e as experiências significativas das professoras no ensino de desenho

No segundo eixo, continuando o estudo proposto, investigamos as concepções sobre desenho e as práticas pedagógicas das professoras de Artes que atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Analisamos, primeiramente, suas concepções sobre desenho, reveladas por meio dos questionários e da entrevista. Na sequência, abordamos o planejamento, o desenho e seu ensino na visão das professoras. Prosseguindo, discutimos que práticas pedagógicas orientam o ensino de desenho.

Nesta seção, com base nos dados obtidos nos questionários, deter-nos-emos nas respostas dadas à pergunta: “O que é desenho?” formulada com o objetivo de investigar que concepções de desenho fundamentam a prática das docentes.

Para tanto, retomamos as concepções de desenho discutidas nos fundamentos teóricos, pois elas norteiam a análise dos dados e mostram os diferentes conceitos e como vêm se transformando de forma a ampliar significados.

Desse modo, dialogamos com teóricos que participaram desse percurso, ousados, cada um à sua maneira, ora como professores, ora como artistas, ora como professores-artistas ou artistas-professores. Assim, partilhamos as concepções das professoras de Artes com: Motta (1967), Derdik (1989), Buosso (1990), Moraes (1995), Frange (1995), França (1995), Artigas (1999), Castro (1999), Leonilson e Bispo do Rosário.

O desenho tem uma qualidade a mais que os outros meios de expressão. Além de “armar o braço” é, ao mesmo tempo, o mais confessional dos meios plásticos, diário íntimo, eletrocardiograma, rebeldia travada no meio da noite, solitariamente. Uma qualidade a mais, dizia, porque o desenho parece escapar à polêmica estéril entre vanguarda e retaguarda, entre o velho e o novo, navega imperturbável entre ismos e épocas. De Holbein a Steinberg é sempre atraente e como nunca parece esgotar suas possibilidades, permanecendo como um eterno croqui, estimula muito mais, no espectador, a participação intelectual e emocional. E permite todas as virtualidades e virtuosidades, porque um desenho você larga aqui e recomeça ali, hoje, amanhã, ontem. O desenho é para ser lido, como um poema (MORAIS, 2002, p.120).

O desenho é uma forma de expressão presente na vida de todos, seja por meio de um rabisco enquanto pensamos ou estamos distraídos, gestos que exprimem uma/nossa marca no mundo, ou ainda, as linhas construídas motivadas por desejos, projetos, registro, representação, conhecimento, transgressão e invenção. Transitando do bidimensional ou tridimensional, da pintura à escultura, da materialidade à ausência de matéria, um gesto no espaço, a linha como elemento constitutivo e constituinte. Nesse sentido, adotamos a definição de Amílcar de Castro

[...] a linha é uma invenção.
Então, vamos inventar.
A linha é o silêncio de pensar.
A linha é o silêncio de pensar gente.
De pensar bicho.
E a palavra em silêncio pensando sem palavra.
A linha é silêncio de pensar o universo.
sem verso e sem reverso.
Mas, é sem dúvida, uma forma de pensamento,
[...] a linha é força. É movimento.
É uma conquista de espaço. É ritmo.
Muitos caminhos.
Um solo de clarineta.
Um bailado aéreo de viagem livre [...]
(CASTRO⁴⁸)

⁴⁸ CASTRO, Amílcar de. A Linha. [s.l.: s.n.].

Nessa perspectiva, destacamos os três conceitos que foram os mais enfatizados pelas profissionais: forma de expressão, criação e representação, e que são, de alguma maneira, utilizados pelos teóricos acima citados. O diferencial está na forma como eles se apropriam desses termos e os superam, indo além de sua somatória em suas concepções.

Dessa forma, salientamos que as concepções de nossas colaboradoras, transcritas a seguir, dialogam com as contemporâneas. Assim, desenho é

É uma forma de expressão. Um gesto num espaço. Esse gesto pode ser amplo ou miúdo. Ele pode deixar marcas como quando o lápis traça sua trajetória no papel, mas pode ser efêmero como o traçado do salto em uma piscina. Mas é importante saber que estes gestos têm um raciocínio, uma intenção apoiando-o (ANA VERA).

É uma maneira de expressar um sentimento (AURISTELA).

Eu acho que o desenho possibilita uma expressão de sentimento, de um fato muito mais complexo do que palavras do que letras (WANDA).

(...) estar nos expressando não racionalmente, mas também nossos conflitos nossas emoções (GUARACIABA).

A professora Ana Vera, na sua definição, afirma que o desenho é expressão, é gesto, pode deixar marcas conforme o atrito do lápis no suporte, pode ser efêmero por meio da materialidade quando nos fala do risco no ar ou na água por um nadador. Assim, o atleta ou o dançarino apesar de não terem consciência de que seus movimentos e seus gestos são desenhos construídos, em um momento e uma ação, únicos, com durabilidade limitada ao tempo do espetáculo, ou seja, são efêmeros como o traço na água, ou a linha deixada como marca na areia após a passagem de uma onda. Ao final, a professora chama a atenção para o raciocínio que a ação de desenhar exige de quem a desenvolve.

Dando continuidade a análise das respostas, os elementos de linguagem visual constitutivos do desenho são citados pelas professoras.

Criação de uma imagem a partir de / com o uso de elementos da linguagem visual: ponto, linha, ... (WANDA).

Eu ensino desenho quando trabalho com qualquer conteúdo em arte. Ponto, linha, plano (...) (ANA VERA).

O ponto, a linha, a forma, a perspectiva são conteúdos a partir dos quais ela ensina desenho (AURISTELA).

Amílcar de Castro propicia uma interlocução com as professoras, pois, em seus depoimentos, afirma desenhar com o gesto, que este constitui um dos elementos do desenho. Tudo começando com o desafio de um espaço. Um ponto, um traço, um gesto. Do gesto à linha, ao desenho, à forma, não importa de qual material se apropria, este poderia ser o pincel largo, a brocha, o rolo de pintura, e com a gestualidade expressiva traçar os desenhos. Desenhar é, segundo Guaraciaba,

uma maneira de você trabalhar a estima do aluno, e quando ele dá conta, ele vê que ele venceu o desafio daquele papel branco, daquele papel que tinha só algumas informações e ele consegue trabalhar aquilo numa imagem o que deixa ele todo satisfeito isso para ele passa a ser muito importante (GUARACIABA).

Poeticamente, Amílcar de Castro registra que

[...] tocar aquele **papel em branco**
com lápis, um pincel, um contato,
e sem medo, é o primeiro passo.
Fazer um **ponto** nessa **superfície**
É começar a **pensar** no **espaço**,
Com o espaço, sobre o espaço.
Esse ponto inicial não tem nada a ver com o ponto final.
Muito pelo contrário.
E muito menos com a geometria.
Esse ponto é o **resultado** de um **movimento sensível**,
que alcança aquela superfície.
É quando se inicia um novo **diálogo**.
É necessário que haja uma **relação sensível** proporcional,
entre o movimento que conquista o espaço
– o ponto – e a forma do papel onde esse ponto vai viver.
E se o primeiro ponto não consegue,
outro ponto se faz necessário,
e mais outro, até que os pontos e o espaço em branco
se descubram em **harmonia**.
Como era antes.
Antes do primeiro ponto [...] (CASTRO⁴⁹).

Destacamos algumas palavras do poema acima para dar ênfase a um dos conceitos de desenho e ao ato de desenhar: *papel em branco, ponto, superfície, pensar, espaço, resultado, movimento sensível, diálogo, relação sensível, harmonia*.

