



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

VANDERLICE BENEVIDE

**EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA:
UM ESTUDO VOLTADO À ARTE NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA LONDRINENSE**

Londrina
2008

VANDERLICE BENEVIDE

**EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA:
UM ESTUDO VOLTADO À ARTE NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA LONDRINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini
Batista

Londrina
2008

VANDERLICE BENEVIDE

**EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA:
UM ESTUDO VOLTADO À ARTE NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA LONDRINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara
UEM – Maringá - PR

Prof. Dra. Olga Ribeiro de Aquino
UEL – Londrina - PR

Profa. Dr^a. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL – Londrina - PR

Londrina, 31 de março de 2008.

A Deus por recompensar-me de todo esforço realizado, a minha família e minha filha que souberam compreender a importância desta etapa de minha vida e o meu amor eterno por eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de uma forma ou outra abrilhantaram o meu caminho. Anjos da minha vida: familiares, amigos, colegas, alunos... sem vocês esta conquista não teria o sentido que alcançou!

À minha orientadora, professora Dra. Olga Ribeiro de Aquino pelo apoio e encorajamento, pela inestimável contribuição ao meu crescimento pessoal e magnífica capacidade de conduzir com segurança essa aprendiz à concretização deste estudo.

Meus pais, Valdemar e Maria, que sempre tiveram orgulho de mim, mesmo quando eu duvidei de mim mesma. Vocês se preocuparam, riram e choraram comigo e por mim... Tantas vezes me socorreram que um simples OBRIGADA é pouco perto do que eu queria lhes dar.

À Sofia, minha filha, anjo de amor, carinho e paciência, que esperou enquanto eu trabalhava, estudava e viajava. Obrigada pela espera na parada, pelo abraço e compreensão de hoje e sempre. Te amo.

Ao meu marido sempre presente me apoiando e nas horas difíceis proporcionou-me carinho e compreensão, amor.

À CAPES pelo auxílio financeiro que possibilitou-me dedicação integral a este estudo.

Aos professores componentes da Banca de Exame de Qualificação e de Defesa, em especial as professoras Dra. Angela Mara de Barros Lara e a Dra. Cleide Vitor Mussini Batista, cujas contribuições nos deram apoio e incentivo para a construção do presente estudo.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que nos formaram para a pesquisa e torceram juntos na concretização desse objetivo.

Aos funcionários do Departamento de Educação e, principalemnte, ao Secretário do Programa de Mestrado de Educação que com paciência e compreensão contribuíram para a materialização deste trabalho.

Aos amigos: Brão e Dalva Meus anjinhos queridos. Sem vocês, perguntando, cobrando... escutando as minhas angústias minha vida seria muito chata.

À escola pública, crianças e professores, que nos possibilitaram a realização desta pesquisa e pela força de vontade, determinação, alegria e sonhos, tornaram minhas tardes mais ricas, cheias de riso, amizade e, principalmente, construção de saberes.

Obrigada de coração!

Arte de ensinar:
Ser bom professor implica em
examinar tudo o que ensina;
idéias antigas se adaptam e ganham novas formas.

O bom aluno escuta o que eu digo,
mas adapta meus ensinamentos a sua vida
e nunca o segue ao pé da letra;
o bom aluno não busca ser notado e sim fazer algo notável.

Confúcio

BENEVIDE, Vanderlice. **Educação formal e criatividade humana**: um estudo voltado à arte na primeira série do ensino fundamental I em uma escola londrinense. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

O estudo visa analisar a importância do ensino da arte e sua contribuição para estimular, ainda mais, a criatividade de crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental I, de uma escola pública londrinense. Apóia-se teoricamente em trabalhos de pesquisadores que exploram temáticas relacionadas à criatividade humana, à educação formal e ao ensino da arte. Inicialmente, analisa, descreve a criatividade humana e seus sentidos e significados conceituais sob diferentes enfoques teóricos e como a criatividade tem sido considerada e contemplada no cotidiano escolar. Contextualiza o ensino da arte e sua instituição legal na escola como uma disciplina obrigatória conforme indica a legislação Oficial Brasileira (Lei 5692/71). O cenário empírico envolveu o trabalho didático-pedagógico de uma professora da disciplina de arte e suas mediações de ensino junto às crianças. O estudo, fundamenta-se em uma Metodologia Qualitativo-Descritiva e os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados foram: Observação e Entrevista Semi-Estruturada, Diário de Campo e Registro Fotográfico. A análise dos dados revelou que a criatividade infantil pode fluir e manifestar-se no cotidiano escolar em momentos inesperados e não planejados. Mostrou também que as possíveis dificuldades relacionadas ao ensino da arte podem ser superadas e, para isso, as instituições educacionais deveriam investir sempre na formação continuada do professor e no seu trabalho didático-pedagógico e artístico, contribuindo, assim, para a vivência ludo-artística e uma aprendizagem realmente significativa aos professores e crianças.

Palavras-chave: Criatividade humana. Ensino da arte. Formação de professor.

BENEVIDE, Vanderlice. **Formal education and human creativity:** a study of arts on the first grade of an elementary school in Londrina, Brazil. 2008. 150f. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the importance of the teaching of arts and its contribution to further stimulate the creativity of children enrolled in the first grade of a public Elementary School in Londrina, Brazil. It seeks theory foundation in researchers who explore human creativity, formal education and arts teaching. Initially, it analyses and describes human creativity and its conceptual meanings under different theoretical focuses and how creativity has been considered and applied in the school daily life. It contextualizes the teaching of arts and its enforcement as a mandatory subject under Brazilian law (Law 5692/71). An arts teacher's educational-pedagogical work and her tutoring of children made up the empirical basis of the study, while the theory was based the Qualitative Descriptive Methodology. Data collection and analysis used observation, semi-structured interview, field diaries and photographic records. The data analysis showed that children's creativity can flow and present itself in daily school life at unexpected moments. It also showed that the difficulties in arts teaching can be overcome and, in order to achieve that, the teaching institutions must always invest on teachers' continued formation and on their educational-pedagogic and artistic work, thus contributing to the playful-artistic experience and to a really significant learning to both teachers and children.

Keywords: Human creativity. Arts teaching. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Menino Maluquinho.....	49
Figura 2 – Menino Maluquinho e a criatividade	52
Figura 3 – A criatividade.....	68
Figura 4 – Cachorrinho dorminhoco criado pela imaginação infantil.....	107
Figura 5 – Crianças criam formas artísticas	108
Figura 6 – Crianças imaginam retângulos sob forma de telhas.....	109
Figura 7 – Mastro com bandeiras - Volpi (1965).....	110
Figura 8 – Gestos e possíveis relações entre fazeres artísticos	111
Figura 9 – Sacia, um neologismo criado pelas crianças.....	117
Figura 10 – Sacia com uma nova roupagem.....	118
Figura 11 – Gato Azul com Vaso de Flores (2003)	121
Figura 12 – “A Boneca” de Tarsila do Amaral	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO	16
2.1 CRIATIVIDADE E SIGNIFICADOS CONCEITUAIS	18
2.2 DIFERENTES OLHARES À CRIATIVIDADE	19
2.3 ENSINAR SEGUNDO KNELLER	25
2.4 CRIATIVIDADE E FORMAS DE PRODUÇÃO	33
2.5 EDUCAÇÃO E SUAS FACES HISTÓRICAS	41
2.6 EXIGÊNCIAS SOCIAIS E CRIATIVIDADE	46
3 SALA DE AULA - UM ESPAÇO DA ARTE	54
3.1 VIVER CRIATIVO NA ESCOLA	55
3.2 SENTIDO EDUCATIVO DA ARTE	62
3.3 “SER” PROFESSOR	66
3.4 ARTE E SUA HISTÓRIA	69
3.5 ARTE E LEGISLAÇÃO ATUAL	77
3.6 ARTE E A LEGISLAÇÃO PARANAENSE	79
4 DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	83
4.1 NATUREZA METODOLÓGICA DESTE ESTUDO	83
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	86
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	87
4.3.1 Observação e Diário de Campo	87
4.3.2. Fotografia	89
4.3.3 Entrevista Semi-Estruturada	91
4.4 UM OLHAR À ESCOLA PESQUISADA	92
5 RETRATO DE UM CENÁRIO ESCOLAR	96
5.1 UM OLHAR VOLTADO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	97
5.2 O FAZER ARTÍSTICO NA SALA DE AULA 1085.2.1 “Alfredo Volpi” na Sala de Aula.....	103
5.2.1 “Alfredo Volpi” na Sala de Aula.....	104
5.2.2 “Alfredo Volpi”- Uma Continuação	106

5.2.3 Cartão Dedicado aos Pais	112
5.2.4 Saci-Pererê – Elemento do Folclore Brasileiro	114
5.2.5 Brinquedo Tradicional na Aula de Arte	118
5.2.6 Aldemir Martins e o Gato Azul	120
5.2.7 Gato Azul: Uma Continuação	124
5.2.8 A Boneca	125
5.3 CRIATIVIDADE INFANTIL UM OUTRO OLHAR	128
6 UM OLHAR CONCLUSIVO	136
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS.....	146
ANEXO A – PLANO DE OBSERVAÇÃO	147
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	149

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela arte-educação surgiu desde o período de graduação em Pedagogia, nas disciplinas de Metodologias de Ensino. Os professores envolvidos com esse processo acadêmico procuravam utilizar, sempre que possível, elementos artísticos em suas aulas. Demonstravam também como pode ser significativo o ensino, de qualquer área de conhecimento – matemática, língua portuguesa, ciência, história entre outros – quando relacionados ao fazer artístico.

Passados alguns anos, ao atuar na área da educação escolar, exercendo funções de professora, supervisora educacional e coordenadora pedagógica, procurei empregar esses recursos metodológicos e artísticos no trabalho com as crianças. Essas experiências despertaram um grande interesse em estudar profundamente o tema: a arte envolvendo a criatividade humana.

Desde o início desta pesquisa ficou constatada a singular importância da arte para o homem, e como essa pode ser identificada no decorrer de sua própria história. A arte nasce a partir da necessidade humana de expressar sua própria realidade e está relacionada, de forma abrangente, com diferentes momentos sócio-históricos de uma época, envolvendo seus costumes, tradições e cultura.

Na prática escolar, o estudo da arte é trabalhado, quase sempre, de forma fragmentada e seu ensino é desenvolvido, na maioria das escolas brasileiras, como uma atividade de descanso, à margem de outros conhecimentos considerados "nobres" ou mais científicos, desconsiderando, assim, as atividades artísticas ou aquelas que envolvem o lúdico sob forma de jogos e brincadeiras estruturadas, e que são vitais ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

O estudo da arte, quando aplicado de forma didático-artística, permite à criança maior possibilidade de manifestação da sua criatividade, o que pode auxiliá-la em outras áreas do conhecimento e na realização de diferentes atividades escolares.

Nessa perspectiva, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental I, vivencia um novo processo de aprendizagem, no qual praticamente inexistente a preocupação com a criatividade infantil e suas diversas formas de manifestação. Nesse contexto escolar, os professores e outros adultos responsáveis por sua educação passam a exigir-lhes comportamentos e desempenhos geralmente controlados, rígidos e organizados visando, no geral, que reproduzam atitudes consideradas adequadas ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, constata-se, não raro, que a dinâmica das aulas é enfadonha e cansativa para uma criança de seis ou sete anos, porque, de certa maneira, a obriga a permanecer sentada em sua carteira durante praticamente todo o período escolar. Além disso, os conteúdos de ensino e as atividades didático-pedagógicas que lhe são propostos para fins de estudos, exigem muito mais esforço e responsabilidade que não deixam espaço suficiente para a manifestação da curiosidade e da imaginação infantil. Dessa maneira, há de se observar que o brincar algo tão importante para criança por meio do qual aprende – a dominar a angústia, extravasar, acalmar, criar, fazer representação do mundo exterior e mais tarde agir sobre ele, entre outros processos – diminui consideravelmente nesse espaço escolarizado.

Nessa fase de transição, é freqüente ouvir-se de seus professores comentários, como: “Agora você já é grande”, “Deixou de ser nenê e não pode brincar e comportar-se como uma criança”, entre outros avisos e imposições durante as aulas. Com base nesses comentários, entendemos que, no cotidiano escolar, ainda não há, de certa forma, uma preocupação com as necessidades específicas de uma criança – de movimentar, brincar, entre outras manifestações – ao ser inserida em uma nova etapa do seu processo de escolarização.

Ainda nessa fase, a criança começa ampliar sua rede de relações sociais para além do contexto familiar – permeado pela afetividade e pela cultura oral presente no seu cotidiano – e inicia um novo processo de internalizar os códigos da cultura escrita, que diferem substancialmente das experiências vivenciadas no seu contexto sócio-cultural.

Essas observações geraram a necessidade de aprofundar o estudo e a expectativa de encontrar possíveis respostas relacionadas à arte e a criatividade humana com base em pesquisadores que se dedicam ao tema, e por entendermos que a criatividade é um processo inerente à condição humana, sendo necessária à própria existência e à evolução harmoniosa do ser humano em suas diferentes idades.

Durante o estudo procuramos responder à questão geradora que norteou esta pesquisa: Como a mediação do professor, na realização de um trabalho artístico, poderia contribuir para ampliar, ainda mais, o processo criativo da criança? Desse modo, foi observado como ocorre a mediação e o uso de estímulos de uma professora durante a realização de atividades artísticas, analisando ainda, o envolvimento das crianças durante a elaboração de diferentes trabalhos e como essas expressam sua arte. Arte que de início é inseparável da vida cotidiana, e que na escola a criança precisa ser encorajada, estimulada a usar seus olhos, mãos, sentidos de tato, audição e sentimentos, pensamentos lógico e simbólico de modo mais técnico, sensível e criativo.

A partir da situação problema, foram formulados os seguintes objetivos:

A – Objetivo Geral: Analisar a importância do ensino da arte e a mediação do professor, sua provável contribuição para o despertar, ainda mais, a criatividade infantil.

A. 1 Objetivos Específicos:

a.1) Analisar e descrever uma breve história do ensino da arte no Brasil e como essa área de conhecimento é considerada e contemplada pela Legislação Oficial Brasileira.

a.2) Analisar e descrever vivências e experimentações infantis na utilização de materiais e na aplicação de diferentes técnicas artísticas.

a.3) Observar, se o uso de estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelo professor visam estimular a manifestação da criatividade infantil durante a realização de um trabalho artístico em sala de aula.

a.4) Analisar a Proposta Pedagógica de uma escola pautada na abordagem Histórico-Crítica, visando observar e descrever como a criatividade humana é contemplada e como a metodologia de ensino é utilizada pelo professor durante as aulas de arte.

Assim, visando descrever a respeito da educação formal e da criatividade humana tecemos na primeira parte deste trabalho um tema intitulado Criatividade e Educação e procuramos descrever os diferentes sentidos e significados conceituais de criatividade humana, sob diferentes enfoques teóricos. Além disso, foi contextualizado como a criatividade foi e continua, ainda, distanciada da escola e do trabalho humano. Para o aprofundamento teórico, o estudo reportou-se principalmente a Vygotsky (1982, 1984, 2001, 2004); Ostrower (2001); Enguita (1989); Leontiev (1964); Salles (2004); Saviani (1985) entre outros pesquisadores.

A segunda parte do estudo, pautou-se numa faceta do referencial teórico de Vygotsky (1982, 1984, 2001, 2004); Lowenfeld e Brittain (1970); Ostrower (2001), entre outros, e enfatizamos a importância e o sentido educativo da arte, e a necessidade da formação continuada do professor de arte. Apresenta também um histórico de como a disciplina de arte foi instituída e considerada legalmente pelo Ensino Oficial Brasileiro. Assim, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1997); Duarte Júnior (1981, 1986), buscamos elementos teóricos que podem favorecer o repensar da prática didático-pedagógica, a qual exige uma formação profissional, comprometida com uma escola que não está somente preocupada com a democratização do saber acumulado historicamente pela humanidade, mas principalmente, com a criança que vem para a escola em busca da alegria e do prazer de aprender.

A terceira, apresenta o Caminho Metodológico e descreve a metodologia fundamentada na abordagem de pesquisa qualitativo-descritiva, apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados: observação, diário de campo, entrevista semi-estruturada, fotografia, caracterização do campo empírico e dos atores desta pesquisa.

Na última sessão, o estudo apresenta a proposta pedagógica planejada e aplicada pela escola “*locus*” desta pesquisa. Procura compartilhar com o leitor as vivências e observações detalhadas no diário de campo, a partir da descrição, análise das aulas de arte, e destacar as mediações da professora, durante a execução de trabalhos artísticos realizados pelas crianças. Além disso, analisa as estratégias didático-artísticas utilizadas em sala de aula, mostrando suas possíveis contribuições para estimular a criatividade infantil.

É preciso entender o espaço escolar como significativo para todos que dele co-participam, principalmente a criança. A interação e cooperação entre os colegas, aliadas ao reconhecimento da importância do papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, podem abrir caminhos que contribuam para que a criança (re)construa conhecimentos e possibilitem ainda, um espaço maior para o viver criativo.

2 CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

A maioria dos estudos que se relaciona com as Ciências Humanas, às Artes e outros campos de conhecimentos, procuram re-analisar, descrever e explicar a criatividade humana como um processo de busca de soluções, ainda não claras sequer ao próprio ser humano que o exercita. Trata-se de um processo complexo em que as soluções para um determinado problema ganham uma forma à medida que se manifestam quer no desenho e cores expressos no cavalete de um pintor, quer nas resoluções e fórmulas de um cientista (ZAMBONI, 2001).

Isso acontece quando um processo subjetivo humano já atribuiu alguma forma de linguagem à própria idéia, seja essa de natureza artística ou científica, manifestando, por exemplo, sob diferentes formas de palavras, símbolos ou fórmulas. Neste sentido, a dinâmica do processo criatividade envolve instantes intuitivos e/ou criativos, seguidos de ordenações racionais inumeráveis, comparáveis e ordenáveis.

Deste modo, ao longo de um processo de trabalho criativo

[...] existe uma dinâmica intensa de trocas rápidas entre o intuitivo e o racional no sentido de procurar algo e que por meio de um insight (e/ou intuição) vem a solução, ou seja, passa-se a ter elementos sob forma passível de serem controlados e ordenados pelo intelecto [...] de um ser humano. (ZAMBONI, 2001, p.29).

Quando ressurgem outros problemas, não raro, o processo criatividade humano entra novamente em ação à procura de novas respostas.

Mas, se voltarmos para os estudos relacionados com as práticas escolares e a criatividade humana, esses nem sempre estão fundamentados em bases teóricas que lhes dêem a necessária sustentação didático-metodológica para serem introduzidos e trabalhados no âmbito escolar.

Nesse sentido, um professor pesquisador necessita embasar seus estudos em um método científico, mas, no geral, o que se constata é que essas práticas são de natureza quantitativa e ligada às ciências experimentais. Pensamos, então, que esse procedimento, embora seja científico, pode subverter e até anular, no sentido temporário, o caráter profundamente sensível estético do processo lúdico, artístico, criativo, entre outros.

Assim, quando as práticas de ensino necessitam de fundamentos relacionados com as referidas teorias experimentais, visando a embasar o fazer pedagógico, e uma aprendizagem criativa e significativa à própria criança, a professora que realiza a mediação¹ entre o que se ensina e o que se aprende, precisa estar ciente de que a criança também estabelece critérios envolvendo regras, normas e outros procedimentos. Isso porque, tudo que ela faz e produz, no sentido formal ou diário, além de estar relacionado ao seu processo de fantasiar, de unir e dar sentido ao que a criança já conhece, ainda demonstra e manifesta em diferentes momentos prazer e desprazer, mudança e alternância de humor, associa-se ou promove uma separação envolvendo seus pares.

É importante, então, que o profissional ligado ao processo escolar estude, analise, realize pesquisas científicas e não apenas aquelas que dizem respeito à sua área de atuação. Priorize estudos relacionados com a criatividade humana em suas diferentes fases de desenvolvimento. Por quê?

Por entendermos que a denominada “sociedade pós-moderna” vivencia um momento de rápidas transformações educacionais, tecnológicas e outras, que exigem cada vez mais do ser humano (criança, jovens e adultos) que use e/ou aplique sua criatividade em um ou em alguns dos diferentes campos de trabalhos e em sua vida cotidiana. Aprender algo pode significar não só acumulação de conhecimentos, mas implica, ainda, em uma compreensão de como esses podem ser utilizados e/ou aplicados em qualquer de situação de trabalho ou diária. E, possivelmente, para desenvolver atitudes positivas em relação a nós próprios e àqueles que nos cercam.

Em seguida, descreveremos uma síntese relacionada aos significados conceituais de criatividade sob diferentes enfoques e abordagens teóricas. Apresentamos então, a proposta de ensino de Kneller (1976) relacionada ao processo criativo humano, para esse autor esse processo pode ser, sempre mais, estimulado na sala de aula pelo professor. Além disso, descrevemos historicamente como a criatividade humana continua distanciada da escola e do trabalho humano.

¹Mediação: processo que se inicia no contato da criança com o meio físico e humano e que a auxilia sua inserção no contexto sócio-histórico. No espaço escolar, a mediação é processual e promove a co-participação da criança nas atividades de ensino e a possibilita compreender conceitos científicos e cotidianos mediados pelo professor. Isso lhe permite desenvolver diferentes capacidades neuro-mentais superiores e que se completam uma com as outras e ao mesmo tempo inter-relacionam-se com outros processos que estão em fase emergente (brotos) (VYGOTSKY, 1984). Desta maneira, todas as vezes que referirmos à palavra mediação neste estudo, estaremos nos reportando à aquela que promove a internalização e a aprendizagem de novos conceitos.

Para complementar, acrescentamos nesta primeira parte teórica do estudo, algumas considerações a respeito da criatividade humana sob a ótica das exigências sociais, relacionando-a ao cotidiano escolar.

2.1 CRIATIVIDADE E SIGNIFICADOS CONCEITUAIS

Ao nos defrontamos com a palavra “Criatividade”, o primeiro impulso e alternativa surgiram permeados de desejos e interesses em respondermos a questão: o que é criatividade? Essa problemática inicial pode ser caracterizada por nós educadores como um desafio interminável porque o termo em questão, além de ter uma natureza conotativa, é ainda aplicado e entendido, singularmente, por diferentes autores e suas singulares abordagens teóricas como um processo. Esse, no geral, ao se manifestar espelha apenas uma fração da vida interior humana. Além disso, encontramos conceituações que carecem de objetividade, são imprecisas ou amplas demais e não trazem em seu contexto elementos esclarecedores à compreensão do significado conceitual de criatividade. E, ainda, por se referirem a esse processo como algo praticamente inatingível, como o exemplo que segue: “Criatividade é a produtividade no que concerne às idéias, à invenção, fecundidade intelectual e imaginativa” (BEAUDOT, 1976, p.13).

Em Matisse (apud NOVAES, 1972, p.18), encontramos o conceito: “Criar é expressar o que se tem dentro de si”; pensamos que esse conceito se aproxima mais das possibilidades humanas em dar respostas aos próprios projetos e problemas vivenciados no cotidiano.

Diante dessas exposições, constatamos que ainda se faz necessário indagar: Que produtividade processual é essa? Todo trabalho humano envolveria necessariamente a criatividade? Compreendemos que, mesmo respondendo a essas e outras dúvidas em relação a criatividade, não as concluiremos objetivamente, mas as prováveis respostas devem fluir e se manifestar durante a construção deste estudo.

2.2 DIFERENTES OLHARES À CRIATIVIDADE

Inicialmente, procuramos verificar, no dicionário, o significado de criatividade, palavra que deriva do latim *creatio, creare*, e significa: *Sf* 1. Qualidade de criativo. 2. Capacidade criadora (FERREIRA, 2001). Desta forma, pensamos que criar é mais do que produzir objetos novos, é reconstruir o novo; e mesmo que o ser humano perceba que sua capacidade criativa lhe parece estar se esvaindo, esse processo jamais deixará de existir porque é inerente à condição humana.

Nessa perspectiva, constatamos ainda, que pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento procuram delinear, em seus estudos, um significado conceitual à criatividade. Entre eles, citamos Kneller (1976), que chegou a conclusão de que existem dois fatores essenciais relacionados à criatividade e que deveriam ser considerados: a novidade e a relevância. Propõe que “[...] um ato ou uma idéia é criativa não apenas por ser nova, mas também porque elabora algo adequado a uma dada situação” (KNELLER, 1976, p.18).

Referindo-se ao elemento novidade, assim se expressa: “[...] Toda definição de criatividade... há de incluir o elemento essencial de *novidade*. Criamos quando descobrimos e exprimimos uma idéia, um artefato ou uma forma de comportamento que seja nova para nós [...]” (KNELLER, 1976, p.15). O autor enfatiza que essa elaboração criativa é “nova para nós” porque representa a descoberta daquilo que não conhecíamos e, inclusive, pode ter sido revelada ou descoberta por outros estudiosos – cientistas, pesquisadores, estudantes, crianças, entre outros – ao longo da história da humanidade.

Em suas considerações, Kneller (1976) admite, também, que a novidade por si só não basta para caracterizar ou tornar uma idéia em um instrumento criador, ressalta que a relevância de uma descoberta se constitui num fator que desencadeia uma resposta plausível a um sujeito humano. E explica:

[...] o ato criador é resposta a uma situação particular, ele deve resolver, ou ao menos clarear, a situação que o fez surgir. Nova, porém pouco criadora, terá sido a idéia do arquiteto que imaginou cobrir de fumaça verde um bangalô por ele desenhado. Mas se conceber um meio de harmonizar o bangalô com a paisagem, então seu pensamento é genuinamente criador (KNELLER, 1976, p.18).

Kneller (1976) enfatiza que muitas conceituações de criatividade foram propostas por especialistas de áreas de conhecimentos singulares e que nelas podemos encontrar os dois fatores apontados pelo autor – a relevância e a novidade –. Mas, os especialistas discordam quanto ao sentido de novidade, isto é, em relação aos critérios para julgar o que seria realmente “novo”. Para algumas pessoas, a novidade refere-se a um sujeito particular e, para outros, diz respeito à sociedade, ao grupo, à cultura.

Essas divergências conceituais relacionadas aos critérios que envolvem a relevância e a novidade ligadas à criatividade acontecem, provavelmente devido às diferentes visões de mundo, diferentes interesses e áreas de pesquisa e estudos substantivos.

Segundo esse autor, as conceituações de criatividade podem ser abordadas a partir de quatro singulares categorias: o ponto de vista da pessoa que cria, sua fisiologia, temperamento e inclusive suas atitudes pessoais, hábitos e valores. É preciso considerar ainda os processos mentais simbólico, emocional, motivação, percepção, aprendizado, entre outros, que a ação de criar mobiliza.

A criatividade pode ser também estudada e conceituada a partir de influências ambientais e culturais criadas por estudiosos artistas, cientistas, ou seja, por humanos que se dedicam às diferentes descobertas existentes na realidade sócio-cultural.

Para Guilford (1971 apud NOVAES, 1972) um dos pioneiros no estudo e pesquisa da criatividade, compreendeu e apresentou cientificamente a ação de criar como um processo mental humano, enfatizando-o num sentido restrito como habilidades que envolvem fluências de idéias, pensamento crítico, flexibilidade de ações, originalidade, entre outros processos.

Temos, ainda, um outro estudioso vinculado à área de educação, Torrance (1976 apud TAYLOR, 1971) que realizou pesquisas com crianças consideradas altamente criativas², seus estudos contribuíram para esclarecer diferentes aspectos de comportamentos, conflitos infantis manifestados em casa, na escola e relacionamentos com professores e colegas.

² E. P. Torrance e sua equipe do “Bureau of Educational Research” da Universidade de Minnesota, realizou um grande número de estudos exploratórios relacionados com a medida da criatividade desde os primeiros anos da infância até a idade adulta. As habilidades intelectuais de: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração são medidas por meio de um conjunto de tarefas, os chamados “Torrance Tests of Creative Thinking” (T. T. C. T.) para cada resposta são atribuídos escores, segundo os critérios estabelecidos por Torrance (1966) composto de um conjunto de tarefas verbais e não verbais. A pesquisa tinha como objetivo analisar e estudar histórias de vida, relatos e experiências de pessoas consideradas altamente criativas e como esse mantém a sua criatividade (TORRANCE, 1966).

Torrance (1976) sugere estratégias pedagógicas para os pais, orientadores educacionais e professores, visando a orientar crianças consideradas excessivamente criativas, como forma de ajudá-las a manter e, se possível, ampliar seu potencial criador.

Ao analisar e discutir fatores que podem facilitar ou inibir o desenvolvimento da criatividade em crianças, Torrance (1976) enfatiza a importância da escola para estimular sempre a criatividade infantil, respeitando suas singulares características de personalidade e tendo como base seu contexto sócio-cultural. Sua proposta pauta-se em um trabalho cujo ensino envolve um processo que propõe a solução de problemas e tem como objetivos repensar, (re)construir conhecimentos e fazer escolhas.

Para o autor, a criatividade é o processo de se tornar sensível aos problemas, identificar lacunas no conhecimento, perceber as próprias dificuldades, buscar soluções, formular hipóteses para testar e reestudá-las, se possível modificá-las e, finalmente, comunicar os resultados. Reafirma, com base nesses estudos, que a criatividade é um dos processos mentais humanos (TORRANCE, 1976).

Por sua vez, Vygotsky (1982, p.7) conceitua o processo criativo ou atividade criadora como “[...] toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano”.

Desse modo, entendemos que o processo criativo visa a dar sentido a algo novo e é por isso que o sentido conceitual de criatividade a que se refere este estudo está relacionado ao entendimento universal. Ou seja, refere-se a humanidade contida no homem, e ao estar vivo; subentende, assim, uma das qualidades existenciais e inerentes a todos os seres humanos.

Winnicott (1975) julga necessário considerar a impossibilidade da destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo, enfatizando – que no caso mais extremo de submissão não afetiva, ou de uma lesão cerebral, ou ainda no estabelecimento de uma falsa “personalidade” oculta em algum lugar de sua subjetividade – mesmo assim existirá sempre uma manifestação de sua criatividade original e satisfatória a si próprio. Por quê?

Essa resposta é complexa por se tratar de um processo humano singular e que de certo modo não pode ser medido e/ou avaliado objetivamente, mas o processo criativo, segundo Winnicott (1975), está sempre presente em nossa vida. Ainda na nossa concepção, esse processo, na sua essencialidade, poderia ser caracterizado como uma singular condição humana. Condição essa que, além de ter uma natureza substantiva, pode manifestar-se sempre

e sob forma de uma nova face, contendo pegadas, contornos e/ou sinais criativos. Em outras palavras, o percurso da criação ressurgem de múltiplas experiências vivas ou vividas mesmo que o sujeito humano esteja envolto em uma condição de vida chamada “normal diferente³”.

Complementando essa visão de um viver humano sempre criativo, Ostrower (2001), Aquino (1999), também concebem a criatividade como um processo inerente à condição humana, e porque o ser humano é, na sua essência, um exímio sensível estético e criativo, no sentido singularizado. Assim, criar é, basicamente, dar forma a algo novo, de início novo ao próprio sujeito. Depois esse “algo novo” como: texto, poema, escultura, entre outras criações artísticas, científicas ou tecnológicas pode parecer ao outro ser humano como obras únicas, inéditas ou como simplesmente reconstruídas.

O sentido de novo, de inédito, de um sujeito criador envolve o todo de sua capacidade de compreender e essa compreensão, por sua vez, manifesta-se sob diferentes formas de ordenação e no sentido de re-significar sua própria existência, entre outros fazeres e necessidades humanas. Nesse sentido, é que o processo criativo materializa-se, e não raro, é inacabado. Porque esse processo, ao se manifestar, pode representar algo significativo ao próprio criador e ao processo sócio-histórico.

Ostrower (2001) enfatiza:

A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação. Ele afeta o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais. Para tanto, a percepção consciente na ação humana se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de fazer situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é a sua capacidade de antever certos problemas (OSTROWER, 2001, p.9).

No sentido ostroweriano, podemos considerar a intencionalidade humana, como uma intencionalidade latente criativa, que se torna uma perspectiva projetual de um sujeito humano. Essa proposição vai além de uma ação imediata, podendo ser pensada ou descrita ainda como um complexo processo de mobilização de um existir humano na sua totalidade objetiva e subjetiva. Assim, situações hipotéticas podem reorganizar-se

³ O conceito de normal não é um conceito de existência susceptível, em si mesmo, de ser medido objetivamente [...] o patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, uma vez que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente (CANGUILHEM, 1995 apud PADILHA, 2001, p.43).

processualmente e se manifestar sob forma de solução para um problema ou para se (re)criar um projeto artístico ou científico de qualquer natureza, entre outros fazeres humanos.

A autora em questão enfatiza que essa intencionalidade, além de permear o todo de uma ação criativa, contém critérios elaborados singularmente por um sujeito humano baseados em escolhas e alternativas pessoais.

Para Ostrower (2001, p.127), a criatividade manifesta-se na criança por meio do brincar imaginativo e em todo o seu fazer solto, difuso, prazeroso ou desprazeroso e no seu modo de associar e simbolizar conceitualmente a realidade sócio-cultural. Assim, “[...] criar é viver, para criança”. Na brincadeira, a criança cria situações imaginárias e, desta forma, aprende, apreende, (re)cria, compreende e controla, momentaneamente, as situações cotidianas conflituosas, além de explorar novas possibilidades.

Percebemos, então, que as situações envolvendo o brincar, ao serem vivenciadas pelas crianças, no geral, são manifestadas de forma criativa, imaginativa construtiva, curiosa, ousada e espontânea. De acordo com a autora em questão, o brincar promove o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento simbólico, lógico entre outros processos infantis.

Para Lowenfeld e Brittain (1970), o termo criatividade tornou-se excessivamente popular no contexto educacional. Porque constataram que criatividade ou capacidade criadora é utilizada como forma de chamar a atenção às necessidades e desejos humanos, visando apenas ao consumo de bens materiais. Por exemplo: a palavra criatividade aparece, quase sempre, em destaque e contendo uma pintura brilhante em relação aos títulos de livros, projetos de natureza lúdicas, entre outros artefatos. Mas, esses dois estudiosos enfatizam que não se deve perder de vista os aspectos teóricos sócio-históricos porque esses são de extraordinária importância, pois representam e documentam a evolução do pensamento criador. Constitui-se, ainda, no que a humanidade nos pode oferecer criativamente.

Os autores em questão conceituaram criatividade como “[...] um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou realizações. Não é necessário que seja um fenômeno ímpar no mundo, mas deve ser, basicamente, uma contribuição do indivíduo” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.62). Reafirmam, assim, que criatividade é um processo humano, mas existem divergências conceituais relacionadas ao seu sentido e significado porque provêm de diferentes enfoques teóricos.

Por essa razão, fica evidente que os homens são movidos por inúmeras necessidades, entre elas o trabalho, fundamental à vida humana, uma atividade criadora,

produtiva e é por meio dessa ação processual, que o homem transforma seu espaço e suas relações, constrói habitações, produz suas roupas e os bens materiais (LEONTIEV, 1964).

Assim, à medida que o homem trabalha no sentido teórico e empírico está também contribuindo, mesmo que inconscientemente, para o surgimento de novas expressões e manifestações artísticas e, ainda, ao desenvolvimento de novas ciências, tecnologias e ao processo construtivo que envolve a cultura sócio-histórica.

