

AULAS DE ARTE COMO UM LUGAR DE FICÇÃO E NARRATIVIDADE COLETIVAS

Gerda Margit Schütz Foerste - UFES
Fernanda Monteiro Barreto Camargo - UFES

RESUMO

O presente trabalho em como eixo norteador discussões sobre os encontros possibilitados pelas aulas de arte, enquanto espaço de construção e seus reflexos nas práticas leitura de imagens a partir das narrativas. Discute as mediações das imagens em ambiente escolar e suas relações de particularidades e estranhamento com os sujeitos sociais. A partir do diálogo com Georg Lukács, Lev Vygotsky, Walter Benjamin apresenta conceitos de experiência e narrativa, estranhamento e mediação na intenção de provocar um olhar dialógico sobre as infâncias e suas produções. A pesquisa integra a dissertação de Mestrado em Educação concluído em 2010 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Palavras-chave: Narratividade. Arte-Educação. Lugares. Leitura de imagem.

ABSTRACT

The present work in guiding discussions on axis as the meetings made possible by art classes, as an area of shipbuilding and their reflections in image reading practices from the narratives. Discusses the mediations of the images in the school environment and their relationships of particularities and strangeness with social subjects. From the dialogue with Georg Lukács, Lev Vygotsky, Walter Benjamin presents concepts of narrative, strangeness and experience and mediation with the intention of provoking a look on Dialogic and his productions infâncias. The research is part of the dissertation in Education completed in 2010 by Graduate program in education of the Federal University of Espírito Santo.

Keywords : Narratividade. Art Education. Places. Image reading.

Este artigo tem por finalidade investigar as mediações entre ficção e narratividade nas aulas de arte e estabelecer relação com o processo de criação das crianças. Baseado em leituras de Walter Benjamin, buscou-se conceitos relacionados à obra de arte e a narrativa na tentativa de refletir sobre como o espaço das aulas de arte mediam o processo de construção das narrativas das crianças? Quais imagens são vistas? Por que algumas imagens aparecem enquanto outras não?

Narrativas em Walter Benjamin

Não existe documento de cultura que não seja ao mesmo tempo um documento de barbárie. A história habitual é a comemoração das façanhas dos vencedores. (BENJAMIM, 1994, p.125)

Benjamim associa a perda da voz da história ao fim da cultura, das tradições, das experiências e por fim da capacidade de narração e preservação histórica dos vencidos. Também discute criticamente a modernidade e sua reprodutibilidade de valores, especialmente neste caso, os valores artísticos da obra de arte. Segundo ele, à medida que as pessoas não mais veem a obra associada a sua história, perdem a experiência, quer em família, quer em grupos e passam a não mais reconhecerem-se em sua própria história. Desta feita Benjamim lança mão de três conceitos que consideramos importantes destacar: a reprodutibilidade técnica, a autenticidade e a aura.

Sobre a reprodutibilidade técnica diz

Em sua essência a obra de arte foi sempre reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contrates com reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que vem desenvolvimento na história intermitentemente através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente(BENJAMIM, 1994,p.66).

Estes intervalos, com intensidade, fazem com que as experiências de narração percam-se com o tempo. Da autenticidade, conceito discutido também por Lukács,

Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento esta ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra nessa existência única, e, somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. (...) A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica. (BENJAMIM, 1994, p.167)

A aura para Benjamim pode ser transcrita como olhar de estranhamento, ou seja a essência de tudo: da obra , da vida , da narração e da história

Em suma o que é a aura?è uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja.(...) Retira o objeto do seu invólucro , destruir sua aura,é a característica de uma forma e percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda , que graças á repordução ela consegue captá-lo até no fenômemno único. (BENJAMIM, 1994,p.170)

No geral ,não é a técnica de reprodução que retira da obra de arte a aura, mas sim a perda da experiência individual , a narração, o pensar do subjetivo. A história dos vencidos torna-se então a arte dos vencedores, os filmes dos vencedores, os livros dos vencedores, os materiais didáticos dos vencedores.

