UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

PRÁTICA REFLEXIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO:

ENTRE CONTORNOS E SOMBRAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

LÍVIA SANTOS BRISOLLA

Goiânia/GO
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Brisolla, Lívia Santos.
B859p Prática refllexiva e trabalho pedagógico [manuscrito]: entre contornos e sombras de um livro didático de arte / Lívia Santos Brisolla. – 2009.
xii,98f.: il., color.

Orientadora: Profª. Drª. Irene Tourinho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2009.

Bibliografia: f. 91-93.

Inclui índice de imagens.
Anexos e apêndices.

Livros Didáticos 2. Arte – Livros didáticos 3. Arte –Trabalho pedagógico 4. Arte – Prática reflexiva 5. Arte e educação I. Touri-nho, Irene. II. Universidade Federal de Goiás, **Faculdade de Artes Visuais** III. Título.

CDU: 371.671:7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

PRÁTICA REFLEXIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO:

ENTRE CONTORNOS E SOMBRAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

LÍVIA SANTOS BRISOLLA

Goiânia, 2009

Termo de Ciência e de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo à Universidade Federal de Goiás – UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a):	Lívia Santos Brisolla				
E-mail:	liviabrisolla@hotmail.com				
Afiliação:	José Carlos de Oliveira Brisolla e Eliana Maria Santos Brisolla				
Título:	Prática Reflexiva e Trabalho Pedagógico: entre contornos e sombras de um livro didático de Arte.				
Palavras-chave:	Livro didático de arte, trabalho pedagógico, Prática reflexiva.				
Título em outra língua:	The recearch reflexive practive and pedagogic work: shadow and shapes of a didatic work book.				
Palavras-chave em outra língua:	didatic art book, pedagogic work, reflexive practices				
Área de concentração:	Educação e Visualidades				
Número de páginas:	112	Data defesa:	06/ 05/ 2009		
Programa de Pós-Graduação:	Cultura Visual – FAV/UFG				
Orientador(a):	Dra. Irene Tourinho				
E-mail:	irenetourinho@yahoo.es				
Co-orientador(a):					
E-mail:					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:		CNPJ:	

3. Informações de acesso ao documento:
Liberação para publicação?[1] [X] total [ ] parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Outras restrições: _____

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF desbloqueado da tese ou dissertação, o qual será bloqueado antes de ser inserido na Biblioteca Digital.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contento eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua publicação serão bloqueados através dos procedimentos de segurança (criptografia e para não permitir cópia e extração de conteúdo) usando o padrão do Acrobat Writer.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: 01 / 06 / 09

[1] Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

PRÁTICA REFLEXIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO:

ENTRE CONTORNOS E SOMBRAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

Lívia Santos Brisolla

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM CULTURA VISUAL, sob orientação da Profa. Dra. Irene Tourinho.

Goiânia, 2009
Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual - Mestrado

PRÁTICA REFLEXIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO:

ENTRE CONTORNOS E SOMBRAS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ARTE

LÍVIA SANTOS BRISOLLA

Dissertação defendida e aprovada em 06 de Maio de 2009.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Irene Tourinho (FAV/UFG)
Orientadora e Presidente da Banca

_____
Profa. Dra. Lívia Marques de Carvalho (UFPB)
Membro Externo

_____
Profa. Dra. Leda Guimarães (FAV/UFG)
Membro Interno

_____
Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB)
Suplente do Membro Externo

_____
Prof. Dr. Raimundo Martins (FAV/UFG)
Suplente do Membro Interno

A Eliana Maria Santos Brisolla (*in memorian*), minha mãe, que não participou da minha dedicação a este projeto, mas que legou seu exemplo de coragem, esperança e vida.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Irene Tourinho, orientadora desta dissertação, por todo empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência. Gostaria de ratificar a sua competência, participação com discussões, correções, revisões e sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho.

As minhas queridas irmãs Tatiana Brisolla e Márcia Brisolla, que compartilharam das minhas alegrias e dificuldades, por sempre me incentivarem na busca pelo crescimento, valorizando meus potencias, sendo exemplos de garra, confiança e pensamento positivo.

Ao meu pai, José Carlos de Oliveira Brisolla por estar mais próximo compartilhando de momentos felizes como este.

À Escola Crescer, na figura da diretora Janeth Arantes Lourenço pela oportunidade de concretizar esta pesquisa no ambiente da escola, pelo apoio e confiança.

Aos queridos alunos, que me receberam de braços abertos e me confiaram amizade, respeito e carinho, me ensinando a observar, refletir e projetar meus caminhos nesta investigação.

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

RESUMO

A pesquisa *Prática reflexiva e trabalho pedagógico: entre contornos e sombras de um livro didático de arte* desenvolve uma análise de experiências pedagógicas inspiradas no livro didático "Arte e Habilidade" vol 2. O livro didático é analisado, num primeiro momento, como artefato cultural que reúne saberes e fazeres com vistas a orientar o trabalho pedagógico de professores. Em seguida, ele é visto como fonte de idéias para o professor/pesquisador e, posteriormente, como fonte de idéias a serem experimentadas e (re)inventadas pelos alunos como referência para ampliar conhecimentos e atividades. Esta investigação se construiu a partir da observação e interação com e entre crianças com oito e nove anos de idade visando a realização de práticas reflexivas e criativas. Ressalto a capacidade de observar e interpretar imagens como parte indispensável na formação do sujeito reflexivo, capaz de interagir de forma inteligente e crítica com mensagens textuais e visuais que o livro oferece. Como professora e pesquisadora fui instigada a refletir e reconstruir minha própria prática docente a partir da integração e negociação com os alunos, propondo novas formas de organizar o conteúdo e o trabalho em sala de aula, combinando diferentes práticas pedagógicas. Esta investigação aponta para a necessidade de se repensar as propostas do livro didático em conexão com as vivências dos alunos e ressalta a função do docente como mediador neste processo.

Palavras-chave: Livro didático de arte, trabalho pedagógico, prática reflexiva

ABSTRACT

The recearch *reflexive practive and pedagogic work: shadow and shapes of a didatic work book*, develops an analisys of a pedagogic experience inspired on a didatic work book. “ART AND HABILITIES”, book II. The didactic book is seen, primary as a cultural workmanship that joins knowledge and works studies, in order to orient teachers pedagogic work. It is now considered to be a source of original ideas to the recearcher teacher and lately also as an experimental field of studies to the students as a reference. That investigation is built from the observation and relationship between children of 8 and 9 as to live reflexive and creatives practices. I point out here the capacity of observing and interpreteting images as essencial to educate people to have a reflexive and creative position in an intelligent and critical way with textual and visual images as the book shows. As a teacher and also as a recearcher I feel like to reflect and to work my teacher practice from the relationship and conceptions with my students to set new ways to develop the work in the classroom, sharing different pedagogic practices. That investigation shows the urgency of analizing the objective of the didactic book connected with living experiences of the students and particulary to the teacher as an important hole to interfere in that process.

Words: didatic art book, pedagogic work, reflexive practices

SUMÁRIO

RESUMO.....07

ABSTRACT.....08

APRESENTAÇÃO 13

CAPÍTULO I 16
PRIMEIROS ENCONTROS, PRIMEIRAS BUSCAS
1.1. Livro didático: características e repercussões de um artefato cultural . 19
1.2. Breve histórico de abordagens e questões de estudo sobre o LD.....25

CAPÍTULO II.....28
O LIVRO DIDÁTICO E O PROFISSIONAL REFLEXIVO:
RELAÇÕES POSSÍVEIS
2.1. Compreender o professor como profissional reflexivo.....31
2.2. Em direção à investigação da prática docente.....34

CAPÍTULO III.....37
PERSPECTIVA METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO
3.1. Bases qualitativas do estudo.....38
3.2. O livro, o contexto e colaboradores.....42

CAPÍTULO IV.....49
CRUZANDO OLHARES E REFLEXÕES
4.1 Folheando o LD e anotando tópicos que me instigaram.....51
4.2 Percepção e manipulação de imagens: como as crianças refletem sobre o que vêm e fazem.....59

4.3 Olhares expandidos: entrando e saindo do quarto de Van Gogh.....68
4.4 Meu quarto, minha realidade: sem medo de imaginar.....73
4.5 Construindo uma maquete do quarto que (eu) gostaria de ter.....79
4.6 Refazendo caminhos e iniciando outra viagem.....87

CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS
Refletindo sobre minhas aprendizagens como investigadora.....100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....104

ANEXOS.....107

APÊNDICE.....112

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Capa do livro Arte e Habilidade, vol 2, São Paulo: Ibep, 2004……52
Figura 2. Ficha de abertura.....54
Gráfico 1 – Quantidade de Obras por artista.....57
Gráfico 2 – Quantidade de Obras de obra por cada país.....57
Figura 3. Ficha 11b - Conhecendo Vincent Van Gogh.....58
Figura 4. Ficha 8 - Manipulando Imagens.....60
Figura 5. Ficha 9 - Manipulando Imagens.....62
Figura 6. Manipulando Imagens – Hugo.....62
Figura 7. Manipulando Imagens – Maria.....63
Figura 8. Manipulando Imagens – Renata.....63
Figura 9. Manipulando Imagens – Júlia.....64
Figura 10. Ficha 11ª, vol 2, São Paulo: Ibep, 2004.....69
Figura 11. O quarto de Julia.....74
Figura 12. O quarto de Aline.....75
Figura 13. O quarto de Valéria.....76
Figura 14. O quarto do Igor.....77
Figura 15. Construção da maquete.....83
Figura 16. Construção da maquete.....83
Figura 17. Maquete da Kátia.....84
Figura 18. Maquete da Valéria.....85
Figura 19. Maquete do Guto.....85
Figura 20. Maquete da Júlia.....86
Figura 21. Série Invenções/Desenhos/Pinturas, pág 15.....88
Figura 22. Série Invenções/Desenhos/Pinturas, pág 19.....88
Figura 23. Ficha 43 - Máquina da fantasia.....91
Figura 24. Máquina de transplante do Guto.....92
Figura 25. Máquina de teletransporte que dá sorvete da Gabi.....93
Figura 26. Bonequise da Yara.....94
Figura 27. Máquina da fantasia – Aline.....94
Figura 28. Máquina da fantasia – Igor.....95

Figura 29. Máquina da fantasia – Kátia.....95
Figura 30. Ficha 22 – Coisas do circo.....97
Figura 31. Ficha 22 – Cores quentes.....98

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho coloca em discussão a relação entre prática docente, formação do profissional reflexivo e interações entre alunos e livro didático. O foco da pesquisa está no livro didático (LD)[1] de Arte, sobretudo na análise crítica do LD e sua utilização em sala de aula. Entendendo que são muitos os pontos de vista pelos quais o LD pode ser analisado (aspectos ideológicos, gráficos, metodológicos, conteúdos textuais e imagéticos), priorizo o olhar sobre o uso desse material pelos alunos e as formas como eles dialogam e interagem com este recurso didático.

Pensando o currículo como um artefato cultural, compreendo que ele é um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. Através desta perspectiva, a cultura passa a ser vista como pedagogia e esta, como cultura. Seguindo esta linha de pensamento, o LD também é considerado um artefato cultural que ensina, insinua e sinaliza uma multiplicidade de práticas, comportamentos, concepções e interpretações.

Como artefato cultural, cresce a importância do LD ao ser utilizado como ferramenta estratégica e de apoio para e no processo ensino-aprendizagem. Aliada a esta visão do LD como artefato cultural, esta investigação debruça-se sobre implicações decorrentes da atuação do professor como mediador dos processos que o LD sugere e, também, como mediador na construção de práticas críticas e alternativas para tais propostas. Neste processo ganha relevância à figura do profissional reflexivo ou, dizendo de outra maneira, do professor intelectual, que une reflexão e ação, visando transformar sua prática docente e a experiência educativa dos alunos.

Ao pensar o LD como artefato cultural, esta investigação põe em perspectiva não apenas a permanência deste recurso nas salas de aula, mas, também, a idéia de que a aprendizagem não se constrói isolada de posicionamentos político-educacionais. Ao longo da história da educação, no Brasil, o LD foi, aos poucos,

[1] Neste texto uso, alternadamente, livro didático e LD.

ganhando espaço e força nos ambientes escolares, servindo para formar professores – de forma indireta – e orientar concepções e práticas de ensino e aprendizagem.

Ao dar importância à idéia do professor reflexivo frente ao LD de arte, me proponho a examinar as formas como um grupo de alunos interage com este recurso didático colocando-me como mediadora dos processos de produção crítica de conhecimento. A responsabilidade de produzir saberes a respeito da prática pedagógica com o LD desenvolvida no cotidiano escolar e a intenção de suscitar reflexões quanto às possibilidades de transformação das condutas de alunos e professora - vislumbrando a formação de uma profissional reflexiva - é o nicho motivador desta pesquisa.

Acredito que o processo de reflexão da própria prática pode fortalecer meu compromisso com os alunos, compromisso que, nas palavras de Kenski (1994), significa contribuir para que eles possam desenvolver "... comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário" (p.11).

Através do trabalho de campo, quis experimentar possibilidades de relação e interação com o LD de arte, buscando construir um olhar alargado sobre suas propostas. O trabalho de campo é, desta maneira, espaço onde se tece fazeres, saberes e interações que se configuram através de desenhos, relatos, discursos, conversas e depoimentos dos alunos participantes e colaboradores da pesquisa.

O ensino e a aprendizagem que acontecem na sala de aula representam possibilidades de construir significados, discutir valores e refletir sobre conhecimentos assim como repensar e propor práticas e maneiras de refletir sobre elas. Nessa perspectiva, analiso representações visuais e textuais presentes no LD, não através de um confronto de significados e imagens transmitidos pela escola, seu regime de verdade e sustentação, mas, através do que estas representações mostram e escondem, reforçam e excluem. O que coloco em questão são as relações de poder que instituem tais representações, ou seja, os conhecimentos através dos quais o currículo do livro didático é estabelecido.

Do ponto de vista metodológico, a investigação é de natureza qualitativa e se orienta pelos princípios da pesquisa-ação. Tendo em vista o objetivo de fornecer

elementos para investigações posteriores, assumo o caráter exploratório de fazer pesquisa, na expectativa de que das minhas indagações possam derivar outras questões e abordagens acerca do LD.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Cada um deles abre com uma imagem de espaços da escola onde o estudo foi realizado. O primeiro, trata da apresentação e descrição do artefato cultural em foco, o livro didático. Traz considerações relevantes sobre o LD de arte apoiando-se em autores como Machado, Choppin e Apple.

O segundo capítulo discorre sobre a metodologia utilizada nesta investigação, pautada na pesquisa-ação, levando em consideração a relação professor, pesquisador com os participantes.

A discussão sobre o professor reflexivo diante do livro didático, bem como o papel deste profissional no processo de mediação ensino-aprendizagem é o foco do terceiro capítulo.

A descrição e análise dos dados coletados na escola são o centro do quarto capítulo que, também, analisa as relações que se estabelecem entre os participantes, o professor e o livro didático de arte naquele ambiente.

Por fim, no quinto capítulo, apresento as considerações finais desta investigação. Revisito os principais pontos que marcaram o desenvolvimento do estudo e explicito algumas reflexões e implicações decorrentes da pesquisa. Finalmente, sugiro alguns desdobramentos para futuros trabalhos que possam dar continuidade à questões que ficaram em aberto ou carentes de maior aprofundamento em relação às discussões que apresentei.

CAPÍTULO I

PRIMEIROS ENCONTROS, PRIMEIRAS BUSCAS...

No terceiro milênio contamos com suportes, ferramentas e tecnologias que não eram sequer imaginadas na Revolução Industrial. Hoje, a possibilidade de interatividade com tipos diversificados de recursos é viável em função da sofisticação dos artefatos educacionais disponíveis. Diante dessas transformações e da crescente oferta de recursos para a educação, a aposentadoria dos livros didáticos foi alardeada como uma questão de tempo. O futuro tecnológico chegaria às escolas para revolucioná-las. Mesmo assim, o livro didático (LD) continua a instigar e provocar. O desejo de trabalhar com o LD como artefato cultural inserido no contexto educativo desencadeou a busca por elementos e processos que fundamentassem esta proposta de pesquisa. Era preciso saber mais sobre a alardeada aposentadoria deste recurso didático.

Uma surpresa desta primeira etapa da pesquisa foi à constatação do grande número de pesquisadores que têm a mesma motivação e interesse pelo estudo de LD, nomeadamente das áreas de história, geografia, língua portuguesa, etc. Meu objeto de investigação é o LD para o ensino de arte e foi pensando nele que elaborei as idéias que apresento este texto, trajeto inicial da minha caminhada rumo ao desenvolvimento da pesquisa e ao trabalho de campo.

O começo desta pesquisa se deu quando minha orientadora, uma colega de curso e eu reunimos nossos interesses sobre o livro didático e partimos para traçar os principais conceitos e características com os quais deveríamos trabalhar[2]. Nossas histórias com livros didáticos foram inicialmente recordadas e nos demos conta de que elas tinham sido marcantes, a tal ponto que, durante a maior parte de nossa vida escolar, os LDs foram a principal fonte de conhecimento sobre/em arte. Essa realidade continua presente, principalmente no ensino fundamental. Foi isso

[2] Estas discussões iniciais resultaram dos artigos [1.1] "O livro didático não morreu. Estará agonizando? Aproximações teóricas sobre um objeto de estudo", publicado em Anais do XVI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, Florianópolis: UDESC, 2007, p.1-10; meio digital. [1.2] "Livro didático e saberes socialmente valorizados: polêmicas sobre um objeto de estudo". In: Anais do Congreso de Formacíon Artística y Latina y el Caribe/2007, p.1-10; meio digital.

que constatamos em conversas com professoras quando visitamos, em caráter exploratório, várias escolas da cidade de Goiânia.

Uma primeira referência que buscamos foi o Guia de Livros Didáticos do Ministério da Educação (2004). Interessava saber como este documento oficial caracteriza o LD e que orientações oferece aos professores. O documento afirma que "o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos" (p.10). Nessa condição, ele tem impactos sobre o trabalho pedagógico e sobre o cotidiano da sala de aula. Ainda de acordo com o Guia, "é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como às diferentes expectativas e interesses sociais e regionais" (p.10). No Guia, não há referências a livros para o ensino de arte, mas o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) recomenda livros de outras áreas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O fato de o MEC não recomendar livros didáticos para o ensino da arte tem implicações que merecem ser avaliadas. Primeiro, isso não significa que estes livros não estejam sendo publicados e amplamente divulgados em revistas e sites. Segundo, a omissão no documento oficial não impede que professores/as utilizem, integral ou parcialmente, os livros desta área. Esta discussão sobre a utilização do livro didático de arte tem uma história que extrapola a influência do referido guia. Em pesquisa realizada no estado de São Paulo, Ferraz e Siqueira (1987) levantaram este debate e concluíram que, tendo em vista os propósitos do ensino de arte, "ela [a arte] opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade" (p.12).

Entretanto, as autoras informam que a pesquisa mostra que "o tópico referente ao LD do questionário teve um dos maiores índices de resposta" (p.33), suplantando as respostas dos participantes sobre a importância do ensino de arte na educação fundamental. Apesar das diferentes razões apontadas por Ferraz e Siqueira contra a utilização do livro didático, esta prática continua presente nas aulas de arte e, portanto, solicitando estudos que possam, inclusive, demarcar como e porque o LD é 'reducionista' (o que ele seleciona e reduz?), de que forma eles cerceiam a liberdade e, também, como e porque eles apóiam o trabalho dos professores. Assim, entendemos que a investigação sobre o

LD é necessária e pode contribuir para examinar as concepções que orientam o ensino, explícitas ou não, a forma como ele é organizado, as referências visuais utilizadas e os processos e práticas privilegiados.

Outra fonte de referência que busquei para construir e delimitar meu foco de pesquisa é o trabalho de Apple (1986). Ele traça relações entre trabalho docente e textos didáticos estimulando novas maneiras de abordar estes artefatos. Para ele, "o livro didático estabelece grande parte das condições materiais do ensino e da aprendizagem (...) de muitos países ao redor do mundo (...)" e, além disso, "é o livro didático que freqüentemente define o que é cultura legítima e de elite a ser transmitida" (p.81). Este argumento justifica o esforço de analisá-los e tomá-los como objeto de estudo. Parafraseando Tonini (2007), podemos dizer que o LD "é produtor de uma forma de pensar e fazer" arte. Fonseca (2003) corrobora com este argumento ao afirmar que "O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar" (p.49) e, ainda, um foco de definição do que é cultura escolar.

Por ser considerado relevante e influente no processo de ensino, o LD vem sendo fonte de estudos e pode nos levar a discutir inúmeras questões que têm impacto sobre conteúdos, métodos e propostas pedagógicas para o ensino da arte. Nesse sentido, proponho-me a desenvolver aqui algumas reflexões que compartilho como usuária que fui de livros didáticos, como aluna usuária que sou e continuo e como professora e pesquisadora na área de arte-educação.

1.1 Livro Didático: características e repercussões de um artefato cultural

Nas últimas décadas o LD vem sendo estudado por pesquisadores como Coutinho e Freire (2007), Choppin (2002), Martins (2007), Apple (1986), Tonini (2007) que discutem sua importância como fonte de informação e conhecimento no espaço escolar. Segundo Apple (1986) os livros didáticos possuem um interesse próprio que se definem "... por seu conteúdo e forma" (p. 77). Para ele, os LDs "significam construções particulares da realidade, modos peculiares de selecionar e

organizar um vasto universo de conhecimento possível" (p.77). Nessa perspectiva os conteúdos propostos pelos livros integram formas e principalmente versões de mundo. Neles, seleção e organização de conhecimentos se associam para representar visões da arte na sociedade, na cultura e na educação. Associam-se, ainda, para representar, criar e anular identidades, falar sobre elas, classificá-las e colocá-las em determinados quadros de referência social e cultural.

O livro didático é um dos mais antigos instrumentos culturais educacionais, mas também carrega interesses industriais e econômicos próprios do sistema editorial. Como este sistema estabelece formas de produção, divulgação, distribuição e consumo dos LDs, entendo ser importante, primeiramente tentar compreender aspectos das relações entre os diferentes elementos que compõem o processo editorial do livro.

Historicamente a produção de livros didáticos está articulada com o mercado editorial e o lucro, a ponto de levar Apple a afirmar que a "sua função principal foi a de manter e sustentar seus produtores" (p.86). Ele denuncia situações em que editores apenas financiam os títulos que podem dar lucro, dentro de um prazo razoável. Segundo este autor, "por trás da mercadoria, o livro, existe na verdade, um completo conjunto de relações humanas" (p. 87). Esse conjunto de relações humanas envolve não apenas as pessoas que utilizam o livro didático, alunos e professores, mas uma gama de profissionais que trabalha os processos de concepção, produção, distribuição e divulgação desses materiais.

A importância do LD é ampliada através de seu papel de seleção, registro e transmissão de saberes socialmente valorizados, aceitos e relacionados a diferentes campos de conhecimento. Um dos pontos que ressaltamos neste estudo é a concepção de livro didático como artefato cultural, conforme discute Martins (2007)

> O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade (p.7).

A autora chama a atenção para o livro didático como um artefato cultural que integra novas tecnologias de produção, pois os livros tentam se atualizar de acordo

com padrões gerais de comunicação vigentes na sociedade. Nestes termos, o LD não é somente um “deposito” de conteúdos, lugar onde os autores registram conhecimentos sobre arte, mas principalmente, um lugar de produção de significados, um artefato cultural no qual verdades são fabricadas e postas em circulação.

Como artefato cultural o livro didático é instrumento de relevante impacto no processo ensino-aprendizagem formal; porém, sabemos que ele não é o único material utilizado por professores e alunos. Muitas vezes, o livro é visto mais como um recurso didático que se alia a outros materiais para enriquecer a qualidade das aulas. Conforme Coutinho e Freire (2007),

> O livro didático é auxiliado pela adoção, em paralelo, de todo um conjunto de artefatos comunicacionais que outrora não era evidenciado no ambiente escolar: jornais, revistas, quadrinhos, rótulos, quadros e tabelas, placas, cartazes e peças publicitárias (p. 248).