Kneller (1976), ao analisar a criatividade como uma força cósmica universal do ser humano, entende que a natureza desse processo é rítmica porque o mundo é uma corrente contínua de eventos singulares, eventos que se constituem a partir de diferentes realidades que nascem se desenvolvem e morrem, para um novo renascer.

Nessa perspectiva, o significado conceitual de criatividade possibilita diversas interpretações porque envolvem substantivos processos de pensamento, emoção e de formas de linguagens. Linguagens que avivam ou rememoram uma produção inventada e criada pelo homem. Envolvem, ainda, as influências de fatores socioculturais que devem ser considerados e analisados de forma individual ou agrupados

Os diferentes olhares à criatividade possibilitaram-nos entender ainda mais, que o processo criativo refere-se, não somente à questão da arte ligada às produções dos chamados grandes gênios da produção artística, ou ainda, dos considerados exímios cientistas. Mas, a cada momento, o ser humano projeta uma situação, nem sempre distante da criatividade, como a simples combinação de uma peça de roupa para vestir ou uma palavra nova que surge e se manifesta inesperadamente na fala de uma criança. Entendemos que essas vivências cotidianas podem se transformar em novas formas criativas e contribuem, também, para aguçar nossos interesses, motivações e se constituírem em novos elementos criativos e fundamentais ao contínuo desenvolvimento do próprio processo criativo humano e do sócio-histórico.

Isso pode acontecer porque não há uma regra fixa para o processo criativo manifestar-se, e esse “[...] não é o adorno da vida humana, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e de seus próprios movimentos que aclaram e promovem as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VYGOTSKY, 2004, p.352).

Para Leontiev (1964, p.178):

O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não lhe é dado imediatamente, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnados, as aptidões humanas são formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada ser humano como um problema a resolver.

Resolver de preferência, criativamente, porque a experiência humana sócio-histórica não é formada pela hereditariedade e “[...]... é nisso que reside a diferença radical humana com a diferença específica dos animais.” (LEONTIEV, 1964, p.190). E no geral, o homem – em qualquer idade – não se contenta com as “coisas” prontas, com o que já existe na realidade; são as formas naturais e os objetos criados por outros seres humanos que o instigam à busca de novas criações. Essa busca interminável implica quase sempre em criatividade e é assim que entendemos esse complexo processo humano.

A partir de Kneller (1976), constatamos, também, que teoricamente existem alternativas didático-pedagógicas que podem contribuir e fundamentar diferentes estratégias de ensino e relacionadas com o despertar da criatividade humana.

2.3 ENSINAR SEGUNDO KNELLER

As estratégias de ensino relacionadas com o processo didático-pedagógico sugeridas por Kneller (1976), e articuladas às leituras que realizamos com base em autores da teoria Histórico-Cultural, principalmente Vygotsky (1984); Leontiev (1964), entre outros pesquisadores que estudam a temática educação escolar e criatividade humana, podem sempre contribuir para o desenvolvimento e ampliação do pensamento criativo humano e, em especial, o da criança. Mas, para que isso ocorra, julgamos necessário a mediação do professor porque, por mais rica e estimulante que seja a experiência singular e sociocultural infantil, nem sempre a criança poderá elaborar ou criar algo novo no sentido sistematizado sem a mediação inicial de um professor e enriquecida com a troca de informações com seus pares.

Kneller (1976) enfatiza o processo criativo como uma forma de ensinar, analisando-o como uma estrutura mental na qual se apóia o processo criativo e esse está inter-relacionado ao imaginário humano. Isso possibilita ao professor desafiar crítica pedagogicamente a criança para rever, repensar seus conceitos científicos, cotidianos e relacioná-los, se possível, a uma situação em processo de estudos.

Segundo o autor, a criatividade infantil manifesta-se de várias maneiras e, não raro, aliada ao imaginário; quando procura realizar novas descobertas, o professor em vez de transmitir o conhecimento que está nos manuais, deveria possibilitar à criança [...]

recombinar por seus próprios meios aquilo que aprende. Se aceitarmos o conhecimento como coisa dada, ele permanece “inerte” e abafa a imaginação natural (KNELLER, 1976, p.38).

Ainda, em sua obra *Arte e Ciência da Criatividade*, Kneller (1976) apresenta um texto especialmente dedicado à educação escolar. Observa que existem dois caminhos para introduzir a criatividade na educação. O primeiro seria o de ensinar um assunto novo ou uma habilidade nova. O segundo somente seria contemplado mediante a mudança do currículo escolar. Para o autor, devemos ensinar uma técnica artística, por exemplo, e atribuindo a essa invenção técnica à criatividade humana, não como “coisa” distinta do processo sócio-histórico. Ou então, estimular as crianças, freqüentemente, para que elas possam manifestar algo pautado em seu potencial criativo e que, geralmente, permeia o todo de seu agir existencial. Envolve ainda, os temas teóricos estudados ou desvelados durante as aulas.

O caminho de mobilização infantil na busca da própria criatividade, sugerido pelo autor e também por nós pesquisadoras, é algo que não pode ser ensinado como uma matéria ou disciplina, porque a criatividade permeia todas as áreas do conhecimento científico, artístico, filosófico, entre outras. Mas, pensamos ser necessário que o professor tenha uma formação didático-pedagógica continuada, visando a trabalhar mais efetivamente com essas proposições sob forma e/ou embasadas na criatividade humana.

Nesse sentido, para haver envolvimento do professor nesse processo voltado à criatividade, é preciso que lhe ofereçam: recursos financeiros, meios tecnológicos, literários, esportivos, jogos, entre outros materiais, e os objetos ou “coisas” que circundam a escola e o contexto sócio-cultural próximo. O desafio criatividade deve ou deveria ser assumido por nós educadores, não só porque é um dos processos vitais à aprendizagem significativa infantil, mas também, para logarmos êxito em nosso trabalho educacional.

Kneller (1976, p.112) enfatiza que, para tanto, devemos manter:

[...] viva a curiosidade do estudante, essa é um dos meios de contrabalançar esse fechamento da mente. Fascinada pelo rico tumulto da experiência, a criança explora o seu mundo com toda a naturalidade. Se cercearmos essa curiosidade, prejudicamo-la, tirando-lhe sem dúvida o sentimento de segurança. Em vez de inibir essa curiosidade em nome da disciplina, da precisão ou domínio do assunto, cabe ao educador a responsabilidade de estimulá-la e nutri-la [...] e o aprendizado precisa deixar de ser absorção para ser exploração.

O autor enumera, ainda, sete formas ou estratégias de ensino para promover o pensamento criativo da criança que podem contribuir para que essa realize, reelabore os

seus conceitos científicos, diários. Assim procedendo, possivelmente, irão ampliar ainda mais seu pensamento criativo e simbólico, entre outros processos.

Apresentamos, na seqüência, as anunciadas formas de ensinar:

a.1 Originalidade: o professor pode estimular sempre mais a criança a ter e manifestar novas idéias. Para isso, deve: acolher as idéias “originais” ou as consideradas absurdas, quando elaboradas pelas crianças, instigando-as a promover seus próprios esforços e tentativas de resolver um problema de forma “original”. Respeitar suas idéias e suas composições artísticas, literárias, musicais, ou de qualquer natureza, porque uma criação que pode parecer trivial, rotineira ao olhar do adulto, pode ser “nova” para a criança que a realiza. Além do que “[...] muito do que é criativo na vida humana consiste em redescoberta do que outros homens descobriram anteriormente.” (KNELLER, 1976, p.96).

Segundo esse autor em questão, a originalidade é apenas uma qualidade humana entre as muitas desejáveis; algumas áreas como a arte e a literatura exigem mais o seu uso do que outras. Esse processo – originalidade – deve ser acompanhado de outros elementos: a objetividade, a lógica de raciocínio, a observação e o cálculo, entre outros.

Pensamos próximas a esse autor, que quanto mais o professor estudar, entender, aplicar trabalhos que possibilitem o despertar e o manifestar de um processo criativo maior a possibilidade de que seus objetivos didático-pedagógicos poderiam ser alcançados. Seus limites em relação a esse processo podem ser atenuados e, entendemos ainda, que antes da aplicação de uma atividade didático-pedagógica, esse profissional deveria ter estudado, pesquisado e realizado atividades de similar natureza que o possibilite se colocar no lugar da criança para recriar ou produzir um tema ou um objeto que envolva o uso do pensar criativo. Esse educador, além de ampliar seus conhecimentos, terá mais vivências e recursos didático-metodológicos no uso de estratégias de ensino ou nas interferências em relação ao fazer da criança, visando assim, a valorizar todas as etapas processuais da criação durante a execução de um trabalho manual, textual, artes-dramáticas, plásticas, tridimensionais, resolução de problemas, ou seja, atividades de diferentes naturezas.

Em todo o fazer escolarizado podem estar presentes as marcas da criatividade, como: recuos ou indecisões quanto ao delineamento de formas, cores, texturas e outras decisões que deveriam ser contemplados durante a construção de uma produção. Até mesmo os “erros”, as tentativas frustradas quanto à busca de respostas, para solucionar um problema matemático, por exemplo, precisam ser previstos. Desse modo, entendemos que em todo o trabalho humano podem existir marcas da criatividade, do pensamento simbólico,

lógico, sensibilidade estética ou, ainda, o desejo de buscar sempre mais informação sobre um conteúdo em processo de estudo.

a.2 Apreciação do novo: o professor precisa cultivar o encantamento, a curiosidade da criança para a novidade, estimulando-a a propor e a examinar novas idéias. Não deve descartar ou repelir bruscamente a idéia ou a fantasia da criança. Como estratégia de ensino, o professor pode apresentar uma idéia ou falar a respeito de um invento que revolucionou os costumes e os valores éticos de uma sociedade. Ainda, depois assistir a um filme sobre Dinossauros e discutir com as crianças, por exemplo, poderá fazer perguntas referentes a esse animal “[...] Onde os dinossauros viviam? O que eles comiam? Como eles cuidavam de seus filhotes, como os filhotes nasciam? Ainda vivem? Quais são as diferenças entre machos e fêmeas?” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999, p.200).

Trata-se de questões ressurgidas de brincadeiras e de comentários infantis e que se apóiam em perguntas de pesquisas realizadas por professores. Essas, suscitaram o interesse das crianças em responder, estudar e pesquisar sobre o tema Dinossauros, com base nas referidas perguntas. Então, o que eles fizeram? Crianças e professores reelaboraram o Projeto Dinossauros cujo objetivo inicial visava simplesmente a desenhar a figura de um dinossauro; mas as questões anunciadas anteriormente, ampliaram-se e deram origem ao estudo em questão. Essa ampliação de idéias referendam o que Edwards, Gandini e Formam (1999) anuncia como criatividade: “[...] emerge de múltiplas experiências ... incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido ... e para expressar-se apóia-se em processos cognitivos afetivos, imaginativos, que se unem para prever e chegar a soluções inesperadas.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999, p.86). Dessa forma, a escola do saber formal conecta-se com a escola da vida infantil.

Assim, ao constatarmos que o conhecimento humano está sujeito à construção e reconstrução num contínuo processual inacabado, e cabe aos professores possibilitar à criança perceber que a ciência é um conhecimento humano ao seu alcance e que ela pode fazer parte de um processo de descobrimento do novo. E para que ocorra uma nova descoberta científica é necessário considerar as idéias convencionais e não convencionais presentes no contexto sócio-histórico.

A esse respeito, cabe ao professor, sempre que possível, pesquisar o universo dos inventos científicos, tecnológicos, artísticos, e outros, visando a sua própria formação continuada, e que possa contribuir e ampliar o interesse da criança pelo novo. Entendemos por “novo” as descoberta humanas, de qualquer natureza, que podem fluir e se manifestar sob forma de linguagens fílmicas, brinquedos, jogos, alimentos e guloseimas, ou

seja, as “novidades” presentes no cotidiano da criança. Dessa forma, o professor poderá possibilitar a ela um espaço propício para discussão crítica, análise e compreensão de que a arte e a ciência são criações humanas realizadas a partir da exploração e transformação, não raro, do meio sociocultural, com base nas suas próprias hipóteses e projetos que trazem em si nuances de sua criatividade.

Isso fica evidenciado no pensamento de Leontiev (1964, p.290) quando explica, que mediante as relações estabelecidas com outros homens ou “[...] fenômenos do mundo circundante [...]”, essa relação possibilita à criança aprender e realizar uma atividade considerada adequada. Essas relações têm função educativa e são necessárias para dar continuidade ao processo histórico humano. Compreendemos, desse modo, que essas descobertas ou as “novidades” que surgem no mundo das idéias são permeadas pela realidade sócio-histórica. Isso porque, segundo o autor, à medida que o homem atua nessa realidade, contribui “[...] para a história da humanidade recomeçar.” (LEONTIEV, 1964, p.291).

Acreditamos, ainda, no papel e na importância da educação escolar na transmissão processual da cultura sócio-histórica em concordância com Leontiev (1964) e Kneller (1976), ao salientarem a vital relevância de uma mediação do professor e entendemos que um educador “criativo” é aquele que procura analisar e desvendar a chamada natureza pudica da ciência.

Assim, a mediação do professor, em um primeiro instante, deve respeitar as interferências ou sugestões das crianças, mostrando-lhes que o homem procura, quase sempre, investigar, analisar e até considerar ou rejeitar conceitos ou pensamentos de quaisquer natureza.

a.3 Inventividade: o autor em questão, enfatiza que as crianças precisam ser encorajadas e motivadas pelos professores para desenvolverem sua criatividade, sua expressão artística, dialógica e até de natureza científica. Em certos momentos, é necessário deixar as crianças livres para que soltem seu imaginário, dêem asas à imaginação à medida em que elas realizam atividades propriamente sistematizadas.

Kneller (1976) sugere alguns exemplos: além de pintar uma folha de papel, as crianças podem dobrá-la, rasgá-la e “lambuzar-se” de tinta, explorar os espaços externos da escola (quadra de esporte ou para outras atividades escolares, parque, saguão, biblioteca, e outros espaços da escola). Assim, quando a aula envolver conteúdos que exigem delas muito

esforço mental, o professor pode propor uma sessão de “brainstorming”⁴, visando a reacender o entusiasmo frente a um assunto que esteja em estudo. Tais atividades, assim como os jogos infantis, aguçam a imaginação das crianças na elaboração de pensamento simbólico, lógico e de ações e produções mais criativas.

O autor sugere, como uma estratégia para despertar ainda mais a criatividade infantil, desafiá-la com provocações por meio da narração de histórias ou apresentação de um fato ou de um filme, entre outras propostas de estudo. Pode-se, ainda, utilizar situações-problema para serem analisadas, discutidas e, se possível, apontar soluções, como, por exemplo, o trabalho de Benjamim Franklin em relação a eletricidade. Nessas situações, propõe que as crianças tenham um espaço para reviverem mediante pesquisas bibliográficas, entrevistas, filmes, fotografias, entre outros recursos, o itinerário da descoberta da eletricidade e o caminho percorrido por esse cientista.

A mediação do professor, nesse caso, é oferecer pistas às crianças para que discutam e resolvam os problemas levantados durante a investigação, e não simplesmente dar exemplos. Entendemos, então, que a criança precisa aprender a valorizar, apresentar e defender suas idéias, habilitando-a a confiar em si e a desenvolver sempre sua criatividade. Cabe ao professor encorajar e orientá-la para que se aproprie e/ou aprenda a sistematizar e esboçar idéias em rascunhos e anotações que poderão ser retomados e analisados posteriormente por elas e seus professores.

Essas estratégias representam uma maneira de possibilitar à criança constatar que as grandes criações e invenções humanas não são uma realidade concreta na mente de seu criador, mas só se tornam palpáveis e/ou uma realidade porque representam histórica e simbolicamente o resultado material ou fruto de um trabalho que exigiu estudos, enfrentamento de dificuldades, experimentações envolvendo várias áreas de conhecimentos.

a.4 Curiosidade e pesquisa Segundo Kneller (1976), curiosidade e pesquisa são elementos de extrema importância para promover o pensamento criativo da criança. Considera como uma das características básicas da criatividade a sensibilidade aos problemas, ou seja, questionar ou intrigar-se com o que outras pessoas aceitam como um fato indiscutível. É importante, nesse processo, a mediação do professor com vistas a aguçar, ainda mais, a curiosidade da criança com elementos que estejam presentes no contexto escolar e em seu cotidiano, para que ela constate e/ou perceba, que muitas vezes pessoas consideradas

⁴ Brainstorming – é um termo da Língua Inglesa que significa em português tempestade de idéias e é considerada uma técnica de dinâmica de grupo ou uma atividade pedagógica desenvolvida para provocar a manifestação da criatividade da criança e do ser humano em geral. (ANTUNES, 1998).

criativas – deixam de desenvolver um projeto ou uma atividade ou ainda – desistem de criar uma obra literária, artística, entre outras, por não insistirem consigo mesma e/ou não estarem estimuladas para executar um determinado trabalho.

A criança que tem espaço familiar, escolar e outros para ousar e criar a partir de suas próprias idéias, aprenderá igualmente a ser criativa, crítica e com possibilidades de enriquecer seu repertório lingüístico, artístico, científico, entre outros. Apresentará, ainda, condições de análise, síntese para estudar, criticar idéias e projetos que tiveram repercussões importantes em diferentes momentos históricos.

Para corroborar a afirmativa de que a curiosidade e a pesquisa são elementos de extrema importância para estimular o pensamento criativo da criança, o autor em questão apresenta dois exemplos: a teoria da evolução de Darwin, que abriu caminhos às ciências relacionadas principalmente à genética, psicologia, biologia e a descoberta cubista que influenciou o surgimento da arte abstrata/moderna.

Nesse sentido, os embasamentos teóricos produzidos por Vygotsky (1984), Leontiev (1964), Kneller (1976), possibilita-nos entender, com mais profundidade, que a curiosidade e a pesquisa no contexto escolar, além de trazerem novas informações relacionadas ao acervo sócio-histórico, colaboram com as crianças no sentido de reconstrução de conhecimento e para internalizarem singulares e diferentes informações, possibilitando a elas atribuir novos sentidos e significados conceituais à realidade circundante e ao próprio existir.

a.5 Autodireção: É um processo importante porque o criador – criança, adolescente ou adulto – além de pensar, antecipadamente, a respeito da forma de seu projeto, possibilita que verifiquem a coerência de suas idéias. Nesse sentido, o professor deve permitir que a criança cometa alguns “erros” sem criticá-la ou interferir com comentários ostensivos. Os “erros” momentâneos possibilitam à criança vivenciar importantes momentos para rever e, se possível, mudar conceitos, caminhos, a natureza das atividades, enfim, deixar seu fazer escolar mais próximo daquilo que a comunidade educacional considera como certo.

Em outras palavras, a criança deve “ficar só” por alguns instantes para rever, repensar ou até rejeitar por si mesma uma atividade ou um fazer artístico. Deve aprender a utilizar outros métodos, outras abordagens teóricas, práticas para resolver uma situação problema. Esse instante de solidão consigo mesma é, de certa maneira, uma forma de “brincar” com as idéias, pensamentos e seguir, provisoriamente, seus próprios caminhos, mas não se distanciando da escola e, em especial, dos ensinamentos mediados por seus professores.

a.6 Percepção sensorial: Para Kneller (1976), no geral, a pessoa criativa é extremamente curiosa, consciente e transformadora de seu espaço sócio-histórico. Por essa razão, o professor deve ou deveria sempre estimular e mediar às ações da criança durante a elaboração de um trabalho literário, ludo-artístico ou de outra natureza. Na seqüência, avaliar junto com a criança as suas próprias produções, estimulando-a a se auto-conhecer, a aprender e, sempre que possível, manifestar dúvidas e diferentes soluções à uma situação de ensino em processo de estudo. Considera, que nesse processo está contido o pensamento criativo, simbólico, lógico, percepção, sensibilidade estética, entre outros processos que habitam o todo de uma subjetividade humana.

a.7 Criatividade como objetivo educacional: Constatamos, com base em Kneller (1976), que o professor deve estimular, sempre que possível, a criança, para que essa manifeste algo relacionado com sua capacidade criadora, algo sob forma de projetos, brincadeiras, produção de textos, desenhos, entre outros projetos e criações. É fato, que as melhores produções da Educação Infantil à Universidade acontecem quando o estudante – criança, jovens e adultos – já frequentou um processo escolar mais amplo, do que o período relacionado a 1ª a 4ª séries, por exemplo. Esse período, vivido na escola de modo mais sistematizado e fundamentado em diferentes áreas do conhecimento, pode prepará-la para enfrentar e solucionar situações-problemas do seu contexto escolar ou, ainda, aqueles que ocorrem no cotidiano ou em outros contextos sócio-históricos.

Isso é possível de acontecer porque cada criança e cada professor constroem, à sua maneira, sua preciosa história de vida cotidiana, científica, artística, criando algo com base em suas vivências e experiências vividas e educacionais. Confirmando, assim, que um novo invento acontecido no contexto escolar contribui, não raro, para emergir uma nova experiência, uma substantiva aprendizagem de natureza sócio-histórica e, com o auxílio não previsto de circunstâncias inesperadas e anunciadoras de que um novo invento científico ou uma criação artística, entre outros trabalhos, podem acontecer de forma inusitada, ou seja, nem sempre prevista e/ou planejada.

Neste sentido, apesar de não ignorarmos que no contexto escolar, ainda hoje, preparam-se pessoas para executarem atividades educacionais e fazeres didático-pedagógicos pautados num trabalho mecânico e fundado, em um processo – ahistórico, apolítico – de divisão social do trabalho humano, e de admitirmos, ainda, que esse trabalho humano, posteriormente, poderá ressurgir em outros contextos sócio-históricos mais amplos. Isso é possível acontecer porque se trata de um ensino processado sob forma de um

adestramento e distante de uma educação voltada para a análise e crítica de uma realidade e para formação de cidadãos.

2.4 CRIATIVIDADE E FORMAS DE PRODUÇÃO

Todo trabalho ou atividade humana volta-se, no geral, para múltiplas formas como artes, ciências, tecnologia, entre outras, que podem estar inseridas em uma realidade sócio-histórica e cultural. Ao nascer, a criança depara-se com um contexto social específico – pré-existente – que foi construído e sistematizado durante séculos por diferentes gerações humanas.

Nesse contexto, Leontiev (1964, p.285) analisa os homens como possuidores de uma natureza singular: são os únicos seres vivos do planeta que, além de trabalhar, “[...] são *criadores*”. Por meio de suas criações artísticas, científicas, sociais, econômicas, entre outras, o homem deixa marcas profundas na realidade sociocultural e que são transmitidas processualmente às futuras gerações.

Tais criações humanas são novamente reconstruídas e aprimoradas por meio do trabalho, de diferentes naturezas. Nesse contínuo processo sócio-histórico há também conflitos entre o processo de produção e aqueles humanos voltados apenas para o uso e aplicação da mais-valia, visando assim, a acumulação de bens e/ou riquezas materiais. Essas criações, de natureza sócio-históricas, representam, o testemunho do próprio desenvolvimento do homem, quer sejam voltadas para a Arte ou às Ciências em suas diferentes modalidades porque ambas são criações humanas.

Desta forma, o trabalho – quase sempre, de natureza processual – é uma das principais condições de vivências e experiências realizadas pelo homem e que lhe permite desenvolver seu potencial criativo e sua sensibilidade estética, entre outros processos.

Entendemos que o trabalho sempre foi, e continua sendo, uma necessidade humana. É esse fazer processual que o diferencia de outros animais. Para Marx (1982, p.202), “[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

Sob essa ótica, reportamo-nos novamente a Marx (1982), quando conceitua o trabalho como uma atividade singular, mediante a qual o homem realiza determinadas

ações, como por exemplo, plantar cereais para garantir sua subsistência. O autor afirma que o ser humano, ao criar algo, transforma, mediante a elaboração de projetos e utilização de aparatos tecnológicos, instrumentos e artefatos, não apenas esse objeto como a realidade que o circunda.

Essa ação de transformar a matéria-prima em um produto “acabado” contribui para desenvolver e adaptar o homem numa realidade sociocultural, visando à satisfação das suas necessidades de vida diária e científica. No geral, esse trabalho contribui para o enriquecimento cultural, econômico de uma sociedade, além de desenvolver a ciência, a arte e a própria História da Humanidade conforme apregoa Leontiev (1964).

Concordamos com o entendimento desse autor, que considera o trabalho humano como um processo que acontece de maneira dinâmica porque o homem apropria-se “[...] dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua fórmula os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” (LEONTIEV, 1964, p.286).

Analisado sob esse prisma, constatamos que o trabalho humano volta-se para a realidade objetiva e estimula o homem a repensar estratégias, visando a apropriação de novas culturas, de objetos e de “coisas” presentes na realidade próxima e distante e considerados como produtos do desenvolvimento histórico. Acreditamos, que é dessa maneira processual que o homem constrói e reconstrói sua própria história, de um modo único e peculiar.

Assim, se voltarmos, novamente, o olhar para a teoria sócio-histórica de Leontiev (1964), constata-se que os homens, ao se apropriarem de objetos e/ou da cultura sócio-histórica mais ampla e que ocorreu (e ainda ocorre) ao longo de milhões de anos, os homens redescobriram e vivenciaram essa nova etapa histórica, nova para eles e passaram a observar e modificar a realidade, à maneira de cada um, explorando-a em sua diversidade enquanto natureza física (rios, florestas, fauna, flora) e seu contexto sócio-histórico. Aprenderam, com o decorrer do tempo, a usar pedras sob forma de ferramentas, madeiras e ossos de animais como utensílios e com eles construíram novas ferramentas, iniciando, assim, um certo distanciamento e diferenciação em relação aos outros primatas.

Esse salto evolutivo do homem, em geral, promoveu e promove sempre um novo renascer em nossa humanidade, e de acordo com Leontiev (1964), esse processo resultou da passagem de uma chamada sociedade primitiva para uma sociedade humana mais organizada com base no trabalho científico, artístico mais planejado e pautado na utilização

de ferramentas essencialmente mais sofisticadas, no sentido tecnológico, virtual, entre outras formas de criações e invenções de diferentes ferramentas de trabalho.

Essa transição humana, alicerçada no processo sócio-histórico, modificou a natureza do homínido, contribuindo para seu constante evoluir humano, e esse dentre as espécies primatas, diferenciou-se e conquistou uma nova origem denominada de *Homo Sapiens*. Processo sócio-histórico que marcou e ampliou o desenvolvimento humano e o diferenciou, sensivelmente, de outros animais que ficaram submetidos somente às leis biológicas.

Para ilustrar essa evolução humana, buscamos na ficção uma cena antológica do filme *2001 Uma Odisséia no Espaço (1968)*, de Stanley Kubrick, em que o macaco líder de um grupo constituído de primatas atira um osso para o alto e celebra com esse gesto a simbolização da passagem de um estágio primata para outro mais humanizado.

Cabe analisar essa cena como uma representação da transformação do primata em *Homo Sapiens*, ou seja, caracteriza a evolução do homem pré-histórico como um homem que constrói, diuturnamente, a própria historicidade e podendo contribuir ainda para avivar a ciência e a arte contidas na dinâmica do processo sócio-histórico.

Hoje, o homem denominado moderno ainda usa instrumentos, ferramentas, máquinas e outros objetos em seu dia-a-dia de trabalho e esses geralmente funcionam como uma extensão de seu cérebro e facilitam, de alguma forma singularizada, sua vida para lidar com diferentes atividades laborativas, de lazer e liberando-o, para pensar, criar, entreter-se e elaborar algo novo a si e, não raro, à sociedade global.

Leontiev (1964, p.287) enfatiza novamente que, por mais desenvolvidos que sejam os instrumentos de trabalho, esses não perderam suas características iniciais e peculiaridades sócio-históricas nas quais se incorporam e se fixam de modo contínuo “[...] as operações de trabalho historicamente elaboradas.” Essas ferramentas, criadas ao longo do processo histórico, possibilitam ainda ao homem contemporâneo planejar, processar, executar e avaliar atividades e processos construtivos cada vez mais complexos, múltiplos e praticamente inacabados. Ou seja, todo fazer humano tem uma base sócio-histórica para se apoiar, recomeçar sempre e, por sua vez, esse singular processo deixa um legado cultural à nova geração.

Desse modo, o criador e inovador contínuo do processo sócio-histórico é aquele que o domina, o controla e em última instância continua sendo o homem, porque seu trabalho consiste em projetar, comandar e controlar todo o complexo de suas criações, mantendo-as ajustadas às suas necessidades, ampliando o todo de seu desenvolvendo humano e

recriando-as à medida de novas necessidades que foram e continuam se manifestando (MARX, 1982).

Acreditamos que isso ocorra devido à singularidade existente no processo de trabalho humano e esse é diferente do trabalho da abelha que Marx (1982) o compara com o de um arquiteto. Assim, mesmo que a formação acadêmica desse profissional deixe a desejar, no sentido teórico e prático, sua capacidade de figurar, imaginar uma construção antes de torná-la uma realidade concreta é de certa forma diferente da abelha que realiza seu fazer, praticamente estereotipado, ou seja, sempre igual e/ou sempre da mesma forma. É isso que caracteriza e diferencia o fazer criativo humano da abelha, entre outros animais.

Além disso, o homem transforma o material com o qual trabalha e imprime nele: seus desejos, fantasias, esforços físicos e mentais, administrando, assim seu processo criativo que pode fluir e se manifestar durante o exercício de um trabalho, de diferente natureza.

Constatamos, então, que no surgimento de cada geração já existe um acervo e/ou legado sociocultural e esse, por sua vez, não raro alicerça-se na co-participação de novos membros da sociedade inseridos no processo produtivo, visando à transformação e criação de novos elementos e/ou atividades de diferentes natureza: acadêmica, industrial, rural, artística e outras. (LEONTIEV, 1964).

Nessa perspectiva, Ostrower (2001) sugere que existe uma proximidade entre os diferentes trabalhos e o fazer essencialmente artístico. A autora acredita, ainda, que a criação humana, o fazer cotidiano ou aquele envolvendo a arte ou a ciência apóiam-se na sensibilidade, na imaginação, no pensar racional, simbólico, lógico, entre outras formas de pensamento. Isso ocorre porque:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando da arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeito. (OSTROWER, 2001, p.31).

Nesse sentido, concordamos com Ostrower (2001) e Aquino (1999), quando sugerem que o trabalho inter-relaciona com um contínuo desenvolvimento do pensar criativo,

da imaginação, da sensibilidade estética, da afetividade, entre outros processos humanos porque o homem é um exímio sensível que produz cultura e história.

Assim, ao desenvolver-se em um determinado contexto social, o homem pode ser influenciado pelos fenômenos físicos que o rodeiam, pelos conhecimentos acumulados historicamente e que permeiam seu cotidiano, sua produção que afeta de alguma forma suas necessidades e valores éticos, estéticos, modificando no sentido processual sua própria natureza criativa humana.

Para Duarte Junior (1981, p.87) “é praticamente automática a associação que se faz entre *arte e criatividade*: um fenômeno acaba sempre por conduzir-nos ao outro”. O autor julga necessário e importante compreender o processo criador de forma mais abrangente e não apenas em relação à criação artística.

Sobre isso, Ostrower (2001, p.39) enfatiza:

O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo, na da comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem finalidades outras do que comerciais. Constitui, certamente, uma maneira de se desumanizar o trabalho. Reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior da humanidade. Reduz a própria inteligência humana a um vasto arsenal de informações ‘pertinentes’, não relacionáveis entre si e desvinculadas dos problemas prementes da humanidade.

A esse respeito, a autora possibilita refletir que o potencial criativo está presente em incontáveis e diferentes momentos da ação do homem (criança, jovens e adultos, por exemplo) e esse processo pode se manifestar como uma extensão natural de seu trabalho.

Isso subentende que o potencial criativo está sempre presente na nossa realidade existencial. Mas, entendemos que esse processo necessita de contínuos estímulos e de condições objetivas para se manifestar, o que envolve a exploração de materiais de diferentes naturezas, um espaço adequado para o homem trabalhar e manifestar sua criatividade em diferentes campos de ação. Implica, ainda, para nós educadores, um compromisso político-pedagógico com a criança e sua criatividade.

Segundo Vygotsky (2001), o fazer artístico não é uma ação mística ou celestial de nossa alma, mas uma ação tão real quanto todos os outros movimentos de nosso ser existencial. Considerando essa complexidade em relação aos demais fazeres, a ação artística é a que mais envolve a criatividade durante o processo de construção de uma obra,

por exemplo, uma música, poema, escultura, pintura, entre outras formas de expressões artísticas.

As reflexões de Vygotsky (2001, 1984); Winnicott (1975); Ostrower (2001) e Salles (2004) permitem-nos pensar e descrever algo mais relacionado ao processo criativo. Processo que – além de ser permeado por operações lógico criativas, inventivas, sensíveis estéticas, entre outros processos – não impede o homem, em qualquer fase de sua vida, de vivenciar situações de conflitos e/ou bloqueios que, por algum motivo o levam a enfrentar momentos de desequilíbrios, de angústias e, não raro, de esgotamento físico e mental.

No geral, esse estado humano de insatisfação, de querer e não poder dedicar-se inteiramente a um fazer, a uma situação que envolva a criação de diferentes trabalhos, como uma obra literária ou a um texto dissertativo, e até mesmo em relação às diferentes situações lúdicas, como brincar com as próprias idéias, deitar-se numa rua asfaltada e fingir-se de morto para ver o que acontece, é próprio de um estado de insatisfação humana em busca de seu reequilíbrio e que envolve, quase sempre, o prazer ou desprazer.

Essa insatisfação pode acontecer porque tais ações referem-se, num primeiro instante, a um mundo subjetivo humano e esse mostra-se quase sempre sob forma lúdica que se manifesta como um jogo não estruturado. Nesse jogo, há sempre criação de regras, que no geral, diversificam-se porque pensadas e/ou projetadas no sentido singular e reinventadas, de forma criativa, pelo próprio homem. (SALLES, 2004; AQUINO, 1999).

As autoras em questão informam, ainda, que a ação de jogar, de criar algo de diferente natureza como uma obra de arte, relaciona-se à criatividade, ao lúdico e ao pensar criativo, entre outros processos humanos.

Em nosso entendimento, esses processos representam o universo da aventura prazerosa e, quase sempre, desprazerosa, isso porque no jogo pode-se perder ou ganhar e, de acordo com Vygotsky (1984), os jogos ou brincadeiras podem causar desprazer quando não são favoráveis para quem deles participa.

Dessa forma, criar e recriar um projeto de qualquer natureza ou propor uma nova forma a um objeto qualquer, entre outros fazeres, pode significar para o homem, em qualquer idade, uma nova forma de brincar com as palavras, cores, movimentos, envolvendo processos ludo-criativos que possibilita uma reinvenção da própria existência.

Pensamos ser importante registrar, também, que tudo que o homem, em qualquer fase de sua vida, reinventa cientificamente, projeta, avalia ou estuda, a partir de uma realidade – rio, floresta, criança chorando ou brincando – poderá contribuir para que

redescubra em si mesmo um “inventor” e/ou um profissional do ensino, entre outras descobertas.

Mas, segundo Ostrower (2001, p.64), o ser humano ao apresentar ou comunicar seus pensamentos à outra pessoa, estará apresentando apenas o seu modo de ser, de conceber um “[...] mundo que não existia antes nem existirá outro idêntico.”