Amílcar de Castro propõe o papel como suporte, mas outros são possíveis, o significado do branco que se constitui no espaço vazio, no desafio que se instala para quem desenha. Como estruturar os elementos de linguagem? Nesta etapa, o artista e o aluno são sensíveis aos materiais, às superfícies, colocam-se em ato e em pensamento na busca por soluções estéticas e na resolução de problemas para a construção plástica; a conexão entre

⁴⁹ CASTRO, Amílcar de. O Ponto. [s.l.: s.n.].

a razão e a percepção lhes possibilitam o(s) movimento(s), este(s), se materializa (m) no (s) desenho(s). Amílcar de Castro (2006) declara única a dimensão da vida, da arte e do *desenho* “É por isso que eu acho que criar está junto com viver que arte e vida são a mesma coisa”.

Ainda, as docentes expressaram outras definições para desenhos. Wanda afirma ser

Representação gráfica de elementos diversos (WANDA).

A pertinência nessa resposta refere-se ao fato de que o desenho, na maioria das vezes, é trabalhado mediante o conceito de representação, portanto, pretende que o aluno desenvolva a forma como representa os objetos. Com este objetivo, o aluno produz desenhos de observação, elaborados quando desenha um objeto que esteja vendo naquele momento e da maneira como o vê, sendo assim, ele o representa como tal. No entanto, mesmo com a proposta de simular o objeto, o aluno pode conseguir um desenho realista como também pode frustrar-se por não alcançá-lo.

Outra definição aponta que desenho é

Registro, representação, arte, linguagem, expressão humana (GUARACIABA).

Realmente, desenho é registro, uma vez que o aluno produz desenhos de memória ou de imaginação com características de relatar um ato ou acontecimento. Ao mesmo tempo em que registra, o aluno representa, seja um objeto, uma cena, um sentimento, assim ele deixa marcas de sua existência em um pedaço de papel, em uma parede, documenta uma situação imaginada ou vivida.

Segundo Derdyk (1989),

O desenho manifesta o desejo de representação, mas também o desenho, antes de mais nada, é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. Ao desenhar, a criança passa por um processo vivencial e existencial (DERDYK, 1989, p.51).

Ademais, desenho é arte, é linguagem, é expressão humana, não resta dúvida acerca desta definição, porquanto mostra coerência com o que acreditamos, sendo relevante para o nosso estudo. Percebe-se que as professoras compreendem o desenho dessa forma, pois bastaria a definição: desenho é arte, visto que arte é linguagem e expressão humana, a repetição e a ênfase nos mostram que a professora quer ter a certeza de ser compreendida.

O desenho também é definido como uma forma de

Estudar um conteúdo, apresentar um trabalho (AURISTELA).

A professora tem motivo para contribuir com esse conceito acerca do desenho, pois professores e autores de livros didáticos o utilizam para ensinar outros conteúdos. Isso acontece por meio de algumas imagens significativas que se tornam recurso didático no processo de construção do conhecimento em outras disciplinas. Conseqüentemente, os alunos usam desenhos na apresentação de trabalhos escolares.

A professora Ana Vera salienta que

Passa na cabeça das pessoas que desenho é aquela atividade simplificada, aquela que o professor não tem mais nada para fazer e manda o aluno desenhar, (...), mas o desenho é um fazer, o aluno está raciocinando, está pensando neste desenho. Ele está colocando o conhecimento dele e tem muitas formas para trabalhar esse desenho de modo que o aluno cresça (ANA VERA).

Percebemos, pelo relato acima, a existência de uma visão distorcida de educadores quanto à dimensão do ato de desenhar, de o aluno produzir um desenho. Desconhecem o objetivo do desenho e sua importância, os quais residem no fato de permitir aos alunos expressar-se, comunicar-se por meio de outra linguagem. Os alunos devem se desenvolver convivendo e construindo seus conhecimentos concomitantemente por meio de diferentes linguagens, por exemplo, a linguagem verbal e a não verbal, a da escrita e a do desenho, duas formas de linguagem comunicacional e também artística. No caso da escrita, ela é expressiva, quando toma a forma de poemas, poesias, obras literárias e, no caso do desenho, pelas produções plásticas dos alunos, pelas criações dos *designers* gráficos, pelas manifestações artísticas, pelas obras dos artistas.

Tratar dos desenhos artísticos na sala de aula é exercitar as várias maneiras de desenhar, incluindo a cópia, o desenho de observação, o desenho de memória, o ditado de uma imagem, provocar o processo criativo do aluno para romper com algumas das formas de desenho e estereótipos presentes na escola.

Além disso, referimo-nos aos desenhos constantes do material pedagógico das professoras que ministram todos os conteúdos nas séries iniciais, desenho como temas de datas comemorativas e outros, mimeografados ou xerocados para que sejam coloridos pelos alunos.

Consideramos relevante o desenho no ambiente escolar em momentos de socialização, pois os alunos, no período em que os produzem, mesmo que não estejam sentados próximos, podem conversar, trocar informações, perguntar sobre o desenho dos colegas, observar as similaridades de lugares, ou ainda, outras que se destaquem nos seus trabalhos, dialogar sobre esses aspectos. Nessas ocasiões, também é comum demonstrarem dificuldade em representar a idéia inicial. Conforme a faixa etária, podem não conseguir desenhar, por exemplo, uma figura humana sentada e, nesses momentos, os alunos têm como requisitar o professor ou um colega para auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem.

Por meio da motivação e do interesse dos alunos por determinados temas, o desenho toma rumos prazerosos na sala de aula. Segundo as professoras Wanda, Guaraciaba e Ana Vera, é surpreendente a capacidade de os alunos de desenhar, mas desconhecida por eles próprios. A professora Auristela acrescenta que, após uma longa conversa, um simples desenho de observação é extremamente gratificante, pois é visível a construção do aluno de acordo com a proposta e até o seu contentamento com o próprio resultado. Esta satisfação demonstra que o trabalho teve sentido para a criança. Há casos em que pode ter significado para o professor, mas o aluno não o compreender, pois ainda está construindo seu conhecimento nessa área, este é um processo em que cada um tem seu próprio tempo.

Após tratarmos da concepção de desenho das professoras investigadas, retomamos as seguintes perguntas, que também são objeto desse estudo: É significativo para o aluno expressar-se por meio do desenho? Por quê? Como você planeja suas aulas? Explique a que saberes e práticas você recorre nos momentos de organização do planejamento envolvendo o desenho. Descreva uma aula, em que foi trabalhado o desenho, considerada produtiva para você e o seu aluno.

As informações fornecidas pelas entrevistadas revelam-nos que possuem pontos de vista comuns e outros divergentes. Com relação ao primeiro, são unânimes em afirmar que as crianças das séries iniciais têm menos resistência ao ato de desenhar; estão sempre desenhando, sem exigir de si mesmas a produção de um desenho realista, a representação do objeto como tal.

Os meninos, os alunos até a 4ª série têm muita necessidade de desenhar, sentem isso, desenharam, a maioria desenha (ANA VERA).

O aluno sempre está desenhando, muitas vezes, em vez de usar a palavra, usa o desenho para explicar (AURISTELA).

Além disso, apesar das propostas feitas nas aulas, as crianças não deixam de fazer seus próprios desenhos, muitos deles já interiorizados, apreendidos com colegas ou adultos, como a cópia de figuras e personagens de sua preferência.

A todo momento estamos vendo os meninos desenhando por conta própria (ANA VERA).

