

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO

**ESTRANHAMENTO E PARTICULARIDADE NA PRÁTICA DE
LEITURA DE IMAGENS: MEDIAÇÕES NAS AULAS DE
ARTE EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VITÓRIA
2010

FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO

**ESTRANHAMENTO E PARTICULARIDADE NA PRÁTICA
DE LEITURA DE IMAGENS: MEDIAÇÕES NAS AULAS DE
ARTE EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação e Linguagens. Orientadora: Prof^a Dra Gerda Margit Schütz Foerste.

VITÓRIA
2010

Á Deus, toda honra e toda glória, porque tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser pertencem a Ele.

“Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.”

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e amiga, presente em todos meus melhores e piores momentos e grande responsável pelos meus primeiros passos nos caminhos da educação. Mãe te amo.

A meu marido, fiel companheiro, que dividiu comigo a alegria da aprovação no mestrado, as dificuldades durante o trajeto e algumas outras (poucas) atividades domésticas. Amo você John Camel.

Às minhas princesas, Débora e Mariana, razão de todo meu trabalho, e mesmo dividindo a mãe com tantos livros, trabalhos, apresentações e viagem continuaram com o sorriso que só elas têm. Amo vocês princesas.

A CAPES pela bolsa concedida permitindo maior dedicação e compromisso em prol desta pesquisa.

Aos pequenos alunos da turma de 1º ano, sujeitos sociais, que se fizeram tão presente na pesquisa me fazendo entender o sentido das mediações.

A Prof.^a Dr.^a Gerda M.S. Foerste que com paciência e sabedoria conduziu-me pelos árduos caminhos da academia, e mais do que orienta, foi para mim um grande exemplo de profissional, mulher e mãe. Sinto-me honrada em ter sido sua orientanda.

Ao Prof. Dr. César Pereira Cola que em meio a tantos devaneios, aceitou ler, avaliar e mediar meu trabalho e que por sua pesquisa singular sobre desenho infantil conquistou minha admiração desde longas datas.

Ao Prof.Dr. Erineu Foerste que desde a qualificação fez importantes ajustes no trabalho e cujo comprometimento com o ensino e a formação de professores reflete seu caráter gentil e cavalheiro.

Ao Prof. Dr. Bernd Fichtner que gentilmente dispôs-se a participar desta etapa tão importante em minha vida acadêmica. Schuldner.

À Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, diretora do Centro de Educação, que mesmo em meio a tantas atividades estava disposta nos ajudar.

A todos os professores dos quais fui aprendiz, que souberam dividir suas experiências e com altruísmo abrindo-me novos horizontes.

Aos funcionários do PPGE: Robson, Senhor CAPES; Gê, sempre sorridente; Ana e Inês que conhecem todos pelos nomes e com muita paciência nos lembravam de nossos compromissos.

Aos colegas pelos momentos passados juntos em sala, pelos debates que ampliavam nossas experiências e faziam com que crescêssemos juntos, pelas conversas na cantina do IC3 e acima de tudo, pela cumplicidade no desejo de transformar o processo educacional de nosso estado.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para que esta obra se concretizasse, neste dia e neste tempo que se chama hoje, especialmente para minha amiga Ana Patrícia, minha irmã “preta”. Obrigada pelas orações, Paty.

Deus abençoe a todos.

Com muito carinho, Fernanda.

“À compreensão justa e científica da educação está longe de consistir em inocular artificialmente nas crianças ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção”

Vygotsky, 2009

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A árvore Cor de Rosa	22
Figura 2 - Calvin e Hobbies	29
Figura 3 - Virgem com o menino e São João Batista criança	31
Figura 4 - De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?	34
Figura 5 - Painel de decoração com tipos de letras	67
Figura 6 - Painel de decoração e boas vindas	67
Figura 7 - Decoração da parede lateral direita do pátio	68
Figura 8 - Decoração da parede lateral do mesmo pátio esquerda	68
Figura 9 - Frente da Escola de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe	72
Figura 10 - Corredor do primeiro andar visto a partir da escada da esquerda	74
Figura 11 - Painel com tipos de letras encontrado na parede lateral direita da sala de 1º ano	74
Figura 12 - Sala de aula da turma de 1º ano observada	75
Figura 13 - Cartazes de decoração presente na turma de 1º ano	75
Figura 14 - Cartaz de aniversariante exposto na sala da turma de 3º ano	76
Figura 15 - Cartaz com decoração da sala de 3º ano	76
Figura 16 - Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano)	85
Figura 17 - Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano)	86
Figura 18 - Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano)	86
Figura 19 - Decoração interna da sala de 1º ano	89
Figura 20 - Imagem encontrada no Livro de Matemática da turma de 1º ano	92
Figura 21 - Imagem encontrada no Livro de Matemática da turma de 1º ano	93
Figura 22 - Painel localizado na parede lateral direita da sala de 1º ano	96
Figura 23 - Produção da aluna Adriane (1º ano)	101
Figura 24 - Produção do aluno Rafael (1º ano)	102
Figura 25 - Produção da aluna Fernanda (1º ano)	102
Figura 26 - Coletânea de três trabalhos dos alunos de 1º ano (Gustavo, Marcos e Caroline) realizados em 2008	105
Figura 27 - Trabalho do aluno Lucas, da turma de 1º ano realizado em 2008	105
Figura 28 - Trabalho do aluno Diego, da turma de 1º ano realizado em 2008	106
Figura 29 - O Pavão Azul, Elpídio Malaquias, 1999, Óleo sobre Eucatex	111
Figura 30 - Releitura da obra O pavão Azul por aluno Victor Hugo	113
Figura 31 - Releitura da obra O pavão Azul por aluno Jean, oito anos, turma de 1º ano, 2009	114
Figura 32 - Releitura da obra O pavão Azul por aluno Rafael, oito anos, turma de 1º ano, 2009	114
Figura 33 - Releitura da obra O pavão Azul por aluna Isabela, sete anos, turma de 1º ano, 2009	115
Figura 34 - Releitura da obra O pavão Azul por aluna Adriane, oito anos, turma de 1º ano, 2009	115

anos, turma de 1º ano, 2009	115
Figura 35 - Releitura da obra O pavão Azul por aluna Tainará, 14 anos, turma de 1º ano, 2009	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta das professoras do turno matutino à pergunta: Você acha que as imagens que estão presentes no ambiente escolar interferem nos desenhos das crianças?	88
Gráfico 2 – Resposta dos professores à questão: Quais espaços do ambiente escolar você costuma utilizar com uma frequência de pelo menos uma vez por semana?	89
Gráfico 3 – Análise de coleta de dados realizada nos livros didáticos	91
Gráfico 4 – Análise da coleta de dados das imagens encontradas em exposição nos ambientes da escola	94
Gráfico 5 – Resultado da coleta de dados das imagens contidas dentro da sala de 1º ano	95
Gráfico 6 – Análise da entrevista realizada com os professores do turno matutino cuja pergunta foi: Escreva o nome de pelo menos uma obra de arte ou artista você se lembre	97

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema mediações na leitura de imagens em aulas de arte por crianças em séries iniciais do ensino fundamental, bem como a importância das imagens nas aulas de arte. O estudo foi realizado em uma turma do primeiro ano da escola de Ensino Fundamental do município de Serra no estado do Espírito Santo em 2009. Parte do pressuposto de que as imagens presentes no ambiente escolar são co-autoras nas produções dos alunos e isso acontece a partir das mediações entre crianças – professor, crianças – livro didático, crianças – crianças, crianças – imagens expostas. Três eixos conceituais constituem as bases deste estudo: infâncias, na perspectiva da Sociologia da Infância e diálogos com Krammer, Vasconcellos, Sarmiento e Lopes, “imagens-arte” a partir dos estudos de Barbosa, Ciavatta, Santaella e Schütz – Foerste e “estranhamento-mediação” tendo como principais referenciais Vygotsky, Benjamin e Lukács. Com base na análise dialética dos fenômenos educativos toma-se como referência metodológica a abordagem qualitativa na revisão do campo teórico, análise documental, aplicação de questionários, intervenção com Projeto Malaquias na Sala de Aula. Constatou-se que as imagens presentes em ambiente escolar são instrumento de dominação ideológico o que confere a elas um papel importante nas mediações pedagógica, todavia, este poder tem sido negligenciado em todas as esferas de ensino, desde a elaboração do PPP até práticas cotidianas de sala em aula. Logo, reafirma-se a necessidade de ações que contemplem as particularidades das séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial, na compreensão das infâncias presentes neste espaço e da Arte que no estranhamento impulsiona o processo reflexivo e criativo.

Palavras-Chaves: Infância. Arte. Leitura de Imagem. Particularidade. Estranhamento.

ABSTRACT

This search covers the theme settlements in reading images in art classes for children in elementary school's original series, as well as the importance of images through art. The study was carried out in a class of the first year of school in the municipality of Serra in the State of Espírito Santo in 2009. The assumption that the images present in the school environment are co-plaintiff in student productions, and this happens from mediation between children – teacher, children – textbook, children-children, children – exposed images. Three conceptual axes are the foundations of this study: infâncias, Sociology of childhood and dialogues with Krammer, Vasconcellos, Sarmiento and Lopes, "pictures-art" from studies of Barbosa, Ciavatta, Santaella and Schütz – Foerste and "parameter-mediation" having as main referrers Vygotsky, Benjamin and Lukács. Based on dialectical analysis of educational phenomena takes reference methodological qualitative approach in the review of theoretical, documentary analysis, application of questionnaires, intervention with Project Malaquias in the classroom. It was found that the images present in the school environment are ideological domination instrument which gives them an important role in pedagogical mediation, however, this power has been overlooked in all spheres of education, since the preparation of PPP to day-to-day practice room in the classroom. Therefore reaffirms the need for actions aimed at addressing the particularities of the initial series of Fundamental Education, in particular, on the understanding of infâncias are present in this space and art that are fueling the reflective and creative process.

Key Words: Childhood. Art. Reading Image. Particularity. Strangeness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: INFÂNCIAS, IMAGENS E ESTRANHAMENTO: UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	27
1.1. AS INFÂNCIAS	27
1.1.1. A sociologia da infância	30
1.1.2. Os espaços das infâncias	33
1.1.3. A criança que produz	36
1.2. AS IMAGENS	37
1.2.1. As imagens ausentes nesta escola: obras de Elpídio Malaquias	44
1.3. O ESTRANHAMENTO	45
1.3.1. O estranhamento em Georg Lukács	50
1.3.2. A narração em Walter Benjamin	54
1.3.3. As mediações em Lev S. Vygotsky.....	56
CAPÍTULO II - A IMAGEM DA ESCOLA: DELIMITAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	59
2.1. DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE ESTRANHAMENTO, INFÂNCIA E IMAGENS NA ARTE: REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO	59
2.2. COLETA DE DADOS	65
2.3. A METODOLOGIA	69
2.3.1. Contextualizando o bairro onde a escola está inserida	69
2.3.2. Conhecendo o espaço físico da escola	71
2.3.3. Apreciando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola	75
2.3.4. Apresentando os professores da escola	76
2.3.5. Distinguindo os alunos da turma pesquisada	82
2.3.6. Apontando as imagens do ambiente escolar	86
2.3.7. As imagens nos livros didáticos	88
2.3.8. As imagens na sala de aula pesquisada	91
2.3.9. As imagens na lembrança dos professores	93

CAPÍTULO III - IMAGENS NA ESCOLA: NARRATIVAS DO CAMPO	97
3.1. OS PRIMEIROS ESTRANHAMENTOS DA PESQUISADORA	97
3.2. O ESTRANHAMENTO DAS CRIANÇAS	105
3.3. TAINARÁ: O ESTRANHAMENTO PARTICULAR	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM	134
APÊNDICE 2 – RELAÇÃO DOS PERIÓDICOS EM EDUCAÇÃO ..	135
APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DAS TRÊS DISSERTAÇÕES DA CAPES CUJOS TEMAS FAZEM REFERÊNCIA AS INFÂNCIAS – AS IMAGENS – A ALFABETIZAÇÃO E ESTRANHAMENTO	138
APÊNDICE 4 – RELAÇÃO DOS SEIS CADERNOS CEDES (Nº 21, 24, 25, 35, 37 e 62) QUE CONTÊM ARTIGOS CUJAS REFERÊNCIAS SÃO ARTE – INFÂNCIA.....	139
APÊNDICE 5 - RELAÇÃO DAS DOZE TESES E DOS DEZ ARTIGOS DO CED/UFSC RELACIONADOS À INFÂNCIA E IMAGEM	140
APÊNDICE 6 – RELAÇÃO DOS DEZESSEIS ARTIGOS ENCONTRADOS NOS ANAIS DOS CONGRESSOS DA ANPAD QUE FAZEM REFERÊNCIA A LEITURA DE IMAGEM – INFÂNCIA	143
APÊNDICE 7 – RELAÇÃO DOS QUATRO ARTIGOS DA IBICT RELACIONADOS COM ARTE – INFÂNCIA – IMAGEM	145
APÊNDICE 8 – RELAÇÃO DOS VINTE E UM ARTIGOS DA REVISTA PERSPECTIVA RELACIONADOS À ARTE - INFÂNCIA – EDUCAÇÃO	146
APÊNDICE 9 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	149

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, cujo título é “Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental”, desenvolveu-se a partir do eixo temático: infâncias, imagem-arte e estranhamento-mediação. Entende-se criança como sujeito histórico, constituído em sua infância, inserido em um espaço geográfico e imerso nas imagens, que interferem diretamente na expressão do desenvolvimento educacional. Sendo assim, encontra-se no texto “O menininho” a inspiração para as primeiras linhas dessa pesquisa:

Era uma vez um menininho que contrastava com a escola bastante grande. Uma manhã a professora disse que os alunos iriam fazer um desenho.
 - Que bom! - Ele gostava de fazer desenhos.
 Ele pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. Mas a professora disse para esperar, que ainda não era hora de começar. E ela esperou até que todos estivessem prontos.
 - Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.
 - Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhar flores com lápis rosa, azul e laranja. Mas a professora disse que ia mostrar como fazer.
 E a flor era vermelha com caule verde.
 - Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.
 O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso! Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora.
 Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse que os alunos iriam fazer alguma coisa com o barro.
 - Que bom! - pensou. Ele gostava de trabalhar com barro.
 Ele pensou que podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse para esperar.
 E ela esperou até que todos estivessem prontos.
 - Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.
 - Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.
 A professora disse que era para esperar, que iria mostrar como fazer.
 E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.
 - Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.
 O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso! Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igualzinho ao da professora. E

muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprias.

Então, aconteceu que o menininho e a sua família se mudaram para outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola.

Esta escola era ainda maior que a primeira. E no primeiro dia, a professora disse que os alunos fariam um desenho:

- Que bom! - pensou o menininho, e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, mas o que vamos desenhar?

- Eu não sei, até que você o faça.

- Como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?

- Eu não sei. - disse o menininho. "E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde" (BUCKELEY, s/d).

Que valor tem uma imagem para a criança? Qual poder ideológico existe por detrás da fala das professoras de séries iniciais? Na tentativa de conhecer um pouco mais do universo infantil e as imagens presentes no ambiente escolar buscou-se responder à pergunta: como as imagens presentes no ambiente escolar influenciam na produção imagética das crianças em séries iniciais do ensino fundamental?

Algumas histórias começam com "Era uma vez", logo, início o texto com um breve relato do sujeito que pesquisa. Era uma vez uma menina que sendo filha de dentista deveria ter escolhido esta profissão, mas resolveu prestar vestibular, no ano de 1992, para o curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na crença de que com/e através da arte poderia fazer com que os alunos (na época adolescente) enxergassem o mundo por outro prisma.

Após 1996, foram divulgados os PCNs cujos princípios para área do ensino das Artes baseavam-se na Metodologia Triangular¹ (que na seqüência teve sua

¹ No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa (1988) adaptou a proposta do Projeto *Discipline Based Art Education* (DBAE) para o que denominou de Metodologia Triangular, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte. Tal proposta constituiu-se no principal fundamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 1998. Desejando maior aprofundamento no tema procurar pelos seguintes livros de Ana Mae Barbosa: *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978; *Recortes e colagens: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1982; *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985; *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986; *O ensino da arte e sua história*. São Paulo:

nomenclatura alterada para Proposta Triangular e, posteriormente, Abordagem Triangular) de Ana Mae Barbosa. Nesta época, ainda lecionava aulas de Educação Artística² para primeiro e segundo graus nas redes Pública e Privada de ensino, e literalmente, colocava em prática o que havia apreendido da Proposta Triangular: apreciação, história e produção (releitura/ cópia, ou seja, lá o que fosse).

Assim passaram-se oito ou dez anos de um fazer artístico desligado do sentido maior da arte, enquanto formadora de saber próprio. O que ensinava com a melhor das intenções era apenas cópia a partir de modelos convencionados “bonitos” tanto por mim, quanto pelos alunos e pelo corpo técnico das escolas: o fazer pelo fazer.

É interessante que a partir de Barbosa, os educadores, e nesse momento me incluo, lutavam contra a prática da arte utilitária, produção, confecção de lembrancinhas e enfeites para festa junina, sem despertar para a realidade de que se utilizava a Metodologia Triangular, também de forma utilitária, servindo de amparo para a própria inexperiência sobre o conceito do que é e qual objetivo da Arte na escola.

Somente em 2006 minhas práticas pedagógicas foram confrontadas. Comecei lecionar o ensino da Arte para crianças em séries iniciais (1^a à 4^a séries) do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Serra, de seis a dez anos. Essas crianças em sua maioria, nunca tinham tido aulas de Arte, enquanto disciplina componente do currículo escolar, haja vista que somente naquele ano a Prefeitura Municipal de Serra (PMS) realizou concurso público com disposição de vagas para professores de Arte, com formação específica em Educação Artística – Artes/Desenho para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, antes disto era a professora regente, licenciada em Pedagogia - Séries Iniciais, que dentro de suas possibilidades, fazia o papel da professora de arte.

MAC,1990; *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*.São Paulo: Perspectiva,1991; *Arte-Educação: leituras no subsolo*.São Paulo: Cortez,1997;*John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*.São Paulo: Cortez,2001.*Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*.São Paulo: Cortez,2007;*Arte/Educação contemporânea*.São Paulo: Cortês,2006.*Ensino da arte: memória e história*.São Paulo: Perspectiva,2008.

² Arte com inicial maiúscula refere-se à disciplina Arte - Educação.

Inicialmente a chegada da professora de Arte, que mais tarde seria a “tia de Arti” (transcrevi aqui a forma como as crianças falavam nos primeiros dias) foi um grande acontecimento. No primeiro dia de aula, durante a apresentação dos professores, a diretora apresentou-me como professora de Arte e todos os pequenos alunos aplaudiram. Na verdade, naquele instante senti o peso da minha responsabilidade. Quantos olhinhos me observariam a partir daquele momento. Só mais tarde descobri que chegavam a quase 1300 olhinhos distribuídos em 22 turmas, com aproximadamente 30 alunos cada, nos turnos matutino e vespertino. Cada um com suas expectativas, com sua história sócio-econômica, com suas práticas e suas próprias construções do que seria a “tia de Arti” com o dobro da altura de cada um deles, mas que no fundo carregavam tantas ou mais expectativas.

Por outro lado, os olhos das professoras também brilhavam. Somente mais tarde entendi os dois principais motivos: primeiro porque seria mais um “horário vago” para colocar as coisas em dia (diários, planejamento, cafezinhos...), até aquele momento só tinham livre as aulas de Educação Física, e segundo seria uma apoio para aquelas atividades que demandassem maiores habilidades artísticas, já que era professora de arte, tinha (o grifo é para destacar o valor do título: professora de Arte) que saber desenhar, como painéis e enfeites de sala /corredor. Em meio a tantas boas mudanças, minha mente, calejada, ainda trabalhava como nos tempos de professora de arte de 2º grau. Prova disto é que precisei reaprender a escrever no quadro-negro (verde) as crianças não entendiam minha letra cursiva.

Numa das primeiras aulas em que entrei, me apresentei, conversei sobre a “matéria”, sobre o que tinha proposto para eles e pedi para que copiassem no caderno de recado meu nome e a lista de material que teriam que providenciar: *Professora Fernanda - aula de arte e os materiais de aula: caderno de desenho, lápis de cor, canetinha, giz de cera, régua, tesoura, cola, lápis, tinta guache...* Por um bom tempo as crianças ficaram

olhando, como se estivessem vendo um ideograma³ depois de quase uma aula inteira esperando, tomaram coragem e me perguntaram:

-“Tia, que letra é aquela do início da linha?”

- “Eu só sei fazer letra de *pauzinho*”

E passaram-se então 50 minutos até que percebi que eles ainda não sabiam ler – escrever e nem mesmo copiar. Por isso, tudo que quisesse como material ou informações para os pais (recados e bilhetes) deveria entregar xerocopiado. Precisei reaprender a escrever, inicialmente com letra tipo bastão e mais tarde com letra cursiva legível, para assim me fazer entender e conseguir dialogar com os pequenos. Também se precisou de tempo para compreender porque eles precisavam falar tanto e todos ao mesmo tempo. Cada um querendo mostrar seu desenho para os outros, levantando para pegar material do colega, pedir meu “visto” e “beijinhos” no caderno. Cada dia de aula era um novo aprendizado. Eles ainda acreditavam em Papai Noel, em Bruxa e nas histórias da televisão. Brincavam de corda, roda e pique. Traziam brinquedos de casa e queriam lanchar na hora da aula. Tudo para eles também era novo.

Alguns vinham de casa direto para a 1ª série/2º ano, outros da creche, onde até o ano anterior eram criancinhas e brincavam no pátio, e agora são meninos e meninas, não mais crianças: sem parquinho, necessitando adaptar-se aos horários de comer, brincar e ESTUDAR, aos cadernos de ocorrências, às três professoras diferentes e aos outros ambientes. Só comecei a perceber como esta adaptação era, até certo ponto, fisicamente difícil para eles, quando em uma das aulas, no terceiro tempo (antes do recreio) aproximadamente às 9 horas, o aluno de seis anos chegou à minha mesa com um iogurte fechado:

- “Tia, posso tomar meu *guti* agora?”

- Agora não é hora, estamos na aula de Arte, iogurte você toma no recreio, vai sentar.

³ Ideograma é um símbolo gráfico utilizado para representar uma palavra ou conceito abstrato.

Não demorou 2 minutos e ele voltou:

- “Tia, agora posso tomar meu *guti*?”

E a resposta foi à mesma umas três ou quatro vezes. Então ele voltou para o seu lugar e ficou contemplando o copo de iogurte sob a mesa, até que não resistiu e abriu bebendo devagar, antes da aula acabar. Naquele exato momento fiquei pensando: Seria rebeldia? Desacato à professora? Afronta ao bom andamento da aula? Finalmente cheguei a uma simples conclusão: Não. É apenas criança/biológica em adaptação; a criança enquanto ser social estava ali, organizado na sua cadeira. Mas a fome, que é biológica, não sabia qual era a hora certa do recreio. Adaptações de ambas as partes...

Como esses muitos foram os momentos em que precisei me adaptar às novas situações que involuntariamente surgiam nas aulas. Outra situação interessante que surgiu, foi quando trabalhei como tema Brinquedos e Brincadeiras Folclóricas, trazendo para sala brincadeiras de rua e cantigas de roda, na ocasião aconteceram algumas aulas onde apenas se brincava em sala, tanto de jogos, quanto de cirandar. Para minha surpresa boa parte das crianças não sabia, ou melhor, nunca tinha ouvido cantigas de roda: *Ciranda cirandinha, A barata diz que tinha Caranguejo não é peixe, Pai Francisco entrou na roda, entre outras também não conheciam brincadeiras do tipo: Cadê o toucinho que estava aqui? Dedo mínimo, seu vizinho, etc.*

Passei então a dar mais atenção à história de cada uma delas, de onde vinham? Quantos tinham família completa? Como era o entorno da escola? Quem eram estas crianças? De que brincavam? O que faziam fora da escola? O que viam? Comecei a perceber que crianças não são todas iguais. Que seus interesses também não são os mesmos que os meus, nem que os dos colegas. Cada um tem sua história e cada história precisa ser ouvida, mesmo que como Walter Benjamin diz, “a contrapelo”⁴. Ainda com as crenças das crianças, trabalhando lendas folclóricas, surgiu na

⁴ Walter Benjamin utiliza a expressão “escovar a história a contra pelo” fazendo referência a ouvir o outro lado da história, a história dos vencidos, não somente dos vencedores, dialogando com ele. Ouvir as crianças é verdadeiramente, “escovar a história [pedagógica] a contrapelo”.

história, não sei como, do Papai Noel. Lá pelo meio da aula enquanto faziam às atividades proposta, dois alunos de oito anos conversavam:

- “Como você ainda acredita em Papai Noel.” Dizia Raphael.

- “Minha mãe diz que existe e eu acredito, porque ganho presente no Natal.” retrucou Wallace.

-“Eu já acreditei, até meu pai morrer, mas depois que ele morreu, nunca mais ganhei presente de Natal, por isso sei que meu pai quem comprava os presentes para mim”. Concluiu Raphael.

Nesta hora, os dois olharam para mim e perguntaram juntos:

- “Tia, existe ou não existe Papai Noel?”

Não sei de que cor estava, mas fiquei completamente desajustada diante da pergunta. Dependendo da resposta que desse desconstruiria o mundinho de um dos dois. Mesma idade, mesmo sexo, mesma escola, mesmo bairro, mas caminhos diversos que se cruzaram naquele momento e na intercessão, a professora de arte. Procurei escorregar na resposta até conseguir completar um pensamento que, de forma estratégica, melhor atendesse à pergunta:

- Bem, Papai Noel, Saci, Cuca, Lobisomem, Super-homem, Batman, está bem aqui. Disse apontando para a cabeça dos dois. E cada um acredita no que tem dentro dela. E naquele momento entendi que seria a melhor resposta-saída.

Na verdade, mais uma vez percebi a importância de estar atenta ao que as crianças tinham para dizer, pegando os ganchos de suas falas e otimizando em forma de aprendizagem. Apesar de árduo, esse processo foi prazeroso, pois, diariamente ampliava meus horizontes para questões, que até então não havia percebido. Contudo, minhas práticas ainda estavam muito ligadas ao conceito de arte utilitária⁵ e da função da arte complementar ao processo de alfabetização. Fiz uso deste conceito durante algum tempo. O processo de (des) construção demorou e tem sido

⁵ Quando a arte é utilizada somente para produção de objetos de utilidade.

muito “conflitante” pois tenho que reafirmar, ou melhor, firmar em meus conceitos/valores com os quais nunca tinha sido confrontada e nem sequer tinha utilizado, apesar de tardio (a meu ver foram anos sem que realmente compreendesse a Arte com todas as suas possibilidades) essa reviravolta está sendo edificante na construção de novos rumos para o ensino da Arte.

Entendi necessário este relato, pois, todo o processo de construção de práticas pedagógicas e filosóficas sob as quais venho refletindo fazem parte desta história. Minha história de sujeito social é constituída por estes processos de formação enquanto estudante secundarista, por minha formação acadêmica, por minhas relações e também pelos lugares onde estive atuando como professora de arte. Segundo Cola (2008) é impossível pensar em produção de um texto totalmente objetivo e imparcial, pois, o próprio recorte feito nas imagens verbais/não verbais traz consigo o “eu” do sujeito.

De qualquer forma, mesmo quando o escritor recorta uma visão panorâmica sobre determinado tema, seleciona fragmentos de pensamento de outros, estando tais fragmentos carregados do pensamento de quem seleciona. (COLA, 2008, p.1).

Continuando a trajetória, no decorrer do ano, enquanto ministrava as aulas, comecei a perceber que, na maioria das vezes, meu trabalho, enquanto professora de arte e mediadora no processo de formação dos leitores de imagens possibilitado pela “cultura visual”⁶ estava em estágio embrionário, longe de atingir os objetivos que outrora tinham sido propostos tanto por mim quanto pelas pedagogas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Isso porque os conceitos que eram construídos, ou pelo menos, iniciados nos 50 minutos de aulas-semanais, acabavam por serem desconstruídos no restante dela pela prática educativa utilizada nas séries iniciais, ou seja, pela metodologia, pelos professores, por livros, pelos painéis nos corredores, por outros materiais didáticos, e pelas “interferências”. Uso este termo fazendo referência à mediação que será desenvolvida no decorrer do trabalho, dos próprios alunos e pais, querendo sempre ver expostos as “mais lindas” atividades feitas por seus filhos, mas o fato que mais pesou como desencadeador

⁶ Utiliza-se a expressão cultura visual em detrimento ao termo alfabetização imagética utilizada na década de 90 (BARBOSA, 1991, *apud* SHCÚTZ- FOERSTE, 2004, p.95) por entender-se que o sujeito já nasce inserido em um mundo visualmente complexo.

desta pesquisa aconteceu em uma das aulas de arte com uma turma de primeira série.

Durante o mês de Setembro, desenvolveram-se na escola diversos trabalhos cuja temática foi Meio Ambiente e suas vertentes, tais como Primavera, Dia da Árvore e Reciclagem. Optei por realizar, junto com as crianças, uma pesquisa com diferentes imagens de árvores (recortes de revistas, obras de arte, desenhos dos alunos...) para que cada criasse seu repertório visual com diversas espécies de árvores. Após a coleta de imagens passou-se para a etapa de construção plástica onde cada um desenharia sua própria árvore, que posteriormente seria recortada e colada em um painel coletivo.

Neste instante, enquanto as crianças estavam trabalhando no desenho entra em cena a professora regente, pedindo licença para pegar algo no armário da sala, passou por entre as cadeiras e parou na mesa de um menino, olhou para o desenho do garoto e com cara de espanto e um ar de “braveza” disse:

“-Foi isso que a tia de Arte mandou vocês fazerem?” Imediatamente pegou a folha do aluno, amassou e jogou no lixo (Figura 1). Pegou o material que tinha vindo buscar e depois saiu pedindo desculpas pelo incômodo.

No momento em que ela amassou a folha do desenho da criança, passou por minha cabeça “preconceituosa” de adulto que ele deveria ter feito algum desenho obsceno ou escrito palavra de baixo calão ou algo nesta linha. Não tive reação na hora, mas depois que ela saiu, fui até o lixo e peguei o desenho que já estava amassado.

Para minha surpresa, na folha não tinha palavrão ou figuras relacionadas a sexo, mas sim uma árvore toda pintada de rosa: tronco, copa. Tudo rosa. No mesmo instante desamassei o papel (o quanto pude), e devolvi ao aluno que assustado retrucou:

“- Mas tia, a tia [professora regente] ⁷ disse que *tava* errado.”

⁷ Grifo meu

- A aula é minha. Disse eu. E você vai fazer o que nós tínhamos combinado, caso contrário, não vou corrigir seu trabalho. Precisei falar sério e chamar-lhe atenção para a “nota”, pois ele não queria terminar o desenho com medo que a professora brigasse.



Figura 1 – A árvore Cor de Rosa. Desenho feito em 2006 pelo aluno Ruan de sete anos que representou as primeiras inquietações da pesquisa.⁸

⁸ Escaneada do trabalho original 02/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Apesar de ficar muito brava com a professora, terminada a aula chamei-a para conversar sobre o ocorrido. Tentei argumentar que já se havia feito uma pesquisa sobre diversos tipos de árvores, que deu muito trabalho, e que aquele desenho era apenas o produto final, a culminância. Pois nas aulas anteriores havia acontecido um processo de conhecimento, por isso entendia que a árvore estava inserida em um contexto de criação, independente da cor que estivesse sendo pintada, inclusive rosa, mas que se mesmo assim ele quisesse fazer um desenho figurativo, poderia ter feito uma árvore rosa, pois existe o ipê roxo⁹ cujas folhas são rosa. E a resposta foi à seguinte:

- “Mas Fernanda, o menino está fazendo aula de Arte para aprender a desenhar e pintar. Como ele vai fazer quando eu o mandar pintar um desenho na prova”?

