



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Reis, Alice; Zanella, Andréa; França, Kelly; Ros, Sílvia
Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 51-60
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817108>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização

Alice Casanova dos Reis

Andréa Vieira Zanella¹

Kelly Bedin França

Sílvia Zanatta Da Ros

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Neste texto é analisada a mediação pedagógica no processo de constituição do olhar estético, a partir de uma reflexão coletiva sobre o processo vivido por um sujeito numa oficina de pintura. A atividade estética foi realizada por acadêmicos de psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina regularmente matriculados em uma disciplina intitulada “Psicologia da Criatividade”. Para a coleta de dados, optou-se pela videografia. A análise fundamenta-se no referencial teórico da psicologia histórico-cultural, priorizando discussões sobre a percepção enquanto atividade semiótica e as tramas que entrelaçam a produção e apropriação de significações num contexto de ensinar e aprender. Os elementos do discurso da protagonista da ação, foram identificados elementos que apontam para o reconhecimento da obra produzida, ao engendrar múltiplos sentidos para os sujeitos em relação, pôde ser percebida através de outros ângulos e imprevisíveis, possibilitando um novo olhar.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; olhar estético; contextos de ensinar e aprender.

Pedagogical Mediation: Reflections about the Aesthetics Look

Abstract

This text analyses the mediation in the construction process of the aesthetics look from two moments about the process, which a person went through during a painting workshop. The reported aesthetics look was realized by Santa Catarina Federal University academicians who were regularly registered in a discipline entitled Creativity Psychology. When collecting data, they have chosen the videography. The analysis was built on theoretical framework of historical-cultural psychology, it becomes a priority to discuss the perception as semiotically mediated activity and the work of production and the appropriations of significance in a teaching and learning context. Finally, through the protagonist's action, elements have been identified that point to the fact that it is possible to recognize that the work has multiple senses for the people related, can be noticed through other unusual and unpredictable angles.

Keywords: Pedagogical mediation; aesthetics look; teaching and learning contexts.

O presente trabalho consiste em um recorte do conjunto de reflexões que vimos desenvolvendo a partir dos resultados obtidos com a pesquisa “Criatividade e Constituição do Sujeito em Contexto de Ensinar e

é um ponto de intersecção entre a prática e a teoria. As conclusões, portanto, são as mediações engendradas em um processo de resultados no que se refere

matriculados em uma disciplina optativa² que compõe a grade curricular do curso.

Necessário esclarecer que a programação da disciplina compreendia aulas teóricas, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, e oficinas estéticas, com foco em diferentes modos de expressão artística, como música, artes visuais e dança. O recorte aqui feito refere-se, portanto, a uma dessas oficinas.

O primeiro momento analisado foi o diálogo estabelecido entre aluna e professor, a respeito do movimento empreendido pela primeira no decorrer da vivência estética proposta por ele. Trata-se de um momento significativo de embate de significações a partir da confrontação dos respectivos pontos de vista sobre o vivido. O segundo momento destacado para análise foi a fala da aluna na aula seguinte, através da qual refletiu sobre a discussão travada com o professor.

Os procedimentos escolhidos para a coleta e análise de dados foram a videografia³ e a análise microgenética⁴, pois permitem registrar e compreender a intrincada trama de mediações nos processos dialógicos travados nas/pelas relações interpessoais. Através desses processos dialógicos se estabelece o jogo dialético entre diferentes modos de perceber e compreender a experiência, falas que nascem do entrelaçamento mutuamente intenso entre o cognitivo e o afetivo, e através das quais significados e sentidos são coletivamente produzidos.

