

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

MARIA ANGÉLICA VAGO SOARES

**PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA:
DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA**

VITÓRIA/ES
2012

MARIA ANGÉLICA VAGO SOARES

**PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA:
DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste

VITÓRIA/ES
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S676p Soares, Maria Angélica Vago, 1973-
Produções artístico-culturais do município de Serra : diálogos
com o ensino da arte na infância / Maria Angélica Vago Soares.
– 2012.
162 f. : il.

Orientadora: Gerda Margit Schütz Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Arte. 3. Cultura. 4. Cultura - Serra (ES). I.
Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

MARIA ANGÉLICA VAGO SOARES

**PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO
DE SERRA: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 18 de maio de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*Às preciosidades da minha vida: meu marido,
Marcelo, e meus filhos, Kristal e Davi.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que se faz presente a cada instante da minha existência.

Aos meus pais, Carmelina Gatti Vago (*in memoriam*), e Guerino Vago, por terem me educado no caminho do amor e da solidariedade.

À minha orientadora, Gerda Margit Schütz-Foerste, pelo carinho, amizade e por partilhar seus sábios conhecimentos.

Ao meu marido, Marcelo, pela paciência, colaboração, incentivo e carinho sempre.

Aos meus filhos, Kristal e Davi, pelo afeto e colaboração.

À Prefeitura Municipal de Serra pela colaboração e parceria.

Às crianças, colaboradoras e participantes da pesquisa: Adriely, Andressa, Atyla, Caio, Christofer, Daniely, Elionai, Enenlly, Erick, Fabio, Gabriel Candotti, Gabriel Silva, Gabriel Rosado, Hebert, Hillary, Joyce, Júlia, Laura, Lívia, Luana, Lucas, Maria Eduarda, Marcilene, Marcos Daniel, Roberto, Rutiele, Thiago e Wendell pela brilhante participação, colaboração e carinho.

Aos profissionais da EMEF “Jorge Amado”, em especial, à professora Célia Schunk, à pedagoga Maysa Karla e à diretora Mônica Dall O. Gotardo.

Ao Grupo de Pesquisa: Imagem, Infâncias e Tecnologias, pela colaboração e amizade. Especialmente à Sonia Ferreira, Fernanda Camargo, Thalyta Botelho, Andréia Weiss, Priscila Lorena Valadão e Priscila Chisté.

Aos amigos, Ines Ramos, Jardélia Endlich, Uillian Trindade Oliveira, Thiago Vago de Brito, Alice Perini, Verônica dos Santos Souza e Maria da Penha Rodrigues de Assis pela amizade, carinho e colaboração.

À minha amiga-irmã Dianni Pereira de Oliveira pelos momentos maravilhosos que compartilhamos durante o Mestrado.

Ao artesão Tute pela atenção e brilhante colaboração.

A professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos pela disponibilidade e colaboração.

Aos professores: Hiran Pinel, Erineu Foerste, César Cola, Moema Martins Rebouças, Carlos Eduardo Ferraço, Cleonara Maria Schuartz, Rogério Drago e à outros mestres que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

A todos os funcionários do PPGE pela atenção e carinho.

Ao meu sogro, Leonel Almeida Soares, pelas infinitas contribuições, entre elas, suas sábias palavras.

À tia Léa, tio Luiz e família pelo carinho e acolhimento.

À Alina Bonella pela dedicação na revisão de texto.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram com esta pesquisa.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo [...]
(ALBERTO CAEIRO)

RESUMO

Este trabalho analisa as práticas educativas com crianças de uma turma de séries iniciais do ensino fundamental, na Escola de Ensino Municipal “Jorge Amado” Serra/ES. Investiga a construção imagético/discursiva infantil, a partir de propostas envolvendo diálogos entre as crianças e as produções artístico-culturais da região. A pesquisa é embasada no estudo do conceito de mediação, imaginário e apropriação interativa no cotidiano, em VIGOTSKI, BENJAMIN, KRAMER, VASCONCELLOS e SARMENTO. Propõe reflexões sobre o entendimento de criança como sujeito protagonista em seu contexto vivido. Para as análises de leituras de imagem e arte, encontra aporte teórico em COLA, CIAVATTA e SCHÜTZ-FOERSTE. A metodologia de estudo de caso participativo/colaborativo dos sujeitos envolvidos, com abordagem qualitativa, fundamentou a pesquisa. O registro sistemático, a partir do olhar sensível, com filmagens, fotografias e diário de campo, serviu de base para a triangulação com leituras e análise os dados. As observações e intervenções no espaço escolar em tempos fundamentais e articulados, a saber: coleta, sistematização, retorno e análise, possibilitaram avanço metodológico na pesquisa. A intervenção fomentou exercícios verbo-visuais e experiências capazes de desencadear processos reflexivos e novos dados. O retorno dos dados favoreceu o diálogo e (re)significou novos dados produzidos. Esse processo objetivou compreender como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais do município de Serra contribui para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância.

Palavras-chave: Infância. Arte. Cultura. Leitura de imagem.

ABSTRACT

This report investigates the educational teaching of a primary group of children in elementary school, in “Jorge Amado” municipal school, in Serra/ES. It investigates the construction of imagery/discursive childhood, from proposals involving dialogues among children and the regional artistic-cultural production. The research is based on the study of the concept of mediation, imaginary and interactive appropriation on the routine, in Vigotski, Benjamin, Kramer, Vasconcellos and Sarmiento. It also proposes reflections about understanding the child as a protagonist subject in their living contexts. Regarding the reading of images and art analysis, it finds theoretical contribution in Cola, Ciavatta and Schütz-Foerste. The study methodology of participatory case/collaborative of involved subjects, with qualitative approach, is the base for this research. The sistematic register, from a sensitive view, with footages, photography, and daily field work formed the basis for the triangulation, with reading and data analysis. The observations and interventions in the school space research in articulated key moments, which are: gathering, systematization, analysis and feedback, allowed methodological advances in the research. The intervention encouraged the visual-verb exercises and experiences capable of unchaining the reflexive process and new data. The data feedback favored the dialog and reframed new produced data. This process objectified how to understand the involvement/children dialog with the artistic-cultural production in the city of Serra to contribute to reframe and amplify imagery repertories/discursive in childhood.

Keywords: Childhood. Art. Culture. Image reading.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba

FASE – Faculdade de Serra

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes

SEPROM – Secretaria de Promoção Social

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – L’escarpolette.....	39
Imagem 2 – Tirinha da Mafalda.....	59
Imagem 3 – Fachada do novo prédio	61
Imagem 4 – Anexo da escola	61
Imagem 5 – Desenho e pintura de Andressa.....	71
Imagem 6 – Desenho de Gabriel Candotti.....	71
Imagem 7 – Sons com os lápis.....	74
Imagem 8 – Momento de apreciação	74
Imagem 9 – Jogo teatral	76
Imagem 10 – Momento de registros imagéticos	77
Imagem 11 – Momento brincadeira	78
Imagem 12 – Maria Eduarda apontando a torre da Igreja	79
Imagem 13 – As crianças em momento de produção.....	82
Imagem 14 – Hebert em momento de criação.....	82
Imagem 15 – Momento de produção imagética.....	83
Imagem 16 – Andressa imprimindo sua mão.....	85
Imagem 17 – As capas dos memoriais imagéticos.....	85
Imagem 18 – As crianças, preparadas para a visita/passeio.....	86
Imagem 19 – As crianças e a professora Célia	88
Imagem 20 – O interior da igreja	89

Imagem 21 – Na torre da igreja	89
Imagem 22 – A escultura Chico Prego	91
Imagem 23 – Interior do museu	92
Imagem 24 – Mestre Antonio Rosa	93
Imagem 25 – A Casa do Congo Mestre Antonio Rosa	94
Imagem 26 – Bate-papo com Tute	96
Imagem 27 – Igreja Reis Magos.....	98
Imagem 28 – Fotografias de Edson Reis.....	99
Imagem 29 – Fotografias de Edson Reis.....	99
Imagem 30 – O piquenique.....	101
Imagem 31 – Casa do congo de Andressa.....	104
Imagem 32 – Casa do congo de Gabriel Candotti	106
Imagem 33 – Casa do congo de Maria Eduarda	108
Imagem 34 – Casa do congo de Marcos Daniel	110
Imagem 35 – As casacas de congo	113
Imagem 36 – Produção das casaquinhas de congo	119
Imagem 37 – Casaquinhas secando	119
Imagem 38 – Pintura das casaquinhas	121
Imagem 39 – Concluindo as casaquinhas.....	121
Imagem 40 – As casaquinhas prontas.....	122
Imagem 41 – As crianças imitando os tocadores de congo.....	122

Imagem 42 – Registros das leituras	123
Imagem 43 – Narrativa de Laura e Wendell.....	124
Imagem 44 – Narrativa de Gabriel Rosado e Christofer.....	124
Imagem 45 – Narrativa de Enenlly e Gabriel Toledo.....	125
Imagem 46 – Produção imagética de Andressa.....	128
Imagem 47 – Produção escrita de Andressa.....	128
Imagem 48 – Produção imagética de Gabriel Candotti	130
Imagem 49 – Produção escrita de Gabriel Candotti	130
Imagem 50 – Produção imagética de Maria Eduarda	132
Imagem 51 – Produção escrita de Maria Eduarda.....	132
Imagem 52 – Produção imagética de Marcos Daniel	133
Imagem 53 – Produção escrita de Marcos Daniel	133
Imagem 54 – A casa do congo e as crianças	136
Imagem 55 – Produção imagética das meninas	138
Imagem 56 – Produção imagética dos meninos	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	23
1.1 METODOLOGIA	28
1.2 APORTE TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO PARA A PESQUISA.....	32
2 INFÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE AS CRIANÇAS E O ENSINO DA ARTE	38
2.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: MARCAS DEIXADAS NA HISTÓRIA.....	38
2.2 O ENSINO DA ARTE PARA CRIANÇAS	42
3 INFÂNCIA E ARTE: AS EXPERIÊNCIAS QUE ATRAVESSAM A VIDA ADULTA	49
3.1 A CRIANÇA E SEUS REPERTÓRIOS IMAGÉTICOS/DISCURSIVOS: IMAGINÁRIO E MEMÓRIA	51
3.2 MEDIAÇÕES COM AS CRIANÇAS: LEITURAS E ESCUTAS SENSÍVEIS ..	55
4 A ESCOLA E AS CRIANÇAS: BREVE OLHAR	59
4.1 AS CRIANÇAS	59
4.2 A ESCOLA “JORGE AMADO”	61
5 MINHA CIDADE SERRA: INTERVENÇÕES PRODUZIDAS EM 2010	69
5.1 DIÁLOGO/ENVOLVIMENTO: O QUE A TURMA JÁ SABIA SOBRE A CIDADE DE SERRA	69
5.2 APRECIÇÃO E DIÁLOGOS A PARTIR DO DVD: <i>NO RITMO DO CONGO</i> 73	
5.3 DIÁLOGOS A PARTIR DA MÚSICA: <i>BALANÇA A PONTE</i>	75

5.4	DIÁLOGOS A PARTIR DA IMAGEM: FACHADA DA IGREJA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO.....	78
5.5	IMPRIMINDO AS MÃOS: IDENTIFICAÇÃO NO MEMORIAL IMAGÉTICO...	85
5.6	A VISITA/PASSEIO: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS AO VIVO E EM CORES COM ALGUMAS DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DE SERRA	85
5.6.1	A Igreja Nossa Senhora da Conceição	87
5.6.2	A escultura Chico Prego	90
5.6.3	O Museu Histórico da Serra.....	91
5.6.4	A Casa do Congo Mestre Antonio Rosa	92
5.6.5	A Igreja Reis Magos.....	97
5.6.6	A Praia de Manguinhos	100
6	ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS COM AS CRIANÇAS	102
6.1	AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS EM 2010	103
6.1.1	A devolutiva do memorial imagético: intervenções pós-visita/passeio	103
6.1.2	Leitura de imagem da fotografia: as casacas de congo, de Edson Reis: estabelecendo relações com a cultura serrana	112
6.2	AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS EM 2011: NOVOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS	127
6.3	REPERTÓRIOS INDIVIDUAIS: ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS	128
6.3.1	Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Andressa	128
6.3.2	Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Gabriel Candotti	130

6.3.3	Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Maria Eduarda	131
6.3.4	Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Marcos Daniel.....	133
6.4	LEITURAS DA IMAGEM FOTOGRÁFICA – A CASA DO CONGO E AS CRIANÇAS: OS NOVOS DISCURSOS VERBO-VISUAIS.....	135
7	CONCLUSÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DA PESQUISA.....	152
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	155
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS.....	156
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA ASSINATURA DAS CRIANÇAS.....	157
	APÊNDICE E – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA “JORGE AMADO”	158

INTRODUÇÃO

[...] Sinto-me nascido a cada momento Para a eterna novidade do Mundo [...].
(ALBERTO CAEIRO)

Aproprio-me desse recorte que muito aprecio e começo a delinear minha trajetória. Ouso articular o desejo à descoberta como forma de me impulsionar às buscas constantes que fiz por conhecimentos. Penso a *novidade do Mundo* me acompanhando, desde o meu nascimento, em forma de uma espiral. A cada desejo realizado, outros surgiam para continuar novas buscas.

Um desejo relevante em minha vida foi o de ser educadora. Começou a ser internalizado desde que eu tinha cinco anos de idade, quando brincava com minhas bonecas e fazia de conta que era professora. Utilizava partes de vivências que tinha, com minha mãe, quando começou a me ensinar a ler e escrever.

Nos momentos em que brincava sozinha, estava sempre rodeada de alunos imaginários: bonecas, bules, xícaras, copos, azulejos etc. Segundo Elias Canetti (1989), as atividades criadoras e imaginativas são recorrentes na infância. Em um trecho da autobiografia de sua infância, o autor apresenta o quanto a imaginação e a criação atuam no jogo de linguagem infantil,

[...] brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel parede. O papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles [...]. (CANETTI, 1989, p. 48).

Como Canetti, minha sensibilidade infantil fazia relações entre a imaginação e a realidade, transformando-as em brincadeira. Colocava minhas bonecas sobre a cama e brincava de escolinha. Também me lembro bem dos monólogos que tinha com as louças do café da manhã, quando as lavava, conversando com elas sobre vários assuntos, inclusive sobre os conteúdos que eu aprendia na escola. Também me recordo da porta almofadada do banheiro, que continha um retângulo, na direção do meu olhar, quando eu tinha por volta de nove anos de idade. Aquele retângulo, na minha imaginação, era um pequeno quadro, ali eu escrevia, com giz branco, assuntos que estava aprendendo na escola e dava aulas para os azulejos do banheiro, num jogo lúdico e cheio de fantasia.

Nos momentos em grupo, com outras crianças, gostava de muitas brincadeiras: cozinhadinho, desenhar no asfalto com giz branco, pique-se-esconde, dublar grupos musicais infantis, entre outras, mas brincar de escolinha era uma das minhas preferidas. Agia como num jogo teatral, em que eu sempre queria ser a professora. Assim, percebo que, no meu mundo infantil, articulado à imaginação e à realidade, o desejo de ser professora sempre esteve implícito em mim.

Em 1988, comecei a conceber esse meu desejo de ser educadora, quando ingressei no ensino médio e fiz o Curso de Magistério na Escola Estadual “*Professor Fernando Duarte Rabello*”. Do lúdico à realidade, pude começar a desvelar o meu desejo, quando me deparei, no primeiro contato em sala de aula, com as crianças, num estágio de observação em uma das escolas da rede particular de ensino de Vitória – ES. Nesse estágio, presenciei momentos de utilização do Método Montessori¹ numa classe de alfabetização.

Com o término do Curso de Magistério (1990), fui lecionar como professora, no ensino fundamental, séries iniciais e educação infantil (denominada anteriormente como pré-escola) em uma das escolas pertencentes à rede particular de ensino de Serra - ES, a Escola Peteleco, hoje Colégio Atuarante. Trabalhei por quinze anos transitando entre a educação infantil e o ensino fundamental séries iniciais.

Sempre estive em constante busca por descobrir e aprender. Particpei de alguns cursos relacionados com a educação, a arte e a infância. Em 2004, concluí a graduação de licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Após a graduação, continuei lecionando em escolas da rede privada como professora de artes, com turmas da educação infantil ao ensino médio.

Em 2006, passei em um concurso público da Prefeitura Municipal de Serra (PMS) e comecei a lecionar naquela municipalidade, como professora de artes. Tive a oportunidade de escolher um posto de trabalho fixo, optando pela Escola Municipal

¹ “Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto de ensino. Montessori defendia uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações. O objetivo da escola é a formação integral do jovem, uma ‘educação para vida’. A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender – conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos” (Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/medica-valorizou-aluno-423141.shtm>>. Acesso em: 14 abr. 2010).

de Ensino Fundamental “*Jorge Amado*” que contemplava, no momento da escolha, apenas turmas de ensino fundamental séries iniciais (antigos: 1^{as} a 4^{as} séries), devido ao fato de eu ter maior identificação com as crianças pequenas. Elas me receberam com muito carinho e entusiasmo e, numa sala improvisada e pequena, começamos a produzir exercícios artísticos.

Nesse período, a escola ficava em um espaço provisório. As salas eram apertadas e pouco arejadas. Passei a ter experiências bem divergentes das que havia tido nas práticas docentes em escolas particulares. Os materiais eram precários e a maioria das crianças com baixo poder aquisitivo, o que as diferenciava muito do público com o qual estava acostumada a lidar. Percebi que muitas delas faziam a refeição no recreio, sendo a única do seu dia.

Hoje, o cenário da escola está diferente. Encontra-se em um prédio novo, bem estruturado, arejado e com diversidade de materiais. Além das turmas que contemplava, agrega em seu novo perfil, turmas de ensino fundamental séries finais, 6^{os} e 7^{os} anos. Mesmo tendo algumas questões a serem solucionadas, comparado com o antigo perfil, em aspecto geral, a escola está bem melhor. A sala de artes é ampla, arejada e com mais possibilidades para desenvolver as práticas artísticas, porém é um espaço ainda insuficiente, devido à grande quantidade de alunos por turma.

A paixão pela educação e pela arte foi aumentando e, simultaneamente, minhas inquietações, o que me fez buscar cursos de especialização nas áreas de educação e arte. A minha primeira pós-graduação foi em Psicopedagogia na Faculdade de Serra (Fase), em 2009. Desenvolvi trabalhos acadêmicos de observação e intervenção, tendo como participantes os meus alunos. Atuava como professora-pesquisadora da infância, de emoções, desenvolvimento, linguagens e afetividade.