É nesse sentido que a criatividade não impede o ser humano de buscar sempre um mundo de palavras, de sentenças, teorias, poemas e melodias e até mesmo de piadas e histórias cotidianas e as próprias situações experienciadas ou vividas em seu dia-a-dia o habilitam a pensar que a mente-cérebro humana é essencialmente movida pelo processo criativo, lúdico entre outros (AQUINO, 1999).

Assim o homem, em suas diferentes fases de desenvolvimento, não é apenas um sujeito cognitivo, mas movido também pela emoção e, no geral, pela ação pautada na criatividade. Mas, para que o potencial criativo possa se manifestar são necessários estímulos mediados por outros sujeitos, como seus familiares, colegas, professores, e outros.

Há necessidade, ainda, de que o homem tenha condições de ousar e de ter espaços e condições apropriadas para dar vazão à criatividade por meio de sua imaginação, emoções, pensamentos simbólico, lógico entre outras ações processuais que possam ser materializadas e não tolhidas pela ansiedade, medo de errar e/ou arriscar e pelas condições adversas ou desconhecidas que podem bloquear o viver e o fazer criativo.

Buscamos, no contexto da obra de Salles (2004), denominada de *Gesto Inacabado*, alguns fragmentos de textos relacionados com a criatividade humana:

a.1) Bioy Casares (1998 apud SALLES, 2004, p.121) enfatiza de maneira modesta algo de seu processo criativo e inter-relacionado ao seu processo de escritura: “[...] para escrever bem deve-se escrever muito e precisa imaginar, ler em voz alta o que se escreve [...]”.

Pensamos que se trata de uma metodologia criada pelo artista, porém plausível e provavelmente estimulante para si próprio e talvez para outras pessoas que possam utilizá-la.

a.2) Enquanto Alberto Moravia (1991 apud SALLES, 2004, p.121) comenta sua experiência artística sob forma de prosa e descreve algo percebido em relação a sua produção literária, que de início aparece sob forma de duas linguagens: “[...] O cinema e a pintura têm uma grande influência sobre minha prosa por que eu vivo muito por meio dos olhos”.

Possivelmente, o olhar humano está inter-relacionado com outros processos neurológicos, psíquicos e mentais. Esse olhar, além de desvelar e apreender diferentes formas de uma realidade – flores, árvores, seres humanos, entre outras – pode lhe atribuir uma outra função, disponibilizar ao homem novas funcionalidades no sentido de aplicações, usos e até de recriar novas formas antes delas se materializarem.

Há que se considerar, ainda, que uma realidade configurada, apesar de estar respaldada em uma base objetiva inicial, ao se manifestar pode excluir outras realidades anteriormente internalizadas. E é somente nesse sentido artístico, não distanciado de critérios científicos que podemos dizer: “[...] Todo construir é um destruir [...]” (OSTROWER, 2001, p.26).

Voltemos ao pensamento de Salles relacionado ao percurso criativo:

a.3) Fellini (1998 apud SALLES, 2004, p.122) sempre criava diferentes desenhos no início da construção projetual de cada filme como uma maneira de tomar apontamentos e de fixar suas idéias.

Desse modo, quando os desenhos chegavam às mãos dos colaboradores do cineasta – cenógrafos, figurinista, maquiadores, entre outros profissionais – eles os utilizavam como uma pauta que os orientava no desenvolvimento do trabalho individual, na produção de um filme. Assim, familiarizavam-se com o enredo, objetivo da história, sua natureza, sentido e significado e sua relação com outras linguagens.

Verificavam que o filme, na sua essencialidade artística, relacionava-se aos desenhos criados por Fellini (1986, apud SALLES, 2004), e esses representavam, uma espécie de antecipação do filme, eram vistos como uma espécie de imagem fílmica ainda fragmentada, mas possível de ser fisicamente configurada, objetivada, porque já existia uma estrutura ligando cada desenho. Estrutura essa, concretizando e atribuindo uma significação à obra fílmica ainda em processo de construção.

Para o cineasta em questão, seus desenhos representavam, também, “[...] minha maneira de me aproximar do filme que estou fazendo, compreender que tipo é, começar a olhá-lo de frente [...]” (FELLINI, 1986 apud SALLES, 2004, p.116). Para o nosso entendimento, nos desenhos de Fellini, além da sua criatividade ímpar, está presente a sua metodologia de trabalho, de natureza artística e técnica.

Com base nos exemplos citados e nas idéias a respeito da criatividade e formas de produção humana, compreendemos a possibilidade de um processo criativo estar presente em quase todas as construções do homem. Entendemos, assim, que tal processo

criativo e também a obra de arte podem inicialmente ser fundamentados em uma determinada linguagem, mas o seu percurso é organicamente inter-semiótico. (SALLES, 2004).

Isso indica que essa “natureza híbrida” de um percurso criativo pode conter em si diferentes códigos e/ou diferentes linguagens, não como um amalgamo lingüístico, mas como um processo criativo inter-relacionando-se aos demais processos humanos.

2.5 EDUCAÇÃO E SUAS FACES HISTÓRICAS

No início da sistematização da educação escolar – e nos colégios fundados pelas ordens religiosas dos séculos XVI e XVII – por exemplo, a criatividade humana ainda estava distante do trabalho didático-pedagógico do professor. E a preocupação com o processo criativo humano possivelmente veio a conquistar uma tênue importância quando a escola formal foi “democratizada” e isso começou a ocorrer efetivamente mais tarde, a partir da revolução industrial (século XVIII).

Essa preocupação com o processo criativo funda-se, num primeiro momento, nas novas necessidades do mercado criadas pela indústria emergente e carente de trabalhadores com novas habilidades e idéias criativas para empreenderem, seduzirem e arrebanharem “novos” consumidores. Assim, a partir da produção de bens de consumo e mercadorias para atender a demanda crescente desse mercado, surgem produtos supérfluos que estimulam, realimentam e criam novas necessidades humanas muitas vezes orientadas para um consumo não controlável.

Além dos fatores de ordem econômica, as concepções relacionadas à imagem de criança estavam sendo modificadas com o reconhecimento da Psicologia como ciência, que considera importante os aspectos da inteligência humana e volta-se a uma forma de potencializar sua capacidade de resolução de problemas. Por esse motivo, a criatividade deveria então, ser estimulada durante a educação formal.

Entendemos que isso possivelmente influenciou as concepções de alguns educadores e que consideravam a educação apenas como uma forma de transmissão do conhecimento. Enquanto outros concebiam esse processo como um meio para a formação profissional da criança, visando a atender e/ou inseri-la no mercado de trabalho. Nesse

contexto havia, ainda, educadores que buscavam a chamada “escola única”⁵ e essa pretendia articular a educação geral e a formação profissional.

Atualmente, acreditamos que a educação ainda convive com essas contradições que permeiam o trabalho dos educadores. E nesse sentido, Saviani (1994), por sua vez, constata que essas contradições são abordadas e analisadas de diferentes maneiras e um número expressivo de educadores têm uma concepção educacional difusa, que parece:

[...] ser aquela que contrapõe de modo excludente a educação e trabalho. Considerando-se que na atualidade a educação tende a coincidir com a escola [...], a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição (SAVIANI, 1994, p.147).

Desse modo, ao analisarmos historicamente a educação, observamos que sempre existiu algum tipo de processo escolar preparatório visando a integrar as crianças às relações sociais de produção, inserir o homem (crianças, jovens e adultos) no processo produtivo a partir da realização de um trabalho – de qualquer natureza. (SAVIANI, 1994).

Nas sociedades denominadas de “primitivas”, os jogos permeavam os ritos de iniciação humana com o objetivo de introduzir a criança em um “novo” mundo sócio-cultural. Essa iniciação, que assinalava as etapas de seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, no geral, era de responsabilidade dos adultos ou dos anciãos.

Na antiga Roma, o processo de aprendizagem era familiar e relacionado com a co-participação na vida adulta. Em geral, o jovem varão acompanhava o pai no trabalho da terra, nas discussões nas praças públicas (foro) e na guerra. As meninas ficavam junto à mãe ajudando em tarefas domésticas ou artesanais.

Naquele momento histórico, para o camponês mais esclarecido de seus direitos sociais, a escola era vista apenas como um doutrinamento religioso e político. O conhecimento didático-pedagógico, técnico, necessário para garantir a sobrevivência humana, era adquirido por todos, na mais tenra idade, e ministrado linearmente na própria propriedade ou no local de trabalho. (ENGUIITA, 1989, p.105).

Na Idade Média, algo de natureza educacional acontecia, mas de modo similar ao processo educacional da Antiguidade e com algumas diferenças pedagógicas

⁵ Escola única: busca a articulação da teoria com a prática. Considera importante a relação entre saber científico e saber tácito. Procura articular parte e totalidade. E, por fim, trabalha na perspectiva de superar a dualidade que opõe a formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

predominando o ensino religioso. Enguita (1989) lembra, que durante o período medieval, a criança não permanecia na família original; após completar sete anos de idade, era enviada para outra família que se responsabilizava pela sua educação, processo no qual prevalecia a imitação do trabalho realizado por uma pessoa adulta. Essa modalidade educativa ainda estava distante de se constituir em uma aprendizagem criativa e significativa para a criança.

De acordo com o autor, as crianças eram enviadas pelos próprios pais à outra casa, com ou sem um contrato definido, indicando uma preparação de natureza profissional. Mas, no geral, as crianças aprendiam regras de boas maneiras e desempenhavam funções servis relacionadas ao trabalho doméstico. Essa era a via metodológica tida como “normal” ao processo de ensino e aprendizagem. Algumas crianças eram encaminhadas à escola, embora a especialidade escolar naquele momento histórico não era, no geral, apreciada pelas classes sociais mais abastadas economicamente. O autor lembra, ainda, que ensinavam somente as primeiras letras ou preparavam as crianças para serem meramente “copistas” ou algo similar, mas era um ensino acrítico, não histórico e apolítico. (ENGUITA, 1989).

Esse intercâmbio familiar apoiava-se no artesanato como uma forma de ensino especial porque sua metodologia envolvia o trabalho realizado pela criança, que paulatinamente se transformava em aprendiz de um determinado ofício. Por sua vez, o ensino desse ofício era realizado por um mestre artesão que acolhia um pequeno grupo de aprendizes e estabelecia com as crianças suas múltiplas obrigações: deveriam servir fielmente ao mestre na realização das tarefas do ofício e também realizar atividades da rotina doméstica. Em contrapartida, o mestre era incumbido de ensinar fielmente todas as habilidades técnicas exigidas pelo ofício de artesão e também, alimentar, vestir, dar formação moral, religiosa e preparar a criança para ser um “verdadeiro cidadão”. Cabia ao mestre artesão ensinar às crianças aprendizes os rudimentos literários ou enviá-las à escola para adquirir outros conhecimentos.

A criança que se submetia a esse processo de aprendiz-servente adquiria além dos conhecimentos necessários ao desempenho profissional e regras de conduta, aprendia a co-participar de relações sociais ligadas à produção e comercialização de mercadorias, por exemplo. De uma maneira geral, a aprendizagem e a educação tinham por objetivo final a socialização de uma geração à outra, por meio de um processo de co-participação linear ligada ao cotidiano das crianças e relacionada com as atividades da vida adulta. O todo desse processo desenvolvia-se sem a intervenção sistematizada de um profissional do ensino e/ou especialista em educação, porque a instituição escolar naquele

momento desempenhava um papel marginal no que se refere à formação sócio-cultural da criança.

De acordo com Enguita (1989), com a ascensão da burguesia, o objetivo da educação escolar adquire outro sentido em relação ao ensino. E alguns filósofos ligados à burguesia emergente deram ênfase, durante um longo tempo, à chamada “educação para o povo”. Os burgueses precisavam dessa retórica educacional para moldar ainda mais as crianças no “sentido ideológico”, visando a garantir seu poder e hegemonia, reduzindo politicamente o poder educativo exercido pela igreja. Garantiam, assim, a aceitação ideológica de uma “nova ordem”. E, provavelmente, os burgueses em questão temiam as conseqüências de uma educação crítica e criativa e evitaram formar academicamente os trabalhadores da classe proletária. Esses deveriam continuar trabalhando de forma alienada, perpetuando-se dessa maneira os mesmos níveis sócio-cultural, sem possibilidade de ascensão sociocultural. (ENGUITA, 1989).

Constatamos, então, que um ensino de qualidade e com características científicas, artísticas, lúdicas, entre outras, se processado naquele momento, poderia alimentar os desejos profissionais de uma classe trabalhadora emergente e tornar-se uma barreira à burguesia detentora do poder econômico-cultural, social em questão. Porque o desejo do trabalhador funda-se, em um primeiro momento, na construção de uma contra ideologia arquitetada de modo criativo por eles, trabalhadores da indústria, da fábrica, de um mercado em plena ascensão.

Essa contra ideologia provavelmente representou e ainda representa, para os burgueses, uma arma tática do proletariado com vistas a desequilibrar, incomodar e desestruturar ou, ainda, de desfazer seus mandos e ambições, sempre presentes em uma ordem política e economicamente estabelecida.

Em contrapartida, a burguesia buscava subsídios teóricos em filósofos que inspiraram a “educação” moderna e fundada no liberalismo - que se esboça em uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade e coloca a criança (o educando) como centro do processo pedagógico. Os filósofos liberais, no geral, caracterizavam o conhecimento científico não como uma obrigatoriedade de todo cidadão. E o estudo das ciências, de uma maneira geral, era compreendido como um “[...] assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua operação cotidiana.” (LOCKE, 1986, p.225).

Enguita (1989) comenta a respeito das necessidades da “nova ordem capitalista e industrial”, relacionada às formas de produção e aos novos processos de trabalho:

A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas de propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado. Os cerceamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-lo desde o momento de sua formação. (ENGUITA, 1989, p.114).

Esse pensamento de Enguita (1989) possibilita-nos uma reflexão acerca de um processo de educação e trabalho criado propositalmente para a manutenção do *status quo*, distanciado da possibilidade de manifestação da criatividade humana. E, apesar de buscar a formação técnica para preparar artífices, operários e serviçais, visava ainda a construção velada e ideológica do chamado “homem tabula rasa”: o homem “ingênuo” da Antiguidade, que iria reaparecer no contexto escolar da Idade Média.

Entendemos que essa concepção de ensino relacionada à formação profissional ainda está presente no contexto atual, porém, com uma roupagem pedagógica “nova” que disfarça o seu real propósito ideológico: de alienar o ser humano (crianças, jovens e adultos) destituindo-o sensivelmente de seu senso crítico e do conhecimento sócio-histórico e distanciado da Arte e da Ciência.

Desse modo, os educadores da atualidade questionam: “Que modelo de educação buscamos e queremos?” “Que perfil de homem e sociedade queremos formar?” Entre outras preocupações, mais de cunho ideológico do que pedagógico, ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, entendemos que, no geral, os professores utilizam muito tempo com discursos sem bases teóricas e práticas inconsistentes e que, por isso, distanciam-se da sala de aula e do contexto escolar global.

Nessa perspectiva, provavelmente os educadores esqueceram que as crianças hoje, aprendem e reconstróem os conceitos e informações que lhes são transmitidos. Mas, nem sempre lhes é oferecido espaço para que elas usem, critiquem e reconstruam esses conhecimentos conforme o seu contexto sócio-histórico.

Acreditamos que, mesmo em condições adversas, a criatividade pode estar presente. Porque o ser humano pode criar diferentes estratégias para minimizar suas necessidades, desejos, conflitos, entre outros desprazeres pessoais. Isso porque não somos indiferentes “às coisas”, a objetos e a outros seres humanos presentes em qualquer realidade. Entendemos que o homem não é (ou não deveria ser) um sujeito passivo e indiferente às próprias ações como as de tomar decisões, posições e avaliar. Essas proposições são características essenciais do ser humano e que os diferencia das outras espécies.

A propósito, Saviani (1985) comenta que a cultura humana em si trata da transformação que o homem realiza em seu meio sociocultural, e, por meio dela, se transforma e reflete o resultado dessa transformação. Para esse autor, o homem é um ser sensível, estético, um construtor incansável na busca de conhecimentos de qualquer natureza e “novo” para si mesmo, uma vez que o desconhecido, para ele, significa sempre uma “nova aventura”.

2.6 EXIGÊNCIAS SOCIAIS E CRIATIVIDADE

No momento em que o sistema capitalista tornou-se mais efetivo (século XX) e presente na realidade brasileira, a escola, como instituição idônea, procurou realimentar em seu projeto de ensino seus objetivos gerais educacionais, firmar suas bases educacionais em busca da laicização do ensino. Ao reforçar o seu projeto político e didático-pedagógico, com diversas reformas do ensino público rompeu com as normas e diretrizes da educação religiosa. Essa, no geral, processava de modo sublinear, um doutrinamento ideológico para uma organização escolar, da Educação Infantil à Universidade.

A escola desenvolvia um trabalho pedagógico de forma que garantisse à comunidade escolar vivências e construções diárias de hábitos, valores, cidadania bem próximos aos conhecimentos e habilidades exigidos pelas fábricas, indústrias manufatureiras, comerciais, entre outras instituições. Enfim, oferecia à criança uma formação a partir de suas próprias disposições, competências técnicas e habilidades voltadas para atuar no mundo do trabalho e para atender o sistema capitalista industrial e tecnológico que, de certa forma, estava em plena expansão.

O objetivo da escola voltava-se para ensinar um número significativo de conhecimentos previamente planejados para acontecerem no menor tempo possível. Como

estratégia de ensino, pautava-se e, não raro, o faz, na ideologia capitalista, na tendência tecnicista/pragmática e a-crítica. Controladora do espaço e do tempo escolarizado, visava a efetivação de uma aprendizagem que deveria ocorrer num espaço de quatro paredes – a sala de aula.

A criança era e é submetida o tempo todo, sob o olhar do professor que procurava, talvez não consciente a, domar, adestrar o caráter e seu comportamento. Tudo era, e continua cronometrado: o tempo de entrada das crianças na sala de aula, em filas, sentadas em carteiras marcadas. Seu olhar podia apenas se voltar para o quadro de giz, e a criança era induzida a copiar os exercícios e textos que o professor havia registrado no quadro de giz.

Percebemos que atualmente a escola continua como um espaço importante no processo de preparação e integração da criança nas relações sociais de produção. Analisando historicamente esse processo, fica evidente a “expropriação” material e intelectual do ser humano. O sistema capitalista continua sendo utilizado por nossos líderes governamentais, não pautado na ética e no respeito ao homem. E de forma ideológica, cria obstáculos a uma aprendizagem significativa e ludo-criativa da criança. Em outras palavras, esse sistema não democratiza as classes trabalhadoras o acesso ao conhecimento científico e o saber artístico, entre outros conhecimentos.

De forma similar, entendemos que os governantes, e até mesmo um número significativo de educadores apropriam-se, talvez de forma inconsciente, mas ideológica, de conhecimentos construídos ou adquiridos pelo próprio trabalhador, de modo coletivo. Esses, quando perpassam o todo existencial humano, significa que já foram internalizados os valores da ordem estabelecida. Valores que são na sua essência teórica e prática: mecânicos, alienantes e passíveis de voltar-se contra o próprio trabalhador.

Nessa perspectiva, a divisão social do trabalho pressupõe atividades de natureza material, intelectual, mas na sua essência são alienantes. O prazer, o trabalho, a produção e o consumo nesse processo capitalista estão separados e pertencem à pessoas diferentes. Desse modo, enquanto a humanidade detentora do sistema econômico diversifica-se e enriquece cada homem, esse, quando é visto de forma individual, empobrece em relação à sua vida interior. Assim, tal “[...] limitação, este empobrecimento, podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes.” (LEONTIEV, 1964, p.294).

Podemos pensar, então, que na escola ainda há um controle similar ao da fábrica e esse, metaforicamente, “esteriliza” a capacidade criativa da criança. A educação acadêmica, da Educação Infantil à Universidade, de um modo geral, não possibilita ao homem

as condições didático-pedagógicas necessárias para desenvolver e expressar seu pensamento criativo. Existe ainda na escola uma tendência ideológica em formar crianças conformistas, estereotipadas, ao invés de “livres” pensadoras, criadoras, inovadoras e transformadoras de uma realidade social.

Isso porque nos intervalos entre as atividades pedagógicas e as praticadas durante o recreio sob forma de brincadeiras, jogos entre outras manifestações lúdicas das crianças, persiste um trabalho escolar de natureza a-crítica, apolítica, entre outras ideologias vindas da ordem estabelecida e re-organizados com frequência pelos professores e não pelas crianças, e essas práticas continuam, distanciadas das atividades promotoras e ampliadoras do processo criativo humano.

Entendemos que isso é um contra-senso, principalmente porque vivemos numa época em que o próprio desenvolvimento científico exige o uso da criatividade para que o homem possa sobreviver às rápidas transformações impostas pelas condições ambientais, tecnológicas, científicas, econômicas, políticas e sociais, e outras, presentes na sociedade chamada de pós-industrial. Nesse contexto, as relações de trabalho necessitam ser reconstruídas e recriadas constantemente.

Em outras palavras muitas escolas ainda resistem a um trabalho que respeite a capacidade criativa da criança e voltam-se para um ensino sob forma de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregando as crianças de informações para serem meramente decoradas, ou seja, sem questioná-las. Oferecem somente exercícios repetitivos e provocadores de uma falsa disciplina.

Esta é uma prática escolar que empobrece até as denominadas “boas intenções” que foram programadas e utilizadas durante o predomínio da chamada escola tradicional. Como consequência, constata-se, em muitas salas de aula, a ausência de atividades didático-pedagógicas que exigem o uso da criatividade humana, o que resulta na falta de interesse e o distanciamento da criança de sua própria formação escolar.

A esse respeito, Libâneo (1994) comenta que os conhecimentos científicos trabalhados pelos professores nas escolas:

[...] ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade. O intento de formação mental, de desenvolvimento do raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização. (LIBÂNEO, 1994, p.65).

O autor avalia que a escola, no geral, perdeu seu sentido para a criança, uma vez que não lhe é oportunizado espaço para opinar, produzir e pensar de forma criativa e o que ela aprende na escola é normalmente separado de seu contexto sócio-histórico.

Quem percebe essa separação da criança e seu contexto é Pinto (1994), aqui representado pela voz do Menino Maluquinho, personagem da literatura infantil e criado pelo cartunista. Na figura abaixo, o personagem percebe a escola como um espaço criado apenas para estudar penosamente, e assim, podemos observar o sentido de escola para a turminha de crianças criada e figurada por Pinto (1994, p.45).



Figura 1 – Menino Maluquinho

Dessa forma, há necessidade e urgência em reconhecer a importância do conteúdo dessa figura, que traz uma leitura de mundo que a criança realiza diuturnamente a respeito de um saber cultural, político, econômico, e outros conhecimentos processuais que envolvem a sua realidade sócio-histórica.

Diante disso, questionamos: qual seria o real compromisso do professor(a) na inclusão de crianças, homens e mulheres no processo de construção do conhecimento científico, artístico e também de outras naturezas?

A resposta seria a prática processual de reacender, no fazer pedagógico e nas ações das crianças, não só os “Maluquinhos” essencialmente criativos, como também, reavivar as capacidades inventivas infantis. Ainda, se possível, trabalhar situações textuais e de ensino artístico e/ou científico que envolvam a análise e a discussão relacionada com a longa jornada de trabalho operário e as relações de trabalho, para que estas sejam repensadas e vivenciadas sob forma, não só dramatizada, mas concretizadas, ainda mais, por meio de visitas em diferentes contextos que envolvem a divisão social do trabalho, como: fabricas, restaurantes, e demais estabelecimentos onde está presente o trabalho humano. Assim,

entendemos que dessa forma possibilitaríamos, sempre que possível e em sala de aula, um espaço adequado para o diálogo e o viver criativo.

A partir do que foi descrito, afirmamos que as crianças são em si mesmas ativas e criativas, mas precisam de estímulos e mediação do professor quando a questão envolve a construção e reconstrução do conhecimento escolar. Para que isso possa acontecer, acreditamos que é necessário ao professor selecionar conteúdos relevantes, organizados coerentemente, relacionando-os a outros conhecimentos e com as informações prévias que as crianças já possuem.

Em situações de ensino, quando as crianças se mostram motivadas para realizar a construção do conhecimento, Mauri (2004) fornece alguns exemplos:

[...] quando perguntam ou observam atentamente para conseguir representar como contar, como ler uma palavra ou superar melhor um obstáculo quando se dispõe a realizar esses processos prestando atenção a tudo o que esta em jogo o êxito da ação; [...] quando abordam os problemas apresentados perguntando a outros, pedindo ajuda a alguém mais especializado para guiá-los ou servir-lhes de modelo, quando utilizam esse processo para abordar novas situações de características parecidas [...] são ativos se, ao observarem uma briga entre colegas, interrogam-se sobre suas razões, pedem opinião dos adultos ou de outros colegas sobre o que consideram certo ou errado, e relacionam sua resposta comparando-a com o que pensam [...] quando observam diferenças entre essa situação e outras, vividas anteriormente, [...] quando estabelecem relações entre diversos objetos, identificam semelhanças e diferenças segundo critérios objetivos e podem nomeá-los. (MAURI, 2004, p.89).

Os exemplos citados acima mostram que a criança realiza uma atividade mental intensa na (re)construção do conhecimento e que essa construção jamais poderá ser desenvolvida e/ou recriada por ela de maneira solitária porque o processo de construção humana envolve, no geral, saberes culturais ainda não estudados por ela. A criança precisa, da mediação de pessoas da família, de professores ou os dos coleguinhas, que colaborem com o seu processo de representação simbólica e de atribuição de significados a uma situação desconhecida, que de certa forma poderá contribuir para aguçar a sua curiosidade e fomentar a busca de novas informações.

Desse modo, compreendemos que as atividades ludo-pedagógico, artística ou científica constituem-se num processo escolar excelente para habilitar as crianças a realizarem esse importante salto qualitativo e de natureza sócio-histórico.

A criatividade humana pode ser vivenciada, não só como um processo mediador da construção de um conhecimento, mas significa um instante criativo e não

previsível capaz de contribuir para a manifestação de atitudes que permita às crianças ousar e transpor seus próprios limites.

Moyles (2002) observa que o termo criatividade é muito utilizado no cotidiano escolar, mas geralmente desprovido do seu real significado. A esse respeito, a autora evidencia que normalmente essa palavra está presente nas conversas de professores, nas propostas de ensino, nos exercícios didático-pedagógicos, entre outras situações que envolvem o trabalho do professor. E afirma:

[...] “Redação criativa” e “dança criativa” são de uso geral, mas têm uma interpretação tão ampla que possuem pouco significado real. A redação criativa, por exemplo, abrange uma multiplicidade de estilos de redação, da redação funcional sobre ir tomar chá na vovó, passando pela redação transacional sobre fazer um experimento simples, à redação poética sobre a enorme aranha negra que Joanne encontrou a caminho da escola! A dança criativa igualmente [...] (MOYLES, 2002, p.83).

Esse pensamento de Moyles (2002) mostra como a criatividade e o seu significado conceitual continuam a ser pensados e aplicados a-criticamente, ou seja, de modo espontâneo e isento de esforço disciplinar do pensamento, atenção, ou compromisso político didático-pedagógico para com o ensino e a aprendizagem.

Para aguçar a criatividade infantil é preciso possibilitar momentos para o brincar e, se possível, aplicar novas estratégias de ensino para que a criança possa “[...] descobrir nela mesma um inventor [...]”(ANTUNES, 2003, p.16) de novas brincadeiras, brinquedos, e jogos, por exemplo.

Agora, do rol de sugestões apresentadas e criticadas por Moyles (2002), como “tomar chá na casa da vovó...” e/ou “escrever sobre dança criativa...”, cabe mencionar que suas aplicações didáticas precisam ser repensadas porque são temas muito cotidianos e podem não exigir a presença e manifestação do potencial criador de uma criança; ela cria, não porque quer ou gosta, mas porque precisa dar forma a alguma “coisa”, a uma situação de ensino, por exemplo (OSTROWER, 2001).

Ainda conforme Ostrower (2001), o ser humano só cria e constrói algo quando alguma “coisa” o toca, o motiva e o impulsiona em busca desse algo desejado ou imaginado por ele; isso acontece em suas diferentes fases de desenvolvimento físico e neurológicos, entre outros processos que envolvem a sensibilidade estética humana. Nessa perspectiva, o ser humano, ao atingir um objetivo ou uma meta, quase sempre está de prontidão para vivenciar novos desafios.

Desse modo não é possível limitar-se a uma prática de metodologias que prioriza somente a memorização e a aquisição de forma linear de conhecimentos. Freire (1976, p.12) enfatiza: “[...] estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las”. É necessário, possibilitar e/ou criar espaços para que o potencial criativo, a imaginação se manifestem e estimular continuamente a criança por meio de propostas que visem a novas experimentações em situações de ensino e aprendizagem.

Os elementos didático-pedagógicos expostos nesse estudo permitem-nos considerar a importância da criatividade humana vivenciada no contexto escolar e compreender mais intensamente, que o ser humano não pode ser considerado e estudado de forma fragmentada porque a ação criativa acontece e/ou manifesta-se de maneira integrada e correlacionada aos demais processos mentais. Nesse sentido a criatividade é um processo e/ou uma condição humana e só adquire significado na educação escolar quando estudada, analisada e entendida na sua totalidade processual e essa nunca se materializa sem estar conectada com a vida subjetiva humana.

O processo denominado de criatividade pode representar, ainda, o próprio viver e o criar humano, razão porque precisa ser compreendido pelo professor como uma característica inerente à sua própria existência. E novamente quem ilustra a percepção da importância da criatividade é o Menino Maluquinho (PINTO, 1994, p. 52). Na Figura 2, o personagem apresenta um elemento importante, ou seja, a criatividade evidenciada ao produzir uma redação.



Figura 2 – Menino Maluquinho e a criatividade

Na Figura 2, constata-se, na expressão do menino Maluquinho, que as ações de natureza criativa no geral são espontâneas e por isso precisam ser observadas pelo professor sob forma de reconhecimento do esforço infantil e sua engenhosidade em realizar uma atividade e criativamente manifestar o desejo de patenteá-la. Compreendemos que isso

ocorre porque uma idéia criativa não se manifesta ao acaso; são necessários o desejo, a disciplina e muito trabalho do seu criador.

Por essa razão temos a convicção de que a criatividade deve constituir-se num dos mais importantes objetivos educacionais e que o processo criativo, embora esteja presente no todo do desenvolvimento humano, manifesta-se apenas quando representa um desejo do próprio homem.

É nessa perspectiva ainda, que iremos tecer a próxima sessão deste estudo.

3 SALA DE AULA - UM ESPAÇO DA ARTE

A partir do olhar voltado para o ensino da arte, buscamos conhecer algo mais relacionado com seu imenso universo teórico-prático, visando a entender, de modo mais profundo, como a arte pode contribuir para o desenvolvimento da criança, do ser humano em geral. Assim, a sedução, o desejo a inquietação emanadas dessa área de conhecimento, aguça o pensamento, enquanto o ensino da arte consagra e difunde diferentes princípios artísticos, envolvendo questões do belo, da sensibilidade estética humana, da criatividade, da criticidade em relação a um momento histórico. Também, possibilita ao homem artista e àqueles pertencentes a outras áreas de conhecimentos criarem e sugerirem novas propostas de renovação didático política.

Estas propostas geralmente sugerem ao homem a tomada de diferentes posições para criar e direcionar suas ações frente ao contexto sócio-histórico em que se insere. Promove, ainda, debates, experimentação de novas técnicas, combinação e criação de novas cores, entre outras necessidades emergenciais e relacionadas ao campo artístico.

Isso acontece porque o ser humano, em geral, sempre manifesta ou expressa um desejo e/ou insatisfação em construir e desconstruir uma dada realidade, dando-lhe uma nova forma ou nova síntese sócio-cultural. Cada nova síntese em relação à sua própria visão de mundo corresponde a uma nova possibilidade de “ser” algo mais do que já vivenciou e de criar algo novo, mesmo que seja novo apenas para si próprio.

O desejo e a inquietação, manifestados anteriormente nos estimulou a estudar de modo mais aprofundado, uma face da arte relacionada com o ensino, focando a atenção para sala de aula. Em seguida, são analisadas as propostas referentes à questão artística sob os enfoques didático-pedagógicos contidos nas políticas educacionais.

Tais políticas permitem um entendimento mais profundo de como ocorreu a formação e atuação dos professores da referida área de conhecimento, ou seja, suas finalidades artístico-educacionais e a concepção do ensino de Arte no Brasil.

Nessa perspectiva, o ensino da arte deverá fornecer uma direção para tecer o sentido e o significado da arte na sala de aula.

3.1 VIVER CRIATIVO NA ESCOLA

No início deste estudo, percebemos que a criatividade é um processo inerente ao ser humano e expressa-se quando representa um desejo do próprio homem e, no geral, manifesta-se com base na mediação de um outro ser humano: professor, colegas, família, entre outras pessoas.

Constatamos, também, que na criatividade expressada no dia-a-dia e/ou em sala de aula está presente a gênese conceitual do que chamamos novos ou de inovações. Representa, assim, ações "originais" e pensadas para a solução de problemas, descoberta de oportunidades profissionais, escolares ou caminhos novos à vida humana. Nesse sentido, o processo criativo sempre imprime algo diferente em uma realidade, quer seja humana ou relacionada com a natureza física.

Assim, apreender arte é importante para a criança porque lhe possibilita vivenciar um processo criativo singular, influenciado por seu contexto sócio-histórico e marcado pelas mediações e interações que ocorrem durante a elaboração de um trabalho artístico ou, ainda, informalmente. Desse modo, a arte para a criança, num primeiro instante, constitui-se numa atividade descompromissada, com a técnica, mistura e composição de novas cores num fazer distante das exigências de produções, quer sejam de natureza artísticas ou não e próprias do ensino formal. A arte começa a fazer sentido e ser importante para a criança à medida em que se constitui em uma ação significativa a si própria.

Essas proposições relacionadas à arte na infância podem ser ilustradas a partir de um fragmento de texto contendo memórias de Duarte Junior (1986, p.11) quando manifesta vivamente suas recordações relacionadas com o ensino de Arte:

[...] nossos primeiros anos de escola e - quem sabe? - daquelas "aulas de arte". Com um sorriso nos lábios lembraríamos toda a "bagunça" que fazíamos em tais aulas, já que professor era sempre mais tolerante (ou mais "bobo", como pensávamos). Lembraríamos também que às vezes era uma "curtição" jogar tinta sobre o papel desordenadamente, afirmando que aquilo era "arte moderna"; ou ainda serrar, lixar, envernizar e montar nossos portacopo e bandejas; e mesmo desafinar propositadamente durante a execução dos hinos pátrios, na aula de música.

As lembranças de Duarte Junior (1986, p.12) voltam-se para as aulas de arte e são importantes, em sua visão, para criança vivenciar uma aprendizagem significativa. O autor relata que suas aulas "[...] serviam mesmo é para divertir, para aliviar tensão provocada

por todos aqueles outros professores sisudos e suas exigências intermináveis [...]." Desse modo, as aulas relacionadas à arte foram uma experiência muito significativa, provocadoras e lúdicas como deveriam ser para qualquer criança.