Embora o LD tenha sua importância reconhecida em muitas áreas, ainda é visto como um instrumento que professores e alunos se apossam com o objetivo de adquirir o conhecimento ‘verdadeiro’ que ele veicula. Nesse sentido, o LD estaria oferecendo segurança para o desenvolvimento de propostas de trabalho, garantindo a circulação de conteúdos necessários e corretos para a aprendizagem. Se esta é uma visão que ajuda a manter o LD em salas de aula, outras considerações também são influentes quando o assunto é a produção do LD.

Uma delas chama a atenção para o fato de que o mercado do LD se organiza em consonância com os movimentos culturais e dessa forma vem sendo fortalecido com o crescente apoio do Estado à indústria editorial, levando à massificação do LD no Brasil. Temos aqui dois pontos que nem sempre convergem para um mesmo objetivo: a visão do mercado editorial e a visão pedagógica. Do ponto de vista do mercado editorial, o LD é reforçado pela expansão da sua obrigatoriedade pelas escolas, pelo crescimento de matriculas e pela valorização do ensino escolar. Do ponto de vista pedagógico, o LD enquanto artefato cultural reforça discursos de poder e narrativas que configuram um tipo de cultura a ser privilegiada nas escolas e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

Esse é um sentido em que se discute a produção do LD entendendo que:

> Editar, significa, então, interferir politicamente no estado geral da cultura nacional. E editar livros de uso escolar é colaborar decisivamente para o sucesso do programa de reforma da sociedade pela reforma da escola que então se configura como plataforma política de toda uma geração de políticos e intelectuais (CARVALHO e TOLEDO, 2004, p.4).

Compreender as relações internas entre os diferentes elementos que compõem o processo editorial do livro, não é objetivo principal desse estudo, mas a análise de Machado (2007) sobre esse tema lança luz para algumas questões que ajudam a ver o LD como artefato cultural complexo, integrado nas tramas da construção de identidades culturais no espaço escolar. O autor reflete sobre quatro pontos centrais no processo de produção do livro didático: qualidade, quantidade, custo e atualização.

Em relação à qualidade o autor chama a atenção para o fato de que existem livros didáticos bons e ruins. Segundo ele, esta avaliação deve levar em conta aspectos como a organização dos conteúdos, a linguagem do livro, a forma e o ritmo de consumo e a maneira como o professor articula determinados conhecimentos. Estes elementos deixam claro que o/a professor/a desempenha uma função importante em relação ao LD porque ele/ela media o conhecimento e orienta a aprendizagem. Entretanto, Machado (2007) problematiza esta relação professor-livro didático apontando que

> a forma de utilização praticamente conduz à escolha de determinado tipo de livro, uma vez que parece muito mais fácil entrar em sintonia com um autor que trilha caminhos conhecidos, que não cria "dificuldades", não aumenta a carga de trabalho do já sobrecarregado professor, oferecendo, pelo contrário, inúmeras facilitações de cunho supostamente pedagógico (p.02).

A questão da qualidade do LD abrange, assim, não apenas os aspectos técnicos e de conteúdos dos livros, mas a organização desses conteúdos, a linguagem em que são apresentados e as formas como são construídas as relações entre professor – aluno – livro. A experiência e, também, a formação que o professor recebeu são fatores que qualificam as relações que construirá com o LD.

Ao discutir a questão da quantidade de livros distribuídos pelo governo aos

estudantes e a forma como eles são consumidos e descartados Machado pondera que

> em cada sala de aula, deveria haver prateleiras com os livros a serem utilizados pelos alunos, um livro para cada um. Na biblioteca da escola, um número razoável de livros deveria estar disponível para aqueles que desejassem retirar e levar para casa (p.3).

O autor explica que os livros são distribuídos de forma inadequada, pois geralmente não retornam para a escola depois de utilizados pelo aluno, adquirindo um caráter de mercadoria descartável. Se a escola guardasse os livros, eles poderiam ser aproveitados na biblioteca e em pouco tempo um acervo significativo estaria disponível para a comunidade.

O terceiro ponto levantado por Machado diz respeito ao custo do livro didático. Segundo ele observa,

> as novas tecnologias informacionais, que contribuíram de modo expressivo para a diminuição nos custos da produção editorial, eliminando etapas como a datilografia dos originais e eliminando ou simplificando tarefas relativas à diagramação ou à composição, não parecem ter provocado alterações significativas no custo final (p.4).

Esta observação pode ser constatada em relação a alguns livros didáticos de ensino de arte. A partir de um breve levantamento feito em duas editoras e uma grande livraria da cidade de Goiânia (FTD, Ática e Livraria Saraiva) verificamos que o preço desses livros varia entre trinta e cinco e sessenta reais, custo bastante elevado para a maioria da população de estudantes do país. No entanto, sabemos que os órgãos públicos compram livros didáticos a preços bem mais baratos que os de mercado, porém isso não acontece com LDs de arte. O mercado criado em torno do LD faz dele importante mercadoria cujos custos muito influem na possibilidade de acesso.

O último ponto que o autor discute – atualização – refere-se à questão dos conteúdos e às formas como são apresentados. Machado explica este elemento afirmando que:

> se há uma desatualização de que os livros didáticos efetivamente padecem, ela se refere muito mais à concepção de conhecimento que implicitamente veiculam, em todas as áreas, do que às

informações tópicas nos diversos temas abordados (p. 6).

O livro didático assim entendido como mercadoria que se destina ao ensino apresenta características indissociáveis do mercado de consumo. A tiragem, preço, possibilidade de acesso freqüente e prolongado são alguns pontos importantes da análise que Machado realiza.

Ao discutir os quatro pontos sobre o LD, o autor sugere possibilidades de análises que ainda não foram investigadas em relação ao LD de arte e que este estudo apenas sinaliza. O interesse desta investigação, conforme expus acima, centra-se em aspectos como a organização dos conteúdos, a forma como estão estruturados, a seqüência que obedecem, o tipo de enunciados e de solicitações práticas que apresentam e a linguagem utilizada no livro – sobre arte e para o aluno. São estes os elementos que compõem o conjunto de interesses sobre os quais me debruçarei neste estudo. A análise desses elementos não diminui meu interesse pelas imagens que os livros apresentam. A imagem é um elemento central, não apenas pela qualidade e quantidade, mas, também, pelos temas, origens, artistas, estilos, cenários e suportes/técnicas que são privilegiados.

Através das imagens observarei o produto pronto – o livro - não apenas como registro de conhecimentos selecionados e regulados. Entendo, em consonância com Schlichta (2006), que “As imagens não são neutras e contribuem para que os diferentes sujeitos fixem certas representações sobre si mesmos e sobre a realidade conformando, muitas vezes, seus modos de ver e pensar as visões estereotipadas” (p.360).

Assim, imagem e texto (estrutura, seqüência e enunciados) formam os dois grandes eixos desta investigação, ambos considerados em seu poder de criar e delimitar realidades, de apagar e neutralizar idéias, de ‘naturalizar’ e transformar concepções sobre arte, de construir e transformar identidades.

1.2 Breve histórico de abordagens e questões de estudo sobre o LD

Conhecer aspectos da trajetória dos livros didáticos contribui para construir

novos olhares e posturas críticas em relação a ele. Com este objetivo, me detive nas contribuições de Alain Choppin (2002), especificadamente através de seu artigo *“História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”.* Ele discorre sobre a história dos livros didáticos, analisando pesquisas que o elegeram como temática e explicitando os principais problemas e as abordagens mais freqüentes. A proposta de investigar os livros e edições didáticas enfrenta dificuldades que têm início na própria definição "livro didático", conceito pré-estabelecido pelo senso comum. Outra dificuldade refere-se ao crescimento da produção científica que trata do assunto sob perspectivas diversas e em diferentes contextos culturais.

Com a intenção de fazer um esboço de recenseamento da bibliografia e materiais didáticos, Choppin preocupa-se em fazer um apanhado da pesquisa em diversos paises tais como Itália, Coréia, Argentina, Chile, Espanha, Alemanha e outros, justificada pela quase onipresença do uso dos livros didáticos nesses e em várias outras partes do mundo, o que revela seu peso no mercado editorial e cultural nesses dois últimos séculos. Em termos de mercado, o exemplo do Brasil ilustra esta força.

No início do século XX os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional. Os primeiros pesquisadores que se interessaram por este tema foram os historiadores, impulsionados por conjunturas como a crescente demanda social pela educação, o interesse em criar ou recuperar uma identidade cultural perdida pela desconfiguração do domínio colonizador ou ideológico e, ainda, as grandes alterações na quantidade e nas formas de difusão de informações.

Trabalhando sob a perspectiva histórica, Choppin procura, então, a origem da literatura escolar, encontrando-a como produto do cruzamento de três gêneros inseridos no processo educativo: a literatura religiosa, a literatura didática, técnica ou profissional, e a literatura "de lazer". Segundo a análise do autor, estes gêneros não são excludentes e fazem parte da configuração do livro didático atual.

O estudo de Choppin também se debruça sobre as funções do LD destacando quatro pontos: (1) a função *referencial*, *curricular ou programática,* na qual o LD atua como ‘tradutor’, suporte e depositário dos conteúdos educativos; (2) a função instrumental, que vê o LD como *instrumento* da prática pedagógica; (3) a função *ideológica e cultural*, a mais antiga delas e que coloca o LD como um dos

vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, e (4) a função *documental* que preocupa-se em desenvolver a criticidade do aluno a partir de documentos textuais e icônicos e de sua observação e confrontação.

Duas grandes tendências de estudo são ligadas à diferentes abordagens: a primeira refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. Mesmo com múltiplas formas de abordagem, muitas questões que surgem em diferentes países assemelham-se e, via de regra, retomam a formação da identidade nacional e a inserção social. O diagnóstico mais provável é a inerência da identidade cultural própria do autor e/ou pesquisador como um entrave ao abandono de determinados preconceitos. Assim, a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma representação da realidade segundo o ponto de vista dos agentes envolvidos na concepção do livro. Ou seja, o livro didático é uma reconstrução com o objetivo de educar “moralmente” novas gerações, e para tanto, pode silenciar conflitos sociais, atos delituosos ou violências cotidianas, independentemente da disciplina em questão.

No que diz respeito ao LD de arte, existe um desafio a ser enfrentado que é resistir à análise restrita ao escrito, desconsiderando os discursos das imagens. Para Choppin, somente no final dos anos 1980, com os avanços da semiótica, é que o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente "enfeitado" de ilustrações e a articulação semântica que une o texto e a imagem foi levada em conta. Também têm sido negligenciadas as características "formais" dos livros didáticos, como a organização interna dos livros e suas divisões em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página ou de um livro. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações. Neste estudo será privilegiada a análise de características formais tais como: organização, seqüências, propostas e as relações texto/imagem. As diferenciações tipográficas, indicadores que também devem merecer atenção em estudo do LD, não são consideradas nesta investigação.

O detalhado estudo de Choppin leva a afirmar que "O livro didático é um

produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade" A complexidade do LD como artefato cultural é observação que Lajolo (1996) também manifesta ao reavaliar o período pós 80 no Brasil quando, segundo ela, " o assunto livro didático começou a ser ventilado" (p.1). A autora comenta que "sua [LD] transformação em matéria de reflexão e pesquisa (...) coincide com a explosão significativa de escolas, de alunos na rede pública e, obviamente, títulos e tiragem de livros didáticos" (p.1). Particularmente existe um interesse, de cerca de vinte anos para cá, em se tratar questões referentes ao uso e recepção do livro didático. Pensando à luz da cultura visual e particularmente nesta pesquisa, algumas questões podem ser levantadas Como se dá a relação do aluno com o livro, seu formato e suas propostas de trabalho? De que maneira o livro didático influencia o entendimento do aluno sobre arte, assim como sua compreensão? De que maneiras alunos e professores podem avaliar e ampliar as experiências de que o LD propõe? Estas e outras questões direcionam o nosso olhar para possíveis trajetos de pesquisa que, em contato direto com alunos, serão reconsideradas, discutidas e revistas.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO E O PROFISSIONAL REFLEXIVO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

O papel do livro é de fundamental importância na vida escolar e social do aluno. Mesmo não sendo o elemento central do aprendizado, o livro didático é um elo de ligação entre professor, aluno e temas de estudo. O conteúdo do livro didático pode ser o assunto de uma ou muitas aulas, mas pode também ser um ponto de partida ou de passagem em processos de aprendizado.

O livro didático não tem a função de formar professores, porém não se pode deixar de reconhecer que os LD exercem, de maneira indireta, esta função. Carvalho e Silva (2004) afirmam que “os professores utilizam o livro didático como principal manual de orientação para sua aula e os alunos são orientados para a realização de suas tarefas (exercícios, pesquisas, estudos), tornando-o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, na escola ou em casa” (p.2). Como suporte pedagógico, o LD atende tanto ao aluno quanto ao professor. O uso que um e outro fazem dele é diferente, e cada um, à sua maneira, pode ou não fazer deste recurso ora um aliado ora uma ameaça na construção de conhecimento. Nesse sentido, é perigoso pensar que um professor que utiliza o LD seja despreparado.

Um educador pode ler um LD de várias maneiras. Uma das diferenças determinantes dentre as possibilidades dessas leituras diz respeito ao modo como o professor pensa seu próprio trabalho e os recursos que utiliza para realizá-lo. Especificamente, estou me referindo ao profissional reflexivo, expressão que foi se construindo a partir dos escritos de Giroux (1997), Shön (1998), Libâneo (2005), Tardif (2002) que indicam um modo de agir, pensar e sentir pautados pela vivência no trabalho, pela postura deliberada de investigação da própria prática docente.

Nessa reflexão, além de destacar o LD como artefato cultural e instrumento pedagógico que pode nortear o trabalho de professores e alunos nos dias atuais, desenvolvo algumas idéias que enfatizam a função do profissional reflexivo em sua relação com o LD. Faço esta reflexão com vistas a pavimentar uma estrada que tenho percorrido e que vem estimulando minha capacidade de aprender a ser

docente. Ao mesmo tempo, pensar relações possíveis entre o profissional reflexivo e o LD é explicitar a base de sustentação para as práticas que alunos e eu construímos durante o trabalho de campo, ou seja, durante minha atuação como docente-pesquisadora.

Estivemos juntos no 2º semestre de 2007 e, neste período, foquei minha atenção nos processos de aprendizagem que ambos – eles e eu – estávamos compondo, revisando, reformulando. Da minha parte, conforme detalho mais adiante, havia uma tripla concentração: (1) na minha atuação como pesquisadora e formação como profissional reflexiva; (2) no LD escolhido, e (3) na interação que os colaboradores e eu realizávamos na sala de aula com o LD. Esta divisão não significa apartamento de interesses ou de abordagem de análise. Desde a ação – as interações que os colaboradores e eu realizávamos na sala de aula com o LD – construo minhas reflexões e me construo como pesquisadora e docente.

Discutir relações entre livro didático e trabalho docente é também necessário para pensar como promover mudanças na forma e no sentido de ensinar com este recurso. Instigada pela compreensão de que professores, como profissionais reflexivos, têm a expectativa de tornarem-se agentes transformadores de percepções, concepções e interpretações, investi em processos educativos que privilegiassem a interação com, mais que a submissão ao LD. Aproximo-me primeiramente de Schön (1998) que me esclarece sobre a prática reflexiva do professor e também oferece um mapeamento de pesquisas sobre a formação de professores nesta perspectiva.

Meu interesse na discussão sobre a formação de professores reflexivos centra-se na capacidade crítica que podemos construir e refinar evitando nos converter em meros seguidores das orientações e ações contidas nos recursos didáticos que utilizamos. As idéias de Schön ajudam a desenhar a imagem de um professor intelectual transformador como um profissional capacitado para tratar de questões pedagógicas a partir de perspectivas que envolvam a reflexão e a ação crítica e, conseqüentemente, reconhecendo-se como promotores de mudanças.

2.1 Compreender o professor como profissional reflexivo

A expressão professor intelectual reflexivo foi concebida por Giroux (1997), para enfatizar a reflexão de forma coletiva, no sentido de incorporar a análise do ambiente escolar num contexto mais amplo, dando maior clareza à reflexão como prerrogativa intelectual do professor. Segundo Giroux é_importante conceber a atividade docente como um processo intelectual transformador, mediado pelo professor, que incentiva à leitura e à descoberta de novas práticas para sua aprendizagem. Este processo também procura renovar a maneira como o profissional trabalha. Discutir planos de curso ou, por exemplo, desenvolver aulas que levem a uma maior participação dos educandos, favorecendo diálogo, são ações que reforçam a reflexão e podem se tornar linhas de orientação que estimulem os professores na direção da transformação.

Quando aliadas, ação e reflexão produzem aprendizagem e auto-conhecimento, diferentemente de um fazer mecânico e automático. Ação, neste sentido, é pensar e saber fazer – aprender enquanto faz. Não é um saber fazer que antecede ou se sobrepõe à prática e à reflexão sobre ela, mas um saber fazer que conquista, de maneira dinâmica, uma dose de liberdade sobre ambos, saber e fazer.

Masetto (2003) discute esta interrelação entre saber e fazer na prática docente, comentando que “Só assim poderemos falar de mudanças, de dinamizar as aulas, de tornarmos estas “aulas vivas”, [...] tornarmos as aulas um espaço privilegiado de aprendizagem, de formação de profissionais competentes e cidadãos” (p.02). É com este sentido que Masetto propõe a troca do ensino pela aprendizagem, troca que oferece oportunidade para alunos e professores crescerem intelectualmente com a mudança da dinâmica das aulas e onde ambos recebem maior responsabilidade quanto à pesquisa e autonomia, agindo de maneira crítica na construção de conhecimento.

A proposta de mudanças na formação docente, defendida por Giroux (1997), leva também em consideração a modificação de atitude dos docentes. O autor desenvolve suas idéias argumentando que para serem objetivamente eficientes do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação, os docentes devem ser considerados como intelectuais e agirem como tal. Devem, ainda, fazer com que os

métodos e didáticas utilizados em sua vida docente sejam coerentes com a diversidade de pensamento dos alunos, diferenças muitas vezes ignoradas pelas instituições de ensino que, de várias maneiras, impõem seus currículos negando essa diversidade, prejudicando a qualidade do aprendizado.

Giroux (1997) e Masetto (2003) comungam a idéia de que algo precisa ser mudado de forma pragmática e urgente na atividade docente para que as aulas se tornem fundamentais na construção de conhecimento por parte do estudante e do professor. O profissional reflexivo se ocupa com a busca de um aperfeiçoamento que possa indicar novos caminhos e desafios. Esta busca significa, para o profissional, que os alunos possam ter um crescimento intelectual através do processo educativo, da prática de pesquisar, com a intenção de ganhar mais autonomia em sua formação. É claro que, na visão desses autores, nosso trabalho envolve deixar para trás o tipo de aula que prioriza o repasse de conteúdo sem uma análise crítica pautada na realidade e experiência dos participantes do processo.

A questão colocada por Giroux (1997) não se limita à formação do professor como intelectual, mas ressalta, de forma profunda, a formação deste profissional como intelectual transformador. A tônica da discussão elaborada por Giroux (1997) consiste em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico favorecendo a reflexão sobre princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, bem como a análise crítica das condições que organizam estas práticas.

Minha pesquisa desenha um percurso onde a transformação foi configurando não apenas minha maneira de ver a prática docente como, também, mapas alternativos para as propostas que o LD apresentava. A partir das reflexões que desenvolvia sozinha e, em outros momentos, com os colaboradores e, também, das formas como eles reagiam e alteravam as propostas do LD, buscávamos não deixar que nossas ações ficassem submetidas ao livro e usávamos de liberdade para que novas configurações práticas pudessem satisfazer e diversificar nossas experiências.

A utilização de um recurso como o LD projetava um horizonte no qual a minha posição de professora nem sempre ocupava o espaço central. O processo ensino-aprendizagem tomava forma e ganhava significados através da participação e interação com os alunos.

Voltando a Giroux (1997) penso na defesa que ele faz da escola como

nascente de novos seres pensadores, críticos e conscientes que farão a pedagogia se aproximar da política e vice-versa. Penso na política do conhecimento como esta capacidade de tratar a docência a partir das relações possíveis que ela estabelece, primeiramente no sentido humano destas relações, mas, também, no sentido que dá relevância às relações dos sujeitos com recursos didáticos que utilizam.

Assumindo a perspectiva de que poder e conhecimento são inextrincáveis, não nos aprisionávamos ao LD e usávamos nosso poder para avaliar, transformar e reformular o conhecimento que construíamos na relação com ele. Masetto (2003) reforça a idéia de Giroux (1997), delegando ao aprendiz o papel que lhe é de direito, ou seja, sujeito da obra, para que possa, realmente, haver uma aprendizagem significativa. A expectativa, embora imensa, é de nos formarmos como um todo, para que possamos exercer nosso papel de cidadãos transformadores. Como professora, com esta aspiração e com este ideal, entendia ser capaz de dar continuidade à minha formação como intelectual transformadora, mediadora de relações entre sujeitos, práticas e recursos didáticos.

As considerações acima me levaram a pensar na perspectiva de resignificar meu olhar para a prática pedagógica, exigindo de mim um perfil de professora como aquela que se assume como mediadora na construção de conhecimentos em sua própria comunidade escolar. Assim, compreendo ser possível conseguir, através da ação, a potencialização de desejos, sonhos e reflexões críticas com meus alunos colaboradores.

Esta visão abriu para mim possibilidades de repensar a postura do professor e sua relação com o LD. Como profissional reflexiva passei a compreender que ação e reflexão são dimensões integradas e necessárias à construção de novos olhares. Conforme nos alerta Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43). Estas idéias ampliam minhas perspectivas de ação e desejos de melhoria da prática escolar.

2.2 Em direção à investigação da prática docente

Schön (1998) é um dos autores freqüentemente citado quando o assunto é o profissional reflexivo. Ele propôs a prática reflexiva como base para os estudos de uma pedagogia que discute a formação profissional a partir da valorização da experiência e da reflexão na experiência. Para ele, é através desta prática que se constrói o conhecimento profissional. Schön (1998) propõe a idéia de desenvolvimento do conhecimento profissional baseado em noções como a de pesquisa e experimentação na prática.

A expressão 'a reflexão desde a ação' é utilizada pelo autor com o intuito de colocar a prática diária no centro da discussão sobre a formação profissional. A importância desta noção - 'reflexão desde a ação' - é clara no pensamento de Schön (1998): "nossos conhecimentos estão implícitos em nossos padrões de ações e em sensações a respeito das coisas com as quais estamos tratando" (p. 55). Seguindo a Schön (1998), é imprescindível pensar sobre o conhecimento a partir das ações, entendendo, com esta idéia, que tais ações inevitavelmente conectam a vida cotidiana com a vida profissional do indivíduo.

Três importantes modalidades de reflexão estão articuladas no pensamento do autor: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras têm caráter reativo. O que as diferencia ou as separa é apenas o momento em que têm lugar. A reflexão na ação ocorre durante a prática, e a reflexão sobre a ação é realizada depois do acontecimento, quando a ação já ocorreu, e é revista sob uma perspectiva externa ao seu cenário original. Ao refletir sobre a ação se toma consciência do conhecimento tácito. Isso significa não apenas procurar crenças errôneas e decisões inadequadas ou equivocadas, mas, também, a reformulação do pensamento.

A 'reflexão sobre a reflexão' na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento. Contribui, dessa maneira, para que o profissional avance e transforme sua percepção e visão sobre sua própria prática. Além disso, a 'reflexão sobre a reflexão' na ação oferece a oportunidade de construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e pensar sobre o momento da 'reflexão na ação', ou melhor, sobre o que se pensou em

relação ao que aconteceu, sobre como a reflexão se constituiu, e sobre a que fatores e elementos esta reflexão dirigiu sua atenção. Este olhar retrospectivo também busca conhecer o que o profissional observou, os significados que atribuiu e, principalmente, buscar outros significados que podem ser atribuídos ao que aconteceu.

A idéia de reflexão apresenta-se colada, integrada ao modo como os problemas e ações são tratados na prática profissional. A força desta prática reflexiva vem, ainda, da possibilidade que ela oferece para o profissional aceitar um estado de incerteza e estar aberto a novas hipóteses e considerações dando, neste processo, forma e sentido aos problemas vivenciados, descobrindo caminhos e, fundamentalmente, construindo e concretizando possíveis soluções. Nessa perspectiva, os professores são chamados, através da reflexão sobre sua prática, a perseguirem uma visão crítica do contexto ideológico e cultural em que estão inseridos. São chamados, também, à responsabilidade de experimentar e refletir sobre impactos e conseqüências da sua ação, e sobre sua forma de fazer e pensar a docência. Entendo, com Schön, que o profissional reflexivo acredita na potência de agir da própria mente, contradizendo a idéia comum de que pensar não é uma ação. Compreender e agir têm força igual na construção deste profissional.