Senti, então, necessidade de continuar minha jornada acadêmica para ampliar conhecimentos, aperfeiçoar-me e melhor produzir saberes com meus alunos. Fiz um segundo curso de especialização, em Metodologia do Ensino da Arte, pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter), que concluí em 2010. No trabalho de conclusão de curso, busquei (re)significar conhecimentos e, de alguma forma, provocar mudanças a partir das inquietações relacionadas com o ensino da arte na

infância, já que “No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) [...]” (BRASIL/PCN/ARTE, 1997, p. 53). Articular as quatro linguagens e ainda ousar uma quinta, a literatura infantil, foi a minha proposta naquele trabalho. A literatura infantil dos autores Mary França e Eliardo França foi tema para envolver as crianças das turmas de 1^{as} séries (hoje denominadas de 2^{os} anos) num aprendizado lúdico e prazeroso que englobava os conteúdos formais da arte. Sabemos que,

Na linguagem da arte há criação, construção, invenção. O ser humano, através dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados a sons, gestos, cores, com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça no qual se busca a forma justa [...] (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 54).

É de extrema importância oportunizar à criança momentos para que ela desenvolva habilidades de leitura verbo-visuais. Percebia que, quando as propostas das aulas de artes abarcavam exercícios que não contemplavam a ludicidade, havia dispersão e desinteresse por parte das crianças. A literatura infantil foi um dos aportes utilizados para envolvê-las no mundo da imaginação, articulando aos conteúdos propostos para as aulas de artes. As histórias eram contadas e recontadas por mim e por elas, e os exercícios foram permeados entre o imaginário e o real: personagens, jogos teatrais, músicas, danças, modelagens, desenhos, pinturas, entre outros.

[...] Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso [...] (BENJAMIN, 2002, p. 69).

É interessante proporcionar exercícios em sintonia com as propostas literárias. Fantasia, imaginação e contos maravilhosos. A literatura traz oportunidades de nos reportarmos a situações que ainda não vivemos e/ou as que já vivenciamos e que de alguma forma queremos reelaborar para dar uma nova roupagem.

Após desenvolver várias propostas para promover o aprendizado com as crianças, surgiram novas inquietações voltadas ao cenário local. Então me perguntava: e o cenário local? O contexto das crianças envolvidas no processo de aprendizagem?

Como articular os conteúdos das aulas de artes ao imaginário e, ao mesmo tempo, fazer conexões com o contexto artístico-cultural que as cerca?

Em Cursos de Extensão, intitulados: O Museu de Arte do Espírito Santo como Espaço de Formação Continuada de Professores: Roda de Conversa com Arte/Educador, em 2009, e Projeto Relendo Imagens, Atribuindo Significados: As Cidades que Devem ser Esquecidas, em 2010, surgiram oportunidades de trocar ideias e experiências com outros professores e pesquisadores da educação, que me fizeram repensar algumas questões relacionadas com a minha formação e com a arte e cultura locais. É fato,

A formação profissional do professor está experimentando a construção de um novo paradigma, com a definição de espaços inovadores de qualificação, em que se observa a partilha de alguns compromissos e responsabilidades entre diferentes segmentos institucionais interessados hoje no magistério [...] (FOERSTE, 2005, p. 120).

Nesse sentido, as parcerias devem ser vistas o intuito de (re)significar as práticas educacionais entre o cotidiano escolar e o acadêmico. Estar em constante formação me fez notar que, a partir do envolvimento e colaboração nos diversos desdobramentos, podemos assumir compromissos que podem produzir mudanças significativas.

Sendo assim, percebi a importância de estar envolvida em projetos, cursos, rodas de conversas, entre outros eventos que se comprometem em pensar as questões associadas à educação, já que escolhemos esse âmbito profissional.

As redes de relações fizeram-me interagir e pensar sobre as propostas e descobertas já traçadas e, a partir delas, pensar em contribuições para que este estudo tenha uma base consistente e repleta de significados. A instituição escolar requer de nós, muitas vezes, enormes esforços, pois nos é exigido ter e ver o sentimento do mundo, ou seja, ter um olhar para além daquele que aprendemos e também estabelecer inúmeras redes de relações. As relações constituem-se entre os pesquisadores e os problemas propostos na pesquisa, entre as crianças do cotidiano escolar e outros mais com os quais construímos esse espaço.

A partir do que foi percorrido, estruturei, com apoio e colaboração da minha orientadora, o trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo, fiz uma breve contextualização do município de Serra e também sobre a questão teórico-metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo, relatei alguns apontamentos históricos sobre a infância abordando as crianças e o ensino da arte. Desde quando a criança tem possibilidades de expressar-se a partir da arte, na escola? Em estudos sobre o início das pesquisas sobre a infância, relatei alguns fatos importantes para entender melhor como as crianças estão sendo pesquisadas na atualidade. Também me debrucei na questão sobre o ensino da arte para as crianças e relatei sobre esse tema, observando alguns pontos de sua trajetória até os dias atuais.

No terceiro capítulo, narrei sobre a infância numa perspectiva de compreender a importância das experiências e vivências estéticas, envolvendo o imaginário e as mediações, com o intuito de significar e ampliar os discursos dos pequenos.

No quarto capítulo, descrevi algumas particularidades da escola e das crianças que participaram da pesquisa, abordando os critérios estabelecidos para a escolha das crianças e seus repertórios imagéticos/discursivos.

No quinto capítulo, descrevi momentos da pesquisa de campo, focalizando os aspectos relevantes sobre a proposta de intervenção e mediação.

No sexto capítulo, falei sobre as intervenções realizadas nos anos de 2010 e 2011, analisando os dados produzidos com as crianças.

No sétimo capítulo, apresentei as conclusões finais.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Nossos estudos tiveram início a partir de questões que nos inquietaram sobre o ensino da arte, a educação e a infância. Partimos do pressuposto de que fazer-pensar no ensino da arte é propor possibilidades de ver, perceber e conviver com a sociedade e suas produções de arte e de cultura, de forma a contextualizar as práticas no campo escolar.

A aproximação das crianças com as produções locais direciona nosso olhar para as relações entre os conhecimentos e o mundo em que vivemos. Uma pesquisa recente feita por Schütz-Foerste (2010, p. 113) sobre o pensamento de Ana Mae Barbosa e a abordagem triangular pontua que ela “[...] acredita que a Arte é informada pelo contexto econômico, político e social que a produziu. Assim sendo, torna-se imprescindível um estudo da produção artística e cultural da humanidade interligadas [...]”.

Desse modo, faz-se necessário perceber e compreender que o que acontece nas aulas de artes de uma instituição escolar é muito mais resultado de um conjunto de fatores sociais do que apenas de aspectos gerais, que não contemplam um ensino interativo e dinâmico. Pensamos em um ensino de arte flexível e com interação dos sujeitos que estão no processo educativo, direto ou indiretamente.

Escolhemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Jorge Amado”, pertencente à rede municipal de ensino de Serra, para realizamos esta pesquisa de mestrado. Optamos por essa escola, devido ao fato de conhecermos algumas particularidades de seu contexto pedagógico e termos aceitação por parte da comunidade escolar e dos alunos. Sendo assim, pudemos ter acesso à utilização dos materiais disponíveis na escola para o desenvolvimento e apoio institucional da pesquisa.

O município de Serra está localizado no Estado do Espírito Santo, na Região Sudeste do Brasil, próximo dos principais centros comerciais do País, como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Salvador. A cidade está ao norte de Vitória, capital do Estado, abriga 409.267 habitantes,² conforme o censo do Instituto

² IBGE, cidades. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³ em 2009 (ano mais recente apresentado no site), e tem 59 escolas pertencentes à rede municipal de ensino público que se comprometem com o ensino fundamental. Nesse perfil possui um quadro permanente de 2.730 docentes e 67.064 alunos matriculados.

A instituição escolar “Jorge Amado” está localizada no bairro Nova Carapina II. Encontravam-se matriculados em torno de 1.400 alunos, de 6 a 14 anos, distribuídos em turmas de 1º ano a 6ª série. Desde 2007, ministramos aulas de artes nessa escola, procurando contribuir para a formação das crianças de maneira significativa.

Desenvolvemos a pesquisa com alunos de uma turma que cursou o *1º ano, em 2010, e, no ano seguinte, o 2º ano*⁴ do ensino fundamental, séries iniciais, dessa instituição escolar. Esta investigação constitui-se parte das buscas que fazemos no sentido de (re)significar o aprendizado artístico em seus diversos desdobramentos. Interessa-nos ampliar conhecimentos sobre a infância, a arte e suas singularidades no contexto escolar, contribuindo para uma educação que vislumbre iniciar-se pela realidade dos educandos.

A Serra tem expressão cultural representativa voltada para a cultura e patrimônio histórico. Segundo Borges (2009), a cultura e o patrimônio histórico recebem uma atenção especial, com importantes iniciativas. Entre elas, citamos: a criação do Conselho Municipal de Cultura (1996); o Projeto Cultural Chico Pregó (1999), que fornece incentivo financeiro para a realização de Projetos Culturais; a Lei Municipal de Incentivo ao Folclore (1999), que apoia financeiramente as bandas de congo; a criação da *Casa de Congo Mestre Antonio Rosa* (2000), onde se reúnem várias bandas de congo.

Essas são organizações culturais que preservam e valorizam a história e a memória local e incentivam as práticas artísticas, numa perspectiva de parceria entre os espaços artístico-culturais de Serra e os profissionais da educação, já que

[...] A ideia de colaboração e negociação entre instituições interessadas no professor é um aspecto que parece sobressair-se. As práticas de colaboração mostram que instituições ou indivíduos se organizam para

³ Órgão pertencente ao Governo Federal responsável pela contagem de habitantes no Brasil.

⁴ Devido a esta pesquisa iniciar-se em 2010, quando as crianças se encontravam no 1º ano, e concluir em 2011, quando elas já se encontravam no 2º ano, denominaremos o grupo de crianças pesquisadas como *a turma*, durante os nossos discursos.

planejar e desenvolver programas em conjunto inclusive com envolvimento de setores do poder público [...] (FOERSTE, 2005, p. 89).

Acreditamos que é bastante relevante pensar as parcerias com o intuito de ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação, envolvendo a arte e a cultura locais. Essa interlocução entre os espaços culturais e o professor estará influenciando, direta ou indiretamente, nas suas práticas educacionais. Trata-se de um tema bastante interessante para discutirmos, em outro momento, em uma pesquisa futura.

Até o ano de 2011, não se dava prioridade às aulas de artes para as turmas de crianças pequenas no município de Serra. Com alegação de escassez de professores de artes, a administração priorizava esse ensino para as turmas de crianças maiores. Caso o professor de artes que lecionava para as turmas de ensino fundamental, séries finais apresentasse disponibilidade para extensão de carga horária, a prioridade era para os 5^{os} anos, depois para os 4^{os} anos e assim sucessivamente, em ordem decrescente. Então, as crianças menores eram quase sempre privadas das aulas de arte. Porém, neste ano de 2012, está acontecendo uma reformulação nesse quadro, priorizando o ensino da arte para todos os segmentos, inclusive para a educação infantil, mas com algumas dificuldades, entre elas, a falta de professores de artes para ministrar as aulas de artes para todas as turmas de crianças que se encontram matriculadas nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) da urbe.

Optamos por uma turma de 1^o ano, pois é a série com crianças de menor faixa etária da escola, lembrando que nosso desejo de estudo é com as crianças pequenas. Iniciamos expondo a proposta de pesquisa à professora pedagoga⁵ regente da turma do 1^o ano A, Célia Schunk, a qual se mostrou interessada e aceitou participar do projeto de pesquisa com sua turma.

Combinamos estar com as crianças, para os momentos de intervenções, uma vez por semana, do mês de agosto de 2010 até dezembro do mesmo ano, e voltarmos em 2011 para a devolutiva dos dados registrados no ano anterior e produção de novos dados com a colaboração delas, focalizando os novos repertórios

⁵ Professora graduada em Pedagogia, habilitada para lecionar com turmas do ensino fundamental, séries iniciais.

imagéticos/discursivos das crianças, a partir das mediações produzidas em 2010, percebendo as memórias e histórias sobre a arte e a cultura serrana que os pequenos construíram.

Nesse sentido, fomos impulsionadas em promover e sensibilizar quanto à história, à cultura e à arte locais, como também alargar as possibilidades no processo criativo e as experiências na infância de forma lúdica e expressiva. Tendo em vista proporcionar momentos de experimentações voltados ao lúdico e ao imaginário, envolvendo o próprio espaço em interação com o mundo, propomos a aproximação das crianças para além de saberes artísticos, sem nos limitarmos a conceitos preestabelecidos, já que

Cuando rememoro la casa donde pasé mi infancia o países lejanos que visité hace tiempo estoy reproduciendo huellas de impresiones vividas en la infancia o durante los viajes. Con la misma exactitud, cuando dibujo del natural, escribo o realizo algo con arreglo a una imagen dada, no hago más que reproducir algo que tengo delante o que asimilé o elaboré con anterioridad (VIGOTSKI, 2009a, p. 7).

As experiências trazem sensações singulares a cada criança, de acordo com seus olhares, memórias, vivências e subjetividades, entre outras particularidades. Cada criança interage resgatando seus valores, e sua história vem à tona, contribuindo para a formação de sua identidade, descobertas e atividades criadoras.

Com muitas inquietações, decidimos delinear nossos estudos a partir do seguinte questionamento: ***como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais do município de Serra pode contribuir para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância?***

Alinhadas a esse pensamento, algumas questões surgiram, portanto buscamos, no decorrer da pesquisa, elucidá-las por meio de reflexões e análises. Pontuamos alguns questionamentos em torno da pergunta central: a) como provocar encontros artístico-culturais, da cidade de Serra, numa perspectiva de ampliar repertórios e sensibilizar uma turma de crianças? b) como promover diálogos entre as manifestações artístico-culturais e as crianças, levando-as a entender os diversos discursos que mantemos com a arte em nosso dia a dia? c) pode a criança (re)significar suas memórias e produzir narrativas a partir das interferências dessas produções?

Partindo de nossas inquietações, propusemos não responder a essas questões de forma inflexível e linear, mas sim de maneira a permitir outras reflexões que, no decorrer desta investigação, possam surgir e produzir respostas e/ou outras perguntas de forma a se alinharem a nosso pensar e ao das crianças colaboradoras deste estudo.

Pensamos envolver as produções artístico-culturais serranas nas práticas educativas com o propósito de contextualizar o espaço vivido pelas crianças. Para além, estimular o autoconhecimento, delinear novos discursos e também propor reflexões que possam contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos nas ações desta investigação.

Nesse sentido, tivemos como objetivos: analisar a infância, a partir de suas especificidades artísticas, sociais, cognitivas; provocar entre os participantes da pesquisa momentos de diálogos reflexivos com algumas expressões artístico-culturais do município de Serra; elaborar propostas de aprendizado em arte com olhar sensível; sensibilizar a valorização e o sentimento de pertença ao município; dinamizar as práticas de leituras e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância.

Refletimos sobre a criança e a infância, numa visão de *estudos interpretativos*. Segundo Sarmiento (2008, p. 31),

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro de construção simbólica dos seus mundos vividos, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares [...].

É importante perceber que o espaço escolar é vivido por indivíduos. Neste caso, falamos das crianças e dos adultos que se inter-relacionam, que produzem e reproduzem encontros e, simultaneamente, desencontros. Pensamos a criança versátil, interagindo o tempo inteiro nos diversos espaços que transita em seus percursos diários.

Pretendemos contemplar o processo de construção coletivo e individual, além de estimular a criação, considerando aspectos diretamente relacionados com as ações/atribuições dos professores de artes, nas quais os olhares se direcionam, exclusivamente, para fomentar o processo de formação na infância. Como já

relatamos, pautamo-nos na pesquisa de intervenção, numa perspectiva de estudo de caso qualitativo participativo/colaborativo, enfatizando mais o processo e as práticas sob o direcionamento dos olhares das crianças sobre as produções artístico-culturais de sua cidade.

Não tivemos como objetivo enumerar ou medir unidades ou categorias, mas sim estabelecer relações de causa e consequência do fenômeno e assim chegar a prováveis conclusões. Com as crianças da turma, no período em que estivemos mediando e sendo mediadas por elas, promovemos interações com as produções artísticas do município, entre outros elementos com os quais nos deparamos na escola e extramuros. Buscamos ampliar as experiências que elas mantêm com o meio em que vivem e com o qual se relacionam cotidianamente.

1.1 METODOLOGIA

[...] não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade [...] (LARAIA, 2004, p. 46).

Abordamos, neste momento, a metodologia utilizada para alcançar nossos objetivos já apontados. Procuramos investigar as contribuições da proposta de intervenção, buscando a interação das crianças com as produções artístico-culturais do município de Serra, de forma a criar envolvimento/diálogo para que possam ampliar seus repertórios imagéticos/discursivos para futuras criações e ações diárias.

Optamos por realizar um estudo de caso participativo de natureza qualitativa, tendo os participantes da pesquisa como colaboradores ativos no processo. Buscamos “[...] extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Nosso interesse voltou-se a estudos com o intuito de mediação⁶ e interação entre os sujeitos participantes desta pesquisa. Assim, é fato que esta investigação “[...] não

⁶ Entendemos por mediação os diálogos e trocas de conhecimentos entre pares, professor e criança, objetos e criança etc.

parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 35), numa perspectiva de abordagem qualitativa, por acreditarmos que está vinculada ao fato de pensarmos e refletirmos a partir dos dados produzidos e coletados. Nesse sentido, tratamos de uma proposta que não se limita a descrever os acontecimentos ou fatos, mas tenta refletir e analisar as vozes dos sujeitos de forma sensível.

Buscamos levar em consideração que o conhecimento está em constante processo de construção, e a realidade pesquisada pode ser compreendida sob diversas perspectivas. Sendo assim, “[...] Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios” (ANDRÉ, 2005, p. 38).

