

DESENHOS E ESCUTAS

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica.

Mário de Andrade

A epígrafe de Mário de Andrade diz, sozinha, a maneira como tomamos os desenhos na prática educativa aqui descrita e analisada: eles falam, e por assim ser, geram a escuta do professor àquilo que lhes é dito – desenhado – pelos alunos. Ver os desenhos é também ouvir e, sob outra perspectiva, ler.

Esta prática vem sendo realizada em disciplinas voltadas à formação de professores de Geografia, por isso tomo como tema algo presente tanto nas discussões acadêmicas quanto dos currículos escolares desta área do conhecimento: o meio ambiente. Sendo assim, a primeira coisa a dizer é que o Meio Ambiente deve ser entendido apenas como um assunto entre tantos outros que poderiam estar em foco nos desenhos. O sentido forte desta prática educativa é o de dar existência e possibilidade para que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das idéias, imagens e conceitos que já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, neste caso, de interesse geográfico¹. Há outro sentido forte, colado a este, que seria o de dar existência, em classe – ou seja, em ações educativas (práticas docentes?) –, a uma maneira “coletiva” de lidar e produzir conhecimentos, por meio do

¹ Em experiências de estágio, alguns alunos relataram trabalhos semelhantes, com a presença da linguagem do desenho, tendo como tema assuntos variados: a cidade onde moram (Campinas-SP), Cidade (como conceito e idéia), um lugar específico, das mais variadas dimensões [um continente (Europa), um assentamento de reforma agrária (Sumaré-SP), uma parcela do território brasileiro (Amazônia)]. A despeito de ser uma prática voltada à formação do licenciado, portanto visando que este reflita sobre preocupações atinentes ao ofício de professor – neste caso o uso de uma linguagem não habitual e a criação de espaços de escuta dos alunos no interior das práticas educativas –, esta prática vem sendo utilizada pelos futuros licenciados em suas atividades de estágio, o que provavelmente indica a incorporação da mesma em suas ações docentes atuais e futuras.

agenciamento de saberes pessoais colocados em circulação no conjunto da turma de alunos.

As intenções visualizadas ao se trazer o desenho como prática no *dizerconhecer* dos alunos são, em princípio, duas. A primeira delas, é colocar em circulação entre futuros professores o uso de uma linguagem não habitual e a criação de espaços de escuta² dos alunos no interior das práticas educativas, criando aberturas para os diferentes *saberesconhecimentos* que circulam nos e entre os alunos, e linhas de fuga em relação ao saber disciplinador oriundo das prescrições curriculares e das falas docentes. Desta forma, vislumbramos, no desenvolvimento desta prática educativa, ter alcançado produzir, ainda que por restritos momentos, um

“currículo que tenha nas atividades ‘livres’ dos estudantes uma linha de alisamento das estriações da disciplina, de suas vontades de poder (ou de potência?), de suas apresentações de saberes fundamentais, básicos, exteriores e interpretativos”. (Amorim, p.123, 2005)

A segunda intenção desta prática de formação é utilizar-se de uma linguagem em que o espaço atua como “dimensão estruturadora” da obra, da *falaimagem* apresentada pelos *alunosdesenhistas*. Sobre esta “dimensão estruturadora”, ouçamos Mário de Andrade, no primeiro parágrafo do ensaio *Do desenho*:

“Sempre é certo que o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia, como o está, pelos seus meios de realização, à pintura e à escultura. É como que uma arte intermediária entre as artes do espaço e as do tempo, tanto como a dança. E se a dança é uma arte intermediária que se realiza por meio do tempo, sendo materialmente uma arte em movimento, o desenho é a arte intermediária que se realiza por meio do espaço, pois a sua matéria é imóvel.” (1984, p.65)

Num desenho, a distribuição no espaço do papel dos traços e superfícies constituem-se em linguagem, as proporções entre os diversos elementos, a centralidade

² Num tempo que já se vai um pouco distante, quando desenvolvia pelas primeiras vezes, junto aos alunos de graduação da Unesp, algumas práticas de formação como esta aqui relatada, um aluno se encantou com a idéia e resolveu fazer uma reflexão sobre elas em seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação. É desse trabalho que cito a “definição” do que tenho chamado de “espaços de escuta” ou “pontos de escuta”. Estes seriam “os espaços, existentes nas aulas, para que os alunos possam trazer os seus conhecimentos e experiências pessoais à discussão, utilizando-os na construção de um novo conhecimento, não mais individual, mas coletivo, produzido pela turma” (Machado Filho, 2001, p.4).

dada a algum deles, as aproximações ou distanciamentos estão a indicar concepções acerca daquele assunto (MASSIRONI, 1982).