O sujeito, de agora em diante denominado Cláudia⁵, foi selecionado dentre os 11 alunos que participaram da pesquisa porque em seu processo evidenciaram-se elementos que possibilitaram uma reflexão sobre o modo de ver e significar tanto a sua produção estética quanto a si mesmo como sujeito criador. A escolha de dois episódios dentre todo o acervo de imagens registradas, por sua vez, levou em conta, no diálogo entre professor e alunos, os momentos em que ocorreu a maior quantidade e qualidade de mediações do educador

As análises desenvolveram-se apoiadas no referencial teórico da psicologia histórico-cultural, com foco na reflexão o processo de constituição do sujeito em contextos de escolarização formal. Mais especificamente, o foco de análise consistiu na possibilidade de constituição do olhar estético, como uma das formas de percepção, enquanto processo psicológico mediado.

Considerações Teóricas

A questão do olhar vem se constituindo um dos principais temas de reflexão na contemporaneidade. Se por muito tempo a problematização do olhar tornou-se o terreno da afirmação ou da negação da subjetividade contemplativa, compreendido como a (des)construção de um sentido que se supunha como dado, inquestionável, ou seja, como o (des)velamento de uma verdade essencial e independente do olhar, hoje já não se trata de apresentar o problema nesses termos: as discussões mudaram os pontos de vista a partir do qual se constrói sua compreensão.

O olhar não é considerado um fim em si mesmo, daquilo que é, mas uma atividade que se constitui na reprodução do que, em razão disso, é enigmático. A temporalidade desse olhar é atestada pela historicidade de sua construção histórica e social, pelo desenvolvimento de percepções que caminham de ver engendrados nas/pelas relações sociais. Tais especificidades são datáveis. Tais esquemas de significação constituem-se não somente como fatores organizadores daquilo que importa ver, mas também como variedade de estímulos visuais, mas também como esquemas de significação desses estímulos (Lurida, 1999), o que define esse olhar como processo psicológico mediado em sua atividade de perceber as coisas.

A percepção enquanto processo psicológico, portanto, nem sempre foi mediada. Lurida (1999) afirma que

um sentido, determinado justamente pela relação concreta que os homens com ela estabelecem.

Destaca-se assim um pressuposto fundamental para se pensar a percepção humana: os elementos que entram em sua experiência visual não fazem parte do real, embora façam parte da realidade, pois possuem de fato uma existência física. Essa existência física, porém, não é mais aquela já perdida que caracterizava o mundo da natureza, mas sim a de uma realidade significada, portanto criada, que constitui o mundo da cultura. Em razão disso, “Se há demonstrado experimentalmente que no podemos crear condiciones que separen funcionalmente nuestra pecepción de la atribución de sentido del objeto percebido” (Vygotsky, 1992, p. 359).

Tal processo de significação, de produção, socialização e apropriação de sentidos, enfim, de constituição de uma realidade especificamente humana, aconteceu e ainda acontece sempre marcado por aquilo que caracteriza as relações sociais. São sentidos originalmente enraizados em uma realidade partilhada por seres humanos, portanto sentidos que são ao mesmo tempo singulares e compartilhados. Estes sentidos perduram no tempo, para além do âmbito vivencial em que se originaram, não porque, depois de concebidos, sejam atemporal e inerentemente percebíveis para os seres humanos. Ao contrário, persistem porque são constantemente por eles percebidos enquanto sentidos consentidos, os quais são re-conhecidos naquilo que é visto a partir de um olhar que busca certa constância significativa na sua experiência e empenha-se, na verdade, em ver no visto o revisto, revisitar o outrora visto no agora assim reavistado.

Tal movimento se dá a partir do momento em que os sentidos ganham estatuto de significados. Ou seja, o significado é um sentido consensualmente conferido a um certo modo de se relacionar com uma realidade compartilhada e que se encontra referido numa representação a que se convencionou arbitrariamente a qualidade de lhe ser referente.

producto del desarrollo y q principio” (Vygotsky, 1992, p. 36).

Desenvolveu-se assim um conjunto de significações que possibilitam a apreensão de realidades conferidas a uma realidade. Um olhar que se abre-se para o homem a possibilidade de apreender desse realidade enquanto vivenciada, não apenas através da mediação semiótica, mas também do passado quanto ao futuro. Ou seja, o olhar possibilita presentificar algo que é visto e revisado, significando e re-significando constantemente (re)produzindo e re-produzindo, é ele mesmo constituído em conjunto com as condições específicas.