Desse modo, procuramos ter atitudes flexíveis e ficamos atentas às condutas dos rumos aos quais esta investigação foi dimensionada, ouvimos as crianças e fomos percebendo seus desejos. Para contemplar nossos estudos, utilizamos diferentes enfoques, distintas fontes de dados e instrumentos. A pesquisa bibliográfica “[...] é fundamental, pois, além de ser autônoma, isto é independente das outras, serve de base, de alicerce para o fundamento e alcance dos objetivos dos outros tipos de pesquisa [...]” (LEITE, 2008, p. 47). Acreditamos que assim apresentamos nossas interpretações de parte da realidade, fornecendo ao leitor evidências concretas sobre os assuntos abordados. Os dados produzidos e coletados foram articulados, contextualizados e apresentados à luz da teoria.

Seguindo indicações de André (2005), o estudo de caso pode ser caracterizado em três fases:

1) *Fase exploratória ou de definição dos focos de estudo* – momento em que fazemos o contato inicial para a entrada em campo, localizamos os participantes e delimitamos o foco da investigação. Mesmo sabendo que as

[...] questões ou pontos críticos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo (ANDRÉ, 2009, p. 68).

Começamos a partir de nossa problemática e de alguns esboços de como seria o percurso da pesquisa. Como ponto partida, focamos em nossa indagação inicial, porém aberta a mudanças, de acordo com os anseios e desejos da turma. Acreditamos que, com a colaboração das crianças nas propostas que foram desenvolvidas, os resultados apresentam-se com maior significado, e também percebemos que os pequenos foram movidos pelo entusiasmo, já que puderam propor situações e mudanças nos momentos de intervenções.

2) *Fase da coleta de dados* – momento em que coletamos os dados produzidos e selecionamos os aspectos e recortes mais relevantes para a compreensão da situação pesquisada. Após a fase exploratória, procedemos à coleta dos dados produzidos. Utilizamos várias fontes e outros instrumentos: vídeo, fotografia, textos visuais produzidos pelas crianças, áudio e diário de campo.

Nesta etapa, ficamos diretamente próximas às crianças. A pesquisa de intervenção foi mediada por nós e por elas, de forma a abrir espaço às interações e propostas sugeridas nos encontros. Lembramos que nos propusemos a escutá-las, já que foram participantes ativas e colaboradoras.

Delineamos a trajetória em duas etapas distintas para o desenvolvimento das ações na investigação:

Primeira etapa – 2010

- a) contato com as crianças e produção de repertórios imagéticos/discursivos, mediados por meio de diálogos, a partir dos conhecimentos que as crianças já tinham, proposições feitas por nós e por elas sobre as produções artístico-culturais de Serra, elaboração de exercícios verbo-visuais com a colaboração das crianças e desenvolvimento desses exercícios nos momentos de intervenção;
- b) visita/passeio com as crianças a alguns locais do município de Serra que abarcam produções artístico-culturais;
- c) escuta e registros dos discursos verbo-visuais das crianças, em vários momentos de aprendizagem (áudio, vídeo e escrita).

Segunda etapa - 2011

- a) devolução dos materiais (vídeos produzidos, fotografias...) para interferências da turma;
- b) apontamentos dos novos repertórios discursivo/imagéticos, por meio de registros, como na primeira etapa.

3) *Fase de análise sistemática dos dados e produção de relatórios* – nesta fase, atrelamos o material, analisando com bases teóricas, lendo e relendo todos os dados coletados para iniciar a construção das categorias descritivas, com sensibilidade, sabendo que “[...] A categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 56). Apesar de termos como referência tais categorizações, a autora deixa claro que o estudo de caso pode acontecer em momentos diferenciados, já que, para fazer estudos de caso, é importante ser criativo e flexível.

Após a produção e coleta de dados, analisamos os dados para significar nossas interpretações, pois “Os dados na análise qualitativa são tratados da seguinte forma: codificando-os, apresentando-os de forma estruturada e analisando-os” (LEITE, 2008, p. 208).

Organizamos os dados produzidos, fizemos leituras e releituras para distinguir quais informações compreendiam maior relevância com o tema e estabelecemos as relações com a fundamentação teórica para apontar nossas descobertas. Sabemos que

[...] é preciso reservar um longo período de tempo para análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica [...] e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo (ANDRÉ, 2009, p. 73).

Segundo André (2009), os relatos de caso, geralmente, possuem um estilo informal, com uso de figuras da linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações. Apresentamos, de forma sensível, clara e articulada, as descobertas, no sentido de compartilhar as informações com o leitor, contribuindo também para novas buscas.

1.2 APORTE TEÓRICO: FUNDAMENTAÇÃO PARA A PESQUISA

Estamos envolvidos em uma série de fatores culturais que precisam ser articulados para buscar novas descobertas. Sentimo-nos agentes de mudança, seres transformadores da sociedade e transformadores de nós mesmos. Na busca por um aporte teórico que sustentasse este trabalho, elegemos alguns pesquisadores que julgamos de grande contribuição para delinear esta pesquisa.

Em Vigotski, buscamos dialogar com os conceitos de mediação, imaginação e apropriação que a criança faz da linguagem em suas relações cotidianas e interativas, rotina que refaz constantemente com o ambiente interno e externo, enquanto utiliza suas experiências para reorganizar seus conhecimentos. Alguns títulos desse autor nos trouxeram fundamentação para nossas buscas, como *La imaginación y el arte en la infancia* (2009), *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), *Psicologia pedagógica* (2010) e *Pensamento e linguagem*, entre outros. Também utilizamos autores que dialogam com Vigotski, nesses aspectos.

Nas obras de Walter Benjamin: *Magia e técnica, arte e política* (1994), *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002) e outras de suas produções, estabelecemos diálogos para entendermos a criança como sujeito da linguagem e da cultura, em processo constante de construção de seus conhecimentos, no qual o imaginário e a estética são bases para compreender as interações, os diálogos e os discursos (re)produzidos por elas.

A criança é capaz de elaborar conceitos e expressar-se a partir dessas oportunidades, estabelecendo relações com sua história, sua identidade, percebendo-se como ser social e produto de cultura. Também nos permitimos interagir com Jobim e Souza (2009) em *Infância e Linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, dando ênfase aos discursos dos dois últimos pensadores.

Percorrendo os caminhos da infância como lugar de socialização das crianças, história, contexto cultural e social, deparamo-nos com Kramer e Leite (2007, 2008), Sarmiento e Gouvea (2008), Agamben (2007). Além desses, nossas discussões são permeadas por outros autores que contribuíram com a compreensão sobre o processo de socialização das crianças. Para perceber os desdobramentos do ensino

da arte para crianças, nossos diálogos foram permeados por Martins, Picosque e Guerra (1998), Iavelberg (2003), entre outros.

Para dialogar sobre as imagens e a arte, nossos diálogos perpassam os autores Schütz-Foerste (2004), Ciavatta e Alves (2004), Ciavatta (2002) e Bosi (1985), numa perspectiva de pensar a arte como construção, conhecimento e expressão a partir das diferentes produções artístico-culturais que nos cercam. Também as obras de Barbosa (2001, 2002, 2010) nos fazem perceber a importância da leitura de imagens e da arte-educação no desenvolvimento do ser humano, apresentando diversas possibilidades para o trabalho com a arte; Cola (2006), Derdyk (1989), Vasconcellos (2008), entre outros, permitem-nos pensar a pesquisa com crianças em seus diversos desdobramentos, numa visão de compreendê-las como sujeitos que participam ativamente do processo de aprendizagem, interagindo entre elas, com o pesquisador e com as expressões à sua volta para produzir conhecimentos.

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na Ufes e em outras universidades, sobre a infância, a cultura e a arte-educação. A partir de levantamento de dissertações no Catálogo dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Ufes⁷ e no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),⁸ no período de 2005 a 2009, notamos aproximações de alguns estudos com a nossa proposta de pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa de Camargo (2010), por ter aproximação com nosso foco de estudos, mesmo que fuja da limitação de período que utilizamos para as buscas, fará parte de nossos diálogos.

Nessa perspectiva, colaboram com nossos estudos as dissertações pesquisadas na biblioteca da Ufes: Marinete Souza Marques Martins (2006) que se encontra também no Banco de dados da Capes, Priscila de Souza Chisté (2007), Marina Rodrigues Miranda (2007) e Fernanda Monteiro B. Camargo (2010).

Na dissertação de Martins (2006), percebemos que se aproxima pelo fato de ela considerar a criança como protagonista de sua história e produtora de cultura que se constitui como sujeito com voz.

⁷ SANCHÉZ, S. D.; PEREIRA, G. (Org.). Seminário dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação: PPGE/UFES: **Catálogo comemorativo**. Vitória, ES, 2009.

⁸ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 2 fev. 2011.

Dialogamos com Chisté (2007), na perspectiva de pensar o sujeito em constante interação com o outro, com os outros e consigo mesmo, constituindo-se como cidadão consciente e participativo nos espaços que frequenta, na sociedade. “[...] Quando a criança desenha e se expressa, traz consigo os diversos auditórios sociais aos quais pertence; traz a história de sua família, de sua comunidade, da humanidade [...]” (CHISTÉ, 2007, p. 97).

Com a dissertação de Miranda (2007), percebemos aproximação a partir dos diálogos com o congo da cidade de Serra, apesar de ter, como sujeitos participantes, os professores do município e não as crianças, como no caso desta nossa pesquisa. Percebemos que sua investigação colabora para nosso entender sobre o congo serrano, suas particularidades históricas e atualidades. Concordamos com a pesquisadora: “[...] Viver a corporeidade essencialmente pela cultura é sentir-se sujeito de suas ações que não são propriamente suas, mas de um coletivo, de uma construção que é histórica e social [...]” (MIRANDA, 2007, p. 31).

Entendemos uma aproximação com Camargo (2010) a partir do direcionamento de sua pesquisa à infância e às imagens e também por ter, como campo de investigação, uma escola pública da rede municipal de ensino de Serra, entre outros aspectos.

Como Camargo (2010), acreditamos no pensar a relação ensino-aprendizagem tanto interferindo quanto sendo interferida pelas interações. Na infância, as crianças estão atreladas ao imaginário que articulam com suas vivências no cotidiano. Nesse imaginário, encontramos espaços para o envolvimento com a arte e podemos possibilitar as interações e interferências a partir das diversas produções artísticas de Serra.

Entendemos que existe uma narração, uma experiência em cada imagem apresentada, em cada obra, em cada criança e em cada professor. Experiência esta que precisa ser respeitada para que a pesquisa possa não apenas apresentar dados, mas, experiências de construções e desconstruções no processo ensino-aprendizagem e na relação sujeito-objeto (CAMARGO, 2010, p. 51).

Concordamos com Camargo, no sentido de que o pesquisador precisa respeitar todos os participantes da pesquisa e suas construções, durante o processo em que

as experiências estão sendo delineadas, levando em consideração suas particularidades.

Já no acervo da Capes de dissertações de Mestrado, entre 2005 e 2009, temos o seguinte cenário de aproximação com nossos estudos: em 2006, a pesquisa intitulada *Literatura imagística: um mundo de imagens para ler*, da autora Vaneide Damasceno Cunha Arantes (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – Letras) se aproxima do nosso entender que as imagens despertam no leitor a vontade de investigar e interagir com elas para que assim amplie seus conhecimentos de mundo.

A dissertação: *A concepção de infância retratada nas obras de Candido Portinari*, de Keyla Andrea Santiago Oliveira (Universidade de Goiás), 2007, trata de uma investigação sobre a infância nas obras de Portinari, tendo como foco analisar as visões conjugadas da História com a Sociologia e os processos culturais, percebendo as imagens das obras de Portinari como fonte de conhecimento acerca do tempo/espaço vivido pelo artista. Nessa perspectiva, vai ao encontro do nosso foco na questão de entender os espaços e produções artístico-culturais como fonte de saberes.

Em 2008, duas pesquisas de Mestrado se aproximam do nosso tema: *As ilustrações de livros infantis: ilustrador, criança e cultura*, de Anelise Zimmermann (Universidade do Estado de Santa Catarina) e *Festa do Folclore no currículo de uma escola pública de educação infantil de Manaus: contribuição na construção de Identidade cultural*, de Silmara Guadalupe Souza. A primeira traz a aproximação quanto ao pensar a criança em interações com a cultura visual, sendo influenciada e influenciando em seu meio social. A segunda, ao tratar da ideia de construção da identidade, a partir dos aspectos culturais e sociais no tempo/espaço vivido.

Também fizemos uma sondagem nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte Plásticas (Anpap)⁹ e percebemos que muitos foram os artigos publicados sobre a educação e a arte. Destacamos alguns, do ano de 2009, pois consideramos relevante citá-los. Em nossa busca no Comitê: *Educação em*

⁹ Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2010/index.html>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

Artes Visuais, encontramos cinco artigos que estabelecem diálogos, em alguns aspectos, com esta pesquisa:

1. *O estudo da imagem artística a partir da abordagem geográfica social e cultural*, de Luciana Ferreira (Universidade Federal do Paraná), vai ao encontro de nossa proposta, quando trata as percepções de obras de artes, como fonte de informação da realidade cultural, em um tempo/espaço. Há um distanciamento, pois ela analisa a obra de um artista português, do século XIX, enquanto nos atemos às produções artísticas locais. Ela também não menciona a intervenção escolar.
2. *O desenho da criança e o imagético móvel*, de Moema Martins Rebouças e César Cola (ambos da Universidade Federal do Espírito Santo), investigam com que intensidade os desenhos das crianças representam fenômenos do ambiente, de suas vivências. É uma pesquisa-ação com um grupo focal de crianças com idades entre dois e seis anos. Há aproximação quanto à participação das crianças na pesquisa e também por abordar a questão da arte.
3. *Aconchegos entre a imagem, cultura e ensino*, de Raimundo Martins da Silva Filho (Universidade Federal de Goiás). O artigo dialoga com esta pesquisa, pois o autor percebe as imagens como sendo maneiras peculiares para que os sujeitos se expressem e se reconheçam em narrativas visuais sobre o cotidiano, a vida, a memória e a subjetividade. Segundo o autor, “[...] Podemos caracterizar a experiência visual como o mundo imagético que nos envolve e influencia ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo criando links com nossos repertórios individuais [...]” (p. 2406).¹⁰ Estabelece diálogos em vários aspectos, como no caso de pensar o envolvimento dos sujeitos no contexto cultural em que vivem para reelaboração de conhecimentos.
4. *Visualidade: memória e cultura visual*, de Sainy Coelho Borges Veloso (Universidade Federal de Goiás). “[...] Sem memória, não haveria conhecimento [...]” (p. 2479).¹¹ Veloso expressa claramente, em seu artigo, que o conhecimento

¹⁰ Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/raimundo_martins_da_silva_filho.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

¹¹ Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/sainy_coelho_borges_veloso.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2010.

se articula a partir da organização de relações com significados culturais, valores e identidades. Também como esta pesquisa percebe o espaço público como lugar de aprendizagem, de viver experiências, produzir registros imagéticos e ampliar repertórios.

5. *Cultura, etnografia e imagem no ensino das artes visuais*, de Sicília Calado Freitas (Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio de Janeiro). Como nós, pensa as imagens estabelecendo relação com a cultura, produzindo saberes e contribuindo para a formação dos indivíduos. A autora vai ao encontro também do nosso tema em relação a pensar em inserir a cultura local como parte integrante das práticas escolares.

Percebemos que há preocupação dos pesquisadores em ampliar conhecimentos a respeito da arte, da cultura e das imagens. Cada artigo tem suas particularidades e, de alguma forma, contribuiu com esta pesquisa.

2 INFÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE AS CRIANÇAS E O ENSINO DA ARTE

[...] O deslizar do pincel embebido em tinta negra sobre uma fina e frágil folha de papel não permite que um único traço seja apagado [...] (NACHMANOVITCH, 1993, p. 33).

Para pensar a criança e a arte hoje, procuramos entender um pouco mais sobre o processo de movimentos ocorrido desde a Modernidade. Então nos colocamos a estudar sobre as marcas, os traços deixados na história sobre a infância e a arte para crianças.

2.1 INFÂNCIA E CRIANÇA: MARCAS DEIXADAS NA HISTÓRIA

As crianças começam a ser pesquisadas no período da Modernidade, momento em que ocorre a separação da infância e da idade adulta, fato que podemos relacionar com as situações de mudanças sociais e políticas da época.

O representante da teoria moderna dos estudos da infância é Philippe Ariès (1978). Ele inicia, definitivamente, o trabalho sobre crianças nas pesquisas acadêmicas, quando publica o livro *História social da infância e da família*, na França, em 1960, e nos E.U.A., em 1964.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo [...] (ARIÈS, 1978, p. 50).

Segundo o autor, a descoberta da infância teve início a partir do século XIII, porém as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e ainda apreciam pouco, tanto na literatura quanto nas imagens. Nas gravuras de Bouzonnet e Stella, datadas de 1657, vemos uma coletânea que “[...] contém uma série de pranchas gravadas que representam putti¹² brincando” (ARIÈS, 1978, p. 66).

¹² Segundo Ariès (1978, p. 66,) é uma espécie de “[...] jargão da primeira infância e a gíria da juventude escolar [...]” utilizado no período do século XVII.

Já que estudamos a infância e as imagens, escolhemos uma das imagens pintadas pelos artistas citados por Ariès (1978) para maior aproximação com a parte da história relatada por ele.



Imagem 1 – L’escarpolette
de Claudine Bouzonnet e Jacques Stella
Fonte: Disponível em:
<[http://sged.bmlyon.fr/Edip.BML/\(25m5ruabiz3rky55s0vmcwfj\)/Pages/Redirector.aspx?Page=MainFrame](http://sged.bmlyon.fr/Edip.BML/(25m5ruabiz3rky55s0vmcwfj)/Pages/Redirector.aspx?Page=MainFrame).
Acesso em: 20 nov. 2011.

A obra (Imagem 1) encontra-se no Museu do Louvre, Paris (França). É uma gravura que mede 12,2 x 16,3 centímetros. Foi produzida pelos artistas: Claudine Bouzonnet (1941-1967) e Jacques Stella (1596-1657), século XII.