Não sei até que ponto se consegui sensibilizar aquela professora. Na verdade, acho que realmente nem se chegou perto. Mas o que mais importou naquela situação foi que a partir daquele momento passei a prestar mais atenção aos detalhes do ambiente escolar e seu entorno. Com quais professores estava dialogando? Qual a formação de cada um deles? Será que deveria esperar outra postura ou conformar-me com o que tinha como realidade, haja vista que, alguns tinham ido a uma exposição de Arte e na sua formação só viram arte em 45 horas/aula e para quem Arte era sinônima de “Faça Fácil” ou “Faça você mesmo”. Quem eram meus alunos? O que eles já sabiam de Arte? O que entendiam ser “bonito” e “feio”? Porque tanta resistência em expressar-se de forma espontânea, mesmo após aulas e aulas de estímulos visuais? O que para eles era mais importante: o que eu via, o que os colegas viam, o que os pais viam, o que a tia via, ou o que eles viam e faziam?

Após as considerações sobre o sujeito por detrás do papel iniciam-se as delimitações necessárias à metodologia da pesquisa, baseando-se nas reflexões de Frigotto (1997). Enquanto pesquisadora tornei-me co-responsável pelo tema

⁹ Ipê é um gênero vegetal, da família Bignoniaceae, árvore paludícola, do litoral, da família das bignoniáceas (*Tabebuia cassinoides*) são conhecidos no Brasil por ipê. Essa espécie produz farta floração, que pode ser de várias cores, sendo por isso bastante ornamentais pela floração belíssima, sua madeira é branca, levemente rosada. O ipê é considerado uma árvore nacional.

definido, fruto de intenso processo de reflexão sobre a constituição sócio-histórico-cultural do sujeito e isso conduz à abordagem com o referencial histórico-cultural na dialética materialista, sobretudo, procurando entender as crianças como sujeitos sociais, com capacidade de expressão, que necessitam participar, como sujeitos sociais que são, de todo processo orgânico – vivo que é a arte-educação.

Destaca-se Freire (1996), educador brasileiro, cujas idéias foram sempre norteados por uma epistemologia dialética, explicitada na leitura crítica da realidade dessa sociedade. Entendo que ser orientada pelo referencial dialético não fecha meus olhos e caminhos para outras perspectivas, mas acima de tudo reflete meu olhar enquanto pesquisadora, co-participante, ativa e viva neste processo.

Em segundo lugar, foi necessário compreender que os métodos devem ser eficazes para se conquistar os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, espelhar responsabilidade e ética. Sendo assim, como a intenção é produzir conhecimento para aperfeiçoar as condições do ensino da arte, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, procurou-se respeitar o sujeito/objeto da pesquisa.

Propõe-se desenvolver uma abordagem qualitativa que envolve a captação de dados descritivos através do contato direto do pesquisador com o objeto estudado. Também se enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, do sujeito/objeto da pesquisa, neste caso, o olhar da criança sobre a produção imagética. Apesar de o tempo não ter sido prolongado no ambiente escolar, a pesquisa de campo com intervenção possibilitou o contato direto com a fonte dos dados colocando a pesquisadora como instrumento na pesquisa.

Durante os meses de fevereiro a setembro de 2009 observou-se dezoito crianças em idade entre seis e catorze anos da turma de primeiro ano – currículo de nove anos, da escola de Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Serra, Espírito Santo, chamada Centro Educacional Jacaraípe. A escolha deveu-se ao fato de já se haver lecionado as aulas de Arte durante os anos de 2006 a 2008, assim, além de conhecê-los tive acesso livre ao campo.

A coleta de dados realizou-se durante as aulas de arte, com a presença da professora de Arte e as do ciclo normal, com a presença da professora regente, formação em Pedagogia, além de entrevistas informais, questionários e grupo focal que retornam ao texto reforçando a preocupação com o processo mais do que o produto. Embora cientes de que quaisquer relações podem ser vista sob vários prismas, a maior ênfase desta pesquisa foi dada ao olhar da criança, como ela enxerga e assimila as relações estabelecidas através da arte-imagens-infâncias e quais vozes falam mais alto nesta mediação, desta feita, empenhou-se em verificar como as crianças se manifestavam nas atividades, nos procedimentos e nas mediações cotidianas e não em determinar formas e padrões que pudessem categorizar sua produção. Todo procedimento metodológico foi detalhado posteriormente.

Deixa-se claro acreditar na educação como “processo de parcerias” (FOERSTE, 2005) entendendo que essa pesquisa ultrapassa os muros da escola, inicia-se com a formação do professor¹⁰seus saberes¹¹, perpassando o sistema educacional e atingindo seu entorno, o meio onde as crianças estão inseridas, por isso, dialoga-se com Araújo (1996), Áries (1978), Barbero (1997), Barbosa (1991, 1996 e 2008), Benjamin (1969, 1994 e 2002), Bosi (1985), Ciavatta (2002, 2004 e 2009), Cola (1996, 2006 e 2008), Fischer (1981), Foerste (2005), Freitas (1997), Fusari&Ferraz (1993 a e 1993b), Kosik (1976 e 1978), Krammer (1996 e 2002), Lopes (2005 e 2007), Lukács (1966, 1978 e 1981), Luquet (1969), Pareyson (1997), Read (1971), Sarmiento (1997a, 1997b, 2000 e 2007), Schütz-Foerste (2002, 2004 e 2005), Vasconcellos (2005), Vygotsky (1988, 1991, 1993, 1999, 2001 e 2009), entre outros.

No primeiro capítulo apresentam-se discussões sobre as categorias de infância, imagens e estranhamento. No segundo contextualiza-se social e politicamente a escola pesquisada, os mecanismos de coletas de dados, além da revisão do campo

¹⁰ Refere-se à formação acadêmica que ainda entende a arte como disciplina complementar associada à outra disciplina e por isso não mantém em sua estrutura curricular um espaço destinado aos professores-pedagogos, com conteúdo específico de Arte de forma que possam adquirir conhecimentos necessários para lecionar ou até mesmo compreender a importância a Arte-educação no processo de formação integral da criança.

¹¹ Termo relacionado ao processo de formação do profissional, que segundo Pimenta “trata do resgatar e considerar o professor em sua própria formação, em um processo de auto-formação de re-elaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (PIMENTA, 1999, p.19).

teórico com as principais discussões atuais sobre as categorias propostas. No terceiro narra-se a pesquisa de campo, em especial o caso de Tainará, a menina cigana. Ao final apresenta-se uma lista com indicações de leituras que contribuíram para as alterações presente no trabalho, como também, a indicação das fontes de consulta.

Ao longo da mesma propôs-se além da (des) construção do conceito estranhamento por meio da arte construção, arte conhecimento e arte expressão proposto por Alfredo Bosi (1985), indicar caminhos a fim de promover a integração entre o fazer-exprimir e o conhecer artístico, sensibilizando, especialmente crianças, para a arte. Deste modo apresenta-se a seguir um diálogo com o referencial teórico acerca das categorias infâncias, onde se levanta questões dos espaços infantis e da criança com sujeito social, também do conceito de imagem e seu papel na escola e discussões sobre estranhamento a partir de Lukács, Benjamin e Vygotsky.

O desejo dessa pesquisadora é que a leitura deste material seja tão prazerosa ao “outro”-receptor, conforme Bakhtin (*apud* BRAIT, 2006), quanto foi para o “eu”-produtor e que ao longo do mesmo, possa haver diversos momentos de reflexão, quer nas práticas passadas quanto nas presentes, de tal forma que no momento posterior ao diálogo, em meio aos estranhamentos e particularidades, se tenha a possibilidade de (des) construir, se necessário, (re) pensar e (re) afirmar, mas acima de tudo possibilitar mediações.

CAPÍTULO I: INFÂNCIAS, IMAGENS E ESTRANHAMENTO: UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Já nos primeiros caminhos da pesquisa houve um deparar da pesquisadora com a magnitude do eixo norteador e se fez necessário eleger três conceitos sobre os quais a mesma se debruçou com mais alinhamento. A intercessão está entre infâncias, estranhamento e imagens, quiçá neste trabalho optar por mediá-los a fim de promover uma leitura transversal sobre o ensino da arte para crianças em séries iniciais do ensino fundamental.

1.1. AS INFÂNCIAS

“Hoje eu acordei chorando, eu sonhei com minha infância (...). Nossa infância é só uma, nossa infância é só uma. É só uma nossa infância” (ZÉ CARREIRO E CARREIRINHO).

Enquanto se pensava nas crianças que trata a pesquisa, foi possível a essa pesquisadora lembrar, do seu baú das memórias, a música de Zé Carreiro e Carreirinho que fala da infância, nela os compositores afirmam que “nossa infância é uma só”. Qual infância é está? Longe questionar tal composição apenas inicia-se, de forma poética, essa discussão sobre a infância, ou melhor, a infância, proposta nas suas diversas facetas de apresentação, quer histórica, biológica, social ou psicológica. Interessa observar os diversos olhares, inclusive de Zé Carneiro e Carreirinho, que a infância possibilita.

Segundo Faria (2002) a infância pode ser pensada levando-se em conta cada uma das deformações individuais “deformação que é de formação” (FARIA, 2002, p.4) essas são deformações que fazem ter um determinado “olhar sobre a criança, o da psicologia, o da lingüística, o da filosofia, o da sociologia” (ibidem). Estes olhares podem tornar a criança (in) visível ou não.

Cabe um esclarecimento acerca da opção do termo infância em detrimento à criança. Faz-se necessário apenas para fins didáticos, pois, em diversos momentos do texto, por serem quase que indissociáveis, as nomenclaturas confundir-se-ão. Por infância se entende todo o fenômeno histórico, um período no qual cabem as crianças (que vai desde o nascimento até ao que parece a fase de maturação pré-adolescente). Por criança, tem-se a impressão de algo “quantificável” o que na verdade está longe do propósito deste trabalho.

Mas de qual criança se está falando? Daquela que fala ou que não fala? Se não fala, por quê? Talvez não fale porque não gosta ou porque não queira? Fala-se de quem? Fala-se o quê? Fala-se para quê? Falam-se quando? Quem é esta criança que está na história e passou a ser objeto de estudo da Sociologia nas últimas décadas? Qual a preposição: *da* criança ou *sobre* a criança? Quem é esta criança, chamada Calvin¹² (Figura 2) ou não, que olha para fora de sua janela enxerga além do que os olhos podem ver? Quem fala sobre a criança? Quem enxerga a criança?

Procura-se apresentar uma evolução histórica do termo infância enquanto período de constituição do sujeito, e como esta constituição influencia o olhar sobre suas produções imagéticas e seus processos de (des) construções. Ainda em tempo dialoga-se, especialmente, com os preceitos da Sociologia da Infância e suas mediações na educação, sem que se esgote o tema, haja vista haver bastante literatura, nacional ou internacional, sobre a evolução nos estudos da criança. Dentre eles se destacam Philippe Áries¹³, Vera Maria Ramos de Vasconcelos¹⁴, Vânia Carvalho de Araújo¹⁵, Bernard Charlot¹⁶, Jucirema Quinteiro¹⁷ Sônia

¹² Calvin é um garoto de 6 anos cheio de personalidade que tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio e sardônico, que para ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas para os outros não é mais que um tigre de pelúcia. Há poucas fontes de humor mais constantes e regulares do que a mente de uma criança. Neste aspecto Bill Watson mostra-se tão original quanto seus personagens, Calvin e Haroldo, captaram com precisão a infância como ela realmente é, com suas constantes mudanças no sistema de referências.

¹³ *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

¹⁴ *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁵ *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: EDUFES, 1996.

¹⁶ A Avaliação na Escola Brasileira hoje: um Conjunto de Contradições. In: Maria Helena Santana Cruz. (Org.). *Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores*. São Cristóvão - SE: UFS, 2008.

¹⁷ *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*, 273f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2004.

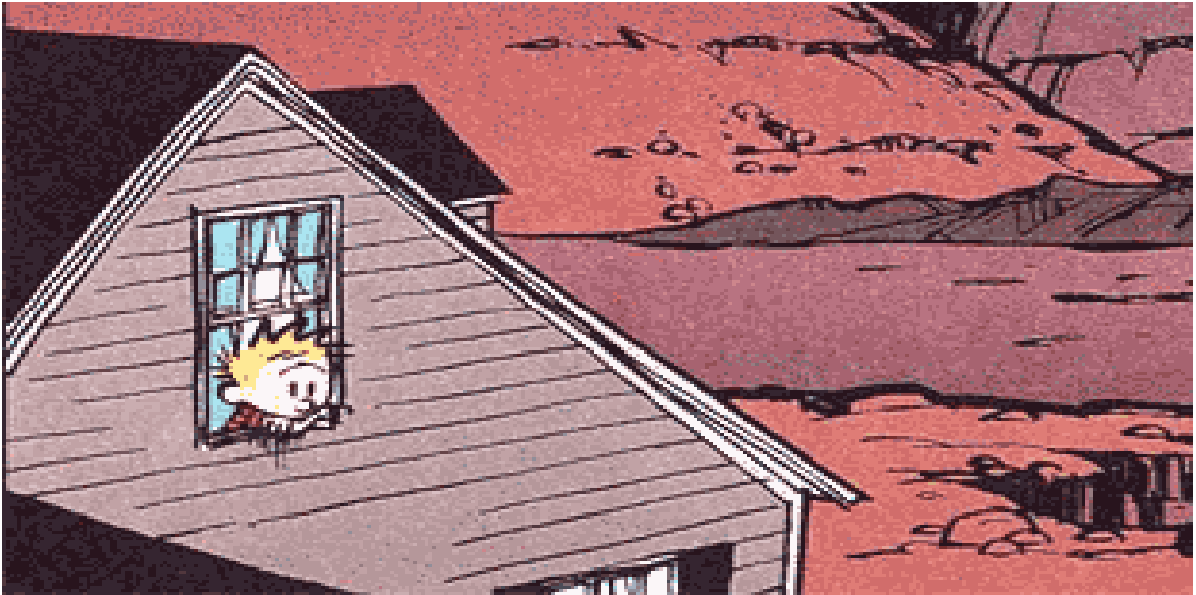


Figura 2 - Calvin e Hobbies¹⁸. Nesta imagem o menino Calvin de seis anos olha pela janela de seu quarto e enxerga o espaço lunar ao invés do jardim de sua mãe, fazendo referência as faces da criação infantil

Krammer¹⁹, Marcos Cezar Freitas²⁰, Moysés Kuhlmann Jr.²¹, Cléopâtre Montandon²², Neil Postman²³, Eloisa Rocha²⁴, Manuel Jacinto Sarmiento²⁵ e Egle Becchi²⁶ que dentre outros, afirmam da necessidade da verdadeira revolução do tempo, não fazendo referência ao tempo cronológico, mas ao tempo do outro através da história.

1.1.1.A sociologia da infância

Grande são a poesia, a bondade e as danças,
 "mas o melhor do mundo são as crianças."
 (FERNANDO PESSOA)

Fernando Pessoa em sua sensibilidade poética classificou crianças como as melhores coisas do mundo, melhor até que poesia, bondade e danças, por isso não

¹⁸ Fonte: www.calvinnehobbes.com

¹⁹ *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

²⁰ *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

²¹ *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

²² *Sociologia na infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 112, 33-60, mar/2004.

²³ *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

²⁴ *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CCE/UFSC, 1999.

²⁵ *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

²⁶ *Retórica de infância*. Florianópolis: Perspectiva, Editora UFSC, ano 12, n.22,63-95, 1994.

se poderia iniciar as primeiras misturas sem esta afirmação sobre crianças e suas infâncias.

As infâncias que, segundo Sarmiento (2007, p.26), “são visíveis fisicamente mas têm sofrido um processo de ocultação, que no decorrer da história fez com que a ciência lançasse luz sobre algumas práticas recorrentes não as inserindo em suas imagens sociais”. Isto fez com que epistemologicamente pouco material tenha sido produzido sobre a infância até duas décadas atrás. Apesar de existir uma literatura cujo tema fosse criança, tomava por pressuposto uma visão, em geral, desvinculada dos processos sociais, uma visão “angelical”²⁷. Até mesmo nas Artes Plásticas este fato é comprovado. Em alguns períodos da História da Arte como, por exemplo, no Renascimento as representações de crianças estavam sempre ligadas ao Menino Jesus ou aos anjos, como se elas (as crianças) não fossem seres sociais, apenas celestiais (Figura 3).

Araújo (1996) destina um capítulo sobre a evolução histórico-social da criança européia e brasileira a partir do século XVIII no Brasil. Ressaltando que a concepção de criança sempre foi influenciada por uma imagem reducionista “da história” (1996, p.46), onde a mistificação da infância favorece um conceito de criança “coisificada” (1996, p.71) trabalhando a favor do legado teórico burguês. Um dos fatores da coisificação da infância está ligado à (in) visibilidade social. Estudos têm sido realizados tomando como ponto de partida a criança debaixo de um olhar adultocêntrico, pouco sociológico.

Krammer (2002) constata que nos estudos realizados com crianças em diferentes grupos sociais, pouca atenção tinha sido dispensada a própria criança, conclui que apenas o conhecimento sócio-histórico-cultural da infância poderá mudar este quadro, neste aspecto, os extremos, “a singularidade de Áries e a totalidade de Charlot são sintetizadas na antropologia de Benjamin, capaz de compreender o ser humano e, portanto, a infância, em sua micro dimensão” (KRAMMER, 2002, p.44).

²⁷ Referente a anjos.



Figura 3 – Virgem com o menino e São João Batista criança. Sandro Botticelli, 1445-1510, Têmpera sobre madeira, 74X74 cm. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo. Nesta imagem vê-se a representação da imagem infantil apenas no simbolismo angelical²⁸.

Retomando a questão inicial, de quais infâncias se está tratando? Segundo Galzarani (2002), precisa estar atento ao perigo de se estudar sobre infância pelas vias do racionalismo cartesiano, olhando-a como um território da “não-linguagem” e da “não-razão. A própria terminologia latina de infância *in-fans* significa “sem linguagem”, logo, uma concepção de/sobre linguagem, a criança aqui é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado e a ser educado (GALZARANI, 2002, p.56).

Buscando responder às perguntas que nortearam este capítulo entende-se que a partir do século XIX vem sendo possibilitada a visibilidade da infância através da

²⁸ Fonte http://upload.wikimedia.org/sandro_botticelli.

Sociologia da Infância e da Antropologia promovendo-as à categoria de *sujeitos sociais*,

A antropologia fornece também elementos importantes: enfatizando a dimensão da cultura, a necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos, a antropologia muda radicalmente a reflexão sobre a educação e os estudos da infância em particular. Por outro lado, a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos. Aliadas à sociologia e à história, a antropologia e a pesquisa etnográfica – exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo comum severo questionamento quanto ao processo de pesquisar. (KRAMMER, 2002, p.44).

Tratar da Sociologia da Infância é falar do sujeito para além do biológico ou psicológico, mas, em suas relações sócio-histórico- culturais. Na verdade, é trazer à tona um sujeito, que durante longos séculos, esteve apagado nas relações, mas que se tornou tão completo, ficando impossível contê-lo dentro de laboratórios. Estes sujeitos sociais, as crianças e suas infâncias, carregam sobre si todos os anseios e expectativas para além das experiências vividas. Benjamin (2002), já na década de 20, buscou esse olhar diferente para a criança, ela é **O**²⁹ sujeito que participa e cria a partir de seu universo, fazendo referência à necessidade de um olhar “sociológico” sobre a criança,

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil. Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Não há dúvida de que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada” (BENJAMIN, 2002, p.55, 57,69 e 85).

Na década de 40, Florestan Fernandes (1961) realizou um dos raros trabalhos cujo olhar sobre a criança era para além da perspectiva biológica, tornando-se um marco nas pesquisas etnográficas de coleta e registro de elementos da cultura infantil,

²⁹ Referindo-se ao sujeito social segundo sua visão.

captados a partir da visão das próprias crianças que moravam no bairro operário de São Paulo, a visão da criança, suas culturas infantis.

1.1.2.Os espaços das infâncias

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

Talvez pelo fato de sua infância ter sido marcada por acontecimentos tristes (morte do pai e logo em seguida da mãe), Cecília Meirelles, poetisa - educadora, conseguia captar como ninguém o universo infantil, suas falas e seus espaços. Em *Criança, meu amor* traduziu em com delicadeza de sentimentos, leveza e ao mesmo tempo profundidade de raciocínio este mundo. No texto que abre o capítulo, ela fala de sua própria infância, das marcas que foram deixadas pelo destino e como isso mediou seu caminhar. Diante das marcas deixadas pela solidão e pelo silêncio transforma pranto em magia, silêncio em sonhos e estabelece vida.

Durante essa pesquisa a autora deparou-se com situações singulares das crianças, de lugares e de suas produções percebeu-se que as marcas deixadas, principalmente pelos lugares onde elas estavam inseridas socialmente, tinham uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma com que produziam seus trabalhos. Na intenção de compreender quais possíveis mediações existentes entre espaço – infâncias – produção imagética buscou-se na literatura atual discussões acerca da Geografia da Infância quando Jader Lopes e Tânia de Vasconcellos (2005) dialogando com Andersons, Bakhtin, Lara, Tuan e Vygotsky relataram suas primeiras conclusões sobre o tema em

Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa, partindo de uma análise histórica – social da criança que remetiam ao texto à idéia do espaço com tensão entre o singular e coletivo, ou se poderia dizer entre a totalidade e o particular, transformando espaço em lugar,

Nesta perspectiva, ao longo de sua história, os grupos sociais fixam em determinado espaços e os organizam, dão-lhes forma e também são formados por eles, por isso, os fragmentos espaciais constituídos em cada agrupamento de pessoas, imbricam num conjunto de interações que fundem sujeitos e espaços e transformam-se em lugar. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.35).

Lugares compostos e mediados pelas interferências sociais, psicológicas, emocionais, etc., acima de tudo particulares. De acordo com os autores, a identidade individual está intrinsecamente ligada ao “lugar” uma vez que atribui aos fatos e objetos juízo de valor. Pergunta-se tal qual Gauguin³⁰ em “De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?” (Figura 4).

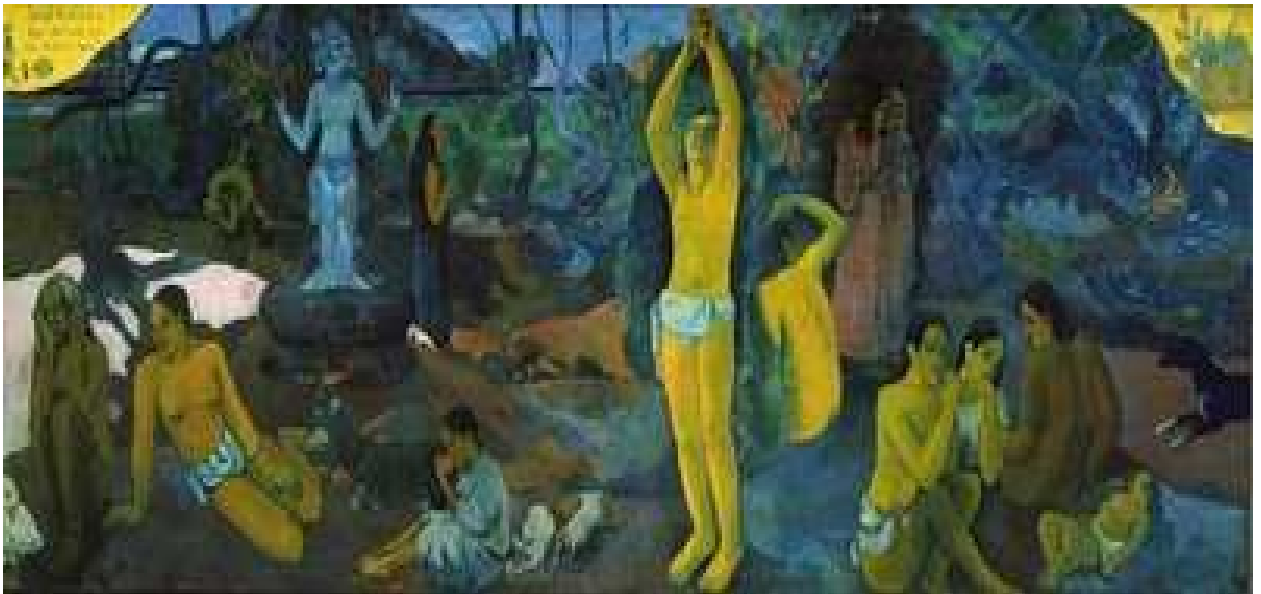


Figura 4 - De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? Paul Gauguin, 1897, Museu de Belas-Artes de Boston. Nesta obra o artista representa seus questionamentos acerca da origem do homem, seu papel no mundo enquanto sujeito e suas trocas culturais³¹.

³⁰ Uma tela de 4 metros, pintada em apenas um mês. Da direita para esquerda é possível notar uma evolução da vida humana. Começando com uma criança no canto, um adulto ao meio em contato com o conhecimento e no outro extremo uma velha anciã, atualmente está no Museu de Belas-Artes - Boston

³¹ Fonte: <http://images.google.com.br/paulgauguin.blogspot.com>.

De onde vêm estas crianças, onde moram atualmente e de que forma sua presença no ambiente escolar é afetada pelo espaço. E a escola, que é um espaço de educação formal, acaba por receber todos estes outros lugares constitutivos das infâncias. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005) “toda criança é criança de um local” (ibidem, p.39).

Os possíveis espaços de negociações ofertados pelo mundo adulto são constantemente afetados, mediados e transformados pelos olhos das crianças criando uma espécie de territorialidade:

As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-se, reconstroem-se e, além, disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. (...) A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociações que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e as territorialidades de crianças resultando deste embate uma configuração na quais chamados territorialidades infantis (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.39).

Percebe-se que o espaço das séries iniciais do ensino fundamental constitui-se um grande campo de divergência da infância, pois ao mesmo tempo em que são avançadas da categoria de estudantes, as crianças ainda lutam para manter suas territorialidades adquiridas ao longo da Educação Infantil. São crianças com título de estudantes cujos interesses ainda não se revelam nos conteúdos, mas no brincar, no mediar e no interagir, contudo por razões curriculares são compelidas a abandonar a inocência infantil para seguir os caminhos da academia. Ainda que o currículo não contemple a idéia de criança com cultura e saberes, acredita-se que a arte possibilita desconstruções limites temporal, espaciais e culturais. Desta feita reconhecemos que o espaço de sala de aula constitui-se em um ambiente de territorialidade infantil com múltiplas facetas e mediações, assim se buscou através da pesquisa descobrir as crianças por detrás dos uniformes, suas histórias constitutivas, suas famílias, suas casas, suas geografias, seus lugares no mundo.

1.1.3. A criança que produz

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

Assim como Paula Toller, mãe de Gabriel, que após tantos questionamentos, partindo de um sujeito de 8 anos, traduziu em poesia os enormes “porquês”, quando vejo bailar minha filha Mariana de 4 anos, que ao mesmo tempo coreografa, compõe e interpreta, deparo-me com o pensamento: que criança é essa- incontrolável em suas perguntas, invenções e atitudes e o que produz esse *ser* que é ao mesmo tempo é tão ingênuo e quanto forte? Na tentativa de atender estes questionamentos volta-se à pergunta que norteia este capítulo: Com qual criança se está dialogando no presente século, o que ela produz e como prestamos atenção às suas produções?

Segundo Benjamin (2002) a mimeses³² da criança aparece quando ela inventa, narra, brinca não apenas reproduzindo o mundo adulto mas criando seu próprio

³² O conceito de mimeses deste trabalho é o mesmo discutido por Aristóteles quando retoma o conceito de mimeses, libertando-lhe do conceito de imitação conferido por Platão, neste sentido, liberta a arte do compromisso com a verdade do real, consignando-lhe o sentido de verossimilhança, cuja verdade deve ser a da obra, tal qual pensamento de Benjamim acerca da produção infantil. Para maiores esclarecimentos consultar obras de FIGUEIREDO, V. (Orgs.) Mímesis e expressão. Belo

universo com suas falas recorrentes, interagindo com os artefatos que vão desde um carretel até graveto de árvore. Ao brincar a criança possibilita-se falar de si e do mundo na qual está inserida e faz isso através da narração. A criança é uma narradora naturalmente constituída em cada história existe uma experiência que precisa ser respeitada para que a investigação possa, não apenas apresente dados, mas conhecimentos adquiridos na relação sujeito-objeto, assim, ouvir as crianças é um dos objetivos desta pesquisa, acredita-se que estando presente no ambiente escolar pode-se participar das mediações do processo ensino-aprendizagem possibilitadas também pela prática de leitura das imagens presentes no ambiente escolar sendo assim, introduzidas, pelos caminhos da Semiótica, as primeiras reflexões sobre o que são imagens e seu valor ideológico.

1.2. AS IMAGENS

Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os media todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos-imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, com a riqueza de significados possíveis
(CALVINO)

Segundo Calvino, o advento da era das comunicações trouxe “uma chuva ininterrupta de imagens” uma cultura visual, que também está presente no cotidiano escolar tornando-se referência para os alunos, tanto crianças quanto adultos, e seus processos de criação imagéticos (Vygotsky, 2009). Ciente da importância da imagem e do repertório imagético buscou-se em Barbosa (1991), Ciavatta (2001, 2002, 2004 e 2009), Oliveira (2005), Parsons (1992) Schütz-Foerste (2002, 2004 e 2005), Santaella (1983, 2003 e 2005), Souza (2008) e Pillar (1999) estudos sobre leitura de imagens, processos de produção das imagens e a utilização das imagens

Horizonte: Ed. UFMG, 2001 e CASTRO, Manuel Antônio de. Poética e poiesis: a questão da interpretação. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ, 2000, (Série. Conferências. vol. 5) além dos estudos de Erich Auerbach, Merlin Donald e René Girard.

como instrumento de pesquisa e como a escola, enquanto canal de informação tem utilizado e decodificado estas imagens?

A proposta deste trabalho não é apresentar um tratado sobre as imagens, pois se acredita que o próprio conceito carrega em si material suficiente para um novo trabalho dissertativo, tendo em vista que desde a antiguidade clássica a imagem fazia parte dos diálogos dos grandes filósofos e pensadores, vide Platão em seus diálogos Crátilo³³(s.d.), desta feita, as considerações sobre imagem utilizada como referência as discussões atuais da Teoria Semiótica. Buscou-se o conceito de imagem, oriundo do latim *imago*, que significa a representação visual de um objeto, mais do que cópia da realidade.

Segundo Santaella (1983) durante muito tempo na história da humanidade julgou-se a importância das linguagens verbais sobre as não verbais e isso só veio ser mais bem compreendido a partir dos estudos de C. S. Peirce (1839-1914) sobre os signos. Pouco se atentavam ao fato de que o homem está inserido em um ambiente complexo, cheio de imagens, símbolos, sons e silêncios,

É tal a distração que a aparente dominância da língua provoca em nós que, na maior parte das vezes, não chegamos à tomada de consciência de que o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e /ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes. Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTTAELLA, 1983, p.3).