No geral, ainda são raras as propostas de atividades ligadas ao ensino da arte que possibilitam o despertar da curiosidade, o desejo por novas investigações e descobertas. O cotidiano escolar das crianças, de maneira geral, não é instigante. E isso pode desmotivá-las ou amortecer temporariamente seus sentidos e o desejo para construir e criar. O que normalmente ocorre é um estranhamento da criança diante de uma obra de arte.

De acordo com Vygotsky (2004, p.329), a criança ainda não internalizou informações ou conhecimentos de natureza artística e uma "[...] obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade [...]".

A representação de uma realidade figurada, no contexto de uma obra de arte, pode ser modificada, transfigurada e a criança possivelmente não encontra um sentido para ler e analisar uma obra de arte observada sem a mediação do professor, ou de outra pessoa. Dificilmente consegue fazer uma inter-relação do que vê, por exemplo, em uma tela e ligá-la com a sua vida.

Por essa razão, o professor deveria e/ou deve realizar o ensino de arte relacionando-o com a realidade sócio-histórica da criança. Ensinar "de fato" os conteúdos e não somente registrá-los no seu planejamento didático-pedagógico mensal. Esse profissional deveria realizar um ensino de arte pautado em vivências e momentos artísticos porque essas experiências artísticas podem representar à criança um processo educativo marcante, provocador e lúdico, a exemplo dos relatos memoriais de Duarte Júnior (1986).

Buscamos, ainda, informações relacionadas ao ensino da arte em Lowenfeld e Brittain (1970), que realizaram um estudo voltado para o desenvolvimento da capacidade criadora da criança. Para eles, a arte é importante e significativa porque desempenha um papel:

[...] potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar, ou construir que constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.13).

Os autores em questão, indicam que as experiências e vivências artísticas constituem excelentes oportunidades para estimular e aflorar o pensamento criador da criança e desenvolver suas representações simbólicas, imaginativas e "originais" a si-próprias. Esse trabalho exige, além de um ambiente escolar previamente arranjado, no sentido artístico didático-pedagógico para acontecer o ensino, onde a criança poderá vivenciar e experienciar um espaço físico fundado na exploração, experimentação e envolver-se emocionalmente na criação de um trabalho artístico.

Também em relação ao ensino da arte, Lowenfeld e Brittain (1970) consideram o espaço escolar como de extrema importância para o desenvolvimento da criança e seu processo criativo. Mas criticam a estrutura escolar, quando "confina" a criança e alguns professores no que se refere a sua ação de educar visando apenas a uma concepção de vida infantil voltada mais para o mercado e à produção de bens e objetos de consumo. Ou seja:

[...] A educação formal assume um papel de extraordinária importância, quando nos damos conta de que nossas crianças - desde os cinco ou seis anos até os dezesseis, dezoito ou mais - são obrigados, por exigências legais e de trabalho, a passar dez, doze, dezesseis ou mesmo vinte anos dentro da escola. Isto é uma sentença rigorosa pelo simples fato de nascer criança (LOWENFELD; BRITTAİN, 1970, p.13).

Os autores entendem que não é necessariamente obrigatório que a criança seja habilidosa para ser criativa. Mas, acreditam que é fundamental existir na escola um espaço para a criação que deveria ser organizado ou preparado didaticamente para a aula de arte acontecer de modo interessante e estimulador. Nessas condições, a criança teria livre acesso às experimentações e no que se refere ao uso e escolha de materiais, assim como na produção de seu trabalho.

Lowenfeld e Brittain (1970) destacam sempre a importância da mediação e/ou papel do professor, mas quando esse interfere nas produções infantis tolhe, não raro, a criatividade da criança. Além de impor seus próprios valores, talvez não conscientemente, acaba interferindo nos valores socioculturais da criança, ou ainda, pode constituir-se num obstáculo à sua vida escolar.

Essa ação diretiva de um professor contribui para inibir, interferir, e até mesmo bloquear a manifestação da criatividade infantil, como podemos perceber na Figura 3, apresentada por Tonucci (2003, p. 120):



Figura 3 – A criatividade

A figura ilustra uma cena em que a criatividade infantil é, provavelmente, tolhida, desrespeitada, humilhada no sentido ético, moral, entre outras indelicadezas manifestadas por um educador escolar. Esse, provavelmente, sentiu-se melindrado porque a criança não cumpriu regras estabelecidas e decretadas de forma autoritária e extremamente agressiva, o professor rasga o trabalho da criança. Essa figura apresenta, ainda, um rosto de criança permeado de tristeza e decepções, entre outros dissabores a-sociais.

No conjunto da Figura 3, constata-se que existem diferentes informações manifestadas no desenho da "criança", e que foram cerceadas ou não consideradas pelo "professor" em questão, que se preocupou apenas com uma questão formal e não observou a natureza sócio-político representada no conteúdo figurativo expressando pela criança.

Esta é a representação de que a criança tem sua criatividade tolhida por questões meramente formais e de valoração a-política, a-histórica, o que com certa frequência ocorre na escola. Por outro lado, alguns professores, não se comprometem com as expressões figurativas e essencialmente criativas das crianças e que provavelmente se envolvem com um turbilhão de idéias e de atividades diárias voltadas para assuntos pessoais ou assumem responsabilidades consideradas importantes para eles e não necessariamente significativas para a escola e nem à sua prática de ensino.

Em relação ao processo de criação, ocorre que a criança e o artista encontram-se em estreita relação porque são capazes de produzir trabalhos singulares e de apresentar soluções muito pouco convencionais, mas extremamente criativas para resolver problemas e propor novas alternativas durante a elaboração de uma obra artística e/ou de outra natureza.

Desse modo, a criança e o artista deixam suas marcas no processo criativo. Salles (2000, p.98) enfatiza:

O artista ocupa lugar de destaque como criador e artesão que vamos conhecendo pelo itinerário de seu caminho criativo. Os desenhos os cadernos de anotações, as rasuras e as substituições nos colocam muito próximos do artista e assinalam seu contato íntimo e contínuo com a obra em criação, não permitindo mais, desconhecer esse sujeito. Vemos com nitidez a mão que constrói, hesita, rasura, escolhe, rabisca, recomeça sempre.

O pensamento de Salles (2000) vem ao encontro do que a criança vivencia em sala de aula; rabisca, hesita, recua, recomeça sempre e o faz de maneira similar a do artista, quando realiza um trabalho artístico.

Enquanto Korczac (1981), em sua obra: *Quando eu voltar a ser criança*, comenta a relação entre criança e artista quando vivenciam momentos de inspiração e criação:

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco [...] Nosso irmão, entre todos, é o artista que nessa hora caprichosa, rara e excepcional que é a hora da inspiração, é capaz de verdadeira simpatia para com o nosso povo. Nessa hora, ele parece a vocês uma criança. Pois o que ele faz não é outra coisa senão contar-nos um conto de fadas (KORCZAC, 1981, p.83).

Entendemos então, que o fazer humano de qualquer natureza é, em sua essência, uma forma ludo-artística de brincar, jogar, manipular ou rejeitar as idéias, pensamentos e até um projeto já pensado e estruturado, ou em fase de elaboração.

Isso acontece porque a ambigüidade, a incerteza, a insegurança e a disposição ou indisposição para realizar algo sob forma de um trabalho artístico, tecnológico ou científico, por exemplo, está sempre sujeito a erros e acertos, porque errar ou acertar implicam questões e/ou ações próprias de um existir humano.

Segundo Vygotsky (1982), existem dois tipos de impulsos no comportamento humano: impulso reprodutor ou reprodutivo e o impulso criador ou combinador. O primeiro estaria estreitamente vinculado com a memória e, o segundo, intimamente ligado à imaginação criadora humana. Enfatiza que, mediante sua atividade criadora, o homem contribui para que sua espécie humana possa se projetar no futuro, criando novas coisas e, assim, é capaz de transformar a realidade e modificar o presente. Para o autor, a criatividade é imaginação e fantasia, e esses processos são atividades do cérebro humano que se inter-correlacionam por meio de incontáveis combinações neuro-mentais.

Segundo o autor em questão, os processos criadores infantis se manifestam sob forma de um jogo de faz-de-conta, porque sua prática possibilita à criança (re)elaborar a

experiência vivida em seu meio social-cultural, construindo novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades imediatas ou remotas.

Em sua obra, *Psicologia da Arte*, Vygotsky (2001) descreve algumas questões relacionadas ao sentido e significado da arte. Seus pressupostos marcam uma reviravolta conceitual em relação às concepções tradicionais da psicologia do desenvolvimento humano.

Para o autor, a arte “[...] é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida, o que rejeita radicalmente a concepção da arte como ornamento [...]” (VYGOTSKY, 2001, p.329).

Desse modo, a arte não pode ser analisada como um adorno ou algo puramente estético; o fazer artístico envolve, não apenas a dimensão emocional do homem, como também as suas dimensões psicológica, biológica e histórico-cultural.

O autor em questão, enfatiza que a expressão artística da criança é fundamental para o desenvolvimento de sua linguagem e dos sistemas de representação simbólica. Acredita, ainda, que nenhum esquema de linguagem pode desenvolver-se plenamente, senão pela expressão criadora. Desta forma, a expressão criadora não pode ser vista ou entendida apenas como um desenvolvimento estético, mas como uma forma de conhecimento apreendido pela criança.

Segundo nossa visão, o saber infantil é regulado por uma forma sensível estética e que, por meio de suas experimentações artísticas envolvendo jogos, palavras, imagens e desenhos imaginários, a criança, além de desenvolver sua criatividade, aprimora outras habilidades, como a fala, a escrita a capacidade de resolução de problemas, assim como o pensamento lógico, simbólico, entre outros processos mentais.

Para Vygotski (2001, p.267):

[...] o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. [...] As emoções da arte são emoções inteligentes. Em vez de se manifestarem de punhos cerrados e tremendo, manifestam-se principalmente por meio de imagens e fantasias. Diderot teve plena razão ao dizer que o ator chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal.

A arte não é apenas algo contagiante ou pura emoção, mas envolve a emoção, cognição, o todo do esforço mental de um ser humano. Nesse aspecto, as obras de

artes e criações científicas adquirem num primeiro instante uma identidade cultural autônoma. E, ao serem divulgados e/ou apresentados à comunidade artística ou científica, essas criações passam a serem incorporadas ao patrimônio sócio-histórico global. E mesmo que o criador artista ou cientista morra ou rejeite suas criações, essas continuarão a existir independentes de sua presença ou vontade.

Em relação ao sentido social da arte, Vygostky (2001, p.315) considera que “[...] a arte é o social em nós”, é uma mediadora do processo sócio-histórico, que por sua vez enriquece o desenvolvimento humano de geração à geração. Por essa razão, o homem, enquanto sujeito histórico (re)constrói conhecimentos, realiza representações simbólicas da realidade. A arte é um conjunto de técnicas sociais que envolvem sentimentos humanos.

O autor enfatiza, que na construção de um conhecimento artístico existe uma interação mediada por várias relações sócio-históricas. Isso porque o conhecimento não é somente uma ação do sujeito sobre a realidade e, sim, uma ação mediada por esse sujeito e outros sujeitos e/ou objetos que o circundam. As relações sociais acontecem até mesmo onde existe apenas um ser humano. “[...] Por isso, quando a arte realiza a catarse humana e o arrasta para esse fogo purificador, as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social.” (VYGOSTKY, 2001, p.315). Compreende-se então, que a obra de arte se torna pessoal à medida em que cada pessoa vivencia uma determinada obra.

É importante registrar outro pensamento de Vygotsky (1982) relacionado ao processo criativo: a faculdade de combinar o antigo com o novo é o que possibilita ao homem criar e, assim, transformar o seu mundo.

Essa combinação processual englobando experiências vividas possibilita a aquisição ou construção de um novo conhecimento e essa capacidade de recriação ou invenção das “coisas” não nos é dada biologicamente, mas aprendida e/ou internalizada mediante as próprias vivências e experiências singulares/humanas. Há no funcionamento das funções superiores do cérebro e conectado com a mente humana, um processo de internalizar e de manifestar experiências, sejam elas de ordem científica, artística, educativa ou de outra natureza.

A arte pode significar, ainda, uma postura relacionada à própria existência do ser humano e, ao mesmo tempo, é um modo de elaborar novos sentimentos e de expressá-los.

O desenvolvimento da capacidade criadora deveria ser uma das razões do trabalho didático-pedagógico do professor. Porque sua capacidade criadora pode ser

desenvolvida e/ou ampliada em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, a criança é merecedora de respeito, atenção, entre outras maneiras educativas de se relacionar com ela, porque esse ser humano infantil tem pensamentos, sentimentos e idéias próprias.

Dessa forma, é fundamental que o professor, por meio de sua mediação, incentive a criança, proporcionando-lhe um espaço educacional mais estimulante para que ocorra a manifestação da criatividade e uma aprendizagem em arte significativa, propiciando à criança a apreciar a arte ou outras criações ou inventos humanos de modo mais efetivo.

3.2 SENTIDO EDUCATIVO DA ARTE

Em relação ao sentido educativo da arte voltada à escola, ao processo de ensino e aprendizagem infantil, este pode estar relacionado com o pensamento de Vygotsky (2001), quando enfatiza que há na arte dois campos distintos e ao mesmo tempo se inter-relacionam: a) a arte como força social basilar à crítica da obra de arte; b) arte como uma condição humana. A primeira proporciona um suporte de natureza sociológica e didático-pedagógica à ação de ensinar arte. Para o autor é praticamente impossível ensinar arte distante dos fundamentos filosóficos e sociológicos. O outro campo liga-se ao processo mediador de um professor ao provocar inquietação, admiração e ainda estimular a criatividade humana infantil sob forma de uma catarse.

Para esse autor, em seu tempo sócio-histórico (início do Século XX), o ensino da arte estava distante da criatividade e da crítica humana infantil. No geral, o referido ensino era realizado praticamente divorciado de um trabalho envolvendo a transdisciplinaridade⁶, que possibilitaria freqüentes encontros entre educadores e estudantes (crianças, jovens e universitários) para relacionarem a partir de diferentes áreas de conhecimentos escolares (matemática, geografia, história, e outras áreas). Mas, o trabalho de cada professor processava-se na solidão.

Vygotsky (2001, p.323) enfatiza:

⁶ Transdisciplinaridade: é a ciência que separa, associa e relaciona. É uma postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar - como os mais corretos ou os mais verdadeiros - e complexos de explicação e com convivência com a realidade que nos cerca. Na sua essência a transdisciplinaridade é transcultural. As reflexões transdisciplinares navegam por idéias vindas de todas as regiões do planeta, de tradições culturais diferentes e repousa sobre as idéias de pessoas de formação e experiências profissionais as mais diversas, além disso, entende que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar aos seus detentores a capacidade de reconhecer e de enfrentar situações novas (D'AMBROSIO, 1997).

[...] assim como em nossa crítica, dominou a concepção publicística da arte. Os alunos decoravam fórmulas sociológicas falsas e fictícias concernentes a essa ou àquela obra de arte. “Atualmente”, diz Gershenzon, “os meninos são levados a Púchkin a pau como se leva gado ao bebedouro, e não lhes dão água viva mas uma decomposição química de H₂O.” (34, P.86) Entretanto, seria inteiramente falso tirar daqui a conclusão que tira esse autor: todo o sistema do ensino escolar da arte é indiscutivelmente falso do início ao fim; sob a aparência de história do pensamento social refletido na literatura, os alunos assimilam uma falsa literatura e uma falsa sociologia.

Esse fragmento contém críticas contundentes ao ensino da arte, e o autor denuncia, que além de torná-la em uma disciplina escolar, sua prática era falsa e fictícia. A esse respeito, entendemos que, na visão de Vygostky (2001), o ensino da arte não era respaldado em uma abordagem sócio-histórica; limitava-se a uma transmissão de conteúdos sem relação com o contexto sociocultural infantil.

Desde a Antiguidade, a arte foi considerada como um meio e um recurso pedagógico da educação a ser trabalhado sob forma de estratégias, visando, principalmente, a uma mudança de comportamento e “[...] todo valor aplicado à arte acaba por reduzir-se ao seu efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre pedagogia e a arte vêem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica.” (VYGOTSKY, 2001, p.321).

Para o autor, o ensino da arte, em seu tempo, estava estritamente relacionado à transmissão de valores morais e estéticos, não existindo, no geral, a preocupação de ensinar arte como uma forma de expressar emoções, de criações artísticas plásticas, e outras. E, se possível, apreciar as expressões humanas que, normalmente, são manifestadas em trabalhos teatrais, musicais, literários, e outros. A expressão artística não é uma ação mística celestial da nossa alma, mas uma ação tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser que sofre interferência do contexto sócio-histórico, do qual fazemos parte.

De modo similar, as atividades artísticas e estéticas promovidas ou manifestadas pelos artistas podem ser consideradas como resultado dos fatores sócio-culturais por eles vivenciados, apreendidos, preservados e/ou transformados. Esses determinantes sócio-culturais acompanham “[...] a vida e as trajetórias de suas elaborações artísticas, observa-se que eles não são seres a-sociais, a-históricos, nem dotados de dons especiais como o senso comum lhes atribui” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.105).

Ainda, para Vygotsky (2001, p.325), o “[...] ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes”. Por isso, considera

grave erro da cultura moderna em utilizar o método das ciências naturais para interpretar, estudar, analisar uma poesia, por exemplo. Explica, ainda, que [...] “ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação”. Acreditamos, então, que o papel do professor é ou deveria ser o de intervir e mediar pedagogicamente esse processo de construção.

Desse modo, a arte não deve ser compreendida como mais um recurso didático-pedagógico radical e aplicado apenas para resolver os problemas difíceis e complexos da educação. Torna-se necessário, então, que o professor estude e compreenda, ainda mais, que o processo criativo humano infantil, ao se manifestar em qualquer contexto social, escolarizado ou não, pode acontecer sob forma de uma rebeldia, de um protesto, que representa, não raro, uma síntese de denúncias de tudo o que uma criança observa e sente (porque ela também não é uma repetidora de opiniões alheias) nem sempre se coloca como indiferente em relação ao seu contexto sócio-histórico. (VYGOTSKY, 2001).

O autor observa, ainda, que ao buscarmos um sentido conceitual da arte e sua influência na vida infantil, é necessário considerar as especificidades do “*ser*” criança. É preciso, fundamentalmente, pensar a criança como um sujeito histórico, completo enquanto cidadão e socialmente situado. A criança é o “[...] produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (VYGOTSKY, 1984, p.33).

Assim, o sentido e o significado da arte para a criança difere substancialmente do adulto, enfatiza Vygotsky (2001) e, há uma afinidade entre a arte e o jogo para a criança, cita como exemplo o desenho infantil que ainda não faz parte da criação artística.

Dessa forma, compreende-se que a criança associa as imagens figurativas contidas em uma tela ou em uma realidade cotidiana e de início as internaliza, dando origem às formas pictóricas, que poderão aparecer com frequência nas formas de seus desenhos. Num momento posterior, a forma figurativa poderá assemelhar-se aos objetos artísticos de seu cotidiano. Revela, assim, uma preocupação e a intenção infantil em representar no seu desenho uma figura mais criativa e com detalhes próximos ao modelo observado.

Já para Ostrower (2001), o que difere a arte de uma criança e a de um adulto é que esse último altera o mundo com as suas criações, acrescentando sempre algo novo às informações e construções. Age e cria de forma consciente, intencional e pode transformar a cultura e os referenciais teóricos ou cotidianos que adquiriu em seu próprio contexto sócio-histórico.

Ao elaborar um trabalho artístico, o momento de criação pode significar para a criança um instante de brincar com as idéias, com as tintas, os pincéis, a cartolina, tela ou até mesmo com sucatas. No final da realização dessa atividade, tanto a produção artística quanto as vivências envolvendo o brincar foram contempladas.

Possivelmente essas atividades envolvendo representações figurativas são muito mais um momento lúdico, prazeroso, do que um trabalho com o propósito e a intenção de transformar a realidade, porque a criança ainda está atribuindo sentidos e significados aos objetos e acontecimentos, enquanto o adulto busca incessantemente construir, desconstruir e transformar.

Nesse sentido, Ostrower (2001) enfatiza que a criatividade infantil é:

[...] uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar [...] Nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que ela afete o ambiente ela não faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento, da busca de ela se realizar (OSTROWER, 2001, p.130).

Dessa forma, para a criança aprender e ampliar seu processo criativo implica, provavelmente, uma forma de ousar, de maravilhar-se, divertir-se, brincar, jogar com o desconhecido, questionar eventos que estão presentes em seu cotidiano. Isso deve ocorrer porque a arte, além de possuir vários sentidos e significados para um ser humano, jamais poderia ser reduzida a uma simples disciplina escolar.

Vimos, anteriormente, que o processo artístico pode manifestar-se em função de desejos e necessidades inerentes ao ser humano e estar quase sempre presente em suas relações de trabalho e nas produções envolvendo a arte ou a ciência.

Constatamos, ainda, que o professor de arte deve possibilitar à criança um espaço para “[...] criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real.”(VYGOTSKY, 2001, p.328). Assim, o professor, pode contribuir com o desenvolvimento da criança mediante um ensino de arte ou de outras naturezas, que a estimule a pensar, repensar a partir de suas vivências e experiências, utilizando recursos técnicos, científicos, artísticos e os presentes no seu contexto sócio-histórico.

3.3 “SER” PROFESSOR

O ensino da arte vem conquistando crescente importância porque a arte, enquanto uma área de conhecimento, pode colaborar para o desenvolvimento do pensamento artístico, estimular a imaginação e a manifestação da criatividade e a da sensibilidade estética da criança. Além disso, o ensino da arte contribui à formação da identidade cultural infantil.

Em uma sociedade multicultural como a nossa, a escola recebe crianças provenientes de famílias de diferentes etnias, culturas, raças, e níveis sócio-econômicos, exigindo do professor uma formação didático-científica para que esse possa realizar a mediação e a inserção das crianças em um processo educativo significativo e interessante, respeitando as diferenças existentes entre elas. Nesse sentido, deveria entender a criança como um sujeito histórico e possuidor de direitos “garantidos legalmente” e prepará-la para atuar na transformação de sua realidade.

O professor deve desempenhar um papel fundamental no ensino da arte, enquanto processo que possibilita à criança desvelar a sua própria realidade, possibilitando um ensino criativo e instigante, que favoreça a compreensão do seu contexto sócio-histórico, visando a busca de soluções para os problemas e conflitos neles presentes. Podendo, assim, contribuir para a construção da identidade da criança, bem como a sua contínua aquisição de sua autonomia para viver em um mundo em constantes transformações.

Para tanto, é necessário efetivar o processo de formação continuada do professor, para que esse possa avaliar e rever os próprios conceitos e valores, analisar o impacto das mudanças tecnológicas, de caráter social, político e econômico e as interferências que causam nos valores da criança, principalmente porque na sociedade atual, “[...] cresce o poder dos meios de comunicação, especialmente a televisão, que passa a exercer um domínio cada vez mais forte sobre crianças e jovens [...]”. (LIBÂNEO, 2002, p.16).

Nesse sentido, ao propor um trabalho artístico ou de outras naturezas, o profissional de ensino pode processar uma mediação no sentido de propor reflexões sobre a arte na construção de valores éticos, estéticos e, assim, despertar na criança a curiosidade e o desejo de compreender as ambigüidades e contradições do mundo contemporâneo.

Com base nos estudos de Vygotsky (1984) podemos constatar que a mediação quer do professor ou de um objeto – a chama de uma vela que toca a mão infantil, que responde retraindo-se, por exemplo –, a primeira é necessária porque o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados por

sistemas simbólicos de que dispõe. A mediação é necessária, ainda, para a re-construção de conhecimentos e, de acordo com o autor, esse processo acontece por meio da interação entre seres humanos e do humano com objetos e “coisas” presentes no contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental no ensino da arte, uma vez que as formas artísticas normalmente se apresentam como o resultado de uma síntese subjetiva envolvendo diferentes sentidos e significados. Ao construirmos algo envolvendo imagens visuais, sonoras, corporais, ou sob forma de texto, também estaremos apresentando apenas uma síntese de nossa produção.

Desta maneira, a arte é percebida não como um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. A expressão artística é ordenada inicialmente por uma lógica imaginativa, qual seja, o artista pode fazer com que três e três sejam sete, assim como pode fazer um leão voar ou pintar um gato azul. Isso porque a arte não representa ou reflete a realidade pura e, sim, a realidade percebida de forma individual e subjetiva (BRASIL, 1997).

Para aprofundar ainda mais a questão envolvendo o processo de mediação humana, recorreremos a um outro estudioso da educação escolar que analisa a ação mediadora de educar, como sendo muito importante à aquele que aprende e “[...] pode significar um aumento incalculável de experiências, configurando aquilo que fundamenta um processo de ensino e aprendizagem realmente humano [...]” (NOVASKI, 1986, p.11). Nesse aspecto, compreendemos que a educação escolar processa-se a partir de encontros entre professores e estudantes (crianças, jovens ou adultos).

O autor em cena, enfatiza que educar significa fundamentalmente estar com o outro e que as “verdadeiras” aprendizagens sistematizadas ocorrem em sala de aula e no todo de um espaço institucionalizado, ou não, no qual “[...] a criança nos leva para sua perspectiva e nós professores as trazemos para nossa perspectiva [...]” (NOVASKI, 1986, p.12).

Assim, os referidos encontros-aula, que se processam sob diferentes perspectivas e opiniões, são vitais e necessárias à aprendizagem de crianças e de professores, podendo ser realimentados ainda, com novos conteúdos artísticos científicos e empíricos. Então, o processo de aprendizagem humana não termina nunca e, por essa razão, estamos sempre recriando e realimentando nossas próprias idéias e saberes.

E por entendermos também que ninguém é dono da totalidade de saberes historicamente construídos pela humanidade, essa alternância processual envolvendo tanto as perspectivas de conhecimento adquiridos por professores e crianças esses encontros devem

e/ou deveriam realmente ser vivenciados ou experienciados em sala de aula da Educação Básica à Universidade.

De acordo com Freire (1997), a educação escolar é um processo que precisa ser analisada e repensado de modo contínuo. Assim, o significado conceitual de “ser” professor exige uma aprendizagem diária e que requer seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo, bom senso, amorosidade, criatividade para que seu discurso pedagógico não se transforme em palavras sem sentido, em desamor, desesperança, preconceitos, entre outros, desafetos que podem atingir, não só as crianças como a própria tarefa de ensinar.

Freire (1997) admite que o homem e a mulher são os únicos “seres” vivos capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora e com abertura para o risco, à aventura imaginária que, às vezes, se concretiza assim: aquele que ensina pode ao mesmo tempo aprender.

Segundo esse pensador da educação escolar, o ensino exige do professor comprometimento, coerência profissional e solidariedade entre aquele que educa e a criança, porque ninguém pode contentar-se com um viver neutro, a-político, ou de simplesmente estar no mundo. Para Freire (1997), ensinar é, essencialmente, uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão. Mas, por vezes, esse processo pode até realizar, concretamente ou no sentido imaginário, uma ruptura com o passado ou com o presente.

De acordo com Freire (1997), a educação é ideológica e, ao mesmo tempo dialógica⁷. É uma tentativa para que se possa estabelecer a autêntica comunicação voltada para uma aprendizagem de natureza política. É significativa, também, porque se trata de uma aprendizagem que é gerada por meio de sentimentos, emoções, desejos, sonhos, e esses representam uma importante parte do processo de ensino e aprendizagem, e possibilitam diferentes sustentações para o trabalho didático-pedagógico do professor.

Nos ensinamentos do autor o processo de ensinar é muito mais que uma profissão, é um trabalho que exige comprovados saberes, um processo dinâmico que habilita o professor e as crianças a reconstruírem sua autonomia intelectual, afetiva, ética e moral, frente a si próprios e em relação ao seu contexto sócio-cultural.

⁷ A educação dialógica é uma prática pedagógica fundada em princípios e em diretrizes que conflitam com a “pedagogia bancária”, uma pedagogia antidialógica que ao instaurar uma divisão dicotômica entre educadores e educandos e mantém as estruturas opressoras da sociedade de classes e se orienta para a subordinação das diversas manifestações culturais dos grupos oprimidos historicamente. A prática do diálogo de acordo com Freire (1987) viabiliza a vivência democrática na qual cada pessoa tem o direito de se expressar, de ser ouvido e de intervir de forma crítica e consciente na realidade, porque só no diálogo é possível a práxis crítica (FREIRE, 1987).

Desse modo, os princípios filosóficos e didáticos-educacionais e as vivências escolares anunciadas por Freire (1997), podem ensinar metaforicamente o professor a voltar a “ser criança”. Podemos apreender dessas observações, que o profissional escolar poderia realizar o ensino da arte de forma estimulante, com estratégias diversas, privilegiando a mediação no sentido de oferecer um espaço onde a criança possa desvelar e manifestar o que sente e deixar fluir a criatividade em suas criações.

Para que isto aconteça, não basta somente o pó de *pirlim-pimpim*, usado por “Emília”, personagem da literatura infantil, que com a mágica tenta resolver todos os seus problemas. Esse procedimento sob forma do jogo de faz-de-conta usado por ela, jamais poderia ser utilizado por um professor que ainda “faz-de-conta” que ensina. Esse modo de “ser” professor não deveria estar presente no atual contexto escolar.

O profissional da educação, além de estar comprometido com a criança, deve investir diuturnamente em sua formação, e ensinar com ousadia, amorosidade, procurando também se apoiar em uma base envolvendo a arte ou ciência ou, ainda, em ambas as áreas de conhecimentos para enriquecer o todo de seu “ser” professor.

3.4 ARTE E SUA HISTÓRIA

A escola que sonhamos, assim como a de Alves (2001), deveria ser como o espaço do jogo: o jogo, para ser divertido e fazer sentido, deve ter regras livremente consentidas entre todos os participantes. Além disso, a escola deveria transformar-se em um espaço encantador. No entanto, a realidade que se mostra em algumas escolas é que essa ainda é capaz de tornar menino de carne e osso e alma de gente em um adulto de madeira, rígido e triste como Pinóquio.

A escola idealizada por Alves (2001) não faz sentido quando analisamos historicamente como era organizado o ensino de arte no Brasil, muitas vezes bem próximo ao sistema escolar desenvolvido nas primeiras décadas do século XX. Neste modelo de escola, praticamente não existia espaço adequado para as crianças, nem materiais e recursos específicos para desenvolver essa modalidade de ensino. Possivelmente, essa inexistência de espaço e condições adequadas para o ensino da arte contribuiu para cercear as manifestações criativas da criança e as ações lúdicas como correr, brincar, jogar, representar por meio de brincadeiras, dramatizar e outras atividades vividas por ela na sua comunidade.

Esse modelo de escola tem como objetivo preparar a criança para o trabalho e atender a exigência de formação de mão-de-obra requerida pelo sistema capitalista de produção, que estava em plena expansão. Esse modelo educacional, além de estar submetido ao sistema capitalista, que é caracterizado pela divisão social do trabalho, pode alienar e influenciar o processo criativo da criança na escola.

Voltando o olhar para a história do ensino de Arte, que teve início no Brasil a partir do século XIX, com a vinda da família real em 1808, representada por Dom João VI que havia fugido das conquistas de Napoleão Bonaparte, soberano português transfere a corte para o Brasil. Sua presença no continente brasileiro exigiu uma série de obras e ações foram iniciadas para acomodar, em termos materiais e culturais, a corte portuguesa, visando a aproximar minimamente a cultura nacional com a portuguesa; o contexto social brasileiro ampliou-se e de certa forma se modernizou.

Com a vinda da família real foi criada a Imprensa Régia apenas para manter a corte informada. Para que o ensino de arte se concretizasse oficialmente, o príncipe mandou buscar alguns artistas franceses. A vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, deu origem à Academia Imperial de Belas Artes. Essa, por sua vez, após a Proclamação da República, passa a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

O método de ensino artístico, pautava-se em modelos importados da Europa, que privilegiava o ensino de desenho muito próximo a “cópias” do modelo original e direcionava-se a uma elite, pois poucas pessoas podiam pagar esses cursos. Para as meninas de famílias ricas ensinava-se música e prendas domésticas.

Desse modo, o ensino de artes nas academias e conservatórios era realizado por meio de técnicas de reprodução de obras clássicas. Com isso, a criação artística limitava-se aos modelos clássicos à moda européia. No geral, tal processo de ensino inibia a criatividade, a representação e a configuração de obras artísticas que retratassem o contexto brasileiro. (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Para Duarte Junior (1986), historicamente no Brasil sempre tivemos uma educação para o ensino da arte com características do colonizador, que desprezava e desqualificava a realidade sócio-cultural dos habitantes, impondo a sua língua, cultura e visão de mundo de acordo com seus interesses. E isso refletiu no projeto educacional brasileiro, que desde seu início estava voltado e programado visando, não a construção artística, mas a impor valores europeus embasados no pragmatismo e relacionados à produção de bens de consumo.

Desta forma, copiávamos modelos relacionados ao ensino, à economia, como também valores éticos, estéticos e socioculturais. Naquele momento histórico ocorreu

um desenvolvimento baseado em experiências de outros países tidos como desenvolvidos para ser aplicado linearmente em nossa realidade escolar, empresas e fábricas. As marcas do sistema ideológico europeu, trazidas pela corte portuguesa, impregnaram toda a sociedade brasileira e até hoje vivenciamos os reflexos e/ou resquícios desse processo de aculturação.

Podemos notar, então, que a influência européia no modelo tecnológico e, principalmente na produção artística, estendeu-se ao longo do Império, da República e marcou fortemente as primeiras décadas do Século XX.

Em síntese, a arte sempre foi vista (e praticamente continua) como artigo de luxo ou como acessório cultural, coisa de desocupados. Esse entendimento, relacionado ao fazer artístico e de certa forma, aliado ao ócio, contribuiu para que o ensino da arte ficasse reservado a uma pequena elite. Entre todas as benesses, essa elite em geral ocupava seu tempo com leituras e reflexões, temporadas de recreação na praia, no campo e na serra, participação em saraus, vernissages, bailes e concertos, ou simplesmente a balançar em uma rede.

Neste contexto, a produção artística refletia diretamente nesse sistema sócio cultural. Inferimos que o modo de vida e os costumes dessa elite contribuíram em parte para mascarar o verdadeiro sentido e o significado da arte. Além disso, os trabalhos artísticos criados naquele momento sofreram forte influência da arte européia e distante do contexto brasileiro.

O ensino da arte ficou restrito aos clássicos e aos conceituados conservatórios e às academias particulares. Enquanto na escola pública esse ensino não ocorreu e, quando acontecia, era totalmente descaracterizado porque de acordo com Duarte Junior (1986, p.78) a arte não foi considerada importante pela sociedade brasileira e, assim, “[...] teve de se disfarçar tanto que se tornou descaracterizada e deixou de ser arte. A arte que virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, artes industriais, artes domésticas, fanfarras”, ou seja, menos arte.

Compreendemos que essa descaracterização da arte e de seu ensino aconteceu devido ao desenvolvimento industrial, no contexto das fábricas ocorridos no final do século XIX. O desenvolvimento aliado ao processo econômico, exigiu uma preparação escolar mais aprofundada e voltada para a maioria da população para a classe trabalhadora. As aulas de desenho enfatizavam o preparo técnico, tanto para o trabalho industrial quanto para o trabalho artesanal. Nesse período, as técnicas de desenho, principalmente, o desenho geométrico, foram utilizadas desde o início da escolarização, visando a capacitar jovens e crianças para atuarem na indústria (BRASIL, 1997).