Encontro, no desenho, uma linguagem que permite aproximações mais diretas entre as preocupações dos alunos com a dimensão espacial da existência, central na ciência geográfica, e as preocupações do futuro professor com as *aulas edições* que irá fazer em suas práticas educativas, nas quais as imagens, conceitos, memórias, apresentações e representações espaciais estarão no centro.

No entanto, como foi dito dois parágrafos acima, esta seria uma intenção secundária na prática aqui apresentada. Dirigida e realizada com futuros professores, a intenção principal é buscar deslocamentos, quebras, fraturas, desassossegos nestes alunos, apontando para um ofício de professor pensado não só como aquele que fala aos alunos, mas também como aquele que os escuta e promove a escuta entre eles e o mundo.

A imagem que me vem para esta intenção é a da fuga. Fuga das práticas educativas vivenciadas, nas quais os alunos apóiam suas memórias e possibilidades de ser professor.

“As relações entre formação de professoras e professores e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação, metamorfose e incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e de reinventar identidades.

As modificações, as metamorfoses e incorporações exigem, no estabelecimento das diferenciações, um processo de fronteiras sem fixidez. Para consolidar esse processo, requer-se o que é deixado de fora, o exterior que constitui os seres-coisas, o esquecimento que nos faz existir.” (Amorim, p.110, 2005)

É neste sentido, o da fuga em direção às exterioridades presentes nas pessoas, que são verdadeiras para essa prática desenvolvida na formação de professores as palavras de Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

“O desenho foi mesmo uma opção de fuga. Fugir da palavra, seja ela oral ou escrita, como transmissora única de conhecimentos e de informações. Mas também foi uma opção de aproximação. Aproximar de uma linguagem mais própria para a transmissão de conhecimentos acerca do espaço, onde os elementos deste seriam apresentados espacialmente, sem a necessidade de um encadeamento de palavras e expressões. Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade.” (1994, p.9).

Posso dizer que além da fuga da palavra como única forma de expressão, o desenho é também uma fuga às regras pré-estabelecidas da linguagem cartográfica, presente na maioria dos mapas dos atlas e livros didáticos. Aproveito-me de mais algumas frases de Oliveira Jr.

“Bidimensionais como o mapa estes (desenhos) poderiam ser realizados em uma folha de papel. Mas o que mais me atraiu nos desenhos foi o fato deles não terem regras a seguir, protegidos que estão pela abertura à subjetividade das artes gráficas.” (idem, ibidem, p.10)

Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que as “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades...

Desta forma, se é verdadeiro dizer que *“a imagem é hoje uma ferramenta de desatenção. Quanto mais imagens conseguimos devorar, mais imagens acabamos por esquecer” (Chaimovich apud Amorim, p.121, 2005)*, é também verdadeiro encontrar pistas, marcas deste trânsito – *veresquecerfazeraparecer* – das imagens nos desenhos realizados por estes futuros professores.

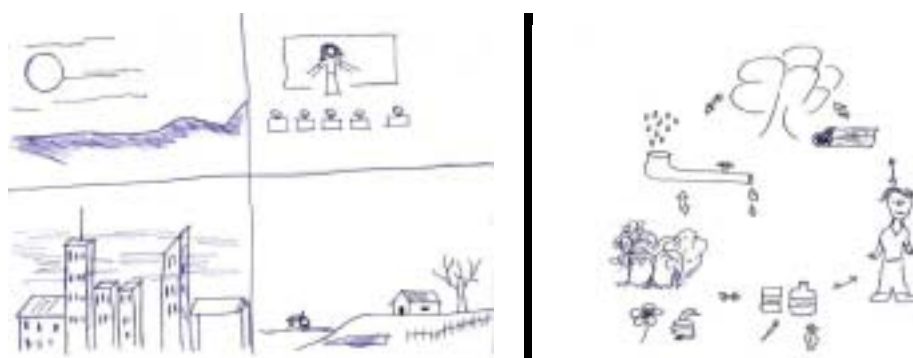
Nos 4 desenhos a seguir, podemos “ver” subjacentes às imagens, algumas invisibilidades, *concepçõesfantasias*³ de Meio Ambiente que “organizam” os elementos na obra desenhada. Seriam estas *concepçõesfantasias* subjacentes à imagem desenhada mediadoras das ações do desenhista em relação ao meio ambiente?