A paisagem retratada é um espaço aberto, talvez um quintal de alguma residência, ou mesmo um espaço público. No segundo plano da imagem, vemos um monte e parte de uma construção, remetendo-nos a uma pequena vila. No primeiro plano, que é nosso foco, bem à vontade, os artistas representaram os pequenos brincando em grupo. Temos, na representação, quatro crianças, um balanço pendurado em uma árvore que parece grande e resistente. As crianças brincam no espaço. Há a colaboração de duas das crianças empurrando o balanço, que parece ser de madeira e corda, onde outras duas se encontram sentadas de costas uma para outra. Elas estão nuas, transmitindo certa ingenuidade e liberdade, remetendo-nos à anjos. Não está claro de qual sexo são. Supomos que sejam meninos, já que “[...] As meninas eram levadas a se casar muito cedo [...] eram educadas aprendendo a bordar, ter cuidado com as crianças (bebês), deviam ser doces, tímidas, modestas [...]. Eram educadas para ser esposa [...]” (AMARAL, p. 6, acesso em 23 nov. 2011).

Sendo assim, acreditamos que as meninas não podiam brincar em espaços abertos, como mostra a cena.

O balanço continua sendo um brinquedo muito utilizado pelas crianças. Alguns são iguais ao da cena, mas, em sua maioria, sofreram modificações, como na diminuição do tamanho, promovendo a individualidade. Os materiais utilizados também estão diversificados. Além de madeira e de corda, utiliza-se ferro, plástico, entre outros materiais disponíveis atualmente. Notamos mudança também quanto ao posicionamento das crianças. Em sua maioria, os balanços são para sentar, como em uma cadeira. Observamos algumas semelhanças e diferenças na cena, devido ao tempo/espaço em que se encontravam os autores que a retrataram. Há influências do meio no qual se encontravam esses artistas.

A infância passou, então, por várias fases e, nessa trajetória, colocamo-nos a pensar sobre essas alterações. É claro que, observando a imagem e a partir de estudos sobre o assunto, sabemos que a concepção de infância apresentava-se diferente dos dias atuais. Mas, sob quais olhares e perspectivas a criança e as infâncias continuaram a ser pensadas, a partir do século XX?

Até o final dos anos 70, as pesquisas sobre crianças eram influenciadas por Piaget¹³ e sua teoria sobre os vários estágios de desenvolvimento e evolução das crianças. Para ele, o conhecimento é construído na experiência. As pesquisas começam a ser produzidas usando o método quantitativo, as crianças participam, porém não são escutadas, apenas observadas e as análises são feitas a partir das observações, sem interação com elas.

Na Sociologia, o primeiro a estudar a infância foi Durkheim,¹⁴ que se preocupou com as questões da educação e socialização, pensadas como modelo vertical, de maneira a internalizar os valores e as regras sociais, sem flexibilidade. Ainda sem a preocupação de escutar as crianças para a construção dessas regras e valores, conectava os acontecimentos de forma a desencadear uma produção de conhecimento contextualizada.

¹³ Estudioso suíço, Jean Piaget (1896-1980). Entre muitos de seus trabalhos, escreveu sobre as primeiras fases do desenvolvimento humano.

¹⁴ Émile Durkheim (1858-1917) participou do grupo de cientistas sociais considerados fundadores da Sociologia.

No Brasil, a primeira contribuição da Sociologia numa perspectiva de perceber a criança como sujeito agente de socialização vem de um trabalho que, segundo Quinteiro (2002), foi escrito originalmente, em 1944, para o *Concurso Temas Brasileiros*, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, pelo pesquisador Florestan Fernandes.¹⁵ Ele fez registros a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois de frequentar a escola, juntavam-se para brincar nas ruas.

Em seus estudos, Fernandes (1979) analisa a construção de conhecimentos, das crianças nos espaços de sociabilidades e as características das práticas sociais desenvolvidas ali. Seu pensamento está voltado em proporcionar ao sujeito possibilidades de refletir, conhecer o passado para poder agir, para transformar o presente e projetar o futuro.

Ao longo dos tempos, os modos de ser e agir da criança em diferentes contextos foram considerados como uma racionalidade desqualificada de participação e decisão na vida pública. São raras as situações em que a criança foi chamada a participar dos assuntos que dizem respeito à vida coletiva, a expor suas opiniões, ideias, críticas e sugestões como manifestação de seu reconhecimento no espaço público (ARAÚJO, 2005, p. 108).

Sendo assim, notamos que a participação da criança nas situações sociais é recente. Por meio de intervenção e mediação, podemos provocar sensações e sensibilizar as percepções na infância. No decorrer do processo de aprendizagem, escutá-las, interagir e refletir sobre suas sugestões, dando oportunidade a elas de mudar situações propostas por nós, adultos, é fato recente no cotidiano escolar.

Acreditamos na voz da criança como uma forma de manifestação dos seus anseios e desejos, numa perspectiva de colaborar com as situações diversas, no espaço social que ela ocupa. Escutar a criança é fazer com que ela se sinta protagonista da sua história, um sujeito social na história coletiva da comunidade a qual pertence.

No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisas que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda, que considere as crianças como informantes e

¹⁵ Florestan Fernandes (1920-1995). Sociólogo e professor universitário, publicou mais de 50 obras. Estabeleceu novas perspectivas de investigação sociológica no Brasil.

interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados [...] (MARTINS FILHO, 2010, p. 1).

Segundo Martins Filho (2010), o interesse em pesquisar a infância tem crescido, em estudos recentes sobre as pesquisas com crianças no Brasil, presentes nos registros da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação (Anped). Durante a última década, há uma busca dos pesquisadores em escutar as crianças em suas investigações para que possam ser protagonistas do processo de aprendizagem. Também lembra o autor que precisamos repensar os conceitos sobre a criança e a infância, ampliando nossos olhares, (re)significando os conceitos anteriores e tornando-os adequados ao nosso tempo, para melhor compreensão do assunto, hoje.

Sarmiento (2008) se refere à infância numa abordagem contemporânea designada corrente de *Nova Sociologia da Infância*. Remete-nos a pensar as crianças como sujeitos agentes na construção da flexibilidade sobre a realidade social, já que “[...] as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade [...]” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Para a Sociologia da Infância, as crianças são capazes de compreender a realidade e participar das transformações, mudando de sujeitos passivos para protagonistas, no contexto em que estão inseridas. Acreditamos que o ensino da arte possa ser uma das possibilidades para contribuir nesse aspecto.

2.2 O ENSINO DA ARTE PARA CRIANÇAS

As discussões sobre esse tema têm provocado mudanças no ensino da arte para crianças. É fato que elas, desde muito pequenas, estão em contato com a arte, seja nas práticas sociais e culturais propiciadas pela sua família, seja por meio da mídia, seja por outras formas em que ela se propaga.

Nos espaços que frequenta, valores estéticos e culturais que ampliam suas experiências lhe são apresentados. A criança interpreta as imagens e discursos que encontra no seu dia a dia e reelabora-os para compreender melhor o mundo. Hoje, nas escolas, o ensino da arte pode proporcionar às crianças momentos de estimular

e possibilitar várias experiências relacionadas com a arte e com a cultura. Para entendermos um pouco sobre o ensino da arte e sua trajetória, reatamos fios com alguns fatos históricos que são de grande relevância para uma melhor compreensão dessa questão.

O ensino da arte no Brasil já teve em seu percurso vários desdobramentos. Segundo Lavelberg (2003), no período colonial, a educação jesuíta dava ênfase ao ensino da literatura, com o intuito de seduzir e catequizar os educandos. Nesse período e até a chegada da missão francesa ao Brasil, a arte era passada de pai para filho, de maneira informal. Percebemos fortes influências dos estilos artísticos europeus (as igrejas barrocas, catedrais com características góticas, pinturas neoclássicas, entre outras). A arte era produzida por sujeitos vindos da Europa e, se nascidos aqui, tinham influências que eram passadas por suas gerações anteriores.

No início do século XIX, Antonio de Araújo de Azevedo (1754-1817), Conde de Barca, foi responsável pela vinda dos artistas franceses para o Brasil. O objetivo era atender à corte portuguesa, recém-chegada ao nosso país. Assim aconteceram inaugurações de Academias de Belas-Artes que tinham como conceitos as propostas da *estética neoclássica*¹⁶ francesa, para formação de artistas e, nesse período no Brasil, buscou-se estabelecer relações com o ensino francês. Vejamos como Wick (1989, p. 38) descreve o aprendizado dos estudantes franceses, nessa ocasião:

[...] o estudante desenhava a partir de outros desenhos, depois a partir de modelos de gesso e, finalmente, de modelos vivos. [...] Os temas que podiam ser tratados estavam hierarquizados: num nível mais inferior estavam as naturezas-mortas e as paisagens, seguidas pelas representações de animais e de formas humanas, no topo de tal hierarquia encontravam-se as representações de temas históricos, mitológicos e alegóricos.

Sendo assim, o ensino acontecia de forma engessada, e os estudantes não tinham liberdade de criação. A valorização estava centrada na cópia fidedigna do que se propunha a desenhar ou esculpir, conforme os modelos postos para observação. Alguns artistas formados nesse período, no Brasil, são de grande relevância para a

¹⁶ A arte por meio da mimese, ou seja, cópia de modelos e do natural de forma repetida e mecânica, sem expressar sentimentos. Resgatando os ideais da arte greco-romana e renascentista.

história e para a arte, dentre eles: Almeida Júnior (1850-1899), Pedro Américo (1843-1905) e Vitor Meireles (1832-1903), pois sabemos que “[...] cada época é qualificada, rica de conteúdos próprios, constituída de significação, universos de valores que as distinguem das outras épocas [...]” (BOSI, 1985, p. 44).

Cada artista expressa em sua arte aquilo que vivencia e experiencia em seu tempo/espço. Nessa perspectiva, podemos, por meio de seus trabalhos, conhecer alguns aspectos sobre acontecimentos e fatos históricos da humanidade. As marcas deixadas pelas expressões, formas e cores que eles combinaram e elaboraram em suas obras são *links* para tais entendimentos, já que não vivemos naqueles períodos.

Segundo Iavelberg (2003, p. 110), “A república é o marco do início da escola tradicional [...]”. Na *Escola Tradicional* ainda não havia preocupação com a cultura nativa. A arte tinha sentido utilitário e de preparação do indivíduo, de classes sociais mais baixas, para o trabalho, seja nas fábricas, seja nos serviços artesanais. As práticas escolares ainda tinham como base a educação neoclássica: “[...] reproduziam-se modelos, propostos pelo professor, acreditando-se que seriam fixados pela repetição; os objetivos estavam ligados à busca de aprimoramento e destreza” (IAVELBERG, 2003, p. 111).

Nesse sentido, o professor era detentor de todo o conhecimento e os estudantes eram acumuladores dessas verdades, em busca de desenvolver apenas suas habilidades motoras. Era, então, um ensino de arte que não levava em consideração as singularidades dos estudantes e não tinha vínculo com o contexto em que viviam.

No século XX, ocorreram várias reformas educacionais, isoladas pelos Estados, pois não havia ainda nenhum modelo educacional organizado que abrangesse o País. O ensino da arte desenvolveu-se sob a influência das ideias de John Dewey (filósofo americano, 1859-1952), surgindo o Movimento *Escola Nova*, na década de 30, que

[...] foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança

significativa no ponto de vista intelectual brasileiro (HANZE, acesso em 23 jul. 2011).

Nesse movimento, no Brasil, participaram educadores, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que começaram a defender um ensino gratuito para todos brasileiros. A metodologia ainda estava arraigada às ideias da *Escola Tradicional*. O ensino da arte começa a ser difundido quando surge a criação das primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Sendo assim,

É no início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras (BARBOSA, 2003, s. p.).

Na maioria das escolas de artes para crianças e adolescentes, nesse período, o ensino ainda estava estabelecendo relações com a arte neoclássica. O ensino voltado à livre expressão e ao espontaneísmo começa no curso para crianças que a artista brasileira Anita Malfatti (1860-1964) ministrou, na Biblioteca Infantil Municipal, pelo Departamento de Cultura, em São Paulo, na década de 30, sabendo-se que,

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entrou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa (BARBOSA, 2003, s. p.).

O ensino da arte ficou a mercê de uma utilização instrumental da arte nas práticas escolares, com objetivos de treinar a visão racional e a visão para a liberação da emoção.

Em meados do século XX, as ideias propostas pela *Escola Nova* começam a ter destaque nas escolas brasileiras e as pesquisas sobre a arte e a criança são desencadeadas.

Destacamos aqui algumas contribuições, para nós, professores de artes, de Lowenfeld,¹⁷ a partir de sua pesquisa apresentada no livro *A criança e sua arte* (1977). Mesmo que tenha sido produzido direcionado aos pais de crianças, muitas

¹⁷ Viktor Lowenfeld foi professor de Arte Educativa na Universidade Estadual de Pensilvânia, E.U.A. Alcançou os mais altos graus que se podem obter na Europa, no campo da Arte e da Educação.

são as contribuições para nós, dentre elas, o autor propõe que devemos considerar a expressão artística da criança como um registro de sua personalidade em formação, entender que ela está adquirindo experiências enquanto produz seus desenhos. Acentua que também devemos sensibilizar a criança em suas relações com o meio, apreciar seus esforços, deixar que ela escolha os materiais que vai utilizar. O autor procura promover a liberdade de expressão, respeitando as limitações dos pequenos.

O ensino da arte para crianças tinha, em seu cenário, os espaços educativos extraescolares, as escolinhas de arte, porém havia no ensino “[...] um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada” (IAVELBERG, 2003, p. 114). As propostas de criatividade, originalidade e flexibilidade nas produções dos educandos foram, de certa forma, deformadas pelos educadores, já que não havia formações para que pudessem entender e discutir tais propostas e formas de aprendizado.

As transformações continuam e, “Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte timidamente aparece em sua redação sob a forma de atividade complementar de iniciação artística” (CÔRREA, 2007, p. 98). O ensino da arte foi incluído como atividade complementar e ficou resumido a produções de livre expressão, refletindo, muitas vezes, em “[...] uma concepção espontaneísta, centrada na valorização extrema do processo sem preocupação com seus resultados” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 11). Devido à falta de bases teóricas mais fundamentadas, os professores buscavam aporte nas propostas e atividades de livros didáticos, que, “[...] nos anos 70/80, estão em pleno auge mercadológico, apesar de sua indiscutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte” (FERRAZ; FUZARI, 1999, p. 33).

Em 1971, com a criação da Lei nº 5.692, a arte foi incluída no currículo escolar com o nome de educação artística. Foi considerada apenas uma atividade educativa e não uma disciplina. Confundiam-se as aulas de artes com momentos de

[...] lazer, terapia, descanso das ‘aulas sérias’, o momento para fazer decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas

‘musiquinhas’ para fixar conteúdos de ciências, faz-se ‘teatrinho’ para entender os conteúdos de história e ‘desenhinhos’ para aprender a contar. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 12).

A partir dos anos 80, surge o movimento Arte-Educação que, inicialmente tinha o intuito de conscientizar e organizar os profissionais de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento desencadeou, por meio de eventos promovidos pelas universidades, momentos de reflexões e discussões quanto à valorização dos professores de artes e do ensino da arte. Acreditamos que o movimento tenha sido de grande relevância para o surgimento da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, no art. 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.¹⁸

Então, a educação artística passa a ser identificada como arte e a abranger conteúdos ligados à cultura e não apenas a atividades de lazer. As aulas de arte começam a ter o caráter de promover conhecimentos a partir da integração do fazer artístico, apreciação e contextualização histórica, tendo como base a proposta triangular de Ana Mae Barbosa,¹⁹ hoje chamada de *abordagem triangular*, na qual “[...] o aluno é considerado leitor, intérprete e autor” (BREDARIOLLI, 2010, p. 35).

Barbosa (2001) propõe ao professor de artes pensar as possibilidades de promover leituras críticas de imagens diversas, não se atendo apenas às obras de arte consagradas, mas ampliando e trazendo discussões para as aulas de artes, sobre as imagens disponíveis no entorno do contexto em que está inserida a comunidade escolar, contextualizando e produzindo com as crianças, de formas diversas, sua compreensão de mundo, pensando, assim, “Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte [...]” (BARBOSA, 2001, p. 35).

Faz-nos pensar um ensino de arte para a construção desses conceitos culturais e sociais, pela criança, em interação com os discursos e imagens nos espaços que frequenta, a partir de trocas com seus pares e com os adultos que estão à sua volta.

¹⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

¹⁹ Ana Mae Barbosa é a principal referência no Brasil para o ensino da arte nas escolas. Professora aposentada da USP e pesquisadora, acredita que a arte estimula a construção e a cognição das crianças e adolescentes, ajudando a desenvolver outras áreas de conhecimento.

Assim, ela reelabora suas ideias de forma espontânea e simples, misturando imaginário e realidade nas interpretações que faz, pois

A sociedade contemporânea, através das tecnologias da informação, distribui um volume imagético sem precedentes na história da humanidade. Nos **espaços de circulação das cidades**, nas mídias impressas, no meio digital, vídeos, cinema e televisão, muitos são os veículos de distribuição da produção imagética contemporânea e é neste contexto que as discussões sobre *A imagem no Ensino da Arte* se situa [...] (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 101-102, grifo nosso).

Percebemos que as experiências artístico-culturais locais possibilitam novos/outros olhares e, assim, novas elaborações pelos estudantes. A acessibilidade da arte e da cultura de diferentes povos está cada dia mais fácil. Via *internet*, podemos visualizar produções expostas em museus de diferentes lugares no mundo.

Além desses meios, podemos promover o encontro das crianças, *ao vivo e em cores*, com as produções locais. Às vezes, passamos por elas e nem nos damos conta de sua importância social e cultural para a construção de memórias e histórias coletivas e individuais.

Podemos possibilitar experiências mais significativas às crianças, pois é fato que “[...] a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 69). As palavras de Benjamin são a respeito das ilustrações de livros para as crianças, porém nos permitimos estabelecer relações com os espaços coloridos e cheio de formas os quais as crianças percorrem diariamente. Se as ilustrações estimulam tanto o imaginário e a sensibilidade dos pequenos, podemos dizer, então, que o encontro direto com as produções pode ser ainda mais significativo para elas.

Estimular o prazer em apreciar, valorizar e respeitar as produções de sua região pode incitá-las para novas apreciações, seja em seu local de habitat, seja em locais distantes. Assim, esses encontros podem ser possibilidades de desenvolver nos sujeitos maior sensibilidade e valorização de sua história, de sua cultura, de sua arte.

3 INFÂNCIA E ARTE: AS EXPERIÊNCIAS QUE ATRAVESSAM A VIDA ADULTA

Ó céu azul – o mesmo da minha infância –
Eterna verdade vazia e perfeita!
Ó macio Tejo ancestral e mudo.
Pequena verdade onde o céu se reflete!
(FERNANDO PESSOA).