Afirmar a constituição histórica do olhar, é afirmar em considerar que a percepção humana não é natural, ou seja, nem tampouco é alguma capacidade que se manifesta, necessita somente de um estímulo ambiental adequado. Ir além do olhar como indubitavelmente uma forma de apreensão não é de uma realidade natural, criada, ou seja, cultural. Não existem apenas diferentes modos de ver segundo o contexto visto a sistemas específicos, mas também culturalmente produzidos.

Olhar é assim compreendido como uma forma de percepção em seu aspecto funcional, uma visão de mundo, construída a partir de uma apreensão e avaliação da realidade de uma época e um lugar. No texto “A constituição do olhar” (Bourdieu (1996, p. 353), aponta para a visão de mundo renascentista, que se constitui socialmente: “‘olho moral e espiritual’, o ‘olho da educação, os negócios’, o ‘olho do poder’, mais que o sistema dos esquemas de percepção, de apreciação, de julgamento e de

Os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados. A percepção na vida cotidiana tende a repetir-se em esquemas invariáveis e, portanto, a automatizar-se. (Vázquez, 1999, p. 139)

A percepção estética, em contrapartida, é um olhar mais livre na sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura, não para ver o objeto em sua pré-suposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras.

Os sentidos produzidos e apreendidos através da percepção estética resultam de processos psíquicos complexos, caracterizados por um intenso imbricamento dos aspectos afetivos, volitivos e cognitivos do sujeito. Teplov (1977, p. 132) aponta as várias atividades psíquicas que atuam conjuntamente na percepção estética: “A percepção da arte é um processo activo, que incorpora momentos motores (ritmo), experiência emocional, actividade imaginativa e ‘operações do pensamento’”.

Em virtude das características apontadas, a percepção estética é criativa, pois não se esgota no reconhecimento do mesmo naquilo que percebe, ao contrário, amplia as possibilidades significativas, expandindo assim as fronteiras do perceptível. A especificidade desse olhar reside em sua originalidade, qualidade que permite denominá-lo de “olhar do estrangeiro” (Peixoto, 1999) porque vê as coisas como se fosse pela primeira vez, (re)significando o instituído, vendo o diferente onde o olho dos “nativos” já havia se habituado a somente enxergar o mesmo, o igual.

Desse modo, o olhar estético é também crítico, pois se atribui

“temperar a realidade”, buscar, num p sempre novo assando”.

A Atividade, os Sujeitos e seus Olhar

Uma das oficinas realizadas na disciplina Criatividade foi escolhida como contexto analítico aqui proposto. Nesse dia, o grupo de duas professoras responsáveis pela disciplina se ao Colégio de Aplicação da UFSC, onde uma oficina estética de desenho, coordenada por plásticos⁷. Primeiramente, os alunos foram para observar o Espaço Estético⁸, um local onde estavam expostos, naquele dia, vários trabalhos de alunos do Colégio de Aplicação (desenhos). Esses foram comentados pelos professores com respeito ao material utilizado – grafite – e dos traços.

A seguir, os sujeitos encaminharam-se para o “galpão”⁹, onde foram mobilizados para o processo de criação, recebendo como proposta para experimentarem novas linhas de desenho com o material que foi posto à disposição: grandes retângulos de papel pardo, suspensos, cubos negros feitos de parafina com uma altura aproximadamente 5cm de comprimento, espessura de 1cm. Destaca-se a abertura do instrumento, pois à medida que o cubo desgastava-se, assumindo outra forma, por isso alternativas no traço e na posição da mão compõem. Necessário ressaltar também os formatos, diferentes dos instrumentos convencionais, escrita, como lápis, caneta, e giz de cera. O cubo impõe à mão que o utiliza posições que não dizer, em alusão ao destacado por artistas estrangeiras.