Duarte Junior (1986) faz uma crítica rigorosa a este modelo tecnicista do ensino da arte e à inexistência de uma política educacional humanista no Brasil não atreladas aos interesses do modelo industrial emergente. O autor ainda destaca:

[...] o fim último do nosso ensino sempre foi a produção de mão-de-obra; o adestramento do indivíduo para o exercício de uma profissão (técnica) lá fora no mercado de trabalho. [...] a escola sempre foi vista como linha de produção onde se fabricavam indivíduos mecanicamente adaptados às exigências do processo industrial. (DUARTE JUNIOR, 1986, p.78).

Assim, o desenho geométrico continuou sendo o centro do ensino da Arte no Brasil, no início do século XX, no auge de uma prática pedagógica tradicional, que propõe um ensino embasado em valores estéticos e morais dirigidos aos jovens. A tarefa do professor era a de apresentar os modelos artísticos que constavam nos livros didáticos ou manuais de desenho. No contexto da educação tradicional, a habilidade artística era considerada como um dom ou como genialidade que diferenciava os homens uns dos outros e determinava sua qualificação social e profissional. (PARANÁ, 1992).

Entre os anos de 1920 e 1970, os pressupostos do ensino de Arte fundamentaram-se na filosofia da Escola Nova, que, ao contrário da Escola Tradicional, incentivou a livre expressão artística e a originalidade, fruto do trabalho individual. Assim, a estética modernista apresentou um esforço para superar e romper com o modelo tradicional, acentuou e priorizou a subjetividade e a individualidade humana no ensino de Arte. (BRASIL, 1997).

É possível rever e constatar no contexto da história brasileira, que as tendências filosóficas vigentes na Escola Nova eram baseadas na estética modernista. Assim, a primeira grande manifestação dessa tendência no Brasil aconteceu com a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo, 1922. O expressionismo e a psicanálise também provocaram o interesse de artistas, educadores, pesquisadores e esses enfatizavam a idéia de promover a *livre expressão* das crianças. Durante a década de 1920, essa mudança metodológica confirmou o rompimento da Arte do Brasil com os padrões estéticos europeus devido à diversidade de estilos, formas e temas dos artistas modernistas.

Fora do contexto escolar e das universidades ocorreu um movimento paralelo ao ensino oficial, por iniciativa de inúmeros educadores e artistas que fundaram as “Escolinhas de Arte”, na cidade do Rio de Janeiro, em 1948. E, por iniciativa de Augusto Rodrigues, nasceu a primeira “Escolinha de Arte”, que tinha como objetivo desenvolver a auto-expressão da criança e do adolescente, mediada pelo ensino das artes. Em 1971 esse

movimento já estava difundido em todo território brasileiro com 32 “Escolinhas de Arte”, sendo a maioria delas particulares; além de oferecer cursos de artes para crianças e adolescentes, também oferecia cursos de arte-educação para os professores e artistas. (BARBOSA, 1989).

O ensino da arte na escola tornou-se obrigatório por meio da Lei 5692/71 e a Educação Artística passou a ser denominada ensino de arte e foi instituída oficialmente como atividade educativa. Apesar das conquistas e da obrigatoriedade desse ensino ficou evidenciada a idéia de arte como exploração exclusivamente emocional, com ênfase no processo em detrimento do produto, sem considerar aspectos como inteligência e reflexão na criação artística. (BARBOSA, 1990).

Constata-se, ainda, que no currículo estabelecido em 1971 para a área de Arte, era aparentemente a única disciplina que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo. Isso porque naquele momento, com a repressão política, as disciplinas de filosofia e história, que poderiam oferecer uma leitura de mundo mais crítica foram eliminadas do currículo escolar.

A respeito da Lei 5.692/71 promulgada em 1971, Duarte Junior (1986, p.78) comenta que ela pretendia: “[...] “modernizar” o ensino e seu objetivo último sempre foi – não se pode negar – a eliminação de qualquer criticidade e criatividade no seio da escola, com a concomitante produção de pessoal técnico para as grandes empresas [...]”.

Observa-se, mais uma vez, que os fins da educação brasileira estavam voltados para preparar trabalhadores sem acesso ao conhecimento científico, artístico de forma crítica em relação ao contexto social onde atuavam. O que importava e importa ainda, para o Estado é inserir esse trabalhador no processo de produção.

O trabalhador continuou sendo considerado ideologicamente como mão-de-obra desqualificada, salários baixíssimos e sem uma organização sindical que reivindicasse os direitos, por exemplo, as greves. E, na prática, isso representava um paraíso econômico para os empresários e uma forma de alienação dos trabalhadores. Assim, os empresários ao instalarem as suas indústrias, além de receberem todos incentivos e benesses, adquiriram um grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

Nesse contexto sociocultural e a-político ressurgiu um novo Brasil, sem nenhum planejamento ou infra-estrutura econômica e humana, mas, em contra partida, ganha um ensino profissionalizante pautado na tendência tecnicista e a Educação Artística torna-se uma disciplina a mais do currículo e com uma pequena carga-horária semanal, ou seja, uma hora por semana.

Para Duarte Junior (1981), a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística, por meio da Lei 5.692/71, gerou uma situação caótica para o ensino brasileiro. Naquele momento imperava uma prática pedagógica técnica e pragmática que visava estritamente a transmissão do conhecimento humano, sufocando qualquer possibilidade de criticidade e criatividade no contexto educacional. Essa situação destruía, metaforicamente, as bases de um ensino de arte, de natureza sensível estético e fundamental para que o trabalho artístico fosse criativamente desenvolvido.

Sob a influência desses fatores, os professores desempenharam um papel meramente decorativo na escola, distanciando-se da produção artística pautada na criatividade, na imaginação. Normalmente ocorria o desvirtuamento do ensino da arte, professor e crianças destinavam seu tempo de ensino e aprendizagem a uma arte voltada apenas para a organização de eventos ligados às efemérides e festas comemorativas. Desviavam-se dos reais propósitos de ensino de arte significativo às crianças porque as referidas tarefas eram de naturezas alienantes, sem vínculo com a realidade e com os problemas sócio-políticos que ocorriam naquele momento histórico.

Naquele período, a Lei 5.692/71 caracterizou linearmente os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como “profissionais polivalentes”. Não existiam cursos de arte-educação nas Universidades Brasileiras, mas apenas cursos para formação de professores de desenho, principalmente desenho geométrico. Mas, era esperado do professor o domínio e conhecimento das diversas áreas da arte: plástica, cênica e musical, e outras. Esses profissionais eram representados por uma minoria habilitada à chamada polivalência de ensino.

Nesse contexto permeado pelo tecnicismo, a educação vigente na década de 1970 propunha conteúdos de ensino que, no geral, eliminavam sutilmente os trabalhos artísticos que estivessem comprometidos com a subjetividade criativa humana. Valorizavam a sofisticação de técnicas e materiais didático-pedagógicos com o objetivo de preparar as crianças e os jovens para desenvolvimento tecnológico brasileiro. (CASTANHO, 1992).

Desse modo, a Lei 5.692/71 que tornou a disciplina de Educação Artística obrigatória nas escolas não trouxe mudanças significativas à arte, uma vez que seu ensino continuou sendo considerado na própria escola como uma atividade não séria. Duarte Junior (1986) avalia que, devido ao contexto político e social, tal forma de ensino artístico constituía-se numa disciplina inócua, dispensável, já que a estrutura física, burocrática e ideológica da escola continuava organizada para continuar sub linearmente impor e cercear a expressividade e o desenvolvimento da capacidade criativa da criança.

O modelo escolar tecnicista causou muitos entraves ao ensino da arte, gerando insatisfações, o que contribuiu para mobilizar grupos de professores, intelectuais, artistas, e a população, na sua maioria, a criar o movimento Arte-Educação, visando a valorização do professor de arte e sua formação profissional continuada. Essas reivindicações, que estavam sempre presentes nas discussões e vivências dos professores, disseminaram-se por todo o país, buscando o aprimoramento acadêmico e profissional relacionados ao ensino e aprendizagem da Arte e à educação formal no seu todo (BRASIL, 1997).

Foi somente em 1973 que o Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário pela Lei 5.692/71 visando a formação de professores para a disciplina de Educação Artística. Os cursos de arte-educação surgiram no contexto das universidades brasileiras e tinham um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o território nacional.

Na universidade, o currículo básico de licenciatura em Educação Artística pretendia formar um professor de arte em apenas dois anos, habilitando-o para lecionar diferentes disciplinas como música, teatro, artes visuais, dança e desenho geométrico, ou seja, todas as especificidades habilidades técnicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem em arte para atuar, na Educação Básica.

Para Barbosa (1989), a criação desses cursos constituiu-se em:

[...] um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de um estudante ingressante na universidade do Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração. (BARBOSA, 1989, p.171).

Além do curto período de duração do curso, o currículo mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação não era adequado para formação de professores. Ao concluírem o curso de Licenciatura em Educação Artística, esses profissionais não estavam formados ou preparados no sentido didático-pedagógico por falta de embasamento teórico que lhes garantisse condições para alcançar os objetivos de ensino e utilizar adequadamente as metodologias exigidas pelas diferentes linguagens artísticas.

Barbosa (1989) realizou uma pesquisa em 1983, entrevistando cerca de 2.500 professores de arte de escolas, em São Paulo. Nesse trabalho, de ordem científica, a autora procurou identificar junto aos professores quais eram os objetivos do ensino de arte;

todos mencionaram o desenvolvimento da criatividade como sendo o primeiro objetivo de seu ensino. Os professores (sujeitos da pesquisa) que enfatizavam as artes visuais em sua prática educacional entendiam que o conceito de criatividade voltava-se para a: espontaneidade, auto-liberação e originalidade. E, para desenvolver essas capacidades humanas, utilizavam o desenho em seu ensino. Os professores que ensinavam, principalmente, o canto-coral conceituavam criatividade como auto-liberação e organização.

De acordo com a autora, as respostas não a surpreenderam porque a identificação e a caracterização da criatividade como espontaneidade ocorre devido a

[...] uma compreensão do senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. (BARBOSA, 1989, p.171).

A identificação da criatividade com auto-liberação pode ser explicada como uma resposta dos professores aos líderes governamentais devido a não aceitação da proposta educacional vigente naquela época. Esse descontentamento perdurou durante dezenove anos, convivendo com a ditadura militar e suas ações autoritárias e desumanas que reprimiam a expressão artística e individual devido ao excesso de severas censuras.

Com a queda do regime militar, os professores provavelmente estavam ansiosos para reconquistarem o próprio processo de criação e construção artística. Desejavam rever e reconstruir as práticas e metodologias de ensino da arte adequadas ao processo de elaboração dos trabalhos artísticos que possibilitasse a manifestação da criatividade da criança.

Assim, decorridas mais de três décadas da conquista da obrigatoriedade do ensino da arte na Educação Básica, os professores, em sua maioria, continuaram insatisfeitos com os salários, o grande número de crianças por turma, recursos materiais escassos, entre outros fatores decorrentes da ordem estabelecida e ainda relacionados com o período em que Lei 5.692/71 foi promulgada.

Nesse período, as dificuldades para se processar um ensino de arte significativo para as crianças indica que esses são similares ao ensino desenvolvido no início da década de 1970, caracterizado principalmente pela falta de formação continuada dos professores para atuarem na área de artes nas séries iniciais, entre outras dificuldades relacionadas ao desenvolvimento e à educação da criança.

Assim, existe uma Lei regulamentando o ensino da arte na educação Básica Brasileira, desde 1971, mas a conquista desse direito não rompeu totalmente com aquela visão de arte enquanto produto voltado mais para técnica do que para criatividade da criança.

3.5 ARTE E LEGISLAÇÃO ATUAL

De acordo com a Lei nº 9.394/96, o ensino da Arte passou a ser considerado um “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º) BRASIL, 1996). Para adequar-se a essa nova lei foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental I (que propõem a concepção de arte como produção histórica e socialmente construída. (BRASIL, 1997).

Com base nesta concepção, o ensino de arte, como caminho para a construção de conhecimento humano, deve ser praticado e/ou expressado no âmbito da produção, criação, fruição e reflexão sobre o fazer artístico. Assim, a estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina a “Área de Arte” e destaca a necessidade de vivências e experiências das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a área de Arte tem uma função tão importante quanto as demais áreas no processo de ensino e aprendizagem porque propicia o desenvolvimento da sensibilidade estética, a percepção e da imaginação, tanto no processo criador quanto na apreciação de obras de arte e da própria natureza física.

Assim, a criança que exercita continuamente a sua imaginação pode estar mais preparada para realizar outras atividades, como: a construção de um texto, análise de fatos e re-construção de conhecimentos e os relacionar aos diferentes períodos históricos, além de desenvolver outras habilidades facilitadoras de sua comunicação e expressão e a prepara para resolver problemas que envolvem o raciocínio lógico matemático, entre outros processos e atividades (BRASIL, 1997).

O documento considera que atividade criadora é uma necessidade humana porque só criando, transformando o mundo, o homem colabora para a transformação da sociedade onde está inserido, o re-constrói e além de refazer a si mesmo. Nesta perspectiva, a função essencial da arte é ampliar e enriquecer as criações humanas e a sua comunidade próxima e até à global.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um ensino criador, que contribua para integrar a aprendizagem lógica-estética das crianças. Dessa forma “[...] poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas.” (BRASIL, 1997, p.35).

Torna-se evidente que a prática da arte é lúdica no sentido de lidar com o desconhecido, visando a novas descobertas, o que pode refletir numa melhoria e um enriquecimento da ação pedagógica do professor. A arte representa uma área de conhecimento e pode assumir uma prática intencional humana aliada à imaginação, idéias, sentimentos e emoções do homem. Homem esse, que busca respostas à sua existência. Assim, o artista pode procurar informações teóricas e empíricas no campo das ciências, de qualquer natureza. (FORQUIN, 1982).

É observável, no contexto teórico dos PCNs (BRASIL, 1997), que os objetivos da educação têm mudado, assim como as abordagens de ensino, mas os professores, em sua maioria, continuam necessitando de estudos continuados para aprofundarem e enriquecerem sua formação profissional com o objetivo de realizar um ensino de arte significativo a si próprio e às crianças.

Muitas vezes essas propostas educacionais estão longe de contemplar a diversidade sociocultural e as especificidades de cada região brasileira, porque foram criadas e implantadas sem consultar o professor, que é um dos sujeitos principais do processo educativo.

Barbosa (2005) também chama a atenção para a ausência da co-participação dos professores na criação dos PCNs e expressa sua indignação a respeito do currículo nacional, citando como exemplo o adotado no Canadá. Esse país tem, no geral, o melhor ensino do mundo ocidental e sempre recusou a adoção de um currículo nacional uniforme.

A educação na Inglaterra piorou depois da adoção de uma proposta nacional, o que também não deu certo na Espanha. Ainda, de acordo com Barbosa (2005), os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por pesquisadores capacitados, mas vinculados a universidades hegemônicas, distantes da realidade brasileira e da diversidade sócio-cultural existente no país.

É premente que se entenda que os PCNs não sugerem a natureza do conteúdo artístico a ser trabalhado porque esse é essencialmente singularizado e apenas apresenta linhas estruturais gerais para o ensino da arte. Entendemos, que esses conteúdos deveriam ser re-estudados, debatidos, e até mesmo selecionados de acordo com as

necessidades socioculturais de cada Estado e municípios brasileiros e, posteriormente, em todas as escolas públicas e privadas. Um documento contendo essas informações poderia ser interessante e democrático; mas, como não é real, é comum encontrarmos documentos similares nas gavetas, de secretárias das escolas.

Assim, a arte representa uma área do saber e que seu ensino deveria ir além do saber escolar, quando a arte é trabalhada sob forma de disciplina, seu planejamento é similar ao de outras áreas do conhecimento humano com relação aos seus objetivos e metodologias, entre outros elementos didáticos. Mas isso não significa uma homogeneidade entre a arte e outras disciplinas, uma vez que a arte co-existe, ou envolve-se ou relaciona-se com diferentes áreas do conhecimento humano. E, quando o professor necessita ilustrar e fundamentar sua aula, poderá utilizar abordagens teóricas das ciências, da psicologia e da história e relacioná-las ao ensino da arte.

Dessa forma, o trabalho de produção artística planejada para se trabalhar com a criança deve configurar-se numa concepção de arte que se aproxima da alegria e esperança contidas no pensamento de Freire (1997, p.72) onde “[...] professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos [...]”, obstáculos analisados e entendidos por nós pesquisadoras como sendo impostos pela ordem estabelecida. Em relação às inquietações humanas e suas necessidades de aprender junto e ao lado do outro, pode significar realmente a alegria e a esperança que fazem parte da natureza humana.

3.6 ARTE E A LEGISLAÇÃO PARANAENSE

As Diretrizes Educacionais do Estado do Paraná de 2003/2006 surgiram a partir de diversas reuniões e encontros entre professores e representantes do Governo do Paraná, com vistas a valorização da disciplina e do ensino da Arte na Educação Básica. Essas diretrizes propõem que a escola tenha, no mínimo, uma carga horária de duas horas-aula semanais, em todas as séries do Ensino Fundamental I.

Retomam o diálogo relacionado com a necessidade de ampliar e efetivar, por meio de concurso público, o quadro próprio de professores graduados em arte. Foram criados também projetos integradores, como “*O Fera*” (Festival de Arte da Rede Estudantil) e

o “*Com Ciência*”, que visam a troca de experiências artísticas e encontros envolvendo escolas, estudantes e professores da ampla rede estadual de ensino (PARANÁ, 2007).

As Diretrizes Curriculares paranaenses, em questão, indicam que muitas mudanças e avanços aconteceram, visando a efetivar uma transformação no ensino da arte desenvolvida no Ensino Básico. Mas, para a Secretaria de Estado da Educação, essa disciplina exige reflexões que contemplem a arte enquanto área de conhecimento e não meramente como meio para destacar os chamados dons inatos da criança. E porque essas estratégias de ensino artístico, não raro, são aplicadas de modo equivocado e como uma prática de entretenimento recreativo e/ou terapêutico.

O ensino de arte, nessa perspectiva rompe com o modelo educacional artístico existente e passa a ser estudada, compreendida e aplicada como uma área importante para o desenvolvimento criativo e artístico da criança frente a uma sociedade em constante transformação.

No ano de 2007, os professores da rede pública estadual receberam esse documento (Diretrizes Curriculares de Arte Para a Educação Básica) e o texto teve como base as orientações legais decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esta lei estabelece que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tendo por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino em pauta, as Diretrizes Curriculares de Arte Para a Educação Básica entendem que a abordagem didático-pedagógica do professor deve pautar-se na análise das relações entre a arte e sociedade. Em outras palavras, significa enfatizar no ensino da arte os três aspectos importantes que devem ser abordados: o trabalho criador humano, a arte como uma forma de conhecimento construída historicamente pela humanidade e a arte como um processo de se criar, quando necessário, uma contra ideologia. Essas abordagens devem nortear a metodologia de ensino, a seleção de conteúdos e a avaliação escolar.

O documento reforça a idéia de que a criatividade humana foi, em tese, desvirtuada pelo modelo de produção capitalista, separando o trabalhador de sua própria produção. Esse é um dos fatores que provoca a alienação do trabalhador, e quase sempre é irreversível, porque um profissional de diferente categoria, ao se aproximar de sua própria produção-mercadoria não a identifica como sendo um autor co-participante do processo de

sua criação e/ou invenção. Mas, na condição de um consumidor, a adquire sem questionar a origem.

Vale ressaltar que o ensino da arte na escola nessa perspectiva possibilitaria a recuperação da natureza do trabalho como processo criativo. Por esse motivo tais diretrizes entendem que a criação de uma obra e a construção de um trabalho criador é essencialmente atribuída ao ensino de arte. E os estudantes (crianças, jovens e adultos) devem ter seus direitos educacionais garantidos e ainda, livre acesso ao fazer artístico para além da escola.

O papel da escola, então, deve ser o de oferecer à criança um espaço socializador e promotor do conhecimento, possibilitando a ampliação de oportunidades ligadas ao campo da arte, para que ela experimente situações significativas de aprendizagens que envolvam a sensibilidade estética, a criatividade e outros processos humanos.

Deste modo, o trabalho didático-pedagógico do professor nas séries iniciais tem uma importância fundamental no ensino da arte porque cabe a esse selecionar estratégias pedagógicas instigantes, conteúdos relevantes e relacionados ao contexto sócio-histórico. É imprescindível que o professor considere as diferentes origens socioculturais das crianças, explore os conhecimentos originados pela comunidade e discuta como as diferentes manifestações artísticas podem produzir significado à vida infantil.

Essa análise das Diretrizes Educacionais propostas pelo Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) possibilita-nos inferir, que no momento, esse documento escolar legal é importante porque foi pensado e construído com a co-participação de professores da rede pública paranaense e ressalta a necessidade de conceber o fazer artístico, não como um passatempo ou um enfeite qualquer. O documento sugere e recomenda que o trabalho em arte deva ser mediado por um arte-educador e que esse exija, sempre que possível, que a criança use sua própria criatividade na elaboração de suas atividades.

Finalmente, enfatizamos que este estudo teórico, envolvendo o terceiro caminho desta pesquisa, possibilitou-nos compreender, ainda mais, que existem e/ou existirão sempre conflitos inerentes às classes trabalhadoras, quer sejam de natureza política, empresarial, e/ou relacionadas aos professores, entre outras. E esses conflitos sócio-históricos interferem no todo de uma produção humana, em especial na produção artística de natureza escolar e no viver criativo humano.

Constatamos, também, que as instituições de ensino ainda estão organizadas, voltadas e/ou preparadas para atenderem, preferencialmente, a uma determinada classe social detentora de um poder político e econômico, constituído no sentido tradicional, sendo que sua finalidade principal é manter, não raro, a reprodução de uma sociedade

pautada nos interesses capitalistas. Mas, pensamos que se trata de um processo educacional histórico, não imutável, porque o homem, diferentemente de outros animais, pode re-construir diariamente o mundo e a sua própria realidade existencial atribuindo-lhes novos significados.

4 DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Metodologia no sentido conceitual significa, na sua origem, direção, caminhos não iguais percorridos pelo homem, professor, cientista, entre outros, para atingir o objetivo de uma pesquisa ou um de estudo, de natureza formal, utilizando-se de instrumentos para a coleta de dados indispensáveis para a produção de novos conhecimentos científicos. Esse caminho metodológico nos possibilitou rever e estudar dados oriundos de um contexto empírico.

Apresentaremos, na seqüência, os itinerários deste estudo, contendo análises e sínteses relacionadas à criatividade humana, manifestada no contexto escolar. Lançamos um olhar teórico crítico à escola, de ensino básico, buscando compreender, um pouco mais, o sentido e significado criativo relacionado ao ensino da arte. E visando, também, a rever esse ensino, segundo as orientações e sugestões contidas na Legislação Educacional Brasileira.

Para tanto, analisamos a Proposta Pedagógica para o ensino de arte, de uma escola pública, pautada no modelo Histórico-Crítico para compreender sua concepção de ensino de arte e observar as estratégias didático-metodológicas utilizadas pela professora para verificar como essa realiza a mediação de ensino envolvendo os conteúdos, de natureza artística, com as crianças durante a execução de diferentes trabalhos.

4.1 NATUREZA METODOLÓGICA DESTE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, que recomenda como objetivo principal descrever e se possível com exatidão, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. (GIL, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Gil (2002), esse tipo de abordagem metodológica permite ao pesquisador coletar uma grande variedade de informações, desde que essas sejam fundamentadas em bases sólidas e científicas.

Esse pensamento do autor possibilitou-nos buscar e compreender de modo consistente como as mediações e intervenções de ensino da professora da disciplina de Arte poderia contribuir para ampliar – ainda mais – a criatividade de crianças matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental I. Para retratar “[...] o estudo do fenômeno (escola) em

seu caráter natural [...]” (ANDRÉ, 1995, p.17), observando se o todo e as partes desse universo em questão poderiam constituir-se em fontes de informações diversificadas e relacionadas à criatividade humana. Processamos, posteriormente, a descrição relacionada a existência ou não de relações próximas entre um o trabalho didático-pedagógico e o fazer artístico das crianças.

Bogdan e Biklen (1994, p.16) apresentam um outro conceito de pesquisa qualitativa. Os autores compreendem a investigação qualitativa na forma de um conjunto de informações e enfatizam que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos quando:

[...] relacionados a pessoas, locais, e conversas e podem exigir um completo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, assim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em um contexto natural.

A pesquisa qualitativa, segundo esses autores, ganhou mais destaque na área das ciências sociais e posteriormente na área da educação, a partir dos anos 60, do século XX, visando a designar de forma genérica “[...] diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Entendemos, que na pesquisa qualitativa descritiva, o pesquisador procura interpretar os fatos, buscar suas respostas e compreender os fenômenos educacionais, por exemplo, por meio da observação direta e, em um outro momento, analisá-los.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve ativamente pesquisador e os sujeitos da pesquisa – professora e crianças – participantes do processo, porque entendemos que as influências sociais de um e outro estarão de alguma forma, presentes nos dados e resultados obtidos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.17), a pesquisa qualitativa, por ter um caráter flexível “[...] permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de moldar-se em questões previamente elaboradas [...]”

Os autores em questão, e ainda aliados às idéias de Lüdke e André (1986), indicam que a pesquisa qualitativa tem cinco características fundamentais:

a.1). Permite ao pesquisador observar os fatos e acontecimentos de forma mais próxima, e esse geralmente participa enquanto uma co-observação e como um mediador quando solicitado pelas crianças ou professores, por exemplo, pertencentes ao lócus da pesquisa. Desse modo, o pesquisador deve

inserir-se, temporariamente, nesse espaço natural e freqüentá-lo, mas respeitando sua vida sociocultural porque os dados em processo de coletas estão sempre permeados por uma cultura sócio-histórica escolar.

a.2). A segunda característica é a descritiva, ou seja, os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo processadas na sala de aula, e outros documentos legais, na tentativa de se analisar os dados empíricos mantendo sua riqueza conceitual, respeitando, se possível, a forma como esses foram registrados, visando a sua fiel transcrição. A descrição funciona como uma metodologia de recolher e descrever dados com fidedignidade, atenção e descrição de detalhes empíricos e/ou científicos que a envolvem.

a.3) Indica o momento em que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. E, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), o estudo agora deve focar-se principalmente nas conceituações e definições que permeiam as informações obtidas.

a.4) Nesse momento é preciso estar atento à natureza das informações porque o investigador, não raro, tende a analisar os dados de forma indutiva. Nessa modalidade não se pesquisa em razão de resultados. O que se quer obter é a compreensão dos desempenhos e comportamentos manifestados sob a perspectiva dos sujeitos da investigação, considerando o cotidiano escolar.

a.5) É preciso considerar a importância e o significado que envolvem a situação observada porque isso é relevante e normalmente se faz um contraponto refletindo com os atores professores e crianças a respeito do que se observou, dos dados registrados e a natureza das análises que estão sendo construídas.

Para os autores em questão, a metodologia qualitativa descritiva é a mais complexa e minuciosa em relação à análise das informações porque essa abordagem dispensa excessivas inferências em relação aos significados conceituais e porque estamos diante de “[...] realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.62).

É por essa razão que escolhemos a pesquisa de natureza qualitativa descritiva como um caminho a ser percorrido durante a construção deste estudo e, também, porque essa abordagem de natureza científica investigativa apresentou um contexto teórico que se aproximava de nossas necessidades de coletar informações e dados relacionados com a

prática didático-pedagógica de uma professora de arte. Outra proposição foi a de verificar se essa prática está contribuindo para a manifestação da criatividade infantil.

Quanto às técnicas de observação e coletas de dados “*in loco*”, lançamos mão de um diário de campo, e o utilizamos como procedimentos para anotar as situações vivenciadas e observadas no cotidiano da sala de aula.

Quando iniciamos essa pesquisa, nossa primeira preocupação foi a de escolher uma escola que deveria ser o foco das observações, ou seja, uma escola pública e relacionada com o Ensino Fundamental I, por representar um espaço necessário e importante à vida infantil e ao tema de nossa investigação que se refere às práticas de ensino de arte desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, antes do início das observações “*in loco*”, organizamos um plano de trabalho voltado para os fatos que contribuíssem para elucidar um problema em processo de estudo e, se possível, obtermos respostas plausíveis ao que desconhecíamos, não totalmente.

Assim, a nossa preocupação inicial foi a de estabelecer um diálogo com a direção da escola responsável pela instituição de ensino a respeito do problema e objetivos da pesquisa em questão. Apresentamos nosso plano de trabalho envolvendo a observação inicial relacionado com cotidiano da sala de aula (ANEXO – A) e o roteiro da entrevista com a professora (ANEXO – B).

Ressaltamos que, a pesquisa na escola campo teve duração de seis meses, de junho a dezembro de 2006.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram a professora regente responsável pelo trabalho didático-pedagógico do ensino da disciplina de Arte e crianças da primeira série do Ensino Fundamental I, com idades variando entre seis e sete anos (6 e 7), porque entendemos que o processo educativo envolve obrigatoriamente a presença de professores e crianças, de qualquer idade. E este estudo teve como meta e objetivos principais observar, analisar e descrever sobre a mediação da professora da disciplina de Arte e se essa preocupa-se em ampliar, ainda mais, a manifestação da criatividade infantil.

Constatamos ainda, que a professora em questão é graduada em Artes Plásticas, e possui curso de pós-graduação em Didática e Metodologia de Ensino Artísticos. A

escolha da professora decorre, primeiramente, de sua área de formação e atuação que é o ensino da disciplina de Arte e, segundo, por ser uma profissional que está envolvida com o cotidiano escolar.

Contamos, também, com sua disponibilidade, interesse e simpatia em disponibilizar tempo e espaço para a realização das observações, e para que as interações entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa ocorressem da forma mais natural possível, onde o diálogo e a troca de experiências de naturezas didático-científica e artística poderiam realmente acontecerem. E esses objetivos foram, no seu todo, praticamente alcançados.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados empíricos que fundamentaram e enriqueceram, essa investigação, fez-se necessário o uso de: observações diretas e de entrevistas semi-estruturadas; de fotografias que registraram instantes singulares de uma prática escolar envolvendo o ensino da arte, entre outros fatos do contexto escolar.

Desse modo, faremos uma breve análise de cada instrumento por ser relevante para tecer e ilustrar esta pesquisa.

4.3.1 Observação e Diário de Campo

A observação é uma das técnicas utilizadas pela pesquisa de natureza qualitativa e tem como principal objetivo coletar dados a respeito de um problema em processo de estudos. Mas, o pesquisador deve compreender que a ação de um observador não se reduz a um olhar para aquilo que está acontecendo, porque em toda ação de observar está contida a investigação, de qualquer natureza.

A observação é, ainda, um processo que possibilita ao pesquisador olhar com mais profundidade para um trabalho didático-pedagógico realizado, como por exemplo, por uma professora durante as aulas de arte. Diante de diferentes observações podemos vivenciar, verificar e descrever a respeito de diferentes mediações relacionadas ao processo de ensino escolarizado.

A esse respeito, Zamboni (2001, p.54) entende que existem muitas maneiras de observar, ver e perceber um objeto porque:

O *ver* não diz respeito somente à questão física de um objeto ser focalizado pelo olho, o *ver* em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.

Deste modo, a técnica em questão, possibilitou às pesquisadoras aproximarem da resposta da referida situação, problema e ainda favoreceu “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Foi nesse sentido que procuramos nos aproximar sempre mais dos sujeitos deste estudo. Por essa razão, as referidas observações relacionadas com este estudo representam um dos aspectos empíricos mais importantes e relevantes ao seu todo textual dissertativo.

Para observar as interferências, mediações de ensino e orientações metodológicas da professora durante o processo de criação e execução de um trabalho artístico realizado pelas crianças, optamos por delinear um plano de observação que, se possível deveria elucidar e carrear respostas enriquecedoras à vida desta pesquisa. Esse plano contém os seguintes pontos que foram observados:

- De que forma processa-se e/ou a realiza a mediação da professora;
- De que maneira se processava o envolvimento das crianças nas atividades artísticas sob a orientação e mediação da professora;
- De que forma o conteúdo artístico é explorado, trabalhado;
- A manifestação da criatividade infantil é estimulada ou surge como algo novo e inesperado;
- Existe uma continuidade relacional entre uma atividade artística e outra.

A ausência dessa técnica de observação poderia distanciar os pesquisadores dos sujeitos desta pesquisa e realizarem apenas um trabalho de natureza teórica. Isso poderia, ainda, nos distanciar da comunidade científica, porque essa, no momento, prima por estudos científicos pautados também na realidade empírica.

Prima, também, por educar ou formar crianças e educadores de modo continuado porque essa práxis pedagógica possibilita “[...] conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997, p.29) tanto para o criador como para os pesquisadores que anunciam em seus estudos, teses, fórmulas científicas voltadas para a cura

da paralisia infantil, por exemplo, estudos esses de natureza científica e necessários à vida de homens presentes no todo histórico de uma sociedade global.

Já o diário de campo, possibilitou registrar sistematicamente os diálogos entre: professora, crianças e pesquisadoras, relacionados às atividades artísticas necessárias à vida científica deste estudo. Durante as descrições de um fazer artístico, houve a preocupação de reduzir ao máximo qualquer tipo de interferência, o que não significa a adoção de uma postura neutra frente à realidade chamada de sala de aula, mas podem ser entendidas como uma responsabilidade das pesquisadoras em tornar mínimas as implicações pessoais que poderiam influenciar na leitura e análise do contexto aula, em questão.

Zabalza (2004, p.28) entende que, na descrição de um fenômeno aula, por exemplo, é em si um diário que:

Realiza-se uma aproximação analítica às práticas profissionais recolhidas no diário. Quanto mais analítica é a aproximação aos fatos (desde que não se atomize tanto a análise que acabe se perdendo a identidade do fenômeno) mais rica será sua leitura e mais conseqüências podem ser extraídas para a sua melhoria.

Concordamos com Zabalza (2004), quando diz que o estudo de um fenômeno – qualquer fenômeno – jamais será desvelado na sua totalidade e no que se refere à sua essência, mas podemos aproximar e descrever qualquer fenômeno – a aula – e/ou uma ação didático-pedagógica da professora e das crianças sujeitos da pesquisa, por exemplo, o que não nos impede de aproximarmos e descrever uma face relacionado ao contexto escolar.

4.3.2 Fotografia

Ao lado das observações, aconteciam instantes dedicados aos registros realizados por meio de fotografias contendo: situações de produções infantis e de aulas de arte, recurso considerado importante porque “[...] está intimamente ligado à investigação qualitativa [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.183).

Segundo Le Goff (1990), a fotografia é entendida como um artefato social e documento que perpetua a história de sujeitos humanos e da sociedade; representa, ainda, uma memória coletiva que possibilita desvendar as múltiplas faces de algo que foi vivenciado pelos sujeitos humanos em seus diferentes contextos históricos.

Dessa forma, a fotografia além de ser um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa tem uma multiplicidade de sentidos em sua imagem. Como apontou Sontag (1986, p.22), a fotografia faz um convite ao desvendamento no sentido de:

[...] ver algo em forma de fotografia é deparar-se com um objeto potencialmente fascinante. A grande lição da imagem fotográfica está em poder afirmar: “Ali está a superfície. Agora pense – ou melhor, sinta, intua – no que possa estar do outro lado dela, e como seria a realidade se fosse assim”. A fotografia, na verdade é incapaz de explicar o que quer que seja, é um convite inexaurível à dedução, à especulação e à fantasia.