Este estudo tem sido orientado sob esta perspectiva que privilegia as modalidades de reflexão entendendo-as, conforme Schön (1998) esclarece, como porções de um todo que, por um lado, ocupam espaços de tempo diferenciados, mas, por outro, visam reuni-los numa prática profissional que exercita cotidianamente a possibilidade de crescimento, auto-realização e transformação. Concentrando-me em ações que interagiam com propostas do LD, minha reflexão tinha mais de um objeto. Compreendia, assim, a prática docente – as interações entre alunos, o LD e eu; o LD – o que e como apresenta temas e conteúdos; e, ainda, minha atuação – prática reflexiva que desenvolvo ‘desde a ação’.

A definição de ‘objeto’ utilizada por Hooper-Greenhill (2004) traduz o sentido que tenho dado ao termo nesta pesquisa. Segundo ela, “objetos são sempre alvos para sentimentos e ações; sua interpretação está embebida na experiência e conhecimento existentes” (p.104). A autora nos diz, mais especificamente, que “um objeto, portanto, pode ser uma coisa, uma intenção, ou um alvo para sentimentos e ações” (p.104). Assim, a prática na sala de aula, o livro enquanto artefato cultural e

recurso didático, e a minha experiência como docente e pesquisadora são objetos sobre os quais este estudo reflete, especula e analisa.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA METODOLÓGICA
E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, discuto as bases teóricas que delimitam os estudos qualitativos, enfatizando a pesquisa-ação como orientação central desta pesquisa. Observações sobre o livro selecionado, o contexto da investigação e os colaboradores complementam a segunda parte do capítulo.

3.1 Bases Qualitativas do Estudo

O presente capítulo consiste na apresentação e discussão da metodologia utilizada nesta investigação, dando destaque à pesquisa-ação como abordagem de "pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação" (THIOLLENT, 2003, p.7). Também neste capítulo detalho a construção desta investigação ressaltando o foco no estudo de um livro didático de arte enquanto artefato cultural e o modo como alunos e professora/pesquisadora discutem, compreendem e interpretam suas propostas e conteúdos em sala de aula. Neste processo de vivência com o livro didático planejei e propus experiências com o objetivo de estender e alargar propostas que o livro destaca, fazendo destas práticas um foco importante de observação e investigação.

No contexto deste estudo o livro didático torna-se não apenas foco, mas, também, fonte de problematização que encontra na pesquisa qualitativa suporte e princípios metodológicos que orientam este estudo. A pesquisa qualitativa oferece oportunidade de aproximar práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana com seus olhares e formas de relação com o livro didático em contextos educativos. Segundo Flick (2004)

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (p. 20).

O autor deixa claro que, além da escolha do método, a pesquisa qualitativa exige uma postura reflexiva constante e sistemática por parte do pesquisador, controle do campo, e esclarecimento de todas as escolhas, e das variáveis que podem interferir no processo. Neste estudo, a abordagem metodológica escolhida é a pesquisa-ação. Esta abordagem se configura a partir do contexto diário e nos ajuda a refletir sobre a produção de discursos e criação de realidades nas quais o papel do pesquisador é direcionado para a elucidação dos diversos interesses e aspectos envolvidos na situação, incluindo a relação entre os objetivos da pesquisa e da ação. Na pesquisa-ação o pesquisador funciona como mediador que se preocupa com a articulação entre a ação desenvolvida por um grupo e o conhecimento que dela se depreende.

A pesquisa-ação no Brasil vem se estabelecendo em diferentes áreas do conhecimento, em especial na área da educação. Porém, entre os cientistas, esta é uma abordagem que gera polêmicas, muitas vezes causando receio, visto que muitos pesquisadores ainda preferem as metodologias convencionais que trabalhem em função de resultados empíricos. O ponto principal que a pesquisa-ação tenta valorizar é a integração. Esse é um ponto que ainda causa controvérsias entre muitos investigadores, notadamente aqueles ligados às ciências exatas.

A discussão sobre essa abordagem metodológica vem acontecendo acompanhada de significativa prática investigativa. Neste sentido é importante destacar a contribuição de Thiollent (2003), Biklen e Bogdan (1994), responsáveis pela divulgação e construção de um referencial teórico utilizado em grande parte dos trabalhos acadêmicos.

A pesquisa-ação não deve ser confundida com pesquisa participante, pois, segundo Thiollent (2003), “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (p. 7). A pesquisa participante consiste na investigação científica com o observador presente numa situação, face a face com os indivíduos observados, participando da vida deles, no seu ambiente, colhendo dados, fazendo observações, em espaço de tempo determinado. Esta observação pode acontecer no ambiente natural da escola. Entretanto, a pesquisa-ação e a pesquisa participante se assemelham na busca de mudanças nos padrões de pesquisa comum e por defenderem o diálogo como um caminho para a produção

de saberes que subvertem os discursos hegemônicos.

Ainda de acordo com Thiollent (2003), existe uma discussão no contexto educacional sobre a eficácia do uso de métodos participativos, assim como da pesquisa-ação. Isso acontece devido à "constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação" (p. 74). Nesse sentido, o conhecimento não precisa ficar limitado à descrição dos fatos e nem à avaliação do problema da pesquisa. No contexto escolar, a pesquisa-ação está envolvida no processo de produzir idéias que contribuam para a transformação da situação, dos sujeitos que fazem. Conforme afirma o autor, "a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas... Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados" (p. 75).

Na pesquisa-ação, o pesquisador necessita ser flexível e dinâmico para caminhar com os acontecimentos, estudar as situações e saber como propor e adequar os objetivos definidos criando critérios e práticas que sejam aceitos pelo grupo. Intermediar a relação e a utilização de materiais necessários para as atividades, também é tarefa do pesquisador no contexto da pesquisa. Outro aspecto importante é o caráter conscientizador, no qual se busca uma relação de confiança entre os interessados na pesquisa e os participantes. Segundo Corazza (1996), autora que tem se dedicado a investigar processos qualitativos da pesquisa em educação, é importante refletir sobre este caráter conscientizador do pesquisador e seu papel de questionar, "duvidar dos sentimentos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade" (p.118)

A prática da pesquisa solicita um olhar indagador, uma busca de modos de pensar e compreender nossos ambientes de trabalho, de exercitar a capacidade de reflexão sobre nosso fazer docente. É esta prática, esta ação docente, que pretendo analisar e discutir neste trabalho, tomando como base o estudo de um livro didático e as experiências de um grupo de alunos. Assim, resumindo os focos desse estudo me concentro **(1)** no artefato LD – seus conteúdos (texto/imagens) organização e propostas; **(2)** na prática/ação com um grupo de alunos que refletem, experimentam e dialogam com o LD e **(3)** na análise de propostas pedagógicas que planejei a partir

daquelas sugeridas no livro e na expectativa de expandir e ampliar a experiência dos alunos com arte.

Investigadores qualitativos em educação questionam continuamente os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber o modo como eles interpretam suas experiências e a maneira como estruturam o mundo social no qual pesquisam. Nessa perspectiva, a observação participante ganha espaço como forma de conhecer e compreender o ambiente e colaboradores do estudo e de interagir com os procedimentos de coleta de dados. Como explica Bliken e Bogdan (1994) “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (p.128) Significa, também, integrar-se ao contexto escolar ativamente ganhando a confiança dos alunos e demais integrantes da escola.

Assim, a abordagem qualitativa constitui uma abordagem apropriada para desenvolver este projeto dentro da escola evidenciando os princípios da pesquisa-ação focada num conjunto de práticas construídas com um grupo de crianças do ensino fundamental. A pesquisa-ação é concebida como um modo de envolver-se com uma prática investigativa que oportuniza grupos de sujeitos que não têm voz ativa ou decisiva na produção ou comunicação de conhecimento a se manifestarem acerca de processos e propostas que experimentam e constroem. É uma modalidade de pesquisa social e uma abordagem que pressupõe participação democrática e dialogada. Conforme reflete Esteban (2003), em sentido amplo, esta abordagem configura-se num processo de aprendizagem e de interação com a realidade: “implica igualmente um processo educativo, em que a participação comporta uma aprendizagem da experiência” (p.173).

A opção pela pesquisa-ação não significa que a escola passe a ter a tarefa de resolver os problemas vividos pela comunidade. Mas, sem dúvida, a escola cumpre um papel importante e fundamental na compreensão desses problemas e na busca de alternativas possíveis no seu âmbito de ação, sem perder de vista uma perspectiva de totalidade, ou seja, de refletir sobre como a sala de aula está inserida no contexto mais amplo de aprendizagem. Como afirma Paulo Freire (1996), “...propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se... como ser social e histórico, como ser pensante” (p. 46). Dessa forma,

escola tem a função desafiadora de buscar uma prática que leve à formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Uma investigação com este caráter participativo e integrador, rejeita a distância tradicional entre o objeto de pesquisa e a pesquisadora. Busca, a participação ativa dos colaboradores envolvidos no processo e exige ampla interação entre os envolvidos. Dessa interação resulta a priorização dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas através de ações concretas. Assim, o objeto de pesquisa não se resume a pessoas, mas inclui situações sociais e seus problemas. O objetivo da pesquisa-ação é esclarecer os problemas identificados na situação observada e, portanto, a pesquisa não se limita à ação, mas pressupõe um aumento do conhecimento e da capacidade dos alunos/colaboradores e pesquisadora, visto que é uma pesquisa com a comunidade escolar.

3.2 O livro, o contexto e colaboradores

Esta investigação surge do meu interesse pelo livro didático, pelas relações que alunos podem estabelecer com ele e pelas possibilidades de ir além do conteúdo proposto no livro. O foco deste interesse é investigar atividades do livro didático de arte, observar e coletar dados sobre como os alunos compreendem e realizam tais atividades, sobre que propostas sugerem como alternativas para o trabalho educativo e as novas idéias que formulam, assumindo um papel crítico em relação a conteúdos do livro. Também me interessa examinar possibilidades práticas decorrentes das propostas do livro, a partir de experiências que sugeri para estender/alargar os temas que o livro destaca.

Meu desejo de trabalhar com o livro didático de arte no contexto educacional desencadeou a busca por uma abordagem metodológica que refletisse formas de articulação entre livro didático e alunos/pesquisadora. Na escolha do livro didático de arte, levei em consideração aspectos como data de publicação e permanência do livro no mercado editorial, número de reimpressões, acessibilidade, faixa etária a qual se destina e atualização.

A partir dessas considerações escolhi um livro da coleção “Arte e Habilidade”, destinada ao Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos. De acordo com as autoras, Ângela Anita Cantele Leonardi e Bruna Renata Cantele, a proposta para “o ensino de Arte é aberta, flexível, para que cada professor possa explicar a matéria de acordo com o ambiente escolar e sociocultural disponível” (p. 4). Os LDs da coleção “Arte e Habilidade” estão entre os mais utilizados pelas escolas particulares da cidade de Goiânia, conforme levantamento feito em editoras e livrarias da cidade[3].

O estudo do LD constitui a primeira etapa desta pesquisa e leva em conta aspectos como a organização dos conteúdos, a forma como são estruturados, as imagens apresentadas, os materiais solicitados para a realização das atividades e a linguagem utilizada no livro – ao falar de arte e ao dirigir-se aos alunos. Estes elementos compõem o conjunto de interesses sobre os quais a análise do livro foi desenvolvida.

A imagem é elemento central sobre a qual faço um levantamento que mostra a quantidade, a origem e as recorrências que o LD apresenta. Tal análise, em futuros estudos, poderia incluir não apenas a qualidade e quantidade das reproduções, mas também os temas, origens, artistas, estilos, cenários e suportes/técnicas que são privilegiados. Os conteúdos do livro estão organizados em fichas, uma em cada página, que apresentam diferentes atividades. Uma observação inicial revela que tais atividades não guardam, entre si, um sentido de continuidade. Esta e outras observações fazem parte das observações sobre o LD que apresentarei no capítulo IV.

Outro passo importante na construção deste estudo foi à seleção da escola e colaboradores da pesquisa. Para explicitar essas definições, considero necessário contextualizar minha relação com a escola-campo. No ano de 2006, trabalhei como coordenadora pedagógica na Escola Crescer, instituição situada na Av. T 27, n° 60, no setor Bueno da cidade de Goiânia. Logo que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado, em 2007, para poder dedicar-me às atividades do Programa, deixei a coordenação da escola. Porém, mantive o contado com os alunos e a direção através da minha função como professora da disciplina inglês.

Como eu já desenvolvia um trabalho com alunos do 2º ano (1º ciclo) nessa

[3] Este levantamento foi feito nos meses de abril e maio de 2007 e inclui visitas a Editoras (IBEP, Ática) e duas grandes livrarias (Saraiva e Nobel) da cidade.

mesma escola – Escola Crescer -, optei por realizar a investigação na mesma instituição, decisão que foi bem aceita pelos responsáveis e, posteriormente, pelos alunos colaboradores. Tal opção respeitava a necessidade de integração entre pesquisador e colaboradores, fundamental na pesquisa-ação. Thiollent (2003) discute esta questão da aceitação do pesquisador por parte dos colaboradores afirmando que “a participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas e grupos implicados nesta situação” (p.16).

Minha aceitação como pesquisadora pelos colaboradores facilitou a aproximação e, conseqüentemente, possibilitou uma maior participação dos alunos e agilização do trabalho de campo. Eles se mostraram ativos e estimulados a participar da pesquisa. Nossos encontros foram semanais, com uma hora de duração, as quartas-feiras, dia da semana escolhido pela professora da turma. O trabalho teve início em setembro de 2007 estendendo-se até novembro do mesmo ano. O grupo foi formado com 12 alunos, de idade entre 8 e 9 anos e, além dos encontros em sala de aula, estávamos juntos nas aulas de inglês, como também em festas e celebrações da escola. Ao mesmo tempo, procurei participar das reuniões docentes, mantendo minha aproximação com os outros professores da turma e da escola.

É importante considerar que esse grupo foi escolhido, primeiro, como já apontei, pela aproximação que eu tinha com o grupo e, também, porque no 2º ano os alunos já incorporaram as rotinas da escola – não são novatos – e podem se dedicar com mais compromisso às propostas educativas. Também considerei como importante a disponibilidade de horário sugerida pela professora da turma e que coincidia com minha agenda no Mestrado.

Meu envolvimento na vida escolar do grupo intensificou nossa relação e facilitou imensamente o trabalho. Mais rápido do que eu imaginava, pude perceber que eles ficaram cada vez mais à vontade para manifestar suas idéias a respeito do livro e das atividades propostas, não apenas dizendo o que pensavam, mas, também, construindo outras formas de interação com os conteúdos do livro.

A Escola Crescer não trabalha com o LD em questão. No entanto, sendo professora da instituição, tive acesso facilitado aos espaços da escola, autonomia e liberdade para propor e realizar a pesquisa. No processo, houve uma adaptação das

atividades ao grupo, ajustando as propostas ao espaço e tempo que nos foi disponibilizado assim como ao número de alunos colaboradores.

O ambiente da escola é um mundo dinâmico em que a criança se relaciona com tudo e com todos a sua volta, compondo um cenário instigante para essa investigação. De acordo com Biklen e Bogdan (1994), a pesquisa qualitativa possibilita uma diversidade de estratégias de investigação, “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (p.16). Desse modo, esta abordagem me conduziu à investigação de diferentes situações que envolvem o LD de arte na sala de aula. Além da visão do aluno sobre determinadas atividades, também busquei pesquisar sobre quais propostas os alunos têm mais interesse e, ainda, como e porque os alunos as reformulariam.

A pesquisa foi orientada para situações concretas. Por isso, as possibilidades de estratégias de investigação não se esgotam e, durante a pesquisa, fiz uso constante de estratégia de coleta de dados que incluem observações, “notas de campo, fotografias” (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p.48). Mesmo não realizando sessões de entrevista, gravei e transcrevi as falas dos alunos em situações de diálogo e experimentação com o LD. Concentrei a coleta de dados na observação de manifestações dos alunos sobre o livro, sobre as propostas de atividades que eles experimentavam, alteravam e sugeriam para uma seleção de fichas (páginas do LD) que foram trabalhadas durante os encontros.

O currículo desenvolvido pelas autoras do livro didático “Arte e habilidade” está organizado em fichas, como mencionei acima. São ao todo 49 fichas sobre diferentes conhecimentos e idéias a serem trabalhadas com os alunos.

O planejamento dos encontros partiu de um levantamento dos conteúdos do LD tendo em vista o que o livro apresenta em seu índice (Anexo 1). Através de uma leitura cuidadosa do índice, notei algumas características que utilizei como parâmetro para escolher as propostas que incorporaria ao projeto. Dos 49 itens que compõem o livro, 15 aparecem no índice com o verbo no gerúndio, indicando fazeres processuais como, por exemplo 'observando...', 'trabalhando...', 'manipulando', etc. Vinculado a estas ações, o item 'quebra-cabeça artístico’ aparece 5 vezes. Esta primeira verificação me conduziu a propor uma atividade de quebra-cabeça - sem definir, de antemão, qual e como ela aconteceria.

Seguindo o exame do índice, observei que quatro artistas eram destacados:

Djanira, Van Gogh, Claude Monet e Di Cavalcanti. Optei por trabalhar com dois e escolhi Van Gogh pela representatividade que ele tem em termos de imagem no LD e Djanira, sobre quem o LD propunha um quebra-cabeça. Assim, eu trabalharia com uma artista mulher brasileira e um artista homem de outro país.

Observei, também, que um conjunto de itens do índice tratava de técnicas, algumas inclusive explicitadas dessa maneira (técnica de pintura, técnica de mosaico, etc.) e outras apenas indicadas (recorte e colagem, montagem de enfeite, pintura em cerâmica, modelagem, etc.). Pensei, então, em propor algum tipo de montagem, ainda sem saber, neste momento inicial, como esta proposta se efetivaria. Por fim, o índice também inclui o que chamei de temáticas diversas (Cores primárias, Figura geométrica, Tempo de Natal, etc) dentre as quais selecionei a 'Máquina de Fantasia" como possibilidade de proposta prática.

Olhando retroativamente, esta investigação abarcou um item de cada um dos quatro grupos de indicações/propostas que o índice apresenta: (1) O quebra-cabeça com a imagem do trabalho de Djanira; (2) um trabalho 'observando' a imagem de obra de Van Gogh; (3) uma montagem decorrente do trabalho com o quarto de Van Gogh, e (4) uma proposta de criação de uma máquina de fantasia. Após esse levantamento, optei por desenvolver uma atividade de cada um dos quatro grupos de assuntos.

Ao trabalhar cada uma das fichas selecionada em sala de aula, levei em consideração o ambiente escolar, sala de aula, o conhecimento prévio dos alunos sobre arte/ livro didático e a idéia de professor reflexivo na qual estou inserida como pesquisadora e docente. Todos esses critérios colaboram para uma análise mais crítica sobre o livro didático em questão, como também a percepção dos alunos. Num determinado momento do processo os alunos também selecionaram fichas que gostariam de realizar e indicaram as que não escolheriam para trabalhar.

Um importante fator que caracteriza as pesquisas qualitativas é que não se fundam na pretensão de confirmar hipóteses construídas previamente. Privilegiando o processo, é no transcorrer do trabalho de campo e no desenrolar da coleta de dados que se constrói um quadro "que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p.50). Focando na dinâmica das relações de sala de aula, privilegiei questionamentos que estimulassem os colaboradores a experimentar e interpretar suas experiências com

as propostas do LD e as minhas sugestões decorrentes delas, examinando o modo como construíam conceitos e reflexões.

Algumas indagações foram sendo construídas durante o percurso do trabalho de campo e gerando interesse para a continuidade da investigação: que vínculos as atividades propostas no livro guardam com a construção de um olhar cultural? De que maneiras o livro didático contribui para a formação cultural e social do aluno? Estes questionamentos orientavam minhas observações, falas e ações durante os encontros, porém, mantive um planejamento aberto a situações com as quais me deparava, alterando-o e ajustando-o sempre que necessário.

Conforme Biklen e Bogdan (1994) comentam

> Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (p.16).

A pesquisa-ação oferece uma oportunidade para a interação entre teoria e prática, reflexão e experimentação, colocando em perspectiva um fazer docente que visa a compreensão de processos educativos contextualizados em ambientes específicos. Nesse sentido é imprescindível promover situações de aprendizagem baseadas na busca de alternativas para questões-problema que envolvam interpretação, análise e crítica por parte dos participantes da investigação. O livro didático de arte funcionou como estímulo e desafio para aprendizagens, possibilitando interações entre pesquisadora e alunos, conteúdos e formas de abordá-los.

Relação de confiança não se estabelece apenas entre alunos/colaboradores e professora-pesquisadora, mas principalmente entre estes e o artefato cultural, ou seja, o livro didático. Considerado a principal fonte de conhecimento utilizado por professores de todas as áreas, este artefato, segundo Apple (1986), estabelece não apenas “grande parte das condições materiais do ensino e da aprendizagem”, mas “freqüentemente define o que é cultura legítima e de elite a ser transmitida” (p.81). Ao tomar o LD como objeto de estudo, pretendi contrapor estas limitações através do envolvimento dos alunos na (re)construção dos saberes e fazeres que o livro propõe. As análises do livro e das experiências com ele em sala de aula apontam

possibilidades e entraves sobre os quais desenvolvo minhas reflexões, procurando atrelar a ação docente a uma prática investigativa em que professora e colaboradores assumem o papel de agentes sociais construtores de cultura.

CAPÍTULO IV

CRUZANDO OLHARES E REFLEXÕES

Nos capítulos I e II refleti sobre o livro didático enquanto artefato cultural e, ainda, sobre minha relação com o LD enquanto professora mediadora do processo ensino-aprendizagem. O capítulo III traçou o percurso metodológico que construí para problematizar questões relacionadas ao LD. Embora alguns tópicos discutidos nestes capítulos tenham uma abrangência maior, meu foco centrou-se no LD de arte.

Neste capítulo discuto aspectos da interação dos alunos[4] com as atividades selecionadas no livro didático "Arte e Habilidade", detalhando etapas da construção das atividades e comentando resultados e processos de socialização que acompanharam este percurso do trabalho de campo. Descrevo e analiso práticas realizadas pelas crianças e desenvolvidas a partir das fichas propostas pelo livro. Discuto os contextos de utilização das fichas, os materiais utilizados e os desdobramentos reflexivos associados às práticas. Também neste capítulo faço uma imersão no LD e apresento questões referentes a seu conteúdo imagético, organização e discursos, aqui entendidos como formas de comunicação textuais com os alunos.

A compreensão de livro didático como artefato cultural, a partir de uma abordagem dialogada, expande as discussões para além dos estudos da indústria cultural e das relações com o mercado editorial, na medida em que permite caracterizar as propostas dos livros didáticos com diferentes práticas pedagógicas. Assim, busco no cotidiano das aulas, analisar as situações comunicativas que se estabelecem na interação entre as crianças, o LD e eu, como, também, espaços e diálogos na sala de aula, detalhando os processos de trabalho e principalmente o contato com as experiências de cada um.

O LD funciona como ponto de intercessão entre os colaboradores e eu,

[4] Neste texto refiro-me aos participantes da pesquisa como colaboradores, alunos ou crianças, alternadamente.

deflagrando em mim uma postura profissional reflexiva. Dessa forma, penso que as atividades instigam uma visão de mundo, de valores e comportamentos sociais, assim como relações de poder aliadas ao desejo de interação e aprendizagem. Busco cruzar os diferentes olhares das crianças sobre as atividades do livro didático “Arte e Habilidade” e os diálogos que se construíram sobre temas distintos.

4.1 Folheando o LD e anotando tópicos que me instigaram...

Conforme já assinalei, a escolha do LD “Arte e Habilidade” (vol. 2), de autoria de Leonardi e Cantele (2004), se deu em razão de que este material é largamente distribuído nas escolas de Goiânia. Destinado às aulas de Artes de 2º a 5º ano do ensino fundamental, o LD tem duas versões: uma do aluno e outra que, além de reproduzir o conteúdo do livro do aluno, inclui, ao final, um Livro do Professor, ou melhor, o Livro do Mestre como é chamado pelas autoras (44 páginas). Com detalhamentos e explicações sobre as atividades do LD, o Livro do Mestre, inicia-se com uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e reproduz os objetivos desse documento (p.3, Anexo 2).