Trata-se do uso das imagens no ensino da Arte no Brasil priorizando as tendências de ensino da arte associadas às concepções filosóficas -sociais- pedagógicas. No início da colonização do Brasil as imagens apareciam no ensino da arte através das cópias dos desenhos geométricos e naturalistas vindos da Europa, tendo como pano de fundo um contexto sócio - político a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome “que por

³³ Crátilo, diálogo entre Platão, Sócrates e Hermógenes onde o estava em questão eram a linguagem associadas aos nomes das coisas e como esses nomes se relacionavam com as imagens da mesma.

vezes, definiram a formação de profissionais de arte ao nível institucional” (FUSARI e FERRARI, 1993 a, p.27) e onde as imagens serviam de modelos para cópias.

Apesar de muitas décadas depois e diversas reformas pedagógicas a tendência tradicional, copista, ainda continua viva na prática do ensino, especialmente no que tange a arte/educação. É comum, ainda hoje, professores reproduzirem, com o auxílio das fotocópias desenhos para pintar ou obras de grandes artistas.

Buscando caminhar um pouco mais na história, ao mesmo tempo, em que o Brasil está no auge do desenvolvimento industrial, chegam através de Anísio Teixeira³⁴, as idéias da Escola Nova de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbart cujo principal objetivo era a contraposição a pedagogia tradicional, levando-se em consideração os interesses e motivações individuais. A arte passa a ser vista como expressão, impulso criativo, arte-experiência, assim as imagens aparecem como forma de manifestação individual da expressão, inclusive infantil.

Entre os anos 20 a 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de Arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram este período. Surgiram fora do ambiente escolar às escolinhas de arte. Augusto Rodrigues iniciou a divulgação dessa Escolinha de Arte no Brasil (EAB)³⁵, no Rio de Janeiro em 1948, transformando-se no Movimento Escolinha de Arte (MEA) propondo para uma educação através da arte buscando o resgate do ato de criação e a produção imagética.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista do ensino, as imagens estiveram presentes nas aulas de arte mantendo-se as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX onde se privilegiava respectivamente a

³⁴ Para compreender o pensamento de Anísio Teixeira, devemos situá-lo no movimento educacional renovador brasileiro, cujas bases encontram-se no escolanovismo surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade.

³⁵ A primeira EAB foi criada em 1948 por Augusto Rodrigues e Margarete Spencer e Lúcia Alencastro Valentim, no Rio de Janeiro. Em 1950 surge à segunda EAB, por Isabel da Rocha Braga em Cachoeiro de Itapemirim com objetivo principal: estimular a auto-expressão da criança, através de atividades artísticas e recreativas; respeitando a individualidade e preservando a espontaneidade da infância. Em seguida vieram Recife e Florianópolis divulgando o movimento.

aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, a execução de tarefas pré-fixadas, distribuídas sem planejamentos, desvinculados da realidade da escola e do aluno.

Em 1987 Barbosa sistematizou a Proposta Triangular³⁶ a partir dos estudos sobre Arte/Educação³⁷ e dos elementos propostos pela Disciplina Base da Arte Educação (DBAE)³⁸, cujo indicador envolvia três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte. O fazer artístico abre caminho para a auto-expressão, estimulando o pensamento pela criação visual e a produção de formas. A leitura de imagem estimula a prática de ver, interpretar e julgar os elementos das obras de arte e a contextualização que insere o indivíduo na história.

Apesar de ter sido uma das precursoras da utilização das imagens nas aulas de arte no Brasil, alguns outros autores/pesquisadores antecederam a Abordagem Triangular, como por exemplo, Susan Woodford (1983) que propunha a descrição e análise das obras de arte a partir de sua finalidade, Heinrich Wölfflin (1989) que buscava a análise da obra a partir da gramática visual do sujeito, especialmente nas obras do Renascimento e Barroco, Robert Saunders (1984) com o método multipropósito que reutiliza imagens de forma comparativa (exercício de ver, exercício de aprendizagem, extensão da aula, produzir artisticamente), Erwin Panofsky (1991) que já em 1955 utilizava conceitos de signo com percepção da relação de análise e significação das iconografias e Rudolf Arnheim (1980) cujo enfoque é gestáltico, entre outros.

Barbosa (1991) defende que a utilização das imagens em sala de aula, durante aulas de arte, tem ligação intrínseca com a formação da cultura visual dos sujeitos, seus conceitos e valores. Além de prepará-los para o entendimento do mundo no

³⁶ Na década de 90 passou a ser chamada de Metodologia Triangular e atualmente de Abordagem Triangular

³⁷ Segundo a autora, o uso da expressão Arte/Educação (com barra) segue orientações da lingüista Lucia Pimentel que criticou o uso do hífen em Arte-Educação, para dar o sentido de pertencimento. Já a barra, com base na linguagem de computador, é que significa “pertencer a”. BARBOSA, 2008, p.21.

³⁸ Disciplina que propõe o ensino das artes através de um programa que integre as artes no currículo. Incluem as artes visuais, teatro e musicais e envolve as habilidades pensando de uma ordem mais elevada acopladas a uma apreciação para a arte. A arte age como um catalisador para abrir as discussões que afloram nos estudantes a respeito da história, da apreciação da arte, de avaliar, da estética, de avaliação e da produção. Há uma ênfase maior sobre o processo de produção, mais do que na própria produção em si, que, contudo, acaba acontecendo por uma seqüência lógica.

qual estão inseridas, tendo em vista que todas as imagens são carregadas de ideologias. Assim, promover o reconhecimento, o pertencimento, as particularidades e os estranhamentos através da leitura de imagens na escola propiciam à criança o ato de cognição, que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem decodificando signos nas diversas esferas de formação do sujeito. Segundo Eisner, “refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição, entendendo cognição o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente.” (EISNER *apud* BARBOSA, 2008, p.12).

Em meados da década de 90 o termo “alfabetização imagética” ou “formação estética - visual” proveniente de a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa era muito utilizado, pois fazia referência à necessidade das imagens presentes na sala de aula, o que na época trouxe uma revolução no conceito do ensino da arte.

Contudo, em 2003 a pesquisadora Maria Helena Rossi publicou em “Imagens que falam: leitura da arte na escola” resultados da aplicação dos cinco estágios de Michael Parsons e de observação da leitura estético-visual com alunos da educação básica, onde constatou a adensamento de imagens no ambiente escolar (quer provenientes do mercado publicitário ou não), o que obrigava tanto os discentes quanto os docentes a vivenciarem o que ela chamou de “cultura visual”.

Sendo assim, a maior preocupação não é mais da importância das imagens na escola, mas de como estas imagens são tratadas? Como as imagens presentes no ambiente escolar podem ser (des) construídas na produção imagética das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental? As imagens estão presentes nos livros, nos ambientes escolares ou no entorno não apenas na finalidade de ilustrá-los, mas também de promover uma dinâmica de domínio sócio-cultural, incluindo a escola, que reflete ações de controle capitalista, inclusive sobre o que se vê.

Na intenção de provocar uma maior discussão sobre imagens e a formação estético-visual se busca dialogar com Schütz-Foerste (2004) cujo pensamento reitera o fato de que imagens são veículos de informação, carregadas de ideologia presentes em todas as esferas sociais influenciando na formação sócio-cultural do sujeito.

O mundo contemporâneo é sem dúvida o mundo da informação. A informação se processa em ritmo cada vez mais rápido. As imagens, enquanto veículos de comunicação visual exercem grande força neste processo. (...) (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p.15).

Identifica-se, na sociedade, um crescente redimensionamento dos mecanismos de poder exercidos através das estruturas de produção de bens e de serviços, hoje voltados também para a utilização das estruturas produtoras de signos. O poder é exercido claramente através da mídia e da publicidade (...) (ibidem, p.17).

Isso faz com que parte da sociedade contemporânea promova a continuidade de seus próprios (pré) conceitos “estereotipados”, dos valores que nem sempre são aqueles que se quer passar com a educação formal nem com a informal. Por exemplo, se trabalhar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) temas transversais como, ética e igualdade social, mas onde estão imagens de negros, obesos, albinos, índios ou outros indivíduos que estejam em um padrão “diferentes” do convencional?

Outro exemplo são as questões ambientais. Se for orientado a falar de preservação, reciclagem e reutilização, mas, para onde vai e como é tratado o lixo produzido pela escola? Isso sem entrar pelo caminho da poluição visual no ambiente escolar com cartazes, propaganda e outros papéis pregados na parede. Por outro lado, se deve trabalhar questões sexuais de forma “científica” e “clara em sala de aula, porém, as imagens que aparecem nas revistas nas quais as crianças pesquisam são modelos em poses sensuais estimulando a erotização precoce.

Neste sentido quando a imagem está exposta dentro da escola trás consigo os conceitos ideológicos inferidos e que posteriormente farão parte de seu próprio repertório. Segundo Cola (2006) os desenhos de cada criança representam suas atitudes intelectuais, perceptivas, motoras e intenções, mesmo não estejam dentro da estética de beleza, assim, o desenho infantil reflete o principio da criação, seus primeiros traços, suas primeiras garatujas, suas primeiras obras construídas a partir da cultura visual adquirida pelos diversos olhares, segundo Read,

A quem pode entender o que nós somos no momento presente, “integrando o passado e nossa história pessoal”. O desenho conta sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou descrever com as palavras. O domínio do imaginário, que tem uma grande parte na vida da criança, se exprime muito

naturalmente nesses desenhos. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos (READ, 1971 a, p. 34).

Logo, cabe aos adultos, professores, educadores, pais, artistas estar atentos a estes olhares, a escolha das imagens apresentadas nas aulas de arte refletem a abordagem filosófica que se quer dar ao processo ensino-aprendizagem,

Desenvolvimento da percepção visual, da imaginação criativa, do desenvolvimento da flexibilidade na resolução criativa de problemas de todo tipo e da formação de valores estéticos que refletem tanto no entorno humano e urbano quanto nas obras de arte. Essa abordagem filosófica do ensino de arte reflete-se na escolha dos assuntos, materiais e modos da linguagem artística (pintura, e cultura, desenho e gravura, muralismo, fotografia, etc.) que se tornam meios para o desenvolvimento de uma consciência social por meio da produção artística (SAUNDERS, 1984, p. 20).

Assim ao constatar que a escola é um ambiente de propagação da cultura visual tem-se a certeza de que em um dado momento do processo ensino-aprendizagem, suas ideologias serão refletidas nas produções imagéticas e até mesmo nos comportamentos das crianças, como já dizia o grupo Biquíni Cavado em Meu Reino “ [...]Eu sou a soma de tudo que vejo (...) trago a imagem de todas as ruas por onde passo. E de alguém que nem sei quem é. E que provavelmente não vou mais ver[...].” uma totalidade de valores tendenciosos que diariamente estão à disposição delas. Olhar para os espaços de formação de forma totalitária significa entender que o papel de cada signo, objeto, fala sons ou outra manifestação expressa através das imagens reflete-se nas ações educativas, logo atenta-se ao papel do professor de arte dentro da escola mediando à leitura imagética, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica (PCN) deve estar pautado no desenvolvimento das competência culturais,

O trabalho educativo pautado no ensino das artes espera que a criança, ao longo do Ensino Fundamental, adquira competências de sensibilidade e de cognição, podendo com suas produções exercitar a cidadania cultural (BRASIL, 1997a, p. 95).

Deve-se comprometer em auxiliar e não em condenar: “a principal tarefa do professor de Arte é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças” (FERRAZ E FUZARI, 1993 a, p. 49). Pautada nesta tarefa, o professor de Arte propõe ações de leitura de imagens direcionadas por diferentes abordagens,

que segundo Cola (1996) podem ser a livre expressão e o processo triangular. Nesta, a aprendizagem em artes, é centrado no conhecimento de obras, períodos artísticos, ensino atrelado a um fazer de forma mais orientada pelo educador, enquanto aquela é centrada na liberdade de expressão, uma das conclusões a qual o autor chegou foi,

(...) Acho importante lembrar que os conteúdos que o professor traz para sala são também moldados por atitudes e posturas muitas vezes inconscientes a respeito do conhecimento com o qual lida. Por isso, acredita-se que o professor possa vir a ter preferência por um dos dois métodos. Porém, entende-se contemporaneamente que as duas posturas não são opostas (COLA 1996, p.34).

Logo, não existe uma única forma de sensibilizar o sujeito, mas apenas uma forma de ouvi-lo: olhando através de seus olhos. Não mais o bonito ou feio, o estético e não estético, de crianças ou de adulto, de amador ou de artista, mas seu próprio olhar de criança. Além de analisar as imagens vistas pelas crianças, recorre-se também àquelas que segundo Schütz-Foerste (2004), não estão nas escolas, são as não midiáticas, não estão nos livros, nem nas revistas para recortar. Chamou a atenção que algumas imagens só aparecem em datas especiais de forma estereotipada. Faz-se menção especial às imagens indígenas, afro-descendentes, elementos da cultura oriental, além é claro, de obras de arte, especialmente aquelas produzidas por artistas locais que geralmente não circulam nos materiais didáticos e exposições.

1.2.1. As imagens ausentes nesta escola: obras de Elpídio Malaquias

Com o objetivo de buscar na expressão artística local, optou-se por trazer imagens do artista capixaba Elpídio Malaquias cuja representação imagética está ligada ao

movimento Naif³⁹. Nascido em 1919, em Cariacica, cresceu em uma fazenda e como autodidata iniciou seus primeiros desenhos, feitos com areia e galhos de café, vindo a morrer em 1999. Apesar de se auto-intitular “o rei do pavãozinho” pelo fato de retratar, muitas vezes, o pavão em suas obras, uma das características mais marcantes na obra de Malaquias é a variedade temática que vai do religioso ao profano; de objetos a animais. Suas composições simples e desproporcionais anatomicamente trazem a tona em toda magia que permeia o universo da criação. Afinal, ao criar, o homem é movido pelo desejo de realização que extrapola os limites culturais e faz com que o produto expresse o fruto do trabalho. Segundo Ostrower (1983) a magia que permeia o processo de criação afeta a própria condição do sujeito e suas relações culturais,

Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história comum 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 resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se anteciparem mentalmente. Não antevê apenas certas soluções. Mais significativa ainda é a sua capacidade de antever certos problemas (OSTROWER, 1983, p.10).

Movido por tais necessidades concretas, Malaquias completava suas obras com textos, não na tentativa de explicá-la, mas de completar com seu próprio pensamento. Outra característica na produção deste artista é com o ele lidou com a escassez de material, “como não tinha papel branquinho” ou “cadernos novos”, Malaquias catava papel na rua, criava, desenhava, escrevia e assinava E.M.S. Segundo Gatti (s/d), “são só três letras, pois segundo a artista deixava o quadro limpo”, tal qual nas escolas públicas tem-se também escassez de material, recursos físicos e econômicos. Todo processo de apresentação de Malaquias para a turma, suas obras, local do acervo e informações sobre o Catálogo: Diários estão relatados no procedimento metodológico no próximo capítulo.

³⁹ O movimento denominado Arte Naif ou Arte Ingênua é a arte à qual pertencem os artistas sem formação sistematizada, não se enquadra nos moldes acadêmicos e nem no conceito de arte popular. Através do Naif o artista reflete a espontaneidade e a criatividade instintiva e seu universo particular o que a aproxima da arte infantil embora cada uma mantenha suas características. A fonte de inspiração geralmente está em livros velhos, folhinhas, imagens religiosas, natureza e vida cotidiana, trata-se, portanto de uma produção repleta de mediações culturais. Os artistas Naif não têm a preocupação com dados anatômicos, proporção ou perspectiva, normalmente suas construções partem de uma composição plana, bidimensional, simétrica, figurativa, geometria linear e com cores primárias e secundárias chapadas.

1.3.O ESTRANHAMENTO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
(BERTHOLD BRECHT)

O teatrólogo alemão já propunha “desconfie”, mas não se feche às mudanças, assim este sub-capítulo tem por finalidade examinar as duas principais correntes ou conceitos-chave sobre o estranhamento e sua relação com a arte e os encontros com o processo de criação das crianças (BRAIT, 2006), em uma busca por intensas mudanças.

A primeira vem do formalismo russo de Viktor Chklovski (1893-1984) e está diluído tanto no pensamento do dramaturgo alemão Berthold Brecht (1898-1956), quanto no escritor francês Jacques Derrida (1930-2004) e a segunda surge das reflexões do materialismo histórico-cultural do filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) acerca das relações entre o crescimento das capacidades individuais e o desenvolvimento das forças produtivas e seu desdobramento nas falas filósofo marxista do tcheco Karol Kosik (1926-2003).

Originalmente utilizada como neologismo por Viktor Chklovski (1917)⁴⁰ palavra *Ostraniene* relacionava-se ao efeito de distanciamento do modo comum, do cotidiano que pode ser proporcionado pela obra de arte (neste caso, literário) através da intencionalidade do artista. Para Chklovski,

A finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o processo da arte é o processo de singularização [*ostranenie*] dos objetos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de sentir o devir do objeto, aquilo que já se “tornou” não interessa mais a arte (CHKLOVSKY, 1971, apud TODOROV, 1999, p.82).

⁴⁰ Publicado pela primeira vez em “Iskusstvo kak priem” (“A Arte como processo”) ou (“A Arte com procedimento”), no livro *Poetika* (1917). Este artigo está publicado em português na coletânea *Teoria da literatura: formalistas russos* (Porto Alegre, 1971) e em Todorov (Lisboa, 1999).

A arte, sendo um fim em si mesmo, teria a função de distanciar o sujeito de uma dimensão universal para o particular. Assim, para Chklovski a arte é tendenciosa quando o artista expressa sua tese, no sentido de proposição intelectual. Desta feita o processo de construção da obra (objeto) não se justifica a não ser que seja com a finalidade de atender às expectativas do propositor da arte. Este conceito, tal qual proposto por Chklovski foi tratado por Bertolt Brecht como “efeito de des-alienação” ou V-effekt que se traduz na forma particular de ver e apreender o mundo partindo do princípio de que homem é um sujeito social completo, sua teoria de teatro experimental revolucionou a prática da dramaturgia mundial, pois mudou a função e o sentido da arte–teatro de espetáculo para instrumento de conscientização e politização, logo toda obra de arte deveria estar relacionada à função social.

Jacques Derrida em suas reflexões sobre a realidade com uma estrutura disforme, cujos critérios de análise são atravessados permanentemente por mediações que possibilitados pela arte podem levar o sujeito ou a desconstruir conceitos, ou seja, "desconstrutivismo", assim para os três filósofos o estranhamento promove a desconstrução do pensamento linear através da intervenção da arte.

Já em Lukács o estranhamento (*Entfremdung*) ganha o caráter histórico-social complexo em todas as suas relações sociais (econômicas, sociais e políticas) e suas contradições. O estranhamento é entendido a partir da antítese-dialética das relações de produção: o sujeito social que pelo desenvolvimento das práticas capitalista tem suas habilidades otimizadas produzindo mais e melhor, contudo, perdendo a capacidade sobre suas próprias especificidades, segundo Marx, um processo no qual os indivíduos são sacrificados, no desenvolvimento das forças produtivas nasce reprodução da desumanidade, evidenciam-se as singularidades e individualidades do sujeito, neste sentido, as mediações são estabelecida entre a totalidade social e a singularidade pessoais tornando-se o pano de fundo do estranhamento.

Kosik(1978) chama de pseudo-concreticidade, mundo das aparências, realidade superficial que faz o sujeito não reconhecer-se como co-participante social, como não pertencente à sociedade na qual está inserida e, tanto arte quanto artista são

sensíveis a este reflexo dialético da realidade, não uma sensibilidade intencional, como no formalismo russo, mas uma sensibilidade processual de reconhecer-se, reencontrar-se, reelaborar-se olhando por detrás da construção social e isto se dá pelo que Lukács define por estranhamento.

Essa pesquisa é guiada pelo estranhamento que promove mudanças através da reflexão artística, desconstrói e confronta o sujeito com sua pseudo-concreticidade, movimentando sua zona de conforto e promovendo a fruição estética no sentido de pertencimento à obra. Sabe-se da importância deste estudo, pois o processo de criação, principalmente na infância, estava relacionado com as mediações ocorridas e se puder acreditar, o olhar de estranhamento sobre a obra de arte pode promover novas possibilidades de produção imagéticas.

Optou-se por dialogar com alguns autores que ontologicamente refletiram sobre o “olhar de estranhamento” e suas interposições com a obra de arte. Buscou-se aproximar dos estudos desenvolvidos por Georg Lukács (1969, 1978 e 1981), Lev S.Vygotsky (1988,1991,1993,1999,2001, 2009) e Walter Benjamin (1969,1997,1994 e 2002). Não se pretendeu construir uma trajetória histórica deste conceito, apenas, esse foi eleito para que se pudessem ampliar os estudos sobre as discussões trazidas pelos autores sobre as imagens na arte: quer estética, gosto ou opção.

A verdadeira arte é aquela que vem carregada do indivíduo e que pode ou não ser uma obra de arte, classificada por críticos como tal, mas que é fruto de trabalho, esforço em produzir algo que contenha um pouco do seu próprio “eu”. De acordo com Lukács (1978) a verdadeira arte está para além de seu tempo, acima de conceitos e preconceitos que a elevam a categoria de obra de arte. Arte como trabalho, produção, transformação, conhecimento, expressão, mas também disciplina que lança mão de conceitos complexos, subjetivos e remete à função de educar pela arte. Educam-se os sujeitos com arte ou a arte pelo sujeito? Ensina-se gosto às crianças? Ensina-se a ver com outros olhos? Ensina-se a ver ou olhar? Ensina-se a fazer arte? Já dizia o poeta, tudo é arte! Viver é arte. Como então ensinar aos que já nascem fazendo. À arte-educadores, cabe então o papel de mediadores neste processo de saber/fazer, produzir e reconhecer-se produtor de

arte e não apenas cumpridor de atividades automatizadas e aos exercícios propostos. Partindo desde pensamento buscou-se dialogar com Vygotsky que delegava ao social e às mediações um papel importante e perfeitamente assumido pela arte.

De formação psicológica e vivendo em uma época de grandes mudanças, Vygotsky, iniciou seus estudos sobre as mediações ressaltando a importância das relações sócias históricas culturais, das relações constituídas entre o sujeito e o meio quer pela fala, pensamento, linguagens verbais e não verbais e até mesmo, silêncio. Vygotsky promoveu um rompimento inovador no campo da psicologia social, onde até então o homem era visto com o sujeito biológico, conforme Freitas (1995) estudiosa dos pensamentos de Vygotsky cita entre outros Rivière:

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

Atualmente, se percebe um papel de destaque atribuído à cultura nos processos de construção e produção do conhecimento científico inclusive em estudo considerados pós-modernos como Wortmann & Veiga-Neto (2001)⁴¹ ressaltaram que nesses estudos culturais relacionam-se práticas sociais, tradições lingüísticas, processos de constituição de identidades e comunidades, solidariedades com estruturas e campos de produção e de intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupos.

Dessa forma, as produções culturais midiáticas constituem-se como instâncias que conformam e produzem representações de mundo (re) produzindo, (re) organizando e (re) inventado novas relações para elas. Importa destacar que esse processo de instauração de significados não decorre, apenas, de uma particular enunciação

⁴¹ Os Estudos Culturais caracterizam-se por sua dimensão multidisciplinar, a quebra das fronteiras tradicionalmente estabelecidas nos departamentos e nas universidades. Esse é um aspecto altamente positivo no processo de renovação das ciências sociais.

colocada em destaque, mas de muitas e intrincadas interações postas em ação pelos/as leitores/as, suas experiências anteriores e o texto em questão.

1.3.1. O estranhamento em Georg Lukács

Nascido em 1885, em Budapeste Georg Lukács o filósofo húngaro, filho de banqueiro de origem judaica, teve sua trajetória bastante atribulada. Viveu em um período de repressão, prisões e exílio e foi salvo por sua intelectualidade chegando inclusive a ser vice-ministro de Educação e Cultura, inicialmente foi influenciado por Kant, depois por Hegel e finalmente por Marx, acreditando que através da ontologia histórico materialista o homem poderia realizar a totalidade de sua essência. Morreu em Budapeste em 1971 deixando um legado de proposições ontológicas que influenciaram o século XX.

Em sua teoria sobre a estética Lukács utiliza-se da categoria⁴² particularidade, que segundo o autor, é tão importante, pois trata do elemento mediador entre o universal e o singular e também a categoria central da produção estética e análise de imagens,

A análise do particular que constitui o ponto central organizador do processo da criação estética, ainda que em suas conseqüências ultrapasse os quadros do exame gnosiológico, revela-nos, porém, ao mesmo tempo, os traços específicos essenciais do reflexo estético da realidade. A estrutura da obra de arte e a peculiaridade do comportamento estético que resultam deste reflexo formam, naturalmente, o objeto de posteriores e mais concretas investigações estéticas (...) (LUKÁCS, 1978, p.181).

⁴² Sobre a utilização do termo categoria, Ciavatta (2009, p.137) diz “As categorias são concretos de pensamentos gerados sobre a realidade objetiva e diversificados; são mediações ontológicas da totalidade social, construídas em sua particularidade histórica. De outra parte, assim como o real é diversificado e em movimento, a produção das categorias e sua apreensão pelo homem se fazem num tempo histórico que reflete a diversidade e o movimento (tempo e espaço). Conseqüentemente, as categorias elaboradas são diferenciadas em sua concretude, isto é, em sua concretização histórica como formas de apreensão do real. Assim, o uso da categoria particularidade por Lukács reflete seu pensamento em um determinado tempo-espaço e sobre um conceito maior denominado estética.

Lukács resgata de Hegel alguns elementos para categorizar particularidade,

Não obstante estes limites e estas indissolúveis contradições, Hegel é o primeiro pensador a colocar no centro da lógica a questão das relações entre singularidade, particularidade e universalidade; e não como problema singular mais ou menos importante ou mais ou menos acentuado, mas como questão central, como momento determinante de todas as formas lógicas, do juízo, do conceito e do silogismo (LUKÁCS, 1978, p.38).

Assim, a particularidade em Lukács é o campo das relações entre “o ser universal e o ser particular” (1978, p.39) que leva o sujeito social (universal) a reconhecer-se particular (singular), provocando reflexões acerca do contexto histórico-social, fazendo-o construir um novo conceito de subjetividade (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004). O particular, enquanto categoria é o campo social onde as mediações são realizadas, onde os pares, sujeitos sociais, encontram-se e perfilham-se, considerando assim a generalidade, historicidade e o particular. O indivíduo que pela generalidade (universalidade) está inserido em um meio social é também aquele cuja história singular (historicidade) leva-o ao particular fazendo com que suas ações sejam concretizadas de forma diferente que de outro indivíduo de mesma natureza social. Neste sentido o particular em Lukács define tanto reconhecimentos quanto diferenças. Universalidades e singularidades. Grupo e indivíduo. A particularidade e o estranhamento, de acordo com Ciavatta (2009, p.138), “a chave da compreensão estética” discussões que fundamentam as idéias de que a arte está para além do explicar o desconhecido pela mimese, mas principalmente pelo movimento intelectual que é promovido por ela. O sair do particular, o deixar a zona de conforto, a não conformidade.

Este então é o produto do ensino da arte, o processo de diminuir a forma, de aumentar a dificuldade e a duração da percepção. Neste sentido situamos o *estranhamento* como uma tomada de decisão, um comprometimento do sujeito com o coletivo e não pelo conceito denotativo de estranheza. Sendo assim, “estranhamento ‘ pode traduzir dois sentimentos/idéias importantes: curiosidade, significado com o qual estamos dialogando neste trabalho, ou repúdio, contrário de singularização ou unicidade. O “estranhamento” poderá ser obtido a partir dos primeiros contatos com a obra, sensações, primeiras impressões de reconhecimento

e repúdio acabam por auxiliar neste processo refletindo nas produções, dos comportamentos sociais e das falas dos sujeitos.

Cabe aqui um diálogo sobre o conceito de totalidade concreta. Kosik (1976) fazendo referência à existência real diz que o indivíduo cria para si representações mentais que são reproduzidas através da práxis histórica, que segundo ele, definem o “pensamento comum” (ibidem, p. 10) e na maioria das vezes se constitui de uma pseudoconcreticidade. Fenômenos que acreditamos serem convergentes não passam de imagens mentais representativas de uma realidade criada pela minoria influente, neste pacote incluem-se textos, falas e imagens. Kosik (1976) propõem-se a discutir tais categorias sugerindo a destruição da pseudoconcreticidade para que haja um alvedrio na práxis,

Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano de hoje, com o processo de “humanização do homem”, do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para tingida a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogênico, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo – pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida (KOSIK, 1976, p.19).

Assim não basta que exista uma sensação de pertencimento genérico para que o homem liberte-se da categoria comum, é fundamental a ruptura da pseudoconcreticidade através da particularidade, enquanto isso não acontece, as práticas tornam-se mera reproduzoras do trabalho sem expressão. O fazer arte pelo fazer. O produzir sem trabalho, mas este fato muda quando o indivíduo então passa a reconhecer-se em sua produção no momento em que se vê refletido nela, não apenas simbolicamente, mas integralmente,

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

Somente a partir do conhecimento da realidade parte-se do todo para o particular do sujeito, que conhece o mundo e para qual o mundo existe, constituído a partir da totalidade de estruturas autônomas que se influenciam reciprocamente através de processos indivisíveis porém, constantemente afetáveis socialmente.

Para Lukács, o estranhamento não se constitui em um fenômeno natural e sim, social, logo, passível de ser superado e esta luta em superá-lo contribui para o desenvolvimento de um pensamento não mais particular, individual, mas sim, um pensamento social. Neste caso independente da vontade o indivíduo, o estranhamento acontece orientado por origens sociais, o que se chama aqui de mediações culturais fazendo com que o sujeito saia da categoria singular para o social, sem que no entanto, perca a individualidade. Este estranhamento cria novas possibilidades de crescimento e de saídas a determinadas situações. “A superação de uma situação social estranhada gera frequentemente uma nova forma de estranhamento que supera aquela precedente e diante da qual os velhos remédios experimentados mostram-se impotentes” (LUKÁCS, 1971, *apud* NOBRE, 1995, p.16).

Cabe aqui ressaltar o estranhamento proposto por Lukács, assim como o buscado por Marx, tem haver com a condição de conhecer e ao mesmo tempo, subordinar sua vontade [sujeito] ao natural, não passivamente, mas de forma que se produza o trabalho e com ele o produto deste trabalho, quer seja o conhecimento, o objeto e a arte. Não se trata portanto do estranhamento oriundo da alinação contingente, negativa aquela que é produzida pela sociedade capitalista, escravagista, robótica, mas de uma alienação necessária, positiva que promove no indivíduo um novo olhar sobre a situação que estimula novas possibilidades de expressão, sendo assim uma das possíveis mediações propostas entre o sujeito (criança) e o fato (imagens) dar-se pelo estranhamento.

Demarcado o campo por onde se transitou e assinalado o cuidado que tem Lukács quanto aos aspectos históricos das relações sociais do estranhamento, pode-se avançar no estranhamento que promove mudança e mediações a partir da arte possibilitadas pela leitura de imagens nas aulas de arte, segundo Schütz-Foerste (2004),

O contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que o cerca. A leitura das obras de arte favorece também uma leitura do mundo das imagens, sejam elas artísticas ou não. O fazer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento em Arte, mas não o único. A experimentação é um aspecto de grande relevância na exploração dos materiais, formas e possibilidades expressivas, devendo estar associada à reflexão crítica, à teoria da arte, à história da arte e à estética (págs. 95 e 97).

O ensino está associado a uma prática que conduz ao desenvolvimento do pensamento, levando o indivíduo a uma análise da materialidade da obra promovendo construções acima da mimese, do copismo, da repetição, deve levar a criança a um degrau a mais em sua caminhada estimulando novos olhares e possibilitando a expressão de valores. O que é bonito, feio, legal, interessante ou comum para as crianças, sem dúvida, é definido por elas, contudo, através do olhar da arte, ela tem a possibilidade de sensibilização, de *poieses*, segundo Pareyson (1997), esta poesia na qual está contida toda expressão do sujeito é proposta por Benjamin nas categorias narração e aura, como se vê a seguir.