A fala de Jacques que ora apresentamos nos convite:

... a missão de elevar nossa capacidade de surpresa ou alheamento ante o cotidiano, o banal, o evidente por si mesmo. O homem resiste assim a deixar-se integrar nessa realidade que se vive a cada dia e se afirma perante ela com

apoiar na realidade objetiva. Vamos descobrir a linha, esse jogo de linhas... risquem... chamo a atenção para alguns aspectos; comportamento estereotipado da mão; vícios. O gesto se mantém. Quero que vocês percebam a linha, o movimento, tenham consciência do gesto, do movimento do braço, percebam a linha que está sendo desenhada. Desarticulem mesmo.

Brinquem com a linha, caminhem pela folha, à medida que vocês forem trabalhando eu vou chegar, discutir, dar uma olhada, perceber que linhas estão ali. E fazer confrontos, sobretudo perceber possibilidades outras de se expressar através da linha, criar, ser mais criativo do que o que você já construiu.

Os alunos engajaram-se entusiasticamente na atividade, que teve duração aproximada de 1h30min, entregando-se cada qual a sua experiência com as linhas. Enquanto isso, os coordenadores da atividade, na condição de artistas socialmente reconhecidos e de professores, iam acompanhando o trabalho, conversando com cada aluno em particular sobre o que este estava produzindo.

Resgataremos dois momentos de reflexão coletiva institucionalizada¹⁰ sobre o processo vivido. O primeiro momento ocorreu nesse mesmo dia, após os alunos trabalharem e terem suas produções apreciadas e discutidas informalmente tanto pelos artistas/professores quanto pelos colegas. Todos foram convidados a se dirigir a uma sala para conversarem sobre o processo e socializarem suas experiências. Jacques iniciou a conversa destacando algumas impressões:

(turno 2) Jacques - Alguns não queriam se deparar com a instabilidade que aquela situação estava colocando, para mim foi enriquecedor. Gostaria que vocês colocassem, para eu não sair daqui achando que foi em vão.

Os relatos vão se sucedendo, mediados por Jacques e Fabíola. Transcreveremos a seguir um trecho desse momento em que Cláudia e o coordenador Jacques confrontam seus pontos de vista sobre o processo por ela protagonizado:

(turno 5) Jacques – Mas e... deveria fazer.

(turno 6) Cláudia – Não, na

(turno 7) Jacques – E foi muito a atenção porque era um... as outras e ela se sobressaía na estrutura estabelecida, na qual mexer mais, tá bom assim, não... prazer ou algo assim mas...tá, essa... pronta, agora arrisca, mesmo... não se frustrar com o trabalho... não descobrir? Não perdes o... de perceber o erro, para que... outro...enfim, quem sabe não é... outros surjam? A linha é interes... foi colocada é que foi interes... interessante. É descoberta, é des... coisas, não se fechar, não fi... prontinho, fechado, não em ar

(turno 8) Cláudia - É que... assim de abstrato...eu não cons... que nem ela tava desenhando (r... coisa que não tem significado.

(turno 9) Jacques - 'Não tem

(turno 10) Cláudia – Não... tava conseguindo ver o que que... aquilo ali? E ela fazia, fazia, fazia... E eu fiz o meu bonitinho, o m... fique bonitinho.

(turno 11) Jacques – O que... É muito comum as pessoas dia... 'Áh, eu não gosto disso', mas e... gosta. Sabe por que geralmente... não têm onde se apoiar; é muito... 'Ai, parece uma lua lá, parece qu... que elas possam se apoiar e se... pega uma tela na parede da su

se apropria disso, por que que entre tantas formas essa se repete? Porque eu acho que alguma coisa existe aí que deve ser interessante, então vamos nos apropriar dela!” E ela se apropriou dessa estrutura. São formas muito bonitas.