A autora ressalta, ainda, que um dos pontos de partida para a leitura fotográfica está no conhecimento da realidade representada sob forma de imagem porque seu desconhecimento poderá criar múltiplos equívocos. Essa intertextualidade e o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias, entre outras), permitem ao pesquisador interagir com outras visões, outras linguagens, outros discursos e até com diferentes objetos, além de possibilitar a contextualização de aspectos sócio-históricos.

Diante do exposto, é possível justificar que a fotografia foi utilizada por nós pesquisadoras porque registra alguns instantes que documentam ou representam imagens e/ou facetas de uma realidade escolar. E porque esse recurso capta imagens, imagens que nos tocam, causam impacto e é nesse momento que “[...] existe um contexto apropriado de sentimentos e atitudes [...]” (SONTAG, 1986, p.17) e isso foi vivenciado em sala de aula.

A autora acrescenta, também, que a imagem produzida e associada posteriormente ao texto escrito, orienta a leitura do receptor, e “[...] as legendas formam o contraponto verbal das imagens [...]” (SONTAG, 1986, p.17).

Mas, a fotografia, segundo Burke (2002), pode conter mitos, fontes históricas nem sempre fidedignas e, no geral, pode ser retocada ou alterada conforme a necessidade de um sujeito humano. E isso é, no mínimo um plágio, desfigurando, desrespeitando um conteúdo sociocultural relacionado uma realidade, qualquer realidade.

Nesta pesquisa, as imagens fotográficas representam e documentam os eventos na forma de aulas, ou os encontros com a professora e crianças e que são importantes para a construção processual deste estudo. Mas, antes de fotografar as cenas em questão, fomos autorizadas pela Direção da escola que já havia consultado aos pais e responsáveis pelas crianças. Esses registros fotográficos foram sutilmente desfigurados, visando a manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa e por questões éticas.

4.3.3 Entrevista Semi-Estruturada

A Entrevista semi-estruturada é uma técnica fecunda e bastante utilizada na área de Educação porque é também um dos recursos que o pesquisador pode lançar mão para coletar dados. A entrevista semi-estruturada, no geral, é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.[...]. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A entrevista semi-estruturada sob o enfoque qualitativo parte de perguntas básicas e interessantes, fundamentais à pesquisa de um professor, cientista, entre outros sujeitos humanos.

Pode ser elaborada sob forma de uma conversa intencional e relacionada ao objetivo de um trabalho, qualquer trabalho científico ou simplesmente empírico. Para De Ketele e Roegiers (1999, p.24) a “[...] a entrevista tem por objetivo principal o discurso do sujeito [...]” Visa a registrar as informações manifestadas pelos sujeitos de uma pesquisa, por exemplo, e contem um lampejo de suas singulares visões de mundo, suas experiências profissionais e outros aspectos relacionados a uma pesquisa científica.

Essa técnica possibilita uma abertura dialogal e uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao pesquisador discutir temas e objetivos relacionados a um trabalho de natureza científica. Como exemplo, citamos esta pesquisa relacionada à criatividade humana, porque procuramos verificar em “*in lócus*” se a professora da disciplina de Arte estimulou, ainda mais, a criatividade infantil.

Triviños (1987) indica alguns cuidados por parte do investigador antes e durante a realização da entrevista: o pesquisador deve ter em mãos um conjunto de questões previamente definidas, registrar o local e o horário da entrevista; deve fazer a entrevista em um contexto similar ao de uma conversa informal, mantendo um clima de simpatia, confiança, lealdade, harmonia entre o pesquisador e entrevistado.

O entrevistador deve deixar claro, no início da entrevista, o assunto e seu objetivo, garantir o anonimato e respeitar os pontos de vista do entrevistado. Pedir autorização, se houver uma gravação e possibilitar que o entrevistando fale naturalmente e não emitir juízo de valor ou pontos de vista pessoais sobre o problema tratado. E, sempre que

possível, submeter o conteúdo das informações à avaliação dos sujeitos da pesquisa, visando a que esses verifiquem se há veracidade, objetividade entre outros critérios e, se possível, acrescentar outras informações.

Ficou constatado, assim, que essas orientações e cuidados propostos pelo autor são importantes e que devem prevalecer a cordialidade e a confiança entre entrevistador e entrevistado porque entendemos que “[...] nem tudo depende do investigador, mas sua ação, seu modo de comportar-se [...] são decisivas para o êxito de seu empreendimento.” (TRIVIÑOS, 1987, p.149).

Esse autor contribuiu de certa forma, para a realização da entrevista que embasa também, este estudo, porque:

- Agendamos com a professora um horário adequado, respeitando a sua disponibilidade de tempo e a entrevistamos em seu respectivo espaço de trabalho.
- Antes de realizar a entrevista, informamos a natureza das questões, os objetivos e solicitamos autorização para gravá-la. Procuramos não interferir nas informações manifestadas, e só documentá-las no contexto deste trabalho, após ser lida e avaliada por ela, enquanto sujeito deste estudo.
- A entrevista aconteceu no final das observações, ou seja, na última semana do mês de outubro de 2006. Isso porque nosso relacionamento didático-social já estava mais próximo, havia um clima de amizade, entre outros fatores que favoreciam a realização da entrevista, que teve duração de uma hora.

Assim, a entrevista aliada aos outros instrumentos de coletas de dados representa, também, os caminhos que percorremos e as práticas e ações dialogais, que no seu todo, contém elementos empíricos vitais à construção deste estudo.

4.4 UM OLHAR À ESCOLA PESQUISADA

O Colégio Estadual José de Anchieta é de natureza pública, mantido pelo Governo do Estado do Paraná e administrado pela Secretaria de Estado da Educação, nos termos da legislação escolar em vigor. Localizado na região central da cidade de Londrina, Estado do Paraná, oferece atualmente as modalidades de Ensino Fundamental I, que

compreende de 1ª à 8ª séries, Ensino para Jovens e Adultos (aula-presencial) e ainda Educação Especial.

A Escola foi implantada em 1951, pelo Governo do Estado, Sr. Dr. Bento da Rocha Neto e foi entregue para a população londrinense, e no início foi denominada de “4º Grupo Escolar”. A Escola nesse período, já estava equipada com todo os materiais didático-pedagógicos, mobiliário, e a equipe de ensino praticamente completa, e com 153 alunos matriculados, distribuídos em cinco salas de aula.

Em 29 de janeiro de 1964 o “4º Grupo Escolar” passou a ser chamado Ginásio Estadual da Vila Higienópolis, por meio do Decreto Nº 1410/64, assinado pelo Governador Exmo. Sr. Ney Braga. Depois, em 27 de abril de 1965, com o Decreto nº 17.941, esse ginásio passou a ser denominado de Ginásio Estadual José de Anchieta em homenagem a um grande educador brasileiro (Padre José de Anchieta, considerado como o primeiro professor brasileiro).

Em 1975, pela Resolução 201/75 foi homologado o Plano de Implantação da Reforma de Ensino, da Lei 5692/71 e, nesse momento histórico, o estabelecimento de ensino passou a ser denominado de Escola José de Anchieta - Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau. Foi aprovado, assim, o Plano de Implantação do Curso Supletivo conforme homologação do Parecer 60/75 de 16/04/75. Em 1976 foi instalado o Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau.

Atualmente, a Escola tem uma estrutura física contendo 12 salas de aula que funcionam nos três períodos, nos seguintes horários - das 7h30min às 11h50min e atende os alunos de 6ª as 8ª séries do ensino fundamental. E, no período vespertino funciona das 13h30min às 17h45min e atende os alunos das 1ª as 5ª séries do ensino fundamental I, e da Educação Especial. No período noturno, as aulas iniciam às 19h às 22h45min e atende os alunos da 1ª a 4ª ligados ao Ensino de Jovens e Adultos, aula presencial.

Em 2006, a Escola mantinha quatro salas de aulas destinadas aos alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I, no período vespertino, num total de 120 alunos matriculados.

A estrutura física e o mobiliário da escola seguem o mesmo padrão para todas as turmas; as carteiras, por exemplo, não são muito adequadas para a estrutura física das crianças da primeira série, porque são carteiras grandes e pesadas e algumas crianças têm dificuldades em organizá-las para realizarem os trabalhos em grupo e para sentarem de maneira confortável e segura.

Mas, o grande diferencial dessa escola é que nela existe uma sala de aula e/ou ateliê para o ensino de arte, com uma estrutura física adequada, ampla, ventilada e tem boa iluminação. No centro da sala tem uma grande mesa e várias cadeiras em volta, um quadro de giz no fundo da sala, dois armários grandes, uma pia para lavar mãos e pincéis, um painel para colar os trabalhos produzidos pelas crianças e, a mesa da professora que está sempre coberta de trabalhos construídos por elas, há ainda materiais específicos para se realizar construções ou experimentos artísticos.

A turma da 1ª série tem trinta (30) crianças matriculadas, além da professora da disciplina de Arte, e que, trabalha duas vezes por semana (segunda, e quarta-feira) e cada aula tem duração de 45 minutos.

Além da professora regente da turma em questão, há uma equipe pedagógica de profissionais que dão suporte ao trabalho educacional: diretora, orientadora educacional, supervisora escolar, bibliotecárias, secretária, auxiliar de secretária, merendeiras, auxiliares de cozinha e zeladores.

As observações do cotidiano da Escola em questão, nos permitiu analisar e refletir a respeito da Proposta Pedagógica do ensino de arte e que estava sendo desenvolvida com as referidas crianças da primeira série. Além disso, possibilitou-nos fazer algumas considerações relacionadas com concepções filosóficas e didático-pedagógicas do ensino da arte que fundamenta a atuação da professora desta disciplina.

A Proposta Pedagógica da instituição em pauta entende a criança como um aluno que está em desenvolvimento e visa ainda, a criar caminhos para proporcionar seu acesso ao saber historicamente constituído de forma sociocultural, bem como possibilitar ao sujeito da aprendizagem momentos de construção de sua cidadania, de maneira crítica e participativa.

Assim, a Escola Anchieta, realiza um ensino que possibilita à comunidade estudantil apropriar-se de tecnologias e saberes sócio-históricos necessários à uma possível transformação de sua comunidade próxima.

Os professores da instituição compreendem que o resultado desse processo educacional, além de vital à vida da criança, a habilita a ser um contínuo aprendiz. Para que isso ocorra, consideram necessário que a criança utilize seu pensamento crítico, simbólico, entre outros processos, visando a aplicar o conhecimento adquirido em diferentes situações vivenciadas por ela.

Buscam possíveis e novas intervenções didático-pedagógicas relacionadas com as diferentes necessidades e interesses das crianças, procurando atender metas e objetivos

educacionais voltados à construção da autonomia estudantil e, se possível, essa construção deve ser realizada por eles próprios.

Além disso, os objetivos e metas propostos implicam em mudanças do papel didático-pedagógico do professor, quando necessário, enriquecimento teórico científico e metodológico em relação às suas práticas pedagógicas e buscam também mudanças na seleção e aplicação dos conteúdos curriculares. Propõe, ainda, a co-participação contínua do professor por meio de cursos que visem a referida formação.

Assim, as práticas educacionais que norteiam as ações pedagógicas da Escola Anchieta, pautam-se em princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais. São elas:

- ✓ Princípios Éticos, de Autonomia, de Responsabilidade, de Solidariedade e de Respeito ao Bem Comum;
- ✓ Princípios Políticos de Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do respeito à ordem Democrática;
- ✓ Princípios Sensíveis Estéticos, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Esses princípios segundo a Proposta Pedagógica da escola em questão, fundamentam as suas práticas pedagógicas porque a instituição compreende que é por meio da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum que a ética fará parte da vida cidadã de professores e crianças.

Desse modo podemos inferir que a oportunidade em acompanhar a professora da disciplina de arte nesse cotidiano escolar possibilitou-nos aproximar e compreender, ainda mais, como ela entende e aplica processualmente o ensino de arte às crianças. Também, permitiu-nos apreciar alguns instantes em que o processo criativo e a ludicidade infantil manifestavam-se sob diferentes formas como, por exemplo, um cachorrinho dormindo debaixo de uma folha de papel sulfite.

5 RETRATO DE UM CENÁRIO ESCOLAR

Acreditamos que, além de envolver diferentes ações de natureza didático-pedagógicas, o trabalho do professor não se limita à atividade de preparar aulas. Dele se exige atenção e entusiasmo para compartilhar singulares saberes e informações com o estudante de qualquer nível de ensino. Ou seja, em suas aulas, o professor deve embasar e contextualizar teoricamente o conteúdo em processo de estudos, democratizando assim, as informações artísticas ou científicas relacionadas, se possível, com outros conhecimentos de natureza sócio-históricos, por exemplo.

Nesta perspectiva, a prática de ensino, quando aliada ao entusiasmo do professor, pode constituir-se em diferentes estímulos para despertar o interesse da criança em procurar (re)construir e aplicar conhecimentos já internalizados por outros humanos em diferentes realidades sociais, visto que os conhecimentos não são necessariamente obtidos na escola.

No dia-a-dia do ensino da arte, o professor pode possibilitar, ainda à criança, momentos de vivência e exploração de diferentes conteúdos e materiais artístico que, não raro, a tornarão mais criativa.

Desse modo, cada aula pode ser considerada também como um jogo de aprender-ensinar, requerendo do professor uma formação didático-pedagógica continuada e, se possível, envolver-se com a Ciência ou Arte em suas diferentes naturezas e aplicações. Estas seriam substantivas experiências e vivências educacionais que habilitariam o professor a lançar mão de uma sólida base científica ou artística para trabalhar as suas aulas. Visa, ainda, a estimular a co-participação da criança nesse processo, que lhe proporcionaria formas singulares de realizar com mais frequência uma crítica leitura de mundo no qual está inserida.

Assim, a atividade criadora, aliada à imaginação da criança encontra-se em íntima relação com a riqueza e variedade de uma experiência acumulada por diferentes realidades sócio-históricas. Essas vivências e experiências, de acordo com Vygotsky (1982), são a base para a construção da fantasia, da imaginação infantil e que está inter-relacionada com a capacidade humana no que se refere a um viver criativo.

Para o autor, quanto mais rica for a experiência da criança, maior será o material de que poderá dispor à sua imaginação criadora. Então, é necessário propor às crianças, novas e diferentes estratégias didático-pedagógicas, de modo que possam: ver, ouvir, sentir e experimentar ou apreender novos conhecimentos. Isso é importante quando pensamos

em elementos de ensino e aprendizagem palpáveis como: leitura de textos literários, poéticos, científicos ou dramáticos e que contribuam para sua experiência e vivência imaginativa e criativa.

Entendemos, ainda, que a obrigatoriedade e a aceleração da Educação Básica introduzidas nos últimos anos no contexto de escolas brasileiras, principalmente as destinadas à população de baixa renda, além de manter, no geral, a criatividade humana preterida e não trabalhada como sugere Vygostsky (1982), visam a diluir ideologicamente o conteúdo didático-pedagógico, mascaram ou sonegam informações científicas necessárias ao enriquecimento da aprendizagem de crianças oriundas das camadas populares.

De acordo com Saviani (1985, p.66) é preciso defender e aprimorar o ensino destinado às camadas populares e essa “[...] defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma numa farsa”. Então, torna-se necessário e evidente que os conteúdos escolares devam ser criteriosamente priorizados em relação ao trabalho didático-pedagógico do professor. Justamente, porque isso implica no domínio da cultura e constitui-se em um instrumento indispensável para a co-participação política das camadas populares nos mais variados contextos socioculturais.

Ainda, para o autor em questão, se as camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, não conseguirão fazer valer seus direitos e interesses. Porque ficam desarmados para agirem contra os chamados dominadores do poder econômico, político, entre outros no que se refere a uma elite que dita regras do poder e, ainda, utiliza justamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 1985).

Na seqüência será efetuada uma síntese teórica e prática relacionada ao ensino arte, inicialmente focalizando a Escola enquanto campo *locus* desta pesquisa, que tem como princípio didático-político e filosófico a Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1 UM OLHAR VOLTADO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como constatado anteriormente, no contexto escolar, quase sempre existem elementos sócio-culturais e físicos importantes e que devem ser considerados pelos professores, representam a alegria humana, tristeza, inquietação, desejo em fazer ou construir algo novo, num primeiro instante a si próprio. Esses elementos estão de certa forma,

impressos na vida infantil, em especial, no fazer escolar, o que não impede a criança de se aventurar na construção de novos conhecimentos e de trabalhar, de modo processual, com os fios de sua própria história, manifestando algo novo, procurando transformar momentaneamente uma face da vida didático-pedagógica de uma sala de aula.

Mas, em muitas escolas brasileiras ainda se processa um ensino próximo ao modelo Tradicional, devido às condições precárias de trabalho, baixos salários, entre outros obstáculos. O professor conforme analisa Saviani (1991) é formado teoricamente com uma concepção do processo de ensino e aprendizagem embasado no modelo da Escola-Nova, mas normalmente as condições de trabalho que se depara em seu dia-a-dia é o modelo da escola Tradicional. Isso significa que esse professor torna-se o centro do processo de ensino aprendizagem; deve dominar com segurança os conteúdos fundamentais da disciplina e transmiti-los no sentido linear para que as crianças os assimilem e/ou memorizem.

Isso pode contribuir, ainda, para que o professor se revolte, desanime, busque apoio nos colegas, acomode-se ensinando e se dedicando mais à criança que apresenta uma certa facilidade para aprender. Assim, esse profissional, talvez inconscientemente, deixa à margem as crianças que apresentam mais dificuldades em realizar diferentes atividades e produções escolares como descreve Saint-Exupéry (1994, p.8):

As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos uma esplendida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 (figurado sob forma de um chapéu) e de meu desenho número 2 (figurado na forma de uma jibóia digerindo um elefante).

Entendemos que o personagem da obra, *O Pequeno Príncipe*, ao ser questionado por pessoas adultas que não compreendiam suas produções artísticas e foi desestimulado, desencorajado e perdeu, no sentido metafórico, o encanto e a coragem para ousar, criar e brincar com a sua própria imaginação durante suas atividades artísticas espontâneas. Além de reforçar a discriminação, possivelmente, houve a exclusão dessa criança do processo de aprendizagem em arte.

Acreditamos, ainda, que é a partir de desejos e necessidades manifestadas por crianças, professores e aliados à luta secular das classes trabalhadoras, que se deve buscar uma escola pública e democrática para todos. É esse processo de inquietação e busca que surgem novas abordagens teóricas e necessárias para o surgimento e fundamentação de diferentes estratégias didático-pedagógicas. É permanente a necessidade de possibilitar ao

homem, em qualquer idade, ampliar de modo processual, seus conhecimentos e conquistar uma visão mais científica e mais crítica em relação à realidade sociocultural.

Nesse aspecto, apresentamos alguns elementos relacionados com a proposta Pedagógica do Colégio Estadual José de Anchieta que tem como pressuposto teórico a Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Libâneo (1991, p.31), essa pedagogia foi tecida paulatinamente por meio das “[...] sugestões das teorias marxistas que não se satisfazendo com as teorias crítico-reprodutivistas postulam a possibilidade de uma teoria crítica da educação que capte criticamente a escola como instrumento coadjuvante no processo de transformação social.”

Assim, entendemos que o papel da Escola em questão consiste em socializar o saber elaborado histórico e cientificamente adequando as metodologias de ensino às características sócio-culturais e individuais das crianças. Seu objetivo de ensino visa a estimular as potencialidades das crianças que não manifestam ou não conseguem se envolver ativamente em tarefas e/ou atividades escolares.

Assim, nasceu a Pedagogia Histórico-Crítica pautada na necessidade de educadores, pensadores, entre outros estudiosos, visando a proporcionar uma educação crítica voltada para a elevação e melhoria da qualidade de ensino, em especial, do ensino da classe popular também denominada de classe trabalhadora.

Segundo o autor “[...] o papel da teoria crítica visa retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares [...]” (SAVIANI, 1985, p.31). Para o autor, uma teoria é crítica quando propõe a transformação de uma sociedade e essas mudanças educacionais e comunitárias processam-se a partir da modificação e transformações das estruturas socioculturais.

Desse modo, para a pedagogia em questão, o professor e seu trabalho escolar se traduzem num relevante papel na transmissão e construção de saberes, não de forma linear, mas de saberes atuais ou construídos historicamente pela humanidade. Propõe, ainda, a ampliar a visão de mundo de crianças e escolares pertencentes a outros níveis de ensino, envolvendo-os nos conhecimentos da Arte ou a Ciência. E para isso acontecer, o profissional da educação deve co-participar de sindicatos e de outras instituições político-sociais, com o objetivo de que a cultura-histórica retorne para o trabalhador integrando-o sócio-culturalmente.

Essa relação entre educador e trabalhador implica em um compromisso político relacionado com a formação do cidadão, ou seja, não basta ensinar os conteúdos científicos e/ou artístico às crianças, é preciso conhecer e entender suas substantivas

necessidades em relação à escola e seu contexto social próximo. Assim, não basta formar a criança, é preciso saber os fins da educação, para que tipo de sociedade, e para qual prática social o professor está formando esses sujeitos.

Essa concepção educacional de natureza histórico-crítica deve ter como ponto de partida e constante – um ensino que ultrapasse os muros da escola, da sala de aula, a partir de uma leitura crítica relacionada a uma realidade sociocultural mais ampla e apontar possíveis soluções e melhorias com base em um pensar e agir pedagógico co-participativo – por tratar-se de um processo humano dialético em que contradições, ambigüidades, e divergências pessoais de idéias representem também conteúdos relacionados com o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo professor.

Saviani (1985, p.79) propõe cinco momentos metodológicos, ao invés de indicar simplesmente passos para se ensinar, esses momentos caracterizam um método fundado na teoria Histórico-Crítico, e que devem ser articulados e processados em momentos únicos, cuja duração deve variar de acordo com as situações e momentos específicos que envolvem a prática pedagógica:

- a.1) Primeiro momento, o ponto de partida do ensino é **a prática social**, que deve ser comum a professores e crianças, considerando ainda seus diferentes níveis de conhecimentos, experiências e vivências socioculturais singularizadas.
- a.2) O Segundo é **a problematização** que tem como objetivo identificar questões que precisam ser resolvidas dentro da prática social e quais conhecimentos podem ser trabalhados, estudados para se resolver problemas identificados no contexto e uma realidade sociocultural.
- a.3) Terceiro momento, visa a **instrumentalização** humana, sua apropriação de elementos socioculturais e de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução de problemas identificados. Esses conhecimentos e informações dependem do trabalho do professor em conhecer e/ou reconhecer criticamente a realidade vivida pela criança. Assim, a apropriação didático-pedagógica requer da escola e do estudante, em geral, uma “nova” re-apropriação processual de instrumentos e conhecimentos produzidos e preservados no sentido social e histórico.
- a 4) O quarto momento é **a catarse** que ocorre, no geral, durante a incorporação - mais afetiva do que escolar - de elementos e instrumentos de

natureza socioculturais, visando a entender e, se possível, processar uma transformação social.

a.5) O último momento refere-se à **prática social** empírica. Pode ser conceituada como ponto de chegada em que crianças e estudantes, em geral, podem atingir ou manifestarem respostas de indagações, rejeições ou compreensões que possivelmente já se encontravam presentes nas ações do professor no início desse trabalho relacionado com uma prática social.

Nesse sentido, a prática social deveria, segundo o autor, ser alterada qualitativamente pela mediação de uma ação pedagógica em que professores e crianças (re)aprendem ou (re)criam novos conhecimentos. Diante dessa transformação Saviani (1985, p.76) refere-se a educação como sendo “[...] uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.”

Desse modo, um projeto pedagógico fundado em pressupostos teóricos relacionados com a Pedagogia Histórico-Crítica, além de se pautar nas reflexões descritas anteriormente, propõe uma ação pedagógica que implica na:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1995, p.14).

Essas implicações são essenciais ao processo didático-pedagógico. Saviani (1995), considera que o método de ensino por si só não garante uma possível alteração qualitativa da educação escolar. É necessário que os agentes sociais, responsáveis pela mediação da ação pedagógica, ou seja, que os professores se tornem agentes sociais ativos, reais, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social.

Saviani (1985, p.77) também valoriza e conceitua a educação escolar como sendo “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global”, mediação essa que deve se constituir em critérios para avaliar o grau de democratização processado nos diferentes cotidianos escolares e, sob essa ótica, compreendemos que o professor é um agente

social comprometido politicamente com as transformações de uma realidade próxima e, se possível, estender-se à realidade global.

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola Estadual José de Anchieta, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino da disciplina de Arte é trabalhado sob forma de: aulas expositivas e dialogais, atividades extra-classe, experimentação e exploração de materiais artísticos e o uso de técnicas diversas. As transformações dessas técnicas artísticas podem constituir-se em um trabalho substantivo do homem (criança, jovem e adulto). Além disso, o professor pode utilizar outros recursos, vídeo, transparências, livros e exposições semestrais de trabalhos artísticos infantis, entre outros materiais e propostas envolvendo o ensino da arte.

Na Escola em questão, a professor da Disciplina de Arte tem uma função didático-pedagógica fundamental de realizar um processo de mediação onde o fazer artístico deve se relacionar com a vivência sócio-cultural das crianças. E essa ação pedagógica, não raro, relaciona-se com os cinco momentos metodológicos enfatizados por Saviani (1985).

A Escola entende, que para concretizar e materializar um trabalho visando a uma possível transformação social da criança a partir de sua condição sociocultural, a disciplina de Arte é fundamental para se desmistificar uma teoria de natureza tradicional, em que só o professor expõe suas idéias, pensamentos e ensina suas técnicas artísticas, por exemplo. Mas, os sujeitos desta pesquisa professora e crianças procuram articular o ensino da arte com as demais disciplinas do currículo escolar.

Nessa perspectiva, tal fato acontece de modo mais teórico do que prático, porque, geralmente, o trabalho artístico processa-se na solidão e não relacionado com os trabalhos oriundos de outras áreas de conhecimentos. Isso, no geral, impede o processamento de ações educacionais de natureza interdisciplinar e que exigem realmente uma integração de conteúdos e de singulares ações e pensamentos relacionados com o trabalho didático-pedagógico coletivo.

Constatamos, ainda, que o planejamento curricular da Escola em questão atribui ao ensino da disciplina de Arte os seguintes objetivos:

- ✓ Reconhecer a arte como instrumento para desenvolver a sensibilidade e a criatividade.
- ✓ Possibilitar aos estudantes um processo de humanização voltado para situações de criar, refletir, produzir, sentir, entre outros processos humanos.
- ✓ Resgatar e compreender a estética clássica e atual, visando a criação ou produção de um “novo” fazer artístico.

- ✓ Expressar-se por meio do uso de diversas linguagens artísticas - plástica, musical, teatral e dança - como processos de humanização e formação de um caráter humano singularizado.

No que se refere a avaliação da disciplina de Arte, a Escola Estadual Anchieta tem como base o processo histórico pessoal de cada criança e sua relação com as atividades ali desenvolvidas. Esse processo envolve a observação diária e a produção artística infantil, de natureza substantiva.

Constatamos, também, que se trata de um processo avaliativo qualitativo que ocorre durante e ao término de um conjunto de atividades artísticas realizadas pelas crianças. Essa avaliação se propõe analisar e descrever como ocorreu a aprendizagem infantil. Assim, a professora da Disciplina de Arte utiliza-se de registros e relatórios de cada criança para que a família ou responsáveis obtenham informações a respeito da aprendizagem infantil. A avaliação possibilita à professora em questão, repensar sua própria prática de ensino e realimentar ou até (re)planejar e realimentar as atividades que se relacionam ao fazer artístico.

A partir dessas proposições teóricas envolvendo o ensino da arte, são apresentados agora, oito encontros-aula que foram observados no sentido mais empírico do que teórico. Cada aula corresponde a um percurso único que envolve atividades elaboradas pelas crianças e o que se referem ao uso de diferentes materiais e técnicas artísticas. Constatamos, que um momento aula é diferente do outro porque envolve singulares fazeres e diferentes informações e essas vivências artísticas representaram para nós pesquisadores um estímulo e o desejo de voltarmos ao referido campo desta pesquisa.

5.2 O FAZER ARTÍSTICO NA SALA DE AULA

A oportunidade de acompanhar a professora durante o processo de ensino da disciplina de arte possibilitou-nos observar atentamente suas estratégias didático-metodológicas, instantes envolvendo mediações de ensino e vivências, experimentações processadas durante a elaboração de trabalhos artísticos realizados pelas crianças da primeira série do Ensino Fundamental I.

Com base nos encontros-aula, percebemos que o trabalho da professora da disciplina de Arte segue uma dinâmica muito peculiar que desenvolve em suas aulas

diferentes estratégias metodológicas, visando a ensinar os conteúdos da disciplina de arte respeitando as opiniões das crianças e seus conhecimentos prévios.

Em algumas aulas, a proposta de trabalho desdobrou-se em duas etapas, na primeira, foram apresentados materiais e técnicas anunciadas pela professora. Essas técnicas, no geral, não foram seguidas rigidamente pelas crianças, ou seja, as orientações quanto ao uso de técnicas e materiais foram concretizadas de modo singular, conforme serão apresentadas em seguida.

5.2.1 “Alfredo Volpi” na Sala de Aula

“Alfredo Volpi” foi o artista selecionado para ilustrar e fundamentar a presente aula porque no todo do trabalho desse artista plástico contém alguns elementos juninos sob forma de coloridas bandeirinhas. Naquele momento, estávamos no mês de junho de 2006, chamado de mês das festas juninas. A professora selecionou o artista em questão e sua obra "*Mastro com Bandeiras*" (1965) para ilustrar a aula. Após um breve diálogo, iniciou a aula sem apresentar o artista, porque provavelmente, essa apresentação e os objetivos, a metodologia e as informações de natureza artísticas poderiam acontecer no segundo momento de realização do trabalho.

Em seguida, orientou as crianças para escolherem um lugar em volta da grande mesa e prestarem atenção no que iria propor como atividade artística, entregando uma folha de papel sulfite para cada criança, e questionando qual era a forma geométrica que estava presente naquela folha. Algumas responderam que a folha tinha forma de um retângulo.

E assim, a professora continuou orientando-as: dobrem a folha em oito (8) retângulos, mostrando passo a passo como deveria ser realizado o trabalho.

Inicialmente, as crianças manifestaram dificuldades para perceberem a linha da dobra, mas com as orientações da professora indicando etapa por etapa, seus olhares curiosos voltaram-se para as orientações e, desse modo, realizaram essa primeira etapa do trabalho. Percebemos que elas estavam estimuladas e atentas à execução desta atividade, e apesar de desconhecerem o objetivo, motivo e a razão da atividade continuaram realizando-a.

Depois de terem concluído a primeira etapa, a professora solicitou que pintassem cada retângulo usando cores diferentes. E assim, enquanto as crianças realizavam o

trabalho, a professora sempre observava quem apresentava alguma dificuldade relacionada com a atividade e procurava mediar ou estimular, quando necessário para que pudessem realizar a proposta em questão.

Na seqüência os retângulos, deveriam serem recortados, mas o sinal tocou e não houve tempo para concluírem essa atividade. E cada criança escreveu seu nome no verso da folha com o objetivo de identificá-lo para dar continuidade no próximo encontro-aula. Aula essa, realizada no dia 26/06/06.

Destacamos, que no início dessa aula, as crianças realizaram um trabalho preparatório para a segunda fase da aula, voltado mais para os elementos presentes na geometria do que na arte. A professora possibilitou às crianças criarem a figura de um retângulo, e no geral, as formas geométricas apresentavam-se próximas das orientações técnicas realizadas pela profissional em questão.

O que marcou substantivamente essa atividade foi o uso da livre escolha de diferentes cores que proporcionaram vida aos retângulos, resultando na criação de texturas e cores diferentes, com superfícies, volumes, contrastes e ritmos singularizados e caracterizadores desse trabalho em questão.

Percebemos, ainda, que durante essas construções, o brincar infantil manifestou-se de diferentes formas: sorrisos descontraídos, conversas paralelas, e o jogo de empurra-empurra, entre outras brincadeiras, não censurado pela professora.

O momento aula de arte constituiu-se em uma riqueza de oportunidades e manifestações lúdicas, criativas sob formas de brincadeiras, jogos corporais, danças sem a presença da musicalidade estruturada, entre outras brincadeiras. Aconteceram singulares interações sociais que normalmente podem ocorrer no contexto de uma sala de aula quando a atividade didático-pedagógica proposta pelo professor possibilita essas manifestações ludo-artísticas que são fundamentais para o desenvolvimento infantil e podem, ainda, impulsionar a manifestação da criatividade infantil (VYGOTSKY, 1982; MOYLES, 2002).

Deste modo, vimos que a arte e seu fazer podem ser realizados sob diferentes formas e configurações quando processadas pelas crianças e esse criar escolarizado não linearmente pode representar às crianças um mundo diferente e um instante fugaz, não determinado por elas e nem pelo mediador de ensino.

E ainda, a beleza ou a feiúra que certamente envolvem a produção infantil também exigem dos professores uma preparação didático-metodológica para olhar, ver, desvelar e valorizar tudo aquilo que a criança produz brincando ou usando de técnicas artísticas previamente preparadas, para não somente julgar esteticamente a produção das

crianças (VYGOTSKY, 2004). Assim, todas as produções e descobertas infantis são realmente importantes porque embasam seu existir e as habilita para cooperar com os seus pares.

5.2.2 “Alfredo Volpi”- Uma Continuação

A proposta artística que acaba de ser descrita reaparece agora, mais próxima do artista Alfredo Volpi e foi iniciada por meio de diálogos, visando a reavivar a situação artística desenvolvida na primeira etapa. Constatamos que as crianças apresentaram dificuldades em relatar o estudo que foi trabalhado e discutido na aula anterior.

Então, foram entregues as mesmas folhas contendo agora: formas retangulares, diferentes pinturas e o contato com esse material possibilitou reavivar suas memórias e detectar, descrever algo de natureza artística e relacionada com a aula anterior.

Desse modo, reiniciaram o trabalho mais atentas às “novas” orientações e mediações da professora que as instigou com sua voz, gestos e movimentos necessários para realizarem a segunda etapa do trabalho em questão.

Assim, após recortarem os retângulos, foram solicitadas a dobrarem novamente os pequenos retângulos ao meio. A professora solicitou atenção e seus olhares deveriam dirigir-se para o quadro de giz, de modo a observarem como seria o novo processo de transformar o papel a partir de uma outra dobra. Durante esse processo, as crianças brincavam e conversavam alegremente. Notamos que houve interferência da professora quando o “barulho e a agitação” infantil extrapolavam o limite combinado e, caso persistissem, deixariam de realizar o trabalho proposto.

Constatamos, nessas conversas e murmúrios infantis, diferentes situações dialogais onde possivelmente a imaginação e a criatividade estavam presentes e avivavam aquelas brincadeiras o que não prejudicava, de certa maneira os seus desempenhos ligados à arte.

Outro instante marcante nessa aula aconteceu quando uma criança, após dobrar seu pequeno retângulo, colocou embaixo da dobra do papel um brinquedo imaginário e na forma de miniatura, para a criança, esse brinquedo era visto como um pequenino cachorro, explicando: *“Professora, pede para conversarem bem baixinho porque meu cachorrinho está lá dentro dormindo, e pode acordar a qualquer momento”*. Essa sorriu e pediu silêncio para a

criançada. No seu olhar havia um brilho de satisfação quase indescritível quando detectou uma manifestação envolvendo o jogo de faz-de-conta, uma manifestação lúdica natural dessa criança.