A arte promove o resgate da aura desde que , tratada pela lupa do estranhamento. Não a arte pela arte. Não desenho pelo desenho. Não pintura pela pintura, mas a arte pelo indivíduo social , pensante, visível, a arte pelo sujeito

Mas, afinal , o que é que transforma a aula de arte em objeto de estranhamento que promove mediação e narratividade ? Guiamo-nos a pesquisa pelo estranhamento do olhar estético-artístico , logo, que des (constrói). O estranhamento que no instante em que confronta o sujeito com sua zona de conforto e promove um momento que denominamos fruição estética ou um sentido de pertencimento da obra.

Sabemos da importância deste estudo por entendermos que o processo de criação, principalmente nas infâncias, estará relacionado com as mediações ocorridas e acreditamos o olhar de estranhamento sobre a obra de arte pode promover novas possibilidades de produção imagéticas.

Estética, gosto ou opção. A verdadeira arte é aquela que vem carregada do indivíduo e que pode ou não ser uma obra de arte, classificada por críticos como tal, mas que é fruto de trabalho, esforço em produzir algo que contenha um pouco do seu próprio “eu”. De acordo com Lukács(1978) a verdadeira arte está para além de seu tempo, acima de conceitos e preconceitos que a elevam a categoria de obra de arte

Nós educamos os sujeitos com arte ou a arte pelo sujeito? Mas como ensinar gosto às crianças ? Ensinar a ver com outros olhos? Ensinar a enxergar poesia? Ensinar a ler imagens? Ensinar a fazer arte? Como então ensinar aos que já se nascem fazendo. A nós arte-educadores, cabe-nos o papel de mediador neste processo de saber /fazer, produzir e reconhecer-se produtor de arte e não apenas cumpridor de atividades automatizadas e exercícios propostos.

Por mediação entendemos como o processo onde várias vozes aparecem presentes no discurso dos sujeitos. Estas vozes podem ou não serem reconhecidas pelo próprio sujeito como sendo de outros, mas que perpassaram seu caminho estando vivas em suas falas e sem nenhuma dificuldade poderiam ser decifradas através de seus desenhos, pinturas e outras manifestações artísticas.

Neste sentido, Vygotsky promoveu um rompimento inovador no campo da psicologia social, onde até então o homem era visto com sujeito biológico, conforme Freitas(1995) estudiosa dos pensamentos do autor cita entre outros Rivière,

Por uma parte, estava uma inteligência dedicada ao estudo da cultura e da arte desde uma perspectiva dialética e com uma orientação a considerar os problemas em termos semióticos; por outra, uma psicologia cindida e turbulenta que vivia uma situação de debate permanente e não acabava por encontrar seu lugar no concerto da ciência da natureza, nem de resolver adequadamente o problema de sua relação com a filosofia marxista, que por sua vez reivindicava o caráter de um fundamento dos saberes sobre o homem e a sociedade. (RIVIÉRE, apud FREITAS, 1995, p.82).

Atualmente percebemos um papel de destaque atribuído à cultura nos processos de construção e produção do conhecimento científico inclusive em estudos considerados pós-modernos como Wortmann & Veiga-Neto (2001)¹ ressaltaram que nesses estudos cultura tem a ver com práticas sociais, tradições lingüísticas, processos de constituição de identidades e comunidades, solidariedades e, ainda, com estruturas e campos de produção e de intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupos.

Dessa forma, as produções culturais midiáticas constituem-se como instâncias que conformam e produzem representações de mundo (e também as de ciência e muitas

¹ Os Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades. Esse é um aspecto altamente positivo no processo de renovação das ciências sociais. Não há dúvida de que o movimento de institucionalização do conhecimento durante o século XX caminhou muitas vezes para uma espécie de fordismo intelectual, no qual as especialidades, as subdivisões disciplinares e temáticas (sociologia rural, antropologia da família, partidos políticos etc.), alimentadas, sobretudo nos momentos de celebração ritual, os grandes congressos acadêmicos, implicaram a preponderância de um saber fragmentado em relação a uma visão mais "globalizadora", "totalizadora", dos fenômenos sociais.

outras mais), (re)produzindo, (re)organizando e (re)inventado novas relações para elas.

É importante destacar, ainda, que esse processo de instauração de significados não decorre, apenas, de uma particular enunciação colocada em destaque, mas de muitas e intrincadas interações postas em ação pelos/as leitores/as, suas experiências anteriores e o texto em questão: as mediações, este é então o produto do ensino da arte, o processo de diminuir a forma, de aumentar a dificuldade e a duração da percepção. Situamos *estranhamento* como uma tomada de decisão, um comprometimento do sujeito com o coletivo e não pelo conceito denotativo de estranheza.