O título do livro - Arte e Habilidade - sugere uma questão: que tipo de habilidade está sendo favorecida? A capa traz a imagem de diferentes materiais reproduzidos em tamanho ampliado, tais como pincel, tinta, cola, lápis de cor, tesoura, giz de cera, glitter e outros. Esses materiais se misturam com algumas formas geométricas no canto inferior direito e criam um cenário carregado que quase impede a visão de duas crianças: uma menina em pose de dança, segurando uma sombrinha e equilibrando-se apenas num pé, na ponta de um lápis representado no canto direito superior da capa, e um menino sentado sobre um tubo de tinta. Uma linha diagonal imaginária ligando o menino à menina passa por um boneco de neve rodeado pelo brilho do glitter - único material que deixa algum registro na imagem - e o número dois, destacado em vermelho, indicando o volume do livro.

Vejo esta imagem como um convite para mexer com o imaginário infantil, reforçando uma visão lúdica do envolvimento com a arte. A capa me remete ainda, à idéia de diversão, organização e posição dos materiais na página mostram uma

espécie de paisagem, um mundo feito para instigar descobertas e experimentações. O tamanho ampliado e a disposição dos elementos da imagem da capa tornam as crianças figuras secundárias: o que importa são as possibilidades que os materiais podem deflagrar. O tom arroxeado e o clarão na linha do horizonte dão intensidade à idéia de uma paisagem mágica num lugar imaginário, encantado e brilhante.

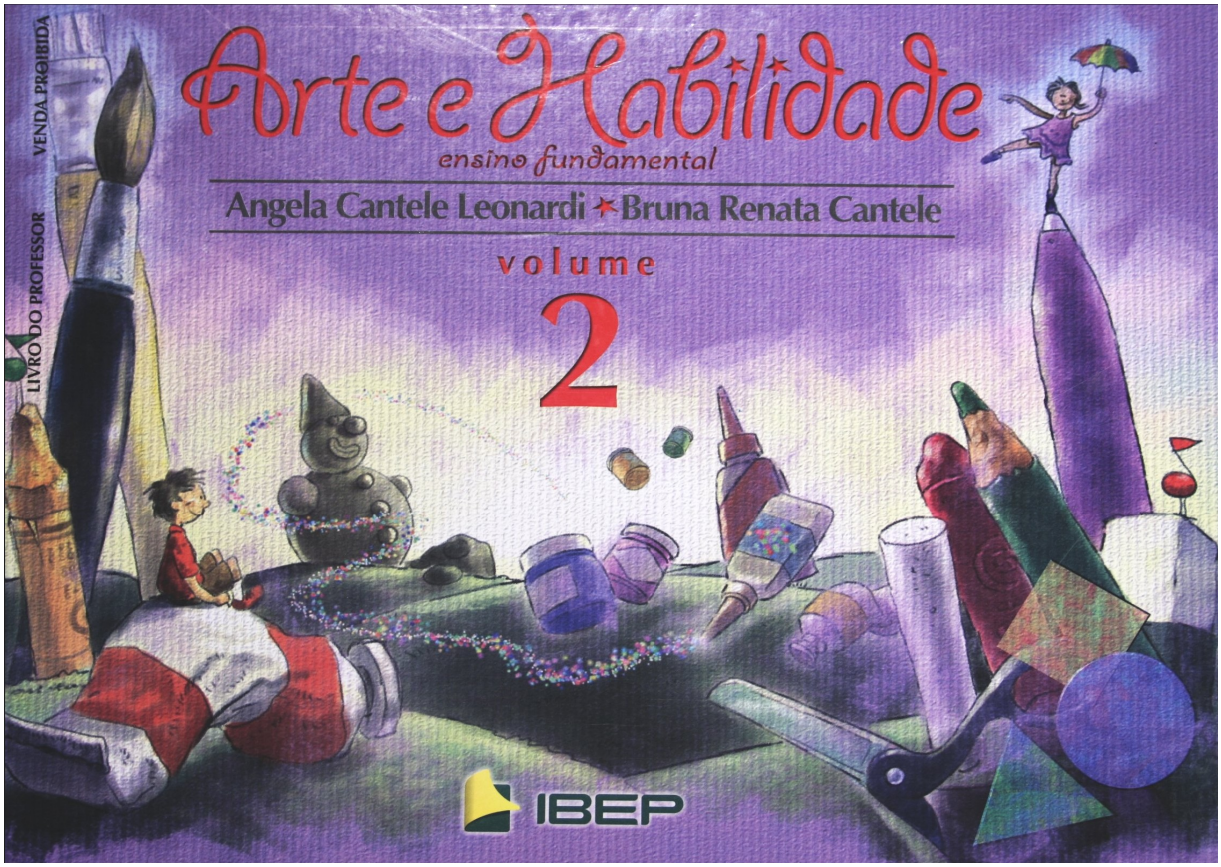


Figura 1. Capa do livro Arte e Habilidade, vol 2, São Paulo: Ibep, 2004.

Minha atenção para a capa do livro iniciou um percurso de observação e levantamento do seu conteúdo imagético e textual no qual procurei inteirar-me sobre a abrangência e tendências que a visualidade e o discurso do livro expõem. Neste percurso, observei também as propostas pedagógicas, atividades e materiais pedidos pelo LD.

Dessa forma, é possível perceber a força que os autores dão à experiência visual como elemento estratégico para a assimilação de conteúdos e práticas. Como professora e pesquisadora, estou ciente da importância do estudo da imagem e de sua utilização pedagógica, reconhecendo de maneira mais decisiva, a presença

constante da imagem visual no cotidiano das crianças enquanto trabalhava com elas.

O levantamento das 400 imagens do livro gerou a seguinte caracterização e quantificação:

Tipo de imagem[5]	Quantidade
- legenda de materiais	31
- ilustração de materiais	173
- imagem de arte	25
- esquemáticas	7
- esboços	13
- imagem de fundo	3
- demonstração de atividades	125
- partes de obras artísticas	23
TOTAL	400

Uma simples análise da distribuição quantitativa dos tipos de imagem chama a atenção para, por exemplo, a menor quantidade de imagens de arte em relação às imagens de materiais (25X31), conforme aparece na legenda de materiais (p. 2, Anexo 3). Comparada à ilustração de materiais (173), a quantidade de imagens de arte é quase oito vezes menor (25). Esta predominância de imagens de materiais é anunciada na capa, porém, fica mais evidente quando percorremos o conteúdo do LD. Também me chama a atenção o alto número de imagens demonstrativas do processo de realização de atividades (125), indicando que a ênfase na imaginação das crianças, impressão que tive ao analisar a capa, não se concretiza. Essas imagens estão distribuídas no livro de formas diferentes e eu empreendo uma viagem por algumas delas no decorrer desta análise.

Conforme já mencionado previamente, o livro é organizado através de fichas (49), cada uma corresponde a uma página. Vejamos:

[5] Apresento exemplo de alguns tipos de imagem no Anexo 2.

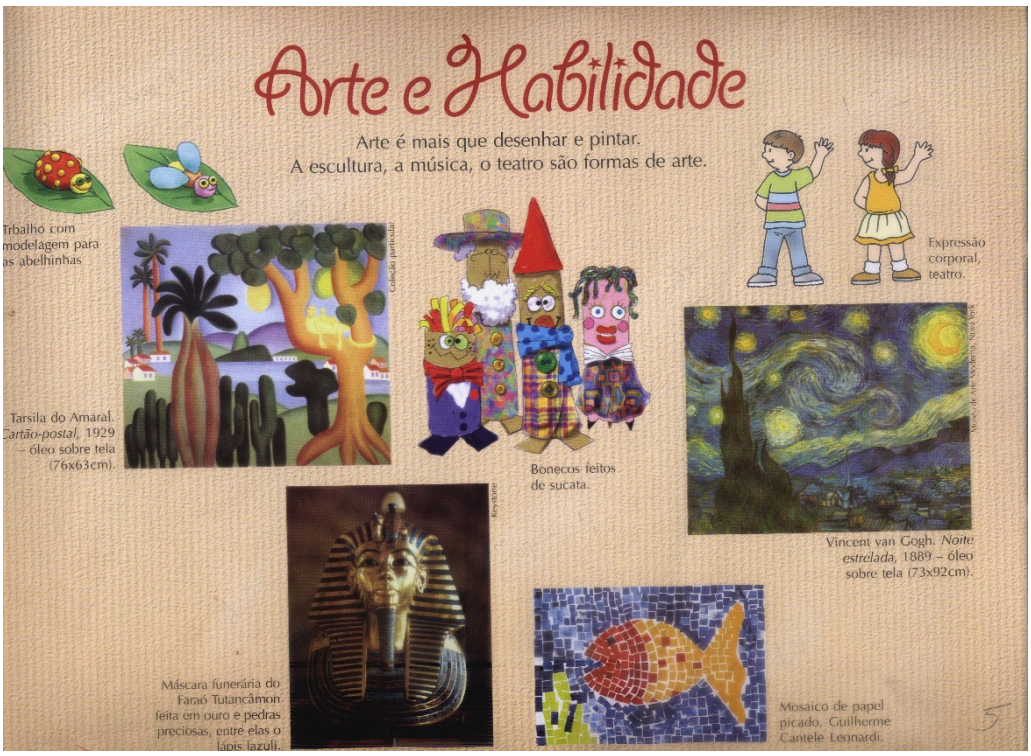


Figura 2. Ficha de abertura

A figura acima corresponde à página de abertura, que antecede a primeira ficha e mostra a imagem de dois trabalhos de arte, um de Tarsila do Amaral e outro de Vincent Van Gogh. Mostra, também, a imagem de bonecos feitos de sucata, uma máscara do Faraó Tutancâmon, um mosaico de papel picado, dois trabalhos de modelagem e duas crianças, um menino e uma menina, colocados lado a lado com um dos braços estendidos para cima. Todas as imagens apresentam legendas. No caso das imagens de obras artísticas, a legenda informa o autor, nome e data da obra. Nos casos do mosaico, da modelagem e dos bonecos, a legenda descreve, por exemplo, “Bonecos feitos de sucata” ou “Trabalho com modelagem para as abelhinhas”. Para a imagem das crianças, lê-se como legenda “expressão corporal, teatro”.

Leonardi e Cantele (2006), no Livro do Professor, assim descrevem a finalidade da primeira ficha:

> A ficha de abertura Arte e Habilidade tem por objetivo desenvolver no aluno a capacidade de fruir a arte na sua totalidade, fazendo-o perceber que, além do desenho e da pintura, existem inúmeras formas de manifestações artísticas, como por exemplo a música, a escultura, a dança, o teatro, o circo. Até rasgar papel pode ser arte (p. 4).

‘A capacidade de fruição da arte na sua totalidade’ pode ser vista, então, como a habilidade privilegiada neste material. Apesar da referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, este LD opta por utilizar a palavra ‘fruição’ e não ‘apreciação’ (p. 3 do Livro do Mestre). Ambos os termos oferecem o risco de sugerir uma postura de recepção passiva, porém, o que chama mais atenção é a pretensão de desenvolver a ‘fruição da arte na sua totalidade’. Para o/a professor/a, este objetivo pode ser, por um lado, ameaçador e inibidor, e, por outro, descartável. Alcançar a totalidade da arte ou a totalidade de sua fruição representa pedir o impossível, condição que inibe e ameaça. Considerando a grandeza deste objetivo e, conseqüentemente, sua impossibilidade, é muito provável que seu significado fique esvaziado e, assim, venha a ser descartado como preocupação pedagógica do/a professor/a.

Nesta afirmação introdutória também se faz presente o desejo das autoras de que o aluno perceba as múltiplas e diversas maneiras através das quais as manifestações artísticas acontecem. De qualquer forma, no texto, é o desenho, a pintura e a escultura que ganham referência no campo das artes visuais. É certo que o circo, o teatro e a dança também são visualmente percebidos, mas, geralmente, são tratados como campos independentes de manifestações artísticas. A inclusão do circo surpreende, pois ainda é infreqüente encontrá-lo como parte do rol de manifestações que comumente são indicadas quando falamos dos distintos campos de arte.

O final do pequeno texto dirigido ao professor afirma que ‘até rasgar papel pode ser arte’. Analiso esta afirmação como um tipo de condescendência, desnecessária. Ao tentar expandir a percepção sobre o que é arte - incluindo o circo, por exemplo – o texto extrapola para a ação de rasgar papel, uma referência que insinua um modo redutivo e simplificado de pensar a arte e as práticas artísticas. Esta referência soa como condescendência na medida em que sugere ao professor que uma simples ação, sem reflexão, intenção ou contexto, pode ser arte. Se, por um lado, a fruição da arte na sua totalidade é o objetivo definido, por outro, rasgar papel pode ser arte. Fico pensando: como seria fruir a totalidade desta ação?

Observando o LD destinado aos alunos, notei que as imagens estão por toda parte. Não há uma página sem imagem. No entanto, isto não significa que a interação aluno-imagem seja privilegiada. A realização de exercícios de ampliação e

recorte de figuras, proposto com o intuito de desenvolver a percepção é um exemplo de abordagem da imagem que não estimula nem suscita questionamentos e interpretação. Algumas fichas/páginas do LD apresentam apenas um título, sem comentário ou texto – como, por exemplo “Recorte e Colagem”. Tal tratamento sugere uma compreensão da percepção visual centrada apenas na função mecânica do olho. Esta atividade - Recorte e Colagem - também exemplifica a supervalorização da utilização de materiais diversos ao estampar imagens de lápis, borracha, régua, cola, papel colorido e tesoura, além da imagem de caixa de materiais, em tamanho maior que as demais (ficha 7, Anexo 4). Estas ilustrações levantaram perguntas, tais como: por que precisamos de borracha para fazer recorte e colagem? Por que, além dos materiais, ainda é necessário apresentar uma caixa de materiais?

Com o intuito de familiarizar-me com o conteúdo imagético do LD, construí os gráficos abaixo que mostram a seleção de artistas e suas origens. Este levantamento deixa evidente quê saberes visuais são escolhidos e legitimados neste recurso didático. A importância de detalhar tais saberes parte do meu entendimento de que as imagens, assim como os textos, são capazes de normalizar, regular, orientar e criar práticas de ver que formam e informam a relação das crianças com o mundo à sua volta.

Constatei que das vinte e cinco imagens de arte que o livro apresenta, dezessete são de artistas europeus, sete de brasileiros, e uma de artista estadunidense. Outra constatação que este levantamento expõe é a redundância na quantidade de imagens de obras de um mesmo autor. Enquanto o livro mostra nove imagens de trabalhos de Van Gogh, o artista brasileiro Di Cavalcanti é contemplado com apenas três imagens, ou seja, o segundo da lista.

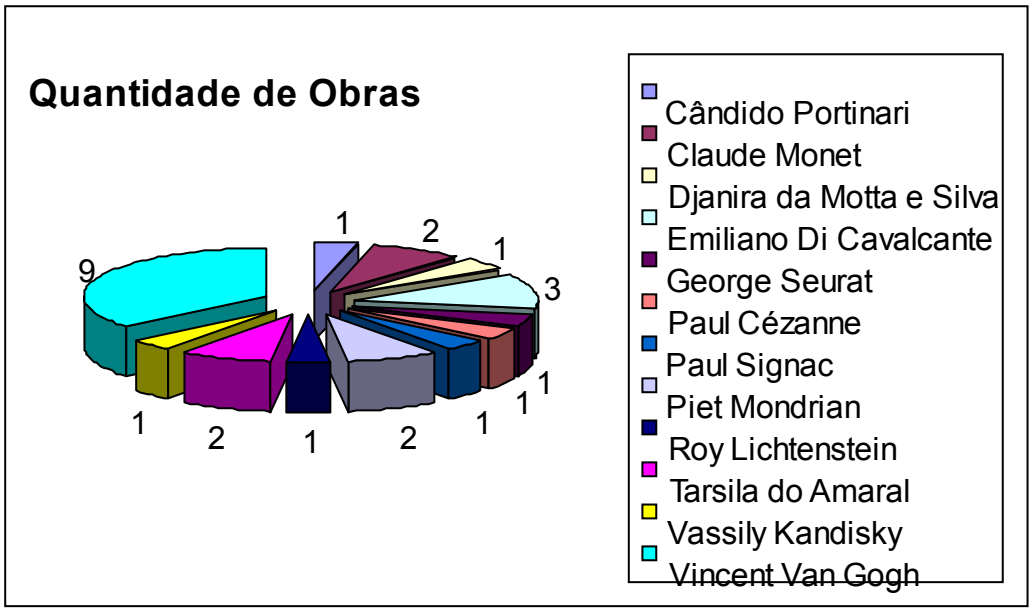


Gráfico 1 – Quantidade de obras por artista

Outra observação que o gráfico permite é a presença reduzida de imagens de obras de artistas mulheres. As brasileiras Djanira e Tarsila são as únicas mulheres a fazerem parte da seleção. Também merece atenção o reduzido recorte histórico que caracteriza as imagens de obras dos artistas europeus selecionados. Com exceção de Roy Lichtenstein, estadunidense, os demais artistas, europeus, produziram seus trabalhos nas últimas décadas do século dezenove ou início do século vinte. O gráfico abaixo mostra a representatividade dos artistas em relação aos seus países de origem.

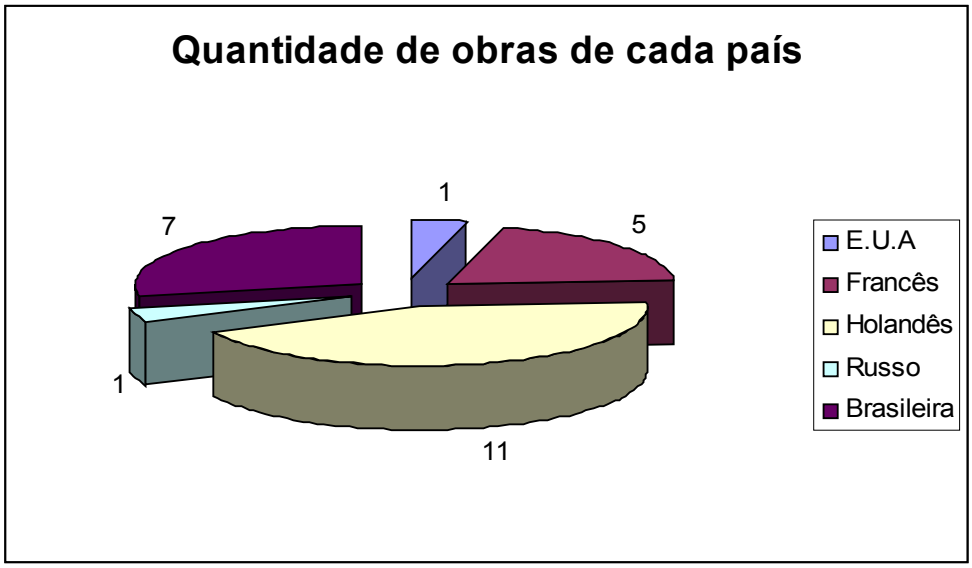


Gráfico 2 – Quantidade de obras de cada país

Neste rápido levantamento, constato que as obras holandesas estão em maior número por trazerem 9 de apenas um artista, Vincent Van Gogh. As outras 2 são de Piet Mondrian e não apresentam tanto destaque quanto as de Van Gogh. O livro didático enfatiza o mesmo, quando traz 5 imagens distintas em uma mesma ficha. Diante disso, é inegável a relevância em selecionar uma das imagens em trabalho de campo e discutir a mesma com os colaboradores.

Figura 3. Ficha 11b – Conhecendo Vincent Van Gogh

Apesar do baixo número de imagens de trabalhos artísticos em relação a outros tipos de imagens - materiais, etapas de atividades, etc. - reforço minha observação de que neste LD as imagens representam um forte ponto de atração para as crianças. Compreendendo que a criança aprende através do que observa, faz e sente em relação ao meio em que vive, na escola, os livros didáticos se tornam um foco importante no processo de aprendizagem. Como educadora comprometida com a reflexão sobre a experiência de sala de aula, percebo o fascínio que as imagens causam e acompanho Coutinho e Freire (2007) no entendimento de que

> (...) os livros ilustrados despertam um interesse maior nas crianças para a percepção e apreensão do seu conteúdo. Assim, entende-se que há intrinsecamente um compromisso com a representação – utilização da imagem ... (p. 247)

Segundo as autoras de “Arte e Habilidade”, a relação texto e imagem precisa ser trabalhada com o objetivo de “valorizar a compreensão da linguagem visual” (p. 4, Livro do Mestre). Tal objetivo impulsiona a função do/a professor/a como mediador da relação texto e imagem, além da sua função de refletir sobre as dinâmicas que esta relação instaura em sala de aula.

4.2 Percepção e manipulação de imagens: como as crianças refletem sobre o que vêm e fazem

Diante de uma gama variável de atividades a serem trabalhadas, centrei minha pesquisa em 3 fichas, no entanto esclareço que o total de propostas realizadas foram 5. Uma delas foi a Ficha 8, intitulada “Manipulando imagens - Quebra-cabeça artístico - Djanira da Motta e Silva”. A Ficha 8 traz um quebra cabeça da imagem da obra “Caboclinhos” (1952), e propõe que as crianças recortem pedaços da imagem e colem na página seguinte, montando, assim, o quebra-cabeça dos elementos. Sugeri, então, que os alunos observassem a imagem antes de recortá-la. Identificamos partes da composição e comentamos como elas se combinavam. A partir desta observação, estimulei o recorte com o objetivo de decompor a imagem, criando, assim, novas possibilidades de combinações entre as partes. A idéia era desconstruir para reconstruir, outras maneiras de apresentar a imagem e explorando suas diferentes partes e elementos.

Figura 4. Ficha 8 - Manipulando Imagens

Quando propus esta alternativa os alunos demonstraram curiosidade. A idéia parecia mais desafiadora que aquela de uma simples montagem de um quebra-cabeça. Os elementos identificados e recortados mais prontamente foram os instrumentos musicais e as formas da natureza. Na realização da proposta os alunos solicitaram e também realizaram interferências e complementações utilizando desenho e pintura.

A idéia de reconstruir a imagem despertou o interesse deles. Um aluno avaliou o resultado dizendo o seguinte: *"ao invés de nós fazermos o quebra-cabeça a gente fez uma imagem do nosso jeito que é quase igual ao quebra cabeça"*[6]. Esta fala me estimulou novas indagações que intensificaram a observação sobre o que eles tinham feito.

Assim, perguntei sobre as diferenças e semelhanças entre a imagem da obra de Djanira e a que eles tinham montado. Fui, aos poucos, chegando onde planejava: ouvir a opinião deles sobre as diferentes propostas. Ficou clara a preferência em relação à proposta que realizamos – ao desvio que sugeri para a atividade que o LD propõe. Como montar quebra-cabeça é uma atividade comum para os alunos, minha intenção ao fazer a sugestão era abrir outro caminho, jogar com a imaginação e criar um elo pessoal entre eles e a imagem que construiriam.

[6] As falas dos alunos foram gravadas e estão organizadas de acordo com a data dos encontros. A transcrição deste material ocorreu simultaneamente ao processo de trabalho de campo.

Alguns comentários dos alunos comparando as duas propostas demonstram o envolvimento que a atividade gerou: *"usamos nossa imaginação"*, "*a gente teve a nossa criatividade*", "*a imagem já esta montada e nos pegamos e fizemos uma imagem e colocamos do jeito que nos queríamos e fizemos outra imagem do nosso jeito"* e, "*o nosso [trabalho] ta colado, do nosso jeito*". Surpreendi-me com a capacidade de avaliação dos alunos, mas, principalmente, com a relação que eles estabeleceram entre aquilo que era a concretização de algo "deles" e aquilo que representava apenas a execução de uma atividade. Dava-me conta do valor do desafio para a aprendizagem, da possibilidade de chegar a soluções visuais próprias, sem terem que se submeter ao arranjo 'correto' – igual para todos – das partes, como seria o caso do quebra-cabeça convencional. Segue abaixo alguns exemplos dos trabalhos dos alunos

A evidência desta relação pessoal que a proposta estimulou aparece através do uso freqüente da expressão "nosso jeito"*.* Esta expressão demonstra a forma como reagem, refletem, falam e fazem; demonstra um envolvimento que vai além do fazer, compreendendo ações combinadas de reflexão, sentimentos e formação de opinião. A idéia de imaginar, criar, recortar, colar e pintar de forma significativa para eles caracteriza uma possibilidade de aprendizagem ativa e, na minha avaliação, estimula uma predisposição para olhar e pensar sobre o que vêm e criam.