Essa discussão constituiu-se como uma primeira reflexão sobre a vivência estética de Cláudia que, coletivamente produzida, foi ali coletivizada. Na sequência das reflexões, Cláudia e sua experiência não mais aparecem como protagonistas, o que volta a acontecer na semana seguinte. Ao iniciar a aula naquele dia, uma das professoras propôs que os alunos relatassem a experiência da semana anterior para uma colega que esteve ausente. O processo de Cláudia volta à tona, resgatado pela professora:

(turno 14) Prof 1 - A Cláudia eu lembro, foi uma que ficou bem incomodada com o trabalho, né?

(turno 15) Cláudia - Eu não desenhei o que ele queria... Era desenho abstrato, coisa assim, como ele disse, linhas espontâneas, que não tá estereotipado. E eu fui desenhando bem o concreto, bem paisagem, difícil de... ‘Não’, ele dizia, ‘vai lá, destrói, faz um desenho diferente, pinta, faz linha assim’. E eu: ‘como é que eu vou destruir?’. Aí eu fiz uma linha assim, um negócio, e ele achou o máximo, ‘Ai, parece um raio!’. Mas é bom assim, ele fazer a gente querer mudar. Serviu para ver como eu não estava conseguindo fazer, de vez em quando é bom a gente parar e pegar uma folha e riscar, eu não tenho, nunca paro para desenhar ou para fazer coisa assim, para tentar criar alguma coisa,

(inaudível)

(turno 16) Cláudia - ...organizada, detalhista, chata. Eu falei ‘É bem isso’, ter medo de fazer...Ele notou na hora. Até meu signo¹¹, detalhista, organizada, tudo direitinho, né, não querer mudar. Para ele acho que foi assim ‘Meu deus, essa guria não quer fazer nada’. Ele deve ter achado horrível, assim, eu não ter feito o que ele queria...

(inaudível)

(turno 17) Cláudia - O que ele queria era que eu fizesse outra coisa ‘Vai lá, arrisca, muda’.

enquanto atividade consciente. Enquanto mediada pela intencionalidade que pr... marcas antigas e novas, romper com o... aquilo que foi naturalizado na expressã...

Na proposta que inaugurava a busca exigida a reprodução plástica da realidade, ao contrário, foi proposta a liberdade para as formas singulares, de expressões diferentes das costumeiras ao sujeito, traços desconhecidos de qualquer ideal clássico de arte ou de regras aprioristicamente estabelecidos. Jacques abriu caminho aberto à criação e convidou todos para a aventura de percorrê-lo, de olhos abertos. “...perceber possibilidades outras de se expressar...linha...criar, ser mais criativo do que o que...”

Após a vivência estética, Jacques iniciou a experiência apontando para a resistência frente à instabilidade gerada pela situação (turno 2), resistência que se objetivou na permanência das habituais de percepção e sua expressão. Problematizou, assim, a rigidez do traço (turno 3), o momento inicial no processo de Cláudia, presa a um modo cristalizado, pré-estabelecido gráfico que resultou, no caso específico do trabalho por ela, em uma paisagem.

Referenciada, trazida ao cenário discutido de protagonista, Cláudia traz para o debate o elemento pictórico de sua pintura (“o raio” remete a uma demanda de Jacques: “Tu não fez alguma coisa e eu fiz aquele raio que tu não gostei” e eu fiz porque tu pediste...”).

Interpelado, de certo modo acusado de rigidez e instabilizar as certezas, Jacques prontamente abriu espaço para a pluralidade possível, a fluidez e irradiação. Não indicou o que ela deveria fazer (turno 4), a proposta era que cada um brincasse livremente, percebendo os automatismos de se expressar conscientizando-se de novos gestos utilizados.

fonte de medos. Assim, muitos sujeitos preferem permanecer no seguramente conhecido e previsivelmente igual a si mesmo do que se lançar ao novo, à percepção e expressão da diferença sobre a qual não há garantias prévias de aprovação e aplauso.