Muitos meios ambientes são trazidos para a situação educativa nos desenhos dos alunos. A eles voltam-se perguntas, voltam-se olhares, adensam-se escutas e possibilidades. Nas conversas detonadas pela presença dos desenhos e dos desenhistas não se buscam consensos ou explicações que estabilizem este território tenso e contestado do que seria o meio ambiente, mas deslizamentos, erosões, aterros, outras camadas... buscam-se buscas.

³ A palavra *fantasia* é tomada aqui não como algo descolado da realidade, mas sim como algo tão participante do real quanto aquilo que vemos ou tocamos. No entanto, neste real construído na fantasia as marcas da imaginação se fazem mais presentes, tomando a imaginação como Bachelard nos propõe: *“ela é antes a faculdade de ‘deformar’ as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de ‘mudar’ as imagens”*. (1990, p.1)

Foram selecionados alguns, poucos, desenhos dos tantos que têm sido feitos nestes anos em que realizo esta prática. Os comentários que dizem respeito a cada um deles são a memória que em mim ficou das conversas que tivemos em classe a partir dos mesmos.

No primeiro desenho, podemos ver a imagem do Meio Ambiente feita de imagens separadas nitidamente por linhas verticais e horizontais. Seriam telas? Seriam coisas distintas que se aproximam, mas não convivem, sendo estranhas umas às outras? Há neste desenho as três formas “habituais” de concebermos a divisão territorial: o urbano, o rural, o natural. Mas há também uma forte referência ao cotidiano pessoal pertencer ao Meio Ambiente, pois a sala de aula e a corpo de professora são os da própria desenhista. Mas então, ela e seu cotidiano estão separados do urbano, do rural ou do natural? Não há “ligação aparente” entre o natural, o rural, o urbano, o cotidiano. Mas pode ser que esta “ligação” se dê no tempo da emissão televisiva, onde uma tela aparece em seguida da outra, ligadas pela edição, pela música, pela voz que narra. Neste caso, ao invés de destacar a separação entre as partes a autora estaria a nos dizer onde, na contemporaneidade, esta ligação se dá? Importaria mesmo saber a intenção da autora, se a observação do desenho já nos levou a considerar estas possibilidades? Ao imaginar outras imagens a partir desta, já não estaríamos realizando a proposta bachelardiana de “*acrescentar sistematicamente ao estudo de uma imagem particular o estudo de sua mobilidade, de sua fecundidade, de sua vida*” (1990, p.2)?



No segundo desenho há uma nítida *concepção fantasia* de ser o Meio Ambiente algo em que tudo está interligado, tendo a idéia de circularidade como central. Não há como definir um início, uma origem dessa circularidade e inter-relação, mas há como intuir que a vegetação, a árvore, tem papel primordial, estando em cima e ao centro, destacada em tamanho dos demais elementos. Mas em termos de tamanho, também o

homem, é destacado, notando que é representado por um exemplar do sexo masculino, apesar de ser uma mulher a autora do desenho.



No terceiro desenho permanece a circularidade, mas a centralidade da *concepçãoofantasia* é dada pela cabeça humana colocada no centro dos demais elementos desenhados, sendo ligada a eles por traços distintos. Alguns deles tendo sobre si um segundo traço em zigue-zague, justamente os que ligam a cabeça humana à indústria e à poluição. Indicariam coisas negativas em relação às demais: árvores, pessoas, casas? A cabeça humana ao centro do desenho está a dizer que o Meio Ambiente é algo que tem existência em nossos pensamentos? Seria um conceito antes de ser materialidade? Nuvenzinhas sobre a cabeça feito símbolos das HQs, bem como uma névoa de traços a envolver essa cabeça, indicariam o enevoamento e o “esquentamento de cabeça” que o Meio Ambiente tem nos dado? Trariam estes traços dos quadrinhos um tom de ironia ao desenho?

No quarto desenho, aparece a forma paisagística de apresentar o Meio Ambiente. Essa é uma maneira muito frequente de se fazer esse desenho⁴. Numa primeira mirada, parece ser a “fotografia” de uma paisagem qualquer.

