

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CÍNTIA GOMIDE TOSTA

**AUTOSCOPIA E DESENHO: A MEDIAÇÃO EM UMA SALA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERLÂNDIA, MG

2006

CÍNTIA GOMIDE TOSTA

**AUTOSCOPIA E DESENHO: A MEDIAÇÃO EM UMA SALA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Aplicada, área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

UBERLÂNDIA, MG

2006

Data de aprovação

Orientador(a): Prof^a Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a Dr^a Celia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a Dr^a Sueli Ferreira
UNIMONTE

Ao meu avô, Raimundo Gomide (*in
memoriam*), por sua referência de amor à
vida e ao saber.

À minha avó, Maria Campos Gomide,
pela presença forte e generosa

AGRADECIMENTOS

À profª Drª. Silvia Maria Cintra da Silva, minha valiosa orientadora neste caminho de desafios e conquistas. Muito obrigada pelas possibilidades de aprendizagens!

À minha família e aos meus amigos, principalmente minha mãe Cidália e minha irmã Renata, pelos significativos momentos de apoio.

À profª Drª. Celia Vectore e profª Drª Sueli Ferreira, pelas ricas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Psicologia Aplicada, pelas oportunidades de apropriação de outros saberes.

Á docente, sujeito desta pesquisa, por renovar minha esperança no desejo de aprender dos professores.

À diretora, supervisora e funcionários da escola *locus* desta pesquisa, pela disponibilidade e atenção em colaborar nesta investigação.

À Sra Elza Muniz Barreto de Carvalho, pela generosidade e competência.

À Janete, por me possibilitar singulares reflexões.

Às crianças que de inúmeras formas continuamente encantam-me e desafiam.

*“No início, eu desenhava como Rafael,
mas precisei de toda uma existência
para aprender a desenhar como as
crianças”.*

(Picasso)

RESUMO

Apesar do estudo do grafismo das crianças despertar o interesse de estudiosos das áreas da psicologia, educação e artes, observa-se que a prática pedagógica de muitos professores de Educação Infantil, com relação aos desenhos de seus alunos ainda está sustentada numa concepção de desenho como atividade “passatempo”, desvinculada de qualquer área do desenvolvimento que não a viso-motora, descontextualizada do meio sócio-cultural e das interações e mediação pedagógica. O presente estudo, baseado na teoria histórico-cultural, teve como sujeito participante da pesquisa uma professora de Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Uberaba, MG, utilizou a metodologia qualitativa e teve como objetivos investigar se a utilização do procedimento da autoscopia poderia propiciar condições à professora de repensar e reorganizar seus conceitos e ações pedagógicas referentes ao desenho das crianças. Inicialmente foram videogravadas algumas das aulas em que as crianças de uma turma de cinco anos realizavam atividades de desenho. Em seguida, as fitas foram transcritas e, posteriormente, realizadas sessões de autoscopia com a docente. Este procedimento consistiu nas vídeo-gravações do sujeito em sua prática pedagógica cotidiana, com sessões posteriores à filmagem para que este fizesse comentários a respeito das imagens. Nesta pesquisa, durante a autoscopia houve a mediação da pesquisadora, que apresentou questionamentos e observações para que a docente aprofundasse o diálogo com as imagens filmadas, cujo conteúdo consistia em sua atuação junto a seus alunos nas atividades de desenho. No decorrer do trabalho o procedimento da autoscopia revelou-se uma interessante possibilidade de auto-avaliação da prática da professora, por meio da análise das imagens filmadas, de questionamentos acerca das significações das imagens e dos diálogos entre professora e pesquisadora, que suscitaram nesta inquietações a respeito do grafismo infantil, reflexões a respeito de sua prática educativa e reestruturação de suas atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Autoscopia. Desenho. Prática pedagógica. Educação infantil. Aprendizagem e desenvolvimento. Análise de imagens.

ABSTRACT

Although the study of early handwriting in children arouse the interest of professionals from Psychology, Education and Art, it is noticed that the pedagogic practice of many teachers from children's education, related to draws of their students is still sustained in the conception of drawing as a hobby, out of any area of development, not only the visual-motor, not contextualized according to the social-cultural circle and pedagogic interaction and mediation. The current study, based on the historical-cultural theory, had as subject taking part on the research a teacher from Children's Education from a public school of Uberaba (MG), used a qualitative methodology and had as objectives to investigate if the utilization of autoscopy procedures could give conditions to the teacher of rethinking and reorganize her concepts and pedagogic actions referring to the children's draw. Firstly, her classes have been recorded by video in which children of five years old realized activities with drawing. Following this, the tapes were transcript and afterward the researcher realized sessions of autoscopy with the teacher. This procedure consisted in video recording of the subject in her daily pedagogic practice, with sessions after filming, in order to make commentaries about the images. In this research, during the autoscopy there was the researcher's mediation, which presented questions and observation in order to deepen the dialogue between the teacher and the recorded images, whose content consisted in the action with the students in their drawing activities. During the working, the autoscopy procedure revealed an interesting possibility of auto-evaluation of the practice of the teacher, by means of the analysis of the filmed images, of questioning the senses of images and the dialogues between the teacher and the researcher, which suggested in these anxieties about the early handwriting in children, reflecting about her educative practice and reorganization of her pedagogic activities.

Key-words: Autoscopy. Draw. Pedagogic practice. Children's education. Learning and development. Images analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Biblioteca da escola onde foram realizadas as sessões autoscópicas (pesquisadora, 2005).....	55
Figura 2 - Televisor e vídeo-cassete da biblioteca da escola utilizados nas sessões autoscópicas (pesquisadora, 2005).	58
Figura 3 - Sala de aula da professora Maria (pesquisadora, 2005).	66
Figura 4 - Carteiras individuais de braço agrupadas pela professora Maria (pesquisadora, 2005).....	92

SUMÁRIO

TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	11
CAPÍTULO 1 - ALGUNS OLHARES SOBRE OS DESENHOS INFANTIS	20
A INFÂNCIA SOCIALMENTE CONSTITUÍDA.....	21
OS DESENHOS INFANTIS PARA A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	32
CAPÍTULO 2 - A AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA PSICOLÓGICA.....	43
CAPÍTULO 3 - IMAGENS SOB INVESTIGAÇÃO (SOBRE O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO).....	52
O PROCEDIMENTO DA AUTOSCOPIA NESTA PESQUISA	54
A RESPEITO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	61
A PROFESSORA MARIA.....	63
A ESCOLA EM QUE FOI REALIZADA A PESQUISA	64
OS MATERIAIS QUE AS CRIANÇAS TINHAM À DISPOSIÇÃO PARA DESENHAR	66
CAPÍTULO 4 - O PROCEDIMENTO DA AUTOSCOPIA (ALGUMAS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO)	68
A PROFESSORA MARIA E O DESENHO DAS CRIANÇAS	70
<i>O desenho é uma atividade inata.....</i>	<i>71</i>
<i>O desenho é uma “radiografia da criança”.....</i>	<i>74</i>
<i>A imitação no desenho.....</i>	<i>77</i>
<i>Os desenhos mimeografados: a estereotipia e a atividade “tapa-buraco”</i>	<i>80</i>
<i>O desenho como ilustração de histórias</i>	<i>82</i>
<i>Recursos materiais utilizados no desenho</i>	<i>84</i>
UMA DOCENTE EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM	87
A PROFESSORA MARIA E AS CRIANÇAS	89
A PROFESSORA MARIA E SUA SALA DE AULA.....	92
AS REFLEXÕES DA PROFESSORA MARIA PROPICIADAS PELA AUTOSCOPIA	95
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	116
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	118
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	119
APÊNDICE C - COMENTÁRIOS SOBRE A QUARTA SESSÃO DE AUTOSCOPIA.....	120
APÊNDICE D - DIÁRIO DE CAMPO.....	122
ANEXO A - LISTA DE MATERIAIS PEDIDOS ÀS CRIANÇAS PELA ESCOLA NO ATO DA MATRÍCULA.....	126

TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Só aos poucos o escuro faz-se claro.

Guimarães Rosa

Os motivos que me¹ levam a trilhar o caminho da pesquisa são muitos. É uma trama complexa, desejante e dialética, formada de interações e influências recíprocas e contínuas entre individualidade e contexto social, constituída e constituidora de histórias e personagens reais. Desde muito pequena, convivi intimamente com um universo que privilegiava e convidava ao diálogo e à leitura. Nas longas visitas cotidianas à casa de meus avós maternos, onde havia uma profusão de jornais, revistas, gibis e principalmente livros dos mais variados assuntos, aprendi a amar e valorizar essa diversidade de textos. Era através principalmente deles que tinha contato e aguçava meu desejo por conhecer diferentes culturas, personagens, histórias... Meu avô materno, apesar de não ser um literato, era um grande leitor e foi dele que ganhei minha primeira coleção de livros.

Meu interesse em conhecer e tentar compreender e dialogar com os acontecimentos do mundo em que me encontrava inserida talvez tenha surgido também dessa escuta e olhar interlocutor que desenvolvi nas desafiadoras conversas que mantive com meu curioso e questionador avô. Conversas que me possibilitaram constituir desde a infância um olhar e um

¹ Apesar de saber que meu discurso é constituído de inúmeras outras vozes, neste trabalho utilizei a primeira pessoa do singular porque no texto da dissertação apropriei-me dessa polifonia para narrar minha experiência pessoal e única como pesquisadora.

ouvir questionador, desejoso de compreender e significar o mundo a minha volta. Acredito que as raízes, bases fundantes de meu interesse pelas ciências humanas e sociais, principalmente as áreas da Educação e da Psicologia, estejam intimamente ligadas a esse convívio afetivo e intelectualmente estimulante.

Da infância à idade adulta foram muitas experiências, descobertas, encontros e inquietações. Nesse processo, com a ampliação e diversificação de minha rede de interações, fui constituindo-me uma apaixonada pelas produções culturais, principalmente as associadas à imagem e ao movimento, como o cinema, a fotografia, a pintura, a escultura, a arquitetura, a dança e os desenhos. As cenas criadas, representadas e exibidas no cinema, nas telas de pintura, nas gravuras, nos livros de arte, nas fotografias, na dança, nos quadrinhos, nos projetos arquitetônicos, enfim, nos mais diversificados materiais e suportes como, por exemplo, o metal, a cerâmica e a madeira, inequivocamente me encantam e desafiam.

Dentre as produções culturais acima citadas, os desenhos infantis, por sua múltipla possibilidade de significações e expressividade, continuamente me instigam. Ainda não inserida no universo profissional, eu já era uma espectadora atenta das produções gráficas das crianças de minhas relações pessoais, e esse fato me possibilitou observar o quanto os desenhos infantis trazem o pensamento, o conhecimento e a imaginação dos pequenos desenhistas. Intrigada notei, ainda através de minhas observações, que nem todas as crianças apresentavam semelhanças com relação à expressividade, originalidade do traço e envolvimento com seus desenhos.

Também percebi, montando e comparando portfólios com produções gráficas de crianças com as quais tinha um contato pessoal mais próximo, como as mudanças no traçado, nos temas, nas linhas, nos recursos, na disponibilidade, nas funções nas configurações e na relação das crianças com suas obras encontram-se completamente indissociadas de suas experiências de vida, ou seja, o desenho é uma das formas de representação das vivências da

criança. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, que subsidia este trabalho, o desenho, ferramenta cultural, é um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo.

Essas observações, que por um prisma me permitiram conhecer melhor o processo de produção gráfica infantil, por outro, abriram novos campos ainda não pensados de estudo e investigação que dialeticamente suscitaram meu interesse e ações em apropriar-me de novos conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e da constituição do traço gráfico das crianças.

Em meu percurso profissional como professora e especialista em Educação Infantil, coordenadora de cultura² e pedagoga, pude também conviver e atuar em situação de produção gráfica infantil com crianças e professores de diferentes escolas, públicas e particulares, creches e diferentes condições, econômicas e culturais. Este convívio, aliado as minhas buscas e inquietações a respeito dos aspectos envolvidos no processo de constituição do traço gráfico, me possibilitou organizar mostras de desenhos de crianças, projetos que incentivavam e integravam a fotografia aos desenhos infantis, e coordenar uma equipe de educadores que propiciavam às crianças, através de oficinas de arte, condições de desenvolvimento das várias linguagens artísticas, com ênfase na plástica.

Dessa forma, simultaneamente ao desenvolvimento de minhas atividades profissionais, iniciei um estudo mais sistematizado a respeito da produção gráfica infantil, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), produzindo a monografia intitulada “Os significados do desenho para a criança pré-escolar” no curso de Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Se por um lado este trabalho ampliou meu universo de significações a respeito da constituição do traço gráfico infantil, por outro, me percebi mais uma vez interpelada por novas questões. Foi neste processo de buscas/encontros

² De 1995 a 1999, atuei como coordenadora de cultura do Centro de Atenção à Criança (CAIC) de Uberaba (M. G.,) onde realizei projetos e coordenei uma equipe multidisciplinar nas áreas: artes plásticas (atualmente nomeada artes visuais), música, dança, literatura e artes cênicas.

que entrei em contato com os trabalhos de Vygotsky (2001), Luria (2001) e Leontiev (2001) e com a abordagem histórico-cultural, referencial teórico desta pesquisa.

Pensar os desenhos infantis na perspectiva da abordagem histórico-cultural implica compreendê-los como elementos culturais, semióticos ou, ainda como signos, elementos psicológicos constituídos nas interações socioculturais dos sujeitos e que demandam significação e interpretação. Neste sentido, com raras exceções, a maioria dos educadores com os quais interagi, apesar do uso freqüente por parte de seus pequenos educandos de cadernos e folhas para desenho, demonstrava pouquíssimo conhecimento e interesse em investigar a construção do traço dos seus alunos, os aspectos e funções culturais e psicológicas envolvidas nesse traço, sua gênese e processo de constituição e mostrava, apesar da vasta bibliografia existente sobre o tema, desconhecer seu papel pedagógico nesse processo.

Para esses profissionais, os desenhos ou eram percebidos como uma atividade “natural da infância”, numa visão inatista, de que toda criança desenha pelo simples fato de ser criança, ou seja, a atividade de desenhar já estaria geneticamente determinada para todos, cabendo ao educador perante essa atividade um papel meramente passivo, ou tinham que ser ensinados, numa visão oposta, ambientalista: “criança não sabe desenhar”, precisa ser treinada, exaustivamente ensinada por um professor detentor de um saber técnico, pois não traz nenhum tipo de conhecimento de suas experiências pregressas.

A prática pedagógica da maioria desses profissionais com relação ao desenho infantil oscilava entre encará-lo como uma atividade “passatempo”, desvinculada de qualquer aspecto relacionado à aprendizagem ou ao desenvolvimento infantil, ou associá-la a exaustivos treinos de atividades gráficas de ordem viso-motora, como já destacado por Silva (2002, p. 32):

Na inserção do desenho no processo pedagógico pode-se verificar concepções que oscilam entre dois pólos: de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para “acalmar” as crianças, ou distraí-las até o horário do sinal. Por outro lado, à extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aprimorar a coordenação percepto-motora, ou outra esfera do desenvolvimento.

Neste contexto, Silva assinala, além da pouca importância dada pelos professores ao traço das crianças, a polaridade, desvalorização ou a “supervalorização”, ambas numa perspectiva reducionista, focando apenas o aspecto viso-motor no tratamento dirigido aos desenhos infantis na esfera pedagógica, o que mostra o desconhecimento, por parte dos educadores, dos aspectos culturais, semióticos, mediacionais e interacionais envolvidos na produção gráfica dos infantes.

Esse desconhecimento, por parte dos docentes, da rede de articulações e interações intra e interpessoais envolvidas no exercício do desenho, caracterizadas na abordagem histórico-cultural principalmente pelo uso da linguagem, e, conseqüentemente, de suas atuações pedagógicas frente a essas articulações cria situações em que o processo gráfico infantil e a criança, através de sua produção, são tratados de forma desrespeitosa e inibidora de seu desenvolvimento.

Os educadores, muitas vezes, desconsideram os aspectos interacionais que constituem o grafismo (SILVA, 2002), como a relação das crianças com os materiais de desenho, com seus pares, com a professora e os aspectos semióticos presentes no traço gráfico, priorizando atividades que por vezes apenas privilegiam a cópia, e a coordenação viso-motora, o “colorir” desenhos prontos, mimeografados, estereotipados, descontextualizados, ou as atividades chamadas de desenhos livres, em que as crianças silenciadas em seu espaço geográfico exercitam solitariamente seu traço, que na maioria das vezes não é sequer olhado pela educadora, quicá investigado e significado (FERREIRA; SILVA, 2001).

Em face dessas questões, e acreditando que a professora³ precisa conhecer cada vez mais sua realidade para compreendê-la melhor e nela atuar, num processo contínuo de formação, propor-lhe uma reflexão a respeito de sua postura pedagógica frente à produção

³ Irei referir-me às professoras, no feminino, porque a grande maioria de docentes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nosso país, é composta por mulheres: “Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria”. (CODO *apud* NUNES, 2005).

gráfica de seus alunos e às condições oferecidas por ela às crianças para exercitarem e construir seu traço parece estar intimamente vinculado a uma investigação sobre o olhar dessa professora para sua prática pedagógica relacionada aos desenhos das crianças. É importante também averiguar quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil subsidiam suas ações e como essa educadora vê sua atuação pedagógica nesse processo.

Considero que para poder compreender de maneira mais aprofundada as concepções e ações da professora em relação ao desenho infantil, o procedimento da autoscopia utilizado neste trabalho mostra-se bastante pertinente. A autoscopia, que será tratada mais detalhadamente no capítulo dois deste estudo, é um procedimento mais usual em países europeus como França, Portugal e Espanha. Usado com mais frequência em situações de avaliação de desempenho profissional, cursos de capacitação e projetos de pesquisa na área da psicologia cognitiva, caracteriza-se pela vídeo-gravação feita pelo pesquisador do sujeito em sua prática cotidiana e pela observação do conteúdo filmado por este mesmo sujeito para que exprima comentários sobre sua própria atuação observada através da exibição da filmagem.

A aplicação do procedimento autoscópico, que implica a investigação, interlocução e reflexão a respeito dos elementos imagéticos apresentados pela filmagem, vem opor-se ao dito popular que apregoa que “uma imagem fala por si mesma”. Sendo permeada por significados socialmente compartilhados, aqueles pertencentes à cultura onde o sujeito encontra-se inserido, e significados mais particulares da ordem da subjetividade de cada indivíduo, os sentidos da imagem são constituídos pela história de vida de cada pessoa; para falar, a imagem precisa do processo de mediação, ou seja, a fala imagética necessita do diálogo com o interlocutor para ser significada. No caso da autoscopia, neste trabalho, tais sentidos constituem-se também na significação, no diálogo socialmente compartilhado por pesquisador e sujeito participante da pesquisa.

Ao procurar possibilitar à professora condições de refletir a respeito de suas ações pedagógicas nas atividades de produção gráfica infantil, acreditando como diz Freire (1993, p. 102) “*que toda autêntica educação se faz investigação do pensar*”, o procedimento da autoscopia alicerça-se na perspectiva de que a docente poderá pensar sobre sua prática pedagógica e, quem sabe, se repensar a partir do contato com sua própria imagem e do diálogo com a pesquisadora.

Este procedimento ganha *status* de ferramenta numa visão histórico-cultural, interposta entre o sujeito e suas ações pedagógicas, numa perspectiva mediacional capaz de promover, em um movimento dialético e subjetivo além do encontro dos olhares, das experiências e das subjetividades da pesquisadora e do sujeito da pesquisa, a professora, uma reflexão a respeito da atuação pedagógica da docente com relação à produção gráfica infantil. Mais do que ouvir explicações ou sugestões, este procedimento pode oferecer à professora a oportunidade de, ao pensar sobre sua prática profissional, pensar a si mesma como educadora.

Considerando as reflexões tecidas até aqui e utilizando a imagem mediada pelo diálogo estabelecido com a pesquisadora como extensão da visão da professora, o que pode permitir-lhe ver e conhecer um universo ainda não visto sob aquele ângulo, pois o procedimento autoscópico possibilita ao sujeito contemplar-se e perceber-se a partir de vários pontos de vista que abrangem postura, gestos, voz, atitudes, esta dissertação norteou-se pelas seguintes questões:

1. A utilização do procedimento da autoscopia poderá efetivamente propiciar condições à professora da Educação Infantil de repensar e reorganizar seus conceitos e ações pedagógicas referentes ao desenho das crianças?
2. Poderá a autoscopia, ao propiciar à professora observar-se e a sua classe sob vários pontos de vista, revelar outros aspectos da prática pedagógica da docente até então pouco claros para ela mesma?

Responder a estas questões complexas, procurando instigar interlocuções e reflexões inter e intrapessoais entre professora e investigadora foi o propósito deste trabalho, que no Capítulo 1 traz alguns olhares sobre os desenhos infantis e os desenhos infantis sob a ótica da abordagem histórico-cultural, no Capítulo 2 a autoscopia como ferramenta psicológica, no capítulo 3 o procedimento metodológico; o quarto capítulo apresenta as análises dos dados e o quinto traz minhas considerações finais a respeito da pesquisa.

CAPÍTULO 1

Alguns olhares sobre os desenhos infantis

A infância socialmente constituída

A prática genealógica transforma a história, não mais vista como um julgamento sobre o passado em nome de uma verdade do presente e sim como uma “contramemória” que desafia nossos modos existentes de verdade e justiça, ajudando-nos a compreender e a mudar o presente, ao colocá-lo em uma nova realidade com o passado.

Foucault

O conceito de infância, indissociado da história da família e da sociedade vem sendo constituído histórica e culturalmente. Corazza (2002), em um dos capítulos de seu livro “Infância & Educação - Era uma vez... quer que conte outra vez?”, percorre a história social da criança através de uma análise comparativa cuidadosa dos estudos e teorias de vários autores que basearam seus trabalhos principalmente em referências e fontes historiográficas e iconográficas.

A autora defende que o interesse apenas recente, na Idade Moderna, por parte dos historiadores em investigar a história infantil se dá essencialmente porque no “passado”, no século XVI até meados do século XVIII, não existia uma separação entre crianças e adultos;

todos, adultos e crianças viviam tão misturados, tão homogeneizados que não se parava para pensar sobre a infância, e as crianças neste período bem ou mal encontravam-se inseridas no contexto social a que pertenciam. Na Idade Média “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’”. (CORAZZA, 2002, p. 81).