Essa dificuldade é reconhecida no turno 7, onde Jacques traz o raio - anteriormente mencionado por Cláudia - para o centro da reflexão, tomando-o como uma linha especial que se sobressaiu no desenho posto que divergiu do traçado predominante. Em meio ao estereótipo, à estrutura já estabelecida na pintura de Cláudia, o raio foi destacado por Jacques como uma linha de fuga, um elemento dissonante que ele valoriza enquanto uma possibilidade de descoberta do novo e diferente em meio ao mesmo e reiterante: “E foi uma linha que me chamou muito a atenção porque era uma linha que divergia de todas as outras e ela se sobressaía naquele jogo”.

Com essa mediação, Jacques indica o arriscar-se como constituidor do olhar estético e a necessidade, de quem se propõe a realizar uma atividade estética, de lançar-se na aventura de inventar outros modos de perceber o mundo e de expressar-se. Ao se referir à experiência de Cláudia, questionou a razão do receio em enfrentar o risco de tentar o novo e incerto e destacou a frustração como parte positiva do processo de criar: “...agora arrisca, mesmo que você se frustre, por que não se frustrar com o trabalho, com essa prática? Por que não descobrir?”.

Mesclam-se, na fala deste educador, referências a dois aspectos que considera importantes na produção estética: o reconhecimento do “erro” como constitutivo do processo de criar, sendo este entendido não enquanto desvio indesejável de um caminho ideal de percepção e expressão artística, mas a partir de uma visão onde a razão de ser da arte é justamente a invenção de caminhos outros. Nessa perspectiva, o erro é somente uma outra possibilidade de acerto que traz um ensinamento novo sobre algo que já nos parecia seguramente conhecido. O outro aspecto diz respeito à frustração, ao desconforto, o que rompe com a ilusão de

Na continuação do episódio, a dificuldade encontrada nesse vocabulário, ou seja, de desautonomizar os critérios perceptivos/significativos, diz respeito ao mundo abstrato, pois não gosta do mundo abstrato. Apresenta, assim, indícios sobre a dificuldade de lidar com o mundo em geral e a arte em particular, pois não gosta de critérios de objetividade, que organizam o mundo em um sistema sólido e concreto estabelecido, através dos quais se organiza a realidade racional e racionalizante do mundo. O mundo, portanto, é espelho do real e compromete a liberdade, cujas raízes históricas encontram-se no mundo abstrato.

Jacques logo interveio (turno 8) para indicar que esse modo objetivista de relação com o mundo que Cláudia reduzia as possibilidades de expressão, que os significados se encaixam em estruturas estabelecidas segundo uma leitura objetiva, e que os significados devem ser facilmente acessíveis ao olhar, como se fosse uma linguagem acessível, excluindo assim as formas nas quais o mundo é o diálogo do olhar com o objeto.

A mediação de Jacques no turno 8, a partir do ponto de vista de Cláudia, que a necessidade das pessoas de se expressar, de se sentirem localizadas, de se sentirem parte parece ordenado, em virtude de que as coisas se sustentam. No entanto, na realidade, a necessidade foi contraposta ao desejo de ver o mundo, a qual não é a mesma. As referências, mas em sua re-leitura, o sujeito. Era, portanto, um desejo de conscientização dessa necessidade, de ênfase no significado, a qual não se trata de enquanto ser inexoravelmente. A necessidade relaciona a uma vontade de ver o mundo, que a medida do certo e verdade

porque seu olhar esperava que um significado lhe saltasse subitamente aos olhos? A arte visual abstrata diferencia-se de outras formas porque exige do espectador não o olhar cotidiano, não uma percepção que se limita a “constatar” o que supostamente já está dado no objeto estético, mas apresenta-se ao espectador como um convite a leituras múltiplas realizadas no encontro de seu olhar estético com aquela forma sensível oferecida pela obra de arte.