1.3.2 A narração em Walter Benjamin

Não existe documento de cultura que não seja ao mesmo tempo um documento de barbárie. A história habitual é a comemoração das façanhas dos vencedores.
(WALTER BENJAMIN)

Walter Benjamin pensou sobre a obra de arte pelo viés da narrativa, aculturação e aura. De origem judaica, viveu períodos de intensa “comemoração das façanhas dos vencedores”. Nascido em Berlim em 1892 esteve associado à Escola de Frankfurt, teve uma vida acadêmica atribulada e já na década de 20 interessou-se pelo marxismo, apesar de divergir, especialmente, no que tange à direção social do momento comunista, para ele a perspectiva do não encastelamento teórico era o que mais lhe agradava nos pensamentos de Lukács. Morreu em 1940 deixando importantes reflexões filosóficas sobre a história material e teoria da arte.

Refletindo em Benjamin buscam-se conceitos relacionados à obra de arte e às narrativas. Quais imagens são vistas? Por que algumas imagens aparecem enquanto outras não? Esta exclusão social imagética pode ser considerada como história dos vencidos, mas que pode ser “escovado a contrapelo” pelo olhar de estranhamento da arte? O que as imagens falam e com quem falam? Associa a perda da voz da história ao fim da cultura, das tradições e das vivências, não que isto tenha relação com a experiência, pois para ele vivência e experiência são opostas. Vivência está relacionada à velocidade com que as informações chegam aos sujeitos e experiência com capacidade de narração e preservação histórica. Discute criticamente a modernidade e sua reprodutibilidade de valores, especialmente neste caso, os valores artísticos da obra de arte, à medida que as pessoas não mais vêem a obra associada a sua história, perdem a experiência, quer em família, quer em grupos, quer na escola e não se reconhecem mais.

Pondera-se destacar os pensamentos de Benjamin sobre reprodutibilidade técnica e aura. Aura pode ser transcrita como olhar de estranhamento, a essência da obra, da vida, da narração e da história “Em suma o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1974, p.177) e já reprodutibilidade técnica sempre existiu, mas, com o aumento das vivências midiáticas foi acelerado provocando duas reações divergentes: a perda da experiência e possibilidade da nova “aisthesis”, baseada em um novo olhar sobre as percepções estéticas, experiências estas que não tiram da obra sua aura ao contrário possibilita o descobrir de outros caminhos.

Em sua essência a obra de arte foi sempre reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contrates com reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que vem desenvolvendo na história intermitentemente através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente. Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra nessa existência única, e, somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou (BENJAMIN, 1994, p. 66 e 167).

Não é a técnica de reprodução que retira da obra de arte a aura, ela projeta sujeito para fora de si mesmo, mas a perda da experiência individual, o não narrar, o não pensar subjetivo em razão do coletivo, o vencedor sob o vencido. A arte dos vencidos torna-se então a história dos vencedores, os filmes dos vencedores, os livros dos vencedores, os materiais didáticos dos vencedores. A arte promove o resgate da aura quando medida através da linguagem verbal e não verbal, que segundo Benjamim (1994) é a troca do *eu* com o *outro* no processo de conhecimento, assim não a arte pela arte, o desenho pelo desenho ou a pintura pela pintura mas a produção como expressão do pensamento individual, logo direciona-se a uma aproximação das imagens e a constituição social do sujeito, são as trocas, os enredamentos ou ainda as mediações culturais tratadas com singularidade por Vygotsky como se vê a seguir.

1.3.3. As mediações em Lev S. Vygotsky

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, modificam e criam algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos (VYGOTSKY).

Também de origem judaica, Vygotsky nasceu na Bielorrússia em 1896 teve com formação inicial o Direito, contudo destacou-se por seus estudos em psicologia. Viveu o período da Revolução Russa, 1917, seus estudos sobre as relações entre o desenvolvimento intelectual das crianças e as interações sociais foram descobertos muitos anos após sua morte, em 1934 na Rússia.

Preocupou-se com questões que envolvem o processo de criação e mediações sociais. Ainda que o termo estranhamento não tenha aparecido em seus escritos, encontramos eco em suas falas sobre mediações quando pensamos em arte como

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

Através deste estranhamento, que Vygotsky chama de estímulo aos sujeitos [crianças] projetam-se perspectivas diferentes daquelas que habitualmente ocorrem. Assim, partindo do pressuposto de que as imagens presentes no ambiente escolar promovem um diálogo entre alunos – professores, alunos-alunos, alunos- produção imagética mediando os processos de trocas, de interações culturais e de trabalho , que ,segundo Marx é fruto da produção individual ,pois tudo que nos rodeia foi criado por mãos do ser humano, ou melhor, tudo no mundo da cultura, ao contrário do mundo natural é produto da imaginação , da criação do homem e nela estão refletidas, pode-se mensurar o quanto os estímulos, os estranhamentos, podem influenciar na produção imagética infantil,

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combinam, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 1991, p.11).

Segundo Pino (2005), os estímulos e as mediações, em Vygotsky, promovem a reflexão do sujeito, para nós os estranhamentos (estímulos) ⁴³ promovidos pela arte (mediações) fazem com que o processo de criação (reflexão do sujeito) promova novos estímulos desenvolvendo na criança um crescimento na relação valores e práticas cotidianas, escolar ou não possibilitando que suas produções imagéticas reflitam os estímulos visuais que lhes foram proporcionados. Decerto acredita-se que quanto mais possibilitados forem os processos de mediação entre produção

⁴³ Trata-se estranhamento por estímulo, arte por mediações e criação por reflexão do sujeito, apenas neste texto, ainda que não sejam sinônimos, mas fazem parte do processo metodológico.

imagética, e suas ideologias e as crianças com suas histórias sociais, mais serão as probabilidades de estranhamentos culturais e reflexão pelo viés das narrativas, verbais ou não verbais.

Dando continuidade à pesquisa, no capítulo que se segue procuramos traçar todo procedimento metodológico desde a contextualização sócio-cultural da escola e seu entorno, as mediações do campo, a análise das imagens presentes no ambiente escolar e a revisão do campo teórico cujas discussões atuais estão no tripé estranhamento, infâncias e imagens.

CAPÍTULO II - A IMAGEM DA ESCOLA: DELIMITAÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Entende-se que um caminhar não se faz sozinho, mas com diversos outros atores, pesquisadores que em diversos outros locais, perto ou longe, partilham do mesmo objeto de pesquisa visto de diferentes ângulos e que mediando, dialogando acabam por somar neste processo de construção de conhecimento, segundo Brandão (2003) uma pergunta a várias mãos, por isso, definiram-se como eixo norteador deste capítulo, informações necessárias à contextualização da escola, das imagens e dos processos de estranhamento e se propõe a atingir os seguintes objetivos: (1) Identificar quais imagens estão presentes no ambiente escolar (salas de aulas, pátio, corredores, livro didático) e estabelecer uma relação com a produção imagética das crianças. (2) Compreender como e quais imagens são utilizadas nas aulas de arte. (3) Analisar a produção imagética dos alunos a partir da interferência nas aulas de arte. Ratifica-se então, a necessidade da revisão do campo teórico, contextualização do campo a ser pesquisado e da metodologia⁴⁴ utilizada na pesquisa conforme segue abaixo.

2.1. DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE ESTRANHAMENTO, INFÂNCIA E IMAGENS NA ARTE: REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO

⁴⁴ Entendemos por metodologia utilizamos o conceito de “forma de se proceder ao longo de um caminho (...) instrumentos básicos que dispõem em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista para alcançar um objetivo ao longo do percurso” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p.20).

A etapa de revisão do campo teórico a pesquisa reflete tanto o respeito tanto ao tema escolhido quanto ao universo de professores - pesquisadores que já trilharam estes caminhos. Do período de maturação até o início da pesquisa, teve-se a oportunidade de entrar em contato com diversos processos de produção imagética infantil, visto pelo ângulo do aluno-autor/ativo, do aluno-observador/mediador, do aluno passivo/expectador, e também do professor/mediador na (des) construção do conhecimento. Na busca por delimitar o campo da pesquisa, definem-se então três palavras-chaves ou categorias para a busca:

1. Estranhamento – entende-se por estranhamento o momento em que a arte promove no sujeito a movimentação do estado coletivo ao particular e deste, novamente ao universal.
2. Infância – compreendida como sujeitos históricos, particularmente aqui, são aquelas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
3. Imagem - como imagem produção visual bidimensional, na sua relação com a arte e seu ensino.

Devido às inúmeras fontes midiáticas disponíveis atualmente (APÊNDICE 2), não se esgota a pesquisa em todas as elas, por isso, o levantamento de dados deu-se a partir de duas principais fontes de consultas:

- (1) Artigos publicados em periódicos nacionais na área de educação disponíveis nas bibliotecas virtuais,
- (2) Dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação no Brasil no período de 1997 a 2008 disponíveis na Internet.

Delimitam-se também as datas utilizando com critério o período em que a Sociologia da Infância vem sendo mais discutida, não desmerecendo os estudos anteriores, por exemplo, Ariés (1978) quando já atentava para criança, apesar de seu olhar histórico e distante da criança como sujeito social. Para tanto, seleciona-se oito periódicos de expressão nacional na área de educação e de arte:

1. Disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
2. Cadernos do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES);
3. Cadernos do Centro de Ciência da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
4. Anais dos Congressos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP);
5. Teses disponíveis na Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
6. Revista Perspectiva.
7. Revista Educação e Filosofia
8. Revista Instrumento

Uma primeira investigação destes termos apresentou a seguinte realidade no que tange aos resultados da busca até a data da pesquisa:

1. No portal da CAPES, encontram-se 3363 dissertações e teses que tratam de infância, 376 sobre o papel da criança, 105 relacionando arte-infância, 10.849 que tratam de imagens (diversas), 63 sobre leitura de imagens para crianças, 49 tratavam de infância-arte alfabetização, 135 relacionavam infância–imagem, 2, infância-imagens-alfabetização e apenas 1 cujo tema fosse estranhamento (APÊNDICE 3);
2. Dentre os disponibilizados pelos Cadernos CEDES, foram encontrados, especificamente, artigos relacionados à infância e a arte nos números 21, 24, 26, 35, 37 e 67 (APÊNDICE 4);
3. Nos CED/ UFSC, através do Núcleo de Publicações, encontrou-se 12 teses. E 12 artigos que relacionavam às palavras infâncias e arte, mas nenhum que tratava das imagens visuais (APÊNDICE 5);

4. Nos Anais dos Congressos da ANPAP, foram 16 artigos que tratam das mediações da arte, através da leitura de imagem, das crianças e da cultura (APÊNDICE 6);
5. No que diz respeito aos artigos disponibilizados no IBICT foram encontrados 727 artigos relacionados com arte e apenas 4, cujas referências eram infância e arte, mas nenhum relacionando infância- arte –cultura e nenhum que relacionasse, especificamente, imagem e infância (APÊNDICE 7);
6. Revista Perspectiva, onde apenas 21 dos 434 artigos tratavam sobre arte- educação - infância (APÊNDICE 8);
7. Revista Educação e filosofia, 1 artigo sobre Arte- educação e 1, sobre estranhamento (APÊNDICE 8),
8. Revista Instrumento, 1 volume sobre imagem e 1 volume sobre infância (APÊNDICE 8).

Constata-se que somente em meados dos anos 90 o Brasil passou a ser palco de alguns estudos importantes no meio acadêmico sobre a pesquisa com criança e suas infâncias tendo como carro-chefe a Sociologia da Infância, trazida por Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Manuel Jacinto Sarmiento (2007) cujo teor foi à valorização da criança como ator social e co-autora de todo processo de pesquisa abrindo caminho ao diálogo sobre o papel da cultura nas infâncias e dos reflexos no tratamento dado às crianças nas pesquisas.

As diversas imagens sociais da infância freqüentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado No resgate da infância é chamado de fazer (VASCONCELLOS E SARMENTO, 2007, p.33).

Por volta de 2005 começaram a borbulhar os primeiros estudos sobre a Geografia da Infância, a partir dos relatos da pesquisa de Jader Lopes e Tânia de Vasconcellos

levantando questões acerca do relevante papel das mediações entre os espaços geográficos e a formação integral da criança.

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserida. Assim apresenta um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p.35).

Assim, percebe-se que em pesquisas com crianças é necessário que se amplie horizontes para que se possa se apropriar de seus mundos, seus espaços e suas geografias. Encontra-se Sônia Krammer (2002) e sua preocupação com autoria e autoridade nas pesquisas com crianças, seu conceito de infância, sua fala e sua voz:

Especialmente Benjamin, porque, na sua obra, a criança, filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, que é também capaz de recriá-la, refundamentá-la; criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história a partir dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína (KRAMMER, 2002, p.50).

E ainda sobre a criança e seu papel no mundo, dois trabalhos nos chamam atenção: a tese de Jodete Bayer Gomes Füllgraf (2001) e a dissertação de Jucirema Quinteiro (2001), esta tratando da escola e sua relação com a criança e aquela com ênfase sobre as pesquisas realizadas com criança. Segundo Quinteiro (2001) a infância vem sendo trabalhada ao longo do tempo apenas como objeto de estudo, irrelevante ao fato de ser a criança também um ser social.

Ao longo do século XX observou-se um crescente movimento pelo estudo da criança, definindo-se a infância como uma categoria social e historicamente construída. Mais recentemente, estudos teóricos nesta área e os movimentos políticos em defesa das crianças vêm apontando para a sua construção social enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. As crianças, entretanto, são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos (QUINTEIRO, 2001, p.11).

Já Füllgraf (2001) critica as políticas públicas e a ênfase dada às pesquisas cujo tema seja infância e em sua opinião, ainda se está longe de atender à demanda.

No campo das pesquisas educacionais especialmente até os anos 80 e meados dos 90, a criança vinha sendo tratada apenas como laboratório para experiências empíricas (medidos quantitativamente através de experiências em “prol da ciência”),

e que nem mesmo o retorno é dado a ela após as conclusões finais, como se vê mais adiante.

Isso fez, segundo Quinteiro (2001), com que vários estudos tenham sido apenas quantitativos no que diz respeito às informações sobre a própria natureza da criança e seu pensamento. Seu estudo é relevante, pois está dividido em três grandes eixos: o papel da infância, os direitos das crianças de zero a seis anos e o papel da família. Para cada grupo, a autora dialoga com diversos outros autores de educação, leis federais sobre direitos das crianças e infância. Em um dos capítulos trata especificamente sobre as leis e como elas são legitimadas.

O novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda proclama para o Estado o dever de oferecer esta modalidade de ensino. Embora a legislação proclame os direitos sociais das crianças, a insuficiência de políticas de integração social atreladas à acolhida do governo brasileiro às políticas de Estado de ajuste da economia impede a concretização desse direito. Assim, a definição de políticas públicas para a educação, mais especificamente para a educação infantil, está diretamente relacionada com estas questões. (QUINTEIRO, 2001, p.13).

Além de um estudo minucioso das leis que envolvem a infância, as duas autoras sinalizam para o papel social da criança. Como elas (as crianças) são vistas em seus meios sociais, especialmente nas instituições educacionais.

Tomando por base os pensamentos proposto até agora se levanta a seguinte discussão: Qual o papel que a arte ocupa dentro da escola e em que direção caminha os pensamentos pedagógicos para a inclusão ou não destas crianças, que por sua vez, têm falas e necessitam serem ouvidas enquanto sujeito ativo no meio social?

Segundo Cola (1996) é através da arte que a criança passa a expressar uma experiência de criação e de elaboração de conceitos que, na maioria das vezes, ainda não faz dentro dos moldes formais.

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à arte (linha, forma, cor, textura, etc.) Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA 1996, p. 10).

Tratando de pesquisas com criança e arte, não se poderia deixar de citar os estudos de Machado (2003) que traz à tona o conceito de arte cuja importância está na relação do aluno e sua produção artística cultural, através da qual amplia seus conhecimentos das diversas linguagens.

A criança quando está realizando sua produção artística cultural está, ao mesmo tempo, aprendendo e estabelecendo relações com o mundo que a cerca, através de um determinado tipo de linguagem, a visual e plástica. É dessa ação verbal e não verbal que emergem os conhecimentos que estamos categorizando como: conhecimentos objetivos, subjetivos e sociais do mundo vivido (MACHADO, 2003, p.19).

Logo, a produção estética cultural infantil está ligada às condições sobre as quais o ensino da arte no espaço escolar acontece, sendo assim, as aulas de arte não devem ser apenas um momento de relaxamento ou atividades de livre-expressão. De certa forma este pensamento causa-nos estranheza, pois reduzem novamente a arte ao utilitarismo, categorizando crianças como objetos de reprodução de um mundo adulto. Ao contrário, acreditamos que a criança através da produção artística expressa seu universo a partir das mediações sócio-culturais, inclusive pela cultura adulta que promove uma arte cujos valores estéticos não coincidem com os critérios de produção infantil, segundo Cola (1996, p.10) “sem utilizar a arte para objetivos alheios aos de sua linguagem essencial”.

A revisão do campo teórico possibilitou a ordenação do processo de coleta de dados divididos em cinco etapas que serão descritos a seguir, assim como os encaminhamentos do processo de intervenção em sala apresentado no capítulo três.

2.2. COLETA DE DADOS

Desenvolve-se a pesquisa de campo em quinze encontros de três horas cada, nas quartas e quintas durante os dias 25/03/09 e 02/08/2009, em um total de 45 horas

de observação. O primeiro procedimento metodológico foi o estudo exploratório, ou seja, um mapeamento das imagens presentes nas várias instâncias da escola:

- (1) Na sala de aula observando quais imagens estão presentes nos enfeites, cartaz de boas vindas e aniversariantes, nas portas, nas janelas, nos cartazes didáticos e para didáticos (Figuras 5 e 6);
- (2) Nos corredores, pátio e refeitório da escola: Quais imagens acompanham os trabalhos dos alunos? A que altura está como são distribuídos pela escola? Quais imagens mais aparecem e em quais situações? (Figuras 7 e 8);
- (3) Nos livros 5 didáticos da turma: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Quais imagens mais aparecem? Quantas destas imagens são classificadas como obras de arte? E de quais artistas? Qual a finalidade de estarem ali?

O segundo procedimento foi uma análise dos dados mapeados onde se pode perceber quais imagens são vistas diariamente pelas crianças. Como são classificadas? Quais formas imagéticas se repetem com frequência? Quais imagens são tidas por referências dos alunos e professores? O terceiro foi um questionário aplicado aos professores do turno matutino, onde se pode ponderar sobre conhecimento em Arte de cada docente. O quarto, a pesquisa de campo com intervenção utilizando as obras de Elpídio Malaquias e quinto, a análise dos dados comparando as produções das crianças antes e depois da intervenção das aulas de arte.

Inicialmente analisaram-se as imagens presentes no ambiente escolar: sala de aula, corredores, pátio e material didático, entre as produções imagéticas encontraram-se imagens de obras de arte⁴⁵, trabalho dos alunos e professores⁴⁶, imagens

⁴⁵ São aquelas imagens cuja classificação foi feita por críticos de arte, de artistas em evidência na mídia com expostos em galerias, museus, catálogos e livros de História e Ensino da Arte.

⁴⁶ São os trabalhos produzidos pelos alunos e professores antes e durante a pesquisa.

estereotipadas⁴⁷ e ao mesmo tempo, em que fica comprovada a recorrência de alguns modelos imagéticos, outros permanecem ausentes.



Figura 5 – Painel de decoração com tipos de letras encontrados na sala da turma de 1º ano⁴⁸.



Figura 6 – Painel de decoração e boas vindas feitas com personagem diversos (Puff, Tigrão e outros animais) localizada na sala da turma de 4º ano⁴⁹.

⁴⁷ São aquelas imagens estereotipadas utilizadas como ilustração de textos e ornamentação dos espaços escolares.

⁴⁸ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁴⁹ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.



Figura 7 – Decoração da parede lateral direita do pátio no andar térreo da escola⁵⁰.



Figura 8 – Decoração da parede lateral esquerda do pátio no andar térreo⁵¹.

Tendo em vista a amplitude das imagens opta-se por estabelecer alguns critérios para a seleção daquelas que foram utilizadas no processo de intervenção:

(1) Optou-se por obras bidimensionais, devido a questões burocráticas: o traslado das crianças até as exposições seria inviável, logo, a apreciação das obras se daria por cópias, sendo assim as obras bidimensionais seriam mais fieis às originais no momento das reproduções.

⁵⁰ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁵¹ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

(2) Optou-se por obras cujos suportes e materiais de confecção fossem diversificados, assim se poderia trabalhar com as crianças questões que envolvessem também reutilização, reciclagem e reaproveitamento de recursos além de possibilitar o uso dos materiais de fácil acesso a elas, tais como canetinha, lápis de cor e giz de cera.

(3) Optou-se pela linguagem simples e ingênua do Naif ⁵² na intenção de que as crianças reconhecessem nas imagens Naif traços de seus próprios trabalhos.

(4) Optou-se por artista capixaba, buscando valorizar o movimento artístico capixaba e trazer à tona aqueles que estão fora do circuito cultura – midiático e optou-se, também, pelas obras de Elpídio Malaquias da Silva, artista considerado Naif, cuja vida e obras foram catalogadas pela professora Betina Gatti em Diários: Impressões de uma vida que por reprografia foram apresentadas às crianças.

2.3 A METODOLOGIA

2.3.1. Contextualizando o bairro onde a escola está inserida

O município de Serra é composto por praias extensas. Com população de 385.500 habitantes, inúmeros bairros crescem de maneira notável graças aos investimentos nos diversos setores da economia e Jacaraípe é um destes bairros. Um balneário situado a 27 km do centro de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Possui uma localização privilegiada ficando próxima a centros comerciais e industriais do município, além disso, freqüentada durante o verão por turistas do próprio estado e também alguns vindos de outros estados brasileiros. Com aproximadamente

⁵² Conferir nota de rodapé 40.

30.000⁵³ habitantes com residência fixa, divididos em novos sub- bairros que surgiram após a demanda imobiliária dos últimos cinco anos: Portal de Jacaraípe, Conjunto Castelândia, Praia da Baleia, São Patrício, Parque Jacaraípe, Estância Monazítica, Jardim Atlântico, Costa Dourada, Residencial Jacaraípe, Lagoa Jacaraípe, Bairro das Laranjeiras, Conjunto Magistrados (acréscimo do Bairro das Laranjeiras), São Francisco, Enseada de Jacaraípe, Praia de Capuba e Costa Bela.

Existem no bairro quatro escolas municipais de ensino fundamental, sendo que duas delas atendem alunos de séries iniciais e as outras em séries finais do ensino fundamental. O bairro conta ainda com quatro Centros de Educação Infantil (CEIs) que assistem as crianças de até cinco anos e três escolas públicas estadual, sendo duas de ensino fundamental e outra de ensino médio que no geral atendem a aproximadamente 7000 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos. Devido às diversas divisões geográficas ocorridas, o bairro passou a se caracterizar pelas diversas classes sociais. Nas áreas consideradas nobres com a avenida da praia, o centro e bairros próximos á avenida central concentram-se população das classes média- alta e nas “invasões” ou “nos sub-bairros marginais” concentram-se a maioria da população de classe baixa boa parte da economia atual gira em torno da construção civil e dos funcionários da empresas CST e CVRD, contudo pelo número de comércio local, vê-se que é um bairro emergente.

A população é composta tanto por indivíduos naturais do próprio local, quanto por sujeitos que migraram de outros estados brasileiros, principalmente, Minas Gerais e mais recentemente, por trabalhadores itinerantes vindos de São Paulo e estados do Nordeste e trazem consigo suas famílias, muitas vezes, compostas de crianças que iniciam suas atividades no meio do ano ou tem que interrompê-las devido à transferência de seu responsável. Neste ponto está a grande divergências no processo de ensino aprendizagem desta escola: uma são as mediações culturais bastante interessantes tanto para alunos quanto para os professores que devem ser observadas durante a seleção dos conteúdos; a outra, as mudanças sancionais

⁵³ Fonte: Censo dos bairros da Serra divulgado em <http://www.serra.es.gov.br>, consultado em 01/04/2009.

rápidas impedem as crianças de cursarem um bimestre completo ocasionando perda tanto de conteúdo quanto de relacionamentos estáveis.

A maior parte dos alunos reside nos bairros que compõem o balneário de Jacaraípe. A idade dos pais predomina entre os 20 e 40 anos, as famílias têm escolaridade entre 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental, com grande número de analfabetos e em menor número possui o Ensino Médio e alguns poucos o Ensino Superior. Com relação à religião predominam os evangélicos. Além disto, as famílias são em sua maior parte compostas por pais (biológico ou não) e quatro ou mais filhos. Em alguns casos os responsáveis legais pelas crianças são as avós. Outra situação interessante desta escola é que atende ao Lar de Meninas, local onde moram 12 meninas de 0 a 18 anos tuteladas por pais sociais.

2.3.2. Conhecendo o espaço físico da escola

A escola está localizada na Rua Santa Catarina, 333, bairro de Jacaraípe, no município de Serra, Espírito Santo e foi inaugurada no dia 20 de abril de 2005, em situação emergencial, devido ao grande número de crianças fora da escola. O calendário letivo foi montado com o compromisso de se trabalhar em 45 sábados, incluindo feriados para que se pudessem atingir os 200 dias letivos. As aulas iniciaram-se no dia 25 de abril de 2005. Tanto o nome da escola (Centro de Jacaraípe) quanto à indicação de quem iria assumir a direção da mesma foi pelo prefeito Audifax Barcelos. Em 2006 a diretora Maria Lúcia Aguiar Ferreira continuou no cargo, sendo então eleita por voto direto.

No primeiro ano de funcionamento o corpo técnico administrativo era formado pela diretora, duas pedagogas, quatro coordenadoras de turno m uma secretária e dois auxiliares de secretaria, quatro auxiliares de limpeza, duas cozinheiras, dezesseis

professoras e um professor de núcleo comum e um professor de Educação Física. O prédio foi alugado do Sr. José Horta e adaptado para atender vinte e duas turmas de alunos de 1ª a 4ª séries e é composto de quatro andares.

O térreo com área de aproximadamente 100 m², cuja parte interna foi dividida com madeira em a secretaria escolar, sala da direção, cozinha e depósito de mantimentos e o restante para o pátio escolar, onde estão localizadas oito mesas de aproximadamente quatro metros de comprimento e uma faixa de 300 cadeiras e um bebedouro, existem também dois banheiros (masculino e feminino). Na parte externa do térreo, existe um corredor, outrora utilizado como garagem, atualmente é utilizada tanto para as aulas de Educação Física quanto no recreio, de aproximadamente dez metros de comprimento, uma área na entrada, conforme a foto abaixo, que dá acesso tanto á garagem quanto á parte interna do térreo e é utilizada para guardar as bicicletas dos alunos. (Figura 9), em três das quatro paredes do pátio existem portas e janelas de alumínio, restando apenas uma parede lateral de aproximadamente 10 metros onde se utiliza para exposição de materiais tais como cartazes, mural e trabalho dos alunos, existem duas escadas laterais de acesso para os andares superiores.



Figura 9 - Frente da Escola de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe – o prédio é constituído de três andares e na imagem aparecem somente o térreo, primeiro e parte do segundo andar⁵⁴.

⁵⁴ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

O segundo e terceiro andar tem a mesma estrutura de divisão (madeira) são quatro salas de cada lado, ou seja, oito no total, um corredor entre elas, nele existe espaço para colar mural, painéis e trabalho dos alunos e no final, dois banheiros (masculino e feminino). As salas de aula têm em médias 16 m² e contém cerca de 30 cadeiras de braço, um armário de aço, uma mesa do professor com cadeira comum e dois ventiladores. A sala de aula que está sendo observada está localizada no segundo andar do prédio escolar, e tem aproximadamente 16 m². Neste espaço, das quatro paredes, duas são com divisória em madeira, nas paredes laterais tem-se em uma a janela (1.50 x 1.20 m) e em outra a porta de entrada, nas paredes da frente um quadro branco de aproximadamente 3 x1m e dos fundos um espaço para colar cartazes (Figuras 10,11 e 12).

A mobília da sala é composta por 20 carteiras de braço, uma mesa da professora de 1mx0.70m, com cadeira sem braço e um armário de aço dividido em 12 Box (estes boxes são divididos entre a professora da manhã e da tarde).

A decoração da sala consiste em uma cortina de Tecido Não Tecido (TNT) nas cores amarelo e vermelha para a janela, cartazes com folhas de A4 contendo as letras do alfabeto e uma imagem correspondente, além de cartaz dos aniversariantes, ajudante do dia, de centena/dezena/unidade, calendário e relógio do tempo e ainda cartaz com regras da sala (Figuras 13,14 e 15).

No segundo andar existe uma sala que é dividida entre professores e pedagogo e um espaço para os alunos especiais, no terceiro andar estão sala de Arte e a Biblioteca e no quarto andar, ou seja, a cobertura do prédio existe uma área descoberta de aproximadamente 80 m², que passou a ser utilizada pelos professores de Educação Física, também uma sala utilizada como auditório, com cerca de 50 cadeiras de braço, onde eram realizadas as oficinas do projeto Adolescente Cidadão⁵⁵ e um banheiro. As paredes deste espaço foram grafitadas pelos alunos de um projeto.

⁵⁵ Projeto desenvolvido pela PMS durante os anos 2007-2008 com crianças na idade de 12 a 18 anos.



Figura 10- Corredor do primeiro andar visto a partir da escada da esquerda – observa-se que existe uma varanda (corredor de acesso) por onde sobrem duas escadas⁵⁶.



Figura 11 – Painel com tipos de letras encontrados na parede lateral da sala de 1º ano.⁵⁷

⁵⁶ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁵⁷ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.



Figura 12 - Sala de aula da turma observada – nele aparece na lateral esquerda o armário da professora.⁵⁸



Figura 13 - Cartazes de decoração presente na turma de 1º ano: um cartaz de aniversariantes e outro com seqüência numérica⁵⁹.

⁵⁸ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁵⁹ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.



Figura 14- Cartaz de aniversariante exposto na sala da turma de 3º ano. Na imagem também aparece um cartaz com as regras da turma⁶⁰.



Figura 15 - Cartaz com decoração da sala de 3º ano.⁶¹

⁶⁰ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁶¹ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

2.3.3. Apreciando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

Do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola os professores conhecem muito pouco, sabe-se que foi idealizado em 2006 e que já havia sido enviado para a Secretaria de Educação pelo menos três vezes para serem feitas os devidos ajustes, por isso ainda está em processo de formatação, contudo alguns itens que o compõe já apontam para a direção em que se caminha. A fundamentação teórica está baseada na filosófica crítica social dos conteúdos, acredita-se que a escola seja um espaço de formação que trabalha autonomia e as responsabilidades do aluno, proporcionando a eles ambiente para que possam desenvolver-se física, mental, intelectual e culturalmente.

Contudo o que tem sido idealizado no PPP está longe de se tornar realidade nesta escola no que diz respeito á condições físicas para desenvolvimento de habilidades de psicomotricidade, por exemplo, no que diz respeito à área de Artes, quando foi elaborada a primeira versão do PPP a Prefeitura Municipal de Serra ainda não pensava Artes para as séries Iniciais, logo a definição do papel da Arte não está desenvolvida nele, existe apenas uma citação de que a escola possui professora de Arte que desenvolve atividades básicas na história da Arte, com carga horária de uma aula semanal e o descaso ainda é maior quando no ano de 2009 a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou vagas de professores de Artes para Séries Iniciais no concurso de Remoção para o ano de 2010.