Badinter (1985), em seu livro “Um amor conquistado: o mito do amor materno”, que investiga através de extensa pesquisa histórica questões inatistas acerca do amor materno, apresenta o termo infância como um conceito dinâmico, social, destituído de caráter universal e genérico, portanto, construído historicamente nas várias sociedades através de articulações de diversos interesses e valores de ordem moral, econômica, política, social e religiosa.

Em seus estudos, a autora ao percorrer as “diferentes faces da maternidade” (BADINTER, 1985, p. 23), apresentando desde a mãe indiferente, principalmente da França e Inglaterra dos séculos XVII e XVIII, que em sua grande maioria, independentemente da classe social e camada econômica a que pertencia, entregava seu bebê recém-nascido a amas-de-leite mercenárias, fato que provocou um número alarmante de morte de lactentes, à mãe “coruja” dos séculos XIX e XX, que “aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor, junto dela” (BADINTER, 1985, p. 208), mostra que há um longo percurso a ser trilhado permeado pela construção histórico - social do conceito de infância e da valorização da criança.

Segundo a referida pesquisadora, o desinteresse e indiferença das mães francesas e inglesas e da sociedade do século XVII até meados do século XVIII pela criança e pela infância têm em comum, nas diversas camadas econômicas e classes sociais, a ideologia reinante que apregoava, de acordo com o médico inglês Buchan, que “os homens sabem avaliar as coisas apenas pela sua utilidade presente, e jamais pela utilidade que possa vir a ter um dia...” (BUCHAN *apud* BADINTER, 1985, p. 81).

Assim, nas camadas mais populares constituídas por pequenos artesãos e um grande número de camponeses que viviam em permanente estado de miserabilidade física e moral, acrescia a essa questão de ordem ideológica a necessidade premente de sobrevivência que impunha às mulheres trabalharem exaustivamente junto a seus maridos, fator que favorecia a valorização do homem e das atividades diretamente associadas a ele como o trabalho e a subsistência, o que colocava a figura do marido e seus interesses como prioridade, relegando a criança e suas necessidades até mesmo de sobrevivência a um segundo plano.

Nas classes dominantes, onde, segundo Ariès (*apud* BADINTER, 1985, p. 78) irá “nascer o conceito de infância”, a criança, que não tinha valor econômico e nem individualidade, era tratada correntemente pela sociedade com descaso e desprezo como era expresso pela representação usual com que eram conhecidas: *poupart*, termo associado a *poupée*, boneca e não o que se entende hoje por bebê, *poupon* (BADINTER, 1985).

Entendida como um brinquedo pela “família” e pedagogos, ou como uma máquina pela maioria dos médicos: um autômato que poderia facilmente ser modelado ou engendrado de acordo com um novo modelo, a criança só era aceitável socialmente quando servia para a distração ou jogos nas mãos dos pais ou de outros adultos com os quais convivia ou quando apresentava-se como excepcional: dona de rara beleza e graciosidade.

Segundo Badinter (1985, p. 160), a criança percebida socialmente como insignificante e facilmente substituível somente ganhará valor a partir de fins do século XVIII, na filosofia das Luzes, quando, alarmados com a imensa mortalidade infantil e diminuição da população e o poderio francês, economistas e fisiocratas (altos funcionários do Estado), de posse de novas informações decorrentes de uma jovem ciência, a demografia, cunham através de discursos “econômico: dirigido apenas aos homens esclarecidos, filosófico: comum aos dois sexos e um terceiro discurso dirigido exclusivamente às mulheres” (p. 145), uma nova ideologia e política

de cuidados com a natalidade, incentivando a sobrevivência dos lactentes a fim de que na idade adulta pudessem melhor servir a sua pátria.

As crianças nessa nova ordem social e econômica, o capitalismo nascente, passam a ter valor mercantil, sendo reconhecidas como riqueza potencial do Estado, futuros povoadores de colônias francesas, membros da milícia, mão-de-obra barata, enfim, força de produção e defesa rentável para o Governo.

De acordo com Badinter (1985), a criança somente passará a ter importância crescente na filosofia das Luzes graças à lógica reformista de Rousseau, principalmente “O contrato social” que, se opondo aos textos dos Enciclopedistas que afirmavam a perpetuação da autoridade paterna sobre o filho mesmo que este já se encontrasse na terceira idade, apregoava a liberdade e a igualdade entre pais e filhos, reconhecendo o papel de responsabilidade dos genitores para com seus rebentos, a fim de possibilitar-lhes a conquista de sua autonomia. Rousseau introduzia dessa maneira na sociedade de fins do século XVIII uma cultura de valorização e respeito à criança compreendida como um ser livre.

A ideologia de valorização à criança, em fins de século XVIII, vem sustentada sobre uma nova percepção a respeito do casamento agora não mais concebido como um arranjo de duas famílias, mas uma relação, pelo menos em aparência, onde os sentimentos entram em jogo, sentimentos entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse processo que irá valorizar cada vez mais a maternidade responsabilizando os genitores pela felicidade e infelicidade dos filhos, segundo Badinter (p. 179) será acentuado durante os séculos XVIII e XIX graças principalmente a Rousseau, e suas publicações como o “Contrato Social” e “Emílio”, encontrando seu apogeu no século XX com a teoria psicanalítica de Freud.

Para Phillipe Ariès⁴ (1981, p. 11) que escreveu sobre a infância usando como principal referência a historiografia da vida cotidiana, a idéia de infância na “velha sociedade tradicional” estava intimamente ligada à idéia de dependência e desvalorização.

A infância, na Idade Média, de acordo com Ariès (1981) era reduzida ao período mais frágil da vida da criança, quando ela ainda era totalmente dependente do outro para sobreviver. A morte da criança pequena, situação que ocorria principalmente devido aos maus-tratos, fato extremamente comum na época, quase ou nada afetava a família e a sociedade a que pertencia o pequeno, por constituir-se em um fato bastante corriqueiro. Até o fim do século XVII, apesar de severamente punida como crime, a prática do infanticídio ainda era tolerada e praticada em segredo por algumas famílias.

Assim que o infante adquiria uma certa independência física, ele era misturado aos adultos e partilhava com eles seus trabalhos e jogos. É só a partir do século XVII, já com a instauração da sociedade industrial, que a criança passa a assumir um lugar diferente nas famílias e na sociedade. A aprendizagem infantil que até então se dava de maneira informal e assistemática, no convívio com a comunidade de jovens, adultos e idosos, passou paulatinamente a ser responsabilidade das escolas (ARIÈS, 1981).

Em grande parte devido aos movimentos de moralização promovidos pelos reformadores católicos e protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, as famílias passaram a constituir um lugar de afeição entre cônjuges e pais e filhos, e essa afeição relativa à criança passou a ser expressa na redução do número de filhos para melhor cuidar dos já existentes e, sobretudo, na importância dada à educação escolar. Dessa forma, o infante que inicialmente não era sequer reconhecido como portador de uma identidade, sai de seu anonimato e passa a tornar-se insubstituível, alvo de afeto e cuidados por parte da família e da sociedade.

⁴ Philippe Ariès é um historiador francês cujo trabalho de pesquisa abriu um novo campo de investigação epistemológica a respeito da infância.

Neste processo sócio-histórico inconcluso e oscilante de reconhecimento e constituição do conceito de infância e valorização da criança como pessoa, inserida e integrante de um contexto cultural, foi só em fins do século XIX, com os vários movimentos ligados às áreas da medicina como os higienistas, da psicologia e da psicanálise com Freud, que a infância pôde ser reconhecida como fase de grande importância na vida humana. Começou, então, a despertar um interesse maior dos profissionais das áreas da Educação como Comenius, Froebel, Luquet e da Arte, ainda nos séculos XVII e XVIII, com Ticiano, Pordenone, Veronese, Van Dyck, Le Nain, Lebrun, Tournier, Abraham Bosse (ARIÈS, 1981, p. 140). Tal interesse foi oportuno para o estudo do desenho infantil, atividade ligada ao universo das crianças (SILVA, 2002).

Em linhas gerais, o estudo do grafismo infantil está inserido em três grandes concepções teóricas: Ambientalismo, Inatismo e Interacionismo, que ao postularem diferentes noções de homem, aprendizagem e desenvolvimento humano defendem diferentes posições epistemológicas em relação ao sujeito e ao meio (SILVA, *idem*).

A concepção Ambientalista, que coloca no ambiente a responsabilidade pelo desenvolvimento dos indivíduos, postula que a criança nasce sem características psicológicas determinadas, “seria como uma massa de argila a ser modelada, estimulada, corrigida pelo meio” (OLIVEIRA, 1996); nesta concepção de desenvolvimento humano, que defende que todo conhecimento é resultado das experiências do sujeito, sendo a criança considerada uma *tabula rasa*, expressão latina que pode ser traduzida como ausência de conhecimentos, o desenvolvimento infantil seria um produto determinado basicamente pelo ambiente, de acordo com o comportamento e os membros da cultura onde a criança está inserida.

Apesar de ter o mérito de atentar para a plasticidade humana (OLIVEIRA, 1996, p. 29) condição promotora de mudanças, a visão ambientalista ressalta uma idéia de passividade, pois defende que a criança pequena tem como agente fundamental de seu desenvolvimento o

adulto que molda seu comportamento, caráter e conhecimentos. Assim, no ambiente escolar temos o professor como figura central do processo pedagógico, por ser ele que seleciona, dirige e determina quais atividades educativas serão realizadas e quais resultados deverão ser alcançados. Para Mizukami (1986) do ponto de vista pedagógico o ambientalismo orienta-se por um associacionismo empirista em que todo conhecimento fica sujeito a uma aquisição exógena, ou seja, dependente de verbalizações e/ou recursos ou materiais audiovisuais que são meramente transmitidos pelo docente.

Essa prática pedagógica muitas vezes excessivamente diretiva consiste geralmente na explicação e realização de repetitivos exercícios denominados de “coordenação”, principalmente de ordem motora, como atividade pedagógica promotora do desenvolvimento do traço infantil (SILVA, 2002).

Já uma abordagem de caráter mais maturacionista, vinculada ao inatismo ou apriorismo, que tem suas origens no pensamento do filósofo grego Platão (século IV a.C.) defensor de uma concepção de que as idéias são inatas, ou seja, nascemos com elas, cabendo-nos apenas lembrá-las quando necessário, enfatiza uma concepção de desenvolvimento humano sustentada na pré-determinação genética, em que aptidões individuais e até mesmo a inteligência são características hereditárias, herdadas dos pais. Dentro desta abordagem, o processo gráfico infantil tem também um caráter pré-determinado, linear e universal, sendo caracterizado por estágios de desenvolvimento pré-concebidos e organizados em fases hierárquicas. Nesta concepção o “dom” e o “talento natural” são fortemente ressaltados, e o desenvolvimento do desenho infantil está pouco articulado com as experiências culturais das crianças, sejam quais forem essas (SILVA, 2002).

O olhar inatista, ao conceber estágios de desenvolvimento pré-programados, herdados, segundo Oliveira (1996, p. 28), é mais adequado para “descrever o desenvolvimento de espécies animais mais primitivas, como as tartarugas, cujas fêmeas botam os ovos, enterram-

nos na areia e os abandonam”. Nessa espécie animal, quando é findo o processo de maturação, por instinto as tartaruguinhas rompem a casca do ovo e se encaminham para a água. Essa condição de seguir um padrão de comportamento, de “nascer sabendo”, afirma a autora, implica não precisar de apoio e mediação de outros membros da mesma espécie, o que pode levar o professor a adotar uma postura passiva, de “cruzar os braços”, achar que “não tem nada a ver com isto!” (OLIVEIRA, p. 28)

Na concepção inatista, de acordo com Mizukami (1986) há uma ênfase numa pré - formação endógena do conhecimento, isto é, ele já está inscrito no indivíduo. Nesta concepção o aluno passa a ser o protagonista absoluto do processo ensino/aprendizagem, cabendo ao docente o papel de dar-lhe condições de expressar o seu saber já previamente determinado, aguardando apenas o momento ou situação mais adequada para se expressar. Na visão inatista cabe ao professor criar e manter um “clima” que favoreça o desempenho de seu aluno, pois “atribui-se ao sujeito, ao organismo humano, categorias de conhecimento já prontas, para as quais toda estimulação sensorial é canalizada” (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Como representante desta concepção no estudo do grafismo infantil, cito Lowenfeld⁵ (1970, p. 23), que afirma:

O professor deve reconhecer que suas próprias experiências de aprendizagem nenhuma utilidade têm para a criança, pois o que se torna importante no processo educativo é a aprendizagem infantil. O que é decisivo não é a resposta do adulto, mas o esforço da criança para formular sua própria resposta.

O autor ressalta a ínfima importância da figura educativa do professor, a ênfase na visão de um potencial infantil pré-determinado, numa concepção de processo de aprendizagem fixo na figura do aluno e, conseqüentemente, a irrisória importância das interações e experiências culturais para o desenvolvimento do traço dos infantes, mesmo sendo elas mediações pedagógicas.

⁵ Viktor Lowenfeld é um autor considerado clássico no estudo do grafismo infantil.

A criança, na concepção inatista, por ser a única responsável por seu processo de aprendizagem é parabenizada ou culpabilizada pela professora de acordo com a aparência de seu traço gráfico, ou seja, ao realizar um desenho figurativo, isto é, aquele facilmente identificável como uma casa, um carro, uma figura humana etc., a criança é percebida como talentosa, inteligente; e ao contrário, o aluno que apresenta um desenho abstrato, aquele não identificável pela figuração, é reconhecido como uma criança que não sabe desenhar, pouco competente ou capaz para desenvolver o traço gráfico. O julgamento docente depende das concepções do adulto sobre o desenho infantil, o que engloba conceitos estéticos, conceitos de certo/errado e tudo aquilo que um desenho supostamente deve conter para receber esta nomenclatura (SILVA, 2002). Geralmente, em situações escolares o professor espera um desenho figurativo. Os espaços em branco, os borrões, a garatuja e ou o desenho abstrato dificilmente são compreendidos sem que o docente conheça várias possibilidades de expressão e representação do mundo. Essas informações, muitas vezes presentes na história da arte, podem possibilitar que o professor considere como significativo aquele desenho onde o tronco da árvore não é marrom e nem as folhas verdes, por exemplo.

O fato de o professor ter acesso à história da arte com suas múltiplas formas de representação do mundo talvez possibilite situações em que as crianças não tenham suas produções plásticas desvalorizadas por não apresentarem uma estética figurativa, ou seja, uma perspectiva mais tradicional.

É interessante pensar que a abordagem inatista, ao centrar o foco da aprendizagem na figura do aluno, além de negar a questão fundante da constituição social da pessoa, descontextualizando o sujeito/aluno do tecido social onde se encontra inserido e dialeticamente constitui-se como aluno e sujeito, minimiza o papel educativo da escola e do professor, desconsiderando a importância das interações socioculturais na constituição dos indivíduos.

Celestin Freinet⁶, autor de destaque na Educação Infantil, tem seu trabalho a respeito da temática desenho bastante difundido, em seu livro “O método natural II — a aprendizagem do desenho” (1977). Apesar de considerar a existência de elementos complexos na construção do grafismo infantil, o que impossibilita classificá-lo utilizando meramente uma escala etária, enfatiza a idéia da existência de uma ordem natural pela qual os grafismos evoluem desde os primeiros riscos do bebê até a idade adulta. Para Freinet, os elementos capazes de propiciar as modificações no traço não são de ordem pessoal ou psicológica, mas dizem respeito às dificuldades encontradas pelo desenhista em seu percurso.

Em sua crítica às escolas que se orientam por pressupostos da escolástica, que enfatiza a transmissão de conhecimentos numa perspectiva unilateral que prioriza o saber do adulto e o não-conhecimento infantil, valorizando os treinos, cópias e exercícios viso-motores na aquisição do traço, Freinet procura explicar as razões que levam as crianças a desenharem como que sustentadas em “fases naturais e normais do processo de desenho livre” (1977, p. 34).

Para esse autor, o desenvolvimento humano sustenta-se num rígido processo hierárquico onde um estágio anterior é condição para um posterior, desta forma, as mudanças no traço infantil obedecem a uma “escada” (FREINET, 1977) evolutiva que pode ser orientada por um método natural criado pelo próprio autor. A pedagogia proposta por Freinet com relação ao desenho infantil demonstra ter suas bases alicerçadas na concepção da existência de estágios do desenho já pré-estabelecidos internamente, gozando, portanto de um estatuto de naturalidade, ou seja, para ele os desenhos naturalmente já fazem parte do repertório de possibilidades da criança, cabendo ao educador apenas discutir e estabelecer qual a melhor estratégia pedagógica para promover sua expressão.

⁶ Considerando a amplitude de estudos já realizados acerca do desenho infantil, não caberia neste trabalho, repetir os inúmeros levantamentos bibliográficos já realizados a respeito e selecionei apenas alguns autores mais conhecidos para ilustrar/apresentar os pressupostos que aqui discuto.

Por este prisma, a atuação pedagógica do professor fica centrada em reconhecer quais os próximos “degraus” que a criança irá galgar facilitando sua escalada. Nas palavras de Freinet (1977, p. 226): “a adaptação da criança ao meio depende sempre do êxito com que vence os obstáculos que se opõem a sua tentativa. Se soubermos detectar tais obstáculos, poderemos deduzir quase infalivelmente o comportamento infantil”.

Esta perspectiva apresentada por Freinet a respeito do traço e do desenvolvimento infantil ilustra a afirmativa de Mizukami (1986, p. 2) de que “no inatismo as formas de conhecimento estão pré-determinadas no sujeito”; isto implica postular um desenvolvimento humano linear, pré-determinado e descontextualizado das múltiplas possibilidades de articulações e interações inter e intrapessoais constituidoras do sujeito. Os desenhos infantis, por este vértice, constituiriam atividades isoladas de representação do vivido pelo desenhista sustentadas sobre um arcabouço genético pré-definido.

Já a terceira concepção teórica acerca das relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem caracteriza-se pelo caráter interacionista, ou seja, pela concepção de “que o processo de conhecimento implica em uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido” (PALANGANA 2001, p. 133) em uma perspectiva dinâmica em que ambos os envolvidos através de relações recíprocas modificam-se mutuamente. Para Palangana (op. cit. , p. 8) “na psicologia a abordagem interacionista tem em Piaget e Vygotsky seus dois maiores expoentes”.

Vygotsky, por adotar como matriz epistemológica de seu interacionismo a dialética-materialista (PALANGANA, 2001), enfatiza a importância do ambiente social em que a criança encontra-se inserida, e afirma que este ambiente constitui de fato uma zona de desenvolvimento à medida que a criança mediada pelas pessoas mais experientes de sua cultura é auxiliada a compreender melhor suas experiências o que lhe possibilita atribuir

diferentes significados a elas, ampliando assim seus conhecimentos. Esta ênfase dada ao social por Vygotsky permite denominá-lo de sócio-interacionista.

Segundo esta concepção sócio-interacionista, o desenvolvimento humano se constitui na e pela interação da criança com outras pessoas do seu meio ambiente, “particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado” (OLIVEIRA, 1996, p. 30), por isso o desenvolvimento na concepção sócio-interacionista é compreendido como um empreendimento conjunto, social e não individual.

Nessa visão, segundo Oliveira (p. 33), o bebê, desde o nascimento inserido em um mundo simbólico, necessita da figura mediadora do adulto para apropriar-se dos sentidos e significados de sua cultura.

Neste vértice os desenhos infantis são compreendidos como produto destas interações e não como atividade natural, ou resultante de exaustivos treinos.

No presente trabalho, pelas possibilidades de pesquisa e de estudo apresentadas pela teoria histórico-cultural, Lev S. Vygotsky, sócio-interacionista, será o autor privilegiado.

Os desenhos infantis para a abordagem histórico-cultural

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele homem, e funda sua própria palavra sobre esse mundo.

Paulo Bezerra

Em uma vertente sócio-interacionista, a abordagem histórico-cultural, baseada no materialismo histórico, tem sua maior referência no psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), estudioso multidisciplinar. Essa abordagem postula a questão da

humanização a partir de uma perspectiva complexa, pluridimensionada e dialética, onde bases biológicas encontram-se indissociadas de aspectos socioculturais na formação do desenvolvimento psicológico do indivíduo, o que dá às interações culturais um papel determinante na constituição da condição humana. No dizer de Palangana (2001), para Vygotsky a natureza humana é desde seus primórdios essencialmente social, pois é nas interações com o outro em atividades práticas comuns, que os homens, mediados por instrumentos e signos como a linguagem, vão se constituindo e se desenvolvendo como sujeitos. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento para Vygotsky (2002) é definido pelo uso que os homens fazem dos instrumentos simbólicos. A apropriação de formas culturais de comportamento implica a reconstrução interna da atividade social, e a base que possibilita essa reconstrução são as atividades com os signos (PALANGANA, 2001, p. 119). Desse modo, é possível afirmar que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado, ou seja, necessitam de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento, que nessa abordagem não é determinado por leis biológicas, mas por leis sociais, por isso históricas.

Luria (1991, p.54) descreve a importância do trabalho e da linguagem desde a pré-história como elementos fundamentais à transição da história natural dos animais à história social dos homens. Ao produzir diferentes instrumentos e organizar sua confecção de acordo com a função a que se prestavam, o comportamento do homem primitivo se distinguia radicalmente do comportamento animal, pois o trabalho desenvolvido na preparação do instrumento já não era determinado por um motivo biológico imediato, a necessidade do alimento; a “atividade geral”, nesse caso, a confecção do instrumento, separa-se de uma ação que é dirigida imediatamente por um motivo biológico, isto é, a necessidade de sanar a fome, e só adquire sentido no emprego posterior de seus resultados.

Assim, a preparação de instrumentos de trabalho, que exige diferentes procedimentos e modos, por exemplo: friccionar dois pedaços de madeira para obtenção do fogo, desbastar uma pedra com outra para afiar o corte, demanda a criação de operações auxiliares que constituem sucessiva complexidade na estrutura e organização da atividade social. Desta maneira ocorre uma separação entre atividade biológica geral e operações auxiliares por meio das quais se busca sob formas cada vez mais complexas e sofisticadas, suprir e gerar dialeticamente novas necessidades nos homens.