As professoras destacam, ainda, o fato de que as crianças têm contato com o desenho antes de freqüentarem a escola, portanto, essa é uma atitude já desenvolvida antecedendo ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

A criança desenha indo para a escola ou não indo para a escola (GUARACIABA).

A nossa experiência capacita-nos defender a posição de que o ensino de desenho na escola tenha propostas diferenciadas, de modo a que os alunos construam um conhecimento, levando-os a entender o (s) desenho (s) que trazem consigo, resultado de vivências que antecedem as propostas escolares e suas produções no contexto da sala de aula.

*A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, *aprender a só ser*. O desenho é palco de suas encenações, a construção de seu universo particular (DERDYK, 1989, p. 50, destaque da autora).*

Outro aspecto destacado pelas docentes diz respeito a situações nas quais o uso das linguagens oral e escrita não são suficientes para o alcance do que os alunos querem expressar e, nesses momentos, a linguagem gráfica, plástica – o desenho –, é forma de expressão escolhida para exteriorizar desejos, pensamentos, idéias e registrar acontecimentos.

Eu acho que é significativo, necessário, eu vejo como uma necessidade de o aluno se expressar por meio do desenho, (...) as imagens nos contam muitas coisas, você usa palavras, você usa imagens (WANDA).

Observamos que Wanda julga significativo para o aluno expressar-se por meio do desenho. Ao acrescentar a palavra *necessário* e repetir *como uma necessidade* para o aluno

desenhar, entendemos que destaca este termo, reforçando sua opinião de o desenho ser imprescindível no cotidiano dos alunos.

Novamente percebemos um movimento de complementaridade de idéias que possuem, agora, sobre o significado para os alunos em se expressarem por meio do desenho. Assim, a professora Ana Vera afirma ser

significativo para o aluno expressar-se por meio do desenho, pois é mais uma forma de expressão (ANA VERA).

Ela defende o sentido do desenho como uma linguagem expressiva utilizada pelos alunos porque é muito comum, na escola, fazerem mais uso da linguagem verbal para se manifestarem e utilizarem com menor frequência da não verbal, nesse caso, o desenho. Na fala transcrita, a seguir, fica evidente a postura da professora na valorização do desenho, visto que, no seu entender, a escola dá mais ênfase à linguagem escrita.

a escola acaba exigindo muito que ele escreva e o desenho é uma forma de mostrar de comunicar não só o escrito (ANA VERA).

Nos pontos em que as professoras divergem, uma ponderou que, por meio do desenho, o aluno pode estar simplesmente aflorando seus sentimentos,

mostrando ali aquele sentimento ... naquela hora, naquele momento. Se está com raiva faz de um jeito, se está tranqüilo vai por outro lado. Acho que é significativo, pois está ajudando o aluno (AURISTELA).

Sabemos que as manifestações artísticas nos provocam sentimentos, favorecem a auto-estima, como também que o fazer artístico é prazeroso, mas discordamos de que o desenho na escola possa ter uma finalidade terapêutica ou que esteja relacionado a questões afetivas, comportamentais e psicológicas.

Dessa forma, destacamos o significado do desenho como conhecimento e linguagem na fala da professora Guaraciaba

(...) eu vejo como uma outra forma de expressão. Além disso, vejo o ensino de arte, enquanto linguagem e por ser um conhecimento é racional, intuitivo e emocional (...) O aluno se coloca por meio do desenho (...) tanto o seu conhecimento racional como os seus sentimentos, as suas emoções (GUARACIABA).

O conhecimento histórico, social e culturalmente, por nós construído é muito amplo e ao professor compete fazer o recorte nesses dados, verificando a relevância para os alunos. Referimo-nos às escolhas e aos percursos sistematizados pelas professoras, fundamentais para que uma aula seja produtiva e requeira um professor comprometido com leituras, estudos, pois isto o auxiliará no momento de adequar o seu planejamento.

Assim, dando continuidade à discussão, e ainda considerando nosso objetivo em conhecer um pouco a maneira como uma professora planeja suas aulas, quais saberes e práticas estão presentes quando define e elabora as metodologias para o trabalho em sala com o aluno, especificamente no que se refere ao desenho. Nesse momento, centramos nosso estudo na pergunta: Como você planeja suas aulas?

Respaldados na nossa prática pedagógica e experiências de ensino, somos de opinião que a intervenção pedagógica em sala requer ações antes, durante e depois, sistematizadas, no planejamento, em seguida, na aula, como um fazer por meio das ações que se concretizam e, por fim, na avaliação dos processos de ensino aprendizagem. Para isso, devemos levar em conta todas as circunstâncias relacionadas com o agir docente, desde a opção por um conhecimento a ser ensinado, o objetivo, a metodologia, os procedimentos norteadores de como os saberes serão expostos e trabalhados com os alunos no momento em que tais ações são efetivadas, e as reflexões que se sucedem tem por objetivo a sua avaliação, o repensar da prática.

Ficou evidente, para nós, que as professoras estão atentas aos acontecimentos na sala de aula, na escola, no entorno, ao interesse dos alunos para planejar:

Algumas vezes, eu planejo minhas aulas a partir de alguma imagem que me chamou atenção ou a partir de alguma coisa que surgiu dentro da sala, de alguma fala ou de algum desenho que chamou a atenção dos meninos ou de algum pedido dos alunos (ANA VERA).

Elas também se baseiam nas vivências, nas experiências, na reflexão e na avaliação.

Normalmente, ultimamente, eu ando fazendo assim, eu avalio o ano com os alunos, a gente faz uma retrospectiva do que aconteceu durante o ano, em todas as séries. E, em que ponto eu teria que estar enfocando, que conteúdo eu poderia estar trabalhando no ano seguinte. Então, eu sempre tenho esta conversa com o aluno, não só no final do ano, muitas vezes, no final de um projeto, no final de uma proposta, eu estaria replanejando (WANDA).

Além disso, procuram fazer uma(s) conexão(ões) entre o interesse do aluno com o próprio conhecimento, as suas leituras, as imagens preferidas, a literatura na área.

Eu vou também pelas leituras que eu faço (ANA VERA).

A gente sempre procura trabalhar com alguns livros de artistas, então a gente vai trabalhando dentro do que o artista trabalha (AURISTELA).

Feito esse percurso, só então elaboram sua proposta de atuação, definindo objetivos, conteúdos, metodologia, procedimentos, recursos didáticos e materiais, avaliação, cronograma.

Visto que todas as professoras de Artes colaboradoras deste estudo atuam em sala de aula há mais de dez anos, elas têm uma trajetória que as caracteriza individual e coletivamente. Pelo distanciamento de tempo, conseguem expressar como constroem sua prática educativa com base nos conteúdos disciplinares. Nesse percurso, as docentes fazem uso de seus saberes, no entanto não basta basear o seu ensino somente nos saberes pessoais, na sua formação cultural, em suas experiências de vida. É preciso que elaborem seus saberes profissionais, para isso, são imprescindíveis as conexões entre os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e das ciências da educação. Nesse sentido, Gauthier afirma que

Basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no bom senso, na experiência, na intuição, no talento ou na vasta cultura não favorece de todo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vêm impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relaciona a competência à posse de um saber próprio ao ensino (GAUTHIER, 1998, p.28).

A esse respeito, as professoras enfatizam a importância da formação nos seus processos de constituição, demonstram que é significativo e necessário estarem estudando. Essa construção contínua resulta em subjetividades, pois cada professora tem uma história de vida pessoal, profissional, de formação inicial e continuada.