Outro aspecto importante dessa atividade diz respeito ao resultado visual dos trabalhos das crianças. A ficha que o livro oferece (Ficha 9) é apresentada na posição horizontal – sentido paisagem. Ela está emoldurada e, deduz-se que tal moldura estabelece o limite de utilização da folha que seria, neste caso, o limite para a colagem do quebra-cabeça. Além da proposta ter sido diferente, utilizamos um folha de papel branco A4, sem moldura. De toda forma, como eles tiveram a oportunidade de visualizar a folha do livro, com moldura, interessei-me por saber como e se esta moldura definiria o espaço de trabalho dos colaboradores.

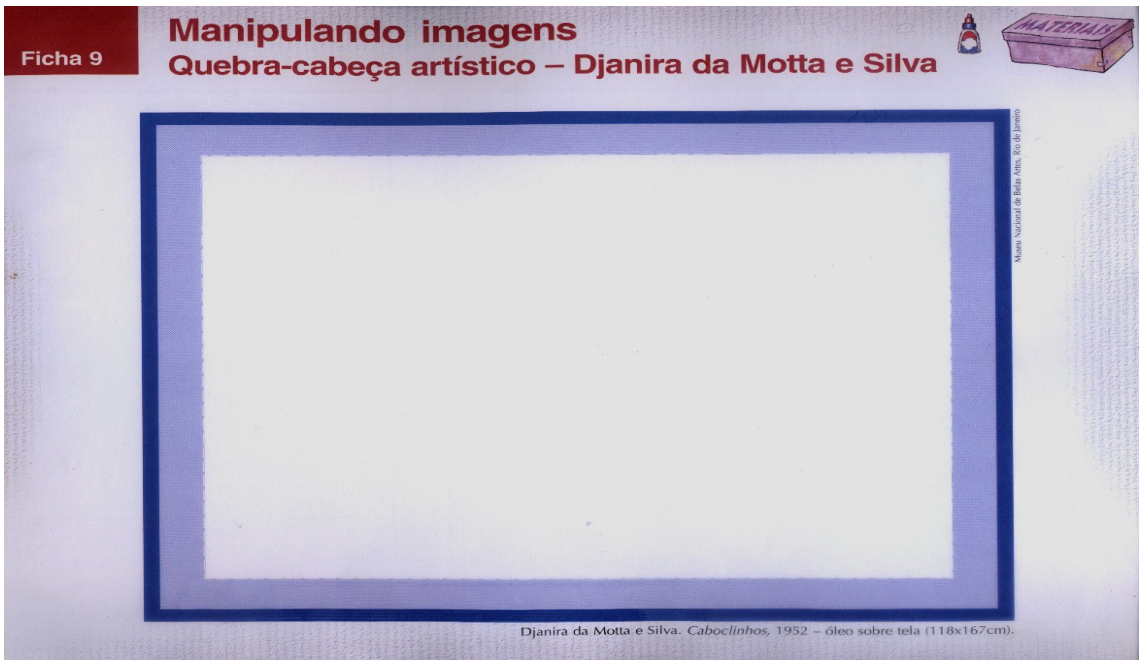


Figura 5. Ficha 9 - Manipulando Imagens
Quebra-cabeça artístico – Djanira da Motta e Silva

Quatro alunos utilizaram todo o espaço colando, nas extremidades, as árvores recortadas da reprodução da obra de Djanira. Porém, a forma como construíram a imagem na página destaca a preocupação em não ultrapassar o que seriam os limites de uma moldura definida pelo LD, embora alguns trabalhos desconsiderem estes limites, conforme é possível observar abaixo, nas figuras 7 e 8.

Figura 6. Manipulando Imagens – Hugo

Figura 7. Manipulando Imagens – Maria

Figura 8. Manipulando Imagens – Renata

Figura 9. Manipulando Imagens – Júlia

Também observei a colocação das figuras humanas na montagem das crianças. Freqüentemente elas aparecem próximas da base da folha e enfileiradas, solução comum no repertório visual utilizado pela escola, além de ser um tipo de organização visual facilmente encontrada nas ilustrações de LDs. Retorno à imagem de capa deste LD chamando a atenção para a presença da linha de horizonte (imaginário) a partir da qual os objetos estão dispostos e organizados.

Visando reforçar a reflexão sobre a própria produção, solicitei aos alunos que organizassem os seus trabalhos agrupando-os por semelhança. Deixei claro que não havia apenas uma maneira de agrupar as imagens e que eles deveriam explicar porque reuniam certos elementos/figuras. Depois de algumas sugestões definimos que esta tarefa seria feita em duplas.

Observei que cada dupla estabeleceu seu critério para a organização das colagens/montagens. Uma dupla justificou o agrupamento de trabalhos porque *"as árvores, os instrumentos e os personagens estão colocados na folha de forma parecida"* (figuras 6 e 8). Outro grupo de trabalho desenhou uma base para a imagem, com as árvores logo acima, justificando, dessa maneira, o agrupamento (Apêndice 1 e 2).

Outro critério de agrupamento que os alunos explicitaram aparece na seguinte justificativa: *"a gente recortou quase as mesmas coisas, a gente recortou as árvores,*

os homens". Outro grupo mostrou os cocos caídos no chão e disse: *"as árvores estão fechando tipo uma parede".*

A reflexão dos alunos sobre como os trabalhos poderiam ser agrupados me ajudaram a compreender que estávamos lidando com critérios que envolviam composição (posição dos elementos da imagem no espaço e efeitos desta disposição) e recorrência (recorte/escolha de elementos comuns). A criação e explicitação de critérios reforçam a observação e contribuem para que as crianças ampliem sua memória visual a partir dos elementos da imagem da obra de Djanira. Além disso, particularizar a produção, conforme a proposta previa, criou maior interesse para este detalhamento.

Um fato decorrente desta atividade enriqueceu minha maneira de mediar à relação colaboradores/imagens. Enquanto eu me concentrava em perguntar sobre os elementos presentes na imagem, solicitando que descrevessem como viam tais elementos, um aluno disse: *"essa obra aqui não tem prédios, carros".* A ausência também causa interesse e fiquei pensando que perguntar sobre o que uma imagem não apresenta também pode ser um caminho para que as crianças manifestem suas vivências. Este comentário do aluno instigou minha atenção no sentido de explorar relações entre imagem e contexto – Como e porque o contexto representado no trabalho de Djanira se diferencia daqueles onde encontramos carros e prédios? -, exercício pouco explorado na escola e que gera obstáculos para que os alunos possam compartilhar sua percepção sobre a imagem e sobre o mundo em que vivem.

Cabe ressaltar que esta escola não possui um trabalho sistematizado de ensino de arte, o que pode ser constatado através das atividades que geralmente são distribuídas aos alunos como sendo de 'artes' - desenhos xerocados para colorir - (Anexo 5) e outras propostas que guardam pouca relação com o cotidiano dos alunos. Enquanto desenvolvia este trabalho com as crianças refletia sobre as possibilidades pedagógicas da arte na escola. Além de ser uma forma de integrar o aluno à aprendizagem, particularizando experiências e interpretações, a arte amplia e intensifica o interesse deles em ver, falar, enfim, refletir sobre os processos que eles constroem com imagens.

Estas possibilidades que a arte oferece encontram sustentação nas idéias de Ostrower (1987) para quem "a criatividade se elabora em nossa capacidade de

selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais amplo" (p. 69). A autora esclarece, ainda, que o fazer artístico pode nos levar a experiências integradoras e mais expressivas no processo de criação, experiências "que nos envolvem na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante" (p. 69).

Como professora reflexiva e pesquisadora, procurei, no trabalho de campo, entrelaçar estas três dimensões – ser sensível, ser pensante, ser atuante – desenvolvendo com os colaboradores propostas de observação, discussão e criação que tivessem como referência o LD, mas não se submetessem a ele. Estas propostas objetivavam a integração destas dimensões e principalmente a ampliação das experiências das crianças, a fim de instigar a imaginação, pensamento, linguagem e memória. Nesse sentido, concebo a criatividade como um "fenômeno que nos possibilita um modo de conhecer o mundo" (ARANHA, 2008, p. 11) e, através do pensamento e da linguagem, compreendo que "a organização do conhecimento visual pode ser, também, realizada como uma aproximação das movimentações do olhar descritas pela palavra" (ibidem, p. 12).

Trabalhando com atividades de recorte, colagem, desenho, pintura, maquete e outras, as crianças podem experimentar a possibilidade de pensar sobre suas ações, as características e limitações dos materiais utilizados e a forma como interagem com ele. A apreciação dos trabalhos produzidos abriu caminhos de reflexão que ajudam o aluno a pensar sobre preferências e falar a respeito de suas escolhas. O processo criativo, neste percurso, encontra no imaginário uma de suas fontes de inspiração. A capacidade de reconhecer o mundo a sua volta, de estabelecer uma relação deste mundo com o sujeito que olha, contribui para a capacidade de (re)criar observações e experiências.

Mesmo me dando conta do envolvimento das crianças com os trabalhos de produção – com o fazer -, percebia a preocupação delas em relação à minha aceitação daquilo que faziam. Também era evidente a necessidade que tinham de me agradar e, ainda, de desenvolver determinadas atitudes e comportamentos que eles compreendiam ser expectativas minhas, tais como, cooperar, pensar antes de responder, ouvir os colegas, organizar o material para o trabalho e esforçar-se para concluir as atividades a tempo. Apesar de entender que estes comportamentos e

atitudes são necessários para o desenvolvimento de atividades em espaços coletivos, mantinha-me atenta para incentivar a autonomia dos alunos na manifestação de suas opiniões, buscando valorizar suas experiências e capacidades. Tenho a convicção, renovada com esta pesquisa, de que é na relação com o outro que se promove à aprendizagem.

Nesse sentido, as crianças conversavam sobre suas percepções e manifestavam suas compreensões sobre temas diversos que as imagens suscitavam. Conforme Aranha (2008) afirma, na educação, "os percursos da visão precisam ser transformados em palavras" (p.12). Segundo a autora, "os caminhos do olhar tecem relações entre os fenômenos vistos nas coisas do mundo" (p.12). Um exemplo disso foi o olhar sobre a diversidade étnica representada na imagem da obra "Caboclinho". Um aluno destacou ser visível a mistura de raças e a forma como elas se relacionavam. Segundo ele: *"parece que tem uma raça, tem negro, branco... todos são diferentes"*. A diversidade das figuras também chamou a atenção para eles próprios, no caso, todos brancos.

As ações representadas pelas figuras fizeram parte da descrição de um aluno: *"tocando música, se divertindo, cantando, bem felizes...."*. Ainda em relação às ações, uma aluna destacou uma pessoa *"que não está tocando instrumento"*. Novamente, a ausência, assim como a presença da ação, também é foco de interesse. Mais uma vez vivenciei uma situação sobre o que pode estar explícito ou implícito numa imagem como canais de aproximação para a construção de relações com ela.

A forma como os alunos interagiam com a imagem e criavam vínculos com seu cotidiano, gerou interesse sobre quando a obra tinha sido feita. Subitamente um aluno disse *"foi feita em 1832".* Assustei-me e perguntei por que havia indicado aquela data. Fiquei mais surpresa ainda quando ouvi sua resposta: *"é que naquela época tinha escravo e o quadro é dessa época".* Comentei que a relação fazia sentido, mas que a artista havia nascido depois que os escravos tinham sido libertados. Resolvemos saber qual seria a idade da Djanira, se ela estivesse viva. Integrávamos, desta forma, outros conhecimentos às especulações das crianças sobre a imagem.

Devo ressaltar que a forma como venho descrevendo estas experiências pode sugerir uma linearidade de situações que, de fato, não ocorreu. Os

comentários dos colaboradores aconteciam paralelamente às ações, aos gestos, aos movimentos. Assim, enquanto recortavam, falavam, identificavam elementos, faziam perguntas. Enquanto colavam e desenhavam, comentavam que *"o verde é da floresta"; "não sei que instrumento é este".* Infelizmente, o texto não capta a riqueza das situações e suas simultaneidades.

Em meio ao desenvolvimento desta proposta um aluno deu um nome à sua montagem/colagem. A iniciativa estimulou que outros fizessem o mesmo e tirei partido da oportunidade interessando-me pelos nomes que eles dariam a seus trabalhos. Os nomes que eles escolheram motivaram a aula, proporcionando outras manifestações que me permitiram aproximar ainda mais a proposta da realidade que eles vivenciavam.

A lista de nomes que apresento a seguir é significativa dos múltiplos sentidos que uma imagem pode ganhar alargando a experiência de quem com ela interage: "Diga não ao preconceito", "A obra dos cantores", "O coco", [4]"Negro e Branco", "Amizade", "Cantores de verdade", "Sem distinção de raça", "Todos somos iguais", "A Amazônia". A ênfase na convivência, na empatia e aceitação do outro teve uma origem que só mais tarde vim a saber. O tema preconceito tinha sido estudado na aula de história e a proposta de atividade com a imagem da obra de Djanira possibilitou que estes temas se entrelaçassem.

4.3 Olhares expandidos: entrando e saindo do quarto de Van Gogh.

A primeira ficha do LD que trabalhei foi "Conhecendo Vincent van Gogh". Algumas obras do artista são reproduzidas nas fichas 11a e 11b. A primeira mostra três obras: "O quarto", "Auto-retrato" e "Auto-retrato com orelha enfaixada". A segunda ficha reproduz "A igreja em Auvers", "Girassóis", "A sesta", "Exterior do café à noite, na Place du Fórum em Arles" e "Campo de trigo e cipreste I". Na ficha 11a, além das três obras mencionadas, as autoras apresentam um pequeno texto sobre o artista. Por várias razões, alguns encontros tiveram como foco a ficha 11a. Considerei o tamanho de uma das imagens, fator que facilita o olhar, atrai e prende

a atenção das crianças por mais tempo. Também considerei que o tema – o quarto – gera aproximação com o cotidiano dos alunos abrindo possibilidades de diálogos nos quais eles podem se colocar com facilidade, pois se identificam com este espaço e objetos que fazem parte da sua vivência diária.

Vale ressaltar que Van Gogh é o artista com o maior número de imagens de obras no LD e esta recorrência também justifica minha decisão de dedicar mais tempo dos nossos encontros a este artista. Logo abaixo, apresento a referida ficha. Através dela os alunos tiveram o primeiro contato com o artista.

Figura 10. Fonte: Arte e Habilidade, ficha 11ª, vol 2, São Paulo: Ibep, 2004.

O processo de trabalho com esta primeira ficha me deixou estimulada. Motivei os alunos para que observassem, descrevessem e tentassem se colocar naquele quarto como se fosse deles. A imaginação, aliada à proposta lúdica, incentiva à participação ativa dos colaboradores no processo de aprendizagem, fator que entendo ser de extrema importância para a construção de conhecimento. Trabalhar assim dependia de uma interação e mediação que, da minha parte, precisava integrar intuição, discernimento, conhecimento e propósitos.

Levamos um tempo razoável olhando e falando sobre a imagem "O quarto". A frase de Van Gogh reproduzida acima da imagem "Eu não quero pintar quadros, eu quero pintar a vida" funcionou como incentivo para pensar a imagem além dos seus aspectos formais, despertando o interesse dos alunos sobre como seria a vida do artista naquele quarto e que significados teria para eles aqueles objetos.

O texto de apresentação do artista é sucinto e destaca que ele “criava suas obras sozinho”, apesar de citar a orientação que ele recebeu do primo e também artista Mauve. Mais adiante retomo esta questão do texto e da minha forma de abordá-lo, porém, sigo descrevendo e refletindo sobre o processo referente ao trabalho com a imagem.

Atentos à imagem os alunos demonstraram interesse em observar detalhes comentando o que viam. Segundo Fusari e Ferraz (2001) “observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras as particularidades visuais, relacionando-as entre si” (p.78). Através do diálogo e da observação buscava integrá-los com a imagem. Fui fazendo perguntas simples, algumas mais abertas e outras focadas, estimulando o olhar sobre a imagem. Partindo da pergunta ‘O que esta imagem diz para vocês?’, fui inserindo outras questões que simulavam um passeio do olhar dos colaboradores pela imagem, tais como: Onde vocês acham que está à porta de entrada para este quarto? Qual seria a primeira coisa que veriam se entrassem pela porta?, O que os quadros na parede sugerem?, Qual deles chama mais a sua atenção? Por quê? Que outros objetos vocês reconhecem no quarto?, e Que cores aparecem mais?

Esse exercício foi ampliando o universo de referências das crianças sobre a imagem, gerando possibilidades de provocar idéias e despertar curiosidades. Enquanto interagia com os alunos refletia sobre como a arte, assim como textos podem provocar um estranhamento motivado por imagens incomuns – o que não era o caso naquela situação. Posteriormente, a partir dessa provocação inicial, as imagens podem desencadear uma aprendizagem que permite o acesso a um mundo até então desconhecido. Embora o quarto não representasse um ambiente totalmente novo, a experiência de concentrar a atenção para observar como o quarto foi retratado pelo artista, era novidade. Se esse tipo de exercício fizesse parte do cotidiano escolar, acredito que as crianças teriam inúmeras oportunidades de criar desenhos, narrativas escritas e orais, desenvolvendo processos imaginativos e tendo mais interesse nas atividades escolares.

O trabalho de interação com a imagem “O quarto”, durou cerca de 40 minutos. Com a reprodução da pintura em mãos cada um conjeturou a sua maneira. Sublinho, nesta oportunidade, o privilégio que tive em relação ao tempo. Quarenta minutos de olhar concentrado sobre uma imagem é situação pouco comum no dia-a-

dia da maioria das escolas. Entretanto, parte do meu entusiasmo, conforme mencionei ao iniciar o relato deste encontro, resultava da liberdade de poder perguntar e ouvir as observações dos colaboradores, sem a pressão do relógio.

A presença de objetos comuns ao cotidiano das crianças, tais como cama, mesa, janela e cadeira, criou uma interação rápida entre eles e a imagem, mas, especialmente, entre eles e circunstâncias de suas vidas, a partir da imagem. Se Van Gogh pintava a vida, neste encontro, a vida deles também ganhou lugar de destaque. Cada objeto conhecido recebia comentários que particularizavam e traziam para o grupo detalhes *'da minha cama'*, *'do meu quarto'*. Me dei conta, lembrando Bittencourt (2004), que "fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma tarefa urgente da escola e cabe ao professor criar oportunidades, em todas as circunstâncias" (p. 89).

Durante a observação da imagem, também surgiram comentários sobre como são diferentes os quartos de hoje. Enquanto, entusiasmados, falavam das coisas que hoje em dia as crianças têm ou querem ter em seus quartos, os colaboradores continuavam a olhar a imagem, a perceber mais detalhes – o chão de tábuas, os travesseiros – e a refletir sobre o quarto como um espaço pessoal que guarda histórias e preferências de cada um.

Em certo momento, uma das crianças se interessou pelo texto. Não sabiam *"quem era Van Gogh"*, *"como ele era"*. Lemos o pequeno texto em conjunto e fui destacando algumas informações, contextualizando-as, como exemplifico a seguir. Um aluno comentou *"então ele veio da Holanda"*, sem muita convicção sobre o quê falava. Sim, disse eu, ele nasceu na Holanda. Onde fica este país? Recorremos ao mapa mundi e passeamos com nossos dedos fazendo uma viagem que saía do Brasil e chegava à Europa, parando na Holanda. E que idade ele tinha quando morreu? Será que morreu jovem? Fazia estas perguntas reconhecendo que meu papel era atiçar curiosidades com o propósito de levá-los a se interessar e querer buscar mais informações sobre o artista.

Fizemos as contas para saber com quantos anos ele tinha morrido. Eu me sentia à vontade para transitar por informações de outras áreas – geografia, matemática - entendendo que este tipo de abordagem pode reforçar e ampliar a compreensão dos alunos sobre o tempo e o espaço nos quais o artista viveu. Contribui, ainda, para que eles experimentem deslocar-se do presente e do lugar

para outros tempos e espaços. A dinâmica criada por estas questões, somada às curiosidades que eles apresentavam aguçava o olhar e a participação. Por exemplo, todos os alunos queriam aproveitar o mapa e fazer o trajeto até a Europa e, depois de orientados, queriam também chegar até a Holanda. Explorar a capacidade de ultrapassar os limites do LD, de integrar e fazer associações entre informações era a minha função naquele contexto.

Outro exercício que atraiu a atenção e gerou interesse foi realizar a operação matemática para saber quantos anos Van Gogh tinha vivido. Os alunos tentaram fazer, mesmo aqueles que não sabiam por onde começar. Questionavam se a conta era de adição ou subtração. Num determinado momento um aluno deu o resultado correto e em seguida outro aluno disse *"37 é a idade do meu pai"*. Mais uma vez, a identificação com situações da vida os aproximava do artista.

Durante o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula procurei me aproximar de informações e conhecimentos das crianças, ou seja, tirar partido do que eles sabiam e das experiências que tinham. Aproveitava suas manifestações para enriquecer e dinamizar os encontros. Um exemplo que evidencia esta situação foi à expressão de espanto de um dos alunos ao se dar conta do fato de que o artista tinha vendido apenas uma obra durante sua vida inteira. A indagação era pertinente: "*como Van Gogh podia ser artista e viver como artista sem vender suas obras?"*

Mais uma vez dei seqüência à aula a partir da curiosidade e interesse dos alunos. O comentário/pergunta acima abriu possibilidades que levaram os estudantes a pensar sobre a dificuldade de ser artista, de ser reconhecido como tal e de sobreviver desse trabalho. Como professora, não queria estabelecer limites disciplinares. Assim, pensar sobre o trabalho artístico como meio de sobrevivência era questão que cabia ser discutida ou, pelo menos, ser trazida à tona como condição problemática. Neste sentido, vale ressaltar a observação de Oliveira (2005) que, ao refletir sobre as escalas de leitura do mundo e suas articulações afirma que

> O entendimento desse movimento permanente entre as múltiplas instâncias constitutivas do real é o que se impõe como trabalho. É na articulação permanente, não somente entre as diversas esferas da vida cotidiana, mas também entre essas e as esferas da média e da pequena escala, que precisamos nos situar (p.62).

De maneira simples, porém, significativa, estas articulações iam acontecendo

durante o projeto. Apesar de pouco contato com imagens de arte, um dos alunos, durante essa discussão, lembrou-se de um acontecimento recente e comentou: *“parece que sumiu uma obra que vale 3 mil.... Tem uma obra que está no museu e que vale muito, muito dinheiro, e eu não lembro o nome da obra que eles roubaram!!”* Ficava claro que eles estavam articulando o assunto da aula com uma realidade mais ampla, ou seja, com fatos atuais, extra-escolares que fortaleciam a relação entre eles e o que faziam e viam na escola. Eu questionei: “porque será que vale tanto dinheiro?” Um deles respondeu *“porque é valioso, agora que ele morreu é valioso para todo mundo, por isso tem que ficar protegida”*. Esta resposta mostra uma compreensão que vincula o reconhecimento social e artístico de uma obra à morte do artista.

4.4 Meu quarto, minha realidade: sem medo de imaginar

Sem me fixar nas sugestões do LD, continuei o diálogo perguntando o quê eles gostariam de fazer a partir da observação do quarto de Van Gogh. Alguns alunos sugeriram que eles podiam desenhar e aproveitei a chance para propor que eles fizessem o desenho do seu próprio quarto. A idéia foi aceita com entusiasmo. Enquanto distribuía os materiais – papel A4, régua, lápis preto e de cor, estimulava a memória visual indagando sobre como era o quarto deles, que objetos guardavam lá e quais objetos eram importantes para ser desenhados. Assim foi feito. A régua foi um pedido que os colaboradores justificaram como necessário para desenhar os móveis.