Essa dimensão criadora do olhar estético na produção e apreciação da obra de arte implica uma apropriação significativa da mesma, que se estabeleça um diálogo com a imagem em que sentidos possam emergir. É a esse processo que Jacques aludiu no turno 13, onde relatou como uma linha disforme, inicialmente insignificante para a menina que a desenhou, ao ser apropriada por ela, conforme lhe fora sugerido por ele, “Passou a significar. Aquilo era dela, ou seja, aquilo era ela”.

Destaca-se aqui a importância fundamental do olhar estético na constituição do sujeito: o artista, ao atribuir sentido a uma determinada forma, trans-forma a mesma em símbolo. Já não é mais qualquer forma, mas uma forma que in-forma sobre o seu autor, através do modo como dá forma, como trans-figura em imagem, sentidos concernentes à singularidade do artista e à trama de intersubjetividades na qual ela é social e historicamente produzida, bem como objetivada e apreciada. Nesse processo de criação da obra de arte enquanto uma outra realidade, singular e socialmente concebida, o artista re-cria a si mesmo por seu intermédio, e nela se realiza também enquanto outro, diverso de si mesmo.

Na semana seguinte, reflexão sobre o processo vivido por Cláudia volta à tona quando uma das professoras (turno 14) relembra o desconforto demonstrado por ela relativamente à atividade desenvolvida na aula anterior. Se antes, no embate dialógico entre a aluna e o artista/professor da atividade, esta pareceu, através do modo como posicionou-se em suas falas, irredutível quanto à possibilidade de mudar seu ponto de vista sobre a arte, de certo modo invalidando a experiência

outro lado, reconhece a validade (re)significando-a agora de modo positivo: ele fazer a gente querer mudar... de vez então a gente parar e pegar uma folha e riscar...para fazer uma coisa”.

No turno 16, Cláudia cita algumas falas anteriores constitutivas de seu modo de ser e de se relacionar, colocando-as como fatores que influenciam seu modo de ser tanto durante a atividade estética, quanto em momentos posteriores sobre a mesma, travada entre ela e o professor. É interessante o modo como, por um lado, demonstra resistência à mudança, seu medo de fazer algo errado, foi, segundo ela, prontamente notado pelo professor, mas, por outro lado, justifica a postura assumida pelas características citadas a um determinado modo de ser, considerando esse seu jeito que “não quer mudar”, “inerente” a seu ser: “Até meu signo, detalhe, não quer mudar...” (turno 16).

Apesar de anteriormente haver reafirmado a validade do modo instigante como o coordenador, Cláudia também à mudança tanto de percepção quanto de postura - a qual, como já foi afirmado, constitui-se em relação ao real, mas como objetivação em imagem no mundo, ou seja, de um modo específico de se relacionar significativamente a realidade - no turno 16, ela reitera seu posicionamento inicial, uma vez mais, obstinadamente sua discordância em relação à oportunidade de mudança a experiência por ela na oficina estética de desenho: “O que ele queria que eu fizesse outra coisa ‘Vai lá, arrisca, muda’... não eu”.

De certo modo, Cláudia parece contrariar a ideia de que, sobre o processo vivido voltando ao ponto de partida, que, desde as primeiras falas aqui transcritas, demonstra continuamente o desejo de permanência de seu modo concreto, organizado e detalhista sobre a arte, visto de modo ordenado, através de significações e “direitinhos”. A mudança, representada por ela, é

protagonizada: afinal, o embate travou-se entre “professor”¹⁴ e aluna, artista e leiga, com lugares sociais e expectativas claramente demarcados.