Já o surgimento da linguagem, inicialmente acompanhada de gestos e entonações expressivas, segundo Luria (1991), ocorreu nas relações sociais de trabalho, no processo do trabalho conjunto. A atividade prática coletiva forçosamente faz surgir nos homens a necessidade de transmitir de uma forma mais precisa certas informações aos outros. A linguagem promoveu na atividade consciente humana três mudanças essenciais: a condição de lidar com os objetos do mundo exterior, inclusive em sua ausência, ou seja, pela palavra o homem torna presente o ausente, a possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização, por exemplo, as palavras “caneta” e “colher” designam não apenas certos objetos, mas a função dos mesmos, e independente dos materiais utilizados para sua confecção designam todas as modalidades desses objetos. E finalmente, ao possibilitar aos homens o trabalho de análise e classificação dos objetos, através da abstração a linguagem mais do que meio de comunicação *“assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”* (LURIA, 1991).

A esse respeito Luria afirma que a criança, desde seu nascimento imersa em um contexto histórico e cultural, o que a difere acentuadamente dos animais, constitui o seu comportamento e psiquismo sob a mediação de um mundo constituído pela e na história de sua cultura: senta-se em cadeiras, bebe em copos, brinca com bonecos e carrinhos, assiste à TV, utiliza de lápis e papel. Assim, através da apropriação da experiência histórico-social de

gerações, a maioria das habilidades e conhecimentos de que dispõe o homem só se aprende socialmente. Dessa forma, mediada inicialmente pela linguagem e posteriormente pela fala, a criança internaliza as habilidades criadas pela humanidade ao longo de sua história social.

A teoria histórico-cultural tem como uma de suas principais postulações a compreensão de que as funções psicológicas superiores não são propriedades ou faculdades do psiquismo existentes primitivamente, mas sim o resultado de uma longa constituição social que deixa marcas nas estruturas dos processos psíquicos, o que enfatiza o papel da cultura na constituição humana. Para essa abordagem, é através das complexas e múltiplas possibilidades de interação e mediação de caráter dialético que a humanidade e o sujeito experienciam durante toda a sua história, e no que diz respeito ao indivíduo principalmente durante sua infância, que se processa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a capacidade de operar com símbolos e signos. Nessa perspectiva Vygotsky conceituou as funções psicológicas elementares e superiores.

Vygotsky defende para os seres humanos a existência de dois tipos de funções psicológicas: as elementares, de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, têm como característica fundamental serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental, portanto definidas através da percepção, “uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” (VYGOTSKY, 2002 p. 52), e as superiores, caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo, têm como característica “importante a ação reversa, isto é ele, signo, age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente” (p.53).

Ilustrando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (2002) usa como exemplo o desenvolvimento do gesto de apontar. Para ele, inicialmente esse gesto é

uma tentativa malsucedida da criança de pegar alguma coisa. A postura gestual da criança, mãos estendidas em direção ao objeto, na tentativa de pegá-lo, aparentemente lembram o gesto de apontar. Quando a mãe aproxima-se em ajuda do filho e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. “O apontar torna-se um gesto para outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa” (VYGOTSKY, 2002, p. 74). Dessa forma o movimento que antes era inicialmente orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações.

Wertsch (1998), ao explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, argumenta que para Vygotsky essas funções são processos sociais mediatizados semioticamente, isto é, através da utilização de símbolos e signos, instrumentos como a fala e a linguagem têm sua origem na existência de uma conexão inerente às interações dos indivíduos em pequenos grupos, principalmente nas díades, por exemplo: mãe/filho, como no exemplo citado por Vygotsky, ocorrendo em dois planos distintos: em primeiro lugar num plano social e depois em um plano psicológico, ou seja, primeiro em uma categoria interpsicológica e depois numa categoria intrapsicológica. Dessa forma, a criança só irá constituir suas funções psicológicas superiores através das mediações com outros indivíduos ou sujeitos que tenham outras experiências culturais diferentes das dela, em outras palavras, através de interações sociais que possibilitem aprendizagens de símbolos e signos como a fala, o desenho, a escrita, os sinais de trânsito, por exemplo.

Palangana (2001), ao tratar da concepção de aprendizagem segundo Vygotsky ressalta que, para esse autor, mediada principalmente pela linguagem, a aprendizagem associada ao conceito de desenvolvimento está presente desde o início da vida da criança e não é apenas ela, criança, que se desenvolve e se modifica no processo de interação com o outro, pois a

interação, por ser uma ação partilhada que envolve no mínimo duas pessoas, pode possibilitar a ambas constituírem-se e se modificarem na relação.

Na concepção vygotskyana é possível identificar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que compreende o conjunto de informações de que a criança já se apropriou e o desenvolvimento potencial caracterizado pelos problemas que a criança pode resolver, auxiliada pelas pessoas mais experientes com as quais relaciona-se. Assim, para Vygotsky (*apud* PALANGANA, 2001, p. 129), existe uma “zona de desenvolvimento proximal” que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real ou efetivo, aquele que corresponde às conquistas da criança e a sua capacidade de solucionar problemas sem o auxílio do outro, e o nível de desenvolvimento potencial caracterizado pela solução de problemas através da mediação de adultos ou de parceiros mais capazes. Nesse sentido, esta mediação está intimamente vinculada aos processos imitativos, que implicam em uma apropriação de gestos, palavras, ações etc, de acordo com as condições cognitivas, afetivas, sociais e motoras do sujeito.

De acordo com Vygotsky (2002, p. 14), com o “auxílio da imitação na atividade coletiva, guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente”, ou seja, são as inter-relações com outros mais experientes que propiciam o nascimento de grupos de processos internos de desenvolvimento psicointelectuais.

Para Vygotsky (2002), o pressuposto da constituição social dos seres humanos assenta-se na noção de cérebro como um sistema aberto, em outras palavras: de acordo com as experiências sociais dos sujeitos e a utilização de diferentes instrumentos e símbolos como a linguagem e a tecnologia, os homens terão várias possibilidades de funcionamento cerebral. Assim, dialeticamente, quanto mais aprendizagens de caráter semiótico, simbólico, mais o cérebro poderá operar utilizando-se de seu aparato psíquico no que diz respeito às funções

psicológicas superiores relativas à utilização de vários símbolos e signos, como a escrita, o desenho, a aritmética, a música.

Desse modo, ao efetuar uma operação matemática de adição como $10 + 5$, por exemplo, o indivíduo pode, dependendo de suas aprendizagens nas interações e mediações culturais, usar vários recursos para chegar ao resultado desejado, como: contar nos dedos, usar a calculadora, recorrer a um conteúdo previamente memorizado. Esta condição de articulação de diversos elementos no cérebro através das interações entre bases biológicas e aprendizagens socioculturais caracteriza a plasticidade neuronal. Essa plasticidade essencial possibilita ao cérebro constituir novas funções a partir das experiências históricas dos homens (OLIVEIRA, 1992)

Vygotsky (2002) considera que as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da história social do homem, e esta questão fundamental leva este estudioso a postular que a aprendizagem é anterior ao processo de desenvolvimento humano, enfatizando a importância dos aspectos socioculturais na constituição do sujeito, e que o desenvolvimento é caracterizado por um processo complexo e dialético constituído por múltiplas combinações de fatores internos (biológicos) e externos (cultura).

Nesta perspectiva, para a abordagem histórico-cultural o processo de internalização dos sujeitos, que parte das relações interpessoais, gradualmente é reconstruído e transformado num processo intrapessoal, do próprio sujeito. Isso se explica, sinaliza Ferreira (2003, p. 50),

pela função que ocorre no desenvolvimento da criança em dois planos: primeiro, no social e, depois, no psicológico. Primeiro entre pessoas numa categoria interpsicológica e, depois, no indivíduo, numa categoria intrapsicológica.

Como escreve Vygotsky (2002, p. 40), “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social”. Ou seja, já ao nascer a criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte.

Essas diferenças sociais, como afirma Oliveira (1992), fazem com que a criança perceba e atribua significados diferentes às suas experiências, “o que vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas, desenvolvendo com isso diferentes funções e habilidades” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Com base nessas questões que apregoam que no desenvolvimento estão envolvidos “múltiplos protagonistas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31) torna-se difícil não sustentar a condição histórico-social da pessoa, entendendo que o sujeito se constrói e carece de um tecido social para apropriar-se realmente da condição humana: de pensar, refletir, abstrair, inventar, criar, fantasiar, projetar, operar utilizando-se de símbolos e signos, enfim, ultrapassar os limites da natureza e constituir sua singularidade.

Esta concepção de condição humana vem ressignificar o papel da cultura e das interações sociais para a formação dos sujeitos. Dessa forma, não é possível postular a existência de conhecimentos e competências ligadas às funções psicológicas superiores como já existentes nos sujeitos, independentemente do contexto e da trama social em que se encontram inseridos.

Nessa abordagem, como já destacado, para que ocorra qualquer aprendizagem é necessária a intervenção fundamental do outro. Assim, a teoria histórico-cultural enfatiza a importância da escolarização como um *locus* privilegiado, capaz de promover mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos. Através do convívio sistemático no ambiente pedagógico, onde acontecem mudanças nas formas práticas das atividades e a intencionalidade de propiciar uma ampliação da capacidade simbólica do sujeito, o indivíduo tem a oportunidade de vivenciar experiências às vezes pouco valorizadas ou inexistentes em seu âmbito familiar.

A escola, nesta visão, ganha *status* de suma importância, pois será nela, através da mediação pedagógica — atuação intencional de um sujeito que se interpondo entre outros

indivíduos e os saberes de sua cultura, possibilita viabilizar ao sujeito/educando condições de apropriação desses saberes —, que os indivíduos poderão se apropriar de conhecimentos diferentes daqueles presentes em seu cotidiano, ampliando dessa forma suas possibilidades de atuação.

A ênfase na dimensão social como fator fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais ao processo de humanização postulado pela abordagem histórico-cultural, traz a compreensão de que os desenhos são atividades simbólicas, abertas a experimentações, interpretações e significações, portanto constituídos a partir das múltiplas possibilidades de interações do sujeito com sua cultura. A produção gráfica infantil, à luz da abordagem histórico-cultural, é compreendida como produto cultural, e seu surgimento e desenvolvimento dependem da cultura onde o sujeito encontra-se inserido. Assim, em sociedades onde não há desenhistas e o desenho não aparece como elemento cultural, as crianças também não desenharão (SILVA, 2002).

Constituídos por meio das interações e mediações da pessoa com o mundo cultural, os desenhos têm um caráter de símbolo, ou seja, são uma linguagem exclusivamente humana, são elementos semióticos ou, ainda, meios mediacionais interpostos entre o sujeito e o mundo, fundados na representação das experiências sociais internalizadas pela criança e constituídos através das múltiplas e constantes interações das crianças entre si e com o mundo circundante. Dessa forma, a capacidade do infante de desenhar está intrinsecamente ligada às suas experiências culturais com relação às atividades de produção gráfica.

A participação efetiva do infante no processo de escolarização, com suas várias possibilidades de interações e mediação pedagógica, “potencialmente propicia situações em que a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico” (SILVA, 2002, p. 33). O contato constante com os pares nas situações de desenho pode gerar momentos enriquecedores de trocas, seja através de pedidos de ajuda,

comentários sobre as próprias produções e a dos colegas, seja por meio de sugestões de temas a serem desenhados, críticas, explicações sobre o traço. Nessas situações, em que é permitido à criança observar e repensar sua própria produção e a de seus colegas há uma possibilidade maior da construção e reelaboração do grafismo infantil.

O papel pedagógico da professora como mediadora, ouvindo, sugerindo, favorecendo e promovendo outras experiências de interação e contato com diferentes situações e materiais também pode ser fundamental para o desenvolvimento das produções gráficas das crianças. Nesse sentido, as ações pedagógicas da docente permitindo, incentivando e valorizando a experimentação gráfica infantil em vários suportes como a lousa, o chão, a madeira, o vidro etc. e com diversificados materiais e técnicas, além de permitir às crianças explorarem as possibilidades destes materiais, pode configurar um caráter lúdico, criativo e inventivo aos desenhos.

Em seus estudos sobre diversificados campos do simbolismo, Vygotsky (2002) refere-se à presença da imaginação e das regras nas situações de brincadeiras. Essas características também estão presentes no grafismo infantil. Silva (2002) e Ferreira (2003) destacam que no grafismo infantil onde a criança produz situações de faz-de-conta, ela cria personagens e cenas muitas vezes baseada em vivências cotidianas, e na imaginação. Esta articulação presente no desenho e no brinquedo possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal na criança, que sob o ponto de vista do desenvolvimento pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. (VYGOTSKY, 2002, p. 136).

Muitas vezes as crianças não desenharam o que vêem, mas o que pensam e conhecem das coisas. Essas produções são bem características das figurações que apresentam “transparências” como, por exemplo, móveis e pessoas dentro das casas, motoristas dirigindo veículos. Esta característica da produção gráfica infantil sinaliza o quanto é importante para a professora não considerar as figurações como tentativas de realizar reproduções exatas da

realidade, mas desenvolver um olhar investigador capaz de possibilitar o diálogo com seu aluno no sentido de que ele possa falar-lhe de uma forma mais livre sobre seu desenho, contando sobre seus traços (SILVA, 2002).

Dessa forma, concebendo que os desenhos são símbolos, ou elementos semióticos, constituídos nas múltiplas interações mediacionais do sujeito com a sua cultura, mais do que expressar e representar o pensamento, emoções e fantasias do desenhista, eles propiciam comunicação do sujeito com o mundo circundante, seja esse mundo representado por pessoas, objetos ou vivências.

Na abordagem histórico-cultural, a produção gráfica infantil sai da marginalidade no contexto escolar, pois não é tratada como atividade pouco importante, acessório de uma outra considerada principal. Nesta abordagem, o desenho das crianças ganha *status* de atividade simbólica, semiótica, essencialmente humana, como linguagem constituída na e pelas interações e mediações socioculturais.

CAPÍTULO 2

A autoscopia como ferramenta psicológica

Detenhamo-nos neste ponto. Mesmo que possa parecer um lugar comum, nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal incapaz de separar-se de sua atividade.

Paulo Freire

A autoscopia está associada historicamente à idéia de auto-conhecimento. Segundo Monres (2005), etimologicamente o termo autoscopia já existia em grego, formado de auto, próprio, mais opsis, ação de ver, mais o sufixo ia, com o sentido de “ver com os próprios olhos”.

Usado na medicina no sentido de inspeção pessoal para a aquisição de conhecimentos de anatomia, foi utilizado pela primeira vez no início de século XIX com fins médico-legais em exames cadavéricos, visando ao estudo anatomopatológico por Alemanus, que entendia que o médico legista ao examinar o cadáver observa-se a si mesmo. Assim, apesar de pouco usado, o termo autoscopia na medicina está associado a termos e procedimentos como a necropsia, a autopsia, a necropse (MONRES, 2005).

Por volta de 1940, com o desenvolvimento de estudos sobre os fenômenos parapsíquicos, a autoscopia passou a ser reconhecida nessa área de conhecimentos como o fenômeno parapsíquico de clarividência que permite ao sujeito ver-se a si mesmo de costas ou de frente como se estivesse diante de um espelho, e de saber o que está ocorrendo dentro de si como se estivesse se vendo sem a utilização de nenhum aparelho: dessa forma, o indivíduo, através do conhecimento de aspectos ocultos do próprio organismo, pode ver seus órgãos internos ou perceber-se a si mesmo fora do corpo. (GONÇALVES, 2005).

Já no início dos anos 70, a autoscopia como instrumento promotor da possibilidade de auto-avaliação, alicerçado principalmente na condição do(s) sujeito (s) poder(em) contemplar-se e confrontar-se sob vários pontos de vista utilizando da observação de sua imagem no vídeo e questionando por meio dela sua própria atuação e concepções, vem sendo utilizado em pesquisas e cursos de formação em diversos países europeus, entre eles principalmente França, Espanha e Portugal.

Na França, Monique Linard, do Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Paris, vem desde 1973 desenvolvendo trabalhos a respeito da utilização dos recursos áudio-visuais e da autoscopia na formação docente e na pesquisa ligada à psicologia cognitiva. Nestes trabalhos, a pesquisadora (LINARD, 1980) atenta para a possibilidade de articulação entre o cognitivo e o afetivo, entre o pessoal e o social e entre a identidade e a conformidade, permitida pela utilização do procedimento autoscópico, que possibilita o contato com uma informação antes inexistente: a observação da própria imagem e da própria atuação, o que pode promover mudanças nas representações que o sujeito faz de si mesmo e em suas ações.

A esse respeito Linard (1980) aponta para o rápido desenvolvimento e extensão às vezes não muito cuidadosos da utilização das múltiplas técnicas de registro pelo vídeo em espaços públicos e privados, a fim de avaliar performances e formar indivíduos e grupos.

No Brasil, pesquisadores como Sadalla (1998), Meira (1994), Tassoni (2000) e Larocca (2002) utilizaram o procedimento autoscópico em seus projetos de pesquisa ligados ao campo da educação.

Atualmente, o termo autoscopia está associado a atividades de vídeo-gravação utilizadas principalmente como instrumento de avaliação em cursos de formação nas áreas da educação, da gestão empresarial, da consultoria, da informática, da oratória, e da segurança.

Em todas as suas formas de utilização, seja em pesquisas, cursos de formação ou na avaliação de performances profissionais, observa-se que o procedimento da autoscopia é empregado como ferramenta que busca possibilitar ao sujeito apropriar-se de informações até então desconhecidas sobre ele mesmo e suas atuações.

Partindo do pressuposto de que para a abordagem histórico-cultural o indivíduo não se relaciona direto com o mundo natural, mas esse contato é mediado semioticamente por ferramentas de ordem material e simbólica, que se interpõem de forma articulada entre o homem e suas experiências, procurarei demonstrar que a utilização da autoscopia, como mediadora pode representar uma nova ferramenta que deverá propiciar ao indivíduo, no presente caso a professora, além de uma confrontação inédita com sua prática pedagógica, condições de incorporar e ampliar os novos conhecimentos ao seu funcionamento mental, possibilitando o estabelecimento e a ampliação de outras interações inter e intrapessoais.

O conceito de ferramenta psicológica apresentado por Vygotsky (2002) vem tratar dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e ação mediada numa perspectiva interativa e dialética composta pela complexa e dinâmica relação entre indivíduo e cultura.

Postulando que os seres humanos são organismos vivos, em contínuo e constante processo de constituição e interação, a abordagem histórico-cultural defende que os fatores biológicos têm seu predomínio apenas no início da vida do homem. À medida que a criança vai interagindo com o contexto cultural e apropriando-se de diversas ferramentas e símbolos,

seu pensamento e seu comportamento passam a ser orientados e a desenvolverem-se preponderantemente pelas aprendizagens decorrentes das mediações culturais estabelecidas por essa criança com as pessoas mais experientes com quem convive.

Nesta perspectiva, em que o próprio processo de humanização dos indivíduos se dá através das interações com o outro social, torna-se impossível falar de processo de desenvolvimento humano sem falar das profundas e complexas articulações entre história individual e história social.

Para Vygotsky (2002), a primeira e fundamental forma de interação é a linguagem humana. Sistema simbólico, pois se refere a um processo de interpretação e representação mental, isto é, que procura interpretar e representar através da palavra os objetos, situações e eventos do mundo real, a linguagem possibilita a comunicação, simplificação e generalização das experiências humanas, propiciando a organização das várias instâncias do mundo em categorias conceituais partilhadas por todos os seus usuários.

Valendo-se inicialmente da linguagem verbal, os indivíduos não se relacionam diretamente com o mundo natural, mas intermediados por outros sujeitos, instrumentos ou ferramentas constituídas historicamente. Por exemplo: impossibilitadas de estarem em vários lugares simultaneamente, as pessoas muitas vezes recorrem a outras através do uso de instrumentos como o telefone, a televisão, o computador para se informarem sobre o clima, a temperatura, a geografia de um local que pretendem visitar a fim de melhor poderem usufruir sua estadia. Esse processo semiótico constante e complexo de comunicações e interações entre os sujeitos, e o uso das ferramentas de ordem material como o telefone acima mencionado modifica as ações humanas no mundo, alterando o mundo e por sua vez modificando os próprios seres humanos.

Vygotsky (2002) elaborou um arcabouço teórico que defende que o desenvolvimento humano se processa através das aprendizagens mediadas decorrentes das múltiplas e

complexas interações dos sujeitos, primeiro numa perspectiva interpessoal entre pessoas, por exemplo, a mãe e o bebê na constituição social do psiquismo, e depois intrapessoal, do sujeito consigo mesmo.

Uma ferramenta psicológica de ordem simbólica como a linguagem, por estar incluída no processo do comportamento humano, tem uma orientação interna, e pode alterar todo o fluxo e a estrutura das funções mentais e das ações e interações dos sujeitos no mundo. Segundo Wertsch (1998, p. 62), “nessa visão a introdução de uma ferramenta psicológica como a linguagem no fluxo da ação leva a uma transformação importante ou até uma redefinição dessa ação”, ou seja, ao apropriar-se de um instrumento através de sua operacionalização, o sujeito não só poderá ter uma outra ação e intervenção no mundo, mas também, a partir do uso do instrumento, poderá dialeticamente modificar suas próprias estruturas de funcionamento mental.

Para evitar a antinomia indivíduo-sociedade, Wertsch (1998) apresenta a ação humana como unidade de análise, dentro da abordagem histórico-cultural:

Uma questão fundamental a ser enfocada na análise da ação, portanto, é como vários momentos da sua organização são definidos e entendidos como estando envolvidos em uma dialética complexa. A orientação é conceber a ação como sendo organizada ou definida por múltiplas influências analiticamente distintas, mas interativas (p. 61).

A ação mediada envolve “uma tensão irreduzível” (WERTSCH, 1998, p. 62) entre os instrumentos e os sujeitos que utilizam esses meios, e essa perspectiva redefine a noção de mediador, que passa a ser aquele que “opera com meios mediacionais” (WERTSCH, 1998, p. 62). Para esclarecer este pressuposto, o autor usa alguns exemplos, e aqui destaco o do salto com vara, um meio mediacional concreto e objetivo. Os atletas dessa modalidade esportiva inicialmente utilizavam pesadas varas de madeira. Seguiram-se a estas as de bambu, de liga de alumínio e, por fim, as de fibra de vidro. As mudanças nos materiais geraram mudanças visíveis nos resultados obtidos nos saltos: de 3,30 m de altura em 1896 para mais de 7m nos dias de hoje.