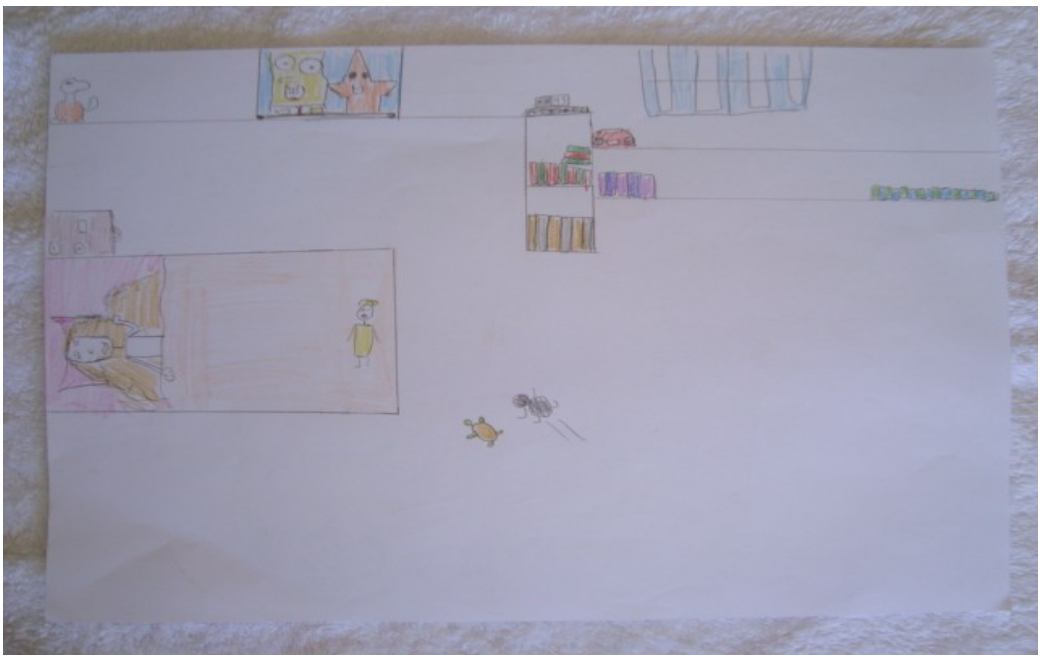


Figura 11. O quarto de Julia[7]

Enquanto desenhavam, comentavam sobre o que estavam fazendo e, também, sobre o que não conseguiam fazer. Apontavam elementos nos desenhos dos colegas e se movimentavam para ver o que os outros estavam desenhando. O quarto da Júlia, assim como o de Aline e o de Valéria que apresento abaixo, reservam um espaço privilegiado para a cama. Somente a Valéria não se representa deitada, porém, a cama é ressaltada através de enfeites, almofadas e ornamentos em sua cabeceira. Armários, brinquedos e livros aparecem nos três desenhos. Aline utiliza poucas cores, mas destaca a TV, colocada numa prateleira e desenhada em preto sugerindo que pode assisti-la da cama onde se deita.

No quarto de Júlia, uma prateleira cheia de livros chamou minha atenção. Sugere interesse e uma relação com a circunstância do trabalho que estávamos desenvolvendo, motivado pelo LD. O desenho de um aparelho de som, próximo aos livros, destaca a música como outro foco de interesse desses alunos.

[7] Os nomes são fictícios, escolhidos por mim e inventados a partir da primeira letra do nome real.

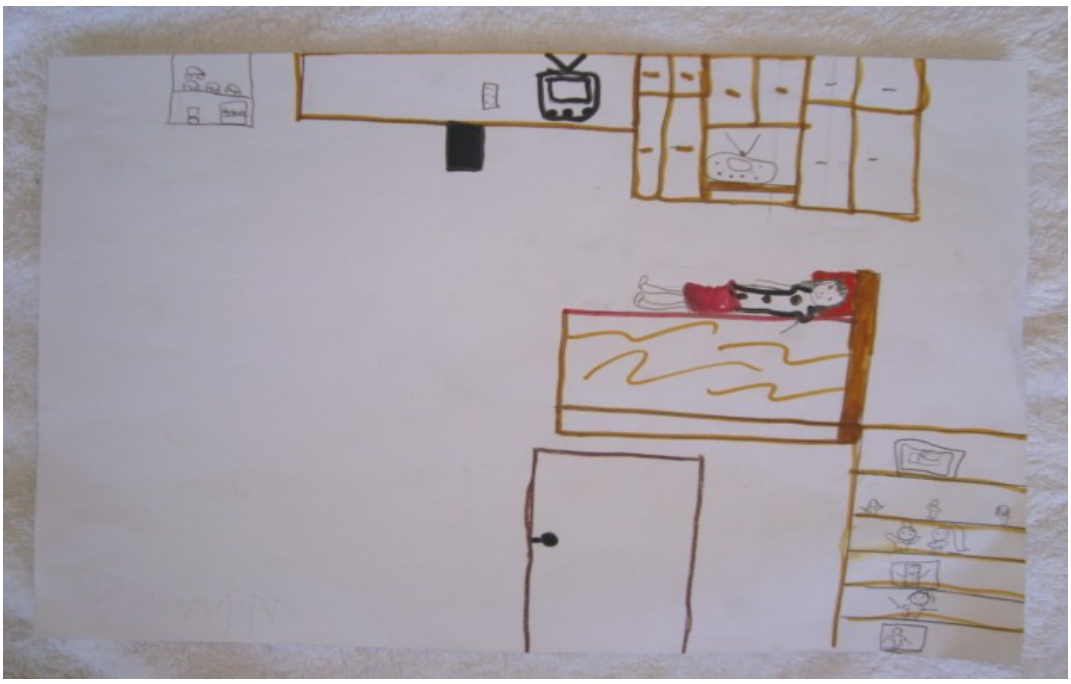


Figura 12. O quarto de Aline

O quarto de Aline tem muitos armários e a cor marrom é sugestiva da madeira como material predominante. Uma estante tão grande quanto à cama guarda brinquedos e bonecas. Os livros não aparecem, como no caso do desenho do quarto de Júlia, mas o aparelho de som também compõe o ambiente. Aline é a única aluna que desenha uma porta. Ao observar isso, lembrei que, de alguma forma, minha pergunta sobre o quê eles veriam primeiro se estivessem entrando pela porta do quarto de Van Gogh, pode ter influenciado o desenho de Aline. A organização dos elementos do desenho se concentra nas bordas da página, tanto no caso do desenho da Júlia como no de Aline. Como mencionei anteriormente, Valéria valoriza a cama centralizando sua posição no papel.

Além do contorno dos objetos e móveis, Júlia e Valéria colorem as peças, quase que totalmente, com cores variadas. Os três desenhos deixam uma área considerável em branco, compactando objetos e figuras numa parte do espaço do papel.

Figura 13. O quarto de Valéria

O quarto de Valéria ocupa mais a folha do que os desenhos anteriores, deixando livre o espaço em volta da cama. Em cima da cama, almofadas em forma de coração dialogam com o tapete bem ao lado da cama que estampa uma rosa. Valéria se preocupa com detalhes: desenha os pés da cama e os puxadores das portas do armário; estes, também presentes no desenho de Aline. Outros detalhes como a mesa de cabeceira posicionada ao lado da cama e construída com várias repartições - gavetas - pintadas de azul e verde também são preocupações de Valéria.

Á direita da cama, o grande armário/guarda-roupas é pintado de marrom, novamente remetendo à cor da madeira, buscando algum tipo de realismo na representação. Próxima ao armário está a “boneca Estefani”, nomeada por Valéria. Há, ainda a imagem de um elemento pouco comum, algo como uma mala. A mochila de escola, com rodinhas e alças, encostada na parede à esquerda da cama é mais um exemplo da preocupação de Valéria em acrescentar detalhes ao seu desenho.

Os desenhos de Júlia e Valéria mostram a cama a partir de uma visão aérea enquanto o de Aline oferece uma visão lateral da mesma. Apesar de a imagem aqui reproduzida dificultar tal visualização, uma das crianças está deitada de olhos

fechados, como se estivesse dormindo; a outra também está deitada, mas de olhos abertos.

Além de mostrarem soluções diferenciadas e detalhes significativos, selecionei estes três exemplos porque estas alunas se destacaram ao comentar sobre seus próprios desenhos e descrever, com entusiasmo e propriedade, o que estavam fazendo e os resultados que conseguiram. De uma certa forma, a participação destas alunas contribui para o prosseguimento de minhas ações, ajudando meu processo reflexivo e observações durante o trabalho de campo.

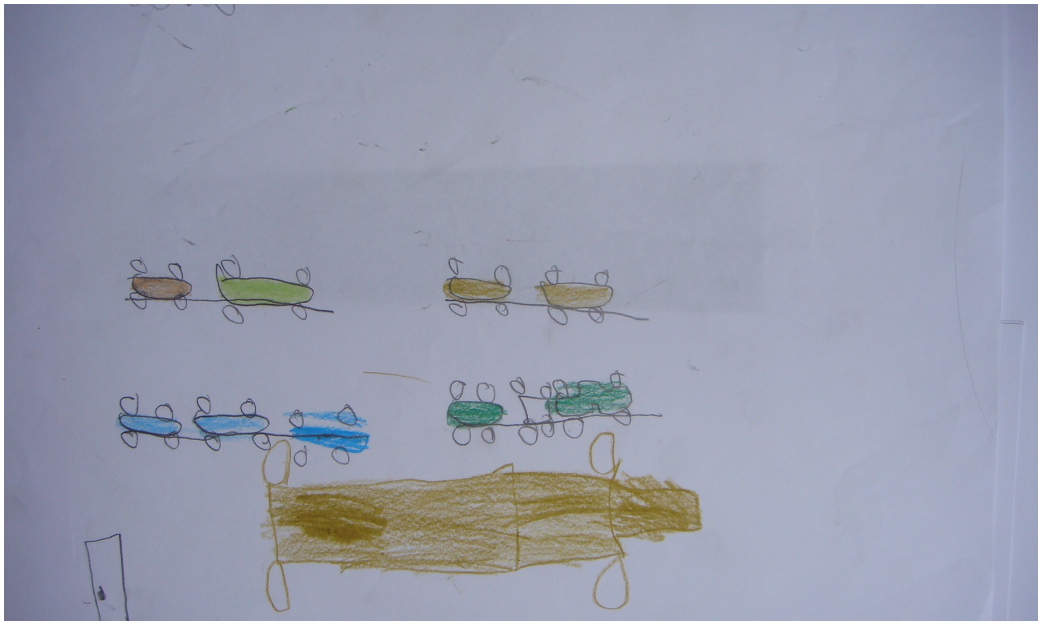


Figura 14. O quarto do Ígor

Selecionei mais um desenho, de um dos quatro meninos do grupo. Igor relatou que sua cama tinha formato de um carro, por isso havia desenhado um carro no lugar da cama. Concomitantemente, as prateleiras do quarto estão repletas de carrinhos, fato este que me fez lembrar que o aluno sempre levava para as aulas um carrinho, objeto pelo qual o aluno tem grande apreço, como se pode observar no desenho.

Outro aspecto importante que se faz notar é a forma como o aluno explora o papel, sem se preocupar em criar limites ou incrementar o espaço com outros objetos que previsivelmente estariam num quarto. Não há detalhes nem enfeites, além dos carrinhos. Contudo, a pequena porta no canto inferior esquerdo da página faz conexão, mais uma vez, com as observações e experimentações anteriores com

o quarto de Van Gogh.

Embora certas características destes desenhos guardem relação com estágios do desenvolvimento do desenho conforme descrito por autores como Lowenfeld e Winner (Apud Guimarães, 1996), esta breve descrição de alguns aspectos representados nos trabalhos dos colaboradores tem o objetivo de destacar determinadas configurações que serviram de mote para encerrar esta etapa do trabalho. Assim, realizamos diálogos observando os desenhos e as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre possíveis relações entre produção, pensamento e realidade. Nesse sentido, retomamos a imagem do quarto de Van Gogh colocando-a lado a lado aos desenhos dos colaboradores. Comentamos sobre detalhes, elementos inusitados (o objeto pendurado na parede à esquerda do quarto de Van Gogh seria uma toalha? Alguém tem cabide de parede no seu quarto?) e disposição dos objetos no espaço, contrastando as representações. Neste momento, o olhar curioso não se fixava apenas no trabalho do artista, mas caminhava também, com igual interesse, pelos desenhos produzidos pelas crianças.

O interesse pela representação do quarto e o envolvimento com a atividade foi grande. Decidi que deveria explorar ainda mais esta curiosidade, pois percebi que os alunos estavam dispostos e motivados a continuar trabalhando naquela direção. Cabe aqui uma reflexão que diz respeito à minha autonomia como professora para organizar o tempo, os temas e as práticas, mas sem perder de vistas os propósitos de intensificar e expandir as experiências visuais dos alunos, investindo na compreensão e construção significativa de suas relações com estas experiências. Esta reflexão, entretanto, diz respeito, mais especificamente, à condição em que eu me encontrava na escola, ou seja, de poder desfrutar de possibilidades pedagógicas diferentes daquelas que a maioria dos professores de arte vivenciam.

Por um lado, esta autonomia - este privilégio - representou uma vantagem no desenvolvimento do trabalho com os alunos e no meu crescimento enquanto profissional reflexiva: propunha, negociava, fazia escolhas, ouvia, avaliava processos e resultados sem a pressão de uma carga horária ou de um currículo prescrito, condições que caracterizam o trabalho da maioria dos professores. Por outro lado, reconheço que vivi um certo isolamento em relação às demais disciplinas da escola e, também, em relação aos confrontos mais amplos que aconteciam

naquele contexto.

Goodson (2008) analisa esta questão com propriedade ao declarar que

> A fragmentação do ensino em disciplinas representa ao mesmo tempo uma fragmentação e uma internalização das lutas a respeito do ensino público. Fragmentação porque os conflitos ocorrem através de uma série de disciplinas compartimentalizadas; internalização porque agora os conflitos ocorrem não só no interior da escola, mas também dentro dos limites das disciplinas (p.30-31).

Segundo o autor, "dar prioridade à "disciplina escolar" no financiamento do ensino é, portanto, financiar e promover uma restrição específica dos possíveis discursos sobre a educação" (p.31). Minha reflexão aponta na direção de defender a ampliação de espaços de diálogo e convivência na escola para que os problemas internos às diferentes disciplinas – até que possamos pensar uma escola transdiciplinar – sirvam de foco para a construção de um processo mais aberto e democrático de escolarização.

4.5 Construindo uma maquete do quarto que (eu) gostaria de ter

Voltando ao trabalho na sala de aula, reconheço que meus esforços se concentraram no conhecimento prático reflexivo que podia ser efetivado através do trabalho com o LD. Comentei anteriormente sobre o engajamento dos alunos na proposta de observação e desenho do quarto, e nos diálogos que aconteceram como desdobramento desta atividade. Prossegui o trabalho instigando: o quê mais poderíamos fazer para mostrar nossos quartos? Eu tinha o desejo de incentivá-los a fazer uma maquete, pois estender o olhar do bi, para a tridimensionalidade, é uma maneira de defrontar-se com outros desafios.

Surpresa agradável: naquele momento um aluno perguntou se não poderiam construir um quarto, mencionando justamente a possibilidade de *"fazer uma maquete"*. Propostas como estas decorrem da familiaridade das crianças com revistas ilustradas, programas de TV, computador e brinquedos de construir (blocos, legos, etc.) que fazem parte do seu cotidiano. Mas a idéia foi bem recebida e logo

eles começaram a imaginar uma variedade de materiais que podiam usar para confeccionar a maquete: "*fazer um quarto com papelão?" "usar cordas e barbantes?"*

Acordamos que a construção seria direcionada para um quarto que eles 'gostariam de ter' e não apenas reproduzir o quarto que têm. Negociamos, também, que trabalhariam sob uma mesma base - um ponto de partida comum - que seria uma caixa de sapato, material que eu providenciei para todos. A partir desse momento foi difícil conter a excitação das crianças. Pedi que, durante a semana, reunissem materiais diversos para trazerem para a escola e cada um queria dizer que material escolheria.

Orientei-os para que pensassem no tamanho aproximado de uma caixa de sapato evitando assim a escolha de materiais que não coubessem no espaço da caixa. Assim, ressaltei que objetos pequenos seriam os mais adequados. Tive a sensação que, se os materiais estivessem disponíveis, os alunos permaneceriam ali muito mais tempo experimentando e descobrindo maneiras de construir uma maquete do quarto imaginado. Percebi que ficaram ansiosos, com expectativas positivas para o próximo encontro.

Eu também tinha expectativas, porém, elas se misturavam com angústias, questionamentos que vinham se tornando freqüentes: Que sentidos o LD deflagra na minha relação com as crianças? Como ele me permite aproximar a aula das realidades dos alunos? Como o LD pode ajudar os alunos a reconstruir sua compreensão sobre arte e imagem?

Ao mesmo tempo em que estas questões me inquietavam, sentia que o caminho que estava percorrendo se desviava do LD e dirigia-se para a busca de conexões mais claras entre os interesses dos colaboradores e as propostas que desenvolvíamos em sala. Eu me preocupava com estes desvios, pois eles significavam um distanciamento das questões que haviam orientado a pesquisa. Entretanto, aos poucos fui aprendendo a lidar com esta perturbação enquanto me assegurava de que os alunos percebessem o livro didático como gerador e não como ordenador de ações educativas.

O processo de construção da maquete trouxe entusiasmo e era visível o empenho dos alunos para desenvolver o trabalho. Uma demonstração deste envolvimento surgiu quando reunimos os materiais que eles trouxeram para a

construção da maquete. Além de terem ‘cumprido’ a tarefa - fato que não é desprezível no dia-a-dia da prática escolar - os colaboradores escolheram materiais diversificados e adequados para o espaço que teriam: caixas de sabonete, tampinhas de refrigerante, palitos de picolé, botões variados, caixinhas de remédio, tinta, fita adesiva e pedaços de tecido, entre outros. Deixei os materiais no chão da sala e pedi que primeiro olhassem a variedade de materiais pensando quais e como seriam utilizados.

Verifiquei que, durante a atividade, as interações entre eles eram constantes e intensificadas. Trocavam, pediam, sugeriam e comentavam sobre os materiais, antenados para as possibilidades que eles ofereciam. Papéis, lápis, tintas, pincéis, cola, durex, botões, tesoura, cola quente, cola glíter, etc. se tornaram, durante um longo período, o centro das atenções e decisões. Os materiais mais utilizados na montagem das maquetes foram à caixa de sabonete (armário), as tampinhas de refrigerante (cômoda) e os palitos de picolé (prateleiras). A pergunta de um aluno - *“Pode usar tinta?.... Onde coloca pra secar?”* – me fez entender que eles não estavam acostumados a fazer escolhas, a experimentar materiais diversificados.

Além da evidência da pouca experiência com a manipulação de materiais, esta atividade me fez refletir sobre a relação que as crianças estabelecem com eles através do manuseio. Pegar, revirar, posicionar, recolocar, são ações que emprestam significado ao fazer caracterizando-o como um ‘tempo subjetivo’, conforme analisa Heller (Apud RICHTER, 2005). Segundo a autora, os ‘tempos subjetivos’ seriam “os tempos vividos. Para ela, nesses tempos subjetivos participam especialmente a fantasia, a memória e a imaginação” (p. 115).

Outro fator que me fazia pensar era a interlocução constante entre os colegas durante a atividade. Embora o estudo de Richter tenha sido realizado com mulheres adultas, sua análise sobre os ‘fazeres especiais’ (o crochê, a renda, o macramé, etc.) encontra eco nesta experiência com crianças. Refiro-me ao “forte sentido simbólico e social” (p. 114) que reveste este tempo do fazer. Conforme observa a autora, os “fazeres especiais” permitem, “além da socialização estética em si mesma, também outras satisfações, como a socialização por meio do encontro com amigas (...)” (p. 114).

Para mim, aquela proposta estava também revestida de sentido simbólico e social. Além de incentivar o processo de aprendizagem, aquele fazer também

possibilitava que os colaboradores vivessem e ampliassem a idéia de compartilhar. Ao mesmo tempo, reconheço que o fazer artístico exige uma prática, no sentido de exercício e do ato mesmo de praticar. Como a experiência dos colaboradores com este tipo de fazer era exígua, observei também que a dependência e a necessidade de aceitação era parte deste processo.

Assim, com freqüência eu era chamada com demandas tais como: *"Tia[8], você cola pra mim?*" *"Coloca a minha cama?" "Que papel que vou encapar?"* A insegurança e a pouca habilidade no manuseio dos materiais, somadas à novidade da proposta, levava a situações como estas nas quais eu procurava incentivar que eles fizessem suas tentativas, sem, contudo, negar minha ajuda e participação.

No início, os alunos demonstravam timidez, indecisão, um certo acanhamento para resolver como queriam compor a maquete. Como não havia um modelo a ser seguido, a liberdade perturbava, causava estranhamento. Apesar do entusiasmo em fazer, não sabiam como fazer. Assim, aproveitava a oportunidade e estimulava o rompimento de certos padrões visuais como à cama retangular num canto com a mesinha de cabeceira ao lado. Comentei sobre a forma criativa e independente com a qual eles poderiam arquitetar, experimentando as diferentes possibilidades que os materiais sugeriam. No decorrer dos encontros observava que eles ficavam mais à vontade para experimentar efeitos e soluções mais variadas.

As imagens abaixo ilustram etapas do processo de construção. As crianças estão atentas, envolvidas com a atividade e ocupam o espaço da sala sem formalidades ou limitações. Na primeira imagem, uma das crianças está de cócoras e observa o trabalho do colega, de quem vemos apenas a tampa da caixa. Os materiais espalhados não atrapalham as escolhas e a concentração da criança, localizada no canto esquerdo inferior, que cuidadosamente tenta colar um pauzinho de picolé na lateral da caixa.

[8] Embora eu tenha dito que eles poderiam me chamar de Lívia, ou mesmo de professora, o costume de chamar de 'tia' aos professores daquela escola se sobrepunha nas interações que mantinham comigo.

Figura 15. Construção da maquete

Na imagem seguinte, a aluna que estava de cócoras já se acomodou em outra posição e os dois alunos à direita parecem fazer uma montagem com os materiais antes de posicioná-los na caixa.

Figura 16. Construção da maquete

Selecionei quatro maquetes para exemplificar alguns dos resultados conseguidos: a da Kátia, a da Valéria, a do Guto e a da Júlia. A maquete da Kátia,

assim como a do Guto, tem a base forrada com papel branco sugerindo um piso diferenciado para o quarto. O espaço da caixa está quase integralmente ocupado e os blocos de madeira, de tamanhos variados, se transformaram em cama, armário, sofá, penteadeira e televisão. Pequenos objetos como tampinhas e botões estão dispostos como utensílios de penteadeira que também ganha banquinho e espelho, confeccionado com papel laminado.

A forminha de doce, pintada de amarelo, é ornamentada com a pintura de um coração e torna-se tapete, marcando uma área central do quarto. Pauzinhos de picolé, pintados de amarelo e enfeitados com uma linha azul, transformam-se em prateleiras: uma acima do sofá, ao fundo, e outra, ao lado da cama, colada na aba lateral da caixa. Kátia aproveita uma caixa transparente para fazer o armário, porém, tem o cuidado de pintar as portas em azul, com puxadores pretos, talvez preservando a visão daquilo que pode estar guardado.

Figura 17. Maquete da Kátia

A maquete do quarto de Valéria é quase toda construída com miniaturas de móveis de dormitório e sala provenientes de algum brinquedo que ela trouxe para a montagem. Com exceção do banquinho, todos os objetos são rosa, reforçando a vinculação desta cor com brinquedos – roupas e adereços também - de meninas. Assim como no desenho, Valéria se ocupa com detalhes, neste caso, colando botões que decoram o centro dos pauzinhos de picolé que viram prateleira.

Figura 18. Maquete da Valéria

Observo que o quarto está pensado de forma organizada, embora de modo convencional. No chão, ao lado da cama, Valéria utiliza cola glitter para fazer um tapete nas cores azul e verde, repetindo este elemento também representado no seu desenho do quarto (figura 13). Tanto na maquete da Kátia como na da Júlia, vemos uma boneca na cama, ambas com seus respectivos travesseiros. Esta escolha sinaliza para o fato de que a maquete é vista de forma lúdica e como um possível brinquedo.