Outra situação pertinente ao PPP que apesar de existir, ainda que inconcluso, a maioria das vezes, cada professor cria seu próprio plano de aula independente do projeto e o que prevalece é um trabalho conjunto dos professores das mesmas séries, onde se trabalham com muitos projetos, especialmente aqueles destinados a exposição na Mostra Artística Científica e Cultural da Serra (MACC) que ocorre entre os meses de outubro e novembro de cada ano letivo.

2.3.4. Apresentando os professores da escola

O quadro de professores da escola no ano da pesquisa era composto por 26 profissionais sendo 22 com atuam como professores regentes de classe distribuídos nas 22 turmas de primeiro aos quarto ano, três atuam disciplina Educação Física (com formação acadêmica específica em Educação Física) e um, na disciplina Arte (com formação específica em Educação Artística), existe uma equipe de Coordenação Pedagógica composta por 2 pedagogas (um matutino/1 vespertino), 4 coordenadores (dois matutino/vespertino), uma diretora, 3 secretárias (matutino-vespertino), 4 profissionais de vigilância (dois matutinos/2 vespertino) além das merendeiras (cuja responsabilidade é de uma firma terceirizada pela PMS). Da equipe docente da escola apenas 2 são do sexo masculino e ambos da disciplina Educação Física. Das 22 professoras regentes de classe, 16 tem formação superior em Pedagogia, sendo que 6 já concluíram um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, 4 estão cursando Pedagogia e 2 têm apenas o curso de Magistério (antigo 2º grau). No que diz respeito à carga horária de trabalho, todos tem dupla jornada de trabalho, dos 26 docentes, 4 trabalham nesta escola (matutino e vespertino), 12 dividem-se entre escolas da Prefeitura municipal de Serra (PMS), 6 dividem-se entre Estado e PMS, 3 entre PMS e Prefeitura Municipal de Vitória e um entre PMS e Prefeitura Municipal de Cariacica.

Buscando registrar os conceitos acerca do ensino da arte destes profissionais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores e entrevistas direcionadas com pedagogos e direção da escola onde as perguntas foram direcionadas às questões burocráticas exigidas com a vinda do professor de arte.

Durante o período de observação em sala, pude entender um pouco do que significa educação integral do sujeito, pois além do conteúdo teórico que deveria ser desenvolvido professora tinha como principal meta resgatar a auto-estima da turma e para isso valia-se de diversos métodos e dos poucos recursos de que dispunha. Uma maneira bastante interessante eram a rotina e a organização das aulas que apesar de sempre estar presente no quadro a professoras direcionava suas aulas de

acordo com as perguntas e interesses que iam surgindo das próprias crianças, por exemplo, em uma das aulas que se assistia o assunto era Português: leitura do texto escrito no quadro por ela, conforme segue transcrição gráfica literal abaixo:

CAIO VIU A BOLA
DUDA JOGOU A BOLA
CAIO FALOU:
JOGA A BOLA DUDA
A BOLA DE CAIO CAIU NO BURACO

A partir da leitura em grupo do texto, ela lançou algumas perguntas que faziam referência ao próprio texto: “Quem viu a bola? Quem caiu no buraco?”

Neste momento um dos alunos perguntou:

“- Mas tia onde eles estavam jogando bola?”

“- Claro que era num terreno igual a este aqui do lado.” Interveio outro aluno

“-No terreno igual a este? Cheio de mato?” Mediou a professora

“-É verdade, aqui não dá.” Refletiu o primeiro aluno

Então novamente veio a professora:

“- Onde vocês costumam jogar bola?”

“-Na rua. No campinho. No pátio” etc.

A partir destas falas a professora iniciou uma conversa sobre o lugar onde eles viviam e como eram as condições do local, trabalhando questões de Ciências e Geografia.

Em um dos momentos ela trouxe uma nova pergunta:

- “Mas quem já assistiu a um jogo de futebol em um campo de verdade?”

Muitos “eus” apareceram e então nova mediação:

- “Quantos jogadores existem num jogo de futebol?”

Depois de muito discutirem e chegarem à conclusão de que eram 11 de cada time, ela voltou com outra pergunta:

_- “Se temos 11 em cada time, quanto pessoas tem no campo, sem o juiz e os bandeirinhas? Conteúdo de Matemática. (DIÁRIO DE BORDO, 24/04/2009, 8h).

Este é apenas um recorte do diálogo gerado a partir do pequeno texto para leitura que durou toda manhã e culminou na produção do desenho ao final. Estive também por um período de seis manhãs em contato com a professora de arte enquanto preparava material a ser ministrado e durante a atuação na sala de aula.

O primeiro contato foi bastante informal havia conversado com ela em seu horário de planejamento e enquanto falava sobre a proposta de trabalho que gostaria de

executar com a turma, ela utilizava o mimeógrafo, porém o mais interessante foi o diálogo que se estabeleceu:

- “Na minha aula gosto de trabalhar desenho mais criativo”, dizia isso enquanto mimeografava desenho da Páscoa para as crianças pintarem.
 - “Sabe o que estou dando para minha turma de Educação de Jovens e Adultos á noite? Corte e costura”. E completou.
 - “Os alunos estão adorando fazer moldes de roupas”.
- (DIÁRIO DE BORDO, 22/03/2009, 9.30h)

Este primeiro encontro aconteceu no dia 23/03/2009 e no mesmo dia, além de ter explicado a ela os encaminhamentos da pesquisa deixou-se com ela o Plano de Curso que se utilizou enquanto professora da escola. Acordou-se que o melhor horário para fazer a observação nas turmas seria às sextas feiras. Sendo assim, foi iniciada a observação no dia 27/03/2007 indo até o dia 15/05/09, cumprindo um total de vinte e quatro horas distribuídas em seis manhãs.

Durante este período vivi algumas situações que nos tempos em que lecionava na escola faziam parte do cotidiano, mas que na condição de pesquisadora com prazos a serem cumpridos e um espaço reduzido de tempo tornaram-se grandes contratempos no caminhar da pesquisa. Por exemplo, resolveram durante o recreio que na sexta feira dia 03/04 não teria aula após o recreio para que se pudesse se comemorar a Páscoa. Acontece que neste dia a professora de Arte havia proposto para a turma um trabalho de releitura que foi adiado e/ou esquecido, pois logo na outra semana foi o feriado de Páscoa.

Outro contratempo aconteceu quando os professores, em comum acordo, resolveram adiar o dia de estudo⁶² que estava previsto para 30/04 para o dia 07/05/2009 às dezoito horas, sem comunicação prévia, ao se chegar à escola para se aplicar o questionário com os professores conforme se havia combinado, a escola estava fechada. Porém no dia sete de maio essa pesquisadora compareceu novamente á escola, a convite da diretora para falar um pouco da pesquisa, especialmente sobre crianças e aproveitando a oportunidade aplicou o questionário (APÊNDICE 9). É interessante esta relação de professor-pesquisador, pois no ano

⁶² Este dia de estudo é uma Formação Continuada de Professores onde se complementa em cinco horas a carga horária de 25 horas. Acontece uma vez por mês e sempre na última quinta feira a noite.

anterior era professora da escola e estava ouvindo alguém e em outro instante é a pesquisadora que fala para as colegas de trabalho.

Foram notórias as expressões em seus rostos, certamente todas acreditavam na pesquisa e a pesquisadora se questionava o que estaria passando por suas cabeças. Até que uma delas, mais desinibida levantou a questão:

- "Fernandinha, isso nós sabemos, mas como trabalhar com a criança olhando a história de cada uma delas, se não conhecemos nem mesmo os pais? (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 19h).

Aproveitei a pergunta e lancei para o grupo a questão:

- Será que enquanto professores podemos agir de forma a (des) construir alguns preconceitos que são categoricamente familiares? E com isso poderia acontecer? (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 19h).

Transcrevo abaixo algumas as respostas surgidas no grupo:

"-Talvez se pudéssemos fazer uma abordagem diferente com a família, oferecendo alguma coisa em troca, isso os atrairia para escola."
 "- Mas já temos esses programas: Bolsa Família e o Adolescente Cidadão."
 "- Talvez, o poder de polícia"
 "-Será que daria certo, iriam faltar cadeias para tantos pais relapsos."
 (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 19h).

No decorrer da conversar, que já estava mudando de rumo, precisei intervir com a pergunta,

_ "E o PPP da escola não diz alguma coisa a respeito disto? Questões sociais?" (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 19h).
 -"Parece que você está falando de algo real, Fernanda, esqueceu que estamos no Brasil, ou melhor, na Serra?"
 - "Mas tem nosso compromisso enquanto profissionais" disse outra professora. "Apesar de tudo , quando escolhemos se professoras , estávamos ciente de todas estas dificuldades."
 -Voltemos então aos conteúdos previstos no Projeto Político Pedagógico da escola. Como são trabalhados por vocês na sala de aula? O que mais importa? Como estes conteúdos são selecionados?
 (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 19h).

A partir daí as professoras dividiram-se em grupos de acordo com as séries e tiveram trinta minutos até entrarem em concordância para depois apresentarem ao grupo as primeiras conclusões. No momento das apresentações surgiram algumas idéias que foram sendo registradas em um quadro para que se pudesse analisá-las posteriormente:

- ✓ Pensar na criança como uma pessoa viva, ou um sujeito social. (referência da sociologia da infância);
- ✓ Pensar na família com seus problemas (constituição histórica de cada um);
- ✓ Olhar para a escola como um lugar de encontros e desencontros (mediações);
- ✓ Pensar no professor com problemas também (saberes);
- ✓ Pensar no estado autoritário, mas que pode ser questionado (pseudo concrecidade);
- ✓ Trabalhar questões sociais [pedagogia libertadora – Paulo Freire (1996)];
- ✓ Formar cidadãos e, às vezes esquecer o conteúdo.

Chegou-se a alguns conceitos chave: criança-sujeito, conteúdo-matéria e sociedade-estado, prefeitura, família, professor. Questionou-se se seria possível se conseguir criar uma rede onde estes conceitos fossem trabalhados ou pelo menos respeitados? A conversa sobre as crianças poderia ter sido estendida, porém com o avançar do horário foi preciso interromper as falas para se levantar a pergunta que realmente interessava a pesquisadora:

“- O que a professora de Arte estava fazendo na escola. E mais inda, qual o papel da aula de Arte na escola já que só tínhamos 50 minutos semanais com os alunos? A disciplina poderia de alguma forma ajudar neste processo de construção? (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 20.30h).

Houve-se então um silêncio quase fúnebre. Entendi o motivo deste silêncio a partir de duas questões principais: 1) Estava colocando em cheque-mate a própria disciplina Arte e meu “cargo” enquanto professora e 2) Já não estava mais na escola como professora. Relato agora algumas das respostas começaram a surgir depois de um longo silêncio:

-“A Arte veio para a escola nos ajudar a acalmar nossos alunos, e promover uma melhor integração entre eles”. Professora A, com mais de 20 anos de magistério.

-“Penso que a Arte deveria ter mais espaço na escola, os meninos deviam fazer mais trabalhos manuais, mais lembrancinhas...” professora B, com mais de 10 anos de magistério.

- “A Arte está na escola para promover o desenvolvimento integral da criança”, professora com mais de 10 anos de magistério.

- “Arte é conteúdo. Tem um conteúdo”, professora com 5 anos de magistério. (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 20.30h).

Muitas foram às participações, deixei que todos pudessem interagir e depois lancei outra pergunta:

“- Se a Arte tem um conteúdo, e esse conteúdo é baseado também em imagens, qual a importância das imagens no conteúdo que está sendo ministrado na sua sala?” (DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 20.30h).

A princípio elas ficaram meio confusas, mas à medida que fui explicando sobre as imagens presentes ou não na escola e suas importâncias ideológicas surgiram algumas respostas interessantes:

- “Sabe que eu nunca havia pensado por este lado? ”

-“Será mesmo que uma imagem vale mais que mil palavras?”

-“Mas o que nós temos visto, não digo nesta escola, não é isso. Nas aulas de arte as professoras apenas dão um desenho para as crianças colorirem ou uma folha em branco para desenhar o que quiserem.

Foram vários: -“É verdade!”

- “O que vocês aprendem na faculdade de Arte?”

(DIÁRIO DE BORDO, 07/05/2009, 20.30h).

Naquele instante se percebeu que na medida em que os arte-educadores têm claro na prática pedagógica o que a Arte representa tanto para essa classe, quanto para o aluno essa clareza contagia os outros professores e mobiliza um movimento em prol da Arte-Educação. Pouco adianta sair a campo, ou seja, à escola, sem que se tenha uma orientação teórica sobre o que é e o que se alcança através da Arte. Esta conscientização não é fácil. Em geral, apesar dos diálogos que se tem sobre este assunto ao final apenas reproduz-se os saberes acumulados ao longo do processo de formação. A partir daí, com olhar mais cuidadoso para questões metodológicas pode-se identificar nas aulas de Arte da professora a livre expressão⁶³ de John Dewey, mesclada com um pouco de tecnicismo⁶⁴.

⁶³ Trata-se do movimento Escola Nova que John Dewey (1859-1952) e Anísio Teixeira (1900-1971) como referências e o movimento de Arte moderna de 1922, que introduzia as idéias da livre-expressão. “Contudo alguns equívocos que se desenvolveram a partir desta tendência chamada

2.3.5. Distinguindo os alunos da turma pesquisada

Antes de se iniciar a intervenção com a turma, participou-se da reunião com pais/responsáveis pelas crianças, no dia 19/05/2009, onde se conversou sobre o trabalho e se obteve autorização para uso das imagens das crianças (APÊNDICE 1). Assim, depois do período de observação iniciou-se a intervenção no dia 21/05/2009, chegou-se então à turma de primeira série onde estão 6 meninos e 12 meninas com idades entre 6 e 14 anos (Figuras 16,17 e 18), todos repetentes da mesma escola, nas imagens que se seguem foram tiradas nos primeiros encontros com a turma e mostram os alunos aparecem organizados em dupla.

Vê-se a variedade étnica da turma, além de uma pequena diferença sócio – cultural. Dos 18 alunos, cinco eram negros e treze denominavam-se brancos, ainda que tivessem características raciais mestiças.

Cabe aqui um olhar mais específico para o que ocorreu com esta turma. No final do ano de 2007 a escola Centro de Jacaraípe realizou as matrículas de cerca de 250 crianças na primeira série do ensino fundamental todas moradoras do bairro Lagoa, confiando na promessa de construção uma de nova escola no referido bairro que atenderia à demanda das séries iniciais do Ensino Fundamental aliviando o número de alunos do Centro de Jacaraípe, contudo, o ano de 2008 iniciou-se, mas a construção da escola foi suspensa.

Onde seriam então locados os 250 alunos que já estavam matriculados? A solução foi um antigo clube que já estava desativado e fora comprado pela Prefeitura

modernista, como por exemplo, o “laissez-faire, a” sensibilização” e a utilização da arte como acessória na aprendizagem.

⁶⁴ No tecnicismo educação atua no aperfeiçoamento da ordem social articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. A prática escolar dessa pedagogia tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho, nas artes consiste entre outros na prática de reprodução de desenhos geométricos, e atividades de coordenação motora.

Municipal de Serra (PMS), localizado em frente à escola Centro de Jacaraípe. Foram organizadas salas que eram divididas com madeira. Não existia pátio interno, nem externo, não existia forro na sala de aula (se houvesse chuva de vento as salas ficavam inundadas), não existia sequer cozinha para fazer a merenda escolar, que passou a ser trazida pelas merendeiras da escola Centro de Jacaraípe para o local onde estavam funcionando as salas improvisadas. Esta parte da escola ficou conhecida como “anexo da escola Centro de Jacaraípe”.



Figura 16 – Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano), nesta imagem aparece organizado em dupla para o início das atividades⁶⁵.

⁶⁵ Fotografada em 05/06/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.



Figura 17 – Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano), continuação da imagem anterior⁶⁶.



Figura 18 - Foto dos alunos da turma pesquisa (1º ano), continuação da imagem anterior⁶⁷.

⁶⁶ Fotografada em 05/06/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁶⁷ Fotografada em 05/06/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Desta feita, em meio a tanto precariedade, o anexo só conseguiu funcionar durante seis meses e em novembro de 2008 a Secretaria de Educação da PMS foi notificada pelo Corpo de Bombeiros proibindo a utilização do local, alegando risco de vida para as crianças e funcionários. Sendo assim, passou-se a fazer um revezamento de sala entre os alunos do Centro de Jacaraípe e o anexo. Como o final do ano letivo já estava se encerrando, os alunos cujas notas eram suficientes para aprovação foram “liberados” e os que necessitavam de reforço mais os procedentes do “anexo” passaram a ocupar as salas em regime de revezamento até que o ano letivo de 2008 fosse concluído.

As crianças que conseguiram foram remanejadas para escolas do bairro e a algumas nem lhes foi oportunizado está opção. Esta contextualização remete para a turma de primeiro ano do matutino do Centro de Jacaraípe composta por dezoito alunos moradores do bairro Lagoa de Jacaraípe e seu entorno, que já deveriam estar alfabetizados, mas que pelo descaso político, perderam um ano de suas vidas escolares que nunca mais será recuperada. Narra-se abaixo uma conversa entre a pesquisadora e a professora regente na qual se faz um relato de criança por criança e um pouco de suas histórias.

- “Fernanda, acho importante que você saiba quem são estas crianças antes de escrever sobre elas: quatro crianças que vivem em um acampamento de ciganos, estas crianças normalmente têm mais dificuldades de acompanhar e obedecer a ordens, são espertas e reagem bem à matéria, mas não a questões disciplinares. Dois alunos que estão repetindo a 1ª série pela terceira vez. Três alunos apresentam necessidades educativas especiais: dislexia, outro com Deficiência Mental Leve e um terceiro Hiperativo com Laudo Médico. Um grupo de cinco mora em uma invasão e quase nunca consegue vir à escola e três alunos estão em idade regular com desenvolvimento adiantado para o nível da turma.
(DIÁRIO DE BORDO (08/05/2009, às 8.30h)

Acredita-se ser impossível observar e intervir na turma desconsiderando suas limitações, avanços e histórias. Opta-se por uma mudança completa na forma de intervenção que no período de planejamento havia sido pensado para esta turma.

2.3.6 Apontando as imagens do ambiente escolar

Deu-se atenção especial nesta pesquisa para as imagens às quais as crianças têm acesso cotidianamente no ambiente escolar. Quais imagens estão presentes na escola? Como as salas de aula são decoradas? Com quais imagens bidimensionais as crianças têm contato todos os dias no ambiente escolar?

Buscando responder a tais questões, foram analisados três principais suportes imagéticos que compõem o ambiente escolar: os livros didáticos, o ambiente escolar e a sala de aula. Além disso, enquanto tentou-se descobrir quais eram estas imagens recorremos à voz das professoras, buscando compreender a idéias que elas tinham acerca das imagens que estão neste ambiente e as mediações com as produções das crianças. Desta feita apresenta-se abaixo o primeiro resultado das entrevistas feitas com professores do turno matutino:

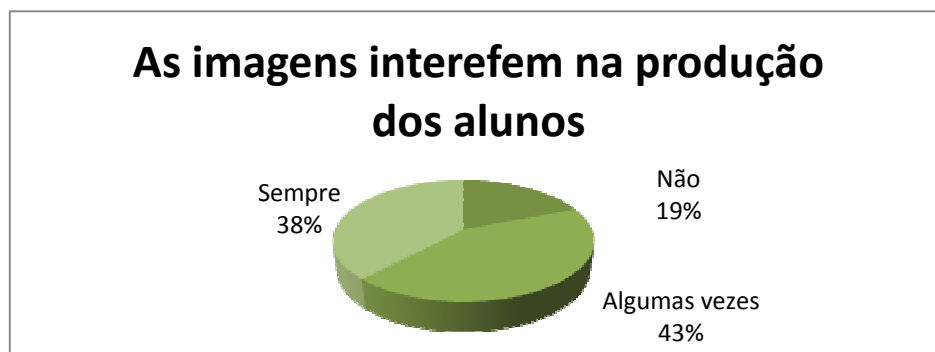


Gráfico 1 - Resposta das professoras do turno matutino à pergunta: Você acha que as imagens que estão presentes no ambiente escolar interferem nos desenhos das crianças?

De acordo com o resultado acima mais da metade (62%) das professoras entrevistadas não acreditam no poder das imagens na produção dos alunos. Ou seja, independente do que estiver sendo exposto na escola (paredes, livros, desenhos de colegas) isso não terá influência na produção imagética, nem imputa juízo de valores e ideologias no processo de formação sócio-cultural deste aluno.

Sendo assim, colocam-se no mesmo ambiente, imagens do Mickey Mouse (Figura 19), obras de Tarsila, recortes de jornal ou até mesmo um cartaz cujo slogan é "Qual animal deixou esta pegada?" Acreditando que isso não influencia, positiva ou negativamente, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.



Figura 19– Decoração interna da sala de 1 ° ano onde aparece um relógio, feito de papel, utilizado para ensinar horas com a imagem do rato Mickey Mouse no centro⁶⁸.

Para se compreender as práticas difundidas na escola buscamos olhar para a utilização dos diversos ambientes da escola, além das salas de aula, pois, existem nesta unidade escolar um pequeno pátio, biblioteca, sala de arte, salas de aula, refeitório e um mini-auditório. Voltando para a entrevista, os professores deveriam marcar aqueles espaços que eram utilizados por eles em uma frequência de pelo menos uma vez por semana. Obtivemos os seguintes resultados:

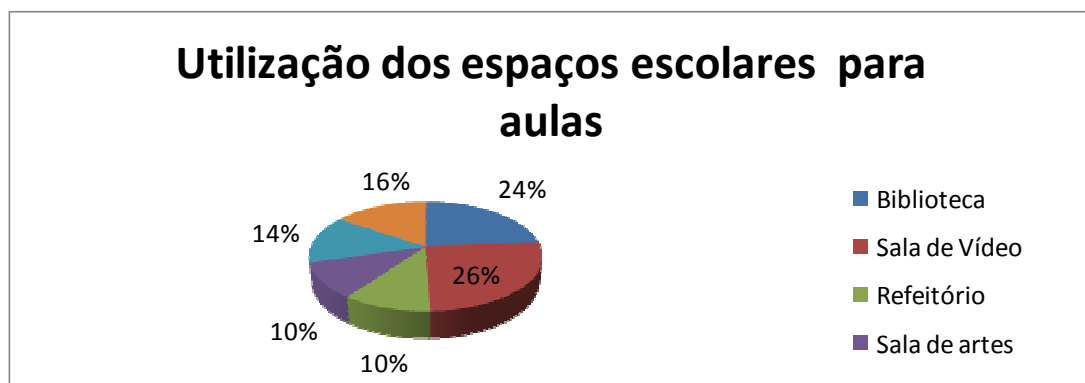


Gráfico 2 – Resposta dos professores à questão: Quais espaços do ambiente escolar você costuma utilizar com uma frequência de pelo menos uma vez por semana?

Boa parte dos professores (26%) utilizava a sala de vídeo pelo menos uma vez por semana, em geral após o recreio de quinta e sexta-feira, como momento de relaxamento dos alunos. Os filmes, em geral, não têm relação com o conteúdo

⁶⁸ Fotografada em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

apresentado durante a semana e as imagens, textos audiovisuais, músicas e outros recursos não eram aproveitados em sala de aula. Já a biblioteca (24%) era utilizada para pesquisa de trabalhos e nenhuma das professoras entrevistadas se lembrou dos cartazes espalhados naquele ambiente, nem mesmo aquele que dizia “Professora, não deixe o aluno sozinho na Biblioteca.” Os demais ambientes eram utilizados quando havia necessidade de uma aula mais “à vontade”, com maior espaço e liberdade. Sendo assim independente do que estava sendo exposto não era revertido em conteúdo de aula. A impressão é que estavam soltos no ar. Jogados, ou melhor, colados de forma aleatória nas paredes.

2.3.7 As imagens nos livros didáticos

Obteve-se acesso aos cinco livros didáticos que estavam sendo utilizados pelas crianças durante ano, sendo este o último ano de utilização. De acordo com informações da pedagoga, a cada quatro anos os livros didáticos são renovados e entregues para a escola de acordo com a quantidade de alunos que estão matriculados, por série, no ano em que se realizou a entrega. Nos próximos três anos, independente do número de alunos matriculados ou das mudanças ocorridas no número de séries, a escola não tem direito a mais livros.

Apenas para exemplificar esta distribuição, no ano de 2010 a escola receberá 100 livros de 1º ano, pois existem quatro turmas de 1º ano em 2009. Estes livros serão utilizados por todos os alunos de 1º ano que estudarem na escola nos próximos quatro anos, ou seja, 2014. Supondo que no ano de 2011 haja necessidade de uma turma de 1º ano, serão necessários mais 25 exemplares de livros, mas estes livros não chegarão à escola. A suposta turma ou ficará sem livro didático ou ficará a cargo das pedagogas realizarem trocas entre as escolas da própria rede que cujos exemplares não estiverem sendo utilizados. Foram distribuídos livros didáticos das

disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. São livros de boa qualidade de impressão e cujo conteúdo segue orientação dos PCNs para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Propôs-se identificar quais imagens são recorrentes nos livros e quais as suas finalidades. Procura-se atentar também para a utilização destas imagens. Para que são utilizadas? Apenas como ilustração de texto? Existe alguma relação do texto com a imagem? São recorrentes no material ou aparecem esporadicamente? Iniciamos então o seguinte procedimento de coleta de dados: 1) catalogação dos livros; 2) Organização de tabela onde se descrevem os tipos de imagens; 3) Preenchimento da tabela na medida em que se encontram as imagens; 4) Classificação dos dados; 5) Organização proporcional dos dados na intenção de melhor visualização da tabela.

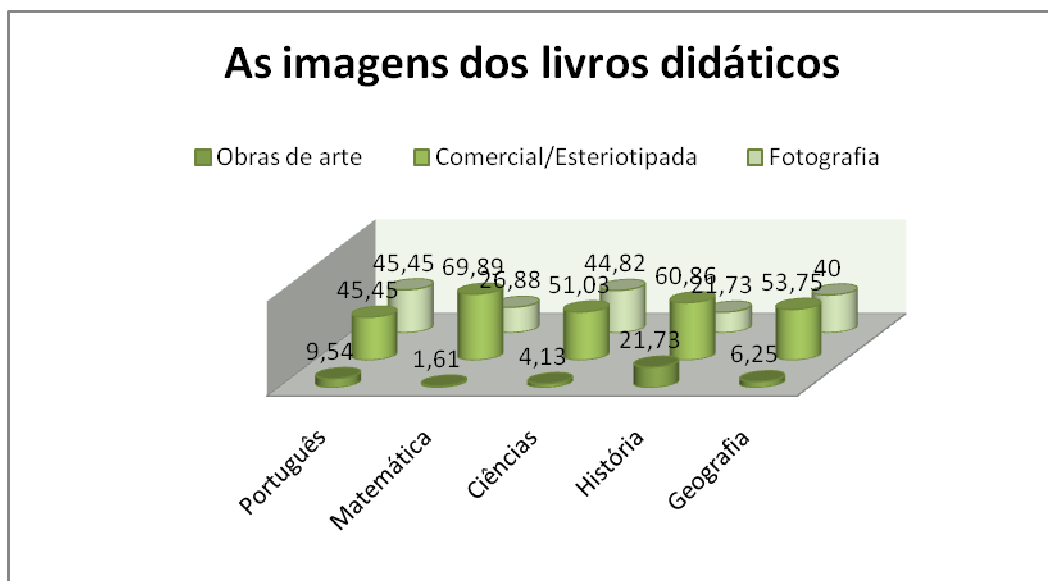


Gráfico 3 – Análise de coleta de dados realizada nos livros didáticos.

As imagens que aparecem nos livros didáticos com mais constância são as estereotipada/comerciais, seguidas das fotografias, especialmente nos livros de Geografia, Ciências e Português e as obras de arte. A imagem a seguir foi retirada da página 8 do livro de Matemática e na seqüência, aparece um esboço da obra com espaços brancos numerados e abaixo uma tabela com números e cores. Os alunos deveriam observar a obra Girassóis de Van Gogh e, em seguida preencher

os espaços da pág. 9, fazendo correspondência entre cores e números nos espaços do desenho conforme orientação da autora.

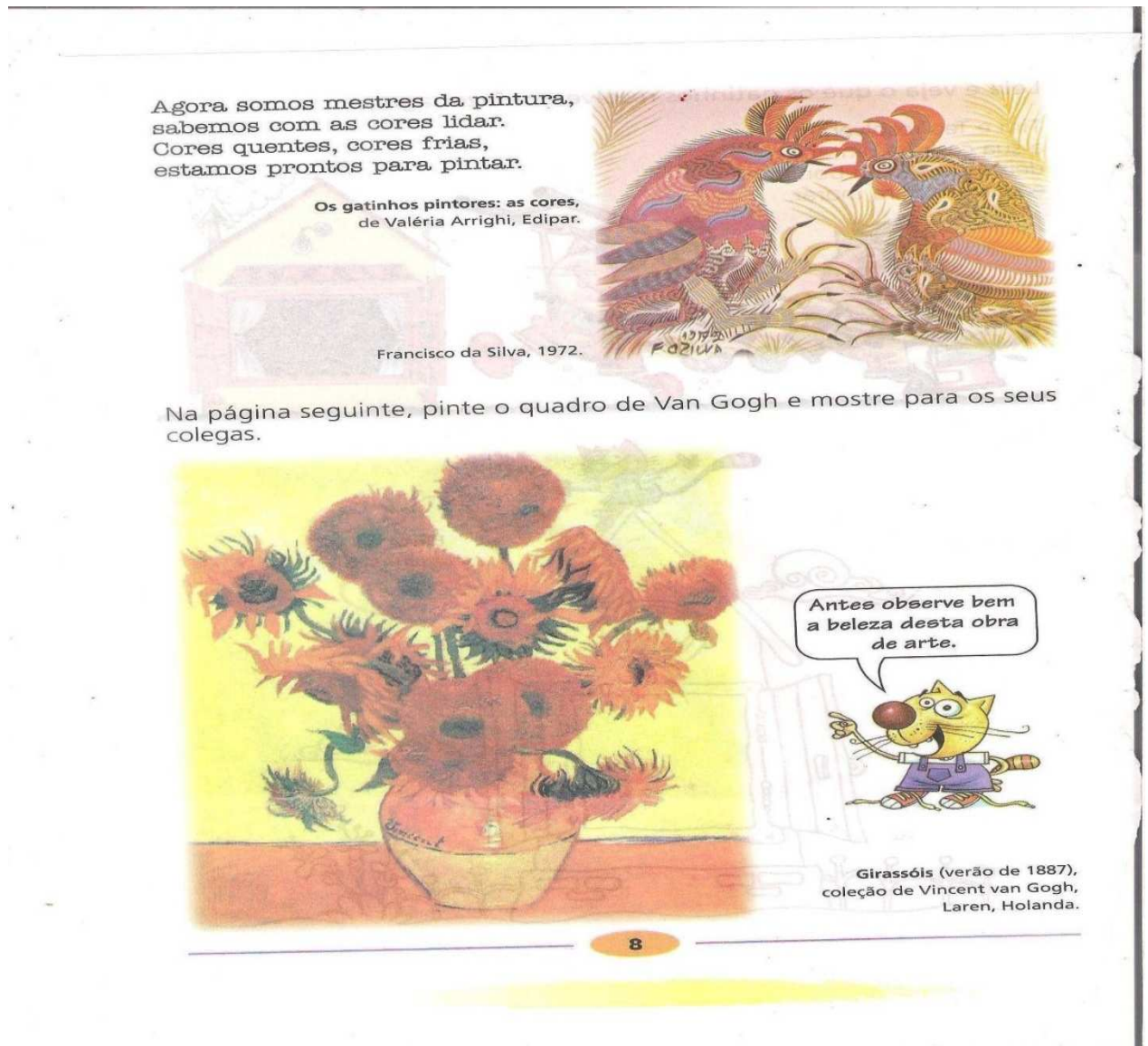


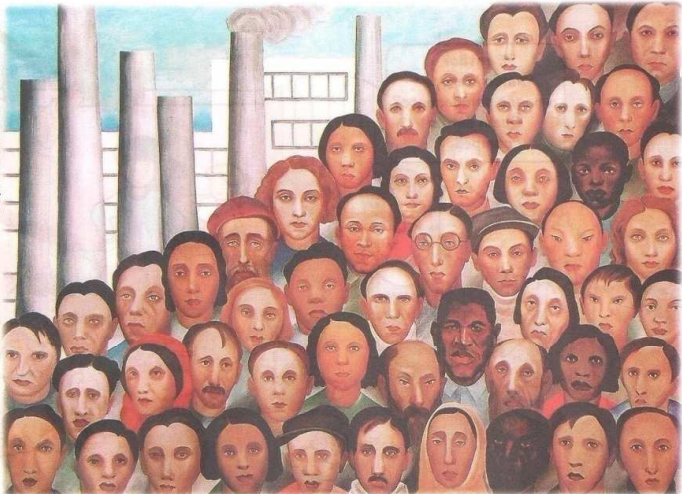
Figura 20 – Imagem do livro de Matemática, turma de 1º ano, página 8. Reproduz a obra Girassóis de Van Gogh seguido da atividade de pintura⁶⁹.