Wertsch (1998, p. 65) destaca que

a ação mediada pode passar por uma transformação fundamental com a introdução de novos meios mediacionais. [...] Um indivíduo usando o novo meio mediacional também teve de mudar, uma vez que exigiu novas técnicas e habilidade.

Os benefícios da tecnologia da fibra de vidro já eram empregados em outros setores da atividade humana, e somente após este reconhecimento é que foi possível que tais ganhos se estendessem ao esporte, com a confecção de varas feitas com este material. A partir do exemplo apresentado por Wertsch, pensamos que se pode traçar um paralelo com o emprego da câmera de vídeo. Utilizada para registro de eventos sociais considerados relevantes, de atividades de lazer, de pesquisa de campo etc., podemos considerá-la também como um meio mediacional.

A introdução da câmera no cotidiano da sala de aula provoca mudanças, tanto porque juntamente com o instrumento entra também o pesquisador com suas intenções explícitas e implícitas de investigação, quanto porque interfere na dinâmica das interações estabelecidas entre docente e alunos. Geralmente as crianças perguntam se aquilo que será filmado “vai passar na televisão”, pois esta é a forma mais conhecida de que dispõem sobre uma vídeo-gravação. Com o transcorrer do tempo e com a presença freqüente do pesquisador e seu instrumental, a câmera passa a fazer parte desse cotidiano, sendo rapidamente integrada como mais um membro do grupo (SILVA, 2002).

Se segundo Wertsch (1998) a análise da ação mediada precisa compreender a tensão entre os meios mediacionais e a pessoa que os utiliza, a utilização da autoscopia mostra-se extremamente profícua nesse sentido ao possibilitar ao sujeito investigado tornar-se investigador de sua própria prática através da confrontação inédita com sua imagem e atuação pedagógica, situação capaz de revelar aspectos até então inusitados para ele como observador, como o tom de voz, a postura e o gestual. Desta forma, o procedimento autoscópico, caracteriza-se como uma nova técnica que exige o desenvolvimento também de novas

habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, habilidades que podem possibilitar ao sujeito ampliar e redimensionar o seu olhar e a sua prática pedagógica.

Neste sentido, a autoscopia pode ser considerada, simultaneamente, uma ferramenta de caráter material ao fazer uso de uma nova tecnologia e instrumento, a câmera de vídeo, e de caráter psicológico ao permitir ao sujeito filmado observar-se de forma até então inusitada.

Com relação à pesquisadora, mediadora de todo processo, por ser nesta pesquisa quem seleciona e registra através das filmagens em sala as imagens a serem apresentadas e analisadas, juntamente com a docente, o procedimento autoscópico oferece-lhe possibilidades de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e observador, condição importante para a escolha das cenas a serem filmadas, visto que no momento da produção gráfica infantil, quando a professora não está interagindo com alguma criança, várias são as cenas de produção gráfica acontecendo simultaneamente.

Assim, o procedimento autoscópico, caracterizado pela utilização reflexiva de um novo instrumental, pode possibilitar a ambos os sujeitos não em um vértice linear, mas numa perspectiva dialética, de tensão, reflexão e reconstituição laboriosa do real, condições de elaborarem e constituírem novas formas de interação inter e intrapessoais, o que talvez possa modificar suas ações e experiências no mundo e até mesmo o contexto cultural onde encontram-se inseridos.

É importante destacar que a utilização de ferramentas cada vez mais sofisticadas, por propiciarem aos indivíduos uma extensão e ampliação de seu olhar sobre o mundo, permitindo-lhes tomarem contato com imagens, situações e perspectivas ainda não experimentadas, talvez possa, não em um vértice linear, mas em uma perspectiva dialética, de tensão, reflexão e reconstituição laboriosa do real, capacitar os sujeitos a redimensionarem suas ações, o que poderá redimensionarem a si mesmos.

Em outras palavras, ao apropriar-se de um novo instrumento e utilizá-lo em uma situação já conhecida, as ações do sujeito podem não se restringir apenas a operar concretamente a nova ferramenta, mas suas ações poderão estender-se a uma reorganização de suas concepções a respeito daquela situação, pois estará percebendo-a, pela possibilidade apresentada pelo instrumento, de forma até então inusitada.

Se pensarmos que a imagem visual não é um registro factual da realidade, e sim um sistema simbólico, onde cabem interpretações e interlocuções, a utilização da autoscopia sustentada em uma reflexão da professora a respeito das próprias imagens a ela apresentadas poderá possibilitar autodescobertas e auto-avaliação e promover mudanças na constituição psíquica desse sujeito. Desta forma, a autoscopia como meio mediacional interposto entre o sujeito professor e suas ações pedagógicas pode proporcionar a este sujeito/professor condições de aprendizagens e desenvolvimento.

Assim, nas palavras de Freire (1993, p. 98),

quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Portanto, o procedimento autoscópico, ao possibilitar ao docente observar-se e observar suas próprias ações pedagógicas, poderá provocar um estranhamento em relação ao cotidiano e assim permitir a este mesmo docente se repensar não apenas como professor, mas como sujeito de ações e intenções, numa perspectiva mediacional.

CAPÍTULO 3

Imagens sob investigação (sobre o procedimento metodológico)

Abertura e lentes, o olho de quem opera a máquina, o olho de quem dirige quem opera, o conflito entre a vontade e as possibilidades do olho técnico para a reprodução de imagens e sons que o expectador receberá como verdade, provisória é claro...

Almeida

A abordagem histórico-cultural, epistemologicamente, apresenta seus pressupostos como abertos, processuais e relacionais, o que é observado nas postulações de Vygotsky a respeito dos conceitos de “funções psicológicas superiores”, “zona de desenvolvimento proximal” e “situação mediacional de desenvolvimento”. Podemos fazer esta mesma leitura em relação ao procedimento autoscópico, técnica aberta e não padronizada capaz de, no caso do presente estudo, possibilitar uma melhor compreensão dos processos de mediação e interlocução entre professora e alunos pelo fato de propor um olhar investigativo sobre o registro imagético além de promover a reflexão tanto ao pesquisador quanto ao sujeito pesquisado.

A abordagem qualitativa que, segundo Gonzalez-Rey (2002, p. 33), permite “o lugar ativo do pesquisador e do sujeito pesquisado como produtores de pensamento”, possibilita a

constituição de um olhar investigativo e interlocutor desses sujeitos a respeito dos fatos e conhecimentos que estão sendo arquitetados no processo de pesquisa; dessa forma, o conhecimento é entendido como uma construção dialógica e relacional, constituído socialmente nas mediações entre pesquisador e pesquisado.

A interpretação na pesquisa qualitativa, processo que procura significar as diferentes manifestações daquilo que é estudado, insere os participantes desta mesma pesquisa numa condição de sujeitos sociais, por isso complexos e singulares. Desta forma, a teoria, ferramenta de interpretação, apesar de presente como instrumento a serviço do pesquisador, não se constitui em um “conjunto de categorias” (GONZALEZ-REY, 2002, p. 39) fechadas, dadas a priori, a serem confirmadas ou refutadas no plano empírico, ao contrário, caracteriza-se por ser mais um elemento constitutivo desse processo.

Essas especificidades da metodologia qualitativa e do vídeo, ferramenta potencialmente rica em mediações por possibilitar o acesso a uma série de informações antes indisponíveis, como postura, voz, gestos, permitem investigar a prática pedagógica e concepções da professora a respeito do grafismo e do desenvolvimento infantil numa perspectiva dinâmica, complexa e articulada, promotora de visões panorâmicas e closes que, devidamente investigados, poderão suscitar outras investigações e pesquisas.

O procedimento da autoscopia nesta pesquisa

Para a construção dos dados desta pesquisa realizei durante seis meses filmagens em uma sala de aula de Educação Infantil de uma escola pública de Uberaba - Minas Gerais, em situação de produção gráfica, com a presença da professora e alunos numa perspectiva interativa. Foram feitas também sessões de autoscopia com a docente na biblioteca da própria escola (Figura 1), após as filmagens em sala. Depois de assistir atentamente a cada fita,

realizei uma transcrição detalhada destas para poder elaborar questões para a docente, durante o procedimento da autoscopia, que foi registrado em áudio.



Figura 1 - Biblioteca da escola onde foram realizadas as sessões autoscópicas (pesquisadora, 2005).

Introduzi paulatinamente nas sessões autoscópicas perguntas à professora sobre o conteúdo filmado e assistido, procurando questioná-la e buscando registrar em áudio os seus comentários. Foi realizada uma entrevista com a professora, a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A), para a elucidação de questões relativas a sua prática docente.

Além desse material, redigi Diários de Campo, dos quais fiz alguns recortes (APÊNDICE D) e comentários analíticos a respeito de cada sessão autoscópica, utilizando como recurso as transcrições das fitas de vídeo e áudio e minhas impressões e reflexões como pesquisadora. Procurando apreender com mais propriedade o contexto dinâmico da sala de aula, utilizei informações prestadas pela professora em uma entrevista, a respeito da escolha e planejamento das atividades, da fonte de onde provinham os recursos usados em sala, como as

revistas, as folhas de papel sulfite, os papéis de eletroencefalogramas⁷ os gizes de cera, os livros, os CDs de histórias infantis, o aparelho de som e informações a respeito da classe ou de algum aluno em especial.

A realização da autoscopia implicou a mobilização de vários funcionários da escola, porque a filmagem era realizada na sala da professora Maria⁸ e posteriormente Maria e eu íamos para a biblioteca, o que envolvia a supervisora pedagógica, que ficava com a turma no período de duas horas e meia, em que estávamos realizando a sessão autoscópica, e a auxiliar de biblioteca que nos recebia e orientava com relação a qualquer problema pertinente à TV e ao vídeo da escola neste mesmo período de tempo. Também colaboraram com esta pesquisa as secretárias e auxiliares de secretaria que me informaram sobre os horários de funcionamento, o número de salas de aula e demais dependências da instituição, o número de funcionários e alunos da escola, o número de alunos matriculados na classe da professora Maria, o mobiliário da classe, a turma que freqüentava a mesma sala no período matutino, os alunos de Maria freqüentes, a idade e experiência escolar das crianças, ou seja, se já haviam estudado, o local e a lista de materiais que a escola fornece às famílias das crianças no ato da matrícula para que tragam no início do ano letivo (ANEXO A).

Durante todo o tempo de pesquisa os funcionários demonstraram disponibilidade e boa vontade em colaborar com a investigação. Acredito que um dos fatores que concorreram para essa disponibilidade tenha sido a postura da diretora que, já tendo realizado uma pesquisa acadêmica de mestrado, conhece e provavelmente sabe a importância desse trabalho e da colaboração dos sujeitos.

O meu contato inicial com os profissionais da escola para tratar do projeto de pesquisa aconteceu em junho de 2004, primeiramente com a supervisora pedagógica. Nesse encontro contei a ela minha necessidade de encontrar uma professora de Educação Infantil para

⁷ A professora utilizava esses papéis usados, para as crianças desenharem.

⁸ Para preservar a identidade da professora e dos alunos, os nomes são fictícios e foram escolhidos pela docente.

participar da investigação. A supervisora me sugeriu então a docente Maria, profissional que acompanhava pedagogicamente em seu período de trabalho na escola e que demonstrava interesse e desejo de ampliar seus conhecimentos profissionais. Após conversar com Maria informalmente e depois de sua demonstração de interesse em participar da pesquisa, da assinatura do termo de consentimento (APÊNDICE B), marquei encontros com a diretora e a supervisora para explicar o procedimento de pesquisa, formalizando assim o trabalho de investigação.

Desde o primeiro contato com a professora sempre procurei deixar claro meu respeito por sua pessoa, trajetória profissional e conhecimentos, e penso que isso concorreu para que em nossos encontros desde o início ela demonstrasse enorme interesse e disposição para participar da pesquisa, argumentando achar que aprenderia muito com a experiência.

Esse interesse genuíno demonstrado pela docente de aprender mais sobre sua prática pedagógica, investindo em seu desenvolvimento profissional e, nas palavras dela, “para fazer melhor”, vem sustentar um argumento de Zeichner (1998, p. 216) que contesta o desinteresse e indisponibilidade de todos os docentes com relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Nas palavras do autor: “Eles não estão buscando respostas fáceis ou receitas, mas estão desejando serem desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e pelo que podem fazer” (ZEICHNER, 1998, p. 216).

Ao explicar à professora que eu pretendia investigar sua prática pedagógica nas situações de produção gráfica infantil, utilizando como recurso tecnológico uma filmadora e posteriormente um aparelho de áudio, o procedimento pareceu ficar menos intrusivo, possibilitando preservar com mais integridade a dinâmica interativa do cotidiano da sala de aula. Nesta perspectiva, o processo de construção imagética pôde constituir-se num meio de investigação e comunicação entre os participantes da pesquisa, a professora e a pesquisadora.

Quando questionada por mim a respeito da periodicidade com que oferecia aos alunos atividades centradas na produção gráfica infantil, Maria respondeu que cotidianamente. Combinamos então que eu faria a filmagem uma vez por semana, às segundas-feiras, meia hora após o início da aula e poderia estender-me até o horário do recreio, ou seja, cerca de uma hora. O dia foi escolhido pela professora em função das rotinas de sua classe e da escola. Todas as filmagens, sem exceção, consumiram todo o tempo previamente combinado, em torno de uma hora de duração.

Agendei previamente com a responsável pela biblioteca as datas em que utilizaria o televisor e o vídeo-cassete para as sessões autoscópicas (Figura 2) e elaborei uma proposta de cronograma com datas e horários reservando aquele ambiente até o final do semestre de 2004, dessa forma, procuraria evitar grandes mudanças na rotina daquele espaço e do turno como um todo, pois os demais professores, juntamente com suas classes, também usavam a biblioteca para consultas a seu acervo e exibição de filmes.



Figura 2 - Televisor e vídeo-cassete da biblioteca da escola utilizados nas sessões autoscópicas (pesquisadora, 2005).

Expliquei à docente o procedimento da autoscopia com as sessões de vídeo-gravação em sala e posteriormente a exibição do conteúdo filmado, para que ela fizesse comentários sobre a fita. Disse-lhe também que as sessões autoscópicas realizadas na biblioteca da escola seriam sempre a partir das filmagens da semana anterior, para que eu pudesse assistir previamente ao material filmado em minha residência, observá-lo atentamente, analisá-lo microgeneticamente, ou seja atentando cuidadosamente para detalhes de cada imagem e cena, refletir sobre o mesmo e elaborar possíveis questões a serem apresentadas a ela.

Nesse sentido, a análise sistemática e cuidadosa do material imagético filmado na sala da professora Maria vem reiterar a concepção defendida pela abordagem histórico-cultural de que a mediação seja através da interação com diferentes instrumentos de trabalho, seja através da linguagem, é fundamental para a apropriação de significados. Assim, uma imagem não fala por si mesma, mas para significar necessita do diálogo, da interlocução dos sujeitos com os elementos imagéticos.

Cabe salientar que, tendo analisado cuidadosamente o material filmado antes das sessões autoscópicas e elaborado questões que buscavam compreender as concepções pedagógicas de Maria referentes à constituição do desenho infantil, o procedimento da autoscopia não se orientou por um discurso linear, inquiridor ou tendencioso. Ao contrário, baseado nos estudos e pesquisas de Linard (1980, p. 22), que atenta para a importância e cuidado que o pesquisador deve ter na apropriação e exibição da imagem do outro, que terá através do procedimento autoscópico contato com múltiplas representações de si como a aparência física, a voz, a postura, representações por vezes diferentes das imaginadas pelo sujeito, no início de cada sessão autoscópica cuidei de possibilitar à Maria expressar suas impressões sobre as imagens apresentadas, mesmo aquelas que não dissessem respeito à produção gráfica infantil. Dessa forma, sempre iniciei as sessões autoscópicas perguntando à professora primeiro se ela gostaria de assistir a toda a filmagem do dia e tecer comentários

sobre o assistido após a exibição, ou se gostaria que eu parasse a fita nos momentos indicados por ela para que fizesse os comentários.

Nas cinco sessões autoscópicas realizadas (Quadro 1, página 62) respeitei o desejo da professora e começamos assistindo a toda a fita. Dessa maneira as sessões autoscópicas foram constituídas de um primeiro momento, quando silenciosamente assistíamos à filmagem e posteriormente Maria fazia seus comentários sobre o conteúdo exibido. Em um segundo momento propus questões à professora a respeito dos comentários realizados por ela que traziam a temática do desenho infantil. Havia momentos em que eu voltava a fita e, após exibir para a professora as cenas consideradas importantes para a constituição do traço gráfico das crianças, de acordo com a abordagem histórico-cultural, pedia a Maria que comentasse mais detalhadamente as imagens.

Era principalmente nesses momentos que as questões elaboradas em casa, através da análise cuidadosa do material imagético filmado, eram compartilhadas com a docente. Simultaneamente à questão apresentada à professora, eu voltava a fita na cena que me suscitara a pergunta e pedia à Maria que a observasse atentamente. Nessas situações de análise da imagem e de diálogos, discutíamos desde o material de desenho que a escola colocava à disposição dos docentes para o uso nas salas até a destruição de produção gráfica dos alunos de Maria por educandos de um outro período. Nesse processo as sessões autoscópicas duravam em média duas horas: desse modo, o trabalho de pesquisa na escola durava em torno de três horas e meia.

Buscando integrar-me o máximo possível ao cotidiano da classe para melhor apreender sua cultura e sua dinâmica de funcionamento, e assim possibilitar uma percepção e registro mais fiel de seu contexto, principalmente nas questões relativas à mediação da professora nas situações de produção gráfica infantil, ocupei-me também em proporcionar aos alunos e à Maria uma familiarização comigo e com a filmadora. Assim, combinei com a

docente que seriam realizadas algumas filmagens na sala e na escola antes daquelas já marcadas como sessões para o procedimento autoscópico, conversei com a classe sobre minha presença todas as segundas-feiras até o final do ano, mostrei a filmadora às crianças e expliquei-lhes como funcionava, filmei-os e mostrei-lhes o material filmado.

Todo esse processo, além de favorecer minha inserção no contexto da sala, possibilitou-me familiarizar-me ainda mais com a ferramenta e o modo como a usaria naquele espaço, em minhas mãos acompanhando os movimentos da docente ou registrando alguma cena de produção gráfica que seria interessante mostrar à Maria na sessão autoscópica para uma posterior reflexão.

A respeito do processo de investigação

Como o objetivo das filmagens era registrar a atuação pedagógica da docente perante produção gráfica infantil, e este processo implica acompanhar os movimentos, ações e mediações da professora nas várias instâncias de produção do traço das crianças bem como a dinâmica da sala de aula, a filmadora, como citei anteriormente, foi manipulada por mim.

A clareza de que as imagens filmadas seriam analisadas por mim e posteriormente exibidas à Maria nas sessões de autoscopia e que essas sessões tinham como objetivo suscitar na docente, através da exibição do material imagético, reflexões a respeito de sua prática relativa à produção gráfica infantil, levou-me a filmar também as várias situações em que as crianças interagem com seus desenhos, colegas e outros materiais, em situação de produção gráfica sem a presença da professora.

Dessa forma, procurando aliar a este registro outras fontes de informação, evitando assim perder impressões importantes, me “muni” de um quase inseparável caderno de

anotações onde, logo após minha saída da escola, escrevia sinteticamente o percebido e o que me suscitavam as experiências.

Como a escola em que foi realizada a pesquisa é pública e localizada em um bairro operário, a grande maioria das crianças não conhecia uma filmadora, algumas a confundiram com câmera fotográfica, e não haviam tido ainda a experiência de serem filmadas. Nos dois primeiros dias de filmagem, procurei satisfazer a curiosidade dos alunos mostrando-lhes a filmadora, explicando sua função, filmando-os e mostrando-lhes alguns trechos do conteúdo filmado.

A partir da segunda sessão de filmagem era nítida a ansiedade da docente para que realizássemos a autoscopia (Maria perguntou-me várias vezes quando faríamos as sessões autoscópicas). Dessa maneira, combinamos que na semana seguinte começaríamos. Em virtude dessa demanda as sessões autoscópicas iniciaram-se após a terceira semana de filmagens. No quadro abaixo se apreentam as seqüências em que foram realizadas as filmagens, as atividades propostas pela docente e as sessões de autoscopia:

Filmagem	Atividade proposta pela docente	Sessão de autoscopia referente às respectivas filmagens
1ª	Contação de história em círculo, livro: O Cata-vento e o Ventilador (Luís Camargo) e desenho.	-
2ª	Cópia do quadro negro e recorte em revista das letras formadoras da palavra pato e desenho do animal.	-
3ª	Contação de história em círculo, livro: O Cata-vento e o Ventilador (Luís Camargo) e desenho.	1ª
4ª	Audição em círculo da história do Patinho Feio. Professora mostrando as ilustrações às crianças e desenho da história.	2ª
5ª	Audição em círculo da história do Chapeuzinho Vermelho (Coleção Clássicos de Ouro) e desenho da história.	3ª
6ª	Contação de história em círculo, livro: Branca de Neve (Coleção Clássicos de Ouro) e desenho da história.	4ª
7ª	Colorir desenhos mimeografados.	5ª
8ª	Colorir desenhos mimeografados.	5ª

Quadro 1: Demonstrativo das filmagens e atividades realizadas na sala de Maria e das sessões autoscópicas realizadas na biblioteca da escola.

As filmagens das sessões autoscópicas iniciaram-se em 04 de outubro de 2004 e deveriam estender-se, de acordo com o combinado pela professora e por mim, até a data de 15/12/04, porém a escola mudou sua programação na última semana de trabalho, o que me obrigou a encerrar as nossas atividades de pesquisa na data de 13/12/04.

A professora Maria

Maria, o sujeito da pesquisa, tem 35 anos, é casada, tem um casal de filhos e é professora de Educação Infantil de uma classe de alunos com cinco anos de idade, que funciona no período vespertino (das 13 às 17h) em uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberaba, MG. A docente, além de trabalhar na escola no período vespertino, também leciona no período matutino em uma creche da comunidade.

Tendo cursado o magistério em uma escola da rede pública estadual da cidade de Uberaba, concluiu o curso no ano de 1998. A professora atua há cinco anos na Educação Infantil, diz gostar muito de seu trabalho e pretender continuar seus estudos cursando o Normal Superior. Trabalhando desde 1993 na Rede Municipal de Educação como profissional contratada, em 1996, Maria, afastou-se do serviço público e trabalhou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Uberaba. Em 2000 voltou para a Rede Municipal de Educação, prestou concurso para P1 (professor de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e, não conseguindo ser aprovada, atua como contratada desde então. Este é o seu primeiro ano de docência nesta escola, mas apesar de argumentar estar satisfeita com a instituição, não sabe se continuará no próximo ano por não ser funcionária efetiva da Rede⁹.