Figura 19. Maquete do Guto

A maquete de Guto utiliza caixinhas de remédio recobertas com papel e pintadas, como sofá e cama. Assim como fizeram os colegas, Guto transforma os

palitos de picolé em prateleiras. Forminhas de doces, também pintadas, servem de mesa e televisão. Observo que, para fazer a televisão, o aluno sobrepõe duas formas de doce: a primeira, de cabeça para baixo – emborcada – serve como base, suporte; a segunda, colada pela lateral, faz com que o fundo da forma vire a tela da TV. Tampinhas de refrigerantes são usadas como banquinhos, pintados de cores fortes e variadas.

Na sua maquete, Julia pinta as laterais da caixa de azul, dando um toque diferenciado às paredes de seu quarto. Caixinhas de remédio foram utilizadas para confeccionar o armário e a cama. O armário foi pintado com tinta guache marrom, e a cama com tinta rosa. Nesta maquete apenas o chão não foi pintado com tinta guache. Para fazer os puxadores do armário Julia utiliza botões do mesmo tamanho. Assim como na maquete de Valéria, um tapete feito de cola glíter verde e amarela enfeita o chão ao lado da cama. O verde do travesseiro, cuidadosamente decorado, contrasta com a cama rosa e cria sintonia com uma das cores do tapete. Bastante econômica na utilização de materiais, Júlia transforma em banco uma caixa de fósforo pintada de preto e, emborcando uma forminha de doce, cria a mesa colocada próxima ao banco.

Figura 20. Maquete da Júlia

O fazer e a experimentação permitem, além da vivência, a reflexão sobre o que está sendo feito e um exercício de flexibilidade e organização visual possibilitando discussões sobre representações e práticas culturais do cotidiano. De acordo com Fusari e Ferraz (2001) “a arte é representação do mundo cultura com

significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é o movimento na dialética da relação homem-mundo" (p. 23)

4.6 Refazendo caminhos e iniciando outra viagem

Observar e refletir sobre o que já tínhamos realizado foi à atividade que deu seqüência à construção da maquete. O LD não sugere estas retomadas de percursos e não propõe avaliações intermitentes para pensar sobre o processo que está sendo vivenciado pelos alunos. Porém, como profissional reflexiva, me proponho a dialogar sobre o que esta sendo vivenciado e assim caminhar por outros percursos de construção de aprendizagem. Conduzi o trabalho desta maneira por entender que, pedagogicamente, rever e contrastar os fazeres contribui para atiçar um olhar inquiridor e construtivo. Assim, tracei o percurso das atividades realizadas até aquele momento: a observação do quarto de Van Gogh, o desenho do próprio quarto e a construção da maquete.

O tema central que orientava nossas reflexões era a idéia de transformação. Para estimular os alunos, levei o catálogo do artista Rodrigo Godá, "Série Invenções/Desenho/Pinturas". Composto de inúmeras imagens coloridas, o trabalho do artista sugere, reforça e provoca a idéia de transformação através de diversas representações que lembram máquinas de diferentes tamanhos, formas e cores. Dialogamos sobre as inúmeras possibilidades de máquinas e o modo como as imagens do catálogo instigam.

Figura 21. Série Invenções/Desenhos/Pinturas, pág 15.

Figura 22. Série Invenções/Desenhos/Pinturas, pág 19.

Incentivei-os a folhear e explorar visualmente o catálogo ao mesmo tempo em que íamos dialogando sobre o tema. Começa, assim, a preparação para o nosso próximo encontro. Porém, antes de terminar a aula, solicitei que cada aluno observasse suas produções e destacasse a que mais gostaram.

Uma aluna (Valéria) afirmou que o desenho dela havia ficado melhor porque nele ela pode explorar os espaços e criar elementos que não foram possíveis na maquete: *"o desenho ficou mais bonito, porque o desenho tem janela, tem porta, tem brinquedos"*. A comparação com o seu quarto real se mistura com a idéia do quarto imaginário, pois, ao se referir aos elementos da maquete, ela diz: *"meu quarto é pequeno e não cabe essas coisas"*.

À medida que fui ouvindo os comentários pude constatar que a atividade de construção da maquete do quarto que eles desejariam ter foi mais prazerosa e divertida. Entretanto, quando destacaram a atividade que mais gostaram, o desenho foi apontado como o melhor. Um aluno justificou esta preferência dizendo que desenhar o quarto foi melhor porque "*eu já me acostumei com ele"*. Essa afirmação demonstra a força da relação entre cotidiano e vivência em um ambiente no qual estão habituados.

Um olhar atento às escolhas das crianças torna evidente a importância desse fazer pedagógico. Duas questões, conectadas, orientam minhas reflexões. Primeiro me refiro à representação do quarto, especificamente ao ato de desenhar. Como prática comum na escola, utilizada em todas as disciplinas, os alunos já estão familiarizados com ela. Não apenas a escola solicita que os alunos desenhem, mas, também, a maior parte das atividades propostas pelo LD têm sua base no desenho. Em decorrência desta familiaridade com a prática do desenho, penso que a preferência se forma e torna-se mais significativa.

Em segundo lugar, ainda refletindo sobre a escolha do desenho como atividade preferida dos alunos, dirijo meu olhar para a construção da maquete. Considero que, sendo um desafio e uma novidade, a atividade despertou mais interesse e entusiasmo. Tal interesse e entusiasmo têm, talvez, algumas explicações: (1) é uma atividade mais prazerosa, justamente porque rompe com a rotina dos desenhos; (2) permite manipular e compartilhar diferentes matérias, e (3) integra diálogos e anseios do grupo. Em relação ao terceiro item saliento que a

realização de uma atividade em grupo propicia oportunidade para soluções coletivas, para participação social que favorece a cooperação e desenvolve a capacidade de falar para e com o outro, como também de discordar, intensificando o processo de interação. Entretanto, os desafios da proposta, tais como encontrar o material adequado, colocar na posição desejada e organizar os elementos no espaço, criam dificuldades que dependem de mais experimentação até que os alunos possam se sentir à vontade com a atividade. Assim, entre uma proposta conhecida – desenhar – e outra que representa uma novidade, a preferência recai sobre a primeira.

Estas questões apontam para a necessidade de se repensar as propostas do livro didático em conexão com as experiências dos alunos. Neste sentido, ressalto a função do docente como mediador neste processo. Carvalho e Silva (2004) comentam esta condição afirmando que "a postura do professor diante do livro didático é quem determinará qual função este livro desempenhará na escola" (p. 8). O profissional reflexivo é, então, peça chave na relação que se pode criar entre o LD e o aluno, idéia que Lajolo (1996) confirma ao revelar que

> O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe (p. 6).

Um dos objetivos desta etapa do projeto foi levar os alunos a perceberem que eram capazes de aprender, conhecer e respeitar seu ritmo. Especialmente, a perceberem que os ritmos individuais são diferentes, porém, isso não é impedimento para um trabalho conjunto. As atividades foram organizadas visando incentivar uma participação ativa seja desenhando, pintando, recortando, colando, ouvindo os colegas, contando experiências, apreciando obras ou construindo maneiras diferenciadas de aprender e experimentar.

Terminada esta etapa de avaliação, iniciamos o encontro seguinte com a ficha 43 do LD, intitulada "Máquina da fantasia". A página traz a máquina da fantasia com um exemplo de transformação que se dá com a mistura de um pato e um porco. O resultado desta mistura é um animal diferente, conforme se vê na figura abaixo:

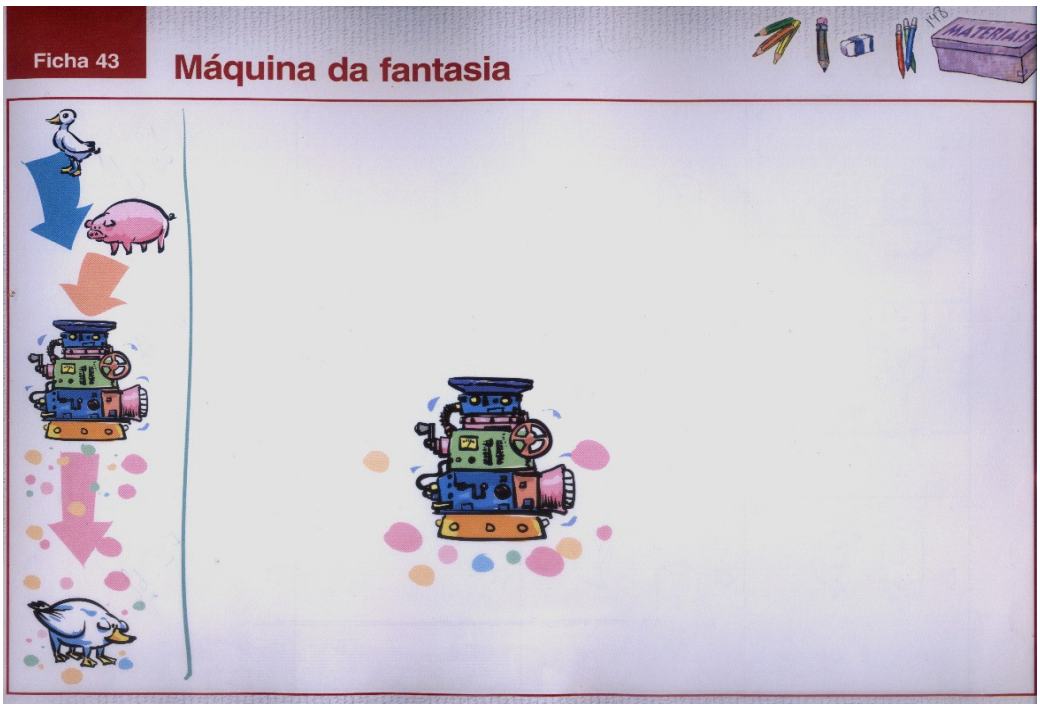


Figura 23. Ficha 43- Máquina da fantasia

A ficha foi oferecida às crianças, com o intuito de aprofundar o trabalho com o tema transformação. Busquei ampliar a experiência das crianças a fim de provocar os processos de imaginação. Propus duas opções: na primeira, seguindo a idéia do livro, eles criariam misturas de bichos que seriam produzidas pela máquina resultando num novo bicho/animal.

A segunda opção seria criar uma máquina da fantasia, numa folha à parte. A idéia era justamente que eles pudessem escolher, condição que provavelmente resultaria em atividades diferentes desenvolvidas pelo mesmo grupo. Dos onze alunos que participaram dessa atividade, sete escolheram construir a máquina e três optaram pela mistura da máquina como mostra o LD.

A preferência pela atividade de criar a máquina foi à escolha da maioria. Justificando porque escolheram fazer a máquina, uma aluna (Gabi) disse *"essa atividade é muito legal, divertida"*. Valéria se manifestou assim: *"eu queria criar por mim mesmo, porque essa ai já esta feita, eu ia só fazer os trens que ia misturar... então eu queria fazer a minha máquina mesmo, na minha idéia".* Outras respostas eram parecidas: Julia disse "*eu escolhi esse porque podia inventar meu próprio brinquedo"*; Maria reforçou a mesma idéia *"posso fazer minha própria máquina".*

Enquanto construíam a máquina da fantasia, negociei com eles a criação de

um título para os desenhos. Neste título eles poderiam expressar as funções e possibilidades de transformação que a máquina produziria. Mostro, a seguir três exemplos destes trabalhos.

Um dos títulos que me chamou a atenção foi à máquina de transplante (figura 24), pois fica evidente a preocupação do aluno em relação com questões de saúde, tema pouco experimentado por estas crianças naquela escola. A figura é, ainda, vibrante pela variedade de cores e formas. Do lado direito da imagem vemos um conjunto de bolinhas de cores diferentes que sugerem algum tipo de antena. A máquina é composta por dois retângulos conectados por tubos/canais curvos e retos. Pelo que observo, a máquina pode ser transportada pois Guto a projetou com rodinhas. Há ainda outros elementos para entrada, preparação e substituição de órgãos.

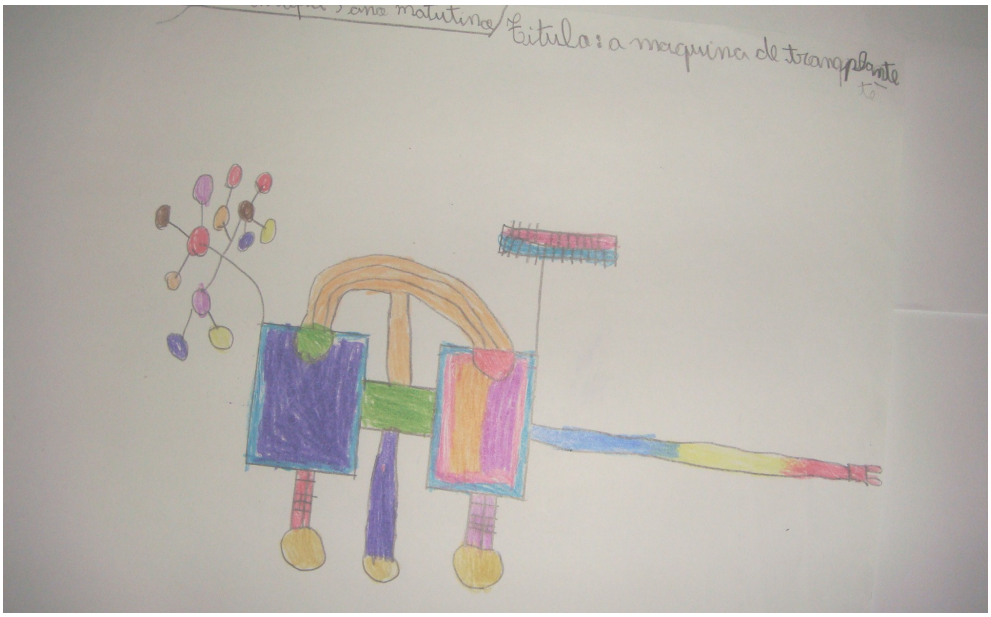


Figura 24. “Máquina de transplante” do Guto

Outro desenho que demonstra o envolvimento e o pensamento criativo dos alunos é a “Máquina de teletransporte que dá sorvete” (figura 25). Gabi desenha uma espécie de espaçonave e ainda descreve o que ela pode fazer: além de teletransportar (pessoas, coisas, etc.) a qualquer lugar, a máquina ainda produz sorvete. Gabi sentiu a necessidade de explicar alguns itens como *“o raio que solta gelo”*, localizado na ponta da máquina e a *“fonte de descamuflar e teletransportar”*,

no lado oposto.

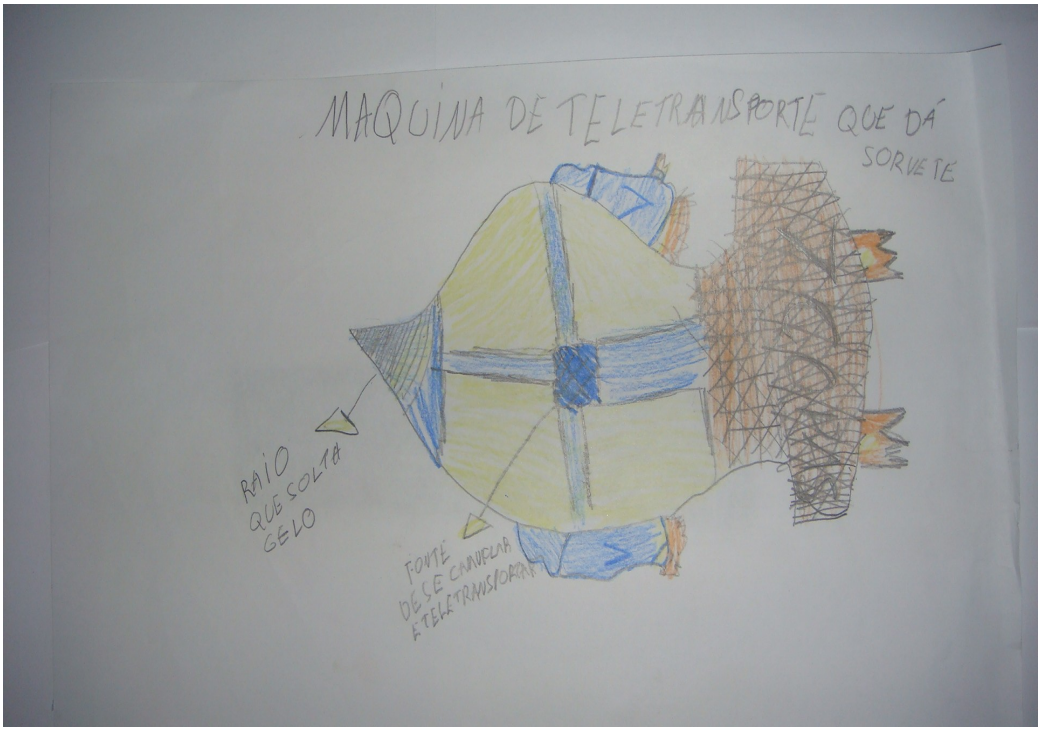


Figura 25. “Máquina de teletransporte que dá sorvete” da Gabi

Outro desenho que me chamou a atenção foi a “Bonequise”. Essa máquina, segundo a aluna *“pode fazer a boneca que quiser, da cor que quiser”.* Assim, a máquina é capaz de construir uma boneca do jeito e da cor que a criança desejar. A máquina atiça a imaginação por ser capaz de construir diferentes bonecas, cada uma com detalhe individuais – produto costumerizado - como braço, pernas, cabelos, roupas, corpo. É uma máquina que personaliza os produtos que cria.

O desenho está repleto de detalhes e etapas de funcionamento da máquina, como podemos observar na imagem abaixo (figura 26). Pelo desenho, então, podemos acompanhar as transformações/criações que a máquina opera: primeiro as partes da boneca são escolhidas e, ao apertar o botão vermelho, esta passa por um cano que a levará ao setor de cores. Acrescentadas as cores, a boneca sai do outro lado pronta para ser utilizada.

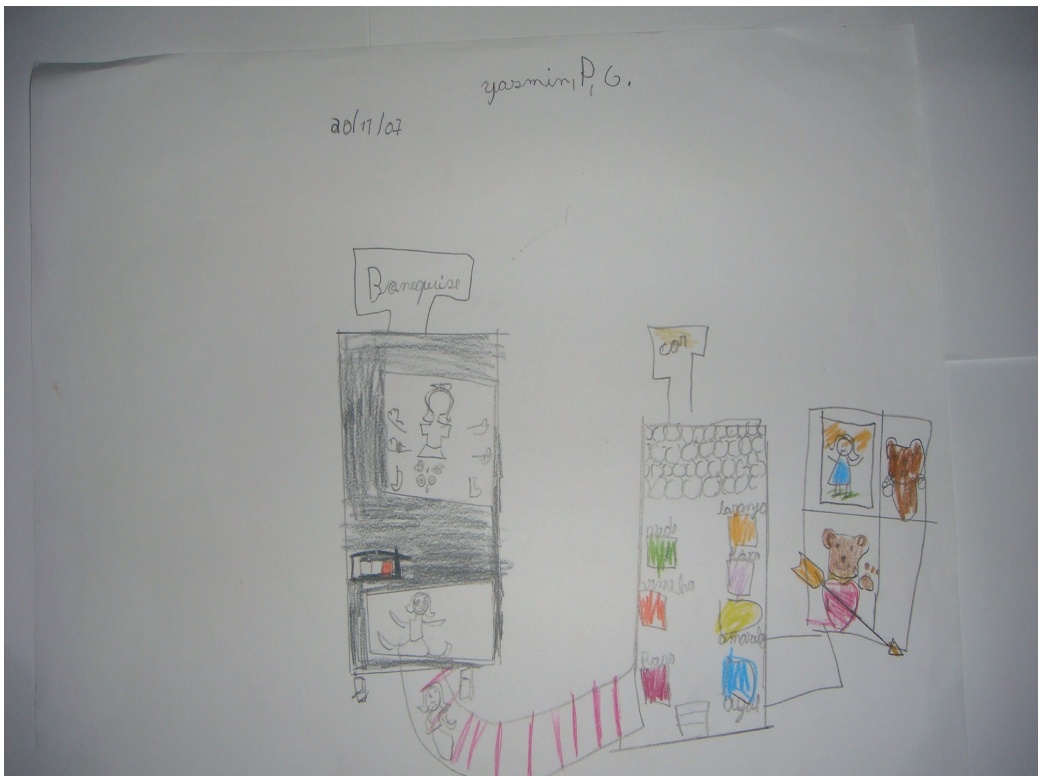


Figura 26. “Bonequise” da Yara

Os três alunos que optaram pela proposta do livro justificaram sua escolha da seguinte maneira: Aline disse, *“essa aqui é mais legal”*. Kátia repetiu o mesmo argumento de Aline. Igor justificou assim: *“essa é mais fácil”*.

Apresento abaixo o resultado da atividade dos alunos que optaram pela proposta do LD:

Figura 27. Máquina da fantasia - Aline

Figura 28. Máquina da fantasia - Igor

Figura 29. Máquina da fantasia - Kátia

As duas alunas (Kátia e Aline) seguiram o mesmo esquema apresentado no

LD. Entretanto, sentiram necessidade de explicar esquematicamente, com desenho e texto, cada passo do processo de transformação dos animais. O outro aluno, Igor, explicou por escrito o resultado final e não a mistura. Ele escreve*: "eu coloquei 2 azas 2 ferro na frente e 2 ferros atrás e pintei de roza e verde água".* Mesmo partindo de um modelo único, explícito na ficha, os resultados foram diferentes. As alunas pensam e descrevem o processo, enquanto Igor informa o resultado.

Continuei dialogando explicando que a ficha que eles tinham em mãos pertence a um livro didático de Arte. Perguntei a eles, de repente: o que é livro didático? As respostas foram diversificadas como, por exemplo: *"é um livro de escola"*, *"um livro de antigamente", "livro que conta as historias pra gente?"* A associação entre LD, escola e aprendizagem não foi incomum. Porém, associar o LD com 'livro de antigamente' foi uma surpresa para mim. Prossegui perguntando por que não usamos livro didático de Arte e os alunos responderam que não era necessário pois *"arte é mais fácil"*, *"arte é pintura"*, *"arte quem cria é a gente"*.

Considerando as falas dos alunos posso depreender que a relação entre LD e as disciplinas tradicionais como matemática, português, ciências, história e geografia é mais evidente e menos problematizada. Porém, quando se trata de arte, esta relação fica debilitada, em parte pela forma como a disciplina é - ou não é - tratada na escola. Como afirma Lajolo (1996)

> para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação especifica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (p.4).

Como enfatiza a autora, o LD está vinculado ao uso sistemático no ensino aprendizagem. Porém, este não é o caso da disciplina arte e da maneira como é desenvolvida na escola. Assim, o ensino de arte com o LD não faz parte da experiência dessas crianças.

Volto às atividades deste LD de arte para destacar dois pontos que diferem dos livros didáticos de outras disciplinas: (1) a ausência de enunciados, que permite ao professor trabalhar "livremente com seus alunos, explorando a criatividade, a pluralidade de temas, o fazer artístico, as pontecialidades, bem como a sensibilidade, a imaginação, as curiosidades e as flexibilidades dos alunos"

(LEONARDI e CANTELE, 2006, p.4); (2) a presença de títulos que podem induzir para um tipo de trabalho e reduzir as potencialidades de criação e imaginação. Um exemplo deste segundo ponto é a ficha 22 que caracteriza o circo como se ali fosse um lugar apenas de mágicos e palhaços.

Figura 30. Ficha 22 - Coisas do circo

O título ‘Coisas do circo’ pode levar as crianças a fazer uma séria de suposições iniciais que podem ou não ser modificadas ou confirmadas pelo professor, posteriormente. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título na página. Se olharmos a imagem com cuidado, veremos que a ilustração já esta pronta, solicitando apenas ser colorida, visto que muitas das imagens do LD são coloridas. O título das fichas é uma forma de direcionamento do olhar para as atividades, além de colaborar para a construção de um universo imagético-ideológico antes mesmo de experiência - lo e compreendê-lo.