Concomitante ao planejar, as docentes também recorrem aos referenciais teóricos, livros, artigos científicos; imagens, filmes, entre outros. Dessa forma, com o propósito de elaborar propostas de trabalho e de adequar o conteúdo a ser trabalhado com o aluno à

realidade de cada sala de aula. A professora Wanda se coloca nesse processo e explica como seleciona os materiais teóricos e práticos, que vão fundamentar a sua aula:

(...) tem o referencial teórico, então eu sempre busco revistas, livros, imagens que vão de acordo com os temas que eu vou trabalhar, às vezes, também é uma coisa que me interessa muito, é uma imagem que me chama a atenção, vai o meu gosto, o meu interesse também interferem nesta hora de planejar (WANDA).

Na concepção das professoras, a aprendizagem acerca do conhecimento em Artes alcança uma dimensão que não se limita aos saberes disciplinares e curriculares. Assim, consideram-se as ações desenvolvidas por docentes e alunos, as relações construídas, as atitudes que o aluno vivencia, as experiências que lhe foram possibilitadas no convívio em sala de aula para o seu desenvolvimento cognitivo afetivo social, que, interiorizadas, tornam-se significativas. Confirma-se o processo de ensino aprendizagem que faz parte de nossa existência na escola e fora dela à medida que se transformam.

A função docente está ligada à pessoa professora, sendo assim, não se dissociam os vários papéis sociais que a constituem, ao contrário, emergem nas decisões, pois ensinamos fundamentados em quem somos. Nesse sentido, retomando Gauthier (1998), as professoras estabelecem uma rede de ligações entre os seus conhecimentos, a forma como se constituíram está presente nas suas interações em sala de aula, no entanto os saberes pessoais não predominam, pois não atendem à concepção de educação e ensino pelas professoras de Artes no ambiente escolar. Portanto, os profissionais da educação devem buscar uma formação que estruture todos os saberes e o conhecimento a ser construído pelo aluno.

A professora Ana Vera mostra-nos que esse movimento ocorre com todas elas, pois,

É o que a gente faz a todo instante, eu quero falar o seguinte: a gente não aprende sem ensinar e que a gente só ensina o que aprendeu, também, só ensinamos enquanto estamos buscando, estamos aprendendo, só vou ensinar para uma pessoa o que aprendi, o que estou buscando aprender (ANA VERA).

Constatamos que os saberes das professoras interferem na seleção dos conteúdos e temas a serem estudados, eles estão conectados entre si. Assim, a docente pode visualizá-los e constar no seu planejamento o diálogo com outras áreas de conhecimento, isso se dá

conforme sua visão de mundo e de sociedade, pois tem autonomia para escolher as ligações que pretendem destacar entre os saberes:

Quando eu estou trabalhando com o aluno é a história da arte, buscar na história mesmo os acontecimentos históricos vou procurar em livros, buscando vou pesquisar em vários locais para complementar o que eu estou trabalhando em sala de aula (ANA VERA).

Avaliamos como importante o trânsito entre a História e a História da Arte, visto que não concebe-se uma proposta fragmentada de ensino em que se dissociam os fatos históricos de seus contextos, os conhecimentos interligam-se, sobrepõem-se e o professor constrói esse movimento em sala de aula com o aluno de forma que o aprender não se concretize em uma visão reducionista, mas ampliada dos conteúdos estudados. Nesse sentido, retomamos a dimensão dos sujeitos históricos, culturais e sociais, e a totalidade dos acontecimentos realizados por eles.

Nos seus percursos, as professoras demonstram consciência de sua responsabilidade pelo planejar, desenvolver e avaliar suas aulas. Também revelam que os seus desejos e os saberes que julgam relevantes não são priorizados como conteúdo a ser aprendido. Nessas circunstâncias, deixam claro que ouvem os alunos para proceder as suas escolhas, ainda, consideram o processo vivenciado e as experiências que antecederam o planejamento atual; portanto, investigam qual o conhecimento construído até o momento, pois

*não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar [...] Quando acontece tudo isso – ou na medida em que acontece – podemos dizer que está se produzindo uma *aprendizagem significativa* dos conteúdos apresentados (ZABALA, 1998, p. 37, destaque do autor).*

Com vistas a uma aprendizagem significativa, as professoras propõem-se a trabalhar com a diversidade que está expressa na realidade das salas de aula, como nos conteúdos que se articulam para processar um efetivo aprendizado pelo aluno:

vou buscar o que tenho para complementar [...] vou buscar imagens para trabalhar com leituras, o que pode complementar na história da arte, vou buscar também alguma atividade que chame a atenção [do aluno].[...] Eu vou também pelas leituras que faço (ANA VERA, acréscimo nosso).

Desse modo, mostram-nos que são várias as entradas possíveis para trabalhar os conteúdos em sala de aula:

Eu não tenho um padrão, são tantas as maneiras e os recursos, mas sempre é claro, eu acho que é o conhecimento adquirido a partir das leituras, tanto as leituras ao nível de bibliografia específica da área como da educação e a questão mesmo da vivência, da experiência, eu acho que isso é fundamental (GUARACIABA).

A atitude da professora Guaraciaba situa-se na perspectiva do professor reflexivo, pois afirma avaliar o seu percurso com o aluno e o seu planeamento, que depende das perguntas que faz para si mesma:

Qual foi o significado de experiências já vivenciadas? O que pode ser melhorado? O que pode ser aproveitado? (GUARACIABA).

Dessa forma, o planejar da professora Guaraciaba:

Depende muito do envolvimento dos alunos, como os alunos se envolveram, como é a minha avaliação em relação ao conhecimento adquirido a partir do trabalho já realizado, tudo isso vai contando, vai pesando para os próximos passos (GUARACIABA).

Quando se trata de ensinar, de construir práticas pedagógicas, de sistematizar percursos que se constituíram ou constituirão em ações educativas, ressaltamos que a capacidade dos alunos para se relacionar depende das experiências que vivem. As instituições educacionais são um dos lugares possíveis para estabelecer os vínculos e as relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. Dessa forma, os alunos se desenvolvem segundo suas potencialidades, seus limites, seus tempos. Portanto, o compromisso do professor está na

forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa. [...] ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos. O segundo passo consistirá em aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a idéia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores (ZABALA, 1998, p.28-29).

Nesta etapa da análise dos dados, o aspecto principal abordado foi a forma como as professoras planejam suas aulas, a que saberes e práticas recorrem nos momentos de organização do planeamento. A seguir, examinamos como o desenho está presente neste

processo, para isso, analisamos as respostas à pergunta: Explique a que saberes e práticas você recorre nos momentos de organização do planejamento envolvendo o desenho?

As entrevistadas revelaram que o desenho está presente na maioria dos percursos e o utilizam em muitos momentos nos seus planejamentos, sendo assim, indagamos: como se dá a apropriação do desenho e o seu ensino na prática pedagógica revelada pelas docentes?

Observamos que as professoras são unânimes em afirmar que trabalham o desenho em sala de aula com bastante frequência

(...) e o desenho acaba sendo quase tudo que eu trabalho na sala de aula, não é só aquele desenho, desenhar com o lápis, a gente acaba fazendo muito desenho dentro da sala (...) (ANA VERA).

O desenho está sempre presente (AURISTELA).

Sempre o meu ponto de partida é o desenho (GUARACIABA).

O desenho é contemplado na maioria das atividades (WANDA).