É verdade que há, entre os muitos desenhos paisagísticos do Meio Ambiente, alguns que foram assim feitos, buscando dizer, em grande medida, que tudo o que está diante de nossos olhos ao mirar o mundo é Meio Ambiente.

Mas a maioria dos desenhos paisagísticos não são feitos olhando uma paisagem e a reproduzindo no papel. Podemos notar isso no desenho acima. Ele é, digamos, um esquema conceitual feito em forma de paisagem. Notamos isso a partir de observações feitas do desenho comparadas aos conhecimentos que temos do espaço geográfico da

⁴ Entre os mais de 300 desenhos que já foram realizados ao longo dos anos no desenvolvimento desta prática aqui analisada, praticamente um terço deles é feito desta forma, a que denominei paisagística.

experiência cotidiana. Por exemplo, normalmente nos dois lados de um rio ou de uma estrada temos um mesmo uso do solo ou então usos não tão distantes, opostos muitas vezes, como pode ser notado no quarto desenho, onde o rio separa o “pedaço” onde não há elementos construídos pelo homem, menor e à direita, do outro “pedaço”, maior e à esquerda, onde os elementos realizados pelo trabalho humano são explicitados em formas urbanas e industriais. Mesmo a estrada que adentra na parte “natural” do desenho (Meio Ambiente) é uma só, além de ir desaparecendo ao fundo no horizonte, enquanto do outro lado ela se bifurca várias vezes e ganha o primeiro plano da “paisagem”.

Amenizando essa separação (conceitual?) feita imageticamente pelo rio, está a ponte que liga um lado ao outro, permitindo passagens. Em muitos dos desenhos que recebo dos alunos essa ponte não existe.

Mas se a separação do rio aponta a presença da separação (dicotomia?) entre natural e urbanizado no pensamento acerca do Meio Ambiente, a separação realizada pela estrada-rua é outra. Separa (idealizadamente?) a área urbanizada, onde moram as pessoas, da área ocupada pelas indústrias poluidoras do ar – indicação feita pela fumaça que sai das chaminés. Há não só separação, mas também distância entre estes dois territórios, localizados ambos em áreas mais planas e baixas – a indústria está bem próxima ao rio – o que os contrapõe à localização da área favelizada, localizada não só num terreno mais alto e íngreme como também em “outro morro”, não o mesmo onde está a área urbanizada com prédios. Ou seja, também os morros, aparentemente apenas inocentes elementos de uma paisagem, participam da “construção desenhada” do Meio Ambiente.

Há distância, além de separação, também entre os prédios do sopé do morro e os barracos fincados nele – um traço sinuoso indica a mudança de altitude do morro, mas também divide os dois morros em dois lugares distintos, separados. Poderiam ser o mesmo morro – em muitos desenhos assim aparecem, misturados, os dois lugares sociais aí desenhados –, mas não o são. São dois os morros, indicando uma idéia de (segregação de) espaço ideal ou real. Qual seria?

No desenho, o autor separa ao mesmo tempo que enumera os elementos componentes da imagem de meio ambiente. Ao final, podemos dizer que os mesmos 4 quadrantes em que se divide o primeiro desenho, nitidamente esquemático, estão também presentes nesse último. Certamente não têm, cada um destes quadrantes, as mesmas características “internas”, mas apontam para uma “estrutura de pensamento”

(uma imagem) semelhante acerca do Meio Ambiente: segmentada, seccionada, separada, dicotomizada, atomizada, que se apresenta em telas distintas, uma após a outra, com uma tênue conexão tornada uma ponte.

Certamente muito mais poderia ser dito e visto nos desenhos acima, assim como nos tantos outros desenhos feitos, em classe ou em casa, por alunos do último ano do curso de Licenciatura em Geografia.

Passemos agora à descrição geral da prática educativa que deu origem aos desenhos acima apresentados. Esta descrição tem por fim permitir ao leitor o acompanhamento das ações realizadas pelo professor e pelos alunos. Desta forma, entendemos ficará mais aparente a intenção primeira desta prática: a busca de deslocar a ação do professor para uma “ação passiva”, de escuta, e deslocar a ação dos alunos para uma “ação ativa”, aquela que coloca algum saber em circulação⁵.