⁹ Funcionário aprovado em concurso público.

Maria diz que o desenho acontece na sua classe, em dois momentos: o primeiro é dirigido, logo após a contação de histórias e, o segundo, é “livre¹⁰”, sem objetivo específico, pois “*através dele pode observar as fases da criança, seu sentimento*”. A professora comenta que o referencial teórico que embasa seu trabalho a respeito da produção gráfica infantil é piagetiano, e para ela “*o desenho é uma forma da criança se expressar: suas emoções, sua imaginação, representar o mundo como ela o vê*”.

Maria diz acreditar que a educação infantil é um dos momentos importantes da vida da criança, e que o desenho faz parte desse momento. Segundo ela, “*cabe ao professor criar momentos significativos e prazerosos para que o desenho aconteça sem cobranças, o professor deve deixar a criança criar, imaginar e inventar*”. Já tendo lido um livro sobre o desenho infantil, Maria não lembra seu nome e nem seu autor.

A escola em que foi realizada a pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa localiza-se em um bairro periférico e recebe famílias de operários, trabalhadores do serviço informal e desempregados. Sua rede física é composta por quinze salas de aula, dentre essas três têm banheiro anexo, uma cozinha com dois almoxarifados de alimentos, uma sala de direção, uma secretaria, três banheiros femininos e três masculinos, uma sala de professores com banheiros masculino e feminino, uma quadra coberta, uma biblioteca, dois depósitos, uma sala para guardar material esportivo e uma sala para guardar material pedagógico, uma sala para os pedagogos, três pátios sendo um arborizado, um refeitório coberto, um laboratório de informática e uma garagem com portão eletrônico.

¹⁰ Para facilitar a leitura, utilizarei o itálico e aspas em todas as falas da professora Maria, que foram transcritas na íntegra, sem correções.

Seu corpo de funcionários é composto por vinte e dois professores P1, docentes da Educação Infantil e dos quatro primeiros anos de escolarização, vinte e três professores P2 que atuam nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, seis pedagogas, cinco auxiliares de secretaria, uma secretária, uma coordenadora de biblioteca e três auxiliares, nove serventes, três cantineiras, uma diretora e três vice-diretoras, um guarda municipal, dois vigias e uma auxiliar de serviços gerais.

A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino, no sistema de Ciclo Básico de Alfabetização, sendo que no período matutino atende a quinze classes de nove a catorze anos, no vespertino, catorze classes, dentre estas quatro salas de Educação Infantil, duas delas com crianças de cinco anos que em sua maioria estão iniciando a vida escolar. No período noturno a escola trabalha com cinco classes que desenvolvem um projeto de alfabetização de adultos denominado Projeto Acertando o Passo I e II. A escola atende, nos três períodos, um total de setecentos e setenta e três alunos, sendo trezentos e cinquenta e dois no período matutino, trezentos e quarenta e seis no período vespertino e setenta e cinco no período noturno.

A classe da professora Maria tem vinte e seis alunos, catorze meninas e doze meninos. Todos os alunos são moradores do bairro e muitos têm familiares estudando na escola. Para cerca de metade das crianças essa é a primeira experiência escolar, os demais já freqüentaram uma creche pública localizada no próprio bairro.

A sala de aula tem quarenta metros quadrados, possui em uma de suas paredes laterais três janelas de correr com cortina e na parede oposta dois vitrôs grandes (ver figura 3). O mobiliário da sala, que no período matutino funciona como classe de uma turma de nove anos, é composto por um ventilador de teto, trinta carteiras individuais, uma mesa do professor com cadeira, um armário de aço com duas portas, um quadro-negro com 2,50 metros de comprimento, uma estante de alvenaria com três prateleiras e um banheiro anexo com vaso

sanitário, lavatório e chuveiro, que serve como depósito de revistas e jornais. O mobiliário não é adequado a uma sala de Educação Infantil, pois não há mesinhas e cadeirinhas para que as crianças possam sentar-se em grupos, não há estantes em altura adequada para guardar e organizar o material da classe e individual dos infantes. Nas paredes da sala, o pouco material exposto resume-se a alguns painéis pequenos com produções de dobradura e colagem feitas pelas crianças seguindo modelo dado pela professora.



Figura 3 - Sala de aula da professora Maria (pesquisadora, 2005).

Os materiais que as crianças tinham à disposição para desenhar

Os materiais de desenho usados pelas crianças podem ser divididos em duas categorias: os da própria turma, guardados no armário da sala, distribuídos pela professora ou por um dos alunos com bastante parcimônia nos momentos de produção gráfica, são

constituídos de pequenos pedaços de giz de cera e de giz comum e folhas de papel sulfite ou de eletroencefalograma doados à escola, e os individuais que as próprias crianças levam de acordo com uma lista¹¹ elaborada pela instituição escolar e entregue aos pais no ato da matrícula. Esta lista foi acrescentada como anexo, com a intenção de possibilitar ao leitor uma visão mais detalhada dos objetos que os alunos de Maria tinham disponíveis para seus grafismos. Os materiais pessoais de desenho em sua maioria são alguns lápis de cor, lápis preto, borracha, apontador e, eventualmente, giz de cera. Além das folhas avulsas os alunos utilizam em suas produções gráficas um caderno de desenho grande e um caderno pautado. A professora relatou que dispõe ainda de tinta guache nas cores amarela, azul e vermelha, alguns pincéis e que, quando necessita usar algum material diferente destes, requisita-o na secretaria da escola.

¹¹ A lista de materiais apresentada pela escola às famílias dos alunos, no ato da matrícula, encontra-se no Anexo B.

CAPÍTULO 4

O procedimento da autoscopia (algumas possibilidades de reflexão)

As transcrições das fitas com as filmagens das aulas da professora Maria e das sessões autoscópicas gravadas em áudio e realizadas com a docente, os comentários feitos após cada sessão autoscópica (APÊNDICE C), os diários de campo e a entrevista realizada com a professora, constituíram todo o material que foi analisado microgeneticamente. A análise microgenética permite um olhar mais minucioso sobre gestos, olhares e ações dos sujeitos envolvidos na interação focalizada na pesquisa.

Neste trabalho, a reflexão foi uma prática constante e desafiadora sustentada principalmente pelo estabelecimento de uma relação diádica de confiança e desejo de investigar e aprender tanto por parte da pesquisadora como da professora. Baseada nos estudos de González-Rey (2002), a pesquisa qualitativa, cujos pressupostos teóricos vão muito além de qualquer critério de confirmação no plano empírico e cujo caráter epistemológico privilegia a intersubjetividade e a interpretação, o que dá sentido a diferentes manifestações do estudado (GONZALEZ-REY, 2002, p. 32) permitiu um *locus* ativo ao pesquisador e ao sujeito participante da pesquisa como indivíduos produtores de pensamento.

A utilização da autoscopia, como ferramenta ou meio mediacional, permeada pela escuta, pelas interlocuções e pelo meu olhar investigador a respeito das várias expressões, falas e atitudes da professora Maria em sua prática pedagógica, principalmente nas situações de produção gráfica infantil, também proporcionou, através das análises das imagens, uma “produção construtivo-interpretativa do conhecimento” (GONZALEZ-REY 2002, p. 31).

As categorias de análise aqui apresentadas referem-se às situações mais recorrentes surgidas durante as sessões autoscópicas e, em nenhum momento, significam que prática pedagógica, concepção de desenvolvimento infantil e atividades de produção gráfica das crianças acontecem de forma desvinculada. A constituição de categorias é um procedimento metodológico necessário para a organização do material a ser analisado. Nesta pesquisa este procedimento constituiu de um processo minucioso de análise das transcrições das sessões autoscópicas.

A seguir apresento as cinco categorias que elaborei para melhor compreender as reflexões que a autoscopia proporcionou à Maria acerca do desenho infantil.

A Professora Maria e o desenho das crianças

Inicialmente, o desenho parecia estar ausente no discurso da professora Maria. Na primeira sessão de autoscopia ela comentou livremente as imagens filmadas, sem minha intervenção dirigindo-lhe o olhar para uma determinada cena ou perguntando-lhe algo sobre sua prática pedagógica.

Nessa sessão, a professora em nenhum momento faz referências à atividade de produção gráfica das crianças, embora tenham sido muitas as cenas em que estas apareceram desenhando. Essa ausência de referência a respeito do desenho fez me pensar que papel teria o grafismo infantil para essa professora e que papel ele vinha ocupando em sua prática

pedagógica com seus alunos, já que o não dito revela a importância ou pouca importância de algo e, neste caso, o lugar do desenho na sala de aula da docente Maria.

Questionei-me também se a autoscopia realizada de uma forma mais estruturada, com perguntas direcionadas à atividade de desenho infantil, poderia possibilitar à professora um perceber e repensar sua prática especialmente a respeito dessa atividade. Dessa forma, com o objetivo de suscitar reflexões na professora, a partir da segunda sessão autoscópica passei a direcionar o olhar de Maria para as situações de desenho infantil, pedindo-lhe que assistisse a fita comentando as situações em que apareciam cenas das crianças em processo de produção gráfica e fazendo-lhe perguntas sobre alguma imagem considerada particularmente interessante na perspectiva da abordagem histórico-cultural.

Maria se surpreendeu, ao ser interpelada por mim a respeito das cenas filmadas em sala em que as crianças apareciam realizando uma atividade de produção gráfica foi como se o desenho tivesse sido apresentado a ela. A partir desse momento a professora passou a prestar mais atenção à produção gráfica de seus alunos.

O desenho é uma atividade inata

Maria demonstra crer, através de sua fala e ações pedagógicas, que a produção gráfica das crianças deve surgir espontaneamente como consequência intrínseca das vivências infantis. Para a professora, o contato da criança com diversos materiais de desenho e a mediação de um sujeito mais experiente de sua cultura não são aspectos fundamentais para a constituição do grafismo infantil. Dessa forma, os desenhos caracterizam-se para Maria como uma atividade livre e natural, assim, sua postura e prática pedagógica observadas nas primeiras sessões autoscópicas orientavam-se no sentido de possibilitar à criança liberdade para desenhar, como pude verificar em suas palavras:

Quando eles fazem alguma atividade em relação ao desenho eu deixo livre né. Eu procuro assim não dar nada pronto para eles, porque eles têm que usar a imaginação e a criatividade de cada um. Aí tem muitos que têm dificuldade “Ah eu não sei” , “Eu não dou conta”. Eu falo assim: não, você vai fazer do seu jeito, do jeito que você tá vendo, do jeito que você imagina. (2ª sessão autoscópica)

Eu nunca dou um desenho pronto, então eles fazem da maneira que eles conseguem fazer. (2ª sessão autoscópica)

É... quando tá nessa faixa de cinco, seis anos né, quando a gente deixa a criança criar, observar o mundo e deixa mais livre não dando uma coisa pronta né, é a forma mais bonita de ver a criança expressar como ela vê, como ela sente o mundo. Então eu vejo assim o desenho nessa faixa etária da educação infantil, quanto mais a gente deixar livre, flui mais e a gente vê onde que a criança tá, o que ela tá vivendo, o que também a criança está vivendo em casa , ela expressa é no desenho. (3ª sessão autoscópica)

Ao falar do desenho “livre” Maria parece retirar as crianças do contexto sócio-histórico a que pertencem e da própria condição de constituição humana que é cultural, portanto, permeada por múltiplas referências, entre elas normas e regras que muitas vezes de acordo com a maneira como são significadas limitam ou mesmo impossibilitam a constituição de um traço gráfico original, quiçá livre.

Numa sala de aula as preferências estéticas da docente, suas observações e comentários a respeito do desenho da criança, irão certamente refletir-se na produção gráfica infantil interferindo nos modos de expressão e representação dos alunos. Na relação do professor com a criança, quanto mais o adulto considerar-se como aquele que sabe e julga, mais suas preferências no desenho irão influenciar, às vezes, de forma até mesmo estereotipada, o traço infantil. Neste sentido, a “liberdade” como isenção de influências, ou

como uma representação exclusiva do desenhista não existe. Por outro lado, a própria inserção num determinado contexto cultural impossibilita à criança prescindir de referências visuais das mais variadas, dos desenhos que encontra na escola às imagens do televisor e dos quadrinhos.

A docente, ao deixar as crianças “livres” para desenharem, não dialogando com elas sobre suas produções, não lhes ofertando diferentes materiais de desenho para trocas e exploração e nem lhes oferecendo nenhum modelo ou referência, parece acreditar que só existe mediação quando esta é direcionada. Nesta situação, Maria demonstra desconhecer que o processo de mediação permeia todas as relações do homem no mundo, assim, o fato de não intervir diretamente na produção gráfica infantil não significa que as produções de seus alunos não tragam marcas de sua presença, ou seja, o elogio que a professora tece a respeito de um grafismo da criança muito possivelmente, estimulará a permanência deste grafismo.

Por acreditar que o desenho “livre” é uma atividade comum a todas as crianças, a professora também sinaliza que para ela toda criança gosta de desenhar e envolve-se espontânea e prazerosamente com essa atividade como se o gosto pelo desenho já fosse uma determinação genética.

Mesmo sem fazer nenhuma alusão explícita a uma abordagem inatista do desenvolvimento, Maria demonstra crer, pelos seus comentários e ações pedagógicas, que o processo gráfico infantil está alicerçado sobre essa matriz, que postula que o indivíduo já traz o conhecimento ao nascer, necessitando ao educador apenas criar condições de liberdade que ele revele-se, “desabroche”. Nessa situação, os desenhos são considerados atividade natural da infância.

Comentário de Maria na terceira sessão autoscópica:

Então eu vejo assim, o desenho nessa faixa etária da educação infantil, quanto mais a gente deixar livre, né, flui mais e a gente vê onde é que a criança tá.

Como parece não perceber os vários processos constitutivos envolvidos no exercício do desenho, como a interação, a representação, a interpretação, a imitação e a imaginação, Maria nega o caráter cultural da produção gráfica infantil e a constituição social do indivíduo, parecendo crer que a ação de desenhar é inerente à condição humana, portanto presente em todos os sujeitos, independentemente da cultura ou grupo cultural a que pertençam.

Esta concepção de desenho apresentada pela professora sustenta sua crença de que a criança desenha espontaneamente, o que não a leva a questionar que seus alunos possam ter as suas possibilidades de representação limitadas por condições sociais, físicas, cognitivas, afetivas, materiais e escolares. O desconhecimento, por parte da professora, acerca da complexidade e articulação destes diversos aspectos de ordem cultural e biológica envolvidos na produção gráfica infantil minimiza a qualidade de sua ação mediadora reduzindo as possibilidades das crianças desenvolverem seu traço gráfico no âmbito escolar.

O desenho é uma “radiografia da criança”

Em sua fala, Maria mostra que o desenho das crianças parece ser a representação do que elas são, isto é, uma espécie de radiografia que revela como a criança é, tanto nos aspectos cognitivos como afetivos. Nesta perspectiva a professora “avalia e diagnostica” os alunos e o seu desenvolvimento a partir de suas produções gráficas. Algumas das falas abaixo ilustram essa compreensão e esses procedimentos:

A aluna Tânia tem muita dificuldade em todos os aspectos, na área cognitiva, na hora de fazer um desenho. No desenho dela a gente não define, mesmo ela explicando o desenho a gente, a gente não define a forma, se é pessoa, se é...ela tem muita dificuldade no desenho. (3ª sessão autoscópica)

O Luís, esse aluninho que tá mostrando aí, não tá aparecendo bem, mas ele gosta de fazer jardim, tudo florido, é muito interessante o desenho dele. (2º sessão de autoscopia)

Agora tem uns que já tão num desenvolvimento mais além né e por isso sai um desenho com mais clareza, e outros estão naquele começo ainda por isso que sai alguns desenhos que pra gente não tá definido ainda.. (2ª sessão de autoscopia)

Então a gente conhece a criança como ela está através do desenho. (3ª sessão autoscópica)

A Bruna, a Bruna está irritando a Jane e a Jane perde a paciência com ela. Ela é muito... tanto que é que o desenho, o desenho, o desenho dela é parecido com ela, desenho grande, cheio de colorido, assim as cores vivas do desenho né, ela dá um baile. E os desenhos dela parecem com ela (risadas). Ela é custosa, é uma menina agitada. (3ª sessão autoscópica)

É possível inferir a partir das falas e ações pedagógicas de Maria, que em algumas situações ela utiliza o desenho como um instrumento diagnóstico da personalidade infantil, associando o desenvolvimento da criança à figuração.

Questionada a esse respeito em uma das sessões autoscópicas, Maria faz referência a um livro de psicologia (do qual não lembrava o nome e nem o autor) que apresentava o desenho numa perspectiva de análise da personalidade infantil a partir dos traços e cores utilizados pelo desenhista. A professora cita também um curso que fez em 2003 no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (CEFOP), com o tema desenho infantil. Desse curso teórico Maria recorda-se do desenho ter sido apresentado em fases etárias hierarquizadas:

Eu fiz um curso no CEFOP sobre o desenho infantil. De como começa, que quando começa os traços não são bem elaborados, tem as garatujas, e depois de acordo com a idade

é a criança vai dando mais forma ao desenho, então é alguma coisa assim. (4ª sessão autoscópica).

Eu estudei num livro de psicologia, falando que através do desenho a gente pode conhecer a criança, pode saber que situação ela está vivendo né, que certos tipos de desenho, de cores de lápis que eles pegam que realmente mostra, o que eles estão vivendo, então eu li alguma coisa assim sobre isso só que não lembro de tudo que li [risadinhas] (4ª sessão autoscópica).

Os trechos acima nos possibilitam pensar que mesmo interessada em conhecer melhor os seus alunos, Maria carece de um aporte teórico que embase suas ações pedagógicas a respeito do desenvolvimento do grafismo infantil e que o desenho, para ela, muitas vezes é uma atividade acessória, um recurso a mais de “avaliação” utilizado aqui, neste contexto escolar, de forma inadequada e pouco prudente.

De acordo com Ferreira e Silva (2001), a curiosidade por parte dos professores a respeito da interpretação do desenho infantil, através de idéias provenientes da psicologia e da psicanálise são bastante freqüentes nas escolas. As autoras (2001, p.145) no capítulo “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula, chamam a atenção para os cuidados que se deve ter a respeito desta questão. Ao tratarem dos “diagnósticos psicológicos” a respeito do desenho infantil Ferreira e Silva (2001, p. 145) ressaltam que tais diagnósticos podem emergir de uma imprudente leitura por parte de professores e familiares do desenho das crianças, leitura que desconsiderando aspectos estéticos e histórico-culturais dos desenhistas, pode muitas vezes condenar e estigmatizar a criança.

As mesmas autoras ressaltam ainda que há trabalhos que tratam da questão diagnóstica de forma cuidadosa, “alertando o leitor para as armadilhas de uma interpretação mecânica” (FERREIRA; SILVA, 2001, p. 141), mas há outros que por desconsiderarem as pessoas das

crianças em sua complexidade podem tornar-se “perigosos” (FERREIRA; SILVA, 2001, p. 141) por possibilitarem ao professor a crença de poder realizar uma avaliação da criança baseada em regras rígidas que pregam a universalização de determinados símbolos, como por exemplo, a utilização excessiva da cor preta que significaria conflitos emocionais.

O desenho é apenas um dos modos de interlocução que podemos estabelecer com a criança (FERREIRA; SILVA, 2001, p. 141). Toda atividade desenvolvida pelo infante como os jogos, as brincadeiras etc, podem sinalizar que algo não vai bem com essa criança. A generalização que o desconhecimento sobre o desenvolvimento infantil pode causar mostra-se extremamente danosa. É importante que o professor saiba que, o infante precisa ser compreendido em sua totalidade, história de vida e contexto escolar e não apenas por um desenho ou outro, pois somente desta maneira pode-se evitar que o adulto veja a produção gráfica infantil de uma maneira equivocada, como uma radiografia que revela quem é a criança e como ela está.

A imitação no desenho

Partindo do pressuposto de que o desenho é socialmente constituído (SILVA, 2002), penso que o outro, par ou adulto, é imprescindível no desenvolvimento do processo gráfico infantil. A proximidade física durante a execução do grafismo que permite visualizar os traços do colega e suscita comentários, críticas, sugestões, imitações, faz da atividade de desenho em sala de aula uma produção com co-autores. Estes intercâmbios entre as crianças desenhistas, além de constituir e enriquecer o traço gráfico dos alunos amplia suas possibilidades de comunicação e interação (SILVA, 2002).

Vygotsky (2002), ao postular que as funções psicológicas superiores, relativas às formas de comportamento mais complexas, como a representação gráfica, são constituídas no

processo de desenvolvimento cultural, ou seja, através das mediações do indivíduo com outros sujeitos de sua cultura, principalmente os mais experientes, irá enfatizar a importância das interações e trocas sociais para a aprendizagem. A imitação neste caso é considerada importante, por ser uma apropriação de gestos, palavras e ações do outro, de acordo com as condições cognitivas, afetivas e motoras daquele que imita.

Neste sentido, a observação das ações de outrem se torna um fator presente e fundante na busca de ampliação do repertório gráfico infantil. Este processo, embora mais freqüente quando as crianças podem comunicar-se com maior liberdade e são adequadamente mediadas em seu histórico de elaboração gráfica, suscita em Maria inquietações e preocupação. A docente parece incomodar-se quando uma criança imita o grafismo de outra.

Em um pequeno agrupamento de três crianças, Vinícius observa o desenho de seu colega e re-elabora o seu próprio. Vejamos os comentários de Maria registrados a este respeito nas quinta e quarta sessões respectivamente:

Naquele desenho anterior Vinícius copiou o desenho do Marcos. Tudo que o Marcos faz o Vinicius faz também. Até o desenho nessa situação ele copiou. Ainda bem que o Marcelo apagou o dele assim Vinicius não pode olhar.

As crianças não gostam quando o colega fica olhando, elas falam: “Ah, mas tá copiando do meu, tá olhando no meu”. Aí eu falo que essa criança tem que fazer da maneira dela.

Corriqueiramente Maria ensina às crianças que devem fazer seus desenhos de seu jeito, sem olhar no do colega, postura coerente com os seus pressupostos inatistas acerca do desenho, como já discuti anteriormente. Se o desenho é algo que parte da própria criança, não há porque olhar para a produção de outrem. Além disso, a docente parece esquecer-se da

importância de sua pessoa como modelo a ser seguido por seus alunos. Um modelo tão presente que não deveria ser estranho que as crianças imitassem suas falas e ações.