Essas manifestações ludo-artísticas infantis, aliadas ao trabalho da professora, possibilitou-nos perceber que ali estava presente também a alegria, a ironia, a imaginação, brincadeira simbólica e o trabalho artístico propriamente dito, que podem ser (re)vistos no contexto das Figuras 4, 5 e 6.



Figura 4 – Cachorrinho dorminhoco criado pela imaginação infantil



Figura 5 – Crianças criam formas artísticas

A professora continuou com a proposta de trabalho, instigando as crianças para observarem as novas formas que surgiam após cada dobra envolvendo os pequenos retângulos coloridos. Algumas crianças observavam e outras diziam: “*Tenho a impressão de dar vida aos pequenos telhados coloridos*”. Realmente os pequenos retângulos eram similares ao telhado de uma casa.



Figura 6 – Crianças imaginam retângulos sob forma de telhas

Deste modo, a criança após: dobrar, pintar, dobrar novamente e recortar os pequenos retângulos em questão, descobriu qual o real objetivo daquele estudo e sua destinação. Em verdade, tratava-se de uma construção artística sob forma de pequenas bandeirinhas criadas para enfeitar e avivar ainda mais as festas juninas da Escola Anchieta.

Naquele momento, percebemos que as crianças estavam alegres com a nova descoberta e porque, além de ser uma criação realizada por elas, esse trabalho singular ainda se relacionava, de modo próximo, à obra de Alfredo Volpi (1965), denominada de *"Mastro com Bandeiras"*.

Um novo e interessante fato ocorreu quando uma criança realizou uma dobra de forma diferente e a professora interferiu para lhe mostrar que havia realizado, não um erro e, sim, um acaso. Esse acaso não previsto e nem convidado para surgir durante o percurso de um trabalho pode ocorrer independentemente do desejo de qualquer humano artista ou não artista. E calmamente disse: *"Você só cortou o retângulo de modo diferente de seus colegas. Mas, seu trabalho está certo também"* (PROFESSORA).

Em seguida, entregou outra folha de papel sulfite e solicitou que colassem as pequenas bandeirinhas sob forma de um varal igual ou similar aos varais utilizados para enfeitar as festas juninas tradicionais. Esse trabalho foi interessante e bastante significativo às

crianças porque a maioria delas acrescentou e enfeitou as bandeirinhas com diferentes desenhos: fogueiras, balões, fitas coloridas, entre outros elementos decorativos e presentes nas referidas festas.

Finalmente, a professora apresentou algumas reproduções das telas de “Volpi”, e a mais evidenciada, comentada e analisada foi a obra "*Mastro com Bandeiras*" criada por esse artista em (1965). Essa reprodução de Volpi pode ser observada no contexto da Figura 7.

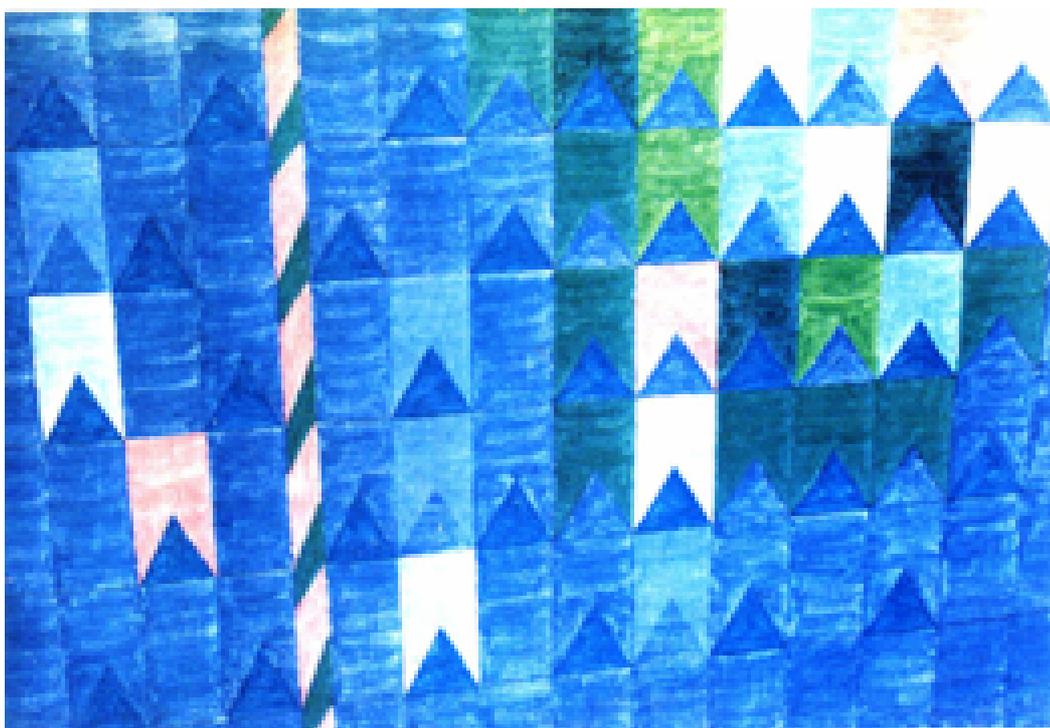


Figura 7 –Mastro com bandeiras - Volpi (1965)

Outro instante marcante foi quando em que a professora tentou estabelecer relações artísticas e próximas entre as produções infantis com as obras de Volpi. E seus gestos, tentando enriquecer sua explicação voltada a uma possível aproximação dessas obras, podem ser observados na Figura 8.



Figura 8 – Gestos e possíveis relações entre fazeres artísticos

Desse modo, crianças mediadas pelas explicações da professora, puderam analisar, explorar visualmente a obra do referido pintor, observando elementos como: estilo, forma, cores, técnica que o artista em questão utilizou para compor o universo imaginário e figurativo criado por ele. Essa proposta é importante e válida porque a criança “[...] também brinca com as linhas, formas e cores da linguagem visual, em produções sonhadas também por artistas que nelas buscaram a liberdade e a ousadia. Ousadia de quem nem sabe que ousa tanto” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.136).

Observamos que no contexto do jogo de perguntas e respostas manifestadas durante as produções artísticas infantis, as crianças puderam usufruir e atender as sugestões e orientações da professora pautadas em elogios, olhares visionários, acompanhando assim, a movimentação irregular das crianças. Também contribuíram para a manifestação de uma situação imaginária, por exemplo, um cachorrinho imaginário que surgiu de forma lúdica – um cachorro dormindo embaixo de uma dobra de papel e seu sono foi velado por uma criança – e ainda, diferentes e singulares manifestações da criatividade infantil na elaboração de desenhos, formas não iguais das bandeirinhas inspiradas nas festas juninas.

Encerramos a análise dessa aula com o pensamento próximo ao de Kishimoto (1994), onde o lúdico e a arte podem ser pensados num primeiro momento como

uma situação rodeada de prazer e desprazer, de normas e regras criadas momentaneamente e quando essas condições humanas são manifestadas em um contexto escolar e as aprendizagens ocorrem ao lado de um mediador de ensino “[...] nunca se tem ou terá certeza de que a construção de um conhecimento ou de uma obra artística infantil será exatamente a mesma desejada pelo professor [...].” (KISHIMOTO, 1994, p.7).

Entendemos que tal fato ocorre porque educar, brincar ou jogar na escola representam situações possíveis e inesperadas de acontecerem durante a reconstrução de um conhecimento artístico, por exemplo, e distantes de uma previsão didático-metodológica do professor.

5.2.3 Cartão Dedicado aos Pais

Esse encontro-aula foi realizado na sala da própria turma e as crianças naquele dia estavam novamente sentadas em filas e pareciam cansadas, entediadas e até mesmo saturadas com aquele ambiente organizado em filas retilíneas como uma aula tradicional.

A professora de artes entrou em sala portando alguns materiais e informou que a proposta de trabalho para aquela aula era a “*criação*” de um cartão para homenagear os pais. Entregou pedaços de papéis coloridos e na forma retangular; deste modo, as crianças poderiam escolher duas cores: vermelho e amarelo, azul ou verde.

Após a escolha orientou que deveriam colar as duas partes do papel colorido e, em seguida, ia de carteira em carteira colando um outro retângulo de papel branco. Depois solicitou que desenhassem no papel uma cena representando uma atividade e/ou brincadeira que normalmente realizavam com o pai e, finalmente que assinassem o cartão. A professora fez, ainda, dois recortes no retângulo e esse quando dobrado, transformou-se em um suporte onde colou um pequeno coração na cor vermelha, com a inscrição “pai te amo”.

Durante a realização dessa atividade em cena, as crianças conversavam e dispersavam-se ao brincarem com diferentes materiais, distantes do referido cartão. Uma delas começou a chorar e a professora perguntou-lhe o motivo e a criança respondeu: “*Minha mãe não vai deixar ver meu pai*”, razão pela qual não teria condições de entregar o cartão ao pai. Para tranquilizar a criança, a educadora sugeriu que fizesse o trabalho e pedisse a um colega para enviá-lo pelo correio. (Aula realizada dia 09 de agosto de 2006).

Essa realidade (a aula) possibilitou-nos refletir sobre a importância da mediação de um professor para estimular (ou não) a manifestação de um processo criativo na realização de um trabalho artístico. A esse respeito, Lowenfeld e Brittain (1970, p.75) postulam que o professor que incentiva “[...] a expressão individual, na sala de aula, que deseja encorajar a iniciativa e a espontaneidade, e que pode dispor de crianças motivadas para produzir livremente, terá que aceitar e recompensar o comportamento criador”.

Mas, essas recomendações apontadas pelos autores não foram observadas em sala de aula, porque a professora trouxe o material previamente recortado, restando às crianças somente o trabalho de colagem e montagem de um cartão, não lhes deixando espaço para a criação infantil ser expressa. Notamos, ainda, que o trabalho foi realizado sob total supervisão e imposição, talvez não consciente, mas exercido pela professora e manifestada em diversas ocasiões realizou praticamente todo de um trabalho que deveria ser artístico e criado pelas mãos de uma criança.

Os autores Lowenfeld e Brittain (1970) enfatizam que um estímulo pode colaborar para ocorrer a presença de um processo criativo e envolver afetivamente a criança durante a realização de uma atividade artística, entre outras atividades.

Desse modo, quando uma criança está afetivamente comprometida e envolvida com uma atividade pode experienciar e vivenciar momentos de calma, silêncio e de co-participação. Outras vezes, como lembram os autores, pode haver euforia e ruídos na comunicação, mas essas manifestações infantis dificilmente interferem nas suas formas produtivas. Nessas situações eufóricas, pode ocorrer, ainda a manifestação da criatividade infantil e diferentes interações mediadas pelas crianças, entre si, com a professora e com os objetos.

Mas, não foi o que observamos durante a referida aula. Ao contrário, houve dispersão, desinteresse e desatenção da criança porque possivelmente houve ausência de diferentes materiais atrativos à criança, uma vez que esses foram apresentados pela professora sob forma de uma pré-fabricação processada por ela e sua intervenção não despertou o interesse, o esforço, a imaginação e a concentração das crianças, elementos indispensáveis à manifestação de um processo criativo.

Agora, uma produção artística liga-se apenas com as datas comemorativas e/ou às chamadas efemérides ainda são freqüentes nas escolas e trabalhadas de modo não crítico, como aconteceu durante a montagem de um cartão dedicado aos pais. Esse trabalho não exigiu a presença e manifestação significativa da criatividade infantil, e que de certa forma cerceou o desejo da criança em construir um cartão dedicado ao seu pai.

Até mesmo uma situação onde o acaso poderia estar presente, não significa que o artista e a criança não necessitem de um planejamento prévio para realizar um trabalho de qualquer tipo, um cartão comemorativo ao dia dos pais, por exemplo. Como uma das principais características de um plano de trabalho é a flexibilidade de ações, a sala de aula de arte deveria ser um lugar onde a criança pudesse criar por ela própria um cartão, um quadro sugerido, mas não imposto sutilmente pelo professor, como foi constatado anteriormente.

Mas, entra em cena outra atividade artística envolvendo um personagem do folclore nacional, o Saci-Pererê.

5.2.4 Saci-Pererê – Elemento do Folclore Brasileiro

Essa aula teve como proposta trabalhar um tema folclórico. Para tanto, a professora utilizou uma lenda brasileira muito conhecida, a do Saci-Pererê. Iniciou, perguntando às crianças se já tinham visto um Saci-Pererê, se sabiam onde ele morava como era, e o que fazia. Questionou, ainda, se conheciam alguma história do Saci-Pererê e quem havia contado essa história.

No início da discussão, as crianças ouviram atentamente os comentários dos colegas e da professora, co-participando, assim, da aula, durante alguns minutos permeados de discussões; com isso instalou-se um certo tumulto porque elas erguiam a mão, queriam ser ouvidas todas ao mesmo tempo, sem respeitar a mediação da professora durante a discussão. Houve desentendimento e confusão, prejudicando a dinâmica do trabalho porque o debate não foi adiante e encerrou-se a discussão.

Constatamos, de novo, que o material sulfite e cartolinas já haviam sido previamente recortados na forma de um Saci-Pererê. A professora perguntou como imaginavam ser o corpo de um Saci e quantas pernas tinha. Depois que as crianças comentaram e sugeriram como seria a forma corpórea de um Saci Pererê e suas estripulias, foram solicitadas a desenharem o personagem da melhor forma possível.

Para finalizar, a professora entregou outros recortes para serem colados: boca, olhos, cachimbo e gorro. Cada criança colou e deu um sentido diferente ao seu desenho contendo um Saci-Pererê acrescentando linhas e movimentos ao trabalho. Esses elementos, em síntese, traduzem as traquinagens, as brincadeiras, os redemoinhos que normalmente são atribuídos ao personagem Saci-Pererê.

Notamos que as crianças produziram sacis de todos os tipos e também do gênero feminino, a “Sacia”, como conceituaram algumas meninas. A professora pretendia também trabalhar com uma música do personagem, mas o tempo de aula foi insuficiente. (Aula observada no dia 14 de agosto de 2006).

Diante dessa descrição, enfatizamos que é importante pensar no Folclore como uma das formas de representação e expressão da identidade cultural da nação brasileira. E, quando a criança interage com as diferentes criações folclóricas e tem acesso a lendas, mitos, folguedos, além de brincadeiras tradicionais de uma determinada região, pode ampliar e enriquecer a sua própria identidade cultural.

No vasto campo do folclore encontram-se lendas e histórias oriundas do imaginário popular e que são transmitidas de geração a geração. Entendemos que as manifestações e registros folclóricos representam valiosos elementos históricos necessários à identidade cultural de uma sociedade. Esse legado popular precisa realmente ser cultivado e recontado para não se perder no tempo porque são representações construídas a partir do imaginário de uma singular sociedade ao longo de um processo sócio-histórico.

Assim, a lenda brasileira do Saci-Pererê trabalhada pela professora permitiu às crianças uma viagem pela história humana. Durante a realização do trabalho todos puderam sair do seu cotidiano e conhecer a visão do outro. Entendemos que o tema explorado nessa aula criou condições para a manifestação da pluralidade cultural e permitiu a ampliação de horizontes anteriormente não imaginados pelas crianças.

Embora quase todo o material utilizado na construção desse trabalho folclórico tenha sido pré-elaborado pela professora, notamos que essa aula foi enriquecida ainda, pela criatividade infantil e despertou, também, diferentes discussões embasadas no cotidiano da criança. Assim, a lenda do Saci-Pererê constituiu-se numa estratégia artística e didático-pedagógica importante e estimuladora, gerou polêmicas, discussões e diferentes percepções de um mesmo personagem, traduzindo dessa forma a diversidade cultural existente nessa realidade escolar.

Cada povo tem suas tradições, lendas, mitos, artesanatos, festas religiosas, danças, causos, músicas e outras manifestações peculiares. Acreditamos que, nesse aspecto, o folclore brasileiro, por ser riquíssimo, deve ser empregado como forma de preservação da identidade cultural e principalmente, como importante instrumento didático-pedagógico a ser utilizado para estimular a criatividade tanto das crianças como de educadores, em geral.

Compreendemos, que qualquer ser humano tem cultura, que é construída e reconstruída nas relações e experiências que mantém com o mundo desde que nasce. Alguns

fatores agem direta ou indiretamente na construção da cultura individual, tais como família e grupos sociais a que pertence e conhecimento que adquire da cultura científica, tecnológica, artística, literária, da religião, do meio ambiente rural, das lembranças do passado, do trabalho, do estudo, entre outros.

Os fatores sócio-históricos, ainda, agem processualmente no desenvolvimento infantil, Leontiev (1964, p.195) acrescenta que, na formação de ações intelectuais, a primeira fase acontece no desenvolvimento da linguagem. Segundo o autor, nessa etapa do desenvolvimento, a criança entende a palavra somente como “[...] um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes.”

É nessa fase que a criança percebe e utiliza a linguagem de uma forma mecânica. Expressa-se, repetindo o nome das coisas e imitando falas, sem atribuir significados às palavras, ações, sentimentos porque ainda não consegue pensar e conceituar, de forma abstrata, para traduzir seu pensamento por meios da linguagem falada.

Ainda Leontiev (1964) analisa que, posteriormente, ao fazer análises e generalizações mediadas por suas experiências e vivências presentes no seu contexto sócio-histórico, a criança já adquiriu a capacidade de compreender e de utilizar a linguagem seguida de outros processos. Assim, sua aprendizagem se reveste de uma forma muito mais evoluída e a suas funções cognitivas, afetivas adquirem um novo status chamado de operações e/ou funções mentais superiores. A criança passa a atribuir novos significados e sentidos às suas ações diárias e começa a elaborar, abstrair, entender seus pensamentos e criar novos conceitos.

Essa capacidade adquirida pela criança de criar conceitos e lhe atribuir novos significados ficou de certa forma evidenciada durante a finalização de alguns trabalhos das crianças como os que apresentamos na Figura 9, quando anunciam um novo gênero ao Saci Pererê quando esse personagem adquire um outro gênero feminino, denominado pelas crianças de “Sacia”.



Figura 9 – Sacia, um neologismo criado pelas crianças

Em outras palavras, essas crianças apropriaram-se “[...] das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular do pensamento e dos conhecimentos humanos” (LEONTIEV, 1964, p.197). No trabalho, nota-se que as crianças ressignificaram o personagem tema da aula e trouxeram novos elementos do seu cotidiano como: lacinho de fita na cabeça, cabelo comprido, saia e blusinha, enriquecendo, modernizando a personagem Sacia, enfim, criando uma nova roupagem para a lenda, a qual está presente no contexto da figura 10.



Figura 10 – Sacia com uma nova roupa

A análise dessa aula possibilitou-nos considerar que os processos sócio-históricos interferem na formação de novos conceitos diários, científicos e esses relacionam um com o outro coexistem e formam uma rede de relações dialogais, entre outras formas de comunicação. Acreditamos, que dessa teia de relações socioculturais, a criança pode extrair o conjunto de valores éticos, morais, políticos de cidadania, e outros, que são transmitidos, no sentido não linear por seu grupo social.

Assim, os trabalhos previamente elaborados mais pela professora do que pelas crianças e que chegavam à sala de aula de arte praticamente prontos, mesmo assim, contribuíram para o diálogo informal entre crianças e a mediadora do ensino, surgindo um novo neologismo a Sacia trajando uma vestimenta, e acessórios figurados à moda atual.

5.2.5 Brinquedo Tradicional na Aula de Arte

A proposta inicial para essa aula consistiu em construir uma pipa. Às crianças foram questionadas se conheciam um brinquedo popular e presente no folclore

nacional, denominado de pipa e ainda se já haviam empinado esse brinquedo. Notamos que todas as crianças sabiam o que era uma pipa; porém, algumas comentaram que nunca tiveram oportunidades de brincar de soltar uma pipa.

No momento em que a professora apresentou o brinquedo para a turma, uma criança afirmou: *“Isso não é pipa é uma capucheta, e é diferente do papagaio e da pipa”*. De certa forma, essa criança acertou porque pipa não é igual a uma capucheta; que é um brinquedo construído com uma única folha de papel, geralmente de jornal, e sem varetas. A rabiola da capucheta também é feita de jornal, contendo algumas dobraduras e com uma linha amarrada nos dois lados da dobradura, formando um triângulo, ou delta, ao centro, por onde é empinado.

A professora sorriu e disse que não sabia desses detalhes e que também estava aprendendo com elas. Assim, os levou até o pátio da escola e naquele momento ventava muito e ameaçava chover, por isso conduziu as crianças até uma pequena sala, próxima ao pátio e começaram então realizar a atividade em questão. Na primeira etapa, cada criança, à sua maneira, desenhou e pintou com giz de cera a folha de papel sulfite.

Quando a professora começou a dobrar a folha para mostrar como era a pipa, que a esta altura já não era mais pipa e sim capucheta, outra criança chamou sua atenção. Disse que se ela dobrasse o papel daquela forma, a capucheta não levantaria vôo. Assim, mais uma vez a professora acatou a sugestão de uma outra criança e essa ensinou aos colegas como se fazia para dobrar corretamente a folha com o desenho, que deveria ficar na face superior do brinquedo. Após dobrarem, deveriam fazer dois furos com a tesoura para passar o barbante nas duas extremidades e amarrá-lo para formar o cabresto. As crianças deveriam colar a rabiola, longas tiras coloridas de papel crepom que dão estabilidade ao brinquedo.

Depois, foi só alegria, as crianças invadiram o pátio e brincaram muito durante alguns minutos antes que começasse a chover. Constatamos que a intervenção das crianças na sala de aula foi correta, uma vez que a capucheta construída e dobrada da forma sugerida por elas realmente levantou vôo.

Observamos que as crianças se deliciaram com esse instante da aula e possivelmente essa brincadeira constituiu-se numa experiência marcante para elas. (Aula observada no dia 16 de agosto de 2006).

Essa descrição da aula nos faz retomar os pressupostos teóricos de Leontiev (1988, p.120) no artigo “Os princípios da brincadeira escolar”, quando o autor argumenta, que na primeira fase do desenvolvimento infantil, a brincadeira torna-se a principal atividade

da criança porque o mundo objetivo que ela conhece está em expansão. Ampliam ainda, os valores que são atribuídos aos objetos de seu cotidiano próximo.

Como a criança está desenvolvendo suas operações mentais superiores, de início, toma consciência da realidade social por meio da própria ação. Assim, age sobre os objetos e essas ações, não raro, geram em si contradições e, muitas vezes, ela pode vivenciar situações impossíveis de serem desvendadas ou executadas como, por exemplo, saltar de pára-quadras. Mas “[...] a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.” (VYGOTSKY, 1984, p.110).

Sob esse enfoque, destacamos ainda a importância das mediações realizadas pela professora e crianças e/ou objetos que ocorreram durante a construção de uma pipa. Vygotsky (1984, p.95) lembra-nos que “[...] o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação e fundamentos dos conhecimentos científicos [...]”

Foi o que observamos e constatamos durante os questionamentos, diálogos e ações infantis relacionados aos estudos, colegas e professores. As crianças expressavam-se de forma mais elaborada, mais crítica e incisiva ou direta em relação ao que desejam conhecer e recriar ou até mesmo explicar um tema em estudo, como no caso da pipa ou capucheta, analisado anteriormente.

5.2.6 Aldemir Martins e o Gato Azul

Nesse novo encontro, notamos que a disposição espacial das carteiras era diferente das observadas em outras aulas, o arranjo das carteiras foi realizado de forma a dividir a turma em grupos distribuídos pela sala, cada qual com cinco crianças.

A professora solicitou que continuassem agrupadas, em seguida colou no quadro de giz um cartaz com reproduções de cinco obras do pintor Aldemir Martins, que explora sempre em seus trabalhos a figura de um animal, o gato. Então, chamou a atenção das crianças para os elementos: linhas, cores, formas e movimentos presentes nas reproduções. Algumas crianças observaram, compararam e participaram ativamente da discussão. Enquanto isso, outras conversavam, brincavam de empurra-empurra, provocavam os colegas, sem ouvir o que a professora dizia por estarem alheias à proposta da aula. Ao notar que alguns grupos

situados mais distantes do quadro de giz não se envolveram, a professora interrompeu a discussão e passou para a segunda fase da atividade.

Nesse momento entregou às crianças, ainda dispostas nos mesmos grupos, uma fotocópia do contorno do Gato Azul, conforme pode ser visto na Figura 12, retratado pelo pintor Aldemir Martins (2003). Pediu, então, que as crianças novamente observassem o gato presente na referida obra e perguntou-lhes: “Existe gato azul?” “É um gato ou a representação de um gato?”. Algumas crianças responderam e outras, por estarem envolvidas em conversas e brincadeiras, ignoraram os questionamentos. Com base nas respostas obtidas, a professora pediu-lhes que pintassem a folha contendo a reprodução do contorno do gato, usando de suas livres escolhas.



Figura 11 – Gato Azul com Vaso de Flores (2003)

Nessa etapa do trabalho surgiram várias interpretações do personagem, sendo que uma criança pintou os olhos do gato de cor vermelha e comentou que esse era: “O gato mau”, porque esse tinha “Os olhos do terror”. Outras crianças fizeram algo similar depois que ouviram esse comentário. Na execução do trabalho, algumas ficaram à parte, entretidas com divertidas conversas.

Observamos que três grupos trabalharam e os demais não se envolveram com o conteúdo artístico da aula. Mas, no geral, as crianças mostravam-se fascinadas por

personagens de uma novela que o SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) transmitia chamada *Rebeldes* – que retratava o cotidiano de uma escola mexicana – e essas trocavam entre si figurinhas do álbum relacionado com os personagens da referida novela.

Realizado o trabalho de pintura, a professora entregou um retângulo de papel dobradura colorido e pediu que recortassem o contorno do gato e o colassem nesse papel. Ao final da aula, muitas crianças não haviam terminado a pintura e, assim, ela recolheu todos os trabalhos e os guardou. (Aula observada no dia 28 de agosto de 2006).

Julgamos importante, para a análise dessa aula, pensar a respeito das questões envolvendo: atividades de ensino, trabalhos ou projetos realizados em grupos. Os trabalhos de grupos têm por objetivo proporcionar o desenvolvimento infantil nos diversos aspectos e para todos os co-participantes. No momento em que as ações são pensadas no coletivo, gerando a co-participação efetiva dos sujeitos, o aprendizado, geralmente, ocorre mediante a interação e a co-participação ativa de seus membros e realizando, assim, um trabalho coletivo. Durante o trabalho em grupo, o diálogo e a busca de informações são imprescindíveis para atingir resultados esperados (PICHON-RIVIÈRE, 1982).

Mas, isso de certa forma não ocorreu nessa aula porque não houve momentos de co-participação coletiva, ou seja, as crianças não se envolveram com a proposta artística em questão. Pareceu-nos, então, que os integrantes de cada grupo não estavam estimulados para realizarem o trabalho envolvendo o gato azul com vaso de flores, apresentando pouco entusiasmo e sem voltar o olhar para as reproduções das obras expostas no contexto de um quadro de giz.

Notamos, ainda, que as crianças, ao realizarem a atividade artística proposta, praticamente não acrescentaram novas informações ou criaram novos elementos artísticos na figura em questão. Também observamos que não houve cooperação, nem diálogo relacionado com o trabalho que estava em processo de construção. A única característica que identificou a atividade em grupo foi a disposição espacial das carteiras organizadas na aula anterior.

Na proposta, conforme já foi registrado e que se relaciona com a leitura das reproduções criadas pelo pintor Aldemir Martins (2003), observamos que essas figuras artísticas não contagiaram a maioria das crianças. Entendemos que a leitura de imagens visuais não é um passatempo, nem tampouco uma forma milagrosa, mágica e mística para o ensino. Mas pode significar uma excelente estratégia pedagógica para ampliar ainda mais a competência visual da criança, como também do professor, porque requer embasamento teórico e recursos técnicos.

Mesmo considerando que a leitura de imagens possa ser utilizada como ferramenta importante na metodologia do ensino da arte, em especial, no geral, ainda não é adotada de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Conforme explica Dondis (2003, p.17) “[...] o sistema educacional move-se com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança”. Isso possivelmente ocorre devido à inexistência de investimentos e à precariedade dos recursos audiovisuais e materiais de apoio didático-pedagógico utilizados nessa escola.

A precariedade de recursos didático-pedagógicos ficou evidenciada nessa aula, porque houve uma mínima distribuição de reproduções da figura do gato em tamanho reduzido que não contribuiu para despertar a atenção e o interesse das crianças pela proposta. Assim, sem estarem seduzidas ou despertadas para co-participarem do trabalho, as crianças não dialogaram nos grupos, nem trocaram opiniões sobre os diferentes olhares impressões e curiosidades relacionadas com as figuras apresentadas.

Além desse aspecto, a participação das crianças nessa aula em nossa concepção, foi mínima, provavelmente porque no seu cotidiano as imagens visuais a que têm acesso são mais atraentes e são apresentadas de maneira a seduzir o olhar infantil em relação a TV, cinema, videogames, internet entre outras mídias, que fascinam e prendem a atenção. Cabe citar, como exemplo, o encantamento das crianças pelas figurinhas contendo imagens de personagens da novela mexicana *Rebeldes*.

Assim, pensamos que a professora deixou de aproveitar algumas oportunidades para estimular as crianças no sentido de ver, olhar, enxergar e dizer o que sabiam a respeito do assunto em discussão sobre o que gostariam de saber mais em relação aos quadros ou a razão pela qual estavam inquietas diante da figura do *Gato Azul Com Vaso de Flores* (2003). Além disso, a professora praticamente não exerceu seu trabalho de mediadora do ensino artístico, deixando de trazer ou provocar a manifestação de conhecimentos relacionados ao cotidiano das crianças podendo relacioná-los com o contexto da referida novela. Assim agindo, abriria espaço para dialogar com as crianças que naquele momento se distraíam mais com as figurinhas dos personagens da novela do que com o fazer artístico.

Esperamos que isso aconteça na continuidade desse trabalho na próxima aula, e que a professora realize realmente um processo de mediação do trabalho artístico com as crianças.

5.2.7 Gato Azul: Uma Continuação

O trabalho sobre as obras do pintor Aldemir Martins volta à sala de aula e as crianças já estavam sentadas à moda tradicional, em carteiras dispostas sob forma de cinco filas. A professora colou novamente uma reprodução da obra “*Gato Azul com vaso flores*” (2003) no quadro de giz e pediu que observassem atentamente a tela. Posteriormente, distribuiu as folhas contendo a reprodução da figura do gato em questão, e algumas crianças já haviam pintado essa figura na aula anterior.

Em seguida, os cadernos de cartografia foram também distribuídos e a mediadora solicitou que a folha fosse colada e pintada com outros recortes de papéis coloridos. Aproveitou o breve instante de silêncio e analisou com as crianças quais eram os elementos presentes na tela. Desse modo, continuou estimulando-as a olharem à tela e, em seguida, solicitou que acrescentassem novos elementos que poderiam fazer parte do contexto da obra.

Consideramos válida a proposta de trabalho realizado nessa aula, a professora retomou o tema e conseguiu despertar o interesse das crianças para realizarem esse trabalho artístico, ou seja, leitura e reprodução de uma obra. Nesse momento, realmente as figurações foram observadas, lidas e comentadas, e as crianças verbalizaram substantivas percepções sobre o que a obra representava a elas.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo, que incorpora diversos códigos culturais, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Para Ostrower (1995), a educação do olhar é muito importante e inicia-se a partir do momento em que a criança começa a explorar o mundo em que vive, brinca e se descobre como um ser humano integrante dele. Deste modo, quando começa a falar, a criança já possui um repertório de experiências e de vivências relacionados a “[...] tamanhos e distâncias, da configuração de objetos, suas formas, cores, feitios, tessituras, gostos e cheiros, se são grandes, pequenos, alcançáveis ou inalcançáveis, prazerosos ou não.” (OSTROWER, 1995, p.173).

Nesta perspectiva, compreendemos que as formas e os espaços físicos constituem tanto o meio como o modo de nossa compreensão porque fornecem imagens para a imaginação e o espaço se torna o mediador entre a experiência e a expressão. Só se pode pensar, criar e imaginar mediante imagens num espaço influenciando, estimulando a

percepção humana que se processa sob forma de influências e de contribuições históricas e culturais e esses processos ampliam a leitura e visão de mundo da criança.

Finalizando a análise dessa aula, constatamos que esse trabalho artístico foi enriquecedor e significativo às crianças que puderam interagir, entre si, e com a professora ao fazer a leitura da figura em estudos. Apesar do grande número de crianças em sala, durante a realização das atividades, no geral, elas resolveram seus problemas e conflitos sem a mediação da professora.

Depois de alguns dias, logo no início de outra aula de arte, observamos o relato de uma criança: “*Encontrei o nosso gato! Ele está lá no hotel onde minha mãe trabalha*”. Assim, acreditamos que essa criança internalizou um conhecimento e a informação artística processada a partir da mediação de ensino da professora e pela interação com o objeto (tela): “O Gato Azul com Vaso de Flores” e, ainda, o relacionou com o seu contexto sócio-histórico próximo. Assim, entendemos ainda mais, que o conhecimento, além de ser adquirido pela ação de um sujeito humano sobre uma realidade qualquer, pode ser adquirido também pela mediação de outras pessoas, por uma professora de arte, por exemplo.

5.2.8 A Boneca

Nesse dia, quando as crianças notaram a presença da professora de arte, começaram a gritar sob forma de um coro “*artes, artes, artes...*”. A professora sorriu e para conseguir o silêncio desejado demorou alguns minutos. Quando finalmente as crianças se calaram, perguntou se elas conheciam uma bailarina. Algumas estavam bem atentas ao que a professora fazia e observando os seus gestos, olhares e, principalmente, o que ela falava, responderam afirmativamente; outras manifestaram apenas gracinhas ironias e até descaso, com a proposta da aula que visava a leitura de uma obra de Tarsila do Amaral (1928).

A professora apresentou, no contexto do quadro de giz, uma reprodução da tela “A Boneca” de Tarsila do Amaral (1928, óleo sobre tela, 60x45 cm), apresentada na Figura 12. Solicitou às criança que olhassem a reprodução da figura e observassem com atenção as imagens contidas nela, visando a uma posterior leitura. Enquanto algumas crianças observavam e ouviam a professora, outras, estavam distraídas ou brincando com um telefone celular. De modo geral, a turma co-participou do jogo de perguntas e respostas desenvolvidas pela educadora.

Houve um momento de explicação breve relacionada a artista Tarsila do Amaral, com comentários sobre os elementos técnicos e materiais utilizados na obra em estudos como: composição da tela, formas, linhas, cores, texturas, entre outros. Desse modo, realizaram a leitura da obra, enfatizando o processo de criação da artista, que também foi criança e, como elas, gostava de brincar de bonecas. Foi ressaltado, ainda, que o ser humano realiza de modo singular uma leitura sobre os objetos, imagens, músicas, textos, entre outros. Esse modo diferente de ver e interpretar o mundo influencia o trabalho de criar ou recriar um desenho, uma poesia, uma colagem, uma modelagem, enfim um trabalho artístico.