Antes, porém, é importante salientar que raramente ela ocorreu conforme está descrita abaixo, tendo infinitas variações que se configuraram no momento mesmo em que esta proposição tornou-se acontecimento. Procuramos, na descrição, incluir as variações mais importantes que ocorreram, mas o acontecimento é para cada um e a descrição abaixo apenas toca naquilo que ficou para mim como acontecimento. Restam muitas outras a serem feitas...

Descrição da seqüência dos momentos e ações realizadas/propostas nesta prática de formação/prática educativa:

1. Estando cada aluno com uma folha de papel em branco, solicitar que desenhem o Meio Ambiente. Ele pode ser feito em classe ou em casa.
2. Recolher todos os desenhos para uma análise fora do contexto de classe.
3. Selecionar alguns desenhos que tenham características bem distintas, tais como diferenças de escala, de estrutura, de elementos presentes, de forma. Fazer transparências deles.

⁵ Nesta idéia de “ação passiva” estou a conversar com Jorge Larrosa quando fala sobre a experiência. Este autor escreve que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (2002, p.24)

4. Sentados em círculo, entregar cada desenho ao seu autor; os desenhos irão circular entre todos os alunos. Após esse giro, cada autor terá diante de si o seu próprio desenho.
5. Solicitar comentários gerais (tanto no que se refere ao tema do desenho quanto ao ato de desenhar).
6. Realizar perguntas de análise do conjunto dos desenhos: O que mais aparece? Quais os elementos mais freqüentes nos desenhos? O que não aparece e que poderia compor também o Meio Ambiente?
7. Tomar as transparências daqueles desenhos selecionados e projetá-las, pedindo que todos os alunos, exceto o autor, digam o que estão vendo ali, qual idéia de Meio Ambiente está salientada no desenho; ao final pedir ao autor que comente o que ouviu e conte como foi feito o desenho.
8. Tomar todos os desenhos novamente e pedir que os alunos criem classificações para eles.
9. Trazer para classe materiais diversos em que a idéia de Meio Ambiente está presente, direta ou indiretamente.
10. Solicitar aos alunos que façam um segundo desenho do Meio Ambiente.

Comentando cada momento da prática:

1. Ao solicitar que desenhassem, surgiram inúmeras reclamações do tipo “não sei desenhar”. Pedi que fizessem o que pudessem e anotei as falas acerca dessa dificuldade em se utilizar da linguagem do desenho para se expressar. Quando feitos em classe marquei um tempo limite e quando feitos em casa descobri bons desenhistas entre os alunos e tenho em mãos desenhos muito elaborados, complexos em suas relações e elementos, além de esteticamente cuidados.

2. Após recolher todos os desenhos, anotei os elementos mais freqüentes e os ausentes nos desenhos, anotando também problematizações que podem ser feitas a partir dessa constatação. Fiz quadros quantitativos e qualitativos dessas presenças e ausências o que muito auxiliou na “oxigenação” da conversa em classe.

3. Selecionei alguns destes desenhos para colocar em transparências. Essa seleção teve por princípio propiciar conversas em classe que tratassem das possibilidades de se dizer a partir de desenhos, bem como propiciar reconhecer as variadas maneiras de se conceber um mesmo assunto. As classificações e/ou seqüências encontradas nos desenhos auxiliam muito na seleção dos que serão expostos em

transparências. Os desenhos selecionados para virarem transparências visaram permitir a discussão da *diversidade* de possibilidades da linguagem do desenho, bem como a *diversidade* com que se pode conceber o Meio Ambiente. Também nessa análise tentou-se descortinar algumas classificações possíveis dos desenhos, tais como aqueles que contêm somente elementos da Natureza Natural, aqueles em que tudo é urbano/humanizado/industrial e aqueles em que há elementos destes dois pólos; os desenhos mais figurativos (paisagísticos) e os mais esquemáticos (não figurativos); os que têm em si uma perspectiva temporal de transformação e os que aparecem estáticos; aqueles desenhos em que aparece explicitamente a figura humana ou a água e aqueles em que isso está ausente. Essas classificações também podem criar seqüências: do mais natural ao mais urbano, do mais esquemático ao mais figurativo, etc.