Os encontros, nos espaços que frequentamos, com o outro ou com os elementos diversos, podem ser experiências significativas. Na vida, há momentos de diferentes experimentações que aguçam de forma tão potente os sentidos, que ficam impressos em nossas memórias por muito tempo e até por toda a vida. São essas experiências que contribuem para a formação plena da criança. Logo, estar atento e perceber as influências do tempo/espaço em que elas estão vivendo se faz necessário, já que a construção de novos conhecimentos deve partir do que já sabem, já sentiram.

Todos os sentidos colaboram para que nos apropriemos de fatos que aconteceram em nossa infância. A criança, em seu cotidiano, quer desvelar o mundo e por meio de suas percepções experimenta sensações, aguçando seus sentidos. Às vezes, deparamo-nos com um cheiro e nos lembramos de algo, de alguém. Não pelo fato isolado da lembrança de um cheiro ou de uma pessoa, mas devido à experiência vivida em que o cheiro conflui na memória, estabelecendo relações com os acontecimentos que foram significativos. Nessa perspectiva, os fatos que se entrelaçam vão formando um emaranhado e produzem significados,

[...] Benjamin explica que sendo a experiência um fato de tradição, tanto coletiva quanto particular, não corresponderia, portanto, a fatos isolados acumulados na lembrança – um processo mais facilmente identificado com a vivência, mas a fatos ou dados que confluem a memória [...] (GERALDO, 2009, p. 94).

O corpo ativo, em sua totalidade, percebe o ambiente e interage com as experiências que faz consigo mesmo, com os outros, com o meio e seus elementos. No processo educativo, as experiências podem estar vinculadas a conhecimentos diversos, de forma a tornar mais significativo o aprendizado. Segundo Adorno (2000, p. 121), de acordo com estudos em Psicologia aprofundada, “[...] todo caráter forma-

se na primeira infância [...]”. Nesse sentido, afirmamos que a infância e as crianças são temas de grande importância para a compreensão dos futuros adultos.

Quando adultos, nossas memórias estão repletas de marcas da infância. Como já mencionamos, quando nos reportamos a essas memórias, deparamo-nos com as lembranças que nos foram mais significativas, pois acreditamos que, mesmo vivenciando a mesma experiência, cada indivíduo tem suas percepções aguçadas de maneira peculiar, de acordo com suas subjetividades. Cabe a nós, educadores, proporcionar momentos em que aconteçam as relações “[...] entre o singular e o universal, ampliando a visão do cidadão, mas não perdendo de vista a particularidade que o define enquanto individualidade” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 88).

Entendemos que promover o conhecimento do mundo de maneiras diversificadas é uma tentativa de perceber as particularidades de cada criança. Nesse sentido, vislumbramos a construção de conhecimentos híbridos e, já que nos direcionamos ao aprendizado de crianças, é interessante partir do conhecimento local e de materiais concretos, proporcionando vivências em que a criança possa experienciar momentos de contato com os espaços, com as produções artísticas e culturais locais. São contribuições para que ela possa se apropriar dessas experiências e ampliar seus discursos. Sabemos que “[...] a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 342). Também segundo o autor, sobre pensamento e palavra: “[...] O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 396).

Sendo assim, acreditamos que o envolvimento/diálogo é de grande importância para possibilitar modificações diferentes para cada criança inserida no cotidiano escolar, no processo de seu desenvolvimento.

Julgamos necessário que a forma de abordagem desses conhecimentos, mesmo partindo do concreto, do real, estabeleça relações com a fantasia. É entre o real e o imaginário, simultaneamente, que a criança organiza seus discursos e cria

possibilidades para lidar com situações cotidianas, que para ela foram negativas ou para lidar com vivências futuras, pois ela deve ser percebida como sujeito social pleno, capaz de experimentar, interpretar e ressignificar as situações que vivencia.

Nessa perspectiva, “[...] Toda actividad imaginativa tiene siempre larga historia tras sí. [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 31). Então, quanto mais possibilidades de escutar a criança, mais conhecimentos poderemos ter sobre seu pensar, já que ela traz consigo histórias diversas de suas relações com o mundo.

3.1 A CRIANÇA E SEUS REPERTÓRIOS IMAGÉTICOS/DISCURSIVOS: IMAGINÁRIO E MEMÓRIA

Envolvendo-nos com a infância, desvelamos algumas descobertas e assim compreendemos um pouco mais sobre esses pequenos produtores de cultura e arte, com o intuito de contribuir para que possam ser conhecedores, apreciadores e participantes de sua cultura com maior propriedade e envolvimento. Pensamos que mediar exercícios verbo-visuais, promovendo a fruição, a produção e a imaginação, faz com que os conhecimentos possam ter mais significado para eles.

A importância do ler, ver, sentir, tocar e construir expressões mediadas pelos professores de artes contribui, para além do resgate cultural, como forma de proporcionar soluções para situações que estão afligindo a criança na sua rotina, no seu dia a dia. Segundo Vigotski (2009a, p. 18), a criança constrói suas fantasias a partir dos materiais do mundo real e,

[...] Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprende e asimile, cuantos más elementos reales disponga em su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

É promovendo momentos com diferentes possibilidades para o aprendizado que possibilitamos que as crianças possam construir seus conhecimentos de forma mais concreta, transformando, assim, suas vivências em experiências e ampliando seu arcabouço de elementos para criações posteriores.

Segundo Benjamin (1994), a experiência, como espaço de imaginar e criar, é rica como o despertar do novo, sem limites de conceitos, o que seria uma pobreza. Se a

criança encontra o objeto já com conceitos predeterminados, sem flexibilidade a mudanças, não precisa pensar em criá-lo, seu imaginário não se faz necessário. O estímulo a transformar objetos do dia a dia, criar conceitos, novas formas, faz com que um cabo de vassoura vire uma espada, um cavalo etc. Ela utiliza sua imaginação para aquilo que achar conveniente no instante do seu brincar. Assim, deixar fluir a fantasia e mediar os discursos estabelecendo relações entre o real e o imaginário é propor a ampliação de repertórios na infância, criando com os pequenos mais possibilidades de produzir novas descobertas e improvisações nas situações diversas, no decorrer de suas vidas.

Na infância, é fato que a criança, em seus discursos e brincadeiras, brinca e fantasia a realidade, reelabora fatos, mistura o real com o imaginário, cria seus próprios mundos, pois “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (AGAMBEN, 2007, p. 85). Os momentos de brincar podem ser transformados em experiências estéticas, em momentos que os pequenos soltam sua imaginação e constroem conhecimentos artísticos. Então, no brincar, “[...] a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Nesse sentido, transformar a realidade em fantasia para a criança é natural. Sem perceber, ela mistura o imaginário as ações cotidianas. Assim, a opção por um determinado conjunto de procedimentos metodológicos precisa levar em conta a realidade do educando, questionando-a e adaptando-a ao tempo/espço/escolar ao qual está inserida, possibilitando o envolvimento com a sua arte, a sua cultura, pois “[...] Quem conhece a arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural [...]” (IAVELBERG, 2003, p. 9).

Então, por meio da sensibilização, das vivências e experiências diárias, a criança faz suas leituras do mundo e amplia suas experiências com a arte e a cultura. Sabemos que essas ações podem estimular a produção de um repertório pessoal e intransferível, tornando a criança capaz de significar e dialogar com as expressões artísticas diversas. Pensamos que “[...] trabalhar com as múltiplas expressões é ampliar [...] aprendizado; é trabalhar não só com as diferenças, com a dimensão crítica, mas também a possibilidade de trabalhar a dimensão artística do

conhecimento” (LEITE, 2008, p. 81). Os conhecimentos são estimulados pela imaginação, criação, reflexão, legitimados na construção de valores sociais, culturais e artísticos, já que “Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano [...]” (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 120).

A criança se apropria de determinados artefatos da cultura e narrativas de outros sujeitos para conhecer o mundo e subjetivamente idealizar seu espaço, sua relação com o outro e consigo mesma, projetando seu futuro. Acreditamos que “[...] La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en si, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 62). Os exercícios artísticos favorecem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. São exercícios de expressão, representação e criação que ajudam a criança a se organizar no e com o mundo.

É fato que o infante dá *asas a imaginação* no seu brincar e torna-se personagem de contos de fada, de desenhos animados, imita adultos da sua convivência etc. e, mesmo sem trajes específicos, transforma os objetos do cotidiano em acessórios, em cenários, “[...] ao mesmo tempo, transmutada pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, [...] sem deixar de ser ela própria [...] sem que a criança perca a noção de identidade de origem” (SARMENTO, 2003, p. 10). Assim, sem perder sua identidade, assume vários papéis, protagonizando as histórias e atuando por meio do imaginário, dando sentido a cada situação criada e imaginada.

Como já mencionamos, na sociedade atual, encontramos-nos rodeados de imagens e não há como ignorá-las; estão por toda parte. A criança, por sua vez, apropria-se de várias dessas imagens, sejam elas em movimento (TV, vídeo, cinema etc.), sejam estáticas (*outdoors*, revistas, livros, panfletos etc.) e, assim, de espectador passa a se constituir por essas imagens, que influenciam na formação de suas identidades.

Enquanto há algumas décadas, a imaginação da criança dava origem às brincadeiras e brinquedos, hoje a indústria cultural aproveita-se do imaginário infantil e faz brinquedos e acessórios a partir da apropriação do mundo da fantasia da criança. Com isso, convence-a a desejar e consumir os produtos anunciados, que se

tornam referência de poder e inclusão entre elas. Elas sentem necessidade de adquirir os produtos que estão sendo consumidos no seu círculo de amigos e anunciados pela mídia, para serem aceitas pelo grupo.

Pensando nesses produtos, Benjamin (1994) diz que quanto mais eles forem atraentes e fidedignos à realidade, mais longe eles ficam da brincadeira viva, do estímulo à criação e imaginação na infância.

Essas e outras questões nos fazem pensar em ampliar experiências tendo em vista o resgate cultural, partindo do que o local oferece, a fim de proporcionar, na infância, o envolvimento dos pequenos em sua comunidade, a sensibilização e a participação na sociedade interativamente, mediando a construção de conhecimentos e levando a criança a perceber o mundo que a cerca, pois pensamos não está apenas nas imagens que visam ao consumo, mas também na estética cultural de sua urbe. Os sujeitos se constituem e são constituídos pelos fatos que ocorrem no tempo e no espaço em que vivem. A infância é atravessada pelos fatos ocorridos na cidade, na sociedade, a partir dos quais se produz História e histórias.

Portanto, as imagens possuem valor significativo na vida dos sujeitos. Nossa memória reflete todas as figuras com as quais já nos deparamos, e “[...] la educación del niño en la formación de imágenes posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano” (VIGOTSKI, 2009a, p. 52).

Para que as imagens vistas façam parte do repertório da criança, é necessário que sejam apropriadas e reelaboradas por elas, de forma a estabelecer relações com seu contexto. Sendo assim, é fato que o infante deve ser visto como sujeito repleto de saberes e, a partir do arcabouço desses conhecimentos, está sempre pronta para se expressar e partilhar com os outros.

Assim, escutar as crianças durante o processo de aprendizagem, como voz legítima e dotada de sentido, é percebê-las como participante na construção de uma história comum, que tem marcas de sua história singular; é fazer emergir uma infância produzida não só por pensamentos dos adultos, mas por vozes das crianças.

3.2 MEDIAÇÕES COM AS CRIANÇAS: LEITURAS E ESCUTAS SENSÍVEIS

Como já mencionamos, dispomo-nos a escutar as crianças. Na trajetória desta pesquisa, nossos ouvidos se atentaram às falas dos pequenos. Com uma proposta de interação e mediação de leituras, a partir dessas escutas e diálogos, fomos contornando e delineando, por suas vozes, a direção, já que

A cultura de cada grupo é fundamental na construção de sua visão de mundo, é elemento mediador entre eu-indivíduo e o espaço que o cerca. A nossa relação com o espaço é, portanto, baseada numa mediação simbólica. Relacionamo-nos com ele através dos símbolos, construídos e internalizados a partir do desenvolvimento de nossa história de vida, criamos imagens e com elas atuamos sobre o mundo, mediados pelo espaço-tempo-grupo social que ocupamos (LOPES, 2009, p. 3).

Percebemos a mediação posta no meio social, somos, assim, mediados e mediadores a todo instante: pelo outro, pelas imagens, pelos discursos, enfim, por tudo que há em nosso entorno. É por meio das tramas de convivência que as crianças constituem suas identidades, entendendo as relações que vão fazendo sentido e significando aos conhecimentos produzidos. Nossos planejamentos, para as propostas de intervenções, sempre estiveram flexíveis e aptos às mudanças a partir dessas interações e mediações com os pequenos. Direccionamos as propostas de acordo com anseios e desejos da turma.

Buscamos interpretar os dados produzidos com a participação das crianças e à luz das teorias. Assim, pudemos conhecer um pouco mais sobre a infância, tendo as crianças pesquisadas como parceiras e colaboradoras dessas descobertas, mergulhando na realidade vivida e construída, mesmo sabendo que é

[...] muito nova entre pesquisadores a preocupação em desenvolver metodologias que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças. De fato, a atitude que coloca o adulto na posição de captar das próprias crianças as peculiaridades e especificidades do mundo social da infância, é algo que tem motivado pesquisadores a querer conhecer o que elas pensam, sentem, dizem e fazem. Para tal, precisamos ainda superar o grande desafio de aprender a se relacionar respeitando os jeitos de ser das crianças (MARTINS FILHO; BARBOSA, p. 11, acesso em 14 set. 2011).

Propomo-nos a escutá-las nos momentos de intervenção e mediação de leituras. Esse foi um aspecto bem relevante para que as produções desenvolvidas fossem elaboradas de forma a significar os conhecimentos. Por todos os momentos estivemos procurando não a submissão das crianças, mas sim a sua interação no

processo. Buscamos perceber suas particularidades, apresentando formas de diálogos com as produções artístico-culturais de Serra, aproximando-as da arte e da cultura locais, possibilitando a compreensão de que fazem parte de todo esse processo de construção da história do seu município,

[...] sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatários passivos de socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interação na comunicação de saberes e valores (no qual as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores) (SARMENTO, 2008, p. 21).

Nesse sentido elas, não são apenas participantes de uma cultura, mas constituem-se nela e cada uma tem papel social protagonista e atua transformando essa cultura. Lendo, interagindo com os espaços à sua volta e interpretando, com sua sensibilidade infantil, cada situação será vivida e/ou experienciada. Concordamos com Sarmiento (2008, p. 31), quando afirma que as crianças “[...] constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares [...]”.

Elas são constituídas e constituem, ao mesmo tempo, todo o arcabouço social e cultural do qual fazem parte, mediando e sendo mediadas por todo o meio e elementos disponíveis. Concordamos com Ciavatta (2001) sobre mediações no sentido de que são as relações que produzimos a partir do tempo e/ou espaço que vivemos, envolvendo todo o arcabouço histórico e social naquele momento em que elas estão acontecendo. Ou seja, a mediação não é fator isolado, é um entrelace de diversos elementos do contexto no qual estamos inseridos.

Mediar os discursos de forma sensível foi o que nos propusemos a fazer. Nas falas e escutas, interagimos de maneira bem natural, sem levar questionamentos prontos para os momentos de interação e observando para que os diálogos com as crianças pudessem ser produzidos sem que elas se sentissem obrigadas a tais situações.

Pensamos a intervenção para ampliar, pelas experiências vivenciadas por elas, em interação com o meio (sujeitos, produções artísticas diversas, construções...), formas de organização de conhecimentos, contribuindo para significar suas leituras, no seu cotidiano, pois “[...] o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia

do objeto. [...] O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é **interativo**” (GOÉS, 2000, p. 25, grifo nosso).

O sujeito interativo a que nos referimos se fez a todo instante nos momentos que pudemos nos encontrar com os pequenos, quando eles interagiram com seus pares; com as imagens, *ao vivo e em cores* com as produções artísticas do município de Serra, a partir da visita/passeio; com as imagens impressas; com os recursos áudio/visuais; entre outras práticas que se fizeram presentes e/ou foram apresentadas e mediadas por nós, “[...] novos sentidos significados, novas relações entre as funções, novas relações entre pensamento e emoção que reverberam no modo como ele passa a se relacionar com o conhecimento – do outro, de si, do mundo, da escola [...]” (SMOLKA; MAGIOLINO, 2010, p. 37). Nosso intuito foi propiciar a construção de conhecimentos, a partir da arte local, pois, como já mencionamos, acreditamos trazer mais significado à aprendizagem na infância, já que partimos do concreto, do que está acessível a elas.

Concordamos que,

[...] Todo meio social artificialmente criado sempre compreenderá vínculos que serão diferentes da realidade concreta e, conseqüentemente, sempre irá manter um certo ângulo de divergência com a vida. [...] a vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 67-68).

A aproximação das crianças com a arte e a cultura locais é fato importante como fonte de construção para os conhecimentos da sua identidade. Nesse sentido, percebemos que a criança tem potencial de apropriar-se e transformar a si mesma e o meio em que vive. “O homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza [...]” (CIAVATTA, 2007, p. 25). A constante formação em que nos encontramos, para compreender melhor os desdobramentos sociais, artísticos, culturais dessa sociedade contemporânea, é estímulo à mediação de leituras no âmbito escolar, tendo como foco elementos da urbe, discursos/imagéticos híbridos que abarcam a cidade. São textos verbo-visuais repletos de muitas vozes, que nos convidam a estabelecer diálogos a partir de nossas singularidades individuais e coletivas. Concordamos com Vigotski (2010), quando fala que aprender a técnica só é válida

quando o aprendizado a ultrapassa e traz o momento criador à tona, quando a criança pode criar e perceber.

A partir de diferentes leituras, as crianças são estimuladas à produção de sentidos, e a internalização de toda essa gama de elementos se fará presente em novas leituras e novas imagens que, “[...] enquanto formas simbólicas, têm como marca o forte registro identitário de quem as produziu e as recebe. Estão marcadas por concepções e interesses de indivíduos e grupos [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 89).

4 A ESCOLA E AS CRIANÇAS: BREVE OLHAR



Imagem 2 – Tirinha da Mafalda

Fonte: Disponível em: <http://www.sempretop.com/diversao/tirinhas-da-mafalda/>. Acesso em: 1 nov. 2011.