Sendo assim, “estranhamento” pode traduzir dois sentimentos/ideias importantes: **curiosidade**, significado com o qual estamos dialogando neste trabalho, ou **repúdio**, contrário de singularizar ou unicidade. Para Chklovski caracterizava esse representava um método artístico².

O “estranhamento” poderá ser conseguido a partir dos primeiros contatos com a obra. Sensações de reconhecimento e repúdio acabam por auxiliar neste processo. Ao final, o “estranhamento” poderá ser conseguido através do reflexo nas produções, dos comportamentos sociais e das falas dos sujeitos.

Cabe aqui um pequeno diálogo sobre o conceito de totalidade concreta. Kosik(1976) fazendo referência à existência real diz que o indivíduo cria para si representações mentais que são reproduzidas através da práxis histórica, que segundo ele, definem o “pensamento comum” (p. 10) e na maioria das vezes se constitui de uma pseudoconcreticidade.

Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como:
1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do hoje, com o processo de “humanização do homem”, do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para tingia a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogênico, visto que

² Ao considerarmos o “estranhamento” como um método, poderemos posteriormente avaliá-lo.

para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo – pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida. (KOSIK, 1976, p.19)

Assim não basta que exista uma sensação de pertencimento genérico para que o homem seja liberto da categoria comum, de mero espectador contemplativo, é fundamental que se promova a ruptura com a pseudo realidade através da particularidade.

Quando isso não acontece, as práticas tornam-se mera reproduções do trabalho sem expressão. O fazer arte pelo fazer. O produzir sem trabalho. Isto muda quando o indivíduo então passa a se reconhecer em sua produção a partir do momento em que se representa nela, não apenas simbolicamente, mas integralmente.

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si: tem primeiro de submetê-las à própria praxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da praxis humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo com ser prático. (KOSIK, 1976, p.22)

Na dialética a totalidade concreta revela sobretudo, *o que é a realidade?* O conhecimento dos fatos. O que é esta realidade se não aquela na qual o fato está inscrito?

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1976, p.36).

Assim, somente a partir do conhecimento da realidade é que se analise o fato: partindo do todo para o particular do sujeito.” Sujeito este que conhece o mundo e para qual o mundo existe “(ibidem, p.43).

Um sujeito social constituído em nesta realidade social concreta que é a totalidade de estruturas autônomas que se influenciam reciprocamente através de processos indivisíveis porém constantemente afetáveis.

Nas dimensões da relação interna de fenômeno e essência, no desenvolvimento das contradições próprias de tal relação, a realidade é compreendida concretamente, isto é, como totalidade concreta. (KOSIK, 1976, p.54)

Sendo assim uma das possíveis mediações propostas entre o sujeito (criança) e o fato (imagens) dar-se-ão por este caminho.

De acordo com Lukács, o estranhamento não se constitui em um fenômeno natural e sim, social, logo, passível de ser superado e esta luta em superá-lo contribui para o desenvolvimento de um pensamento não mais particular, individual, mas sim, um pensamento social,

Estranhamento é um fenômeno exclusivamente histórico –social... que se assume na história das formas sempre diferentes... por conseguinte, a sua constituição nada tem a ver com uma condição humana geral, tampouco possui uma universalidade cósmica. (LUCÁKS apud NOBRE, 1995, p.15).

Neste caso independente da vontade o indivíduo, o estranhamento acontece orientado por raízes sociais, o que chamamos aqui de mediações culturais fazendo com que o sujeito saia da categoria singular para o social, sem que no entanto, perca a individualidade. Este estranhamento cria novas possibilidades de crescimento e de saídas a determinadas situações.

A superação de uma situação social estranhada gera frequentemente uma nova forma de estranhamento que supere aquela precedente e diante da qual os velhos remédios experimentados mostram-se impotentes. (LUKÁCS apud NOBRE, 1995, p.16).