A imagem que se segue faz parte também do livro de Matemática, pág. 63 e nela aparece uma reprodução da obra Operária de Tarsila do Amaral.

⁶⁹ Escaneada em 11/03/2010 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Matemática e arte

Coletânea do Governo do Estado de São Paulo, 1993.



Operários, de Tarsila do Amaral

Professor(a), sempre que possível, apresente aos alunos atividades em que eles possam fazer estimativas, o que lhes facultará estimar os resultados nas operações fundamentais. Aproveite para comentar com eles que mais homens foram retratados no quadro porque, nessa época (1933), poucas mulheres trabalhavam fora de casa.

Observe o quadro e faça um **X** nas respostas certas:

- Nele foram retratados

<input type="checkbox"/> menos de 20 operários	<input checked="" type="checkbox"/> mais de 20 operários
--	--
- E aparecem

<input type="checkbox"/> mais mulheres	<input checked="" type="checkbox"/> mais homens
--	---

63

Figura 21- Imagem encontrada no Livro de Matemática da turma de 1º ano página 63, nela aparece a reprodução da obra Operários de Tarsila do Amaral seguido da atividade matemática⁷⁰.

O exercício que justifica a imagem é mais uma vez de seqüência numérica. Nele as crianças devem contar quantas pessoas estão representadas e marcar, na tabela, a opção correta.

⁷⁰ Escaneada em 11/03/2010 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Importa ressaltar nesta coleta o fato de que as obras de arte (Van Gogh, Tarsila do Amaral, Picasso, Volpi e Cesane) aparecem, na maior parte, no livro de Matemática e estão sempre associadas à geometria. Por outro lado as fotografias contidas nos livros de Geografia, Ciências e Português fazem referência a paisagens urbanas e rurais, animais e crianças.

Tendo em vista que os recursos disponíveis nas escolas públicas ainda são escassos, acredita-se que se as imagens são uma fonte inesgotável de informações, segundo Schütz-Foerste (2004, p.95), “o contato do indivíduo com a obra de arte prepara-o para o entendimento do mundo que cerca”, então cabe aqui a pergunta: por que as imagens presentes nos livros parecem estar tão distantes desta realidade e a contextualização não acontece?

2.3.8 As imagens na sala de aula pesquisada

Voltando ao eixo condutor desta pesquisa que é “as imagens e sua influência na produção imagética infantil” procura-se encontrar nos ambientes da escola aquelas imagens que freqüentemente estão em exposição. E, de acordo com a coleta de dados é apresentado o gráfico abaixo.

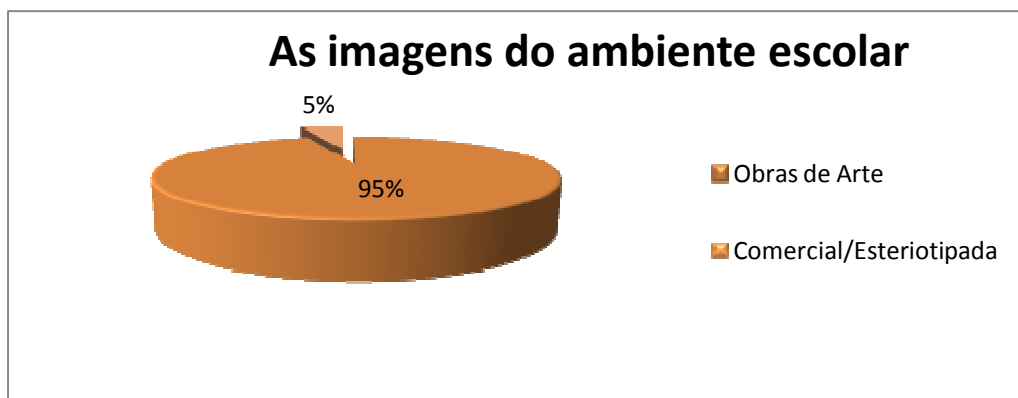


Gráfico 4 – Análise da coleta de dados das imagens encontradas em exposição nos ambientes da escola.

O gráfico acima chama mais a atenção pela ausência do que pela presença, pois nenhuma imagem categorizada neste trabalho como obra de arte foi encontrada exposta nos ambientes da escola. A maior parte das imagens eram comerciais/estereotipadas (95%), tais como enfeites de porta, recortes de jornais entre outros e apenas 5% continham fotografia de crianças e adolescentes, mas estavam relacionadas aos folders de programas governamentais. O que de fato isto representa no universo escolar? Por que tantas imagens “comerciais” repetitivas e estereotipadas? E por que ausência de obras de arte que poderiam trazer muitas informações sócio-histórico-cultural?

Na tentativa de identificar de forma particular as imagens com as quais as crianças desta turma de 1º ano tinham mais contato durante o período letivo e, verificou-se que a proporção entre imagens comerciais/estereotipadas, obras de arte e fotográficas manteve-se na mesma média dos outros ambientes da escola conforme gráfico abaixo:

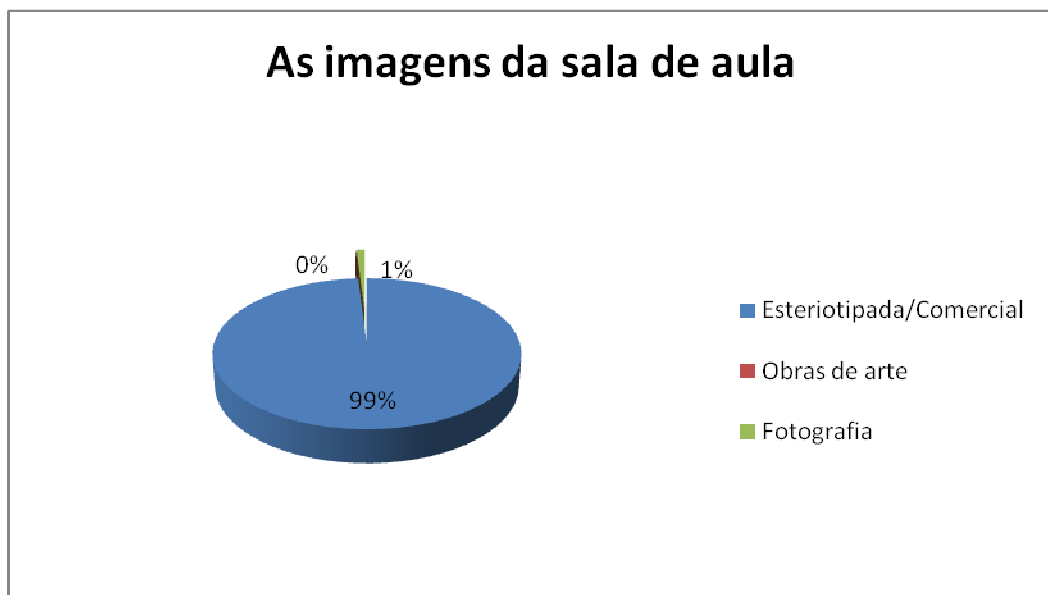


Gráfico 5 – Resultado da coleta de dados das imagens contidas dentro da sala de 1º ano.

Mais uma vez os dados apresentados confirmaram que o tratamento dado às imagens é meramente ilustrativo. Existe um excesso de informação visual e, em

alguns momentos, chegam a confundir as informações transmitidas pelo professor com aquelas contidas nas imagens. Não existe conexão entre texto – fala - imagem.

Segundo Schütz-Foerste (2004, p. 106) “a imagem está presente na sala de aula. Porém, o uso que dela é feito nem sempre tem levado em consideração o seu potencial pedagógico”. A imagem tem cumprido um papel, predominantemente, ilustrativo no contexto escolar. As imagens estão presentes no ambiente escolar apenas para “cobrir parede suja” ou “enfeitar ocasiões especiais”. Uma grande incongruência, haja vista que as pessoas são diretamente afetadas por elas e refletem a ideologia contida nela como no exemplo do dialogo ocorrido na sala de aula entre a professora regente e um aluno onde ela, na tentativa de ensinar o aluno que havia jogado lixo no chão da sala a não fazer mais isso, valeu-se do cartaz que estava exposto no corredor do segundo andar onde apareciam pegadas de seres humanos rodeadas de lixo e ao final o texto “Que animal deixou este rastro?”

Observa-se que o mesmo espaço físico (parede) é dividido entre as turmas manhã e tarde, duas para cada professora e que as imagens ali arranjadas não tem conexão umas com as outras (Figuras 7, 9,10 11 e 22).



Figura 22 – Painel localizado na parede lateral direita da sala da turma de 1º ano⁷¹.

⁷¹ Fotografado em 16/02/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Sem significações culturais as imagens tendem a cumprir o papel de ilustração para um espaço vazio, neste caso, um espaço poluído visualmente.

2.3.9. As imagens na lembrança dos professores

Outro suporte que chamou atenção, quando da análise dos questionários, foi à memória das professoras. A pergunta feita foi de qual obra de arte ou artista elas se lembravam? As repostas variaram entre Tarsila do Amaral, Van Gogh, Miguelangelo, Salvador Dali, Leonardo da Vinci e Pablo Picasso, sendo que a maior parte lembrou-se da obra Abapuru de Tarsila. Os dados foram apresentados de acordo com o gráfico abaixo.

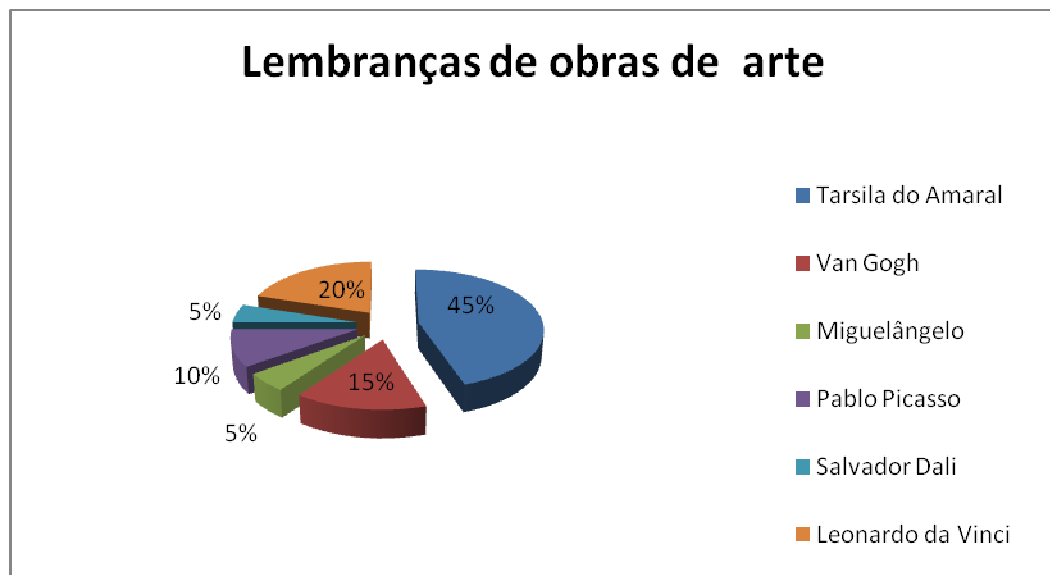


Gráfico 6 – Análise da entrevista realizada com os professores do turno matutino da pergunta: Escreva o nome de, pelo menos, uma obra de arte ou artista que você se lembre.

Barbosa (2008, p. 13) citando Eisner disse que “a arte trabalha para refinar sentidos e alargar a imaginação, mas para, além disso, é o potencializar a cognição

possibilitando processos de aprendizagem, de trocas, de conscientização do papel do sujeito social”. É sabido que a culpa não é dos professores, cujos saberes em arte se resume aos desenhos mimeografados ou às colagens, atividade pela atividade, contudo entende-se que são grandes as possibilidades de construção de novas práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos adquiridos e dos recursos que as imagens proporcionam. Contudo não se pode acomodar com o argumento de “aprendi assim”, para então utilizá-lo como subterfúgio para práticas retrógradas de ensino-aprendizagem onde apenas se reproduzem conteúdos que em nada modificam o “olhar do outro”.

É muito fácil levantar acusações ao sistema: “foi ele o causador deste todo descaso com a Arte”, mas será culpa apenas dele que não promove (u) condições para “parcerias”, segundo Foerste (2005) ou o comodismo da zona de conforto? Tem-se, entretanto, uma desconfiança de que esta não é toda a estória a ser narrada. Pergunta-se a nós mesmos, arte-educadores, se não preparamos este caminho? Alves (1986) quando explica às causas da extinção do educador - jequitibá diz que “dos ferros em brasa os haviam marcados há muito tempo, enquanto ainda eram bois de carro”, ou seja, durante muitos anos concordou-se em utilizar a arte, como auxiliar, sem definir-se, individualmente, a função da arte na educação. Aceitou-se trocar os ideais pela praticidade dos livros didáticos. Sendo conivente com a história tornamo-nos responsáveis por ela. No sentido inverso, procurou-se através das imagens ausentes promover um contato entre aluno – professor - obra de arte. Acredita-se no resgate: o momento do encontro entre imagem e olhar do sujeito-criança.

Feitas as primeiras considerações, passa-se ao próximo capítulo, onde se apresentam as narrativas da pesquisa de campo, destacam-se questões que estiveram presentes durante os meses da pesquisa com intervenção que mediando imagens do ambiente escolar e imagens produzidas pelas crianças, processos de estranhamento e construção durante as aulas.

CAPÍTULO III - IMAGENS NA ESCOLA: NARRATIVAS DO CAMPO

O desafio do educador na proposta da tarefa é dosar adequadamente o enfrentamento como “não sei”, como o desconhecido, de tal modo que não paralise o processo de construção de conhecimento, mas, pelo contrário, o instigue a buscar saber mais
(MADALENA FREIRE).

Nos capítulos anteriores apresentou-se uma revisão do campo teórico e se construíram reflexões a partir do aporte teórico onde ficou constatado a não existência de trabalhos acadêmicos que contemplassem, ao mesmo tempo, os três eixos investigativos desta pesquisa: infâncias, imagens e estranhamento. Quando se analisa a quantidade de “não sei” ouvido durante a pesquisa reporta-se às reflexões de Madalena Freire (2003), pois, ter estado nesta turma de primeiro ano modificou conceitos pessoais, e por diversas vezes, foi preciso parar e repensar os próximos passos, de forma que o processo de reconhecimento e estranhamento não fosse paralisado.

3.1. OS PRIMEIROS ESTRANHAMENTOS DA PESQUISADORA

Inicialmente planejou-se uma abordagem a partir de algumas obras de arte já conhecidas pelos alunos, e entre elas, seriam inseridas obras de Elpídio Malaquias, causando o primeiro olhar de estranhamento. Contudo durante o período de observação sentiu-se a necessidade de uma nova abordagem de intervenção, pois a turma era diferente dos padrões com os quais já se havia trabalhado. As diferenças davam-se tanto no nível sócio-econômico-cultural quanto no contexto cognitivo: as crianças não falavam enquanto desenhavam/criavam e também desenhavam como se fizessem apenas por obrigação e, por isso, algumas vezes teve-se a impressão de que elas estavam apenas de corpo presente. Constatou-se que as crianças desta turma já haviam tido contato com a disciplina Arte no ano anterior e, nem a

professora de arte nem a professora regente utilizavam imagens de obras de arte nas aulas e nos livros didáticos utilizados apareciam poucas obras de arte.

No primeiro encontro com a “outra tia de Arte”⁷² conversou-se sobre a pesquisa, apresentaram-se os aparelhos de filmagem e gravação e na tentativa de minimizar os impactos causados pela presença da pesquisadora na sala, deixou-se que se reconhecessem através de uma câmera digital. Na intenção de conhecer a produção dos alunos optou-se por uma técnica chamada *Quem sou eu?* Inicialmente se conta uma história fazendo referência a uma coisa encontrada pelo caminho e, a partir de então as crianças tiveram que desenhar cada parte desta “coisa”: sua cabeça, seus olhos, seus pés e, todas as partes do corpo. À medida que o relato acontecia às crianças iam desenhando parte por parte:

Pesquisadora: - Esta coisa tem cabeça grande, olhos pequenos, orelhas de abano, nariz de batata, sobrelhas coladas, cabelo arrepiado, pescoço curto e grosso, corpo chato, braços pequenos e grossos, dedos grandes e gordos, pernas compridas e finas, pés grandes com dedos gordos.

Adriane: -“Tia eu não sei fazer.”

Rafael: -“Grande é de qual tamanho?”

Fernanda: -Deixe-me ver se está certo, não está não, a tia falou nariz de batata e isso parece uma bola redonda.

(DIÁRIO DE BORDO, 21/05/2009, 9:50h)

Sendo assim pôde-se constatar que quando estimuladas as crianças se preocupavam mais com detalhes particulares e pessoais (Figuras 23, 24 e 25). No trabalho da aluna Adriane (Figura 23) questões de natureza conceitual foram resolvidas por ela mesma sem a necessidade da mediação da pesquisadora, como faz parte do primeiro dos exercícios realizado em sala ainda não se teve a dimensão do avanço da aluna.

Na figura abaixo (Figura 24) se vê a produção do aluno Rafael. Este é um dos cinco ciganos da turma e irmão da aluna Tainará e, nele percebem-se traços de um desenho inacabado (apesar de ter sido apresentado como concluído), não utilizando cores, apenas o lápis de escrever. Ao ser estimulado a concluir o desenho, Rafael sempre dizia que não sabia fazer ou não estava com vontade, contudo, uma imagem chama atenção no desenho, o carro (no canto inferior esquerdo). Vale lembrar que

⁷² A outra tia de Arte foi como os alunos chamavam a pesquisadora.

até esta etapa do exercício não haviam sido propostas outras imagens se não aquela direcionada pela pesquisadora.

O trabalho da aluna Fernanda (Figura 25) ainda faz parte da série “Quem sou eu?” e aparecem traços pessoais no desenho: o nariz grande, orelhas “de abano” e sobrancelhas grossas, e durante o processo de criação ela não conversou com a obra, apenas concluiu o que foi solicitado.

Volta-se então aos desenhos e, agora a tarefa a ser realizada é acrescentar um cenário para o boneco e, estavam organizados de dois a dois, contudo, percebeu-se que os alunos concluíram os trabalhos na intenção de cumprir o exercício proposto, assim encerramos a aula. Iniciamos aula perguntando qual a opinião de cada uma acerca do trabalho, mais uma vez eles ficaram em silêncio. Parecia que não haviam participado da aula ou que não se lembravam do que tinha sido feito. Apresentaram-se novamente os desenhos que haviam sido recolhidos e começaram a surgir algumas frases soltas.

Isabela: “- Xi, que é isso tia? Quem fez essa coisa feia?”

Adriane: “- Feia é o seu que não me tem pé?”

“- Tia, mas para que isso serve? novamente Adriane.

Pesquisadora: - Vocês se lembram no início quando a tia disse que queria ver como vocês desenhavam? Pois então isso é para ver o desenho de vocês?

João Victor: “- Tia eu sei fazer mais bonito. Deixa eu terminar.”

(DIÁRIO DE BORDO, 28/05/2009, 9.50h)

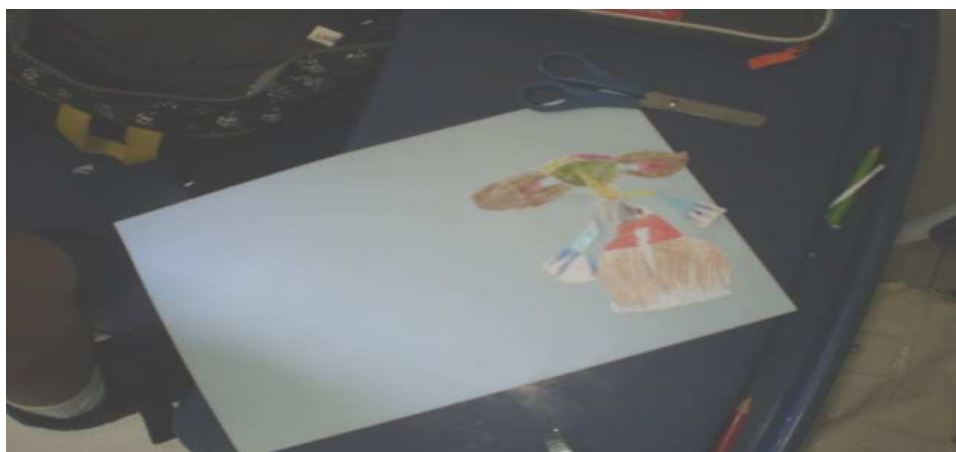


Figura 23- Produção da aluna Adriane (1º ano) realizada a partir da atividade de desenho: Quem sou eu?⁷³

⁷³ Fotografada em 21/05/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.



Figura 24 - Produção do aluno Rafael (1º ano) realizada a partir da atividade de desenho Quem sou eu?⁷⁴.

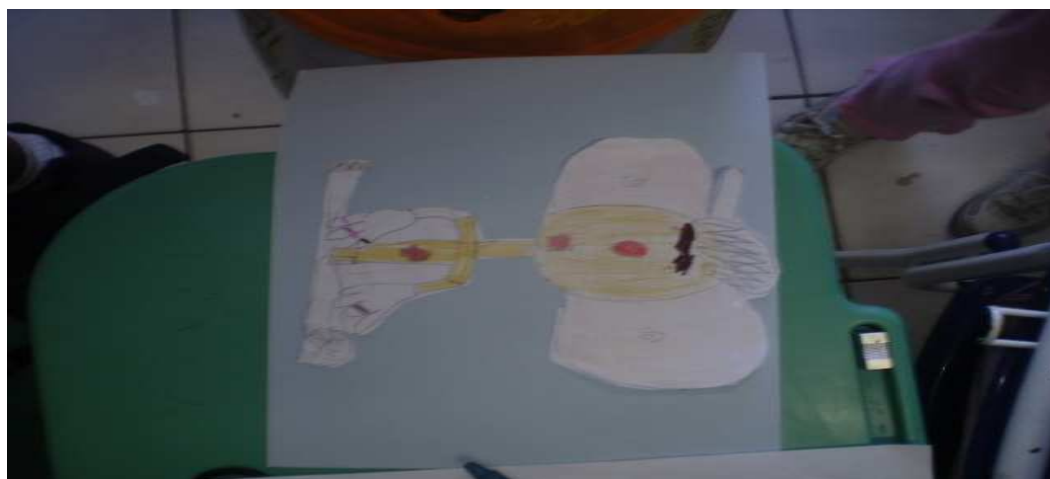


Figura 25- Produção da aluna Fernanda (1º ano) realizada a partir da atividade de desenho Quem sou eu?⁷⁵.

Aquele silêncio, ou aquelas falas buliçosas incomodavam muito. Fala de criança que vinha cheia de informações sobre o desenho, não se escutava. Não dialogavam com o desenho. Não interferiam nos desenhos uns dos outros. O que mais estranhava é que isto ia de encontro ao pensamento de Benjamin (2002) onde a criança é quem cria e narram-se através de seus brinquedos, brincadeiras e porque não dizer, desenhos:

⁷⁴ Fotografada em 21/05/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁷⁵ Fotografada em 21/05/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil. Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Não há dúvida de que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIM, 2002, p. 52, 55,69 e 85).

Acredita-se também que as crianças têm mais a dizer do que uma simples reprodução das falas do mundo adulto, quando brincam não somente reproduzem, mas criam um universo com falas recorrentes de seu cotidiano. Vygotsky (2009) afirma que a criança desenha e ao mesmo tempo fala do que está desenhando:

A criança desenha e fala ao mesmo tempo daquilo que está a desenhar. A criança representa um personagem e compõe o texto que corresponde a esse papel. Este sincretismo demonstra a raiz comum da qual partiram todos os diferentes aspectos da arte infantil (VYGOTSKY, 2009, p.82).

Como o objetivo é identificar quais imagens estão refletidas na produção imagética das crianças iniciou-se a aula seguinte com desenho orientado. Distribuíram-se seis pedaços de papel A4 no tamanho de 10x10cm e a partir de palavras, conceitos de objetos que se falando as crianças desenhavam: flor, casa, sol, árvore, passarinho e na última folha cada um desenharia o que mais sabia. Novamente apareceram as falas recorrentes.

Adriane: “- Eu não sei desenhar”.

Jean: “- Tia isso é difícil”

Lázaro: “- O desenho de Rízia. é mais bonito que o meu.”
(DIÁRIO DE BORDO, 22/05/2009, 9:50h)

E outras que me surpreenderam em seus conceitos:

Tainará: “-A tia não já falou que o desenho é nosso. Então eu faço como eu quero, e para mim está bonito. Não está tia?”
(DIÁRIO DE BORDO, 22/05/2009, 9:50h)

Comparando os dois exercícios se constataram os seguintes fatos com relação às imagens: (1) No exercício Quem sou eu? Onde eles não tinham idéia do signo , produziam a partir das imagens que surgiam em suas fantasias e aos transcrevê-las tornavam-nas ímpares; (2) Nos desenhos onde elas já tinham uma imagem visual

pré-concebida apareceram muitos símbolos estereotipados além de cópia das imagens presente na sala; (3) No último desenho da série de seis, onde elas podiam desenhar o que quisessem “*laisse-fair*” apareceu Pica-pau, Hot Wells, Barbie, ou seja, imagens que fazem parte da cultura visual de cada um deles, disponíveis nas mídias, fora da escola. Encerra-se a aula com a atividade cumprida, mas com bastante questionamentos. Na tentativa de iniciar uma conversa sobre “obras de arte” introduziu-se a questão pelas vias da conversa informal.

Pesquisadora – Vocês já viram na televisão ou no livro de vocês alguns quadros de artista famoso? (DIÁRIO DE BORDO, 02/07/2009, 9:50h).

Este aluno havia faltado uma das primeiras aulas quando buscamos imagens nos livros didáticos e acabamos encontrando o quarto de Van Gogh.

Paulo Victor “– Eu conheço tal de Van Gogh que pintou o quarto que ele dorme.”

Pesquisadora – Paulo Victor aonde você viu este quadro de Van Gogh?

Paulo Victor “– Na minha casa tia. Lá tem um desenho na sala com o quarto dele todo bagunçado. E minha irmã também já me mostrou um desenho que a professora de arte deu para ela levar pra casa.” (DIÁRIO DE BORDO, 02/07/2009, 9:50h).

Interessei-me por esta informação, pois havia feito um trabalho, no ano 2007, nesta escola com o quarto de Van Gogh, onde organizei uma pasta com algumas obras do artista e as crianças levavam para casa e depois trabalhávamos o tema. Perguntei para ele onde a irmã dele estudava?

Paulo Victor “– Aqui na escola. Ela é a Janice. Mas não estuda mais. Já foi para Dom Helder. Mas isso faz tempo tia.”

Pesquisadora- E que você achou dele?

Paulo Victor “– Feio e bonito. Mas eu faço melhor.”

Pesquisadora – Então vai lá, cada um pega esta folha e desenha seu próprio quarto.

(DIÁRIO DE BORDO, 02/07/2009, 9:50h).

Apesar de a proposta da aula não ser esta, não se pôde deixar de caminhar, junto com eles, nesta descoberta. Encerramos a aula com o *quarto* de cada aluno finalizado. Que imagens eram aquelas que apareciam recorrentes nos desenhos das crianças? (Figuras 26, 27 e 28).

Observando a coletânea de trabalhos dos alunos Gustavo, Marcos e Carolainey, do primeiro ano, verificou-se que elementos simbólicos aparecem nos três trabalhos: o

sol com rosto e as nuvens, outros aparecem de forma estereotipada: coração, árvore e flor. A mesma flor também aparece no trabalho de Lucas, aluno do segundo ano e, as mesmas composições para a nuvem aparecem no trabalho de Diego, terceiro ano. Comprovou-se que, independente da série em que o aluno se encontre, algumas imagens aparecem de forma recorrente em seus trabalhos, dando a impressão de um trabalho copiado, sem expressão individual do sujeito.

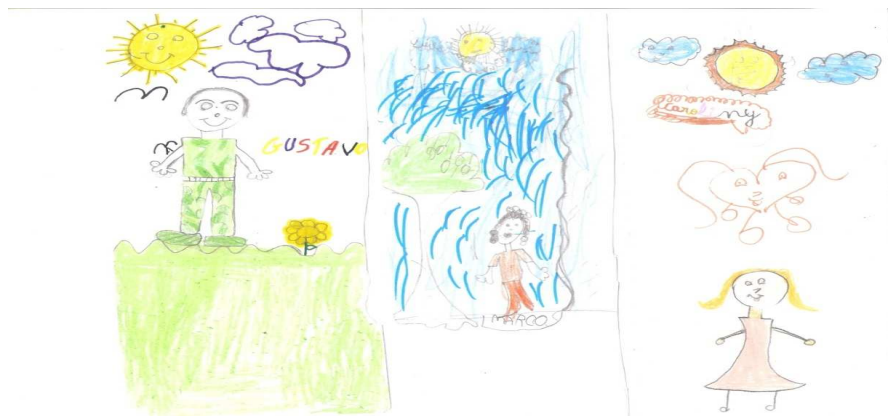


Figura 26 – Coletânea de três trabalhos dos alunos de 1º ano (Gustavo, Marcos e Carolainey) realizados em 2008. Nos desenhos aparece de forma recorrente a imagem do sol, da nuvem, além da margarida, da árvore, do coração e dos pássaros⁷⁶.