Conclusão

Buscou-se, através da análise das falas transcritas, acompanhar o processo de constituição do olhar estético de um sujeito a partir de sua participação em uma oficina de desenho abstrato e das reflexões posteriores sobre a mesma, com destaque para as mediações realizadas pelo artista/professor durante estas atividades. A discussão desenvolvida aponta para a intenção do mediador em constituir um olhar estético em Cláudia. Destacam-se, em suas intervenções, o modo como problematizou as formas estereotipadas; como convidou à experimentação de outras formas de perceber e de se expressar criativamente; como questionou o medo de arriscar-se ao novo; como desestabilizou a segurança de uma percepção limitada por um vocabulário pronto e instigou desafiadoramente à descoberta de novos traços, novas formas, novos sentidos. Todas essas características permitem compreender as estratégias utilizadas como deliberadamente orientadas para a constituição de um olhar estético.

Por outro lado, o modo como Cláudia experienciou essa proposta de desenhar abstratamente, sua resistência em engajar-se, em arriscar-se ao traçado de novos riscos, o modo obstinado como, ao ser confrontada pelo coordenador, defendeu seu ponto de vista, afirmou e reafirmou seu desejo de permanência ao modo costumeiro de percepção. Todas essas características permitem identificar um movimento de oposição e resistência à mudança permeando seu discurso.

Apesar disso, uma nova forma se insinuou em seu desenho, um risco que pode ter nascido de um súbito movimento de raiva em resposta à intervenção instigadora de Jacques, um raio que pode até ter tido, para sua criadora, o sentido de mandar o coordenador “para o raio que o parta!”. Mas, independente do que talvez seja o seu sentido original, o raio de alguma maneira materializa esse processo

Assim, o destaque conferido ao que suas intervenções indicam traço como o elemento dissonante por um instante de “inspiração” um novo gesto, um movimento ao leque de movimentos empre que resistente, aceita o desafio e cria um risco completamente utilizando em seu desenho, uma uma estrutura estereotipada, rasgando o horizonte que havia estético pré-estabelecido. Um ra intensidade afetivo-cognitiva-m de abertura, intensidade relamp apropriadamente, apropriando como uma simples risco, mas co

A mediação de Jacques foi f pois o raio desenhado por “relâmpago” resultante do cho cargas opostas, entre dois mod da aluna e o do artista/professor raio vai além de ser um sinônimo co/risco, um risco compartilhado num processo em que a inte fundamental.

Jacques propõe mediações concepções tradicionais de exp sujeito imprime sua marca no pa coação e não como ação conjunt com” ao significar a linha desen novo e que se apresenta como que era para destruir, construiu. do novo, a linha trouxe a poss somente, mas de imprimir ao g novos gestos, novas vontades.

A mediação semiótica, enger ao instrumentar Cláudia a trans

- Dessen, M. A. (1995). Tecnologia de vídeo: Registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 223-227.
- Góes, M. C. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 9-25.
- Luria, A. (1979). *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia: Questões Teórico-metodológicas*, 3, 59-71.
- Oliveira, H. L. P. (1996). O Real dá-se ao Olhar: Perspectiva e visualização da verdade nas imagens da Renascença. *Revista Catarinense de História*, 4, 146-161.
- Peixoto, N. B. (1999). O olhar do estrangeiro. Em A. Novaes (Org.), *O Olhar* (pp. 361-365). São Paulo: Companhia das Letras.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, 24, 32-43.
- Pino, A. (1995). Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 2, 31-40.
- Teplov, R. M. (1977). Aspectos psicológicos de educação. In A. I. Leontiev, L. Vygotsky & cols. (Orgs.), *Psicologia experimental sobre problemas didáticos específicos* (pp. 123-130). São Paulo: EPU.
- Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Contraste.
- Vygotsky, L. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Siglo Veintiuno.
- Vygotsky, L. (1992). *Obras escogidas II: Pensamiento y lenguaje*. México: Siglo Veintiuno.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo*. México: Siglo Veintiuno.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Fontes.

Sobre os autores

Alice Casanova dos Reis é Acadêmica de Psicologia, bolsista de IC-CNPq/UFSC – Florianópolis.

Andréa Vieira Zanella é Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Kelly Bedin França é Acadêmica de Psicologia, bolsista de IC-CNPq/UFSC.