4. Sentados em círculo, cada um olhará o desenho dos demais. O sentido forte desse “giro” não tem sido somente o de todos poderem ver os desenhos de todos, mas sim o de reconhecerem em seus desenhos elementos presentes nos demais, de modo a passarem de uma perspectiva individualizadora – o meu é único e distinto de todos porque assim sou eu –, para uma perspectiva mais ligada ao reconhecimento das forças sociais e culturais de subjetivação e construção de conhecimentos. Aqui é o momento em que a conversa centra-se em torno das relações inevitáveis entre conhecimento e linguagem, *formaconteúdo* fazendo-se um só. Duas idéias ficam fortes neste momento: a) o conhecimento/discurso elaborado/apresentado em uma linguagem é distinto daquele elaborado/apresentado em outra; b) a presteza de alguém em uma linguagem dá maiores condições a ele de *dizer* com aquela linguagem, bem como de ser *escutado/entendido* como pretendia.

5. Ao solicitar comentários gerais, cria-se um momento de socialização das dificuldades e descobertas pessoais. O professor fala pouco ou nada e anota as falas mais repetitivas, mais interessantes e instigantes de modo a que elas direcionem suas ações no sentido de “oxigenar” as conversas futuras e orientar as escolhas dos materiais a serem disponibilizados aos alunos para que possam mobilizar outros saberes que ampliem, tensionem, contradigam as concepções manifestadas nos desenhos e falas.

6. Ao realizar perguntas de análise do conjunto dos desenhos tem-se a perspectiva de que os desenhos sejam entendidos também como um produto de nossa cultura e sociedade. Após uma primeira conversa de reconhecimento, apresentei os quadros quantitativos feitos a partir dos desenhos e trago à tona as ausências notadas.

Via de regra, estas são: nenhum elemento do subsolo aparece, bem como animais perigosos ou asquerosos, neve, chuva, vulcões, noite.

7. Ao projetar as transparências dos desenhos selecionados, a tensão entre o que se quis dizer e o que se entende faz-se presente, uma vez que primeiro os demais alunos dizem o que o desenho diz e só ao final o autor comenta-o. É o momento em que está no centro das conversas o hiato da comunicação devido não só à própria linguagem do desenho – à polissemia típica das imagens – mas também ao contexto de leitura, diversificado, aberto e multifacetado. Outra coisa interessante a ser notada são os entendimentos que são “colocados” pelos demais no desenho, ou seja, o próprio autor vê sua obra de outras maneiras. Por fim, no momento em que o autor toma a palavra, o contexto de produção, as fontes de onde vieram as imagens e as idéias tomam a frente da conversa. Perguntas como “de onde lhe vieram as imagens que compõem seu desenho?” ou “onde você reconhece sua formação acadêmica ou familiar ou religiosa na imagem que você criou do Meio Ambiente?” mobilizam olhares para os desenhos e trazem outras perspectivas para pensar o que vem a ser o conhecimento e as inúmeras maneiras de produzi-lo e manifestá-lo.

8. Ao ter que classificar ou ordenar os alunos foram observar os desenhos em seus detalhes, focando outros elementos que ainda não estiveram em foco nas conversas. Além disso, ao conversar entre eles, discutiram, divergiram, criaram consensos e critérios, bem como notaram que uma classificação nega e contesta outra e que os processos classificatórios típicos dos procedimentos científicos têm uma certa dose de arbitrariedade e negociação política entre aqueles que a produziram, revelando a dimensão do poder e das subjetividades em conhecimentos aparentemente objetivos.

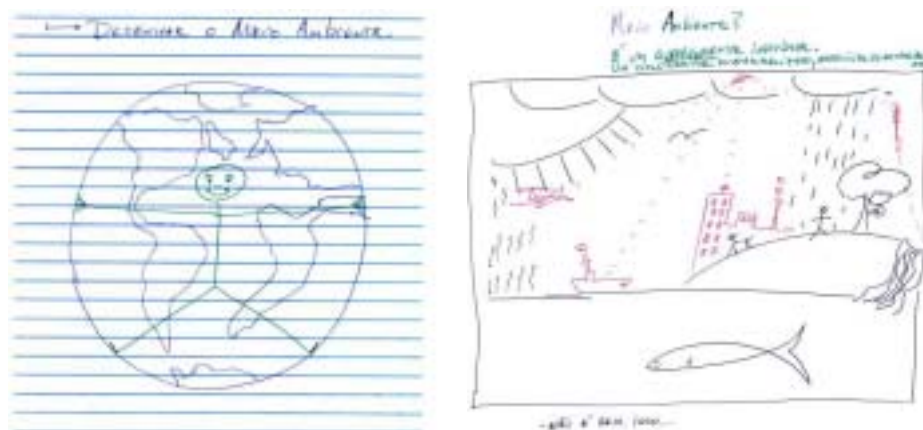
9. Ao trazer para classe materiais diversos que tocam no mesmo tema do desenho, configura-se um momento em que outras fontes de informação e imagens circulam entre os alunos e eles podem mobilizar seus conhecimentos e encontrar não só outros modos de pensar e se aproximar da idéia de Meio Ambiente, mas também de ampliar a sua memória visual, incluindo outras imagens que lhe permitirão constituir sua imagem de Meio Ambiente de outras maneiras. Quanto maior a diversidade de materiais se disponibilizar melhor: folders turísticos, artigos científicos, materiais de ONGs, materiais escolares, projetos públicos ou de Estado, declarações de princípios, vídeos ambientais, etc.