Desse modo, o desenho insere-se em todas as propostas, em sua maior parte, com a finalidade de visualizar um possível resultado, ou de representar graficamente um trabalho pronto:

(...) muitas vezes, a gente trabalha a escultura e depois faz o desenho de observação da escultura (AURISTELA).

(...) eu vejo o desenho como para planejar uma atividade, para representar um tema (WANDA).

Há situações em que a professora propõe a construção de objetos tridimensionais iniciando por um desenho. Nesta situação, na concepção de projeto, o aluno pensa primeiro desenhando, elabora uma proposta, para depois desenvolver a idéia e, em seguida, novamente, registrá-la por meio do desenho.

(...) às vezes, a gente desenha primeiro para depois construir. Até mesmo às vezes uma maquete, a gente primeiro desenha depois faz a maquete. Ou às vezes a gente faz a maquete depois faz o desenho de observação da maquete (AURISTELA).

A professora Wanda justifica a necessidade do desenho para planejar uma atividade. Interpretamos, neste estudo, a expressão *uma atividade* como *um trabalho*

plástico a ser realizado pelo aluno, uma forma de expressão por meio da linguagem do desenho, pois é esta a ação que se efetiva em sala de aula. Afirma o desenho como projeto que antecede o fazer artístico nas diferentes linguagens, pintura, escultura, ele permeia o percurso para estas propostas:

Eu trabalho muito com projeto com os alunos, então, o desenho começa no projeto, começa no projeto para os meninos maiores 4ª, 3ª, 5ª séries, então o desenho entra quando você vai elaborar a pintura, quando você vai compor a escultura, o desenho a todo momento (WANDA).

Na concepção de desenho como representação, a professora Wanda mostra que essa dimensão para o ensino de desenho requer um maior investimento do aluno em relação às outras propostas, solicita que ele tenha um conhecimento dos elementos da linguagem visual para estruturá-los no trabalho. Com este propósito, é possível discutir com os alunos as concepções de desenho para que façam suas escolhas, avaliar e auto-avaliar cada percurso a partir da proposta.

(...) muitas vezes, o desenho é a produção final, então ele tem que pensar é diferente de fazer um projeto, ele vai ter que pensar, elaborar mais, trabalhar mais o desenho em termos de estrutura do desenho, aí você pode estar discutindo o desenho com eles, eu costumo muito fazer isso, colocar no quadro, escolho alguns, coloco no quadro: O que você pode mudar? O que você queria? Qual era a sua intenção? E, o que está precisando acrescentar? Mas eu acho que, quando você trabalha o desenho, só o desenho, como produção ele precisa ser mais bem detalhado, mais trabalhado, um envolvimento maior, é diferente de você fazer um desenho para projeto, para planejar para uma outra atividade (WANDA).

Segundo a professora Wanda, as propostas para as aulas de Artes, nas quais se prioriza o desenho como a linguagem definida para expressar-se, são poucas, pois, exigem um processo de elaboração mais denso tanto pelos alunos quanto pelas professoras proponentes e envolvem conceito (s) de desenho. Assim, a professora aponta que este ainda permanece o mais simples, na sua concepção, o desenho com o grafite:

(...) normalmente assim, dificilmente eu falo, quando eu trabalho só o desenho, olha, nós vamos trabalhar só com grafite, digamos assim que seria o conceito de desenho bem, o mais simples, vamos trabalhar com o grafite, mas tem que ter um processo de elaboração (...) (WANDA).

A professora Guaraciaba destaca o grande valor do desenho para seus percursos criativos com os alunos, sendo assim, por meio dessa linguagem, explora a utilização de materiais: o lápis de uso habitual na sala de aula, o lápis de cor, o giz de cera, entre outros.

Essa fase inclui o papel, sua textura, cor, forma, tamanho. Assim, a postura pedagógica da docente torna-se significativa pelas descobertas propiciadas e por provocar no aluno o desejo pelo conhecimento.

(...) e mesmo a exploração do material que ele já está acostumado a usar, então uma das primeiras coisas que eu me preocupo em fazer é mostrar que aquele lápis que ele usa, que já usou há tantos anos, como ele pode ser usado? Ele já explorou todas as possibilidades daquele lápis, então eu entro pelo desenho e pela exploração do próprio material, (...) do material lápis, do material papel (GUARACIABA).

Ainda discutimos a contribuição da professora Wanda, pois relata, baseada em sua experiência como docente de outros conteúdos nas séries iniciais, que a linguagem do desenho pode ser facilitadora na resolução de problemas matemáticos.

Como regente eu trabalho todos os problemas matemáticos primeiro com o desenho, vamos desenhar a situação, porque eu penso que o desenho nos ajuda a visualizar. Um exemplo, você está lá com um probleminha simples de matemática, (...) eu trouxe um exemplo, (...) uma pessoa tem tantas figurinhas e vai distribuir para ... ou em tantas caixas ... para os seus amigos..., então, você monta uma situação problema de matemática e eles primeiro representam com o desenho, porque é uma forma dele compreender a história, porque o problema é uma história, então ele entende a história, porque aí ele vê e isso possibilita a ele chegar a resposta, chegar a uma conclusão e até descobrir o que ele fez porque aí é uma ação, ele tinha isso, você desenha a pessoa com a quantidade, o que ele dividiu, então eu uso muito o desenho (...) eu desenho por etapas.(...) Ler o enunciado facilita a compreensão, é isso, então eu sempre trabalhei com o desenho (WANDA).

Como vimos, o desenho está presente nos planejamentos, nas concepções: de representação de um objeto tridimensional construído ou de um tema proposto em sala de aula, de um projeto orientando a forma de o aluno pensar o próprio trabalho, de interdisciplinaridade para a construção de outros conhecimentos.

Após termos discutido a concepção de desenho que fundamenta a prática de nossas colaboradoras, abordamos os pontos relevantes que delineiam a forma como elas estruturam o planejamento e como as propostas envolvem o desenho e seu ensino. Caminhando com a nossa análise, trataremos, a seguir, de suas práticas pedagógicas construídas na docência.

Destacamos, na seqüência, outro aspecto fundamental para a análise, registrado nas entrevistas, por meio da descrição de uma aula significativa para ambos, professora (s) e aluno (s).

No percurso das professoras, o desenho, como viemos afirmando, está presente por meio de várias ações. Para efeito deste estudo, dividimos as opções metodológicas para, em seguida, detalharmos cada uma delas, isto é: a partir de um tema; dos desenhos de memória, de observação e de imaginação; da estereotipia; da referência gráfica; dos elementos de linguagem visual e dos materiais.

De acordo com as entrevistadas, percebemos que o desenho efetiva-se na perspectiva de um trabalho em sala de aula por meio de proposições temáticas. Nesta situação, alguns dos temas abordados foram: gato, ipê rosa, mão, cidade e, após a sua discussão, os desenhos na prática concretizaram-se na produção do aluno, sob diferentes escolhas, como desenhos de memória, de observação e de imaginação. Algumas professoras mencionam a questão do estereótipo e, outras, a necessidade de um “ponto de partida” ou de uma “referência” para desencadear o processo criativo do aluno. Também foram abordados os elementos de linguagem visual e os materiais.

Esboçamos os principais aspectos que norteiam a nossa análise. A seguir, adentramos na discussão das propostas de ensino a partir da temática escolhida pelas professoras, consideramos relevante a perspectiva metodológica definida por meio dos temas: gato, ipê rosa, mão (Figura 1), cidade (Figura 2). Estes podem ser sugeridos pelos alunos, estar na mídia, no contexto histórico – sócio - cultural, ou no interesse docente e tornam-se o centro das propostas por parte de alunos e professoras.