Voltemos então as questões da arte para crianças. Entendemos que o uso das imagens nas aulas de arte está muito além da necessidade, mas tem a ver com o sentido do ensino, segundo as autoras Barbosa “é impressionante o uso das imagens nas aulas de Artes” (BARBOSA, 1991, p.12) e Foerster (2004),

“O contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não”. (FOERSTER, 2004, p.95)

Ensino este associado a uma prática que conduz ao desenvolvimento do pensamento

“O fazer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento em Arte não o único. A experimentação é um aspecto de grande relevância na exploração dos materiais, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associada à reflexão crítica, à teoria da arte, à história da arte e à estética. (FOERSTER, 2004, p.97)

que por sua vez, leva o indivíduo a uma análise da materialidade da obra.

Neste sentido, a arte na sala de aula deve promover para além da mimese, da cópia, da repetição, deve levar a criança a um degrau a mais em sua caminhada, deve tentar mexer com os olhares emoldurados e possibilitar a expressão de valores.

Entendemos que a arte nas Séries Iniciais, está para além do auxílio às disciplinas ou ilustração de textos e decoração de festas, devendo ter como objetivo, promover o “olhar de estranhamento” mediando a produção das narrativas em suas produções.

O que é bonito, feio, legal, interessante ou comum para as crianças, sem dúvida, será definido por elas, contudo, através do olhar da arte, elas terão a possibilidade de sensibilização, de *poieses*, segundo Pareyson em *Os problemas da estética* (1997).

Mediação em Lev Vygotsky

Vygotsky conceituou a atividade criadora como “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de um objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento” (VYGOTSKY, 1991, p.7) neste sentido, as mediações e os estranhamentos tornam-se necessários para estimular as atividades de reflexões dos indivíduos.

Através deste estranhamento, que chama de estímulo aos sujeitos, e nesta pesquisa são representadas pelas crianças, projetam-se perspectivas diferentes daquelas habitualmente ocorrem. Para ele quase tudo que nos rodeia foi criado por mãos do ser humano, ou melhor, tudo no mundo da cultura, ao contrário do mundo natural é produto da imaginação e da criação do homem. Quando isso é levado para a produção imagética infantil, podemos mensurar o quanto os estímulos, os estranhamentos, podem influenciar nesta produção.

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão

grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos. (VYGOTSKY, 1991, p.11)

Jaspiassu(2001) fazendo referência ao pensamento da Vygotsky reflete sobre criatividade,

Que, quando se compreende deste modo a criatividade, não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele os processos criadores infantis se refletem, sobretudo no faz-de-conta porque, nele, as crianças (re)elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. (JASPIASSU, 2001, p.1)

Logo, se para Vygotsky os estímulos e as mediações promovem a reflexão do sujeito, para nós os estranhamentos (estímulos) promovidos pela arte (mediações) fazem com que o processo de criação (reflexão do sujeito) possa também ser desenvolvido promovendo na criança um crescimento com relação a valores e práticas cotidianas, escolar ou não.

Acreditamos que quanto maiores forem os estímulos, as mediações e os estranhamentos culturais, maiores também serão as possibilidades de utilização que as crianças terão durante o processo de criação

Os espaços das infâncias e nos espaços da Arte

(...) Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano."(Cecília Meirelles, 1901-1964)

No texto que abre este trabalho, a poetiza fala-nos de sua própria infância, das marcas que foram deixadas pelo destino e como isso mediou seu caminhar. Diante das marcas deixadas pela solidão e pelo silêncio transforma pranto em magia, silêncio em sonhos e estabelece vida.

Durante a pesquisa deparamo-nos com situações singulares das crianças, de lugares e de suas produções. Percebemos que as marcas deixadas, principalmente

pelos lugares onde elas estavam inseridas socialmente, tinham uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma com que produziam seus trabalhos.

Nesta perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sócios fixam em determinado espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso, os fragmentos espaciais constituídos em cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e transformam-se em lugar. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.35) Transformando espaço em lugar. Lugares que são compostos e mediados pelas interferências sociais, psicológicas, emocionais, etc., acima de tudo particulares. De acordo com os autores, a identidade individual está intrinsecamente ligada ao “lugar” uma vez que atribui aos fatos e objetos juízo de valor.

Perguntamo-nos tendo em vista que a escola, que é um espaço de educação formal, cabe por receber todos estes outros lugares constitutivos das infâncias. De acordo com Lopes e Vasconcellos, “toda criança é criança de um local” (ibidem, p.39), como transformá-la em espaços de negociação? As crianças, ao apropriarem-se deles, reconfiguram-se, reconstroem-se e, além, disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. (...) A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociações que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e as territorialidades de crianças resultando deste embate uma configuração na qual chamados territorialidades infantis. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.39)

Percebemos que o espaço das séries iniciais do ensino fundamental constitui-se uma grande campo de divergência da infância pois ao mesmo tempo em que são avançadas da categoria de estudantes as crianças ainda lutam para manter suas territorialidade adquiridas ao longo da Educação Infantil.