10. O pedido de que um segundo desenho sobre o mesmo tema seja feito pelos mesmos alunos pode ter existência logo após o término da seqüência acima

descrita e comentada ou pode ser feito em outro momento posterior, meses depois, de modo a retomar questões e descobrir quais mudanças e permanências aparecerão nos desenhos dos alunos. Essa solicitação é importante para que eles possam incorporar em seus desenhos as discussões e imagens que lhes chegaram durante a atividade realizada. Além disso, é interessante por salientar o dinamismo do conhecimento, de ser ele uma construção contínua e ininterrupta, ou, melhor dizendo, parafraseando Carlos Eduardo Ferrazo (2005), uma construção complexa por ser tecida conjuntamente no cotidiano vivido. Essa complexidade do conhecimento, da educação, das práticas educativas – em suas dobras sobre si mesma ou suas exterioridades – pode ser notada tanto nas permanências quanto nas mudanças ocorridas na maioria dos desenhos, como pode ser observado nos 4 desenhos a seguir.



Nestes dois desenhos, as permanências e as mudanças se misturam e se tensionam. Na observação dos dois desenhos, feitos com uma semana de distância um do outro, notamos que, após a conversa em classe, na qual foi feito o apontamento da forte separação entre urbano e rural-natural evidenciada pelo fosso, a “estrutura geral” do desenho – a nítida separação entre os dois lados por um profundo fosso – permanece inalterada, mas o detalhamento de cada um destes lados é amplificado, notadamente do “lado urbano”. Mas a principal alteração realizada pelo autor deste desenho do Meio Ambiente é a iluminada ponte que faz a ligação entre os dois lados. Esta ponte, que realiza visualmente a possibilidade de trânsito entre as duas partes do desenho – entendidas aqui como o urbano e o rural-natural –, é também aquilo que marca a manutenção do fosso, evidenciando a permanência da separação que cruza a imagem (a idéia? o conceito? o sonho?) de Meio Ambiente deste futuro professor.



Nos dois desenhos acima, feitos pelo mesmo aluno com um intervalo de 6 a 7 meses entre eles, saltam aos nossos olhos as mudanças. No segundo é como se os dois elementos que compõem o primeiro fossem pormenorizados, ganhassem concretude existencial. Apesar dessa manutenção/separação entre as coisas do homem e as do mundo – notem que as obras humanas são feitas em vermelho enquanto aquilo que é “da natureza” foram feitos de azul – podemos notar a extrema distinção entre eles e também a ampliação das dúvidas entre o primeiro e o segundo desenho, afinal, abaixo de tudo ele escreve que “não é bem isso...”. Modificações, metamorfoses e incorporações que ainda estão por vir.

Finalizando esta breve análise dos desenhos de Meio Ambiente e da prática educativa, devo dizer, como pesquisador das imagens e das linguagens nas quais elas tomam existência, que minhas experiências e pesquisas com as práticas educativas apontam para algumas conclusões, que são, ao mesmo tempo, perguntas: as linguagens que se configuram em imagens, por sua natureza menos conceitual e mais aberta a interpretações, facilitam as falas dos alunos, deixando-os mais a vontade para se pronunciarem neste ambiente tão marcado pelas ações centralizadas no professor: a sala de aula? Outra conclusão, tirada das práticas e pesquisas com desenhos, é a de que a presença desta linguagem – do desenho – traz à escuta não somente os sentidos conceituais dos temas desenhados, mas também apresenta os vínculos pessoais, os engajamentos políticos, os valores afetivos do desenhista na obra, desenho, realizada. Ou seja, nos desenhos os alunos apresentam a imagem mais inteira daquele tema, sem fazer recortes mais acadêmicos, o que ocorre quando a solicitação não é desenhar, mas sim escrever ou falar sobre o mesmo tema. Mas esta pode ser uma conclusão que

poderia não estar vinculada à linguagem em si, mas ao seu conteúdo. Ou seja, sabendo que o tema do Meio Ambiente é um assunto presente tanto nos fóruns acadêmicos quanto em conversas e mídias das mais diversas, cabe perguntar: se o tema do desenho fosse um assunto que circula pouco nos meios não acadêmicos, esta conclusão permaneceria verdadeira?