Figura 1. Desenho de aluno da professora Guaraciaba. Lápis de cor sobre papel. 28,5 x 20 cm, 2005.



Figura 2. Desenho de alunos da professora Wanda. Lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor sobre papel, 44 x 21 cm, 2005.

Martins (1998) considera a importância de definir uma temática, pois pode desencadear propostas diferenciadas de trabalho, possibilitando outras entradas em consonância com as turmas e as séries.

Nas Diretrizes Básicas de Ensino (UBERLÂNDIA, 2003, p. 45), em seu quadro de conteúdos específicos para a área de Artes Visuais (ANEXO A) constam alguns Eixos Temáticos considerados importantes para se trabalhar em sala de aula, recomendados como conhecimentos prioritários a serem construídos. São eles: História dos Processos Gráficos (A Escrita, Os meios de reprodução de imagens), História dos Materiais (O Papel, Os Diferentes Suportes, Indivíduo/Sociedade (Família/Grupos e Instituições Sociais, Identidades, Ambientes/Espaços), Manifestações e Produtos Culturais (Brinquedos/Brincadeiras, Festas/Tradições, Diferentes mídias).

As análises realizadas sinalizam para práticas pedagógicas articuladas ao Eixo Temático Indivíduo/Sociedade.

Segundo o que as professoras expõem nas entrevistas, após a discussão da temática com os alunos, as propostas de trabalho possibilitam ao aluno uma produção plástica por meio de desenhos.

Todo desenho é manifestação de uma lógica própria de cada indivíduo (FRANGE, 1995), e, quando se trata do desenho de memória, o aluno elabora a imagem a partir da recordação acerca do que vai ser desenhado. No desenho de observação, posiciona-se

frente ao objeto, à paisagem. A imagem é apreendida pelo olhar e, em cada um deles, a imaginação está presente. Para Frange, no desenho de observação, os alunos mais novos

[...] tendem a fazer estruturas topológicas, desenhos são não só o que elas vêem, mas o que elas sabem, o que elas imaginam saber, como diz John Matheus. O desenho topológico é centrado no indivíduo, no que está sendo apreendido. As crianças mais velhas tendem a fazer uma geometria projetiva, como denomina John Willats. O desenho projetivo é a socialização da experiência. [...] Ver de um ponto-de-vista fixado é ver o que os outros vêem; ver topologicamente é combinar fragmentos da visão objetiva com fragmentos de especulação, invenção e suposição. O desenho de observação pode ser topológico, projetivo, mas obrigatoriamente passa pela imaginação e pela invenção (FRANGE, 1995, p. 230).

Nesse sentido, retomando as práticas construídas pelas colaboradoras e observando as temáticas desenvolvidas, o gato é desenhado com base no conhecimento que os alunos têm sobre o animal, sobre as imagens de gatos presentes no cotidiano escolar, ou aqueles que estão acostumados a desenhar. Para desenvolver os desenhos, devem pensar em gatos, portanto, procuram lembrar-se deles para construir um desenho de memória, que também remete à imaginação.

Segundo o relato da professora Ana Vera,

(...) levei várias imagens de gato e direcionei o tema: que era gato (ANA VERA).

A primeira atitude dos alunos em relação ao ato de desenhar um gato, tema sugerido por ela, que antecedeu o contato com as imagens, foi a de produzir desenhos parecidos uns com os outros. Devido a esse fato, para estimulá-los a observar melhor o animal, tema da proposta de trabalho, ela levou para a sala de aula revistas, livros, reproduções de obras de artistas com esta temática:

(...) na outra aula, eu levei várias imagens de gatos para eles poderem ver, recortei de revista, imagens que tinha aqui de artistas, Aldemir Martins, Romero Brito, (...), agora eu não me lembro mais de todas (ANA VERA).

Após a apreciação das imagens trazidas pela docente e fazerem juntos possíveis leituras, de forma a melhorar o repertório dos alunos, desenharam novamente com a mesma temática,

(...) e a gente observou os gatos e depois eu pedi para eles desenharem, mas que eu não queria um gato que estivesse parado eu queria um gato saltando, pulando. E eles foram, desenharam este gato pulando (ANA VERA).

Ela propôs aos alunos que avaliassem o seu próprio trabalho e refletissem sobre o que e como desenhar. A seguir, reformulou a sugestão para o desenho, imaginar o gato em movimento,

(...) era o gato pulando, agora de onde que ele iria pular eu deixei para eles pensarem (ANA VERA).

Assim, pensar em que momento o aluno quer que o gato seja desenhado, parado e seja registrada a imagem congelando esse tempo, ficou a critério de cada um, fez parte da elaboração e das experiências individuais.

(...) e foi muito legal porque este gato pulou de várias formas e eles gostaram porque fui colocando os gatos que eles estavam desenhando na parede. Então, desenhavam o gato e falavam assim:

– Ah, mas este gato aqui está pulando.

– Ah, esse gato aqui não pula, não, professora, ele está muito quieto. Eles começaram a ver os gatos dos colegas e a discutir.

– Ah, este gato está pulando.

– Este gato não está pulando.

– Porque que o gato pulou?

– Porque que não está?

(...) Eles gostaram tanto dos gatos que estavam fazendo, quanto de olhar os gatos dos outros, e alguns deram muito palpite no gato do outro (ANA VERA).

Diante da intervenção pedagógica da professora, os alunos envolveram-se com o próprio trabalho e com o dos colegas, querendo perceber qual ação o gato executava, quando o seu movimento foi interrompido e representado no desenho, bem como desenhar o ambiente onde o gato se encontrava. O ato de desenhar exigiu deles criação e expressividade. Assim, os desenhos de memória resultaram em desenhos de imaginação.

A professora sugeriu trabalhar o gato em movimento. Nesse caso, o desenho inventivo da criança constituiu-se de uma imagem congelada, mas que pressupunha que o aluno conhecesse o contexto no qual a cena imaginada com o gato, como personagem, acontece: estão implícitas para o espectador as ações executadas pelo gato, uma ação antes e outra após, aquela foi registrada no desenho.

Avaliamos como significativa, na construção do conhecimento em Artes, a postura pedagógica da professora ao trabalhar com as reproduções de obras de artistas, com as imagens já conhecidas dos alunos acerca do tema e, ao final, expondo os desenhos elaborados pelos próprios alunos, que apreciam e tecem comentários. O tema escolhido – gato – faz parte do cotidiano, isso possibilita uma diversidade de situações registradas nos desenhos, enriquece o momento de apreciação e as trocas entre alunos e professor (a) durante e ao final do processo vivenciado.

Dando continuidade, passaremos às análises do percurso com os desenhos de observação propostos por Auristela, a partir de uma árvore, na área externa da escola. Inicialmente, os alunos deslocaram-se da sala de aula para o espaço exterior, com o objetivo de desenhar um ipê rosa que faz parte da paisagem.

Acreditamos ser essa uma proposta provocativa, pois envolve algumas atitudes antes de iniciarem o ato de desenhar, como o olhar atento, o olhar que vê, que observa, ações que despertam no aluno o desejo de fazer o desenho da árvore, registrando suas peculiaridades, por exemplo, o tronco, as flores, os vários tons de verde e rosa, a forma assimétrica dos galhos. Esse momento foi assim descrito pela professora,

(...) saímos para desenhar o ipê da escola que estava todo florido. Para mim, foi o melhor desenho, ficou tão bom, cada um foi colocando do seu jeito, como estava vendo aquela árvore, toda florida. Eles começaram a observar que a árvore tinha aquele galho e que eles podiam desenhá-lo, a flor tinha um emaranhado, (...) (AURISTELA).