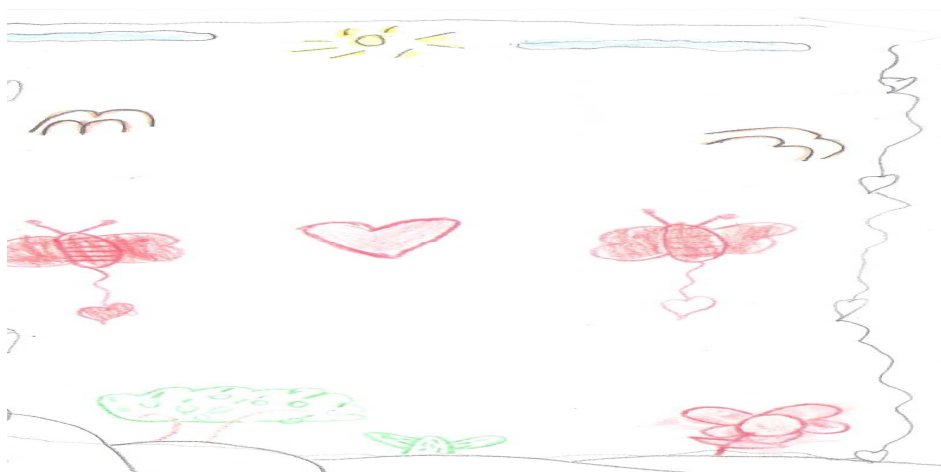


Figura 27 - Trabalho do aluno Lucas (2º ano) realizado em 2008. No desenho aparece novamente o pássaro, o coração, o sol e a nuvem⁷⁷.

⁷⁶ Escaneada por Fernanda Monteiro Barreto Camargo em 20/06/2009.

⁷⁷ Escaneada por Fernanda Monteiro Barreto Camargo em 20/06/2009.



Figura 28- Trabalho do aluno Diego (3º ano) realizado em 2008. No desenho aparece novamente o pássaro, o sol e a nuvem⁷⁸.

Causou curiosidade de como aquelas crianças estavam se reconhecendo, ou melhor, se estavam (re) conhecendo suas histórias através das imagens do entorno da escola e em suas próprias produções, ou apenas estavam cumprido mais uma atividade proposta pela professora de arte.

Dando continuidade à investigação partiu-se, então, para uma pesquisa bibliográfica com as crianças onde as crianças buscaram em seus próprios livros algumas referências de obras de arte. Na medida em que apareciam obras de Van Gogh, Tarsila do Amaral e Volpi as crianças ficavam admiradas com os desenhos e as cores. Parecia-lhes extraordinário ver que em seus livros existiam obras e artistas que a *tia de arte* estava falando.

Ingrid: “-Achei!”

Rízia:- “Eu achei primeiro “.

Pesquisadora:- E vocês acham que quando o artista pintava este desenho ele ficava mudo?

Ana Cristina: “- Não sei tia?”

Pesquisada: - O que será que tem dentro deste guarda roupa.

Tainará: -“Tia eu acho que dentro do guarda roupa tem um vestido bem lindo.”

João Victor: “- Eu acho que tem sapato?

Jean: “Não, tem um montão de biscoito”?

Pesquisadora (intrigada perguntei): No quarto?

Jean: “- Escondido para ninguém comer tia. Ele tem um montão de irmão e não dá para dividir com ninguém. ”

(DIÁRIO DE BORDO. 29/05/2009, 9.50h).

⁷⁸ Escaneado em 20/06/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

Neste momento começou-se a perceber que estavam construindo histórias através das obras. Estavam enfim, deixando suas histórias surgirem em meio a lugares, tempos e mediações. Segundo Lopes (2005), as infâncias estão inseridas em contextos geográficos que muito interferem em suas práticas tanto sociais quanto culturais, que para nós, são seus desenhos e suas falas. Teve-se a oportunidade de vivenciar o significado deste conceito.

Durante o período em que se conversou com a professora regente foram passadas informações importantes sobre as crianças, suas famílias e suas dificuldades e, com isso, como interagir e mediar com realidades tão diferentes dentro de uma pequena sala de dezoito alunos? Quando se pensou ter encontrado o caminho, se percebeu que os questionamentos estavam apenas aumentando.

3.2. O ESTRANHAMENTO DAS CRIANÇAS

Depois de muito repensar sobre as novas ações de intervenção e na tentativa de estimulá-los a conversar sobre seus desenhos, optamos por contar uma fábula sobre o início do mundo. Trata-se da história de um sapo que era tão guloso que comeu todas as coisas da terra e então os animais da floresta tiveram de pensar em um meio de fazer o sapo vomitar tudo para colocar no lugar. O interesse das crianças na história foi fundamental para o trabalho. Elas quase não respiravam para saber as possibilidades e as tentativas que os animais utilizaram para fazer o sapo vomitar. Na história a saída encontrada pelos animais foi fazer cócegas no sapo.

A partir da história contada, foi à vez das crianças criarem um texto verbal, uma criação coletiva infantil (VYGOTSKY, 2009, p.79) para isso se levou uma mala bem grande cheia de bichos animais de pelúcias girafa, elefante, leão, urso entre outros, e a partir dos animais que elas escolhessem teriam que contar, em grupo, uma

história. Entrou-se com a mala na sala e se esperou para ver qual seria a reação das crianças.

Adriane: “- Tia que é isso?”

Jean: “- Você vai viajar tia?”

Lázaro (disse isso quase com o rosto enfiado dentro da bolsa)“- O que tem dentro desta mala?”

Pesquisadora: - Nosso Deus, quantas perguntas. Antes de responder vou perguntar a vocês: quem gosta de contar histórias?

Todos; “-Eu! Eu! Eu!”

Pesquisadora - Pois então, eu trouxe hoje uma porção de bichinhos que apareceram na nossa história da semana passada, só que agora, vamos fazer uma brincadeira.

Pesquisadora (sapo) - Era uma vez, um sapo chamado Bolacha que vivia na floresta ,sozinho, não tinha nada para fazer, não conversava com ninguém até que um dia durante sua soneca (Ronccccc) ele teve um sonho. Sonhou que havia encontrado um camelo.

Tainará (camelo) “- Esse camelo estava andando pela floresta deserta”.

Pesquisadora- Mas na floresta em deserto? E camelo o que fazia em uma floresta?

Paulo Victor “- Tia você esqueceu que ele está sonhando, e no sonho pode tudo?”

Dalila- “Deixa a Tainará continuar.”

Tainará “- E o camelo estava andando e gostou muito de encontrar o sapo e os dois saíram para encontrar o urso.”

Ana Cristina “- E o urso andou , andou , andou e encontrou o cachorro.”

Fernanda “- Esse cachorro chama Filó, ele andou e encontrou a girafa.”

Dalila “- Mas essa girafa é feia hein, ela não queria andar, mas todo mundo a mandou ela andar ai ela andou.”

Pesquisadora- Mas se ela não andasse o que ela faria?

Dalila “- Voava né tia!”

Vitor “- A girafa andou e encontrou o elefante narigudo que foi com ela até o alto da montanha. Depois eles caíram. E se machucaram muito”.

Jean “- Ai eles resolveram sair para passear.”

João Vitor “- Nesta hora chegou o amigo dele, o tigre que pediu para ir com eles.”

Rafael “- Não sei tia, “tô “com vergonha”.

Rízia- “Ai o cachorrinho rosa pegou o outro cachorrinho e saiu correndo pela floresta.”

Adriane “- Deixa eu falar tia. Então eles saíram e viveram felizes para sempre.”

Lázaro – “Não saíram... fugiram. Para e pensa e depois concluí.” Fugiram para longe, sozinho. Meu bicho,o porco, só queria ficar sozinho”.

Ingrid “- Eu acho que ele saiu porque é fedorento.”

Isabela “- Não vou falar tia.” (esta aluna tem um problema de dicção:

(Trocas letras P pelo B e F pelo V)

(DIÁRIO DE BORDO, 18/06/2009, 09.50h)

Tomando como ponto de partida que a criança é uma narradora naturalmente constituída, Macedo *et al*/ declarou,

Em contextos educativos nos quais as crianças pequenas constroem e compartilham a construção de conhecimento sobre a realidade natural,

social e cultural que as cercam, compreende-se a importância de possibilitar espaços da narrativa (MACEDO, SCHÜTZ – FOERSTE e CHISTÉ, 2008, p. 50).

Depois de contar história utilizando os animais de pelúcia os alunos organizaram-se em grupos de três e escreveram o que havia sido contado. Continuou-se com a experiência, mas trabalhando com os animais e suas particularidades, a partir das histórias que haviam sido inventadas. Distribuíram-se folhas de Chamex com um círculo vermelho colado (aleatoriamente) onde deveriam desenhar o animal escolhido. Desta vez houve mais conversa e as principais dúvidas eram se poderiam desenhar dentro do círculo e como iam desenhar usando a “bolinha”. Um fator importantíssimo deste dia foi que os alunos começaram a copiar de alguma forma.

Transcreve-se abaixo a conversa entre as alunas Adriana, Isabela e Rízia. As três durante todo o processo de intervenção na sala tinham características bem particulares. Em determinado momento da aula as três conversavam enquanto desenhavam.

Adriana “- Essa aula de arte é mais legal, agente fica fazendo coisa diferente, desenha o que quer e ainda brinca.”

Rízia “- Mas brincar é de desenhar”. Pensa um pouco. “Brincar é desenhar e desenhar é brincar”. Ri sozinha... E completa. “Eu sou muito inteligente.”

Isabela “- Eu gosto de desenhar o que sei desenhar.”

Pesquisadora – Mas o que você sabe desenhar.

Isabela “- Tudo. Sei desenhar passarinho, arvore boneco, você tia...”

Pesquisadora – Então desenha.

Isabela “- Mas aqui não dá, tem uma bola vermelha. Só dá para desenhar o nariz de palhaço, e isso eu não quero.”

Rízia “- Desenha o nariz de gato que é vermelho.”

Adriana “- Vermelho, sua burra. Nariz de gato é preto.”

Pesquisadora – E se cada uma desenhasse um gato diferente? Que tal?

Adriana, Rízia e Isabela – “ Legal”.(DIÁRIO DE BORDO, 22/06/2009).

Minutos depois, já se tinha três gatos iguais, inclusive os narizes vermelhos. Como as intervenções iniciais haviam surtido efeito e as mediações começaram a aparecer, entendeu-se que já se poderia iniciar o diálogo com as obras de Elpídio Malaquias.

Sendo assim, na aula seguinte levaram-se os catálogos com várias obras de Malaquias, em tamanho 10 x10 cm, que vem acompanhado da história de cada uma delas, com comentários do artista além de algumas obras ampliadas em tamanho A3 para que houvesse melhor visualização. Sentados em roda, conversou-se sobre

as pessoas que fazem arte. Sobre o porquê as pessoas desenham e pintam. Qual a forma que eles mais gostavam? Uns disseram pintura, outros desenho, outros dança e música, outros história em quadrinhos, outros ainda, novelas. Como estavam atentos, continuou-se a falar dos artistas famosos como Van Gogh, Leonardo da Vinci, os que fizeram muito sucesso na época em que viveram mas que também existiam outros artistas que não eram tão conhecidos.

É fato que a “arte - expressão” reflete a natureza do artista, Pareyson (1997). Especialmente neste momento, com esta turma precisava-se de uma obra que fosse para além de uma imagem iconográfica, cheia de signos e símbolos. Foi necessário que a escolha do artista implicasse também nas relações com seus cotidianos, suas geografias, conforme exposto por Lopes (2005), suas histórias, de acordo com Vygotsky (1993) e suas narrações, conforme Benjamin (2002).

Como a intenção era aproximar vida e obra do artista com a vida e obra dos alunos, fez-se a opção por Malaquias, que escreveu sua história, literalmente, a partir de sua própria arte. Ao desenhar seus bichos, seus personagens religiosos, sua cidade, Malaquias colocou ali sua própria vida. Era esta a intenção, ou seja, que os alunos apreendessem a olhar sua própria história de forma diferente e a produzir sobre e com ela. A obra e a vida do artista dialogando com os expectadores.

Para o momento de intervenção optamos pela obra *O pavão azul*, de 1999 (Figura 29), primeiro por ser uma temática recorrente na produção de Malaquias e depois porque alguns alunos nunca haviam visto um pavão pessoalmente

João Victor: “- Tia, quem fez isso, você?”

Pesquisadora: - Não foi um artista chamado Elpídio Malaquias.

Rafael: “- Mas ele é artista famoso?”

Rízia: “-Mas eu sei desenhar assim, igual ele.”

Pesquisadora: - Que ótimo, vamos ver o que ele desenhou...

(DIÁRIO DE BORDO, 09/07/2009, 9.50h).

As expectativas deste encontro eram que houvesse um olhar de diferenciação que de alguma forma tirasse as crianças da zona de conforto e possibilitassem novas produções.



Figura 29 – Obra O Pavão Azul, Elpídio Malaquias, 1999, Óleo sobre Eucatex

As primeiras questões levantadas foram:

1. O que vocês estão vendo aqui?
2. Que bicho é este?
3. Vocês já viram este bicho pessoalmente?
4. Que cores são as que mais chamam sua atenção? Ou que cores é as mais bonitas para vocês?
5. Vocês acham que ele pintou esse quadro com qual material? Tinta? Canetinha?
6. Será que foi difícil pintar este quadro? O que vocês acham que foi mais difícil fazer?
7. Vocês gostaram ou não? Por quê?
8. Se você fosse pintar este quadro qual bicho pintaria?

Tainará: “- Tia eu queria ser um peixe para nadar tão longe...”

Ana Cristina: “- Eu queria ser um passarinho e poder voar...”
 Jean:- “Eu sou um leão. Forte e bravo”
 Pesquisadora:- Que bicho vocês têm em casa:
 Todas as vozes juntas: “- Cachorro, gato, galinha, tartaruga.”
 (DIÁRIO DE BORDO, 09/07/2009, 9.50h).

A pesquisadora gostaria que Malaquias estivesse presente na sala para responder tantas perguntas. Por que das cores? Por que dos bichos? Ele passava fome? Os bichos existiram mesmo? Contudo que mais se queria era que os alunos buscassem em suas histórias inspiração para criar, assim como Malaquias.

Foram mais de quatro aulas conversando, lapidando, criando conceitos que não existiam e derrubando aqueles (pre) conceitos sobre arte – obras – artista. E apesar de não conseguirmos esgotar a apresentação sobre Elpídio Malaquias e sua “artesofia”⁷⁹ a partir dos diálogos que foram surgindo, sentiu-se que já estavam familiarizados tanto com o artista quanto com as obras.

Victor Hugo –“ Caramba que bicho é esse? Parece um porco”.
 Tainará “-Tia será que eu posso ser um artista?”
 Pesquisadora:- Mas o que é um artista para você Tainara?
 Tainará: “-Quem pinta bonito.”
 Pesquisadora:- Mas bonito como? Igual isto? (DIÁRIO DE BORDO,
 10/07/2009, 9:50h).

Apresentei obras de Malaquias este mostrei um cartaz do Mickey que estava na sala,

Tainará “- Tia isso não é desenho, é coisa que compra (falando do Mickey).
 Artista é quem faz da cabeça dele e não copia.
 Pesquisadora - Mas se eu copiar eu não sou mais artista?
 Tainará “-Tia você sabe desenhar, mas como vou aprender se só copiar igual ao Lázaro está copiando?”
 Pesquisadora - Então Tainara o que é um artista? Quem cria ou quem copia?
 Tainará “-Quem desenha tia. Ah! deixa pra lá eu sou uma artista, não copio de ninguém.” (DIÁRIO DE BORDO, 10/07/2009, 9:50h).

Os alunos iniciaram a criação de seus desenhos e, cada aluno recebeu três folhas de Chamex (A4) para começar o trabalho de releitura⁸⁰, pois, assim poderiam fazer o desenho de vários ângulos e sem a preocupação de apagar a folha e sujar o

⁷⁹ Neologismo – expressão criada para representar a forma como Malaquias vivia e sentia a arte. Arte+ Filosofia= Artesofia, sendo que a arte representa para ele à intenção de se mostrar como sujeito, e a filosofia a forma de acreditar na Arte.

⁸⁰ Utiliza-se neste trabalho o conceito de releitura “como tradução da significação do objeto como fundamento para uma nova construção, buscando-se nessa ação a re-significação do mesmo objeto: re-ler para aprofundar significados, re-semantizando-os (BUORO, 2002, p.23).”

trabalho. Finalmente os trabalhos começaram a surgir em meio às folhas brancas e não vinham sozinhos, vinham acompanhados de muito diálogo.

No trabalho do aluno Victor Hugo (Figura 30), vê-se que já aparecem cores mais vibrantes e especialmente os animais que ele desenhou, não aparecem nas obras de Malaquias.

No desenho do aluno Jean (Figura 31), além de aparecerem cores, o que não acontecia antes, aparecem também formas que não estão presentes na obras de Malaquias. É um re-significar da obra para contextualizá-la. O que mais importa ao aluno é a história dos dois amigos e o pavão.

Neste desenho têm-se mais uma obra de Rafael (Figura 32), agora não mais com os mesmos traços do primeiro exercício. Seus desenhos tornaram-se cada vez mais elaborados, onde aparecem traços do próprio sujeito. Em nenhum momento desta atividade ouviram-se as frases que no início da intervenção eram tão recorrentes: “não sei” ou “não quero fazer”.



Figura 30 – Releitura da obra O pavão Azul pelo aluno Vitor Hugo, 8 anos , turma de 1º ano , 2009. Realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis de cor sobre papel Chamex, no tamanho A4.⁸¹

⁸¹ Escaneada por Fernanda Monteiro Barreto Camargo em 15/07/2009.



Figura 31 – Releitura da obra O pavão Azul pelo aluno Jean, 8 anos, turma de 1º ano, 2009. Realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis de cor sobre papel Chamex, no tamanho A4⁸².



Figura 32 – Releitura da obra O pavão Azul pelo aluno Rafael, 8 anos, turma de 1º ano, 2009. Realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis de cor sobre papel Chamex, no tamanho A4⁸³.

Este desenho é da aluna Isabella (Figura 33) e, representa uma releitura bem particular do “Pavão” de Malaquias. Nele a aluna não apenas representa um pavão, mas vários (como se fossem galinhas) sendo tocadas por um homem. O que chama a atenção são as cores que passaram a ser utilizadas pelos alunos.

⁸² Escaneado em 15/07/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

⁸³ Escaneado em 15/07/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

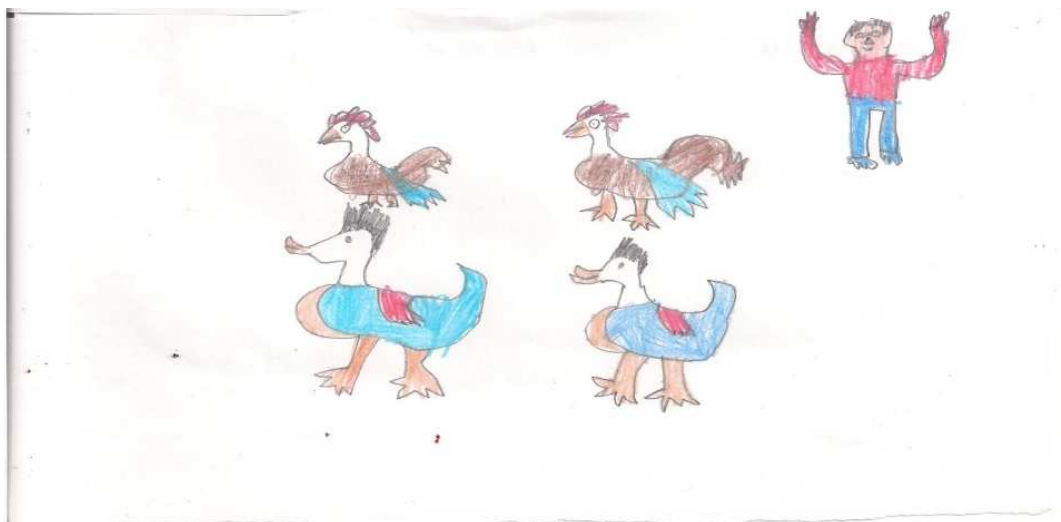


Figura 33 – Releitura da obra O pavão Azul pela aluna Isabela, 7 anos, turma de 1º ano , 2009 , realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis de cor sobre papel chamex, no tamanho A4⁸⁴ .

Como releitura para a re-significação da obras, a aluna Adriane (Figura 34), optou pelo casal de pavão. Os traços que aparecem neste desenho já não lembram os primeiros rabiscos da aluna.



Figura 34 – Releitura da obra O pavão Azul pela aluna Adriane, 8 anos , turma de 1º ano , 2009 , realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis de cor sobre papel chamex, no tamanho A4.

Caminhando para os momentos finais da pesquisa precisou-se adiantar o processo de construção das imagens. Foi reservado o dia para apresentar todas as produções realizadas pelos alunos, desde o Quem sou eu? Até a releitura de Malaquias. Foi

⁸⁴ Escaneado em 15/07/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

conversado sobre cada trabalho, como eram e como foram ficando, as mediações possibilitadas pela arte, de acordo com Vygotsky (1993) e, estavam finalmente emergindo em meio a tantas geografias diferentes.

Abaixo estão transcritos quatro relatos que chamaram a atenção, haja vista, o objeto da pesquisa:

Rafael “- Tia, mas eu não desenhei isso. É muito feio todo rabiscado. Acho que este desenho é do Lazaro. Meu desenho é assim ,mais bonito e pintado.”

Tainará “-Tia olha com meu desenho ficou mais bonito. Acho mesmo que sou uma artista. Você vai voltar mais vezes para continuar nosso desenho?”

Rízia “-Tia minha obra é muito bonita. Já sei desenhar e vou passar em arte. Só preciso ver os desenhos mais legais para fazer os meus”

Isabela “- Tia você viu meu gato? Ele ficou mais bonito do que aquele outro, mas eu ainda não desenho bem. Por quê? Acho que sou um pouco burra.”

(DIÁRIO DE BORDO, 30/07/2009, 9.50h)

Chegou-se ao final da aula com um conceito de “artista nascido junto com suas produções” e, com algumas obras semi-elaboradas, independentes do que o senso comum lhes impunha. Voltou-se à pergunta norteadora da pesquisa: Como as imagens apresentadas às crianças na escola em séries iniciais do ensino fundamental influenciam sua produção imagética?

Inicialmente pensou-se que as imagens de Malaquias estariam em um conceito do não-particular, da destruição a uma pseudoconcreticidade, que Kosik (1976). Se todas as imagens do ambiente escolar fazem parte da própria geografia da sala, acredita-se que uma imagem diferente, promoveria esta destruição, uma ruptura. O sair do lugar comum, mover-se da zona de conforto para a batalha, estranhar-se com o que estava sendo proposto.

Porém, maior do que o olhar de diferença, foi o olhar de reconhecimento que as crianças tiveram nas obras. Foi um olhar de identificação, um ver-se na obra. Segundo Kosik (1976), “para que haja conhecimento, e não apenas contemplação, o homem (sujeito/crianças⁸⁵) primeiro precisa conhecer e se re- conhecer na coisa (obra/imagem⁸⁶) para assim depois transformá-la e criar sua própria realidade”.

⁸⁵ Grifo meu

⁸⁶ Grifo meu

Assim, apesar de estranho ao ambiente a obra de Malaquias causou identificação, como o fato de as crianças estarem vendo seus traços, nos do artista. Suas histórias, nos “causos”⁸⁷ do artista.

Em nenhum momento as crianças recusaram-se a produzir, desenhar ou falar, ao contrário, no momento em que se reconheciam isso lhes causava um enorme prazer em produzir e conversar sobre suas produções e, até mesmo a aluna Tainará, nossa pequena-grande cigana.

3.3. TAINARÁ: O ESTRANHAMENTO PARTICULAR

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar

(CORA CORALINA)

⁸⁷ Fala de Malaquias no Catálogo: Diários, s/d.

E no decorrer da pesquisa outros estranhamentos foram surgindo e novas mediações aconteceram dentro daquele pequeno espaço de 12m². Assim como Cora Coralina “não sei se a vida é curta ou longa demais (...) nossa única certeza é que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas”, e Tainará foi um exemplo real de que, mesmo sendo apenas a tia da pesquisa, os laços que ficaram e enredaram-se pelos caminhos da educação.

Apesar da proposta metodológica não ter sido um “estudo de caso”, Tainará aconteceu em meio aos casos e acasos escolares, o que só contribuiu para enriquecimento e o comprometimento da pesquisa. Porque esta aluna chamou tanto a atenção ainda não sabemos, mas talvez seja pelo conjunto da obra que foi discorrido em poucas palavras.

Logo no primeiro dia de observação da turma, deparou-se com uma aluna sentada no chão próximo as cadeiras, muito suja e descabelada. A professora por várias vezes pediu que ela se levantasse, pois já era moça, ou melhor, já era a maior da sala, pois tinha 14 anos em uma turma de 1º ano. Porém não foi atendida em nenhum dos pedidos.

Durante esta aula, enquanto as crianças vinham conversar, saber quem era e o que se estava fazendo ali, ela não se levantou do chão. Chegou então o momento de se ficar sozinha com a turma, decidiu-se neste dia apenas ignorá-la, pois já se havia percebido que todas as tentativas da professora tinham sido em vão. Continuou-se a aula sem desviar a atenção demasiadamente dela. Isto foi muito difícil, pois sua atitude acabou por estimular outros dois alunos a fazerem o mesmo: um foi Lázaro (criança hiperativa com laudo médico) e o outro João Victor (hiperativo com laudo da mãe).

Passado este primeiro momento, procurou-se a professora regente para saber qual a situação de Tainará. Descobriu-se, então, que ela era a mais velha da turma com 14 anos e, por três vezes repetentes. Tem um irmão de 7 anos na mesma sala (Rafael) e era filha de ciganos. Talvez por isso faltasse muito e na maioria das vezes vinha para escola bastante desarrumada. Já estava defasada pela idade e era a mais alta de todas as crianças por isso ficava sempre distante dos grupos da sala.

Para chamar atenção das professoras agia com atitudes extremas, como por exemplo, ficar a aula toda sentada no chão ou bater nos colegas menores. Contextualizada que foi a pequena-grande Tainará passou-se para as próximas aulas. Voltando na outra semana, decidiu-se tentar enxergar o que tinha por trás daquela menina-cigana.

No dia do primeiro desenho ela estava produzindo sozinha sentada no chão, sem interagir com os colegas. Aproximou-se e elogiou-se seu trabalho e, com isto, foi o primeiro sorriso ganho dela. Depois ela até decidiu sentar na cadeira. Pensando em conquistá-la, após a aula entregou-se a ela uma caixa de lápis de cor e giz de cera.

Tainará começou a produzir desenhar, criar, falar até o ponto de se intitular “uma artista” e uma ajudadora durante as aulas. A evolução de seus desenhos pode ser comprovada diariamente, porém, muito mais do que desenhar ela estava ali representando sua história. Contava e conversava com seus desenhos enquanto falava (figura 35).

Em especial neste trabalho Tainará optou por não colorir, apesar de ter a sua disposição diversos materiais. Sua justificativa foi que o desenho estava tão bonito de lápis e se colocasse cor atrapalharia. Percebeu-se que ela tinha se colocado tanto na obra que criara um vínculo com a imagem maior do que a estética e, isto criou nela um sentimento de pertencimento tanto da produção quanto do lugar onde estava inserida, na sala de aula de 1º ano. Os hábitos do início da pesquisa como sentar no chão, já não fazia parte de seu repertório, e passou organizar melhor sua mesa e a cuidar de seu corpo. Para isto bastou:

- ✓ “Um colo que acolhe”: - Que tal levantar deste chão e sentar na minha mesa para desenhar melhor. (DIÁRIO DE BORDO, 21/05/2009 às 9.50h)
- ✓ “Um braço que envolve” – Toma Tainará a tia trouxe para você desenhar. (DIÁRIO DE BORDO, 22/05/2009, às 9.50h)
- ✓ “Um silêncio que respeita” “-Tia, mas eu não quero fazer agora!”- Tudo bem faz em casa e depois me traga. (DIÁRIO DE BORDO, 05/06/2009, às 9. 50h)
- ✓ “Uma alegria que contagia” – E seus olhos brilharam quando viu o trabalho concluído. Disse: “- Sou uma artista!”. (DIÁRIO DE BORDO, 10/07/2009, às 9. 50h)
- ✓ “Uma lágrima que corre” “- Mas acabou tia, você não volta mais aqui?”. (DIÁRIO DE BORDO, 07/08/2009, às 9. 50h)

- ✓ “Um olhar que acaricia” – Tchou turma a tia volta para mostra às fotos depois. (DIÁRIO DE BORDO, 07/08/2009, às 9. 50h)
- ✓ “Um desejo que sacia” – Aquele desejo de conhecer, de se reconhecer no outro, de estar com o outros em todas as suas esferas sócio-culturais, que só o professor jequitibá tem segundo Alves.
- ✓ “Um amor que promove” – Professora 1: -“É Fernanda, o que você fez com Tainará, ela nem parece à mesma menina *fedorenta e rebelde*” (DIARIO DE BORDO, 07/08/2009 às 9.50 h).



Figura 35 - Releitura da obra O pavão Azul pela aluna Tainará, 14 anos, turma de 1º ano, 2009, realizada em sala de aula no dia 10/07/2009. Material utilizado: lápis grafite sobre papel chamex, no tamanho A4⁸⁸.

Mais do que decifrar imagens e suas produções a arte promove o crescimento do indivíduo. As crianças que estão na escola são mais do que seres biológicos, conforme o pensado no século XIII, pois, trazem consigo uma experiência histórico social, que precisa ser respeitada quando em ambiente escolar. Pensa-se criança, como aquele sujeito, que ao longo da história sócio – cultural –histórico passou por diversas fases de (re) conhecimento e contemporaneamente atingiu o patamar de sujeito social pertencente e mediado pelo mundo que tem uma produção simbólica imagética onde conta sua história e nela se reconhece. Vygotsky (2009) fala das emoções e inquietações que aparecem a partir do desequilíbrio, entendido por nós pelo viés do estranhamento na arte.

⁸⁸ Escaneada em 15/07/2009 por Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi identificar como as imagens estão apresentadas às crianças na escola em séries iniciais do ensino fundamental e de que forma influenciam em sua produção imagética. O exercício realizado no decorrer desta pesquisa foi primeiro estabelecer uma relação das imagens presentes no ambiente escolar (salas de aulas, pátio, corredores, livro didático) com a produção imagética das crianças; segundo identificar como e quais imagens são utilizadas nas aulas de arte e terceiro analisar a produção imagética dos alunos a partir da interferência nas aulas de arte.

Neste sentido, a análise realizada não teve a intenção de estabelecer papéis e responsabilidades quanto ao uso das mesmas, mas, apenas entender qual pensamento pedagógico norteia a prática da leitura de imagem com crianças nas aulas de arte. O tema é relevante e situa-se no campo das discussões sobre o papel da educação estética.

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal onde há problemas sociais graves, colocando crianças e jovens situação de risco, isto fez com que indiretamente a pesquisa ganhasse cunho de denúncia e descaso da educação pública junto a população menos favorecida. Ressaltando a necessidade da dimensão articuladora de uma educação pública de qualidade para todos através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar. A observação mostra que tanto estes profissionais quanto as crianças ainda não se atentaram ao poder de uma imagem disposta na escola, inclusive, alguns sequer acreditam que elas podem, de alguma forma mediar o processo e as práticas educacionais. Neste sentido acabam por refletir, no ambiente escolar, práticas capitalistas de controle, tanto de conteúdo quanto de valores éticos, morais e culturais. A escola traduz o pensamento social capitalista diluído e suas práticas educacionais. Tudo isso nos fez refletir sobre como formar pequenos leitores de imagens neste contexto.