A Fernanda copiou o desenho da Luísa, foi olhando o que ela estava fazendo, ou por insegurança. Eu já falei que eles têm que fazer do jeito deles. (5º sessão de autoscopia).

As dificuldades de Maria com relação ao processo de imitação possivelmente estão alicerçadas numa concepção inatista de desenho. A docente freqüentemente insiste com os alunos que “desenhem do seu jeito”, não fiquem olhando o desenho do colega e nem os livros de literatura infantil que ela leva para a sala. Ao afirmar acreditar que “*naturalmente*” chegará uma época em que as crianças conseguirão desenhar Maria, parece acreditar na concepção inatista de desenvolvimento. Para desenhar a criança não precisa ser ensinada nem apoiada na produção alheia.

Eu creio que num momento ele vai criar o desenho dele. Então eu acho que isso tem que acontecer naturalmente, porque naturalmente chega uma época que ele vai conseguir desenhar. (4º sessão autoscópica)

Quando a criança me pede pra ver os desenhos do livro de histórias porque diz que não sabe desenhar eu penso que eles querem fazer igualzinho o desenho do livro, do jeito que eles tão vendo né, aí eu digo não, desenha do seu jeito, do jeito que você dá conta, então eu penso assim deve ser do jeito dele, da maneira dele. (4ª sessão autoscópica)

Aqui é possível perceber que a produção gráfica infantil para Maria é uma representação do pensamento infantil, pensamento constituído já *a priori*, ou que irá naturalmente constituir-se graças ao amadurecimento interno do sujeito. Essa sua explicação

sobre o desenho pode ser um dos fatores que justificam sua incipiente mediação no processo de produção gráfica das crianças.

Pensar o desenho numa perspectiva histórico-cultural, como ferramenta psicológica, meio mediacional dialético interposto e constituído nas diversas interações do sujeito com o mundo, implica em possibilitar a Maria repensar e reestruturar seus constructos iniciais a respeito do processo permanente de constituição humana.

Os desenhos mimeografados: a estereotipia e a atividade “tapa-buraco”

No último dia de filmagens na sala da professora Maria, encontrei as crianças colorindo alguns desenhos mimeografados que traziam temas natalinos como a vela, o pinheiro e o Papai Noel. Ao me ver, a professora pareceu ficar constrangida com a atividade proposta comentando-a comigo, antes mesmo que eu pudesse exhibir a ela, as cenas filmadas na quinta sessão autoscópica que naquele dia, em função de mudanças no calendário da escola, aconteceria, logo após a filmagem na sala. Normalmente as sessões autoscópicas correspondiam as filmagens realizadas na semana anterior, para que eu pudesse analisar o material cuidadosamente antes de apresentá-lo à professora.

Comenta Maria:

Essas folhas são atividades que eles já fizeram e que estão refazendo, são símbolos de natal, e a gente está trabalhando o natal este mês.

A utilização do mimeógrafo no contexto escolar apesar de ser uma prática pedagógica bastante discutível em função da limitação, no que se refere aos objetivos almejados pelo professor como o investimento no desenvolvimento de algumas funções psicológicas entre elas a significação, a percepção e a criação, ainda é uma prática que se mantém.

Atualmente por se “considerar a importância da imagem como elemento mediador na atividade mental, as escolas cada vez mais vem investindo nas novas tecnologias de mediação semiótica como o vídeo, a TV, o computador, as lâminas” (FERREIRA; SILVA 2001, p. 143). Nas escolas públicas, no entanto, observa-se ainda um uso bastante freqüente do mimeógrafo, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental. Quando utilizado de forma inventiva como, por exemplo, quando as próprias crianças produzem seus desenhos e os reproduzem para seus colegas, além de promover trocas sociais, ainda possibilita aos alunos utilizar-se de um novo instrumento e desenvolverem aspectos como a imaginação, a simbolização, o planejamento (FERREIRA; SILVA, 2001).

Na sala da professora Maria, porém, as atividades de desenho mimeografadas apresentadas às crianças além de trazerem figuras estereotipadas de símbolos natalinos já utilizados pela professora e alunos em uma outra ocasião, constituíam-se de desenhos bastante simplificados que apresentavam uma idéia abstrata dos objetos, às vezes difíceis de serem compreendidos, por não terem uma significação real para a criança. Estas reproduções também exibiam pouca qualidade visual, posto que suas linhas encontravam-se bastante apagadas.

Na última sessão autoscópica, próxima ao final do ano, questionada sobre seu objetivo com relação a esta atividade, Maria diz:

É, como já está chegando o final do ano aquelas atividades na verdade eles já fizeram, e estão apagadinhas porque são folhas que eu estou separando pra mim tá deixando aqui. Então eles quiseram fazer de novo, então o momento já tinha acontecido né, então eles só tavam refazendo aí. São folhas e atividades que eles já fizeram e que estão refazendo.

A gente fica só refazendo, reforçando aquilo que eles tem dificuldade.

Eu conversei com eles sobre o natal, contei a história do natal, da Bíblia, então a gente está trabalhando os símbolos, a gente já fez a árvore de natal, o pinheirinho nós já fizemos, o Papai Noel também, então é dessa maneira que a gente tá trabalhando o natal, aproveitando também pra trabalhar a coordenação motora.

Apesar de Maria ter o cuidado de oferecer às crianças mais de uma informação sobre o natal, possibilitando-lhes pensá-lo sobre diferentes óticas culturais, como a religiosa e a mítica, no momento da representação gráfica a professora deu-lhes desenhos prontos, mimeografados, estereotipados, exercícios de coordenação motora cuja finalidade era apenas colorir dentro dos limites dados. Esse ato da professora carregado, mesmo que de forma inconsciente, de um aspecto controlador, “*exclui o entendimento do desenho como uma forma de construção do pensamento através de signos gráficos*” (DERDIK, 1989, p. 108), limitando as possibilidades de interpretação, significação e representação infantis.

A situação ainda é menos favorável ao desenvolvimento dos alunos, porque além do material mimeografado já ter sido trabalhado em outra ocasião, naquela circunstância ele estava servindo de “tapa-buraco”, ou seja, preenchendo o tempo escolar na ausência de uma atividade pedagógica significativa. Para Maria, o fato da proximidade do fim do ano e a ausência de alguns alunos, naquele momento significaram ser desnecessário o planejamento de uma tarefa considerada importante.

Quando não há a compreensão de que o desenho é uma atividade que envolve desenvolvimento e aprendizagem, seu emprego no cotidiano escolar não apenas o desmerece como transmite às crianças essa idéia de algo inferior e menor.

O desenho como ilustração de histórias

Com exceção dos desenhos considerados “livres” e das folhas mimeografadas do fim do ano, Maria, propôs todas as atividades de produção gráfica através da contação de história,

possibilitando inferir ser esta a única maneira conhecida por ela de se propor uma atividade de desenho para as crianças. Observemos o discurso de Maria na quarta sessão autoscópica:

Eu penso que além do desenho “livre” que é uma coisa sem direcionamento, que vem da cabeça deles, existe a história que é um desenho dirigido, que vem de uma idéia minha, então eles tem que desenhar o que ouviram da história, eu penso que tem que ser uma coisa da história.

Por exemplo, se eu conto a história da Branca de Neve né, eles têm que desenhar alguma coisa da Branca de Neve, os sete anões, o príncipe...

Aqui, é possível perceber que, além da professora desconhecer outra forma de propor a atividade de desenho, ela divide essa forma em duas categorias distintas: a primeira, os desenhos chamados por Maria de “livres” que, de acordo com a concepção da docente são “produto” exclusivo e natural da criança. Nessa perspectiva, a docente retira seu aluno do contexto sócio-histórico e material onde se encontra inserido, negando as mediações e interações do sujeito com o mundo, e atuando dentro de uma crença inatista que defende que os conhecimentos já estão prontos no sujeito, basta dar oportunidade para que desabrochem, ou emirjam.

Na segunda maneira, oposta a primeira por centrar no professor a responsabilidade pela representação gráfica infantil, a docente conta uma história baseada em livros de literatura infantil que é uma atividade que prevê o desencadear de desenhos relacionados à história, parecendo crer numa concepção quase mecânica de ensino e aprendizagem baseada em transmissão/ apreensão do conhecimento. Desta maneira, para a professora, de um lado, o aluno fica solto, “livre” e pode desenhar à vontade; por outro, desenha algo exclusivamente relacionado à história que Maria contou, sem escolha.

É interessante perceber que, apesar de distintas, em ambas as situações consideradas por Maria, existe uma idéia predominante de onipotência com relação ao desenho infantil: ou ele depende exclusivamente da criança, o que desvaloriza ou torna desnecessária a mediação entre pares e adultos ou ele é resultado da imposição do meio que cria expectativas fechadas de resultado, tanto por parte da criança quanto por parte do docente que, espera algo que corresponda as suas expectativas de representação gráfica relativas exclusivamente a narrativa. Aqui, se o desenho não for o esperado pelo professor a criança pode ter a si mesma ou o seu trabalho avaliados como com problemas ou dificuldades, ou seja, inadequados.

Recursos materiais utilizados no desenho

O desenho não se restringe a lápis e papel, pois “tendo um instrumento que deixa uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o pincel com tintas no muro” (MOREIRA, 1995, p. 15), e tantas outras possibilidades, temos aí a representação gráfica. A professora Maria, entretanto, demonstra crer através de suas palavras e práticas pedagógicas que o desenho infantil está circunscrito aos materiais giz de cera, lápis de cor e papel branco¹².

Em todas as sessões de filmagem, na sala de Maria os únicos recursos materiais apresentados pela docente aos alunos para realizarem seus desenhos foram pequenos pedaços de giz de cera, lápis coloridos das próprias crianças e papel sulfite. Questionada sobre o material, a professora disse entender que o desenho estava relacionado a lápis de cor/ giz /papel, não lhe ocorrendo ser necessário providenciar outros materiais.

Por suas ações pedagógicas Maria parece considerar que lápis, giz de cera e papel são materiais suficientes para as crianças desenharem. Por um lado, penso que por se tratar de

¹² Mesmo tendo como único suporte para o desenho o papel, Maria poderia ter oferecido aos alunos papeis de diferentes tamanhos, cores, espessura, textura, formato.

uma instituição pública, sabidamente os recursos destinados à compra de material são escassos, assim como a condição financeira dos pais das crianças também limita o emprego de materiais diferenciados.

No entanto, dependendo da concepção de desenho, nem sempre a pequena variedade de material restringe a criatividade e a imaginação do desenhista. Por outro lado, a ampliação da gama de materiais oferecidos às crianças pode significar também uma ampliação no conhecimento de materiais, técnicas e soluções gráficas geradas por essas alternativas diferenciadas.

Neste sentido, os poucos recursos oferecidos por Maria às crianças para desenharem estão intimamente associados à concepção de desenho da professora e suas experiências nesta área. Quando questionei a docente a respeito de sua história como desenhista, Maria, revelou-me que tanto quando criança como agora, adulta, foram poucas as oportunidades que teve para se expressar graficamente. Em nossa quinta sessão, ela diz:

Algum tempo atrás não deixavam a gente como criança se expressar, né, a árvore tinha que ser da copa verde, o tronco tinha que ser marrom...

Tendo tido poucas experiências como desenhista, e desconhecendo muito sobre o universo do grafismo infantil e das artes, fica difícil para a professora possibilitar a seus alunos uma vasta gama de possibilidades de expressão e representação no desenho.

Neste sentido é bastante pertinente indagar como o estudo do grafismo infantil vem sendo tratado nos cursos de formação de professores e na formação em serviço destes profissionais. Os desenhos das crianças e o estudo das artes em suas várias possibilidades de expressão, representação e constituição do pensamento são conteúdos contemplados nos cursos de graduação para os profissionais da educação? Não tendo familiaridade e sequer informações a respeito destes conteúdos poderia a professora realizar um trabalho diferente?

Quando perguntei à Maria se ela requisitava à escola a compra de alguns materiais para desenho, o seguinte diálogo foi tecido na quarta sessão autoscópica:

Professora: *Eu tenho pedido sim, é o giz de cera, a folha e a tinta que é o que a escola tem. E é uma vez ao mês que a gente pede, depois não tem, não é que não pode, mas tem aquele prazo que é o dia determinado né, e é isso, eu peço aquela quantidade e durante o mês eu vou, se eu gasto muito no começo do mês depois no final eu não vou ter folha, ou não vou ter o giz, ou a tinta que eles adoram.*

Pesquisadora: Você usa algum outro tipo de material, Maria, ou ainda, você pode pedir nessa requisição algum outro tipo de material que não esse, o giz, a tinta o papel?

Professora: *Eu acho que não tem, pelo que me é passado eu acho que não tem outro tipo de material diversificado.*

Pesquisadora: Você já procurou se informar sobre isso?

Professora: *Não, pelo que eu ouço falar né, que a escola está sempre sem dinheiro e tudo, mas nunca perguntei.*

Apesar da realidade econômica da escola dificultar a aquisição de uma gama maior de materiais específicos para o desenho, esse fator por si só não seria um impeditivo da diversificação de atividades sobre o desenho na sala da professora Maria.

A docente, se possuidora de uma visão mais ampla a respeito do grafismo, poderia ter enriquecido as atividades gráficas de seus alunos através de estratégias pedagógicas que não envolvessem gastos financeiros como, por exemplo: variar o tamanho do papel, incentivar o desenhar em diferentes locais e posições, fazer desenhos de observação, utilizar-se de elementos naturais como folhas e flores. Neste contexto, as poucas experiências da professora

na realização de atividades gráficas e suas concepções teóricas a respeito do desenho foram fundamentais para a pequena expressividade do grafismo infantil em sua sala.

Uma docente em processo de aprendizagem

Um aspecto que merece destaque na prática pedagógica de Maria com relação aos desenhos infantis são alguns traços da concepção sócio-interacionista que aparecem em seu trabalho.

A professora preocupa-se em possibilitar às crianças sentarem-se próximas principalmente nas atividades de desenho, pois a proximidade para Maria significa que seus alunos estão “socializando”, conversando, trocando idéias sobre suas produções. É possível pensar que, partindo dessa preocupação da docente, Maria acredita que as interações entre os pares podem propiciar mudanças até mesmo significativas nos desenhos das crianças. Nessa perspectiva, a constituição do traço gráfico pode ser pensada como social, elaborada a partir de múltiplas interações do sujeito com o mundo, povoada de marcas da cultura a que pertence o indivíduo.

É possível considerar que a docente, embora apresente algumas idéias que podem ser chamadas de inatistas, quanto ao desenvolvimento e à aprendizagens infantis, mostra sinais de que também está em processo de aprendizagem, que até considera outros referenciais teóricos. Pude observar isso em passagens como estas, na quarta sessão autoscópica:

Até isso, estarem sentados juntos acho que também influencia na hora deles estarem desenhando, porque tão olhando, tão comparando, tão conversando, trocando idéia com o outro, isso também influencia.

Porque o outro tá ali influenciando, ele está vendo... o desenho do outro.

De acordo com a motivação e de acordo com o que ele recebe né, assim como eu falaria, com o incentivo que a criança vai ter em casa, na escola, com a convivência com os coleguinhas dessa maneira.

Aqui, Maria parece crer que o desenho pode ser um processo constituído no diálogo constante da criança com suas condições biológicas e materiais, concretas de existência. Nessa situação, a heterogeneidade social e cultural dos grupos com os quais convive, por exemplo: a família e a escola, podem ser percebidas como contribuições que adequadamente mediadas pelo professor colaborarão para a constituição de um desenho mais significativo.

Em um outro momento da sessão autoscópica, interrompi a exibição da filmagem em uma cena em que uma criança disse não estar dando conta de desenhar e a professora começa a mostrar ao aluno algumas ilustrações do livro. Questionada sobre este comportamento pouco usual, pois habitualmente a docente orienta as crianças para desenharem “do seu jeito”, ainda na mesma sessão, Maria diz:

Nesse livro ele tem uma noção, uma referência do que ele vai desenhar, é isso porque foi a partir da história né que eu pedi para eles fazerem o desenho, então é por isso que eu mostro o livrinho de história.

Apesar de delimitar o material a ser consultado, o livro de histórias, porque este havia sido utilizado por ela, nessa situação a professora parece acreditar que a interação da criança com um outro produto cultural, no caso o livro de histórias, pode possibilitar-lhe desenvolver melhor sua imaginação e traço. Apesar de não estar claro para Maria, nesse momento ela medeia uma interação da criança com a cultura, fornecendo-lhe elementos até então desconhecidos e que podem vir a ser incorporados ao seu repertório de imagens, contribuindo para a constituição de outras formas de representação gráfica.

Diferentemente de momentos em que Maria apresentou idéias inatistas, aqui ela reconhece a importância de sua mediação e do próprio livro de histórias ao possibilitar a criança observá-lo. O livro de histórias é uma outra referência cultural, que pode ampliar as possibilidades de representação gráfica infantil.

A Professora Maria e as crianças

Maria, desde a primeira filmagem, demonstrou, através de uma mediação mais atenciosa e solícita, envolvimento e interesse pelo desenvolvimento de seus alunos, principalmente aqueles considerados por ela com “problemas de aprendizagem”. Ela se preocupa com a integração das crianças ao grupo de colegas e procura aproximá-los.

Quando a Sofia chegou, ela se sentia excluída, ela é diferente dos outros. E agora, agora não, agora ela está no grupo né, ela faz parte do grupo. Então ela adora esta parte de estar ajudando. (1ª sessão autoscópica)

A criança em questão, Sofia, começou na sala da professora Maria após as férias de julho e essa é sua primeira experiência escolar. A aluna, nas palavras da professora “*é uma menina difícil, muito carente que, quando chegou não sabia usar nem o banheiro, muito menos ficar em sala*” Estas características apresentadas pela criança que dificultaram um pouco seu processo de interação com os colegas já familiarizados com a rotina da classe, parece ter suscitado em Maria o desejo de desenvolver ações pedagógicas específicas promotoras da integração de Sofia ao ambiente escolar.

A professora convida as crianças que considera com dificuldades, a ajudá-la na distribuição do material de desenho, a apagar o quadro negro, a sentarem-se próximo a ela na roda de histórias, enfim, procura inseri-las no ambiente da classe.

Em todas as sessões autoscópicas o olhar de Maria era atraído para esses alunos, a professora espontaneamente tinha sua atenção voltada para eles e procurava explicar suas atitudes e comportamentos a mim e a ela mesma. Esse processo analítico provocou inquietações na professora que, refletindo sobre sua prática pedagógica com esses alunos, pediu-me na terceira sessão autoscópica que assim que acabasse o processo de pesquisa, fornecesse-lhe orientação pedagógica e bibliográfica sobre desenvolvimento infantil.

Olha... eu tô pensando sobre algumas das minhas atitudes com esses alunos e sobre o desenvolvimento deles, e gostaria que você pudesse, assim que acabar a pesquisa, né me orientar sobre esses alunos, e me dar umas sugestões de livros pra ler.

Nas várias sessões autoscópicas, a docente chama a atenção para o comportamento dos alunos Sofia, Márcia e Murilo, identificados pela professora com dificuldades de aprendizagem, o que se refletia também em seu traço gráfico que, segundo Maria, era “*impossível de ser entendido*”. Em suas palavras na primeira e segunda sessão, respectivamente:

A aluna Sofia é uma aluna que entrou assim, é mais depois das férias, é uma aluna que requer um trabalho mais específico, mais individualizado. Então tive que começar assim, do zero mesmo com ela. Mas ela já melhorou muito e ela se não me engano tem um problema de aprendizagem. Ela não tem muito limite, ela não tem noção de nada, no desenho a gente não entende nada. Ela precisa de muito carinho, limites, regras, mas tudo no tempo certo.

A aluna Márcia tem muita dificuldade em todos os aspectos, na área cognitiva, na hora de fazer um desenho, na hora de brincar. No desenho dela a gente não define, mesmo

ela explicando o desenho a gente não define forma, se é pessoa, se é... ela tem muita dificuldade no desenho.

O Murilo, quando entrou, no começo, ele não fazia nem garatuja e hoje, os desenhos dele, ele já explica o que faz né, agora ele já tá tendo forma no desenho, põe o olho, põe a boca.

Embora interessada em promover o desenvolvimento de seus alunos, os conhecimentos de Maria nessa área centram-se em afetividade e transmissão de regras e limites sociais. Apesar de estes aspectos serem importantes, é necessária à professora, clareza a respeito de que concepção teórica sobre desenvolvimento infantil e processos de ensino aprendizagem vão ao encontro de suas visões de mundo e ser humano, e um processo contínuo de formação em serviço que se caracterize por suscitar, na docente, reflexões a respeito de suas crenças sobre desenvolvimento infantil e prática pedagógica a fim de construir uma práxis capaz de beneficiá-la e aos alunos.

Com relação aos desenhos, a professora acredita que desenho figurativo é sinônimo de criança desenvolvida, e a esse respeito, desconhece que desenhar também pode ser uma atividade lúdica, criativa, composta pela combinação de elementos do mundo real e do mundo imaginário do desenhista. Nesse sentido, um borrão, uma mancha, um rabisco podem significar muito mais do que figurativamente apresentam. Segundo Silva (2002, p. 127) a dimensão simbólica encontra-se presente na produção gráfica infantil: *“muitas vezes a criança representa graficamente aquilo que conhece dos objetos, a despeito de sua concretização real”*. (SILVA, 2002, p.127)

Desta forma, cabe a Maria observar o processo de produção gráfica de seus alunos, procurar reconhecer o modo de ser, pensar e expressar da criança e ampliar seu repertório de conhecimentos e vivência de arte, possibilitando-lhes o acesso e o direito a essa formação.

A professora Maria e sua sala de aula

Para Maria, a sua sala de aula e as suas ações pedagógicas nesse espaço estiveram presentes desde a primeira sessão autoscópica. Em seus comentários sobre a filmagem inicial, a professora não faz referências à atividade de desenho, mas foca seu olhar na organização e limpeza de sua sala e na sua mediação pedagógica, principalmente nas rodas de história.