Notamos que, ao pedir o desenho de observação, a professora possibilitou ao aluno perceber os detalhes do objeto a ser desenhado.

Normalmente, quando se pede ao aluno que desenhe uma árvore, surge um desenho inicial, formado por duas linhas verticais paralelas, dispostas na folha, – tronco –, com uma linha curva circular sobre elas – copa –, e, no seu interior, pequenas formas

arredondadas que representam os frutos. Esse modelo de desenho altera-se a partir do momento em que, primeiro, o aluno coloca-se frente ao objeto: olha-o, observa-o. Assim, o desenho toma outra dimensão. Para isso, há um momento que o antecede, quando essa percepção é possível, pois permite que, com o conhecimento sobre o que vai ser representado, a criança realize seu trabalho.

Segundo Pillar,

Nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. Trabalhos da área de genética mostram que o nosso cérebro consegue assimilar apenas parte das muitas informações que recebemos. Do mesmo modo, nosso olhar não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver. Na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer (PILLAR, 2002, p. 73).

Pelo fato de nosso cérebro assimilar parcialmente as informações e não conseguir apreender o mundo tal como é, esse exercício em sala de aula e fora dela é fundamental. Em nosso dia-a-dia, não estamos acostumados a conceber o mundo do qual fazemos parte. Passamos nossos olhos muito rapidamente sem procurarmos compreender cada coisa, cada elemento, cada situação.

Retomando a proposta da professora Auristela, ela comenta que ainda propiciou aos alunos a experiência de desenhar diretamente com o lápis de cor e o giz de cera, portanto, ficando combinado que não poderiam usar a borracha.

(...) eles desenharam direto com o giz de cera e o lápis de cor (AURISTELA).

Ao determinar aos alunos que não poderiam usar a borracha, de acordo com nossa experiência, Auristela favoreceu o observar com mais acuidade. Essa opção privilegia, além da observação e o desenho, visto que o aluno sabe que o seu exercício sobre o papel será definitivo naquele momento de desenhar, como não pode apagar, hesita, pensa, antes de marcar o papel. Caso se sinta insatisfeito com o desenho, ao aluno é permitido trocar a

folha de papel e recomeçar, mas sem a alternativa de apagar e continuar. Esse aprendizado é característico nas propostas de Guignard⁵⁰, conforme escreve Assunção:

na decisão de um traço que se inscreve indelével sobre o papel, reencontraremos na impossibilidade de apagar o erro - já presente no exercício do desenho com lápis duro, que representou o aprendizado maior de Amilcar com Guignard - a conformação de uma maneira que privilegia o traço da linha, o risco (termo que assume então o seu duplo sentido), e que despreza os sombreados, os retoques e as substituições (ASSUNÇÃO, 2000).

Os alunos experimentaram possibilidades com os materiais, lápis de cor e giz de cera, o que lhes permitiu visualizar alternativas, uma delas a de realizar vários esboços, croquis do mesmo objeto, porém visto de diferentes ângulos de observação.

Eles acabavam e mudavam de lugar:

– Agora vou desenhar deste lado de cá.

– Agora estou vendo de cá, estou vendo de outro jeito.

Teve aluno que chegou a desenhar cinco, seis vezes, a mesma árvore, de posições diferentes. (...) (AURISTELA).

Portanto, salientamos que a proposta levou-os a aprofundar o olhar sobre o ipê rosa, uma árvore que faz parte da paisagem da escola e que nunca haviam parado para observar com um olhar detido, decodificador. Possivelmente, um olhar compromissado e adensado de curiosidade, como nos fala a professora.

Percebi que depois eles começaram a olhar as árvores na rua e começaram a chegar e falar:

– Olha professora, eu vi uma igual a da escola aqui, mas era amarela.

Então, começaram a observar até o caminho deles, o trajeto por onde eles passavam que tinha uma parecida como a da escola, mas de cor diferente, às vezes, da mesma cor:

– Professora, em tal lugar, tem uma igualzinha a da escola, você já viu?

Foi uma época que eles observaram demais estas árvores (AURISTELA).

⁵⁰ Alberto da Veiga Guignard nasceu em 25 de fevereiro de 1896, em Nova Friburgo RJ, viajou para a Alemanha em 1916. De volta ao Brasil, em 1929, passou a residir no Rio de Janeiro, onde lecionou desenho e pintura na Fundação Osório e na antiga Universidade do Distrito Federal. Com uma inclinação por temas populares, cujo lirismo e a pureza o aproximam dos artistas ingênuos, Guignard é considerado um dos mestres da pintura moderna brasileira. Em 1944, mudou-se para Belo Horizonte e aí fundou a Escola Municipal de Belas-Artes, onde exerceu grande influência sobre as gerações mais novas. Guignard morreu em Belo Horizonte, a 25 de junho de 1962.

A prática pedagógica da professora é significativa, e isso fica demonstrado pelas atitudes que foi capaz de despertar nos alunos, pois, desse momento em diante eles começaram a observar as árvores nos trajetos feitos pela cidade, no caminho para ir à escola.

Gostaríamos de destacar que o desenvolvimento do trabalho possibilitou-lhes perceber o seu entorno. Podemos afirmar que, da mesma forma como os alunos começaram a olhar o seu entorno, a partir da temática proposta pela professora, é possível que sejam capazes de relacionar e transferir esses conhecimentos para outras situações do cotidiano.

As construções metodológicas, citadas anteriormente, com relação ao desenho de memória e de imaginação, com o tema “gato”, sugerido pela professora Ana Vera e com a proposta do desenho de observação a partir do “ipê rosa” pela professora Auristela, ajudam-nos a romper com a estereotipia.

O conceito de estereotipia que nos interessa neste trabalho é o de entendê-la como um padrão para determinados desenhos na escola. Os mais comuns são a casa, a figura humana palito, a árvore, as nuvens, o sol, o gato dentre outros. Retomando a exposição da professora Ana Vera sobre a proposta de trabalho com base no tema “gato”, ela informa o seguinte:

Quando eu trabalhei com a 2ª série (...) o tema era gato e pedi para eles desenharem, eles desenharam o animal da forma que queriam e apareceu muito gato estereotipado, principalmente aquele gatinho de bolinha, paradinho, quietinho (ANA VERA).

Nesse contexto, ela desenvolve com seus alunos uma série de procedimentos de criação. Segundo o exposto anteriormente, são ações propostas de forma a colocar os alunos em contato direto com objetos, animais, pessoas, fatos ou fenômenos que possibilitem uma experiência transformadora inventiva (DUARTE, 1996).

Na figura 3, apresentamos uma produção plástica de um aluno, que, após a realização do desenho, trabalhou-o na tela, com tinta acrílica.



Figura 3. Pintura de um aluno da professora Ana Vera. Tinta acrílica sobre tela, 30 x 40cm, 2005.

Podemos distinguir, na imagem, uma cadeira na parte inferior à esquerda, rente à lateral da tela. Um pouco acima e à direita em relação à cadeira, na metade inferior da tela, vê-se um gato com o pescoço voltado para o alto, que observa uma bola logo acima de sua cabeça. A cena denota que o gato pulou da cadeira para pegar a bola. No entanto a posição em que ele se encontra, horizontalmente, com as patas na mesma altura, não sugere movimento.