Durante os diversos caminhos investigativos verificou-se que ações que motivam professores em suas práticas pedagógicas ainda estão muito ligadas aos seus próprios saberes e conceitos sobre leitura imagética e acabam por reproduzir o discurso de imagens ilustrativas. Verificaram-se no decorrer deste estudo falas recorrentes e práticas de leitura de imagens descontextualizadas. Constatou-se que algumas produções imagéticas aparecem de forma recorrente em quase todos os trabalhos, são sol, flores, passarinhos entre outros símbolos que fazem parte da cultura visual da escola e aparecem nas produções dos alunos servindo de modelo para produções estereotipadas não sendo questionada por nenhum dos sujeitos participantes do jogo educacional, isto induz a criança a apropriar-se das narrativas de outros sem dialogar elas em suas próprias histórias e espaços, ao contrário dos pensamentos de Benjamim quando ao tratar o tema reprodutibilidade técnica da arte diz que esta promove o sujeito para fora de si estimulando a troca do eu com o outro, incitando produções imagéticas carregadas de informações particulares. Contudo as imagens dispostas no ambiente escolar estão longe de promover esta mimese, isto se deve tanto por práticas pedagógicas, pois se percebe que nem a professora regente nem a professora de Arte têm preocupação com a análise das mesmas, ou quanto pelo desconhecimento da tendência ideológica das imagens.

Diferente da proposta de isolamento pedagógico de uniformização e homogeneidade entende-se crianças como sujeitos sociais vivendo suas infâncias em espaços geográficos que, segundo Vygotsky, são mediadas por experiências culturais tornando-se co-autoras das produções e que recuperam suas falas quando manifestam sentidos, desejos e necessidades através de suas produções imagéticas.

Nesta manifestação de sentidos está a tese do materialismo histórico, segundo Lukács, o sentido do estranhamento promovido pela obra de arte que retira o sujeito de sua zona de conforto e o eleva à categoria de particularidade, de pertencimento, sobrevivendo à pseudoconcreticidade proposta pela estratificação de valores sócio-culturais e estéticos. Desta feita ao analisar a produção imagética dos alunos a partir da interferência nas aulas de arte entende-se que na medida em que se possibilita o

outro olhar sobre as imagens, quer pelo reconhecimento ou estranhamento as produções das crianças cunham novos valores.

Pelo viés das mediações artísticas as crianças extrapolam o sentido contemplativo e chegam ao interpretativo, à ruptura dos padrões estereotipados e dos juízos de valores estéticos, promovendo a experiência estética, ímpar e particular. Faz-se necessário entender que o sentido do estranhamento está para além da intencionalidade do artista ao produzir a obra, mas trilha seus próprios passos na mediação promovida pelo olhar o outro, no caso desta pesquisa, da criança, sobre a obra.

Neste sentido promoveu-se o encontro da turma de primeiro ano com as obras de Malaquias não na intenção de ilustrar práticas artísticas educativas, mas buscando redimensionar o conceito de estranhamento, de não reconhecimento para o processo de conscientização dos sujeitos e suas múltiplas infâncias. Assim na medida em que conversavam sobre e com as obras as crianças também iam falando de suas próprias histórias redimensionando o sentido da Arte. Não mais imagens carregadas de ideologias sendo reprodução mecanicamente, mas uma produção impregnada de valores particulares refletindo a história do sujeito mediada pela história do artista Malaquias, que assim como cada uma das crianças daquela sala também traduzia em texto não verbal suas histórias. Dos registros e análises aqui apresentados o que mais promove a (des) construção dos olhares sobre a produção imagética das crianças está contida em suas próprias falas e em especial nos trabalhos de Tainará, a menina cigana.

A partir da compreensão do valor ideológico das imagens na escola propôs-se uma reflexão sobre as bases da construção filosófico-metodológica do ensino da Arte nas séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais e psicológicas, a fim de que possam expressar através de suas produções a releitura de suas próprias histórias.

Uma fala recorrente entre os profissionais da Arte é de que as imagens utilizadas na escola não contemplam obras de arte significativas ou mesmo valores que contribuem para uma educação do olhar (cultura visual) mais significativa. Este trabalho evidenciou a predominância de obras comerciais e estereótipos imagéticos representados pelas reproduções xerográficas e modelos receituários. Tal fenômeno reforça o fato de que a escola, infelizmente, reflete, em grande maioria, o que a sociedade valoriza, porém, poderia ser um lócus que alimentasse valores diferenciados do desenfreado consumismo contemporâneo.

Desta feita, as áreas da Arte, da Infância e da Educação são instâncias onde certezas produzem novos questionamentos instigando pesquisadores, em infinito processo dialético entre a tese, a hipótese e a antítese, a buscarem descobrir novos olhares sobre o tema. Ao retornar ao objeto da pesquisa, percebe-se que corredores, livros, sala, murais, o ambiente escolar em geral, carregam textos imagéticos que influenciam e aparecem na produção infantil através das múltiplas mediações das relações sujeito-objeto, apontando para uma maior necessidade de atenção, tanto aos processos de criação da criança pequena quanto ao conteúdo subliminar a cada uma das imagens, a fim de promover, durante o processo ensino-aprendizagem, um ambiente de troca de experiências e desconstruções, especialmente nas séries iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **LEP: Leitura, expressão e participação** – 1ª série. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Vol. I. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES, 1996.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

BECCHI, Egle. **Retórica de infância**. Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC, 1994. Ano 12, nº. 22, pág. 63-95.

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

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

BENJAMIN, Walter; THEODORR, Adorno W. E GOLDMANN, Lucien. **Sociologia da Arte**: IV. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1969.

BENJAMIN, Andrew. **A Filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro :Jorge Zahar, 1997.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRAIT, Beth(org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental**: documento introdutório. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUCKLEY, Helen E. **O menino**. Disponível em <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11137>. Acesso em 21 de ago de 2009.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CARMO, Maria do e autores. **Caracol Ensino Fundamental – Matemática**. 1ª série. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CAVADÃO, Biquíni. Música: **Meu Reino**. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/biquini-cavadao/meu-reino.html>. Acesso em: 08 set 2009.

CHARLOT, Bernard. A Avaliação na Escola Brasileira hoje: um Conjunto de Contradições. In: Maria Helena Santana Cruz. (Org.). **Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores**. Sergipe: UFS, 2008.

CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (org). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O conhecimento histórico e a questão das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLA Cesar Pereira e PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil - 1996**. 141p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

_____. **Ensaio sobre o desenho Infantil**. Vitória: EDUFES, 2006.

_____. Estética: panorama e lente. In: COLA Cesar. **Textos sobre a estética e infância**. Estética e educação. Vitória: SEMINÁRIO C/ UFES, 2008, p. 01.

DENÓFRIO, Darcy França. **Cora Coralina - Coleção Melhores Poemas - Global Editora**, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer mundo: relatos de uma professora**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação um intertexto**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância?** Dissertação de Mestrado. Grau de Mestre em Educação. PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina. Do programa de pós graduação da Santa Catarina, 2001.

FUSARI, Maria F. de Resende e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993 a (Coleção Magistério 2º Grau - Série Formação do Professor).

_____. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993 b.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Ana Lúcia Goulart de Faria; Zélia de Brito Fabri; Patrícia Dias Prado. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 49-68

GATTI, Betina. **Diários: Impressões de uma obra**. Catálogo. Artgraf, s/d.

KOSIK, P. V. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Departamento de Educação da PUC- RJ. Caderno de Pesquisa, Rio de Janeiro, nº 116, p 41-59, julho/2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LE GOFF, Jacques. **Histórias e memória**. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LETRAS. **Letras e músicas do seu jeito**. Disponível em <http://letras.cifras.com.br/ze-carreiro-e-carreirinho/infancia-e-uma-so> Acesso em 06 nov 2008.

LIMA, Mirna. **Porta Aberta: Geografia – 1ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

_____. **Porta Aberta: História – 1ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

LOPES, Jader Moreira e CLARETO, Sônia Maria. Org. **Espaços e Educação: travessias e atravessamentos**. São Paulo: Junqueira & Maria, 2007.

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

LOWENFELD, Victor e BRITAIN, W. L. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUKÁCS, Georg. **Estética: 1. La peculiaridade de luz estético. 2. Problemas de La mimesis**. Tradução Caslellana de Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo, S&A, 1966.

_____. **Introdução a uma estética marxista sob a categoria e a particularidade.** 2ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Lukács:** Sociologia (org. NETTO, José Paulo e COUTINHO, Carlos Nelson). São Paulo: Ática, 1981, páginas 172-205.

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

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

MACHADO, Márcia Almeida. **A linguagem mediando à produção artístico-cultural infantil e a construção de conhecimentos acerca do mundo.** Dissertação de Mestrado. Grau de Mestre em Educação- Linha de Pesquisa Linguagens Visuais e Verbais – PPGE /Universidade Federal do Espírito Santo .Vitória, 24 de março de 2003 .

MEIRELLES, Cecília. **Releituras.** Disponível em http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp. Acesso em 12 dez 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia na infância:** balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 112, p. 33-60, mar/2004.

NOBRE, Fátima. **O estranhamento como fenômeno** histórico - social em Lukács: Educação em Debate. Fortaleza – Ano 17/18 – nº 29-30 e 32 de 1995.p.15-20.

NORMA, Maria. **Enciclopédia livre.** Estranhamento. Disponível em www.unicamp.br/cemarx/marianorma.htm . Acesso em 10 jan 2009.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. **Imagem também se lê:** texto design. São Paulo: Rosari, 2005.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto, (org.) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e o processo de criação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

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

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PANOFSKY, Ervin. **Perspectiva como forma simbólica**. São Paulo: edições 70, 1991.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar: o ensino das artes**. 3ªed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência . In :PIMENTA, S.G (org). **Saberes pedagógicos e atividade de docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLATÃO. **Crátilo**: dialogando sobre a justeza dos nomes. Versão do grego, prefácio e notas de Pd. Dias Palmeira. Coleção de Clássicos Sá da Costa. Lisboa: Sá da Costa, s.d., p.5-43.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese de Doutorado. Grau de doutora em Educação. PPGE/ Universidade Estadual De Campinas da Faculdade De Educação. Campinas, em dezembro de 2001.

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

ROCHA, Eloisa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CCE/UFSC, 1999.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, Maria Lúcia. **O que é semiótica** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SARMENTO, Manuel Pinto. **A Infância:** Paradigmas, Correntes e Perspectivas. IEC, Braga, Portugal, 2000.

_____. **As Crianças:** Contextos e Identidades. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997.

_____. A construção social da infância. In: **As crianças:** contextos e identidade. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997, p 33-73.

SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Infâncias (in) visíveis.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SAUNDERS, Robert. **A educação Criadora nas Artes.** ARTE. São Paulo: Max Limonad , 1984.

SOUZA, Tânia S. **Discurso e imagem:** perspectiva da análise do não verbal. Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/tania1.htm>. Acesso em 28 nov 2008.

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

_____. **Linguagem II: Arte.** Vitória: EDUFES, 2005.

_____. **A leitura crítica da imagem nos cursos de formação de professores em arte.** Tese de doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura I: Textos formalistas russo.** CHKLOVSKY, Viktor. In: Arte como processo. Lisboa, Portugal: Edições, 1999.

TOLLER, Paula. **Oito anos.** Disponível em <http://letras.terra.com.br/paula-toller/211582/>. Acesso em 12 dez 2009.

TRWILLOS, Alfonso Ferrari. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1982.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Educação da Infância: história e política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005

VIRGEM COM O MENINO E SÃO JOÃO BATISTA CRIANÇA. Sandro Botticelli, 1499-1500, Têmpera sobre madeira, 74X74 cm. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo Fonte: <http://www.meusestudos.com/artes-plasticas/renascimento>. Acesso em 20 set 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. LEONTIEV, A. N., LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villa lobos, 4ª ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

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

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução Cláudio Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

WOLFF, Janeth & Martins, Eduardo. **Redescobrir ciências.** 1ª série. São Paulo: FTD, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna e VEIGA –NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da ciência e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODFORD, Susan. **Olhando para as fotos:** Introdução à História da Arte. São Paulo: Ciclo do Livro, 1983.

WOIFFIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da História da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____ brasileiro(a)
_____, residente em _____
_____, portador da Carteira de
Identidade nº _____ como responsável legal por _____,
_____, aluno(a) do 1º ano da Escola
Municipal de Ensino Fundamental “ Centro de Jacaraípe” e autorizo a divulgação de
sua imagem na pesquisa acadêmica, **sem fins lucrativos**, que esta sendo
desenvolvida através do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do
Espírito Santo sob a responsabilidade da Profª Dra. Gerda Margit Schütz Foerste,
através da pesquisadora a Profª.Fernanda Monteiro Barreto.

As imagens apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos
e digitais, visando contribuir com as novas análises sobre as infâncias e das
imagens.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza
para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções
196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos

Responsável legal - _____

Serra/Jacaraípe, 12 de março de 2009 .

APÊNDICE 2 – RELAÇÃO DOS PERIÓDICOS EM EDUCAÇÃO

1. ABC Educativo
2. Acesso: Revista de Educação e Informática
3. Administração e Legislação
4. Agitação
5. Alternativas
6. A mãe Educando
7. ANDE: Revista da Associação Nacional de Educação
8. Arquipélago
9. Áudio Visual
10. Avaliação
11. Benjamim Constant
12. Boletim ANPED
13. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagoga
14. Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos do Estado de São Paulo
15. Boletim de Sumários Corrente em Educação
16. Boletim do CED
17. Boletim Técnico do SENAC
18. Braille
19. Busca e Movimento
20. Caderno Aberto: Revista Semestral de Educação
21. Caderno de Linhas Críticas
22. Cadernos VER
23. Cadernos ANPED
24. Caderno CEDE
25. Cadernos CEVEC
26. Cadernos de Avaliação
27. Cadernos da Escola Pública
28. Cadernos da TV Escola
29. Cadernos de Educação (de Cuiabá)
30. Cadernos de Educação (de Pelotas)
31. Cadernos de Educação de Infância
32. Cadernos de Pesquisa
33. Cadernos do CED
34. Cadernos Educação Especial
35. Cadernos Pedagógicos e Culturais
36. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola
37. Campo Aberto
38. Ciência hoje
39. Criança e Escola
40. Currículo
41. Didática
42. Discurso
43. Distúrbios da Comunicação
44. Docência
45. Dois pontos: Teoria & prática em Educação
46. A educação
47. Educação

48. Educação e Cidadania
49. Educação e Ciências Sociais
50. Educação e Compromisso
51. Educação e Filosofia
52. Educação e Pesquisa
53. Educação e Realidade
54. Educação e Seleção
55. Educação e Sociedade Ciências da Educação
56. Educação em debate
57. Educação em Foco
58. Educação em Questão
59. Educação hoje
60. Educação Uniu sinos
61. Edu Camus
62. Educar
63. Educar em Revista
64. Educar-se
65. Educativa
66. Em aberto
67. Ensaio: avaliação e política pública em educação
68. Escola democrática
69. Escola viva
70. Espaço
71. Espaço pedagógico
72. Espaços da escola
73. Estudos avançados
74. Estudos e documento
75. Estudos Leopoldenses: série educação
76. Exatamente
77. Fórum Educacional
78. História da Educação
79. Idéias
80. Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas
81. Integração
82. Instrumento: Revista de estudos e pesquisa em educação
83. Inter-ação
84. Impressão Pedagógica
85. Leitura: Teoria e Prática
86. Ler educação: revista da escola superior de educação de Beja
87. Linha direta
88. Linhas Críticas
89. Lua nova: Revista de cultura e política
90. Momento
91. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF
92. Multicarta
93. Nova escola
94. Olhar de Professor
95. Pátio: Revista Pedagógica
96. Perspectiva
97. Pesquisa e Planejamento
98. Flores humanidades
99. Ponto de vista

100. Pró- posições
101. Pró- discente
102. Psicologia da Educação
103. Psicopedagogia
104. Reflexão e Ação
105. Revista brasileira de administração da educação
106. Revista brasileira de ciências Sociais
107. Revista Brasileira de Deficiência Mental
108. Revista brasileira de Educação
109. Revista Brasileira de Educação Especial
110. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
111. Revista Brasileira de Informática na Educação
112. Revista Brasileira de Tele-educação
113. Revista da FAGED
114. Revista da FAEEBA
115. Revista da TV Escola
116. Revista de Ciência & Tecnologia
117. Revista da Educação
118. Revista da Educação Pública
119. Revista Pedagógica
120. Revista Diálogo Educacional
121. Revista do Centro de Educação
122. Revista do ensino
123. Revista do Professor
124. Revista dos Expoentes
125. Revista Educação e Ensino
126. Revista Educação Municipal
127. Sala de aula
128. Série Documental
129. Série Estudos
130. Série Inovações
131. TV escola
132. UFV: Debate
133. Universidade e Sociedade
134. Universidades
135. Ver a educação
136. Vivencia
137. Zetetiké

APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DAS TRÊS DISSERTAÇÕES DA CAPES CUJOS TEMAS FAZEM REFERÊNCIA AS INFÂNCIAS – AS IMAGENS – A ALFABETIZAÇÃO e ESTRANHAMENTO

1. OLIVIERA, Keila Andrea Santiago. **A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari**. Goiás: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação).
2. PAROLISI, Cláudia Mara Piloto da Silva. **Dos quadrinhos os “quadrões” – Edu comunicação e semiótica: uma proposta de leitura verbo-visual a serviço do multi-letramento**. Minas Gerais: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MARILIA, 2007. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação).
3. FERREIRA, Matias Monteiro. **Infans (im) pertinências do infantil na imagem**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. 2008. Dissertação de Mestrado(Mestrado em Educação)

APÊNDICE 4 – RELAÇÃO DOS SEIS CADERNOS CEDES (Nº 21, 24, 25, 35, 37 e 62) QUE CONTÊM ARTIGOS CUJAS REFERÊNCIAS SÃO ARTE – INFÂNCIA

1. ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Caderno CEDES [online]. 2004, v. 24, nº 62, p. 5-8.
2. DASTOLI, Carlo Alberto (tradução). **As novas orientações para uma Nova Escola da Infância**. Caderno CEDES. Campinas, SP, nº 37, p. 68-100, 1995.
3. CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Caderno CEDES. Campinas, SP, nº35, p. 65-78, 1995.
4. BERTONI, Lúcia Mara. **Arte, Indústria Cultural e educação**. Caderno CEDES, Ago, 2001, vol.21, nº54, p.76-81.
5. LEITE, Maria Isabel. **Crianças, velhos e museu: memória e descoberta**. Caderno CEDES, Abr 2006, vol.26, nº68, p.74-85.
6. SALGADO, Raquel Gonçalves, PEREIRA, Rita Marisa Ribes e JOBIM E SOUZA, Solange. **Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão**. Caderno CEDES, Abr 2005, vol.25, nº65, p.9-24.

APÊNDICE 5 - RELAÇÃO DAS DOZE TESES e DOS DEZ ARTIGOS DO CED / UFSC RELACIONADOS À INFÂNCIA E IMAGEM

5.1. TESES

1. DACACHE, Adriana de Assis Pacheco. **Dramaturgia contemporânea infantil no Rio de Janeiro**: a busca de novos caminhos. Rio de Janeiro: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).
2. CUNHA, Camila Tenório. **Traços da cultura infantil**: um estudo com grupo de crianças que brincam livremente. Campinas: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2008. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação).
3. BAND, Cristina Schwartzkopff. **Picadeiro de papel**: um convite ao circo na poesia de Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, 2004. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação).
4. SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, crianças e escola**: o processo de criação na sala de aula. Campinas: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).
5. SILVA, Diva Luiz. **O processo criativo com bonecos de luva**: magia, mimetismo, ludicidade, poesia e símbolo. Bahia: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).
6. ARANDAS, Eva Maria Curvelo de Almeida. **Brinca , gira, devaneia... uma poética do popular ao contemporâneo**. Bahia: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).
7. FERREIRA, Francisco Ângelo Meyer. **Do risco de Emílio ao rabisco de Emília**: o status do desenho infantil nos cursos de Pedagogia/ normal superior de Recife e Olinda - PE. Pernambuco: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2006. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).

8. GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora:** os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mario de Andrade. Campinas: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004. Tese de doutoramento (Doutorado em Educação).
9. REDIN, Maria Martins. **Experiências estéticas e memórias da escola: “Porque é de infância... que o mundo tem precisão?”** Minas Gerais: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, 2008. Tese de Doutorado(Doutorado em Educação).
10. LOLATA, Priscila Valente. **Marepe:** memória, devaneio e cotidiano da arte contemporânea da Bahia. Bahia: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação).
11. RIBEIRO, Tambi Carraco. **Cultura, contexto sócio-familiar e imaginação:** um estudo exploratório sobre a cor na infância. Rio Grande do Sul: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação).
12. FREITAG, Vanessa. **Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente:** um estudo com professoras de artes visuais da casa da cultura de Santa Maria. Rio Grande do Sul: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação).

5.2. ARTIGOS

1. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX:** da biologia à psicogênica. Caderno de Pesquisa, Ago 2008, vol.38, nº. 134, p.535-557. ISSN 0100-1574.

2. KUHLMANN JR., Moysés. **Uma história da infância:** da idade média à época contemporânea no ocidente. Caderno de Pesquisa, Maio 2005, vol.35, nº 125, p.239-242. ISSN 0100-157.
3. DELGADO, Ana Cristina Coll e Müller, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas.** Caderno de Pesquisa, Maio 2005, vol.35, nº. 125, p.161-179. ISSN 0100-157.
4. MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância:** balanço dos trabalhos em língua inglesa. Caderno de Pesquisa, Mar 2001, nº112, p.33-60. ISSN 0100-157.
5. SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Caderno de Pesquisa, Mar 2001, nº112, p.7-31. ISSN 0100-1574.
6. RIBEIRO, Vera Masagão, Ribeiro, Vanda Mendes e Gusmão, Joana Buarque de. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola.** Caderno de Pesquisa, Abr 2005, vol.35, nº124, p.227-251. ISSN 0100-1574.
7. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Infância, televisão e publicidade:** uma metodologia de pesquisa em construção. Caderno de Pesquisa, Jul 2002, nº116, p.81-105. ISSN 0100-1574.
8. KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Caderno de Pesquisa, Jul 2002, nº116, p.41-59. ISSN 0100-1574.
9. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, Ramon, Fabíola e Silva, Ana Paula Soares. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** Caderno de Pesquisa, Mar 2002, nº115, p.65-100. ISSN 0100-1574.
10. PENN, Helen. **Primeira infância:** a visão do Banco Mundial. Caderno de Pesquisa, Mar 2002, nº115, p.07-24. ISSN 0100-1574.

APÊNDICE 6 – RELAÇÃO DOS DEZESSEIS ARTIGOS ENCONTRADO NOS ANAIS DOS CONGRESSOS DA ANPAD QUE FAZEM REFERÊNCIA A LEITURA DE IMAGEM – INFÂNCIA

1. ALONSO, Suely, PRESTES, Correa, TERSA, Maria e PRADO, Tatiana. **Fazendo arte na escola**. ANPAP, p.148-153, 1999.
2. ASP, Carlos Alberto Carneiro, COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo e MELLO, Yara Regina Bianchini. **Ensino e aprendizagem: apreciação**. Mesa Temática, Arte – Educação. Anais da ANPAP p. 139-151, 1996.
3. BARBOSA, Ana Mae. **As “escuelas de pintura al aire libre” do México: liberdade, forma e cultura**. ANPAP, p.33- 41, 1999.
4. BREDARIOLLI, Rita. **Educação como experiência: uma narrativa sobre formação de professores**. ANPAP, p.21-45, 2000.
5. COLA Cesar. **Arte na educação infantil: competências**. ANPAP, p.359-367, 2004.
6. CORREA, Ayrton Dutra. **Criatividade: aspectos fundamentais**. X Encontro Nacional da ANPAP, p. 42-47, 1999.
7. DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Representação, categoria cognitiva e desenho infantil**. ANPAP, p.468-479, 2004.
8. DUARTE, Maria Lúcia. **Sobre o sentido nas representações gráficas infantis**. ANPAP, p.256- 262, 1999.
9. FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Arte Educadores: pesquisa e ensino na construção de um site educativo**. ANPAP, 2006, Salvador- BA, 2006. V. 2. p. 386-392.
10. KLUG, Alessandra. **O desenho infantil sob a ótica do contexto gerador do ato gráfico**. ANPAP, p. 330-337, 2004.

11. OLIVEIRA, Marilda Oliveira e LAMPERT, Jocielle. **Revisitando os saberes para o exercício da docência:** a formação inicial do professor em artes visuais. ANPAP, p.141-147, 2000.
12. REGINA, Sandra e RICHTER, Simonis. **Criança e pintura:** ação e paixão do conhecer na educação infantil. ANPAP, p.129-135, 1999.
13. ROCHA, Silvia Gentile. **Artes visuais no ensino fundamental:** práticas de pensar e de transformar atividades educativas de desenho e pintura nas séries iniciais. ANPAP, p.137-145, 1999.
14. RUSCHEL, Ana Luíza e PADOIN, Silvana B. **Prática do ensino reflexiva:** o fazer e pensar arte tendo como base os fundamentos da linguagem visual e o contexto sócio-cultural. X Encontro da ANPAP, p.27-32, 1999.
15. SENAIDE, Neiva e PETRY Panozzo. **A imagem no livro infantil:** um exercício de leitura. ANPAP, p.107-111, 1999.

APÊNDICE 7 – RELAÇÃO DOS QUATRO ARTIGOS DA IBICT RELACIONADOS COM ARTE – INFÂNCIA - IMAGEM

1. FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a criança:** estudo exploratório sobre as experiências das crianças videntes e não-videntes de dois anos de idade. Florianópolis: NUP, 2004. 141p. (Teses NUP).
2. FILHO, João Josué da Silva. **Computadores:** super-heróis ou vilões? Um estudo das possibilidades da informática na Educação Infantil. Florianópolis: NUP, 2000.139p.(Teses NUP)
3. ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: NUP, 1999. 290p. (Teses NUP).
4. SARDELICH, Maria Emilia. **Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica.** Caderno de Pesquisa. 2001, nº114, p.137-152. ISSN 0100-157.

APÊNDICE 8 – RELAÇÃO DOS VINTE E UM ARTIGOS DA REVISTA PERSPECTIVA RELACIONADOS À ARTE - INFÂNCIA - EDUCAÇÃO

1. ARAUJO, Vânia Carvalho de. **Infância e educação inclusiva**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005.
2. BECCHI, Egle. **Retórica de infância**. Tradução Ana Gomes. Perspectiva, Florianópolis, ano 12, nº. 22, p. 63-95, ago./dez. 1994.
3. CAINELLI, Marlene Rosa. **O sentido do passado e da história na memória popular: idéias sobre a história e o passado fora da escola**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº. 02, p. 517-537, jul./dez. 2005.
4. CERIZARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, ano 17, nº. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
5. DERNER, Terezinha A. Bianchini. **Narratividade em crianças e os processos de leitura – I**. Perspectiva, Florianópolis, ano 1, nº 1, p. 9-17, ago./dez. 1983.
6. DIÓGENES, Glória. **Imagens e narrativas: registros afetivos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, nº2, p. 471-493, jul./dez.2004.
7. GALLO, Sílvio. **Educação, ideologia e a construção do sujeito**. Perspectiva, Florianópolis, ano 17, nº 32, p. 189-207, jul./dez. 199
8. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, Florianópolis, ano 12, nº 22, p. 105-128, ago./dez. 1994.
9. MACHADO, Maria Lucia de A. **Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais**. Perspectiva, Florianópolis, ano 17, nº Especial, p. 85-98, jul./dez.1999.
10. MADEIRA, Rosa. **A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 79-114, jan./jul. 2005.

11. MAISTRO, Maria Aparecida. **Relações creche e famílias, a quantas andam?** Perspectiva, Florianópolis, ano 17, nº Especial, p. 49-59, jul./dez. 1999.
12. MULLER, Fernanda. **Welcome to Cambridge:** retratos da educação infantil. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, nº Especial, p. 249-263, jul./dez. 2004.
13. OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. **O brincar e o desenvolvimento infantil.** Perspectiva, Florianópolis, ano 12, nº 22, p. 129-137, ago./dez. 1994.
14. PANCERA, Carlo. **Semânticas de infância.** Tradução Maria Teresa Arrigoni. Perspectiva, Florianópolis, ano 12, nº 22, p. 97-104, ago./dez. 1994.
15. PIACENTINI, Telma Anita. **A modernidade:** Uma visão isolada/ilhada. Perspectiva, Florianópolis, ano 12, nº 22, p. 13-62, ago./dez. 1994.
16. QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, nº Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.
17. RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Acesso a embalagem do livro infantil.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 115-130, jan./jul. 2005.
18. ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, ano 17, nº Especial, p. 61-71, jul./dez. 1999.
19. ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia:** dimensões de uma intrincada relação. Perspectiva, Florianópolis, ano 15, nº 28, p. 21-33, jul./dez. 1997
20. SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

21. SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA; Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

Relação dos dois artigos da Revista Educação e Filosofia

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Reflexões sobre arte e educação: a arte, a história e a sociedade**. Educação e Filosofia, v. 18, nº 35, 2004.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **Diferença entre Alienação e Estranhamento nos Manuscritos de 1844**. Educação e Filosofia, v. 8, nº16, 1994.

Relação dos dois artigos da Revista Instrumento

CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. **A linguagem das imagens e o conceito de paisagem**. Instrumento, v.2. jan/jun .2000.

MEIRELLES, Gabriela Silveira. **A infância nas relações de poder: um campo de problematização**. Instrumento, v. 19, jun/dez. 2007

APÊNDICE 9 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa de Mestrado em Educação pelo PPGE/UFES , cujo tema é PROCESSOS DE CRIAÇÃO E AS (DES)CONSTRUÇÕES DAS LEITURAS DE IMAGENS NAS AULAS DE ARTE PELAS CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e o eixo temático arte – imagem – infância, de responsabilidade da Prof.^a Fernanda Monteiro Barreto sob orientação da Prof^a Dr.^a Gerda Margit Schütz Foerste .

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

1. Qual sua formação acadêmica?

- () Ensino Médio - Magistério
- () Superior incompleto em Pedagogia
- () Superior Completo em
- () Outro. Especificar _____

2. Há quanto tempo atua na educação – séries iniciais do ensino fundamental?

- () Mais de 13 anos
- () Menos de 13 anos

3. Você conhece (já leu) o PPP desta escola ?

- () Sim
- () Não

4. Quais dos espaços físicos abaixo relacionados existem na escola e qual você utiliza em suas aulas:

Espaços	Existe na escola	Costumo utilizar
Biblioteca		
Sala de vídeo		
Refeitório		
Sala de Artes		
Quadra		
Auditório		
Pátio		

5. Com qual frequência utiliza estes locais

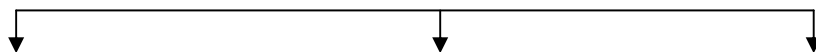
- nunca
 um vez por semana
 mais de uma vez por semana
 um vez por mês
 outros

6. Cite o nome de uma artista/obra de arte, de uma artista qualquer, que lhe vem a cabeça neste exato momento :

7. Pensando em imagens com representações bidimensionais impressas e em uma escala de 0 a 10 sendo que:

- 0 (para não interferem),
 5 (interferem algumas vezes)
 10 (interferem sempre)

Quanto você acredita que as IMAGENS PRESENTES NA ESCOLA e em no ambiente escolar INTERFEREM nas atividades e desenhos produzidos pelas crianças.



0

5

10

8. Você já havia trabalhado com em escola de séries iniciais que tivesse professor(a) de arte .

Sim

Não

9. Como é a relação dos conteúdos das aulas de arte e seus próprios conteúdos?

Não existe relação ,nunca sentamos juntos para planejar

Trabalhamos em conjunto procurando unir os conteúdos aos temas propostos

10. Complete a frase abaixo:

Para mim a função da arte na escola é _____