Segundo Agamben (2005, p.56) a idéia de que a infância se constitui em uma “substância psíquica” pré-subjetiva revela-se em uma fábula, “A infância não é apenas uma etapa cronológica da existência humana, mas sim uma condição para

que o próprio homem continue a viver”, tal qual aquela do sujeito sem linguagem, da criança na educação infantil e aluno nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda que o currículo não contemple a idéia de criança com cultura e saberes acreditamos que a arte possibilita a (des)construir limites temporais, espaciais e culturais.

Reconhecemos que o espaço de sala de aula constitui-se em um ambiente de territorialidade infantil com múltiplas facetas e mediações buscamos através da pesquisa re- descobrir as crianças por detrás dos uniformes. Suas histórias constitutivas. Suas famílias. Suas casas. Seus quartos, quando tem. Suas geografias. Seus lugares no mundo.

A criança que produz

Por que você é Flamengo e meu pai Botafogo
O que significa “Impávido Colosso”?
Por que os ossos doem enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem ,por onde os filhos saem
Por que os dedos murcham quando estou no banho
Por que as ruas enchem quando está chovendo
Quanto é mil trilhões vezes infinito
Quem é Jesus Cristo,onde estão meus primos(...)
Por que o fogo queima ,por que a lua é branca
Por que a Terra roda ,por que deitar agora
Por que as cobras matam ,por que o vidro embaça
Por que você se pinta ,por que o tempo passa
Por que que a gente espirra ,por que as unhas crescem
Por que o sangue corre,por que que a gente morre
Do qué é feita a nuvem,do qué é feita a neve
Como é que se escreve reveillon”
(Oito Anos, Paula Toller)

Que criança é essa - incontrolável em suas perguntas, invenções e atitudes? Como produzimos esse ser que é ao mesmo tempo é tão ingênuo e quanto forte ? Como podemos atender-lhes em todos seus questionamentos sem que com isso interfira em suas descobertas?

È bem verdade que temos o amparo da Zona de Desenvolvimento Proximal contudo são tantos questionamentos ,prova disto é a composição Oito Anos de

Paula Toller que traduz em poesias os enormes porquês de Gabriel, seu filho de oito anos.

Voltemos às perguntas que norteiam este artigo: Como dialogar com crianças no espaço das aulas de arte? O que e como ela produz? Quem são elas? Quais relações entre a Arte e suas produções?

Benjamim(2002) diz que a criança tem muito mais a dizer do simplesmente reproduzir o mundo adulto(mimesis), pois, quando ela brinca não fica somente na cópia ou reprodução automática; ela cria seu próprio universo com falas recorrentes em seu cotidiano.Em contextos educativos nos quais as crianças pequenas constroem e compartilham a construção de conhecimento sobre a realidade natural, social e cultural que as cercam , compreende-se a importância de possibilitar espaços da narrativa”(MACEDO, FOERSTE e CHISTÉ, 2008, p. 50)

Entendemos que existe uma narração, uma experiência em cada imagem apresentada, em cada obra, em cada criança e em cada professor. Experiência esta que precisa ser respeitada para que a pesquisa possa, não apenas apresentar dados, mas experiências de construções e desconstruções no processo ensino-aprendizagem e na relação sujeito-objeto.

Acreditamos que quanto mais provocado culturalmente for o sujeito, especialmente nas infâncias ,mais lhe serão disponibilizados recursos para seu processo de criação.Entendemos por provocações as mediações entre imagem – sujeito – criação .Vygotsky citando Vakhtarov(VAKHTAROV,apud VYGOTSKY,2009,p 73) diz “O desenvolvimento intelectual da criança caracteriza-se não só pela quantidade e a qualidade das imagens, mas mais ainda pela quantidade e a qualidade das relações entre essas imagens.