Destacamos o trabalho, pois revela uma elaboração do aluno, a maneira como o aluno compôs a imagem a partir das figuras e dos elementos de linguagem: as linhas presentes no fundo, a cadeira vista de lado, o gato, que não é aquele de bolinha como fez referência a professora, portanto, a ruptura com o estereótipo. Dessa forma, as propostas desenvolvidas pelas professoras provocam os alunos para percursos criativos, que permitem romper com os estereótipos, nesse caso, da árvore e do gato, para isso, recorrem a diversos caminhos metodológicos: o olhar, o observar, a apreciação e a leitura de imagem; conversar e orientar propostas para o desenhar; e avaliar o processo com o aluno.

Os desenhos estereotipados estão impregnados na cultura escolar. São imagens que não dialogam com aquelas com que os alunos convivem no espaço urbano. A linguagem visual, que está nas cidades, nos outdoor, nos grafites e nas propagandas, difere da presente no cotidiano dos alunos na escola.

As crianças têm interesse em desenhar e, se não encontram quem lhes ensine o desenho a partir de uma outra concepção, elas vão reproduzir os estereótipos comuns no ambiente escolar: desenhavam copiando riscos de desenhos dos colegas, repetindo os feitos pelas professoras, que se tornam modelos para os alunos. Desse modo, sentem-se seguros porque estão “fazendo” o que todos “fazem”, assim, o seu desenho é aceito e elogiado. Aspecto que merece ser discutido, pois, quando tal fato ocorre, os alunos reproduzem os estereótipos eleitos na escola como sendo a opção para o desenho, ou seja, os alunos deixam de ter suas próprias elaborações.

Nesses casos, presencia-se uma concepção de educação que desvaloriza a capacidade individual de cada uma das crianças e ainda se propõe a formá-las para agir e pensar de uma mesma maneira, impedindo que a curiosidade, a invenção contribuam no seu aprendizado do desenho.

Somos da opinião de que os educadores não podem distanciar-se de seus propósitos e, ao adotar uma postura como a comentada acima, agem de forma incoerente, sem propiciar uma educação para a emancipação. A respeito dos estereótipos, Vianna argumenta que

Não podemos aceitá-los porque, como educadores, acreditamos no poder de criatividade das pessoas, na individualidade de cada ser humano, acreditamos na necessidade vital que a criança tem de se expressar; porque somos contra a acomodação e desejamos a transformação. Admirando os estereótipos, as crianças querem imitá-los e copiá-los: dos murais, das cartilhas, das folhas mimeografadas que são obrigadas a colorir. Assim, aos poucos, vão desaprendendo o seu próprio desenho, perdendo a expressão individual e a confiança nos seus traços, começando a considerá-los *feios* ou *mal feitos*. [...] Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer, então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples (VIANNA, 1995, p.58, destaques da autora).

Há transformação na postura do aluno após um olhar observador, um fazer criativo, as interações com os colegas e as professoras. No entanto percebemos que o desejo de desenhar o estereótipo continua. As duas realidades convivem e, se, por um lado,

alguns alunos sentem-se satisfeitos com um trabalho diferenciado, ao mesmo tempo, outros não conseguem romper com o estereótipo.

Convém destacar que, diferentemente, as professoras de Artes investigadas colaboram no aprendizado do aluno, pois realizam propostas nas quais a capacidade criativa dos alunos esteja constantemente sendo ampliada e sedimentada. Alcançam o objetivo de um ensino de Artes que leva a criança a pensar o seu cotidiano e o seu fazer artístico. Dessa forma, trabalham com o aluno os conteúdos específicos da área, mas também da vida.

A esse respeito, a professora Guaraciaba contribuiu significativamente, pois descreveu-nos procedimentos desenvolvidos que sistematizaram uma proposta para trabalhar a identidade do aluno. Dessa forma, começa pela diferenciação entre o homem e os animais. Para ela, foi significativo iniciar por esta temática com destaque para o próprio indivíduo e o ambiente social, isto é, aquilo que somos.

Está dentro da proposta de trabalhar as identidades, então, como eu quero trabalhar a questão desta diferença mesmo, entrando na questão filosófica da nossa diferença com os outros animais (GUARACIABA).

Sendo assim, com turmas de 1ª séries, optou por explorar uma das partes do corpo, as mãos, trabalhou o fazer artístico articulado às questões que levassem os alunos a pensar sobre si mesmos, portanto, ela conversou com eles sobre a função que as mãos têm para o ser humano, mostrando que é por meio delas que se desempenham várias tarefas sociais e culturais. A professora ressalta a identificação que é possível obter por meio das digitais, uma referência única para cada indivíduo.

Eu vejo assim, que a mão além de ser, nós usarmos no nosso convívio social como uma forma de identificação, ainda, a questão da digital ser uma das maiores identificações e diferenciação e por ser a mão um dos instrumentos humanos fundamentais neste processo de transformação e de cultura, e a importância da mão na nossa vida. Então, esta reflexão que eu queria o tempo inteiro, que nós trabalhávamos o tempo inteiro: a importância, o que nós estamos fazendo com as mãos? O que nós podemos fazer? Nós usamos a mão na sala, todo mundo, todos, ali não tinha ninguém que usava, por exemplo, que não tinha, todos tinham as duas mãozinhas, e a mão para escrever, então tinha toda essa discussão. Da questão mesmo do corpo, da importância do corpo para o nosso convívio social para o nosso aprendizado e na sala de aula e na escola qual parte do corpo, sempre eu colocando assim esta questão de que tudo é importante, que as mãos não funcionam se o cérebro não funcionar, mas sabe o que você mais utiliza, qual parte do corpo que é mais utilizada na sala de aula o tempo inteiro? Então, chegamos à conclusão de que eram as mãos (GUARACIABA).

Constatamos que a professora Guaraciaba, nessa proposta, trabalha o desenho fundamentando-se em uma temática, assim, abordando, nos procedimentos de criação e na sua prática pedagógica, inicialmente, dá ênfase a um dos elementos da linguagem gráfica, a linha. O primeiro exercício feito pelos alunos foi o contorno da própria mão (Figura 4).

Eu vou falar [dos desenhos] das mãos dos meninos (...), que para eles foi a descoberta do ano, usar o contorno da mão para criar imagem, isso para eles foi fantástico, cada movimento da mão congelado, contornado (GUARACIABA, acréscimo nosso).



Figura 4. Desenho de um aluno da professora Guaraciaba. Lápis de cor sobre papel, 28,5 x 20 cm, 2005.

Esse fazer se tornou o ponto de partida para as outras produções.

(...) eles descobriram a possibilidade de criar cachorros e, isso encantou-os o ano inteiro, eles fizeram cachorro o ano inteiro e mostravam para todo mundo esses cachorros (GUARACIABA).

Eles iam para as outras aulas tinha que fazer um desenho eles faziam desenho do cachorro. Eu senti o significado que teve ele usar a mão, a forma da própria mão e construir as imagens (GUARACIABA).



Figura 5. Desenho de um aluno da professora Guaraciaba. Lápis de cor sobre papel, 28,5 x 20 cm, 2005.

Até essa etapa, os alunos haviam trabalhado com a mão aberta. Em outro momento, desenharam com os dedos e a mão fechados e, observando a figura formada pela mão vista de lado, vê-se que se assemelham ao teatro de sombras e a fantoches de mão:



Figura 6. Desenho de um aluno da professora Guaraciaba. Lápis de cor sobre papel, 28,5 x 20 cm, 2005.

Por outro lado, destacamos que, da mesma forma como comentamos sobre o percurso da professora AnaVera, o tratamento cromático dedicado à figura e ao fundo, aos