A partir da tirinha da Mafalda (Imagem 2), relacionando com a infância, podemos perceber que as crianças estão sempre em busca de sentidos para suas aprendizagens. Elas procuram interagir com o outro e assim se constituem como sujeitos no mundo. Sabemos que essas conexões são feitas entre elas pelas diferentes linguagens com as quais se comunicam.

No caso do ensino da arte, são de fundamental importância a interação e a expressão. Acreditamos nas trocas de saberes, que vão dos conhecimentos formais aos informais entre os pequenos e tudo que está à sua volta, podendo, assim, ampliar suas concepções de mundo.

4.1 AS CRIANÇAS

Na turma do 1º ano A, no início de 2010, encontravam-se matriculadas 26 crianças, porém, no segundo semestre, quando iniciamos as intervenções, deparamo-nos com apenas 24, uma das crianças mudou-se para outro Estado e a outra foi remanejada para outra turma do mesmo segmento, por desejo da coordenadora pedagógica. Os

pequenos tinham idades entre seis e sete anos. Em sua maioria vieram dos Centros de Educação Infantil da própria PMS. Poucos estavam frequentando a escola pela primeira vez, não havia criança repetindo a série. A turma estava composta de dez meninas: Adriely Santos de Oliveira, Andressa Silva Ricardo, Danielly dos Santos Comper, Enenlly Vitória do Nascimento, Hillary Emanuely Santos, Laura Martins de Faria, Lívia Nogueira dos Santos, Luana Scardua de Oliveira Santos, Maria Eduarda Lopes Perovano e Rutiele de Oliveira da Silva, e 14 meninos: Atyla Faria Flores Gomes, Caio Lemos Aguiar, Christofer de Lucas Cruz, Elionai Enoque da Silva Jordão, Fábio de Jesus Moraes Filho, Gabriel Candotti Louzada, Gabriel Carriço Toledo, Gabriel Silva Rosado, Hebert Figueiredo Stanor, Lucas Jordão Cetto, Marcos Daniel dos Santos Perovane, Roberto Sousa Araújo Filho, Thiago Gomes de Jesus e Wendell Barbosa da Silva.

Em 2011, quando retornamos a campo, ocorreram pequenas mudanças no quadro de alunos pesquisados. Algumas crianças que participaram da pesquisa em 2010 solicitaram transferência. Lívia Nogueira dos Santos, Hillary Emanuely Santos e Gabriel Toledo foram para outras escolas, por motivo de mudança de bairro. Também tivemos novas matrículas: Joyce Ferreira Araújo, Júlia Eduardo Precioso Pereira e Marcilene Guimarães de Jesus.

A professora regente, Célia Schunk, foi responsável pela turma em 2010 e em 2011. Ela tem o curso de Magistério, é habilitada em Pedagogia e pós-graduada em Psicanálise e Psicopedagogia. Já havíamos trabalhado juntas em outros momentos. Sendo assim, conhecemos sua concepção sobre ensino, sua metodologia de trabalho e sabemos como valoriza a arte e cultura de Serra. A turma mostrou-se bastante interessada nas aulas de artes. A professora da turma e as crianças foram grandes parceiras e colaboradoras no processo da pesquisa.

Ressaltamos que expomos os nomes das crianças, professora e pedagoga, pois temos em mãos as autorizações delas e a de seus responsáveis. Concordando com Kramer (2002), não queremos mencionar as crianças com a primeira letra, números ou outra forma de identificá-las, pois consideramos os sujeitos participantes colaboradores e protagonistas desta investigação, tendo eles méritos em serem reconhecidos como tais.

4.2 A ESCOLA “JORGE AMADO”

A escola na qual desenvolvemos a pesquisa foi criada em 2002, com o nome inicial de Espaço Alternativo. Alguns anos depois passou a ser chamada EMEF “Jorge Amado”. Funcionava em caráter provisório em um espaço alugado pela PMS, localizada em Nova Carapina II, onde foram construídas algumas salas. Devido à demanda de crianças pequenas na comunidade, a Prefeitura construiu um novo prédio e, em 2007, a escola passou a funcionar no novo espaço, bastante amplo e arejado, diferente do local antigo.



Imagem 3 – Fachada do novo prédio



Imagem 4 – Anexo da escola

Atualmente, a escola possui um prédio com dois andares e um anexo integrado a ele, também com dois andares (construído posteriormente). São, ao todo, 20 salas de aulas, que funcionam no turno matutino e vespertino. Na escola, parte externa, há um estacionamento, uma quadra coberta e uma de areia, um pátio cimentado, onde as crianças brincam no recreio, e também acontecem aulas de educação física, já que a escola possui muitos alunos e há mais de um professor da área. Assim, eles têm que revezar o uso da quadra coberta.

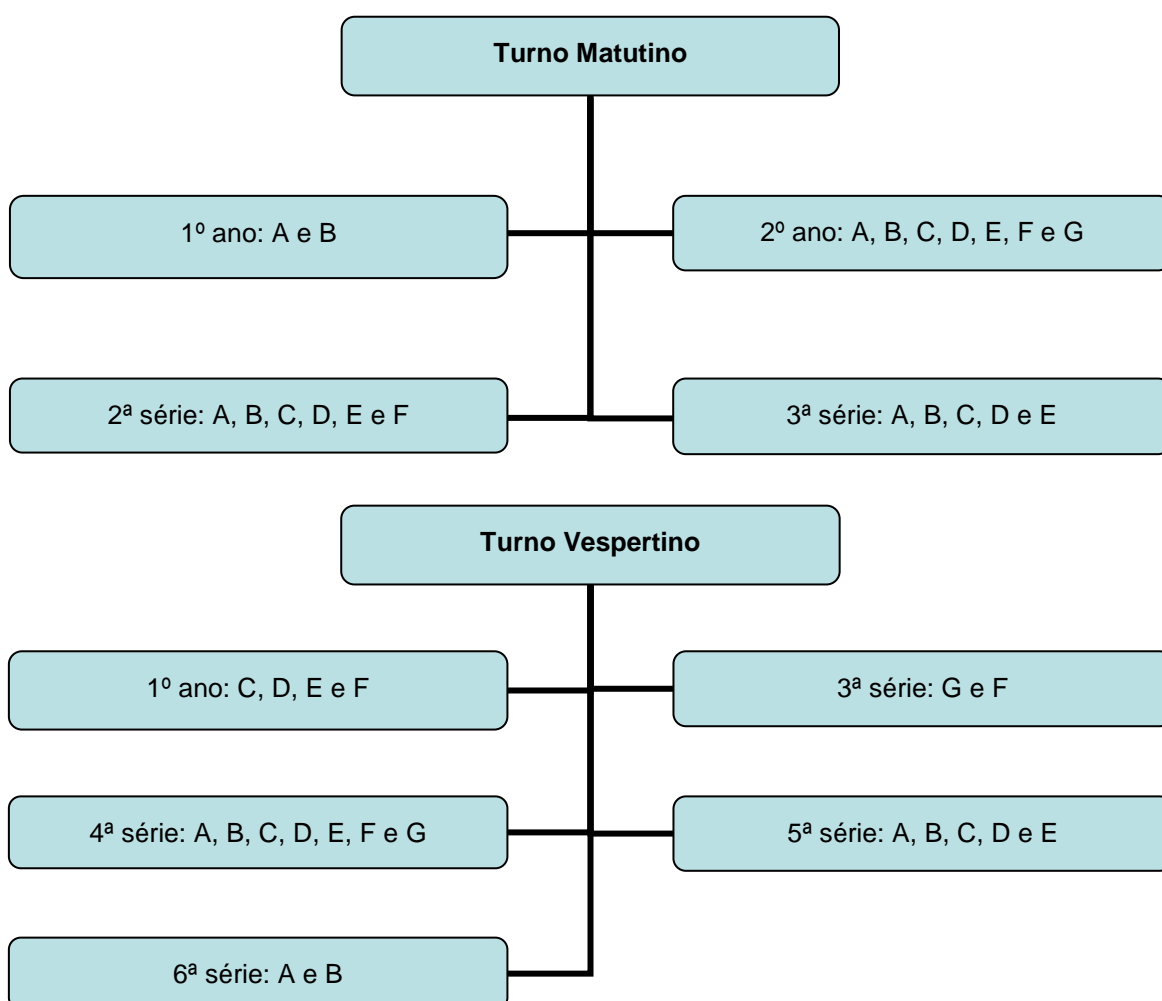
No prédio principal (Imagem 3),²⁰ na área térrea, funcionam refeitório, secretaria escolar, sala da direção, sala da coordenação, sala de recursos, sala de coordenação, algumas salas de aula, cozinha, cantina, salas/depósitos, banheiros de professores e banheiros de alunos, sala dos professores, sala dos pedagogos, sala para as aulas de artes e laboratório de ciência. No segundo andar, há salas de aula e uma sala para o coordenador escolar.

²⁰ Todas as imagens fotográficas apresentadas neste trabalho que não constam a *fonte* nos pertencem.

No prédio/anexo (Imagem 4), no 1º andar, há salas de aulas e uma sala/depósito para materiais de educação física. No 2º andar, temos banheiros, uma biblioteca e um auditório/teatro, que funciona também como sala de vídeo.

A instituição tinha em torno de 1.400 alunos, distribuídos em 20 turmas no matutino e 20 no vespertino, do 1º ano à 6ª série do ensino fundamental. Os alunos do matutino chegam à escola às 6h30min para o desjejum e às 7h fazem a fila no pátio e cada professor responsável vai até o pátio buscar sua turma. As aulas acabam às 11h30min. Já o vespertino chega às 13h e sai às 17h30min. Também fazem filas e são conduzidos às salas pelos seus professores. Nas quintas-feiras, no pátio, as crianças e os professores cantam o Hino Nacional Brasileiro, antes de entrarem para suas respectivas salas de aula. As turmas encontravam-se distribuídas, na escola, da seguinte forma, em 2011:

Organograma 1 – Distribuição das turmas nos turnos matutino e vespertino



Na escola tem famílias de classe baixa à média, ex-alunos de escolas particulares, filhos de professores, profissionais de comércio e profissionais liberais. As reuniões de pais e outros eventos acontecem, com frequência, no espaço escolar geralmente têm bastante participação das famílias dos educandos. As mães são as que mais comparecem, pois muitas ficam por conta da casa e dos filhos. Há casos de responsáveis que quase não comparecem à escola, estando presentes somente quando convocados, em casos extremos.

Existem vários projetos macros acontecendo na escola, os mais relevantes são: Mais Educação,²¹ Escola Aberta,²² Sexta-Cultural,²³ Festa do Folclore²⁴ e outros menores elaborados pelo professor responsável. Eles têm autonomia para criar seus planejamentos e projetos, que são mediados pelos pedagogos da escola. É um espaço muito dinâmico e em constante interação com os sujeitos envolvidos no processo educativo, dentro e fora da escola.

Conforme proposta desta pesquisa, estivemos produzindo intervenções com a turma, levando em consideração a arte e a cultura locais. Buscamos estabelecer diálogos com os pequenos sobre o município de Serra, resgatando e aguçando suas experiências e repertórios imagéticos/discursivos, a partir de várias mediações, entre elas uma visita a alguns espaços que abarcam produções artístico-culturais na Serra.

Nesse sentido, estivemos atentas às falas das crianças, seus conhecimentos e experiências e seus novos repertórios a partir das intervenções (re)criadas nos momentos em que estivemos juntos, para delinear nossas análises. É fato que,

Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-dois, eu e o outro somos

²¹ Possibilita a alguns alunos da escola que estejam no contraturno, para construir uma melhor aprendizagem. Hoje, há um coordenador e cinco oficinairos.

²² Podem participar alunos da escola e à comunidade em geral, aos sábados. Há oficinas de diversas práticas artesanais, como pintura em panos de prato, produção de flores de meia etc. Atualmente, na escola, há oito oficinairos, um coordenador da comunidade e uma professora coordenadora.

²³ Projeto cultural que acontece no matutino. Em cada sexta-feira, há um professor e sua turma responsável por uma apresentação cultural (jogo teatral, recital, dança, música etc.) no auditório da escola, para apreciação das outras turmas.

²⁴ Evento que acontece, geralmente, no mês de julho e conta com a participação de todos os alunos e da comunidade. Há barraquinhas de comidas típicas, danças folclóricas, brincadeiras etc.

colaboradores, numa reciprocidade perfeita, coexistimos no mundo [...] (MERLEAU-PONTY, apud CHAUI, 2005, p. 340).

Sendo assim, para nós, pesquisadoras, não foi tarefa fácil analisar os dados produzidos, como Merleau-Ponty nos diz, nos momentos de diálogos, estamos sempre entre o eu-outro. No caso de nossas análises, sentimo-nos nós-outros, pois somos pesquisadores e estamos entre as crianças e os elementos da cultura serrana. Colocamo-nos, nesse momento, longe dos protagonistas da pesquisa: as crianças, e nos sentimos solitárias e preocupadas em não deturpar as vozes delas, mas sim procuramos expressar seus discursos de forma original.

As intervenções foram pensadas para contribuir na ampliação de repertórios imagéticos/discursivos na infância e também para refletir e analisar, entender um pouco mais sobre como a cultura local participa da formação dessas crianças.

Partimos do que elas já conheciam sobre o município, sua cultura e arte, pois sabemos que “[...] Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 41). Essas relações são produzidas a partir das mediações que estabelecem em seu cotidiano com outros sujeitos, produzem significados e sentidos, contribuindo para sua formação.

Para a produção de dados, optamos por intervir em dois momentos:

1ª etapa – intervenções e produção de dados com a turma. Iniciamos a pesquisa de intervenção no mês de agosto até dezembro de 2010. Semanalmente nos encontrávamos com a turma que cursava o 1º ano, por um período de 50 minutos. As propostas foram voltadas à nossa inquietação: **como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais de Serra pode contribuir para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância?** Como já afirmamos, buscamos, em diferentes teóricos, e, especialmente, na expressão da criança entender um pouco sobre essa questão.

As intervenções aconteceram com o intuito de promover diálogo/envolvimento das crianças com as produções locais. Foram planejadas de forma flexível, ou seja, abertas a sugestões das crianças a cada escuta, no decorrer das ações.

Apropriamo-nos de instrumentos mediadores diversos, entre eles: imagens impressas, DVD, CD, visita/passeio para produzirmos exercícios verbo-visuais com as crianças, buscando formas diversificadas e lúdicas.

2ª etapa – a devolutiva, intervenções e nova produção de dados com as crianças. Retornamos à escola no mês de agosto de 2011, novamente, uma vez por semana, para a devolutiva às crianças e registros dos novos discursos estabelecidos por elas.

Na devolutiva, apresentamos à turma que, em 2011 se encontrava no 2º ano, partes do processo anterior (vídeo, fotografias, trabalhos produzidos por elas etc.), numa proposta de interagir com elas, estimular as suas lembranças, as suas memórias e analisar com mais propriedade o procedimento, pois “[...] a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora do mundo em que se encontra estabelecida [...]” (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 24), contribuindo, assim, para que ela se identifique como parte importante da sociedade e produtora da arte e da cultura de sua cidade.

Abordamos, a seguir, alguns aspectos, que julgamos necessários sobre os participantes da pesquisa e o espaço educacional de onde falamos, tendo em vista que o leitor compreenderá melhor esse processo e poderá fazer sua leitura levando em considerações os diferentes aspectos delineados.

Para melhor produzir as análises, fizemos alguns recortes a partir dos dados elaborados e dos sujeitos participantes da pesquisa. Optamos pelos seguintes critérios para escolha das crianças, a partir de algumas verificações quanto à:

- 1º. frequência nos encontros, no sentido de quais foram as mais assíduas em 2010 e em 2011;
- 2º. participação na visita/passeio;
- 3º. participação e interesse nos diálogos durante o processo da investigação nas duas etapas da pesquisa.

Após esse recorte, passamos para a escolha das produções das crianças. De acordo com o direcionamento que os pequenos propuseram, no decorrer da pesquisa, fizemos o segundo recorte evidenciando as suas produções, que

estabelecem diálogos com o congo e seus elementos, para contemplarmos o interesse por tal produção artístico-cultural, demonstrado pelos pequenos.

A escolha das imagens para a produção dos exercícios verbo-visuais foi feita de duas formas distintas. A princípio partiu de nosso desejo em abordar a cultura serrana a partir de imagens de obras, focando em trabalhos do artista serrano Walter Francisco de Assis.²⁵ Tínhamos a pretensão de trabalhar com a imagem de Nossa Senhora da Conceição, pintada no teto da Igreja de mesmo nome, que se localiza no centro da cidade de Serra. Reiteramos que essa imagem foi pintada pelo artista. A outra imagem seria escolhida com a participação das crianças. Pensamos, a princípio, em observar a imagem que chamasse mais a atenção das crianças, do mesmo artista, pois sabemos que há algumas delas nos espaços aos quais propomos a visita/passeio.

Assim sendo, iniciamos, em uma de nossas intervenções, antes da visita/passeio, a leitura da imagem: a fachada da Igreja Nossa Senhora da Conceição, integrante do material impresso de turismo *Sou da Serra Sim*,²⁶ para, numa proposta seguinte, abordarmos a leitura da imagem no teto da igreja, prevista na visita/passeio. Porém, quando chegamos à igreja, notamos que, no teto, não havia mais a pintura. Questionamos a zeladora, que nos recebeu e nos apresentou o interior da igreja, sobre o fato, e ela relatou-nos que houve restauração da construção e que a proposta foi deixá-la mais fidedigna à sua forma original, a qual não tinha a pintura no teto.

Assim, durante a visita/passeio, ficamos atentas aos olhares das crianças para redimensionar a pesquisa. Lembramos que, em momento anterior, já tinham se encantado com a casaca de congo,²⁷ quando apresentamos o DVD *No ritmo do congo*. Sendo assim, a partir do encontro com a Casa do Congo Mestre Antonio

²⁵ Assis nasceu em 1932 em Putiri, Serra/ES. É autodidata. Participou do Conselho Municipal de Serra e é membro da Academia de Letras e Artes da Serra (ALEAS). Disponível em: <<http://www.clerioborges.com.br/assis.html>>. Acesso: 20 dez. 2011.

²⁶ Material educativo que foi produzido pela Secretaria de Turismo da Serra. Nesse material, contém informações sobre pontos turísticos do município, alguns exercícios sobre o assunto, ilustrações e fotos.