Segundo Cola, o desenho de cada criança representa suas atitudes intelectuais, perceptivas e motoras. Seus desenhos representam suas intenções, mesmo não estejam dentro da estética de beleza. O desenho infantil reflete o princípio da criação. Seus primeiros traços, suas primeiras garatujas, suas primeiras obras.

Cabem aos adultos, professores, educadores, pais, artistas enxergar através destes olhares. Dos reflexos nos desenhos de suas próprias vidas, sem, que haja a necessidade de detalhes ou por maiores para que a criação seja notada. Segundo Read,

A quem pode entender", o que nós somos no momento presente, "integrando o passado e nossa história pessoal". O desenho conta sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou descrever com as palavras. . O domínio do imaginário, que tem uma grande parte na vida da criança, se exprime muito naturalmente nesses desenhos. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos(READ, 1971 a, p. 34)

Enquanto nós, arte-educadores, artista, professores,pais e etc, não percebemos seus desenhos, suas falas passamos a interferir, ainda que involuntariamente, na aprendizagem das crianças. Precisamos apropriarmos do conceito de que o desenho infantil está para além da instrumentação mecânica. Luquet (1969) defendia a importância da linguagem gráfica da criança, que independente do julgamento acerca das categorizações propostas por ele pode demonstrar que,

(...) é por excelência a linguagem gráfica da criança e que não convém, como se faz muitas vezes, desprezá-la ou estudá-la, servindo-se dela como padrão do realismo visual, isto porque seria neste nível de desenvolvimento do desenho que a criança reinventa continuamente o que deseja representar, num exercício constante de representação da realidade. (LUQUET, 1969 a, p 25)

Cola (1995) acredita em duas diferentes abordagens para o desenho infantil: a chamada livre expressão e o processo triangular. Nesta, a aprendizagem em artes, é centrada no conhecimento de obras, períodos artísticos, ensino atrelado a um fazer de forma mais orientada pelo educador, enquanto aquela é centrada na liberdade de expressão. Contudo uma das conclusões a qual o autor chegou foram,

(...) Acho importante lembrar que os conteúdos que o professor traz para sala são também moldados por atitudes e posturas muitas vezes inconscientes a respeito do conhecimento com o qual lida. Por isso, acredita-se que o professor possa vir a ter preferência por um dos dois métodos. Porém, entende-se contemporaneamente que as duas posturas não são opostas (Cola 1995, p 34).

Não existe uma única forma de sensibilizar o sujeito, contudo, existe apenas uma forma de ouvi-lo: olhando através de seus olhos. Não mais o bonito ou feio, o estético e não estético, de crianças ou de adulto, de amador ou de artista, mas seu próprio olhar da criança.

Devemos ser alavancados à “escrever a história a contra pelo”, mudar práticas, olhar por trás do espelho. Neste sentido procuramos, através dos lugares de encontros, entendidos aqui, como as aulas de arte promover um contato entre aluno – professor – obra de arte – leitura de imagem, promovendo o resgate, um momento do encontro entre imagem e olhar do sujeito- criança.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, GIORGIO. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COLA Cesar Pereira. E PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola**: uma investigação sobre o desenho infantil. -. 1995. 141f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

LETRAS: letras e musicas do seu jeito. Disponível em <http://letras.cifras.com.br/ze-carreiro-e-carreirinho/infancia-e-uma-so> Acesso em 06 de novembro de 2008 às 20h.

LOPES, Jader Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de . **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora:FEME,2005.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: I La peculiaridade de luz estético. 2. Problemas de La mimesis. Tradução Caslellana de Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo, S&A, 1978.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Ninho, 1969.

MACEDO, Érika Sabino de, FOERSTE, Gerda Margit Schütz e CHISTÉ, Priscila de Souza. **Na ciranda da arte** capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens. Vitória: FACITEC, 2008

MEIRELLES, Cecília. Releituras. http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp

PAREYSON, Luigi. **Os problemas de estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

READ, HEBERT. **Educação Através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Tradução José C. Neto e outro São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudio Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'água, 2009.

Gerda Margit Schütz Foerste

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens e nos curso de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia – séries iniciais, da Universidade Federal do Espírito Santo. Participante do Grupo Infâncias, Tecnologias e Imagens. gerda.foerste@yahoo.com.br

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Doutoranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tutora do curso Artes Visuais/EAD/UFES Participante do Grupo Infâncias, Tecnologias e Imagens fmbcamargo@yahoo.com.br