Mas, nesse momento explicativo instalou-se um certo tumulto, a professora solicitou novamente atenção à obra, mas a turma é numerosa e a reprodução da tela era de tamanho pequeno, então ela convidou as crianças a virem até o quadro de giz olharem ou sentirem o que a obra poderia lhes transmitir ou comunicar.



Figura 12 – “A Boneca” de Tarsila do Amaral

Em seguida, foi entregue uma cópia da obra em questão e solicitado às crianças que o pintassem, evitando repetir as cores usadas pela artista. Durante o processo de pintura, as crianças encaminharam-se várias vezes até o quadro de giz para observarem a reprodução e dar continuidade ao trabalho. Mas, em alguns momentos, as conversas paralelas e brincadeiras desviavam a atenção da atividade artística. Terminada a pintura, a reprodução infantil foi colada no caderno de cartografia. (Aula observada no dia 04/10/06)

A nossa observação recaiu sobre o interesse das crianças pela tela, pela obra em si, principalmente porque a reprodução trazia a figura de um elemento lúdico muito presente em seu cotidiano, a boneca. E nas discussões puderam expressar a sua leitura de mundo, cada qual com seus valores, referências e vivências, como lembra Brougère (1995, p.40):

A criança como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. A cultura na qual ela está inserida, mais do que o real, é composta de tais representações. A infância é, conseqüentemente um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais; as suas fontes são muitas.

Acreditamos que “*A Boneca*” de Tarsila do Amaral foi um estímulo provocador e que desencadeou nas crianças as ações de parar, olhar, pensar e depois ir até o quadro ver novamente a boneca e, só então, analisarem a obra em estudo. Todas essas ações investigativas infantis foram realizadas porque são processos e necessidades intrínsecas de qualquer ser humano de simbolizar e significar o próprio mundo existencial.

Constatamos, ainda, que a escolha dessa proposta envolvendo a leitura de uma obra de arte foi gratificante à criança porque é rica em imagens, símbolos e significados. A boneca, segundo Brougère (1995, p.38), “[...] expressa afetivamente, uma imagem atraente, sedutora, da infância, como ideal que ultrapassa a criança real. A boneca, imagem feita para seduzir, exprime, melhor do que a própria criança, a infância”.

Desse modo, essa proposta artística poderia ter sido ainda mais significativa as crianças se a professora não se limitasse a entrega de uma cópia da tela para realizar apenas uma pintura. Esse recurso à moda tradicional, não possibilitou às crianças momentos diferentes de criação, vivências e experiências em relação a arte infantil propriamente dita.

No conjunto deste Capítulo V foi apresentado o retrato de uma realidade escolar delineado com base em oito encontros (aula), em que os sujeitos atores – crianças e professora da disciplina de arte – colaboraram efetivamente com esse estudo. Os encontros

(aula) aconteceram no Colégio Estadual José de Anchieta, e do conjunto de trinta e duas aulas de artes, observadas, fotografadas e registradas no diário de campo, selecionamos apenas oito. Qual seria o motivo dessa escolha?

Em nosso entendimento, esta amostragem ilustra cientificamente como a arte e seu ensino poderia contribuir para a manifestação da criatividade infantil. As crianças vivenciaram e exploram diferentes materiais artísticos e figuras que representavam singulares obras artísticas, entre outros fazeres.

Apresentamos, ainda, a forma metodológica de como foram realizados os encontros (aula) e seu desdobramento pedagógico em outras situações de ensino e essas envolveram diferentes conteúdos artísticos.

Ao lado das observações e registros no diário de campo do fazer didático-pedagógico, utilizamos também como fonte de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, que será apresentada a seguir.

5.3 CRIATIVIDADE INFANTIL UM OUTRO OLHAR

Os estudos teóricos e empíricos que alicerçam este trabalho indicam que é possível desenvolver um trabalho criativo voltado à arte para as crianças da 1ª série do Ensino Fundamental I. Isso pode ser constatado também em algumas obras literárias como no exemplo extraído da obra de Ziraldo, *Uma Professora muito Maluquinha* (PINTO, 1995, p.64). O autor descreve com muita sensibilidade suas vivências ocorridas no início de sua vida escolar e apresenta várias cenas a respeito do trabalho didático-pedagógico desenvolvido por sua professora que na sua concepção era muito maluquinha.

Essa personagem e sua turma de crianças não se limitavam a trabalhar os conteúdos formais exigidos pelo currículo escolar, mas procurava relacionar os fazeres pedagógicos com a realidade sócio-histórica de cada criança. Ainda, sonhava e criava novas situações de ensino nas quais ela e as crianças eram os principais personagens dos diferentes jogos: da velha, dramáticos, poéticos, de faz-de-conta, de sonharem acordados e cada um revelava seu sonho e também levava com frequência as crianças ao teatro, matinê com direito a pipocas e sorvetes. Posteriormente, discutia com as crianças algo relacionado ao sentido e significado de cada filme, entre outras aventuras e traquinagens, como alimentos vitais ao

processo didático-pedagógico e que, em sua essência, transformavam-se em conteúdos significativos ao ensino e aprendizagem.

Constatamos, então que esse processo não maluco ocorria com frequência durante as aulas vividas e descritas pelo ex-aluno Zivaldo Alves Pinto (PINTO, 1995) e distantes dos encontros (aula) que descrevemos anteriormente. Inferimos, ainda, que de certa maneira, ao ingressar no Ensino Fundamental I, a criança vivencia um novo processo de aprendizagem quando praticamente inexistente a preocupação com o seu brincar, o seu fazer imaginativo, criativo e vivenciando, também, um ensino não relacionado como o seu contexto sócio cultural próximo. Tudo isso interfere, de modo não satisfatório em suas diversas formas de manifestação infantil.

Nesse sentido, a educação formal inicial desenvolvida ao lado de professores, colegas e outros adultos, que não raro só exigem da criança outros comportamentos e manifestações controladas, rígidas, engessadas, de certa forma limita a expressão lúdica e criativa da criança.

Nessa perspectiva, buscamos outras informações empíricas obtidas por meio de uma entrevista, onde a criatividade humana constituiu-se, mais uma vez, no centro de nossas atenções e necessidades didático-científicas.

A análise das respostas permitiu-nos compreender e conhecer melhor o trabalho da professora de arte, que juntamente com a realização de substantivos trabalhos artísticos desenvolvidos e concretizados pelas crianças da primeira série do Ensino Fundamental I, constituíram no foco principal deste estudo.

Procuramos analisar o que a referida professora pensa a respeito da criatividade infantil e do ensino da arte. Solicitamos que essa explicasse como entendia o sentido e significado de criatividade e sua relação com o fazer das crianças.

Essa enfatizou:

Criatividade é um processo de estar lidando com objetos do cotidiano, observando seu espaço e movimento. Eu vejo que o aluno necessita estar sempre buscando esse movimento, esse tato, a questão de pegar os objetos e estar lidando com o toque, seu sentido. É a questão do espaço, porque quando ele está criando, ele não só desenha: é espaço, movimento, é ritmo, é a presença do amigo. Enfim, é tudo aquilo que preenche alguma coisa no ser dele - é essa a constante busca. Eu acho que criatividade é isso: essa busca de estar aprendendo, estar conhecendo (PROFESSORA).

A professora em questão entende a criatividade como um processo no qual a criança se envolve com outros seres humanos, objetos e “coisas” presentes em seu cotidiano,

atribuindo-lhes formas, cores diferentes, entre outros elementos caracterizadores dessas realidades e, ainda, apreende ou conhece e contribui com suas possíveis mudanças e transformações.

Essa resposta pode ser pensada, a partir de Ostrower (2001). Segundo a autora, o homem – desde sua mais remota manifestação cultural – apresenta uma característica criativa peculiar, que é a de ser um construtor que elabora, configura coisas, objetos e pensamentos, atribuindo-lhes novos significados. Em seus questionamentos, angústias, sonhos, imaginação e decisões, o ser humano age e elabora possíveis soluções e esse conjunto de ações está presente no processo criador.

Esse pensamento aproxima-se ao da professora de arte, quando enfatiza que a criança, desde a primeira série, apresenta inúmeras necessidades de explorar, tatear, degustar o mundo e seu cotidiano. E essas necessidades infantis, assim como o processo criativo, preenchem alguma coisa no “ser” da criança, em outras palavras, a criança atribui sentido e significado às coisas, enquanto elabora, aprende e conhece o mundo.

Perguntamos a professora: quais estratégias didático-artísticas provocariam, ainda mais, a manifestação do processo criativo de crianças da primeira série, do Ensino Fundamental I?

Acho que existem estratégias, mas, você tem que instigar o aluno à querer buscar, conhecer. Às vezes uma interferência de um pequeno papel em branco, e você coloca uma colagem na sua superfície em principio parece não ter sentido nenhum, mas se você instiga as crianças para verem formas e cada um tem seu jeito de ver, então, cada uma vai perceber que naquele pequeno pedaço de papel pode surgir objetos e até manifestar uma criação que será diferente da criação do amigo. Então isso é uma invenção legal! E a criança busca observar outro tipo de mundo, porque trás consigo tudo aquilo que já vivenciou e conhece. Assim, transformar esse conhecimento, atribuindo-lhe diferentes expressões criativas. Isso seria um modo de intervir e de possibilitar um momento de criação à criança, porque a criança precisa de uma direção (PROFESSORA).

Ao analisarmos a resposta em questão, notamos que para a colaboradora desta pesquisa existem estratégias artísticas, visando a despertar a expressão da criatividade infantil. Mas, essa profissional não descreveu qual seria a natureza dessas estratégias de ensino. Salienta que para ocorrer a manifestação da criatividade infantil, o trabalho deve ser dirigido passo a passo, estimulando a criança a ver, analisar e criar diferentes formas similares às que estão presentes em uma realidade escolar ou no seu espaço social.

Trata-se de uma resposta interessante e próxima das estratégias artísticas observadas em sala de aula. Assim, o trabalho desenvolvido pelas crianças era mínimo porque já estava praticamente pré-elaborado. No geral, elas limitavam-se a colar ou pintar formas humanas ou de animais, flores, casinhas, sacis, pavão, entre outros, impressos em uma folha de papel sulfite, e outras vezes, colavam diferentes formas, já recortadas pela professora, restando acrescentar alguns detalhes ou acabamentos.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) a forma como a arte é ensinada na escola é injusta para a criança porque há sempre a preocupação demasiada com o resultado final de uma produção artística e não se considera o seu processo criativo, inventivo. A escola ainda é de resultados e não de processo. Ignora as vivências das crianças e suas relações com seu cotidiano próximo, e as diferentes formas de expressão artística infantil. Desse modo, o ensino da arte deveria assegurar a cada criança uma ampla oportunidade para desenvolver a sua expressão artística porque os conteúdos da arte são significativos à vida infantil e, uma vez internalizados e/ou apreendidos, operam por si mesmos.

Entendemos que as estratégias de ensino ligadas a arte infantil, visando a sua manifestação da criatividade e expressão artística, não deveriam ser conduzidas e/ou trabalhadas somente sob o ponto de vista de um adulto mediador. É preciso investir, de modo didático-artístico, na produção infantil. E, se possível, que a arte e seu ensino estejam relacionados ao processo vivido pela criança porque essas experiências, além de serem lúdicas e significativas a ela que, ao criar, deixa, não raro, marcas expressivas de suas vivências cotidianas.

Perguntamos, também, quais seriam os elementos utilizados para aguçar, ainda mais, o interesse da criança com relação a um conteúdo artístico em processo de estudos. E a professora respondeu:

[...] utilizo de algumas imagens e os próprios materiais de arte das crianças, a tinta é um material que eles gostam de mais de trabalhar esse fazer da criança é mágico! As misturas de cores que acontecem e esses contatos com os diferentes materiais é muito importante porque é a partir dele que a criança cria e relaciona seu trabalho com o mundo (PROFESSORA)

Enfatizou, que para aguçar o interesse da criança em relação aos conteúdos artísticos em processo de estudos, utiliza e explora diferentes materiais, possibilita diálogos entre as crianças e vivências envolvendo o uso de tintas e criação de novas cores, entre outros materiais e técnicas artísticas.

Assim, por mais importante que sejam os recursos (tintas, papéis de diferentes cores e texturas, pinceis, lápis, entre outros) e as técnicas artísticas, esses devem ser sempre entendidos como um meio e não um fim em si mesmos.

Nesse sentido, Ostrower (2001, p.165) enfatiza que a criação humana “[...] é um perene desdobramento e uma perene reestruturação. É uma intensificação da vida.” Para a autora, não haveria outra forma de entender o aprimoramento estético de crianças e/ou dos chamados grandes artistas se não fosse por esse caminho. Apresenta, ainda, um exemplo sobre o percurso vivido por Rembrandt, que em sua juventude, pintava jóias e rendas, e o fez com conhecimentos e uso de diferentes materiais artísticos, utilizando de uma técnica extremamente apurada com:

[...] pinceladas fluidas pinta reflexos cintilantes em pedrarias e pérolas e ouros e correntes e brincos e filigranas. Na velhice, passa um único traço com a espátula, essas produções quando examinadas de perto, só percebemos uma camada espessa de tinta suja. A dois passos, quando se torna possível abranger o quadro todo e quando essa camada de tinta é visivelmente interligada em sua específica forma e matéria à forma e matéria do conjunto, vemos surgir todas as preciosidades do mundo, os ouros, as jóias e as rendas, e ainda as extraordinárias riquezas do espírito humano. (OSTROWER, 2001, p.166).

O artista aprimorou realmente sua habilidade criativa e vivenciou, experimentou o uso de diferentes materiais e de técnicas artísticas e essas habilidades repercutiram, de certa forma na sua história de evolução artística, marcando criativamente suas obras. Segundo Ostrower (2001), o pintor foi simplificando seus traços e pinceladas no decorrer de sua vida artística.

Em nossa visão, a evolução do trabalho de um artista não se reduz na eliminação de elementos pictóricos, mas é um processo humano, onde nada se perde e tudo pode ser reelaborado com base em coerência, objetividade e maior multiplicidade no uso de pesquisas e de estudos artísticos.

Assim, o processo de Rembrandt (apud OSTROWER, 2001, p.166) distancia-se do trabalho artístico proposto pela professora, porque o uso frequente de montagens de figuras e de relatos contínuos envolvendo histórias biográficas relacionadas com diferentes artistas. O último recurso é uma excelente estratégia pedagógica para contribuir à formação escolar de uma criança. Mas, o primeiro, envolvendo frequentes montagens de diferentes figuras dificilmente poderá estimular ou contribuir para a manifestação de desejos, interesses e manifestação da criatividade infantil em relação ao fazer artístico e seus estudos.

Outra questão envolvendo atividades artísticas, refere-se às possíveis dificuldades ou facilidades relacionadas com o processo de manifestação da criatividade infantil, e como a professora intervém nesse processo:

[...] muita vezes a criança tem medo de expressar o que sente, porque já trás consigo diferentes rótulos envolvendo a feiúra, a diferença social, a e verbaliza como: eu não sei desenhar, não sei desenhar, não desenho bem. Entendo que a própria sociedade condiciona os alunos a isso. Alguns alunos já na primeira série tem em si, a construção desse rótulo. E para saber o que é feio ou bonito, o que agrada ou não agrada. A criança da primeira série é muito espontânea em seus desenhos. Mas, a escola acaba rotulando um pouco isso. Em nosso trabalho acabamos colaborando com isso, às vezes comentamos muito bem! Está muito lindo o seu desenho! Mas deveríamos comentar que o processo na elaboração está muito bom. Então, às vezes, o próprio professor auxilia na questão espacial mais do que no próprio desenho da criança. Tem criança, por exemplo, que utiliza apenas o espaço central de uma folha de papel, então oriento que a folha de papel é imensa e que pode usar todo o seu espaço [...] e não apenas em determinado lugar em termos de desenho, isso muitas vezes ocorre ainda, porque o próprio papel limita, isso. Então procuro utilizar outros tipos de suporte, o chão, por exemplo, porque a criança tem maior liberdade para usá-lo no sentido de desenha, pintar[...] Às vezes falta um pouco de tempo para explorar na escola, a questão espacial principalmente para as crianças menores que tem essa necessidade e não tem bem desenvolvido ainda, o sentido de limite, e de espaço ou de superfície de uma folha de papel sulfite, por exemplo. A criança quando desenha faz do lápis um brinquedo, o desenho vira brincadeira também, tudo é motivo para uma brincadeira, enquanto pinta transforma o desenho e algo muito pessoal (PROFESSORA).

O conjunto desta resposta nos possibilita a perceber que a principal dificuldade da professora ligada à manifestação da criatividade infantil, se refere aos próprios pré-conceitos ou julgamentos estéticos que as crianças, de certa forma, já internalizaram e agora, os inter-relacionam com seus trabalhos artísticos. A criança nega-se a desenhar por acreditar que seus desenhos ou produções são feios e esteticamente não aceitos pelos colegas ou professores. Para intervir nessa dificuldade, a professora realiza um trabalho de mediação de ensino, procurando utilizar, quando possível, outros materiais e suportes para realizar o trabalho artístico, sem perder de vista o estímulo e elogios à criança durante a construção de trabalho artístico.

A resposta da professora reforça o pensamento de Vygotsky (2004), quando ressalta que no trabalho de criação infantil, há exemplos de espontaneidade, de poesia líricas, cadenciadas e desprovidas de um refinamento profissional à moda dos seres humanos adultos. Mas, é preciso reconhecer que essa criação é especial e transitória, que não cria, segundo o

autor, um valor objetivo, mas esse processo é mais importante à criança criadora do que para os colegas, professores, ou outras pessoas que fazem parte do conteúdo sociocultural da criança.

Em nossa visão a professora está cônica de seu importante papel no ensino da arte, em mediar, estimular e valorizar as singulares produções artísticas infantis.

Questionamos, ainda, como o conhecimento artístico poderia se articulado com outras disciplinas, ou seja, se existe um trabalho interdisciplinar⁸ entre os professores da Escola Anchieta:

[...] não existe a interdisciplinaridade, mas deveria existir, [...] acho que por causa da carga horária das aulas de arte, tenho contato com vários professores, mas não temos grupos de estudos, não sento com a professora responsável pela turma para saber o que estão trabalhando, não tenho acesso ao planejamento de outras professoras para saber o que estão estudando e trabalhando com as crianças, e nem elas tem acesso ao que estou trabalhando. A não existência desses encontros nos distanciam [...]. Preciso de tempo disponível [...], mas, atualmente tenho 25 turmas de diferentes idades, então é praticamente impossível fazer isso (interdisciplinaridade), sentar com outros professores e fazer um trabalho dessa natureza. Ou seja, fazer um trabalho envolvendo outras áreas de conhecimentos. Esse só acontece quando existe uma programação de atividades especiais, festas comemorativas, feiras, gincanas ou projetos de mostra culturais, aí sim, nesse momento é realizado um trabalho onde é possível planejar alguma coisinha em conjunto (PROFESSORA).

Ficam evidenciadas, nessa resposta, algumas dificuldades dos profissionais do ensino público, em geral, e não somente aos professores relacionados com a área de arte. Todos nós, educadores, de qualquer nível de ensino, vivenciamos esses problemas como: tempo para pesquisas e estudos, planejamentos de ensino na solidão, e o grande número de alunos, crianças ou não, de 6 a 60 anos, por exemplo, presentes numa única sala de aula, entre outros problemas apontados pela professora.

A professora entende que há necessidade de se realizar um trabalho interdisciplinar, o que ainda não é possível acontecer nesse contexto escolar atual. A forma como a escola está organizada permite somente planejar em conjunto com os demais professores de outras áreas de conhecimento humano, quando se pretende realizar algumas

⁸ Interdisciplinar: Segundo Antunes (2003) significa trabalhar os conteúdos específicos de duas ou mais disciplinas ou áreas de conhecimentos e inter-relacionando-as quando necessário, visando possibilitar à criança um aprofundamento conceitual de determinados conteúdos.

festas relacionadas com as datas comemorativas, feiras científicas, gincanas ou projetos envolvendo uma amostra cultural, por exemplo.

Nesse sentido, para que o professor trabalhe com uma abordagem de ensino que envolva o contexto sociocultural da criança, e planeje as aulas de forma interdisciplinar, promovendo na sala de aula situações didático-pedagógicas em que a criança possa construir conhecimentos, expressar seus pensamentos e indignações e manifeste sua criatividade, é necessário que o processo de formação desse profissional do ensino seja continuada e tenha essas características que acabamos de descrever. (LIBÂNEO, 2002).

Assim, o trabalho de arte, quando pautado na interdisciplinaridade, poderia oferecer aos professores escolhas de estratégias, referências didático-pedagógicas clássicas e atuais, de forma mais flexível e, ainda, realimentar os diferentes currículos que envolvem o Ensino Fundamental I. Desse modo seria factível, um ensino de arte, mais significativo porque os conteúdos artísticos poderiam ser relacionados e abordados por outros profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

Também seria possível relacioná-los preferencialmente com as necessidades das crianças e aos problemas de interesse coletivo. O aprender artístico poderia adquirir um sabor de aventura e de sempre querer aprender mais, e de utilidade humana, não apenas imediata, mas de forma político-pedagógica.

Diante dessa realidade contida no todo desta quinta sessão, pensamos ser possível agora, voltar o olhar para o todo deste estudo com vistas a construir uma conclusão contendo elementos teóricos e *flashes* de observações relatados e discutidos ao longo da tessitura desta pesquisa, enfatizando a importância do ensino da arte e sua contribuição para manifestar ainda mais, a criatividade humana.

6 UM OLHAR CONCLUSIVO

O estudo pautou-se em uma reflexão relacionada à criatividade humana e educação escolar. A criatividade enquanto um processo não deve ser pensado como algo extraordinário e específico de algumas pessoas, que a manifestam muitas vezes, sob forma de expressões artísticas ou de inusitadas criações, invenções que, não raro, nos permitem vislumbrá-las e desejá-las permanentemente.

Constatamos, ainda, que o processo criativo caracteriza-se como algo próprio e singular do ser humano que normalmente desenvolve (ou não) ao longo de sua vida. Assim, a criatividade é um processo que deveria ser traduzido como algo de suma importância na vida da criança e em todo o processo de ensino e de aprendizagem e que na escola, então, precisa ser fomentado, estimulado nos três períodos escolares (manhã, tarde e noite). Isso, porque nesse contexto há uma comunidade de estudiosos envolvendo professores, estudantes, entre outros, e essa convivência sociocultural exige de todos um compromisso didático-político pautado em contínuos estímulos e singulares estudos relacionados, ora ao campo da Arte, ora da Ciência, no sentido de que ambas possam permear, sempre que possível, o fazer pedagógico.

Nesse sentido, a criança das séries iniciais do Ensino Fundamental I, vivencia, não raro, incontáveis momentos de descobertas científicas, artísticas, ligadas a diferentes brincadeiras, recreações, entre outras vivências. E nas descobertas transformam-se, quase sempre, em novas fontes de informações, novas (re)construções de conhecimentos e aprendizagens.

Desse modo, é importante que a escola, por meio da mediação de seus professores e da criação de um projeto político-pedagógico singularizado, possa propiciar condições favoráveis ao processo criativo infantil, porque esse se encontra em pleno e constante desenvolvimento.

Observamos também que as mudanças e transformações ocorridas na denominada sociedade pós-industrial determinaram o ingresso precoce das crianças na escola. Houve então, ampliação de vagas e de carga horária para atendê-las nesse contexto.

Nessa perspectiva, entendemos que as escolas de Educação Básica precisam propiciar experiências e vivências didático-artísticas enriquecedoras à vida infantil, sem propor um padrão fixo de desempenhos e comportamentos para as crianças. E sempre que possível respeitar, trabalhar a partir de suas diferenças socioculturais e outras, no sentido de

possibilitar e ampliar o desenvolvimento humano global, de modo que conheçam a si mesmas e interajam, cuidem do mundo físico e social em que vivem.

Enfatizamos, nesse estudo, a importância do ensino da arte, na primeira série do ensino fundamental I, procuramos conhecer algo mais relacionado com seu imenso universo teórico e prático, visando entender como a arte pode contribuir para o desenvolvimento da criança e do ser humano, em geral. Esse ensino artístico possibilita à criança vivenciar um processo criativo substantivo, influenciado e relacionado com o seu contexto sócio-histórico, marcado pelas contínuas mediações humanas, que ocorrem durante a elaboração de um trabalho artístico.

A arte para a criança difere substancialmente da arte do adulto. Num primeiro instante a arte infantil constitui-se em uma atividade realizada de forma não muito sistematizada em relação ao uso de técnicas, materiais, ainda distantes das exigências e/ou padrões estéticos exigidos pela escola. Desse modo, a atividade artística começa a fazer sentido e ser importante à vida infantil, no momento em que essa constitui-se em uma ação significativa à si própria.

Historicamente, constatamos que o ensino da arte no Brasil, ficou renegado, no primeiro momento, às academias de Belas Artes e seu ensino voltou-se à uma elite detentora do poder político e econômico. A própria Lei 5.692/71 que tornou obrigatório o ensino da arte no contexto na Educação Básica, não trouxe novos elementos para o trabalho didático-pedagógico do professor. Ocorreu um processo não político e distante de uma pedagogia criativa e isso inibia e cerceava o trabalho do professor e, conseqüentemente, interferia na produção artística e na manifestação da criatividade infantil.

A legislação atual, além de considerar a arte como uma importante área do conhecimento humano, entende que seu ensino deve ser processado no âmbito da produção, criação, fruição e reflexão sobre o fazer artístico. Mas, para que a Lei 9.394/96 se efetive, verificamos que é necessário investimentos econômicos e recursos tecnológicos para que durante a formação continuada do professor em arte, esse possa adquirir um preparo didático-pedagógico, técnico e artístico com as especificidades exigidas para desenvolver um trabalho com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

No que se refere à dinâmica metodológica qualitativa, que envolve o todo da pesquisa em questão, essa nos possibilitou compreender ainda mais que os processos socioculturais vividos dentro de um contexto escolar, contribuem para possíveis mudanças político-pedagógicas à escola em questão e ao vasto campo educacional. Nesse sentido

também enfatizamos que o problema e os objetivos propostos por este estudo foram praticamente contemplados.

Contemplados, porque o embasamento teórico selecionado para fundamentar esta pesquisa e as observações semi-estruturadas ocorridas no campo empírico, possibilitou-nos entender de modo mais profundo a importância de uma mediação humana ou de objetos artísticos ou não. Desse modo, a mediação provoca na criança um desequilíbrio processual entre os conceitos internalizados por ela e relacionados com outros que ainda estão em fases emergentes, ou seja, de um vir a ser, sob forma de brotos que darão origem a outros conhecimentos a serem manifestados e novamente internalizados e recriados. (VYGOTSKY, 1984). Trata-se, portanto, de um processo humano sempre em transformação.

Outro aspecto deste estudo refere-se à técnica de observação e aos registros no diário de campo e fotográfico dirigidos para cada encontro (aula) e esses foram responsáveis pela documentação das vivências, de uma proposta de ensino, visando a aprendizagem em artes. Assim, foi possível observar um trabalho envolvendo um conjunto de oito atividades artísticas, e constatar, que há por parte da professora da disciplina de arte, um estímulo não frequente à criança em seu fazer artístico e por meio de variados recursos e diferentes materiais.

Durante a mediação do ensino da professora, verificamos que ela propiciou espaço à criança para intervir ou questionar o conteúdo artístico que estava em processo de estudos. Nesse sentido ainda, a criança manifestava seus impulsos lúdicos, de curiosidades, ousadias e deixava transparecer marcas processuais de sua criatividade ao manifestar ou expressar seus desejos e dúvidas ou até mesmo, o desinteresse pela aula.

Esta pesquisa tem como contribuições:

- a.1) Mostrar que as dificuldades relacionadas com a manifestação da criatividade infantil podem ser superadas quando um professor possibilita à criança momentos de diálogos e até de brincadeiras no sentido de que depois essa retome o tema em estudos;
- a.2) Enfatizar que, na atualidade, faz-se necessário e urgente que o professor cultive o encantamento, o desejo e a curiosidade do estudante (crianças, jovens e adultos), porque esses dedicam um terço de suas vidas à formação acadêmica, da Educação Infantil à Universidade. Em diálogos com crianças e professora, foi possível detectar que esses atores amam e consideram a escola como um espaço importante a suas vidas, embora, manifestem cada um à sua maneira indignação no que se refere ao processo

alienante que cerceia, não raro, o processo de ensino e por extensão, o de aprendizagem;

a.3)Mostrar ainda, que a criatividade é um processo humano que pode fluir, aflorar e se manifestar no espaço escolar em momentos inesperados, inusitados e não planejados. Isso demanda ao professor de arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, sempre que possível, voltar o olhar à criatividade infantil e proporcionar às crianças situações ricas e estimulantes as suas vivências artísticas, visando uma aprendizagem que lhes sejam, singularmente, significativas.

a.4) Com base nesses resultados, podemos enfatizar ainda que a “[...] arte é o social em nós [...].” (VYGOTSKY, 2001, p.315). E se a arte é o social em nós e temos a convicção de que essa proposição é uma tese possivelmente verdadeira, a arte e seu ensino não poderiam ser reduzidos numa disciplina escolar, com apenas uma ou duas aulas semanais. Essa contradição pode ser superada à medida em que o professor de arte possibilite um espaço à criança para extrapolar as técnicas e materiais artísticos, no intuito de que ela possa imaginar, criar, inventar, outras situações envolvendo as diferentes linguagens artísticas (música, teatro, literatura-infantil, dança, artes-plásticas, entre outras).

Nesse âmbito, tendo em visto que o ensino da arte chegou ao Brasil ainda Colônia e considerado como uma área de conhecimento e com “status” próprios de uma elite detentora de um poder político, econômico; e que esse panorama tem influenciado, ainda, de uma certa forma, os rumos da política educacional brasileira. Percebemos, então, a urgência de reformas e aplicabilidade das leis existentes no que tange a investimentos econômicos, formação didático-artística do professor e planejamentos de ensino que sejam inter-relacionados com as demais áreas de conhecimentos, a fim de processar o ensino e uma aprendizagem criativa e significativa ao ser humano.

Verificamos, também, ser preciso a continuidade deste estudo, uma vez que é um desafio constante lutar contra essas raízes históricas, buscando uma educação humanizadora e inserida no contexto sócio-político e cultural de hoje. E isso requer também investir maciçamente na formação continuada do professor, de qualquer área de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilidade de ludopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AQUINO, Olga Ribeiro. **A sensibilidade estética na aprendizagem**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba.

BARBOSA, Ana Mae. “**Há uma onda sentimentalóide em torno da arte-educação**”. Entrevista [16 maio 2005]. Entrevistador: Flavio Amaral. Agencia Repórter Social. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=68>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, set/dez. 1989.

BEAUDOT, Alain. **A criatividade na escola**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/cullei9394.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v.6.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes. **Arte: educação e intelectualidade da arte: contribuições ao ensino de educação artística no Brasil após a lei 5.692/71**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas.

D' Ambrosio, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DE KETELE, Jean-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

2001: Uma Odisséia no Espaço. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick e Victor Lyndon. Intérprete: Keir Dullea Gary Lockwood e outros. Roteiro: Stanley Kubrick e Arthur C. Clarke. Música: Danúbio Azul. São Paulo: Warner Home Vídeo-Brasil, 1968. 1 DVD (156 min), color.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1986.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Geggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernandes A. **A face oculta da escola, educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Helena; FUSARI, Maria. S. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FORQUIM, Jean-Claude. A educação artística: para quê? In: PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982. p.25-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, de Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

GIL, Antonio C. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p.44-45

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa , 1976.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch et al. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.119-142.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A didática e as tendências pedagógicas. In: CANHOLATO, Laudiceia Magna da Conceição et al. (Orgs.). **A didática e a escola de 1º grau**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educacion**. Madrid: Akal, 1986.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que os alunos e as alunas aprendam os conteúdos escolares? In: COOLL, Cesar et al. (Orgs.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p.79-122

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gise; GUERRA, M. Terezinha Teles. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982. v.1.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1972.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986. p.12-15.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A construção do olhar. In: NOVAIS, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.167-182.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para escola pública do Paraná**. Curitiba, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de arte para a educação básica em revisão**. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PINTO, Ziraldo Alves. **As melhores tiradas do menino maluquinho**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1994.

_____. **Uma professora muito maluquina**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, 2004.

_____. **Crítica genética**: uma (nova) introdução: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et.al. (Orgs.) **Tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.147-164.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Tendências e correntes da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

TAYLOR, Calvin. W. (Org.) **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa, 1971.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRANCE, Ellis. Paul. **Torrance tests of creative thinking**: directions manual and scoring guide. Princeton: Personnel Press, 1966.

_____. **Criatividade, medidas, testes e avaliações**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginacion y el arte en la infancia (ensayo psicológico)**. Madrid: Akal, 1982

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2001.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A
PLANO DE OBSERVAÇÃO

ANEXO A –**PLANO DE OBSERVAÇÃO**

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Pesquisa em Educação: Educação Formal e Criatividade Humana – Um Estudo Voltado À
Arte na Primeira Série do Ensino Fundamental I em Duas Escolas Londrinenses
Professora Doutora Cleide Vitor Mussini Batista
Mestranda: Vanderlice Benevide

Plano de observação em sala de aula

Escola:

Turma:

- De que forma é realizada a orientação da proposta de atividades artísticas.
- Como o tema da aula é explorado: existe a interdisciplinaridade?
- O envolvimento da criança com as orientações e observações do professor a criança reage a essa orientação.
- Observação do processo de realização/elaboração das atividades artísticas: surge algo novo? Inesperado? Como a criança expressa, seus sentimentos e emoções.
- Permanecem envolvidas nas atividades propostas, surge algo novo inesperado, como a criança se expressa, seus sentimentos e emoções.
- As atividades promovem interação com colegas e com o contexto escolar.
- Existe continuidade da atividade – é um processo, uma técnica, ou uma atividade para passar o tempo da aula.
- Essa atividade tem ligação com o conteúdo programático da Proposta Pedagógica da escola.
- E outras variáveis não previstas que envolvem a expressão criadora das crianças.

ANEXO B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANEXO B –**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Pesquisa em Educação: Educação Formal e Criatividade Humana – Um Estudo Voltado À
Arte na Primeira Série do Ensino Fundamental I em Duas Escolas Londrinenses
Professora Doutora Cleide Vitor Mussini Batista
Mestranda: Vanderlice Benevide

Entrevista realizada com os professores do Ensino Fundamental I.

Nome do Professor (Iniciais) _____

Formação _____

Escola em que atua _____

1 - O que você entende por criatividade (Em especial, a de seus alunos)?

2 - Existem estratégias didático-artísticas que provocam, ainda mais, a manifestação do processo criativo de crianças da primeira série, do Ensino Fundamental I?

3 - Quais são os propósitos das atividades e das oportunidades (ou espaços) oferecidas em suas aulas de Arte para que ocorra a criatividade?

4 - Nas suas aulas, quais são os elementos utilizados para aguçar, ainda mais, o interesse do aluno sobre o conteúdo estudado, em especial, no ensino de arte?

5 - Durante o processo de execução das atividades artísticas você percebe alguma “dificuldade” e ou/ “facilidade” relacionadas à criatividade? Em qualquer uma dessas situações como você realiza a intervenção?

6- Quais são os critérios para a seleção de conteúdos contidos no seu planejamento de ensino, para os alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I? Como esse conhecimento artístico é articulado com outras disciplinas, ou seja, existe a interdisciplinaridade?