Maria também se preocupa com a segurança das crianças e a adequação do mobiliário utilizado por elas: pesadas carteiras individuais de braço que a docente colocava próximas (Figura 4), agrupando as crianças em quatro. Como ela comenta na quarta sessão autoscópica:

A mobília, a mobília não é adequada para eles, você vê tem muita criança que senta agachada, né na cadeira. A Letícia mesmo senta em cima da lancheira, então eu acho que se tivesse aquelas mesinhas... onde colocaria quatro... até melhoraria a relação deles.



Figura 4 - Carteiras individuais de braço agrupadas pela professora Maria (pesquisadora, 2005).

Quando mostrei à docente na terceira sessão autoscópica a única produção de seus alunos exposta no mural da sala, trabalho que se encontrava desfeito¹³, pedindo-lhe que comentasse a cena, a professora explica sentir se contrariada com o fato dos trabalhos de seus alunos expostos em sala serem encontrados destruídos. Maria diz que apesar de já ter conversado com a supervisora pedagógica a esse respeito, nenhuma medida foi tomada, o que a levou a não expor mais as produções das crianças:

Durante a manhã é uma turma totalmente diferente da minha turma, eles têm dez anos, e o trabalho fica exposto lá e é arrancado, né, aí a gente vai, reclama e tudo, mas, não resolve.

Eu falo com a supervisora, ela fala com a direção e tudo, ela fala pra mim que tem falado, mas... não resolve não.

Nessa situação é passível pensar: qual é a importância da produção das crianças de educação infantil nessa escola? Que concepções terão esses educadores sobre educação infantil se nem mesmo os trabalhos dos alunos são respeitados? A conservação dos trabalhos das crianças pode significar tanto um respeito por elas e por suas produções quanto ensinar-lhes o cuidado com aquilo que é do outro, conteúdo a ser trabalhado no contexto escolar.

A promoção do diálogo entre os vários profissionais da escola nos diferentes períodos, e de seus respectivos alunos discutindo e elegendo objetivos a serem trabalhados pela comunidade contribui para a construção da cultura escolar e da integração ou desintegração dos sujeitos da coletividade. As ações e objetivos pedagógicos não discutidos, mas que

¹³ O único trabalho dos alunos de Maria exposto na sala encontrava-se sujo, rasgado, rabiscado, faltando pedaços.

permeiam o universo educacional compõem o chamado “currículo oculto”¹⁴ que irá interferir no desenvolvimento de todo processo ensino/aprendizagem e nas relações dos indivíduos.

Ao longo da pesquisa as mudanças de Maria com relação à organização do espaço/sala foram significativas: ela estimulou as crianças a utilizarem a lixeira, a cuidarem de seus materiais pessoais, como as mochilas — antes largadas pela sala, fomentou a colaboração dos alunos na limpeza, após o término de uma atividade guardando e preservando materiais coletivos, entre eles as revistas que não iriam mais ser usadas naquele momento, e organizou em parceria com a turma, o espaço para contar as histórias de forma que todos sentados nas carteiras pudessem vê-la e ouvi-la. Notemos estes trechos de seu discurso na primeira sessão autoscópica:

Quando está sendo filmado, assim é, o filme me dava a aparência de que tudo estava muito desorganizado mas, quando eu vejo, para mim parece que está tudo muito natural.

Eu sou muito calma, não tinha percebido tanto (risadas).

As crianças não conseguem ficar muito tempo sentadas, logo tem que mudar de atividade, senão fica essa bagunça né?

Aqui, apesar de dizer estar calma frente à desordem da sala e o desinteresse dos alunos que durante a contação de história conversavam uns com os outros, levantavam-se e agrediam-se mutuamente, Maria iniciou um processo de reestruturação das rodas de história que culminou com a conquista de um espaço físico limpo e organizado de forma que todas as crianças sentadas em círculo em suas cadeiras podiam ver e ouvir a professora que ao centro

¹⁴ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...” (SILVA, 1995)

da roda contava performaticamente a história e era aplaudida de forma entusiasmada pelos alunos.

As reflexões da professora Maria propiciadas pela autoscopia

O procedimento autoscópico que aqui neste estudo compreendeu a leitura e a interlocução com as imagens mediadas pelas questões elaboradas por mim à professora e pelos diálogos suscitados por estas questões, revelou-se durante todo este trabalho de pesquisa bastante profícuo no sentido de possibilitar a docente ver-se e repensar sua prática pedagógica.

É importante ressaltar, no entanto, que em alguns aspectos como, por exemplo, as concepções de Maria a respeito do desenho, apesar de ser possível inferir através das falas da professora algumas reflexões, não foi possível observar mudanças nas atuações pedagógicas da docente. Entretanto, é possível dizer que o desenho infantil só passou a ser olhado por Maria, graças às mediações permitidas pela autoscopia, direcionadas por minhas intervenções.

Mesmo eu tendo orientado a docente para focar seu olhar nas atividades de desenho, a professora deteve-se reflexivamente também em outros aspectos de sua prática pedagógica como: organização e limpeza da sala, reestruturação das rodas de história, desenvolvimento infantil.

Este fato me fez pensar o quanto a pesquisa com o procedimento autoscópico pode valorizar a intersubjetividade oportunizando condições ao sujeito participante de reconhecer seu trabalho, podendo pensá-lo e pensar-se nele. Neste sentido, é significativo refletir também o quanto o pesquisador precisa ter condições de conter sua ansiedade e a do sujeito participante da pesquisa, permitindo-lhe ser ouvido e acolhido como sujeito ativo, ou seja, sujeito detentor de conhecimentos, indivíduo capaz de pensar reflexivamente.

Assim, na segunda sessão autoscópica Maria perguntou:

É... eu queria saber se eu posso comentar outras coisas também que eu tenho observado não só em relação ao desenho. Pode também, né?

Na primeira sessão autoscópica Maria reflete sobre si mesma ressignificando seus próprios conceitos. Após assistir a filmagem a professora pôde repensar sua própria atuação percebendo-se mais organizada e calma do que se considerava:

Oh, eu sou mais calma ali do que eu pensava viu?! (dá risadas). Eu tô me surpreendendo, porque por enquanto eu não me afobei com papel nenhum. Eu sou mais calma do que eu pensava.

Eu quando estou vivendo a situação me parece que está tudo muito desorganizado né, que as crianças estão conversando demais, mas agora quando eu vi, é normal para mim, eu me vendo com as crianças, é interessante isso...

Também durante o processo da pesquisa, Maria foi constituindo uma postura investigativa e reflexiva a respeito da produção gráfica das crianças, como é possível observar na terceira sessão autoscópica:

Pode voltar no desenho do Ivo?

Com relação ao desenho de outro aluno na sessão de número dois:

Mas ele gosta de ficar observando várias vezes a gravura, o desenho.... interessante

A respeito do desenho da aluna Inês na quarta sessão:

A Inês é uma menininha que quando desenha ela desenha a mãe dela, desenha ela no meio e eu do outro lado, acho isso interessante... é cheio de coraçãozinho, sempre vermelhinho... interessante.

É importante perceber como o olhar da professora modificou-se; antes das sessões autoscópicas, Maria fitava de forma pouco atenta e até nem percebia algumas atitudes e comportamentos dos alunos na produção de seus grafismos. Paulatinamente, no transcorrer de nossos encontros, seu olhar vai apropriando-se de um caráter mais atento e observador, capaz de detectar detalhes no processo de constituição do desenho antes para ela inexistentes. Mostra-se interessada pelos desenhos e pelas maneiras com que as crianças desenhavam.

Com relação às concepções acerca do desenho infantil, pude verificar que ela começou a pensar sobre essa esfera de atividade, buscando minha opinião:

É verdade, nessa faixa etária né, de zero a seis anos é uma imaginação constante, é um jogo simbólico é uma brincadeira e eles expressam isso ou brincando ou através do desenho, não seria isso? (2ª sessão de autoscopia)

Representar... (pausa) eu acho que seja por aí né que eles, eles representam de várias formas o que eles vivem né, o como eles convivem e também uma das formas é, é o desenho no caso? (2ª sessão de autoscopia).

É possível inferir, através destas falas de Maria, seu esforço para pensar o desenho em uma outra perspectiva que não a inatista. Aqui, mesmo oscilante, a docente começa a associar de forma mais aproximada e integrada as experiências culturais das crianças com suas várias formas de desenvolvimento e representação do pensamento, incluindo aí o desenho.

É importante destacar que o fato da criança observar um determinado objeto ou desejar registrar uma determinada experiência não significa que irá representá-lo como se apresenta

aos seus olhos. O processo de desenho não é repetição ou restauração da memória, mas sim na perspectiva da abordagem histórico-cultural, um processo ativo de reconstrução de acontecimentos registrados (FERREIRA, 2003, p. 79).

Quando perguntei à Maria o que a havia feito pensar sobre sua concepção de desenho, a docente respondeu na terceira sessão autoscópica:

Foi depois das nossas conversas, de eu estar observando também como é... de como tá sendo o trabalho que eles fazem.

Neste contexto, é impossível não pensar no processo de mediação e na importância do outro, principalmente um outro mais experiente como condição para se constituir novas formas de se ver e pensar o mundo. Para Vygotsky (2002, p.72) “*por estar incluída no processo de comportamento a ferramenta psicológica altera todo o fluxo e estrutura das funções mentais*” possibilitando aos sujeitos novas apropriações e associações psíquicas promotoras da ampliação de seu repertório de ações e significações.

Ainda em relação às mudanças provocadas em sua compreensão sobre o grafismo, Maria questiona se a história é a única forma de propor à criança que imagine e desenhe; no entanto, em nenhum momento deste estudo, apresenta uma sugestão de atividade diferente. Possivelmente por não ter tido contato com outras informações e experiências a professora necessita de algumas sugestões. Entretanto, ela consegue pensar a respeito na sessão de número quatro:

Porque por exemplo quando eles estão brincando, eles brincam do que... de casinha, brincam de sala de aula como, como professora em sala de aula e as vezes também nessa forma de desenho. Não, não é só contando histórias, eu acho que é isso... (risadas).

Questionada sobre os recursos oferecidos às crianças para desenharem, no caso giz e papel, a professora reflete sobre o material e sobre a própria atividade do desenho pensando-os em uma perspectiva mais ampla e conceitual.

Eu repensei muito naquilo que você tava falando como que foi a partir do desenho deles, como (pausa) como eu utilizava só o giz e o papel né... eu tenho esses recursos, assim tinta, por exemplo, uma folha de Chamex maior, posso estar trabalhando isso de diversas maneiras... (4ª sessão de autoscopia)

Porque eu entendia que desenho era só folha e giz, é porque, é por isso que eu ofereço somente folha e giz de cera né, é agora que eu estou entendendo que eu posso usar outros recursos que é a tinta, que é a pintura, por isso que até então eu usei o giz de cera e a folha. (3ª sessão de autoscopia)

Posso trazer eles aqui para fora pra eles estarem desenhando no chão. Então... eu tenho mil e uma idéias mas eu achei que não poderia tá usando. (3ª sessão de autoscopia)

Compreendi que o desenho não é só giz e folha, é no chão, na fala deles, eles já estão fazendo uma interpretação, na pintura, e por aí vai... (4ª sessão de autoscopia)

Apesar de dizer ter compreendido que a produção gráfica das crianças não se restringe a giz e papel, a professora não apresentou até o final deste estudo mudanças nos procedimentos em relação ao desenho que permitissem pensar que ela realmente apropriou-se de seu discurso. Para isso, é necessário um tempo para reflexões e efetivas alterações.

No entanto, a atuação pedagógica de Maria nas rodas de história, atividade que a incomodou desde a primeira sessão autoscópica, mudou radicalmente: a professora transformou uma atividade que não despertava o interesse e a atenção das crianças em um

momento esperado e desejado pelos alunos e por ela. Esta questão ratifica minha crença de que o desenho infantil para Maria, até o momento desta pesquisa, era uma atividade tão pouco importante que a professora nunca havia se detido seriamente para refletir sobre ela. Neste sentido, a autoscopia não só possibilitou à professora reflexões, mas apresentou a ela a atividade gráfica como parte integrante do universo infantil.

Por entender que a imagem por si só não fala, mas necessita de uma interlocução muitas vezes mediada por um terceiro, acredito ser importante destacar que o processo autoscópico que possibilitou à Maria pensar a atividade gráfica infantil, refletindo sobre suas próprias concepções e atuações a respeito do desenho, necessitou de minha mediação direcionando seu olhar para uma situação concreta, até então desapercibida pela professora.

Na quarta sessão autoscópica, após Maria e eu assistirmos a uma cena que mostra duas crianças olhando e interagindo com o desenho uma da outra, peço à professora que comente o assistido procurando refletir sobre o observado:

Professora: *Humhum...*

Professora: *Vem um outro coleguinha (hum) e interfere no desenho...*

Pesquisadora: *Huuuummm....*

Professora: *“não desenha assim tá faltando isso, ah que desenho feio”, não sei o que né... mas o princípio parte, parte dele...*

Pesquisadora: *E depois...*

Professora: *(Tossinha seca, risadinha).*

Pesquisadora: *Parte dele e depois?*

Professora: *Depois ele vai construindo né...*

Pesquisadora: Como?

Professora: *Através da, é da vivência. Da visão que ele tem ali.*

Neste sentido, penso, alicerçada na abordagem histórico-cultural, ser bastante pertinente lembrar Vygotsky (2002), que postula que a constituição humana é desde seus primórdios essencialmente social. É nas interações com o outro em atividades práticas comuns, que os homens mediados por instrumentos e signos como a linguagem, vão se constituindo e se desenvolvendo enquanto sujeitos.

Maria, mediada pelas imagens e pelas questões propostas por mim, vai processualmente refletindo e apropriando-se de elementos que a possibilitam pensar suas concepções e práticas a respeito do desenho, ampliando suas concepções epistemológicas a respeito da produção gráfica infantil, o que aqui nesta situação registrada na quarta sessão autoscópica possibilita-lhe desejar mais conhecimentos:

Olha, os resultados da sua pesquisa eu quero que você me passe que vai ser muito bom pro meu crescimento, para eu ver onde eu estou o que devo melhorar, igual em relação a folha e o giz eu achava que tinha só que estar presa a folha e o giz e não precisa ser né...então, assim tudo que der de resultado você me fala..

Por perceber que Maria às vezes oscilava em suas concepções a respeito do desenho, chegando a reconhecer a importância do outro e do contexto histórico e social para o desenvolvimento do traço gráfico infantil, na mesma sessão, detive-me mais em procurar possibilitar-lhe reflexões a respeito deste aspecto:

Pesquisadora: De onde você acha que surge o desenho livre?

Professora: *Hum...hummm (pausa) do meio que eles vivem né?! Do conhecimento que eles tem até então ali, né, toda situação que eles tão vivenciando em casa, na família, na escola.*

Pesquisadora: Será que existe desenho, livre de influência?

Professora: (Risadinhas) *Não, porque é influenciado né...*

Pesquisadora: Influenciado por que?

Professora: *Pelo meio, por tudo que eles tão vivendo né, é realmente... amadurecendo idéias*

Aqui, na quinta sessão autoscópica, em um outro episódio dentro da mesma temática:

Pesquisadora: Você acha que se uma criança for deixada sozinha ela vai conseguir desenvolver o próprio desenho?

Professora: *Sozinha... eu acho que não. Criança tem que ter o né, os estímulos do meio...eu acho.*

Pesquisadora: Você acha, Maria, que em todas as culturas do mundo inteiro as crianças desenhavam?

Professora: *Ah não, todas as culturas não, né. Pra você ver mesmo na nossa região cada lugar é uma situação diferente, né? Cada escola, cada ensino é de uma maneira diferente, eu não creio que todas as crianças desenhem não, tem lugar que é bem rígido né, bem eu penso assim.*

Pesquisadora: Você pensa que elas não desenhavam por que então?

Professora: *Porque elas não têm liberdade né, não é oferecido alguma coisa para elas estarem desenhando.*

Pesquisadora: Maria, então vamos distinguir estas duas coisas, “não tem liberdade” ou “não é oferecido”. Nós podemos pensar em uma criança inserida em uma cultura onde ela tem liberdade de conviver, mas não conhece o desenho. Ela desenha mesmo assim?

Professora: *Que ela tenha liberdade mas, ela não co... (pensativa, abaixando o tom de voz até emudecer). Não, aí ela não vai desenhar...*

Pesquisadora: Por que?

Professora: *Porque ela não conhece, ela não teve uma noção...uma....eu acho que ela não vai desenhar (pausa). Ela tem liberdade mas ela nunca viu....não sabe como faz...acho que ela não vai desenhar não.*

Pesquisadora: Então será que o desenho é uma atividade espontânea, natural?

Professora: *É uma atividade que vai que vai acontecendo, né até a criança chegar no desenho.*

Pesquisadora: Pois é, mas você não acabou de me falar que numa cultura onde não há o desenho as crianças não vão desenhar?

Professora: (Pensativa, em um tom de voz baixíssimo). *Ai, eu preciso pensar...(longa pausa), é porque, por exemplo, eu estou pensando naqueles países assim que nada pode, que a criança ali... ela não vai saber como se expressar não é?...A gente quando quer passar alguma coisa pra criança acho que a gente tem que dar um, um...tem que ter um mediador, tem que dar um direcionamento mesmo em casa, não sei, a gente*

tem que dar um começo pra criança fazer né?...e a criança, ela não sabe como, acho que ela não vai desenhar.

Considero este episódio da quinta sessão autoscópica muito importante, pois mostra o processo de reflexão de Maria a respeito do desenho, mediada por questões que elaborei; baseada na teoria histórico-cultural.

Maria confunde-se a respeito de sua concepção sobre o desenho e estas oscilações da professora indicam que o aporte teórico que embasa suas ações pedagógicas carece de maior consistência nos aspectos que dizem respeito à constituição do traço gráfico infantil e do próprio processo de desenvolvimento das crianças. Estas questões fragilizam sua prática pedagógica principalmente no que diz respeito à produção gráfica infantil, empobrecendo suas mediações e intervenções.

No entanto, é interessante registrar que mesmo incerta, Maria, abre mão de seu horário de lanche para participar das sessões autoscópicas, comenta com a supervisora pedagógica da escola estar gostando muito de participar da pesquisa e acima de tudo, investe-se de uma postura reflexiva e colaboradora, desejosa de construir novos conhecimentos como ela comenta comigo em nossa última sessão autoscópica, a de número cinco:

Olha, realmente tô pensando em muitas atitudes minhas, coisas assim que passam despercebidas... coisas, que me fazem repensar. Outras coisas sobre o desenho, eu sabia da importância do desenho para a criança, mas não tanto. Quando eles tão desenhando, porque eu pensava que o desenho livre era livre mesmo. Não, não é tão livre assim né. O desenho tem um direcionamento como a gente já comentou antes. Então tem muitas coisas que eu não percebi, que eu não parava para pensar, que eu estou revendo, então está sendo muito bom pra mim. Sobre o desenho mesmo da criança quando eles tão desenhando que...e sobre o

material, que eu poderia tá oferecendo outro tipo de material pra criança, eu achava que era só giz e folha. Nossa, é muita coisa, que tem que estar parando e pensando mesmo.

As palavras de Maria, acima, e o desenrolar deste trabalho me possibilitaram pensar o quanto este estudo inquietou a professora, apresentando-lhe questões até então inusitadas a respeito do processo gráfico das crianças, desenvolvimento infantil e prática pedagógica.

Apesar dos incipientes conhecimentos e em decorrência da pequena importância que a docente dedicava a produção gráfica infantil, acredito ser possível dizer, após este processo, que mediada pelas imagens e pelas questões elaboradas por mim nas sessões autoscópicas, os desenhos infantis passaram a fazer algum significado para Maria. No entanto, penso, sustentada nos constructos da abordagem histórico-cultural, que descobrir se houve mudanças na prática pedagógica da docente, principalmente a respeito do grafismo das crianças seja trabalho para uma outra investigação.

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

Ao chegar às considerações finais deste trabalho de pesquisa, alicerçado sobre os pressupostos da abordagem histórico-cultural, que postula a constituição social do ser humano, ser inconcluso e incompleto que se humaniza e se constitui nas interações com o mundo circundante e, principalmente, com o outro, em um processo dinâmico e dialético de trocas e significações, acredito ter sido fundamental a utilização do procedimento autoscópico por sua possibilidade de promover a mediação através do diálogo e da interlocução com as imagens e entre os sujeitos, revelando, contextualizando e significando crenças e atitudes pedagógicas da professora, não só referentes à produção gráfica infantil, mas a todo seu repertório de atuações em sala de aula.

Ao adotar os constructos da abordagem histórico cultural e sua concepção de sujeito epistemológico, acredito ser fundante ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, a mediação do outro mais experiente, assim, entendo que a atividade de desenho das crianças para Maria, só passou a ganhar alguma identidade a partir desta pesquisa e graças à utilização da autoscopia como ferramenta psicológica.

A autoscopia neste projeto, que aliou a interlocução com as imagens às questões elaboradas por mim, mais do que um procedimento para promoção de auto-avaliação constitui-se uma ferramenta de mediação capaz de possibilitar reflexões. Aqui, neste estudo a utilização do procedimento autoscópico demandou um processo investigativo a respeito do tema e a construção de uma maneira até então singular de aplicá-lo. Mais que propiciar a auto-avaliação, através das leituras semióticas, a autoscopia investiu-se de características de ferramenta psicológica promovendo alterações nos modos de pensar da docente. Assim, as sessões autoscópicas com a professora Maria trouxeram-me inúmeros elementos para reflexão dentre estes, a constatação do quanto à pesquisa qualitativa é permeada pelas intersubjetividades: mesmo direcionada para um foco, pode envolver o indivíduo como um todo, a professora não se deteve reflexivamente apenas nas atividades de produção gráfica infantil, mas, adotou uma postura investigativa também em outros momentos de sua prática pedagógica. Neste sentido, penso ser interessante o depoimento da supervisora pedagógica de Maria quando finalizamos o trabalho:

Acreditando na importância das interações entre vários profissionais para a construção do sucesso escolar, esta instituição recebeu a pesquisadora Cíntia Gomide Tosta para um trabalho científico.

Como pedagoga da escola, pude acompanhar o trabalho podendo assim observar que esta pesquisa permitiu crescimento à professora Maria, que atuando com uma turma de educação infantil de cinco anos, inundou o seu cotidiano com novas práticas e tentativas, dinamizando o processo pedagógico e, superando o desânimo e a falta de criatividade.