²⁷ Trata-se de um instrumento utilizado pelas bandas de congo. É feita de bambu e representa uma figura humana. Possui uma cabeça esculpida, com um pescoço (onde se segura o instrumento) e, no “corpo” tem talhos transversais sobre os quais, usando uma vareta, faz-se um som único e peculiar. No “corpo” tem talhos transversais sobre os quais, usando uma vareta, faz-se um som único e peculiar.

Rosa – espaço cultural visitado, não tivemos dúvidas, o redimensionamento teve como foco as casacas de congo. Para nossa surpresa, na visita à Igreja Reis Magos, em Nova Almeida, estava acontecendo uma exposição de fotografias do artista capixaba Edson Reis,²⁸ e, no conjunto de imagens fotográficas, várias foram reconhecidas pelas crianças. Quando viam as casacas de congo e estandartes, nas imagens, logo se remetiam à casa do congo.

Assim, optamos pela imagem de uma das fotografias de Edson Reis, intitulada *As casacas de congo*, para promover os diálogos e exercícios nas intervenções em 2010, e uma fotografia que tiramos em um dos momentos, escolhida pelas crianças, da fachada da casa do congo, quando fizemos a visita/passeio com elas para utilizar nas intervenções em 2011, quando retornamos a escola.

Diante de tantos diálogos com as produções artístico-culturais de Serra, desde as imagens impressas, DVD, CD, visita/passeio, entre outras situações proporcionadas que serão relatadas no capítulo seguinte, procuramos expor alguns aspectos gerais sobre o processo de pesquisa. Também fizemos um recorte, para as análises dos discursos verbo-visuais produzidos pelas crianças, nas etapas em que estivemos em campo. Buscamos estabelecer alguns critérios para a escolha de algumas crianças para tais análises, acreditando que assim faríamos uma contribuição com mais qualidade.

As análises produzidas são uma mistura de experiências influenciadas por percepções de mundo das crianças e por nós, pesquisadores, que poderão ser (re)significadas pelos leitores que se propuserem a interpretá-las e dessas leituras (re)elaborar novos sentidos.

Concordamos com Vigotski (2009b) no pensar a palavra adquirindo o(s) seu(s) sentido(s) a partir das interferências do meio social no qual surge; já o significado permanece estável mesmo com as alterações do(s) sentido(s). A partir do pensamento do autor, pensamos os discursos, tendo em vista que os significados não são estáveis, pois estabelecem relações com o contexto espaço/tempo em que ocorrem.

²⁸ Fotógrafo capixaba que se dedica a registrar partes da cultura capixaba, patrimônios históricos e naturais etc. Possui um *site*: <<http://www.panoramio.com/user/273635>>, no qual apresenta diversos de seus registros.

A partir do conhecer o contexto e algumas particularidades da escola e da turma, podemos partir dos conhecimentos reais para promover a busca por novos conhecimentos, avançando, assim, o aprendizado que, segundo Vigotski (2007), é promovido pela maturidade biológica e pelo meio social no qual a criança vive. Nesse sentido, de forma significativa, podemos construir conhecimentos, reelaborando os conceitos que as crianças já dominavam, ampliando-os e neles imprimindo sua marca, sua identidade.

5 MINHA CIDADE SERRA: INTERVENÇÕES PRODUZIDAS EM 2010

Como já mencionamos, procuramos ficar atentas às falas das crianças, para que as propostas fossem produzidas com maior interação. Buscamos envolvê-las de modo sensível na cultura e na arte presentes na cidade de Serra, de forma a contemplar os seus desejos, ouvindo e acatando as suas sugestões.

As produções artístico-culturais de Serra são várias. Nossa intenção não está em apresentar todas; reside na busca do desejo das crianças (identificado por intermédio de suas falas) para que possamos contribuir em ampliar repertórios e proporcionar experiências, envolvendo-as nesse contexto e sensibilizando-as a refletir e valorizar a cultura e a arte local, de forma prazerosa.

Descrevemos as intervenções realizadas com as crianças na pesquisa de campo, apresentando os aspectos mais relevantes de cada encontro com as crianças, nos momentos de intervenção, dando ênfase aos discursos sobre os elementos a respeito do congo. Iniciamos os diálogos a partir dos conceitos que elas já apresentavam sobre o município, já que a “[...] vivência real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2010, p. 331). Assim, partindo do concreto, do que as crianças já conheciam, podemos delinear as novas descobertas.

5.1 DIÁLOGO/ENVOLVIMENTO: O QUE A TURMA JÁ SABIA SOBRE A CIDADE DE SERRA

No primeiro momento com a turma, apresentamo-nos às crianças e falamos sobre o projeto de pesquisa. Observamos a aula da professora Célia Schunk e com as crianças interagimos para nos aproximar delas. Elas foram bem receptivas e demonstraram ansiedade e interesse sobre a proposta de intervenção.

No segundo encontro, seguimos para a sala de artes e lá conversamos sobre o que já sabiam sobre o município de Serra, a partir de escrita da palavra SERRA. Sugerimos que cada criança pontuasse oralmente sobre o significado da palavra escrita, de acordo com sua leitura de mundo.

As falas²⁹ das crianças foram várias. Mesmo ainda um pouco tímidas, manifestaram suas opiniões. Transcreveremos algumas delas,

Andressa – Meu estado
Hebert – Cidade
Atyla – Rua
Marcos – Município
Gabriel – Posto médico
Lucas – Lembra montanha
Maria Eduarda – Praia (17-08-2010)

Conversamos sobre o que sabiam sobre a cidade e concordamos que a Serra é um município, uma cidade que tem praias, posto médico, montanhas, igrejas, comércios etc. Aproveitamos o momento para mediar diálogos envolvendo alguns espaços artístico-culturais da urbe: as igrejas, a *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*, a escultura *Chico Prego*, o *Museu de História da Serra*, entre outros.

Poucos já tinham ouvido falar sobre os espaços e mostraram-se curiosos para conhecê-los. Para aguçar ainda mais a curiosidade dos pequenos, apresentamos imagens desses locais, a partir do material impresso de turismo *Sou da Serra, Sim*. Apresentamos algumas informações contidas no material, porém procuramos falar com linguagem diferente, mais acessível às crianças, pois acreditamos que o material tenha sido produzido direcionado a turmas de crianças maiores. Já que “[...] São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Os pequenos, em suas falas, demonstraram bastante curiosidade em conhecer os espaços, principalmente as praias de Serra, já que algumas delas nunca haviam ido a uma praia. Combinamos em agendar a visita/passeio aos espaços da urbe, já prevista em nossas ações. Conseguimos um o ônibus, cedido pela Secretaria de Promoção Social (Seprom),³⁰ para o dia 28 de setembro de 2010. Enviamos a solicitação aos pais para autorização dos pequenos e aguardamos o dia agendado

²⁹ As falas das crianças foram transcritas sem correções ortográficas e destacadas em itálico, tendo em vista uma melhor organização estética do texto.

³⁰ Secretaria da PMS que tem como objetivos: “[...] Definir e desenvolver políticas sociais destinadas [...] à melhoria da qualidade de vida do cidadão, bem como articular as políticas sociais básicas” Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/portal_pms/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=seprom&tax=5454&lang=pt_BR&pg=5062&taxp=0&>. Acesso em: 20 dez. 2010.

com muitas expectativas. Nossos encontros, até a data da visita/passeio, foram voltados a momentos de diálogos e aproximações com alguns elementos da arte e da cultura serrana.

Apresentamos duas das produções desenvolvidas em momentos iniciais de intervenção:



Imagem 5 — Desenho e pintura de Andressa

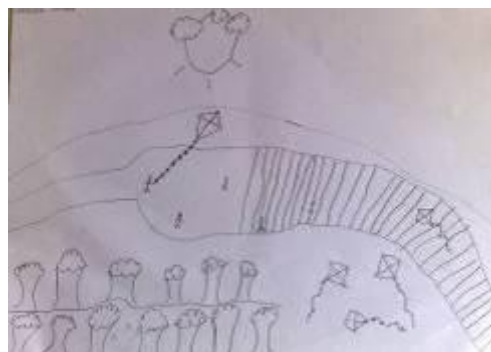


Imagem 6 — Desenho de Gabriel Candotti

A partir dos discursos estabelecidos, cada criança representou com desenhos e/ou pintura, o município de Serra. Quando concluíram as representações, sugerimos a produção de um discurso oral individual, sobre a produção realizada.

O discurso oral da Andressa sobre seu desenho (Imagem 5) foi: “*Uma praia. Tem árvores com coco, terra, plantinha, tem céu e o sol*” (17-08-2010). A partir das trocas nos diálogos sobre a Serra, ela significou, na imagem representada, seu apreço pelas praias do município. Concordamos com Vigotski (2007, p. 24), quanto trata da questão de percepção afirmando, que “[...] é parte de um sistema dinâmico de comportamento, por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais [...]”. Sendo assim Andressa trouxe para o texto imagético o desejo e a experiência vivida, tendo em vista o seu relato, em nova conversa, de que havia ido à praia algumas vezes e gostaria de ir mais.

O desenho de Gabriel (Imagem 6) apresenta-nos suas experiências a partir do brinquedo pipa. No registro que fez, percebemos que a palavra Serra e as trocas produzidas na aula levaram-no a significar a partir de uma das suas experiências com o brinquedo. Solicitado a expressar-se sobre o desenho, ele narra, apontando

com o dedo as pipas: “*Quatro pipas caíram, uma ficou. Só a do menino grande, porque ele teve mais força para segurar*” (17-08-2010).

Fica claro, em seu discurso, seu pensamento sobre a brincadeira com as pipas, no sentido de que as crianças maiores têm mais habilidade no manuseio do brinquedo e assim conseguem ficar mais tempo com suas pipas no ar. Gabriel nos contou que costuma brincar de soltar pipas e há crianças maiores entre seus colegas. É fato que,

[...] para torna-se um ser ‘humano’, a criança terá de ‘reconstituir’ nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de inter-ação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação [...] (PINO, 1991, p. 35).

Tratamos de mediações diversas, e nesse caso, falamos das crianças maiores que, interagindo com os menores, contribuem para aprendizagens informais e até mesmo formais. A oportunidade de expressar-se por meio do desenho solidificou as narrativas orais e algumas experiências da turma, o que é de grande importância na infância, pois “[...] a atividade artística é uma expressão diversa da expressão verbal, que é mais utilizada em nossa civilização. A expressão plástica, no entanto, é necessária à criança, como elemento imprescindível à sua formação plena” (COLA, 2006, p. 44). Expressar-se por meio da fala e do desenho estimula a criatividade e imaginação,

[...] A própria criança tem um sentido claro do significado do novo instrumento para o seu desenvolvimento mental. Ela não se satisfaz em aprender de modo puramente receptivo, mas assume um papel ativo no processo da fala, que é ao mesmo tempo um processo de objetificação progressiva [...] (CASSIRER, 1994, p. 216).

Nessa relação com a linguagem, o infante, em processo contínuo e ativo, descobre meios para interagir e interferir nas situações cotidianas a partir da fala e da expressão plástica. Segundo Cassirer (1994), desde quando começa a interagir com a linguagem, a criança passa de um estado mais subjetivo para um estado objetivo, assumindo uma forma nova em sua vida.

5.2 APRECIÇÃO E DIÁLOGOS A PARTIR DO DVD: *NO RITMO DO CONGO*

Promovemos um momento de apreciação do DVD intitulado *No ritmo do congo*, que adquirimos em um dos momentos de formação continuada dos professores de arte do município de Serra. O vídeo apresenta algumas informações sobre a cultura serrana, especificamente sobre o congo, que é

[...] uma manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural ocorrida no Brasil desde o Período Colonial. Une o batuque do negro e do índio à religiosidade católica trazida pelos Portugueses. Todo esse processo se deu dentro de um contexto rural, misturando os imaginários mítico-culturais desses três povos. Essa mistura teve diferentes combinações, o que explica as diferenças existentes entre as Bandas de Congo.³¹

As crianças assistiram ao vídeo com muito interesse e animação. Apenas quando as pessoas falavam sobre a história do congo e de seus mestres, no vídeo, elas ouviram sem muito entusiasmo. Acreditamos que isso se ocorreu devido ao fato de o discurso, naquele instante no vídeo, não ser de interesse delas.

Quando, nas cenas, os instrumentos do congo eram tocados e a música se apresentava de maneira contagiante, todos mexiam o corpo e transformavam os lápis em instrumentos musicais, produzindo barulhinhos nas carteiras, imitando o ritmo do congo (Imagem 7).

Assim, as crianças se apropriaram rapidamente dos objetos que dispunham naquele momento para concretizar o som que estavam ouvindo. Concordamos com Benjamim (2002), quando nos fala sobre a apropriação pela criança que, como ser histórico, (re)significa os objetos que menos esperamos, para produzir a sua história, a sua identidade.

Uma das cenas, na qual o artesão mostra a fabricação da casaca e do tambor, chamou-nos a atenção, pois também obteve a atenção das crianças que, com os olhos fixos na projeção, ficaram quietinhas e atentas às falas e aos movimentos do artista na produção dos instrumentos (Imagem 8).

³¹ Disponível em: <http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_bandas_congo.asp>. Acesso em: 25 mar. 2011.



Imagem 7 – Sons com os lápis



Imagem 8 – Momento de apreciação

Ao final da apreciação do DVD, oportunizamos momentos para que cada criança pudesse se expressar oralmente sobre o vídeo assistido: do que mais gostaram, qual a opinião sobre o vídeo, o que quiseram expressar naquele instante de trocas. Os comentários foram diversos:

Wendell – Eu achei bem interessante.

Daniely – Só as pessoas grandes tocam e cantam?

Roberto – Acho que não. Eu consigo tocar casaca.

Atyla – Até eu. Achei bem legal!

Enenlly – Eu já vi na televisão.

Andressa – Dei vontade de dançar.

Maria Eduarda – Eu também! [...] (24-08-2010)

Muitos foram os discursos, mas, em comum, todos se encantaram com o ritmo e com os instrumentos do congo, principalmente a casaca e seu som.

A partir das falas e do encantamento das crianças após apreciação do vídeo *No ritmo do congo*, e também do questionamento, bastante relevante, de Daniely, que nos perguntou se apenas as pessoas grandes tocam e cantam o congo, buscamos redimensionar nossas ações e aproximar as crianças do congo cantado por bandas-mirins serranas.

5.3 DIÁLOGOS A PARTIR DA MÚSICA: *BALANÇA A PONTE*

Numa forma de reatar o assunto, trabalhamos com um CD intitulado: *Congo: o canto da alma* – (v. 2).³² Utilizamos o CD-2, que tem em seu repertório músicas de congo cantadas e tocadas por crianças. Escolhemos a música da faixa 1, intitulada: *Balança a ponte*, gravada pela banda de congo mirim União Jovens dos Reis Magos.

A escolha dessa música foi devido à letra simples e pequena, já que não disponibilizamos de tanto tempo.

A seguir, a letra da música selecionada:

Balança a ponte
(domínio público)

Balança a ponte, balança
Eu quero ver o meu amor
Cheguei no meio da ponte
Nem ela vai, nem eu vou
Balança a ponte, balança
Ola-ê, ola-ê
Ola-ê, lê, lê, lê
Lê, lê, lê, ô

Com uma proposta de envolver as crianças partindo do concreto para despertar o lúdico e a fantasia, arrumamos a sala de artes com o brinquedo, *Pequeno construtor*.³³ Colocamos as peças em cima da mesa, formando parte de uma ponte.

³² O kit é composto por dois CDs, um pequeno caderno com letras das músicas e imagens (fotografias) dos componentes das bandas. Mestres e componentes de bandas de congo de Serra transmitem, por meio das músicas, do toque do tambor, som da casaca, entre outros instrumentos, a devoção a São Benedito e o amor pela tradição. No CD1, temos o congo cantado por adultos e no 2 são crianças que tocam, cantam e encantam.

³³ Brinquedo que é formado por um conjunto de peças em madeira, cada peça representando parte de construção. A criança vai montando a cidade a partir de seu desejo. Detalhe visual, disponível em: <http://www.kidtoys.com.br/produtos_descricao.asp?lang=pt_BR&codigo_produto=982818&no_me_produto=Pequeno%20Construtor%20em%20Madeira%20Qui-Brink>. Acesso em: 21 out. 2011.

As crianças chegaram à sala de artes e, em círculo, começamos a intervenção, reatando fios com o momento anterior. Uma das crianças, Caio, percebeu o brinquedo na mesa e apontando disse: “*Eu já brinquei com um desse, na casa do meu primo!*”. Perguntamos se sabiam o que o brinquedo estava começando a representar. Imediatamente, a maioria respondeu “*uma ponte*” e algumas crianças ficaram caladas. Cada criança teve a oportunidade de expressar-se e narrar sobre as pontes que conhecia. Entregamos uma folha com a letra da música para cada criança. Muitas ainda não dominavam bem a leitura de textos escritos, porém, com a leitura oral do Hebert, que já dominava com mais propriedade a leitura oral de textos, todos puderam entendê-la.

Cada criança falou sobre sua compreensão individual e, então, sugerimos a representação improvisada da música, a partir de gestos e objetos disponíveis ali. Colocamos as cadeiras enfileiradas, formando uma ponte imaginária.

Todas as crianças queriam passar pela *ponte*. Fizemos uma sequência e oportunizamos a elas passarem pela ponte e fazer suas interpretações sobre a letra da música, com o corpo. Depois deixamos à vontade para passarem pela ponte, todos juntos, pois “[...] La fantasía infantil no se detiene en la espera de los sueños, como sucede a los mayores. El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente” (VIGOTSKI, 2009a, p. 85).



Imagem 9 – Jogo teatral

Após a brincadeira de improvisação – jogo teatral (Imagem 8), escutamos e apreciamos a música. Já que “[...] Con frecuencia, una simple combinación de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical, despierta en el que la

escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 25).

A música ficou repetindo algumas vezes e, enquanto o CD tocava, sugerimos um exercício, para percebermos as expressões plásticas dos pequenos: a construção de pontes imaginárias em folhas de papel A4. Colocamos à disposição das crianças, nas mesas, palitos de picolé, giz de cera e cola para a produção imagética (Imagem 10). As expressões foram bem diversas. Cada criança produziu sua ponte a partir de suas percepções e desejos. As produções tiveram influência de observação dos exercícios do outro/dos outros, das mediações ocorridas no momento da ação. Afinal, “[...] as crianças vão construindo suas identidades em interlocução com os outros com os quais convivem. [...] são seres sociais e interdependentes e se organizam como atores sociais nos contatos, nas interações, nas práticas [...]” (BARBOSA, 2002, p. 183).