Dando continuidade às conclusões, às perguntas e às pesquisas oriundas destas práticas, questionamos a nós próprios: seriam estas conclusões verdadeiras em quais situações educativas? Em todas as escolas? Seriam elas vinculadas menos às imagens e mais às práticas culturais existentes em nossa sociedade? Dito de outra forma, não seria a “natureza” das imagens menos conceituais, mas seu “uso” em nossas práticas de produção do conhecimento que lhes alija deste lugar? Não seria a linguagem do desenho em si que abriria as portas dos afetos, engajamentos e subjetividades, mas o lugar social a que relegamos esta linguagem – à infância e à infantilidade – nas práticas escolares? Mas afinal, a escuta desta prática serve para saber do desenho ou para saber o que querem os alunos dizer, no desenho, para o professor, sobre Meio Ambiente?

Se em relação às imagens e às linguagens que com elas se presenciam, as perguntas se fazem tantas e variadas, também em relação à prática educativa aqui apresentada muitas perguntas circulam por mim. Uma delas, oriunda da leitura do artigo de Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2005), com o qual dialogo mais diretamente neste texto, devo explicitar, uma vez que anuncio, páginas atrás, antes mesmo de iniciar a descrição, que a prática aqui descrita realiza uma proposição curricular feita por este autor. Pois bem, pergunto ao leitor: em que medida esta prática de formação cria, em termos curriculares, “*espaços de encontros das diferenças, de desdobramentos em um comum-múltiplo, divergente, desfigurante*”?

Em minhas perspectivas e pretensões, os percursos e percalços desta prática apontam pistas de como as linguagens em imagens criam deslizamentos, estranhamentos e desassossegos nas práticas educativas centradas no discurso disciplinar (prescrito nos currículos) e na fala do professor (orientado por hábitos docentes estabelecidos em nossas escolas).

Como um apontamento interessante, nesta prática o conhecimento é interpretado como sendo uma construção conjunta, algo oscilante e inacabado, com retornos e permanências. Também a idéia do que seja conhecimento escolar desloca-se das falas e materiais oferecidos pelo professor (currículo prescrito?) para ser reconhecido como sendo produzido nos liames entre os saberes de cada um (aí incluídos os do professor),

colocados em circulação nos ambientes escolares por meio de práticas docentes deliberadas, que incluem em si próprias a escuta a estes saberes.

Desta forma, sabendo que as ações docentes se dão centralizadas na linguagem oral ou escrita, e que é a partir destas falas e traçados docentes que as prescrições curriculares se efetivam nas práticas educativas, o deslocamento da centralidade destas práticas para outras linguagens traz possibilidades bastante instigantes de colocar as falas, saberes e conhecimentos dos alunos na ordem do dia das nossas aulas. Mas será? Afinal, estar na ordem do dia das aulas depende de tantas outras coisas da cultura escolar...

Mas, como docente de cursos de Licenciatura, cabe ir adiante neste “será”, perguntando: seria este – o do encontro e da escuta das e com as imagens – um (dos) caminho(s) a trilhar na formação de professores? Não estaria eu mesmo, na realização da prática descrita, caindo na armadilha da qual gostaria de escapar, uma vez que a proposição desta prática educativa e muitos de seus momentos são penetrados por falas e traçados realizados pela ação docente? Afinal, o próprio tema do desenho, Meio Ambiente, é oriundo de prescrições curriculares habituais em nossas escolas e nas aulas de Geografia...

BIBLIOGRAFIA:

- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. *Photografias, escritascotidiano e currículos de formação*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, número 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. [<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>]
- MACHADO FILHO, Carlos Santos. *Os “espaços de escuta” na formação e atuação do professor*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.
- MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo desenho*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. *A cidade (tele)percebida – em busca da atual imagem do urbano*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.