Maria começou a perceber o sucesso de seu trabalho, através da alegria de seus alunos e sentiu a diminuição dos problemas de disciplina e renovação de suas expectativas como professora, sentindo-se mais segura, confiante, alegre e desenvolvendo práticas

pedagógicas com mais espontaneidade. Sendo uma professora tímida e insegura de sua capacidade de trabalho, passou a perceber que era alguém que amava seu trabalho e foi capaz de se elogiar em sua eficácia profissional mostrando consciência de suas possibilidades.

A postura colaboradora e interessada da professora, se dispondo a pesquisar e a refletir junto comigo sua prática pedagógica referente às produções gráficas infantis, demonstrou seu desejo e esperança de construir uma práxis capaz de provocar aprendizagens e desenvolvimento em seus alunos, assim como aperfeiçoar o seu próprio desempenho pessoal, contribuiu para que as sessões autoscópicas pudessem ser mais profícuas.

A disponibilidade da equipe da escola foi fundamental para a realização desta pesquisa visto que as filmagens em sala de aula e as sessões autoscópicas realizadas com a professora na biblioteca duravam cerca de duas horas e meia, fato que mobilizava vários profissionais.

Os desvelamentos propiciados pela autoscopia a respeito das concepções da docente sobre desenvolvimento infantil e produção gráfica da criança me permitem afirmar que Maria precisaria refletir com mais profundidade sobre estes assuntos, e reelaborar seu aporte teórico a respeito destes temas a fim de constituir uma práxis embasada mais solidamente, capaz de promover o seu desenvolvimento e o de seus alunos.

Esta proposição também me leva a questionar como tem sido a formação continuada, em serviço desta educadora, e quem a ouve e de fato a auxilia e medeia sua prática pedagógica dentro de sua unidade de trabalho, visto que Maria pareceu não contar com o apoio efetivo de nenhum profissional da escola na resolução dos problemas que extrapolavam suas ações com a sua turma. Também pergunto como são planejados e avaliados os cursos ministrados aos professores. Quem auxilia o professor em sua prática pedagógica possibilitando-lhe pensá-la e repensá-la em uma perspectiva epistemológica, considerando a

complexidade, atualidade e intersecções necessárias da pedagogia com conteúdos de áreas como a psicologia, a sociologia, a história, as artes, e a filosofia?

Com relação aos desenhos infantis é pertinente afirmar que Maria realmente só passou a percebê-los e significá-los graças ao procedimento autoscópico. Neste sentido, apesar de não terem sido observadas mudanças na prática pedagógica da professora com relação à produção gráfica infantil as análises me permitem dizer que Maria caminhou para a constituição de um olhar investigativo e questionador sobre os desenhos começando realmente a interessar-se em estudá-los, talvez por estar compreendendo a sua importância no processo de desenvolvimento infantil.

A esse respeito creio ser pertinente “ouvir” Maria:

Então pra mim está sendo muito bom, eu já estou repensando a minha prática pedagógica. Tinha muita coisa que eu não tinha um olhar e que agora eu tenho né, de como estar atuando em sala naqueles momentos em que os meninos estão fazendo uma atividade e os outros estão brincando, e isso tem que ser mudado. Então vai ser um olhar diferente mesmo. Das perguntas também, de tá repensando sobre o desenho. Nossa, está sendo tudo assim novo e na semana passada eu tava até procurando alguma coisa sobre o desenho pra eu estar lendo, estar amadurecendo as idéias pra estar aprofundando mais sobre o desenho infantil. Pra mim está sendo muito especial, melhor do que para você, porque eu vou mudar a minha prática pra melhor atuar e tá dando aula pra estar conhecendo mais esses alunos né, de como estar trabalhando o desenho com os alunos.

Neste contexto, considerando o desejo e disponibilidade da docente em aprender para melhor atuar, acredito ser fundamental uma reflexão a respeito da formação do professor. É preciso questionar que tipos de conhecimentos esta formação tem possibilitado a este profissional constituir, e, se este aporte epistemológico tem permitido uma ampliação de seu

universo conceitual colaborando para uma melhor práxis pedagógica e não uma mera camada superficial de informações e sugestões de técnicas e atividades que não levam em conta um questionamento sobre a formação, crenças, valores e atuações desse educador e nem das pessoas que são seus alunos.

Considero ser fundamental à educação escolar, principalmente à Educação Infantil, a promoção de reflexões, conhecimentos e teorias que tratem do processo de constituição humana compreendendo o ser humano como indissociado do tecido histórico e social.

Com relação aos avanços pedagógicos de Maria na reestruturação de suas rodas de história, limpeza e organização de sua sala acredito que só foram possíveis em função da professora ter sido compreendida e tratada nesta pesquisa como ser ativo capaz de realizar análises e adequadamente mediada exercitar um pensamento reflexivo a respeito de si mesma como educadora e de sua prática pedagógica. Maria beneficiou-se amplamente das sessões de autoscopia.

Entendo que os resultados deste trabalho não se findam aqui, mas ao contrário abrem possibilidades para se explorar através da utilização do procedimento autoscópico, questões que aqui não foram discutidas com maior profundidade: a própria ferramenta, a autoscopia, que superou meus objetivos iniciais, demonstrou que pode ser uma técnica de pesquisa extremamente rica e adequada à análise microgenética.

Gostaria de finalizar este trabalho perguntando-me: poderia Maria, num tempo maior de pesquisa com o procedimento autoscópico ter reelaborado suas concepções a respeito do desenho infantil de maneira a modificar suas ações em sala de aula?

A professora continuará investindo em seu processo de aprendizagem a respeito do desenho?

As respostas a estas questões abrem espaço para novas investigações tecidas na e para a cultura. Nossas professoras e nossas crianças merecem isso!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons**. São Paulo: Cortez, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado** - o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação. Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

DERDYK, E **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. M. **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 2004.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2003.

FERREIRA, S. & SILVA, S.M.C. “Faz o chão pra ela não ficar voando” – O desenho na sala de aula. In FERREIRA, S. (Org.) **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, abril, p. 103-119, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREINET, C. **O Método Natural II - a aprendizagem do desenho**. Tradução: Franco de Sousa e Teresa Balté. Lisboa: Editorial Stampa, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. D. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001.

GONÇALVES, A. L. M. **Autoscopia (Perceber-se a si mesmo fora do corpo)**. Disponível em <http://www.maat-order.org/fenomenos/cap6.htm>, Acesso em 04/09/2005.

GONZALEZ - REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson L, 2002.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas - o diabo na rua no meio do redemoinho**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2002.

LINARD, M. Os efeitos do feedback pela televisão sobre o processo ensino-aprendizagem em situações de pequenos grupos-classes. Tradução: Elza Muniz Barreto de Carvalho. **Boletim de Psicologia**, Universidade de Paris, tomo XXVIII, n.36, p. 9-12, 1974.

_____. Autoscopia por vídeo na formação ou a imagem de si no trabalho. Tradução: Elza Muniz Barreto de Carvalho. **Revista educação permanente**, Paris, n.52, março 1980.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.1

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, São Paulo, n. 3, p. 112-127, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONRES, J. G. **Linguagem Médica. Autópsia, Autopsia, Necropsia, necropsia, Necroscopia**. Disponível em <http://www.saps.com.br/sites/monres/site.php>. Acesso em 04/09/2005.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

NUNES, L. G. A. **No cotidiano da escola (pública) algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. *In*: _____. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky.** São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PENIN, S. I. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais - a (des)construção do brincar no cotidiano educacional.** Ijuí: Inijui, 2000.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, S. M. C. **A construção social do desenho da criança.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Sousa Tavares. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginacion y el arte en la infancia.** México: Hispánicas, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia Consultada

LUQUET, G. H. **El dibujo infantil**. Tradução F. T. Vera. Barcelona: Médica y Técnica, 1981.

LÜDQUE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista

SEXO.

IDADE.

CURSO DE GRADUAÇÃO.

INSTITUIÇÃO ONDE FORMOU-SE E ANO DE CONCLUSÃO.

HÁ QUANTOS ANOS ATUA COM EDUCAÇÃO INFANTIL?

JÁ ATUOU COM OUTRAS TURMAS (SÉRIE OU CICLO)?

HORÁRIO DE TRABALHO.

ATUA OU JÁ ATUOU NA REDE PARTICULAR?

PARTICIPA DE ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO ATUALMENTE, ONDE, QUE CURSO?

ESTÁ LENDO ALGUM LIVRO LIGADO A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL? CITE.

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NESTA ESCOLA E QUAL A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL (CONTRATADA OU EFETIVA)?

QUANTAS CRIANÇAS SÃO FREQUENTES EM SUA SALA?

FALE SOBRE O DESENHO INFANTIL.

QUANTAS VEZES POR SEMANA O DESENHO ACONTECE EM SUA SALA ? EM QUE SITUAÇÕES?

QUAL REFERENCIAL TEÓRICO VOCÊ UTILIZA PARA EMBASAR SEU TRABALHO A RESPEITO DO DESENHO INFANTIL?

O QUE VOCÊ JÁ LEU A RESPEITO DO DESENHO INFANTIL?

FALE SOBRE O ESPAÇO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento

Cara professora,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a pesquisa sobre “Autoscopia e desenho; a mediação em uma sala de educação infantil”, realizada por mim, mestrande Cíntia Gomide Tosta (e-mail: cintiagomide@netsite.com.br e fone (34) 3338-2072 e orientada pela profª Drª Silvia Maria Cintra da Silva (e-mail Silvia@ufu.com.br e fone (34) 3232-3584), ambas da Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo da referida pesquisa é investigar se a técnica da autoscopia poderá efetivamente propiciar a professora de educação infantil repensar seus conceitos e ações pedagógicas relativas ao desenho das crianças.

Para isso serão realizadas algumas filmagens e gravações de áudio.

Informo, que você é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem correr o risco de discriminação ou represália por parte das pesquisadoras, além de não ter despesas ou ônus deste estudo. Informo ainda, que os dados construídos serão utilizados para publicação científica, respeitando a identificação pessoal dos participantes segundo a Resolução do Código de Ética Profissional. Resolução 196. Para maiores informações, o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa é: (34) 3239-4131, Uberlândia-MG.

Atenciosamente,

Cíntia Gomide Tosta
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, que concordo em participar da pesquisa coordenada por Cíntia Gomide Tosta.

Assinatura da professora

Uberaba, MG, _____ de _____ 2004.

APÊNDICE C

Comentários sobre a quarta sessão de autoscopia

Data da filmagem na sala da professora Maria: 06/12/2004

Data da sessão autoscópica: 30/12/2004

Local: Biblioteca da escola

Participantes: Pesquisadora e professora

Por estar incluída no processo do comportamento humano a ferramenta psicológica altera todo fluxo e estrutura das funções mentais.

VYGOTSKY

Nesta quarta sessão de autoscopia Maria assistiu, atentamente e sem interromper, às cenas que mostravam a “roda de histórias”. Sua expressão fisionômica, apesar de concentrada, demonstrava tranqüilidade. As tomadas desta sessão mostram de forma privilegiada a atuação pedagógica da docente como contadora de histórias e o interesse das crianças.

São nítidas as mudanças observadas com a formação da roda: da organização das carteiras e do espaço físico ao desempenho e envolvimento da professora e dos alunos. Nesta atividade Maria conseguiu constituir seu papel de mediadora: escolheu cada história sempre levando sugestões e ouvindo as das crianças, organizou o espaço físico com o grupo de forma que todos pudessem ouvi-la e ao mesmo tempo observar os desenhos do livro mostrados por ela, deu vida aos personagens utilizando-se de recursos cênicos, e nas duas últimas rodas arrancou aplausos entusiasmados dos alunos.

Com exceção da primeira sessão autoscópica, quando a docente emitiu seus comentários livremente, todos os nossos outros encontros foram direcionados para os desenhos infantis. Esse fato, entretanto, não impossibilitou Maria de concentrar sua atenção nos aspectos relativos à disciplina dos alunos em sala.

Esta questão me fez pensar na subjetividade possibilitada pela autoscopia: mesmo direcionando o olhar da professora para um determinado ângulo, o olho que vê é o do sujeito. Essa interação entre a pessoa e o instrumento, num processo de seleção e apropriação do que é significativo, impõe ao pesquisador desenvolver a competência para o acolhimento (sem complacência), a capacidade de observar criteriosamente, dialogar, dirigir sem impor, analisar sem julgar, enfim, investigar.

Ao dizer que considera inadequadas as carteiras individuais usadas pelos alunos, a professora comenta que as interações entre os pares propiciam mudanças até mesmo significativas na produção gráfica das crianças. Questionada sistematicamente sobre esta fala, suas respostas demonstram que, apesar de reconhecer o papel do outro na produção dos desenhos, ela percebe este outro apenas como um colega de sala e não como um co-autor das produções gráficas. Maria insiste nas competências inatas do sujeito para desenhar, reafirmando sua concepção inatista de desenvolvimento.

Quando lhe perguntei se já havia lido algo sobre o desenho infantil, a professora fez referência a um livro de psicologia que tratava o desenho numa perspectiva de diagnóstico psicológico sustentado na análise da personalidade do desenhista a partir dos traços e cores utilizados por ele. Na sessão anterior de autoscopia, a de número três, Maria relaciona os traços de personalidade da aluna Alice a sua produção gráfica e cita um curso que fez sobre desenho infantil no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - CEFOR. Deste curso a professora parece ter-se apropriado de uma visão de desenho infantil como atividade inata e hierarquizada.

Mais uma vez me pergunto como tem sido a formação do profissional em serviço, quem auxilia o professor em sua prática pedagógica, considerando a complexidade, atualidade e intersecções necessárias da pedagogia com os conteúdos de outras disciplinas como psicologia, sociologia, história, artes, filosofia?

Pensar a educação é pensar numa malha de interações dialéticas costurada pelas significações constituídas socialmente pelos sujeitos. Assim, investigar a atuação pedagógica do professor com relação ao desenho infantil é investigar também as concepções desse professor a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

A docente, ao falar sobre desenho livre, parece desconsiderar a própria constituição social humana, “pinçando” a criança do contexto sócio-histórico em que se encontra inserida e dos processos de interações inerentes à condição de aprendizagem e humanização. Maria parece crer que o psiquismo constitui-se espontaneamente, e não nas relações. O desenho para a professora é, em suas palavras, “*resultado do amadurecimento da criança*”, numa perspectiva defendida pela concepção inatista.

A produção gráfica infantil é para a professora, por esse prisma, no máximo uma representação do pensamento infantil, pensamento constituído *a priori*, graças ao amadurecimento interno do sujeito. Essa explicação do desenho pode ser uma das justificas de sua pouca mediação no processo de produção gráfica das crianças.

Pensar o desenho numa perspectiva histórico-cultural, como “ferramenta psicológica” ou “meio mediacional” dialético interposto entre o sujeito e o mundo, implica oportunizar à professora repensar e reestruturar seus constructos primários a respeito da permanente constituição humana.

Parece-me que, ao demonstrar estar confusa e pensativa a respeito de seus conceitos e envolvida e interessada nesta investigação, a professora sinaliza que o procedimento autoscópico, nesta pesquisa utilizado como ferramenta psicológica interposta entre ela e suas atuações pedagógicas, pode propiciar avanços qualitativos com relação às suas concepções a respeito do desenho infantil.

APÊNDICE D

Diário de Campo

Diário de Campo

URA, 25/10/04

Nos momentos dedicados especificamente à criação dos desenhos, Maria deixa as crianças solitárias em sua produção. Observo pouquíssima ou quase nenhuma mediação pedagógica e nenhum estímulo à relação entre os pares. Em seus comentários: “*Faça do seu jeito*”, “*Faça como você dá conta*”, Maria confirma sua concepção inatista a respeito da produção gráfica dos infantis, minimizando seu papel fundamental de mediadora.

Diário de Campo

URA 08/11/04

Cheguei á sala da professora Maria às 14h como o combinado.

A professora e as crianças aguardavam-me: um aluno varria a sala, outros catavam alguns papéis maiores e punham no lixo e os demais esperavam na roda.

A professora, assim que entrei, disse-me que estava só esperando-me para começar a atividade de desenho infantil. Ela levou para a sala um aparelho de CD e comentou que iria colocar o cd da história do “Patinho Feio” para as crianças ouvirem. Contou-me também que os alunos já haviam ouvido a história em um outro dia, mas que agora ouviriam para desenhar.

Maria falou-me que estava ansiosa para assistir a filmagem e perguntou-me se hoje seria possível. Eu disse-lhe, como o combinado na semana anterior, que hoje faríamos uma sessão autoscópica e ela teceria comentários sobre o conteúdo filmado e assistido.

A docente pediu aos alunos que parassem a limpeza e chamou todos para a roda. Explicou as crianças que iriam ouvir novamente a história do “Patinho Feio” e depois fariam um desenho sobre a história ouvida.

Os alunos sentaram-se em roda sem muita agitação e os primeiros momentos da audição transcorreram com tranquilidade. À medida que os minutos transcorriam muitas crianças ficaram inquietas, começaram a conversar com os colegas e a levantar-se da roda. Maria chamou a atenção dos alunos várias vezes pedindo silêncio. Levantou-se então de seu lugar e começou a mostrar um livro do “Patinho Feio” com os desenhos correspondentes aos momentos narrados na história. Tal atitude inicialmente pareceu atrair a curiosidade das crianças, no entanto com o transcorrer da atividade, provocou ainda mais confusão: os alunos desejosos de ver os desenhos aglomeravam-se em volta dela, ou a chamavam constantemente. Por fim a professora disse às crianças que não terminariam de ouvir a história e que eles voltassem aos seus lugares para desenharem.

Diário de Campo

URA, 22/11/04

A atividade planejada pela professora neste dia foi à audição de uma das versões da história do “Chapeuzinho Vermelho”. Enquanto aguardavam que Maria ligasse o som, (um aparelho portátil de CD emprestado da escola), algumas crianças terminavam de colorir uma folha mimeografada contendo vários desenhos.

A professora falou-me que esta atividade mimeografada é importante por ser promotora do desenvolvimento da coordenação motora. Os treinos de ordem percepto-motora fina, numa perspectiva sempre individual parecem ser uma grande preocupação da docente. Pergunto-me se Maria acredita ser este um dos objetivos pedagógicos da Educação Infantil.

Durante a audição da história, a professora posicionada ao centro do círculo formado pelas carteiras onde estavam os alunos, passava as páginas do livro mostrando brevemente às crianças os desenhos. A atenção dos alunos foi bastante significativa. Ao final da história aplaudem a professora espontaneamente. É nítido o quanto Maria está mobilizada em conseguir a atenção de seus alunos nas rodas de história, do primeiro dia de filmagens até hoje ela utilizou-se de vários procedimentos procurando ter os alunos presentes e atentos à atividade.

Para a produção gráfica, o papel utilizado pelas crianças para desenharem, folhas de eletro, é distribuído por uma aluna aos colegas. As crianças sentam-se nas carteiras individuais e apesar das conversas contínuas do grupo, o processo do desenho é bastante solitário. Os alunos não comentam uns com os outros suas produções, não observam, exploram e nem trocam o material de produção gráfica.

Diário de Campo

URA, 30/11/2004

Ao chegar a sala da professora Maria, encontrei os alunos sentados nas carteiras individuais formando um grande círculo. Aguardavam-me.

Ao verem-me, sorrisos e exclamações de alegria. A pedido das crianças e professora exibirei em um dia previamente combinado algumas das filmagens já realizadas.

Sinto-me envolvida com o grupo. As crianças são afetivas, expressivas, comunicativas. (Percebem que sou bem vinda também por sua professora).

Por várias vezes reconheço-me mobilizada no sentido de sugerir e orientar a docente nas situações cotidianas de sala, principalmente as que dizem respeito à produção gráfica infantil, entretanto limito minha ação à filmagem. O paupérrimo material de desenho oferecido aos alunos, um ou dois pedaços pequenos de giz de cera para cada criança, que não escolhe nem a cor do giz, e papel sulfite, além da rotina em que é proposta a realização dos desenhos: ouvir uma história e desenhá-la, fazem me pensar nas várias possibilidades criativas, lúdicas e desafiadoras que essa professora poderia apresentar aos alunos mediando suas produções gráficas.

É nítida a preocupação da docente em manter a roda organizada para receber-me e manter a atenção de seus alunos. Do primeiro dia de filmagem até hoje ela experimentou várias formas de organizar a “roda de história”. Hoje, posicionou-se ao centro e com o livro nas mãos, mostrando os desenhos para todo o grupo contava uma versão da história da “Branca de Neve”. Maria utilizou-se de variados tons de voz, onomatopéias, expressões corporal e facial e, ao final, arrancou aplausos de seus alunos.

ANEXO

ANEXO A

Lista de materiais pedidos às crianças pela escola no ato da matrícula

1º CICLO – 05 A 06 ANOS

LISTA DE MATERIAL – 2005

MATERIAL ESCOLAR

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ 03 pcts de Ripax branco (100 fls) – no ato da matrícula ➤ 02 fls. De estêncil – no ato da matrícula ➤ 02 cadernos brochurão ➤ 01 caderno pequeno p/ recado ➤ 01 caderno de desenho grande ➤ 01 lápis preto ➤ 01 pincel Tigre nº 815 ➤ 01 cx de lápis de cor grande ➤ 01 borracha ➤ 01 régua ➤ 01 cx de giz de cera ➤ 01 cx de massinha c/12 | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01 envelope ofício ➤ 01 tubo de cola pequeno ➤ 01 fl de papel crepom ➤ 03 fl de papel color set ➤ 01 fl de papel fantasia ➤ 02 colas coloridas ➤ 01 tesoura sem ponta ➤ 02 pincéis atômicos (cores variadas) ➤ 03 tintas guache (cores variadas) ➤ 01 fita crepe ➤ 01 vidro de gliter ➤ 01 livro de literatura infantil |
|--|--|

MATERIAIS DIVERSOS

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01 cordão ➤ 02 placas de EVA (cores variadas) ➤ 01 jogo pedagógico para 05 e 06 anos (sugestão alfabeto móvel) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01 papel higiênico ➤ 01 toalha de mão ➤ 01 sabonete |
|--|---|

SUCATAS

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ palitos de picolé ➤ revistas velhas | <ul style="list-style-type: none"> ➤ prendedores de roupa ➤ embalagens, tampinhas e outros |
|--|--|

INFORMATIVOS

- A entrega do material deverá ser feita no 1º dia de aula.
- Pedimos cuidado com os papéis para que não amassem.
- Trazer os cadernos encapados e o restante no material com nome.
- Não é permitido o uso de estiletes, faquinhas e error-ex.