Saliento que nenhuma atividade deste livro possui enunciado. Ao olhar as imagens e ao ler os títulos das fichas, as crianças são induzidas a fazer o que o título sugere. No entanto, isso não pode ser considerado pelo professor como um ponto final e sim como desafio que instigue o profissional reflexivo a pensar e explorar atividades em negociação com os alunos, traspassando barreiras e limites impostos pelo LD. A ficha acima (figura 30), por mais que direcione o olhar para pintura - ou para colorir - do desenho, cabe ao professor pensar, em conexão com

os alunos, outros meios de ver, sentir e produzir. Creio que analisar títulos, ou sugerir outros títulos para as fichas é uma forma de ir além do proposto. Para dar outro exemplo, reproduzo a ficha 24ª que apresenta o seguinte título: “Cores quentes” - “Observando obras de arte”. O verbo no gerúndio direciona a atividade a ser realizada.

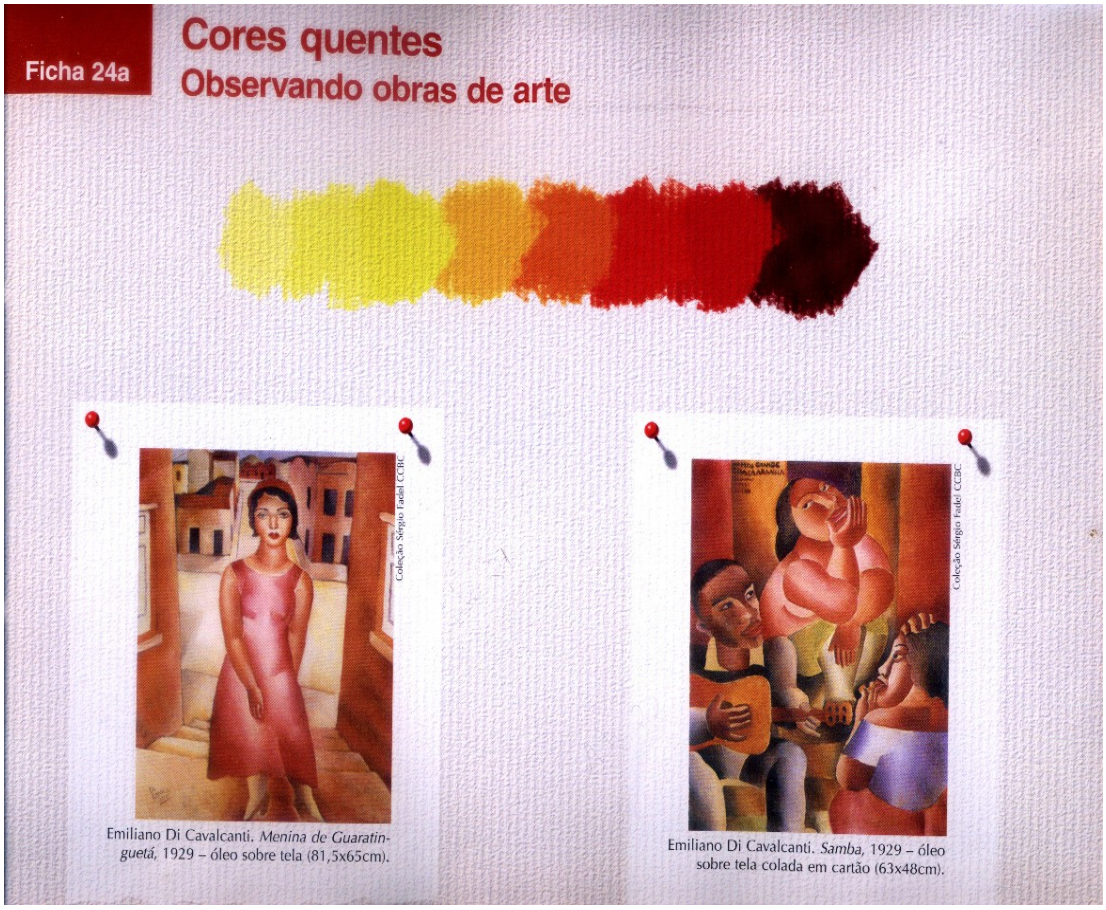


Figura 31. Ficha 22 – Cores quentes

De toda maneira, a forma como as temáticas são organizadas neste LD, mostra uma preocupação com a gradação de conteúdos, possibilitando a construção e a interpretação de novos conhecimentos. Observo, também, a presença de atividades diferenciadas, que sugerem trabalhos com origami, mosaico, simetria e outros que buscam instigar e ampliar o olhar dos alunos para as temáticas e as diferentes formas de ver as imagens.

Assim, busco compreender as imagens do livro didático, como instrumento facilitador do trabalho pedagógico, no sentido de ouvir, ou melhor, dar voz às crianças. Entendo, também, que o LD é utilizado, num primeiro momento, como

fonte de idéias para o professor e, posteriormente, como fonte de idéias a serem usadas, inventadas pelos alunos como ponto de referência para outros conhecimentos e atividades.

Diante disso, ressalto que a capacidade de observar e interpretar imagens é indispensável para a formação do sujeito reflexivo, capaz de interagir de forma inteligente e crítica com mensagens textuais e visuais que o livro didático oferece. Para tanto, cabe ao professor instigar, despertar e refletir sobre sua prática docente a partir de integração e negociação com os alunos, propondo novas formas de organizar o conteúdo e o trabalho em sala de aula, combinando diferentes práticas pedagógicas.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

REFLETINDO SOBRE MINHAS APRENDIZAGENS COMO INVESTIGADORA

Ancorada em propósitos de conhecer, ampliar, propor e refletir sobre experiências visuais motivadas por um livro didático de arte, o desenvolvimento desta investigação se deu através de um plano flexível de trabalho que privilegiou práticas e experimentações que aprofundassem os vínculos entre os alunos e suas vivências cotidianas. Nos encontros com a turma, além de suscitar a reflexão sobre o livro didático, incentivei a produção de conhecimento por meio de processos de construção, mediação, negociação e participação.

Para a realização do trabalho, fiz uso de idéias de teóricos que aprofundam o conhecimento sobre o LD e a prática docente. Fiz, também, uso de uma metodologia orientada para a descoberta, criando situações em que o próprio aluno é o construtor de seu conhecimento. Minha função, paulatinamente reforçada e refinada, foi agir e pensar sobre minhas ações enquanto mediava e interagia com os alunos e suas formas de agir e pensar.

Aos poucos, a prática docente reflexiva me ensinou a observar como e porque os colaboradores manifestavam sua curiosidade, interesses e preferências. A forma participativa e dialógica que caracterizou a investigação também me ensinou a (re)pensar minha postura docente, estimulando meu olhar para novas formas de organizar o trabalho em sala de aula, novas práticas de convivência e formas de compreensão da relação entre colaboradores e imagens.

Adequar ou transformar as atividades propostas no livro didático tornou-se um desafio que enfrentei cuidadosamente. Compreendi que tinha uma situação privilegiada de autonomia e liberdade em relação ao tempo e ao espaço para desenvolver as propostas que, junto com as crianças, eram escolhidas e organizadas. Ressalto como ponto marcante desta pesquisa, a idéia de transformação.

Desde o início, esta idéia acompanhou o projeto. Refiro-me à transformação, primeiro, do meu olhar sobre o LD. De uma perspectiva ingênua e até mesmo sonhadora, gradativamente passei a construir questões e problematizar este artefato. Em seguida, a idéia de transformação tornou-se uma preocupação que me ajudou a projetar caminhos pedagógicos alternativos para o trabalho com os alunos.

Assim, pensar em propostas de trabalhos individuais, coletivos, diferenciados dentro da mesma aula e, principalmente, apostar continuamente na importância do diálogo foram pontos instigadores e propulsores de experiências significativas para os colaboradores e para mim. Adicionalmente, a transformação estimulou etapas de avaliação, momentos em que os colaboradores retomavam questões, reviam suas produções e manifestavam opiniões e interesses sobre imagem, arte, artista, vida e trabalho de artista. O foco na idéia de transformação dá relevância especial neste estudo às associações entre atividades escolares e cotidiano.

Minha busca constante pela integração e interação entre os colaboradores e, entre eles e as atividades, teve como base – e esta é uma aprendizagem que se concretiza progressivamente na minha reflexão - meu empenho em fazer do cotidiano eixo central das nossas conversas, interpretações e propostas. Finalmente, a idéia de transformação tornou-se um mote que me faz rever o planejamento, desenvolvimento e avaliação das minhas ações como profissional reflexiva.

O LD transformou-se em aliado, sem, contudo, determinar as ações de sala de aula. Assim, ele se ofereceu como oportunidade para que os colaboradores observassem, ouvissem e fossem ouvidos, questionando e sendo questionados. Juntos, professora e colaboradores puderam refletir, dialogar e interagir, buscando caminhos para ensinar e aprender.

As atividades propostas – o quebra-cabeça com a imagem de Djanira, as observações do quarto de Van Gogh, o desenho do próprio quarto, a construção da maquete do quarto que gostariam de ter e a criação de uma máquina de ‘fazer coisas’, ofereceram às crianças possibilidades de experimentação com as quais ainda não estavam familiarizados. A cada etapa, ficava evidente que os fazeres artísticos são fazeres especiais, que se revestem de força simbólica e social, intensificando a vivência e convivência dos colaboradores na escola.

Estes fazeres, alteram a percepção do alunos sobre o trabalho com imagem, além de mostrar-lhes que as formas e os ritmos de aprendizagem não são fixos e

iguais para todos. Mais que isso, também ficou evidente que não havia, nestas propostas, expectativas de resultados certos ou respostas corretas.

Isso significa uma aprendizagem compreendida como viagem, sem roteiro pré-determinado ou prescrito, onde cada parada pode trazer uma surpresa, um desvio, ou uma retomada. O Livro Didático foi cúmplice nesta caminhada, às vezes companheiro e outras vezes, ainda, um elo provocador para novas experiências e projetos.

Neste sentido, pude constatar que o cerne da questão em relação ao livro didático reside num processo que se inicia com a elaboração do trabalho e se concretiza, a todo tempo, apoiado em quatro pilares: o aluno, o professor, o LD e o contexto de ensino aprendizagem.

Concluindo, posso dizer que o livro didático, pela sua própria característica e especificidade, continuará sendo uma forte influência no trabalho diário de sala de aula. Com isso, novos estudos devem ser desenvolvidos com vistas a melhorar a sua qualidade, a compreender como ele orienta ou cerceia a atividade dos professores, dependendo da maneira como é utilizado. Especialmente, outros estudos deverão aprofundar a relação dos alunos com este artefato cultural, buscando ouvi-los como parceiros e não apenas como usuários. Trazer à publico a voz dos alunos sobre este recurso é tarefa que ainda merece a atenção de muitos pesquisadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Teachers & Texts.** A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. New York: Routledge, 1986.

ARANHA, C. **Exercícios do olhar**: conhecimento e visualidades. Rio de janeiro: FUNARTE, 2008.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BIKLEN, Sarie BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANTELE, Bruna e LEONARDI, Ângela. **Arte e Habilidade**. Vol 2. IBEP,2006.

CARVALHO, M. A.; SILVA, Robson Carlos. O Livro Didático como Instrumento de Difusão de Ideologias e o Papel do Professor Intelectual Transformador. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI** / II Congresso Internacional em Educação, 2004, Teresina. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Social. Teresina : EDUFPI, 2004. v. 1.

CHOPPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Paedagogica Histórica.** V.38, N.1, 2002, p.21-49.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa diante dos ferrolhos. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em educação. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1996, v. 1, p. 105-131.

COUTINHO, S. e FREIRE, V. Design para educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: **Arte:** Limites e Contaminações. V.2. Cleomar Rocha (org.). Anais do XV Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: UNIFACS, 2007, p.245-254.

ESTEBAN, M Paz Sandín. **Investigação qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Avaraca: Mc Graw Hill, 2003.

FERRAZ, H. e SIQUEIRA, I. **Arte-educação –** Vivência, experiênciação ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FUSARI, M. e FERRAZ, M. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H; McLAREN, P. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In: SILVA.T.T; MOREIRA, A. F (org) Territórios Contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSO, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, L**. Desenho, desígnio, desejo** – sobre o ensino de desenho. Teresina: Editora da UFPI, 1996.

HOOPER-GREENHILL, E. **Museuns and the interpretation of visual culture**. London: Routledge, 2004.

KENSKI, Vani. **Memória e Ensino**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (90):45-51. ago.1994.

LAJOLO, Marisa**. Livro didático**: um (quase) manual de usuários. Em aberto, nº69, ano 16, jan/mar. 1996.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de Professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (org): Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, pp. 53-59, 2005.

MACHADO, N. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto.** V.16, N.69, p.30-38, jan-março. Brasília: INEP, 1996.

MASETTO, Marcos T. **Docência universitária**: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

OLIVEIRA, I. **Currículos praticados** – Entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2.ed.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras,

SCHLICHTA, C. A.B. Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 31. n.02. p. 353-366, 2006.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo**: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA. Antonio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF. M. **Saberes Docentes**: Formação Profissional. Ed. Vozes: Petrópolis, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Documentos

Guia do livro didático. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

Sites Institucionais

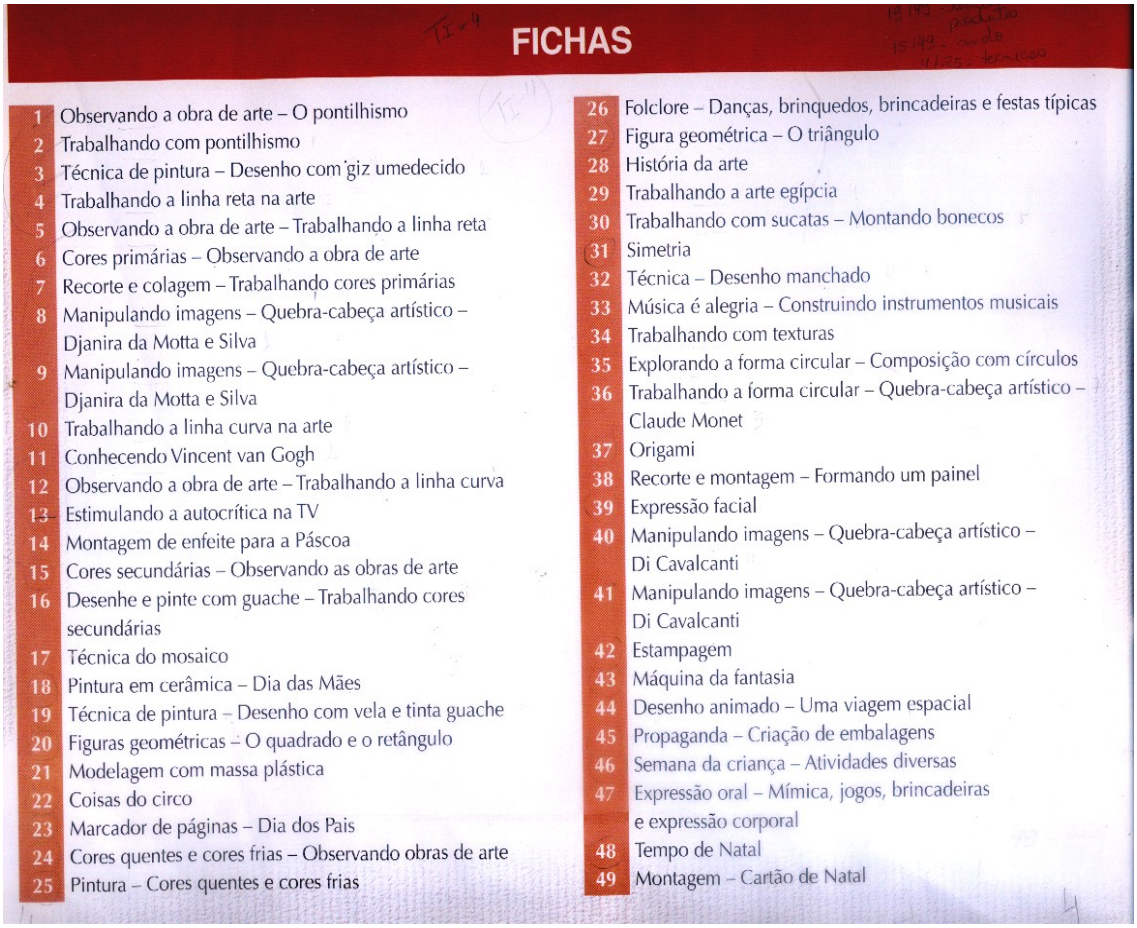
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf

CARVALHO, M. M. C; TOLEDO, M. R. A. A Coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho. http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariaritatoledo.pdf , acessado em 25/03/2007.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto45.html , acessado em 02/04/2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação – 1ª a 4ª séries. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn1a4.asp, acessado em 12/04/2007.

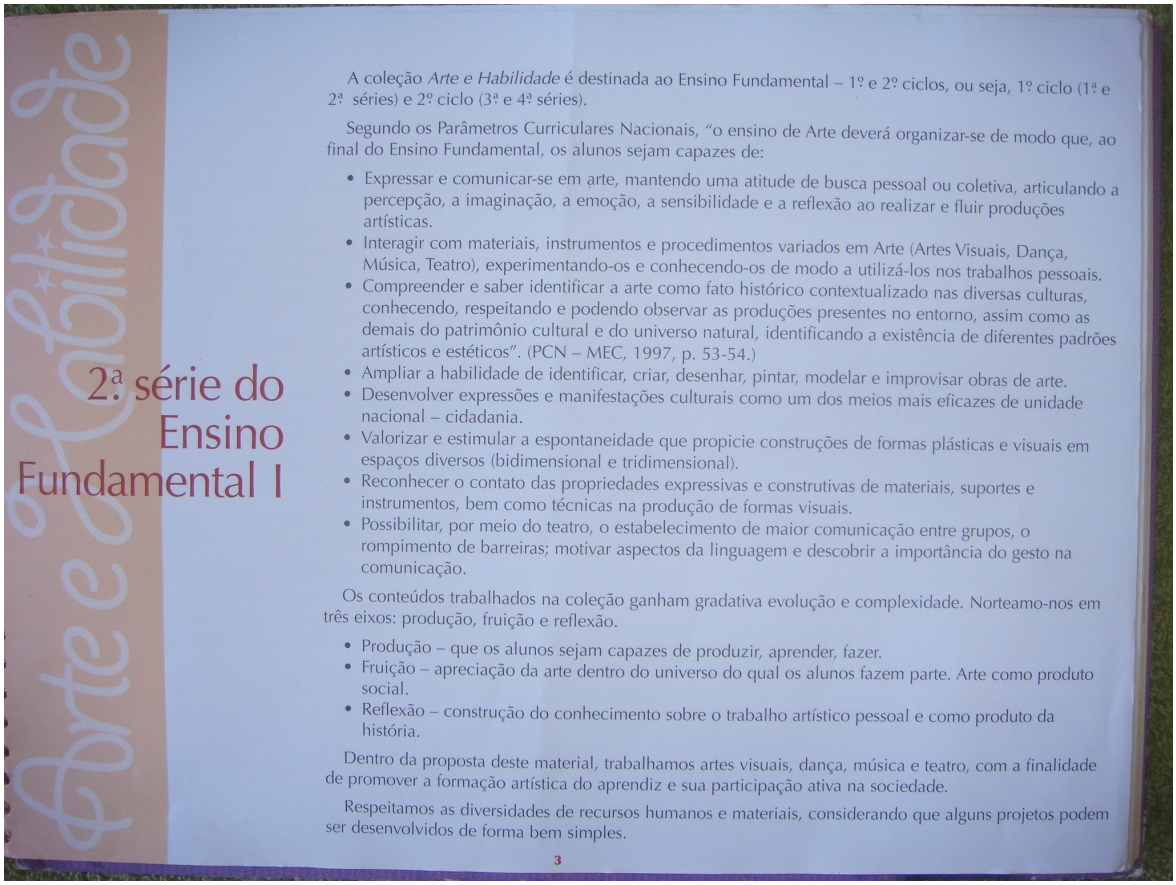
TONINI, I. Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia. Disponível em: www.mercator.ufc.br/revistamercator, acessado em 28/03/2007.



FICHAS

1 Observando a obra de arte – O pontilhismo
2 Trabalhando com pontilhismo
3 Técnica de pintura – Desenho com giz umedecido
4 Trabalhando a linha reta na arte
5 Observando a obra de arte – Trabalhando a linha reta
6 Cores primárias – Observando a obra de arte
7 Recorte e colagem – Trabalhando cores primárias
8 Manipulando imagens – Quebra-cabeça artístico – Djanira da Motta e Silva
9 Manipulando imagens – Quebra-cabeça artístico – Djanira da Motta e Silva
10 Trabalhando a linha curva na arte
11 Conhecendo Vincent van Gogh
12 Observando a obra de arte – Trabalhando a linha curva
13 Estimulando a autocrítica na TV
14 Montagem de enfeite para a Páscoa
15 Cores secundárias – Observando as obras de arte
16 Desenhe e pinte com guache – Trabalhando cores secundárias
17 Técnica do mosaico
18 Pintura em cerâmica – Dia das Mães
19 Técnica de pintura – Desenho com vela e tinta guache
20 Figuras geométricas – O quadrado e o retângulo
21 Modelagem com massa plástica
22 Coisas do circo
23 Marcador de páginas – Dia dos Pais
24 Cores quentes e cores frias – Observando obras de arte
25 Pintura – Cores quentes e cores frias
26 Folclore – Danças, brinquedos, brincadeiras e festas típicas
27 Figura geométrica – O triângulo
28 História da arte
29 Trabalhando a arte egípcia
30 Trabalhando com sucatas – Montando bonecos
31 Simetria
32 Técnica – Desenho manchado
33 Música é alegria – Construindo instrumentos musicais
34 Trabalhando com texturas
35 Explorando a forma circular – Composição com círculos
36 Trabalhando a forma circular – Quebra-cabeça artístico – Claude Monet
37 Origami
38 Recorte e montagem – Formando um painel
39 Expressão facial
40 Manipulando imagens – Quebra-cabeça artístico – Di Cavalcanti
41 Manipulando imagens – Quebra-cabeça artístico – Di Cavalcanti
42 Estampagem
43 Máquina da fantasia
44 Desenho animado – Uma viagem espacial
45 Propaganda – Criação de embalagens
46 Semana da criança – Atividades diversas
47 Expressão oral – Mímica, jogos, brincadeiras e expressão corporal
48 Tempo de Natal
49 Montagem – Cartão de Natal

Anexo 1 – índice das fichas do Livro “Arte e Habilidade” p.4



Arte e Habilidade

2ª série do Ensino Fundamental I

A coleção *Arte e Habilidade* é destinada ao Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos, ou seja, 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3ª e 4ª séries).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, "o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

- Expressar e comunicar-se em arte, mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções artísticas.
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.
- Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferentes padrões artísticos e estéticos". (PCN – MEC, 1997, p. 53-54.)
- Ampliar a habilidade de identificar, criar, desenhar, pintar, modelar e improvisar obras de arte.
- Desenvolver expressões e manifestações culturais como um dos meios mais eficazes de unidade nacional – cidadania.
- Valorizar e estimular a espontaneidade que propicie construções de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional e tridimensional).
- Reconhecer o contato das propriedades expressivas e construtivas de materiais, suportes e instrumentos, bem como técnicas na produção de formas visuais.
- Possibilitar, por meio do teatro, o estabelecimento de maior comunicação entre grupos, o rompimento de barreiras; motivar aspectos da linguagem e descobrir a importância do gesto na comunicação.

Os conteúdos trabalhados na coleção ganham gradativa evolução e complexidade. Norteamo-nos em três eixos: produção, fruição e reflexão.

- Produção – que os alunos sejam capazes de produzir, aprender, fazer.
- Fruição – apreciação da arte dentro do universo do qual os alunos fazem parte. Arte como produto social.
- Reflexão – construção do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal e como produto da história.

Dentro da proposta deste material, trabalhamos artes visuais, dança, música e teatro, com a finalidade de promover a formação artística do aprendiz e sua participação ativa na sociedade.

Respeitamos as diversidades de recursos humanos e materiais, considerando que alguns projetos podem ser desenvolvidos de forma bem simples.

3

Anexo 2 – Livro do Mestre p.3

Anexo 3 – Legenda de Materiais do livro “Arte e Habilidades” p.2

Anexo 4 – Ficha 7 – Recorte e colagem

Anexo 5 – Tarefa xerocada para colorir

Apêndice 1 – Quebra-cabeça do Alex

Apêndice 2 – Quebra-cabeça da Aline