Imagem 10 – Momento de registros imagéticos

Dos exercícios produzidos, três deles representaram pontes numa perspectiva do olhar aéreo (vista de cima). As crianças colaram os palitos de picolé e fizeram um suporte em volta para proteção das pessoas que fossem passar pela ponte. Em duas produções, percebemos a presença de uma criança na ponte. Andressa desenhou-se e fechou-se na ponte, como se estivesse se protegendo da água que desenhou, abaixo da ponte. Já o Wendell desenhou-se na ponte e a fez deixando parte de um pedaço de palito ultrapassando a folha, como se quisesse dar continuidade à ponte. As crianças: Atyla e Hebert fizeram suas pontes apoiadas por suportes, palitos que colaram para esse fim. Tivemos duas pontes imaginadas no

formato de meio círculo. E outras pontes com suas particularidades e percepções individuais.

Cada criança pôde expressar-se de forma original e trazer para seus textos imagéticos conhecimentos diversos. Ancoramo-nos em Vigotski (2010), que diz que, nas interações com os outros e com os elementos mediadores, os pequenos se apropriam do que lhes foi significativo para produzir suas criações.



Imagem 11 – Momento brincadeira

Após as produções imagéticas, a pedido das crianças nos divertimos com o brinquedo *pequeno construtor* (Imagem 11). Assim, pudemos possibilitar momentos para criar e imaginar. É fato, “[...] A dimensão lúdica humana, caracterizada pela liberdade de imaginar, fantasiar e poetizar o mundo, e que está na base do processo de criação, está cada vez mais restrita [...]” (REDIN, 2009, p. 123).

5.4 DIÁLOGOS A PARTIR DA IMAGEM: FACHADA DA IGREJA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

A imagem apresentada para as crianças (Imagem 12) faz parte do conjunto imagético do material de apoio *Sou da Serra, Sim*. Esse material foi exposto no momento em que fizemos a sondagem sobre o que as crianças já conheciam sobre a Serra.

Escolhemos essa imagem para dialogar com as crianças, com o intuito de promover uma primeira aproximação com a imagem de Nossa Senhora da Conceição, pintada por Assis no teto da Igreja, para que, assim, no encontro das crianças *ao vivo e em cores*, na visita/passeio, essa obra se apresentasse com mais significado para elas.



Imagem 12 – Maria Eduarda apontando a torre da Igreja

A Igreja, segundo Borges (2009), era, a princípio, no início do século XVI, uma construção coberta por palhas que, em 8 de dezembro de 1954, foi inaugurada. Tratava-se de uma pequena capela. Após sua criação, iniciou-se a construção da igreja em alvenaria que foi concluída em 1969 elevando a aldeia de Serra a Freguesia,³⁴ que até então era,

[...] sem torres e num local com grande e amplo descampado, com área de lazer para festas e celebrações, denominado o 'Campinho da Igreja', sem o modelo de pintura atual, com paredes de alvenaria de pedra e argamassa, revestida com reboco liso e pintura nas cores cinza e branca e com telhados de barro tipo Marselha. O interior da igreja compreende nave principal, capela-mor, altares e coros. O retábulo da capela-mor é de madeira talhada de fins do século XVIII. Os pisos da igreja e da capela lateral são de ladrilhos cerâmicos e os da capela-mor, em lajotas de pedra (BORGES, 2009, p. 79).

Hoje, a Igreja possui duas torres, que foram inauguradas em 1938. Cada uma delas tem um grande sino. Em 1986, o artista Walter Francisco de Assis fez uma pintura a óleo no teto da nave principal, uma imagem de Nossa Senhora da Conceição já

³⁴ “[...] No Brasil os povoados eram denominados de Freguesia a partir do momento em que a Igreja Católica identificasse na região um número expressivo de paroquianos e a Igreja estivesse construída” (BORGES, 2009, p. 79).

mencionada por nós. De acordo com a fala da zeladora, como já dissemos, a Igreja foi restaurada e com isso cobriram com tinta a pintura. Segundo ela, pediram permissão ao artista, porém, até então, não sabíamos do fato. Inclusive ainda consta no *site* da Prefeitura da Serra que há imagens pintadas pelo artista no teto da igreja. No antigo “Campinho da Igreja”, há uma bela praça com jardins, bancos para sentar e uma boa iluminação. Lá acontecem alguns eventos comemorativos, como a Festa de São Bendito, com previsão de participação de uma grande quantidade de pessoas. Anexamos a imagem da igreja no quadro de giz (Imagem 12) e iniciamos os diálogos, mediando-os a partir do que sabiam sobre ela.

*Adrielly — Eu já passei perto dessa igreja, com a minha mãe.
Gabriel Candotti — Tem uma pracinha lá.
Gabriel Silva — Será que tem uma ponte perto da igreja?
Adrielly — Tem não! Eu sei. [...] (14-09-2010)*

Gabriel Silva fez um *link* com a intervenção anterior. Lembrou-se da música que falava da ponte. Adrielly falou com propriedade sobre não haver uma ponte próxima à Igreja, pois já tinha ido ao local em momento anterior. Segundo ela, com sua família. Nesse sentido, remetemo-nos a Vigotski (2010, p. 50), quando fala da relação do ambiente e seus elementos, com o sujeito, pois “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos [...]”. Aproveitamos para estabelecer diálogos sobre a igreja, focalizando-a como uma produção cultural, não dando ênfase à religião. Nesse caso, o catolicismo, já que é uma Igreja Católica. Porém, mesmo não enfatizando a questão religiosa, as crianças falaram sobre suas religiões e percebemos que há um sincretismo religioso na turma, pois disseram que frequentam as igrejas: Maranata, Católica, Assembleia de Deus, Quadrangular, Deus e amor, Adventista, entre outras. Alguns dos pequenos disseram que costumam ir a mais de uma igreja. Vão com a família, com os tios e amigos. Inesperadamente, Atyla levantou-se e foi até a imagem, estabelecendo o seguinte discurso:

Atyla — [olhou a imagem da Igreja, bem de perto] e disse: Essa igreja me dá medo!

A pesquisadora — Por que sentiu medo, Atyla?
Atyla — Parece que tem um bandido lá.
A pesquisadora — Lá onde?
Atyla — Dentro da igreja.
Maria Eduarda — Acho que não tem, não!
Luana — A gente vai saber quando for lá, né, tia!
Atyla — É mesmo. [...] (14-09-2010)

A fala de Atyla foi motivo para aguçar a imaginação e provocar diálogos diversos entre as crianças, trazendo vivências sobre o assunto. Comentaram sobre assaltos que ouviram falar ou presenciaram na comunidade, bandidos que vendem drogas, entre outros. Alguns concordaram com Atyla, porém a maioria das crianças discordou do pequeno e afirmaram que a imagem parecia ser um lugar bonito e alegre. Nesse momento, percebemos a realidade se misturando com o imaginário. Não sabemos ao certo quais são fatos verídicos, mas podemos afirmar que “[...] a fantasia é duplamente real: de um lado por força do material que a constitui, do outro, por foca das emoções a ela vinculadas” (VIGOTSKI, 2010, p. 203).

Após o ocorrido, mencionamos sobre a imagem de Nossa Senhora da Conceição que iríamos encontrar na visita/passeio, na nave principal da Igreja. Também falamos que foi pintada pelo artista serrano Walter Francisco de Assis e contamos um pouco da história sobre o surgimento da Igreja.

No encontro seguinte, as intervenções foram produzidas para que a turma pudesse expressar-se por meio de desenhos e pintura. Apreciamos novamente a imagem e as produções foram feitas, de formas particulares, a partir dos momentos de leituras anteriores e suas vivências.

Conforme também percebemos nas reflexões de Benjamin, a criança vê e fala do mundo a partir de suas percepções na sua comunidade, nos locais que frequenta e com os quais estabelece diálogos.

Concordamos com Vasconcellos (2008, p. 73): “A criança não é vista como produto das circunstâncias, mas como alguém que transforma as circunstâncias transformando-se, e, nessa interdependência, há a formação do novo [...]”. Nesse sentido, ela é um ser social e traduz os fatos do cotidiano por meio da linguagem de forma original. A seguir, imagens do momento de intervenção relatado acima, com as crianças:



Imagem 13 — As crianças em momento de produção

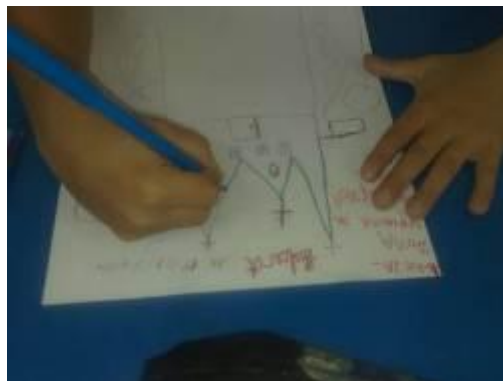


Imagem 14 — Hebert em momento de criação

O pequeno Wendell perguntou-nos se, na visita/passeio, poderia desenhar o que estivesse vendo. Outras crianças também demonstraram esse desejo, concordamos já que “[...] toda a aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 163). Sendo assim, preparamos um *suporte mediador*³⁵ intitulado: *Recortes da minha cidade: percepções imagéticas na infância*, acatando o desejo das crianças.

O suporte mediador, produzido por nós, contém uma capa para identificação da criança. Na folha seguinte, um espaço para que cada uma delas pudesse produzir desenhos partindo dos diálogos/envolvimentos iniciais e sua imaginação sobre a cidade. Nas demais folhas, têm os nomes dos locais que elegemos com as crianças para visitar, a partir do material *Sou da Serra, Sim*, com algumas breves informações e, abaixo de cada título, um espaço para registros verbo-visuais.

³⁵ Esse material também trataremos, em nossos escritos, como *memorial imagético ou material imagético*, já que nele estão impressas as memórias das crianças daqueles locais.

Começamos o encontro a partir da observação de Maria Eduarda que, ao chegar à sala de artes, contou-nos que viu na televisão uma imagem da Igreja Nossa Senhora da Conceição, reiterando com a intervenção anterior, porém não estava pintada com a cor da imagem lida, nas últimas intervenções, “*Ela agora é branca*”, falou-nos a menina com propriedade. Ela mostrou-se bastante interessada no assunto. Segundo Vigotski (2010, p. 162), “[...] a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse [...]”. Também corroboramos o pensamento desse autor, quando fala das relações que a criança faz com o meio em que vive. Nesse caso, com um instrumento mediador midiático, a TV. A experiência imagética ficou impressa em sua memória e ela pôde significar sua percepção em momento posterior. Aproveitamos para lançar a questão: será que a Igreja está diferente, hoje? Manifestaram-se em falas. Algumas das crianças disseram que sim e outras que não. Propusemos essa observação para a visita/passeio.

Para instigar a imaginação e a criação, propomos às crianças uma *viagem ao mundo da fantasia*. Usando a imaginação, elas fizeram registros de como acham que é a cidade de Serra. Alguns discursos verbais, produzidos pelas crianças, quando questionadas, em momentos de criação e imaginação:



Imagem 15 – Momento de produção imagética

A pesquisadora – O que está desenhando?

Daniele – Eu to imaginando a Praia de Manguinhos.

A pesquisadora – E você Enenlly?

Enenlly – Manguinhos também.

A pesquisadora — Você já foi à Praia de Manguinhos, Daniele?
Daniele — Não fui.
Enelly — Eu já fui.
Atyla — [do outro lado da mesa] Daniele, olha aqui! [mostrando o seu desenho de Manguinhos, ainda em construção, para ela] [...]
Christofer — Tô fazendo a nuvem e o sol.
Andressa — Tô fazendo a Praia de Manguinhos.
A pesquisadora — Você acha que ela é assim?
Andressa — Acho.
A pesquisadora — Você já foi à Praia de Manguinhos?
Andressa — Eu não.
Atyla — A Praia de Manguinhos tem coqueiro.
A pesquisadora — É? Como sabe?
Atyla — Eu já fui lá.
A pesquisadora — Nossa, Marcos, quantos sóis! Será que vai está muito quente, quando formos a Manguinhos?
Marcos — [sorrir] Falta coqueiro!
A pesquisadora — Você já foi a Manguinhos?
Marcos — Eu já. Com a minha mãe.
A pesquisadora — Hum... Gostou?
Marcos — Eu gostei muito. [...] (21-09-2010)

Como nos discursos verbais, as produções imagéticas também tiveram como tema mais recorrente a Praia de Manguinhos (Imagem 15). Algumas crianças desenharam montes, plantas e casas. A interação se fez a todo o momento. Enquanto estávamos conversando com algumas das crianças, elas dialogavam com seus pares, numa troca simultânea de saberes.

Diante de tantos discursos, cada criança contribuiu para a construção de conhecimentos coletivos. “[...] O particular abarca tanto o mundo interior como o exterior, representando um mundo humano, portanto referido à humanidade [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 43).

Nesse dia, propusemos à professora ampliar nosso encontro com as crianças, para a produção da identificação do *memorial imagético*, tendo em vista que o dia da visita/passeio se aproximava. Ela cedeu-nos uma de suas aulas para tal.

5.5 IMPRIMINDO AS MÃOS: IDENTIFICAÇÃO NO MEMORIAL IMAGÉTICO

Produzimos a capa de identificação do material utilizando tinta guache. Pintamos a(s) palma(s) da(s) mão(s) e elas imprimiram no espaço reservado para tal, de acordo com as cores de suas preferências (Imagens 16 e 17). Também escreveram seus nomes ali.



Imagem 16 — Andressa imprimindo sua mão



Imagem 17 — As capas dos memoriais imagéticos

As impressões foram diversificadas e particulares. Acreditamos que as crianças, identificando tal material, sentiram-se protagonistas das memórias imagéticas que foram registrando a partir dos espaços artísticos culturais, onde puderam interagir e estabelecer relações, nos momentos de apreciações, na visita/passeio. O dia tão esperado, enfim, chegou! A visita/passeio...

5.6 A VISITA/PASSEIO: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS AO VIVO E EM CORES COM ALGUMAS DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DE SERRA

O dia do passeio foi dia 28 de setembro de 2010, como havíamos previsto. O ônibus chegou bem cedinho e embarcamos nessa viagem cultural (Imagem 18). Foi um dia

muito agradável, passamos o dia juntos. As visitas foram feitas em duas etapas: pela manhã, fomos à Serra-Sede, visitamos a *Igreja Nossa Senhora da Conceição*, a escultura *Chico Pregó*, o *Museu Histórico da Serra* e a *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*. Retornamos à escola para o almoço e, pela tarde, começamos visitando a *Igreja Reis Magos*, em Nova Almeida e, por fim, a *Praia de Manguinhos*, que não poderia faltar, pois estava expresso nos olhinhos e expressões de cada uma das crianças envolvidas na pesquisa o desejo de ir a uma das praias de Serra.



Imagem 18 — As crianças, preparadas para a visita/passeio

Nem todas as crianças puderam participar dessa vivência, pois não recebemos todas as autorizações dos pais. Das 24 crianças, 18 foram à visita/passeio. Além das crianças, tivemos participando desses momentos a pedagoga Maysa Karla e a professora Célia.

Na partida, a empolgação foi geral. Alguns pais das crianças mostraram-se um pouco apreensivos do lado de fora do ônibus, acenavam e faziam as últimas recomendações a elas.

A seguir, apresentamos alguns aspectos relevantes dos momentos na visita/passeio aos espaços. Relatamos, com mais detalhes, o momento na *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*, já que redimensionamos a investigação para os elementos relacionados com o congo da cidade de Serra.

5.6.1 A Igreja Nossa Senhora da Conceição

A Igreja Nossa Senhora da Conceição teve sua primeira construção, uma pequena capela, em 1556, entre o morro Mestre Álvaro e o rio Santa Maria. Porém, em 1564, com a ocorrência de uma epidemia de varíola, o povoado daquela região foi transferido, juntamente com a capela, para a região onde atualmente está localizada a sede do município. A construção “[...] existente nos dias atuais no Município da Serra é originária de uma pequena capela construída em 1564, inaugurada no dia 8 de Dezembro [...]” (BORGES, 2009, p. 79).

Inicialmente, a construção era uma pequena capela, coberta de palhas, logo depois começou a ser construída em alvenaria, concluída em 1769. Na frente da Igreja, havia uma Cruz de madeira e um chafariz que, com o tempo, devido às modificações foram retirados do local e até os dias atuais o espaço vem sofrendo modificações.

Hoje a Igreja,

[...] possui torres majestosas, que foram inauguradas por Rômulo Castelo em 1938. São denominadas torres sinaleiras, pois os sinos, antes localizados nas laterais, foram transportadas para elas. Os tetos da primeira e segunda nave contam com ilustrações de Walter Francisco de Assis feitas em 1986, tendo Assis pintado a óleo a imagem de Nossa Senhora da Conceição no teto da nave principal da Igreja (BORGES, 2009, p. 79).

Uma das ilustrações era de Walter Francisco de Assis, que, como já mencionamos, era nosso foco de leitura, por considerarmos ser um artista expressivo no contexto serrano. Assis é

[...] Artista plástico, que nasceu no Município da Serra em 1932. Trabalha essencialmente com pintura, diversificando seu suporte, ou seja, trabalha em telas tradicionais, mas suas pinturas são encontradas também nos estandartes das Bandas de Congo, nos tetos de igrejas e murais nas ruas. O artista tem um interesse especial pela história de seu município e de seu povo [...] (MACEDO; SCHÜTZ-FOERSTE; CHISTÉ, 2008, p. 44).

Em seus trabalhos de pintura, apresenta folclore, tradições, fatos históricos e aspectos da cultura serrana. A partir de falas do artista, percebemos seu interesse pelo registro do passado e preocupação em preservar a história e a cultura da Serra.

Em recente entrevista, ele pronunciou-se da seguinte forma: “Eu acho que o artista se faz muito do passado. O passado me sensibiliza” (MACEDO; SCHÜTZ-FOERSTE; CHISTÉ, 2008, p. 45).

Já havíamos comentado com as crianças sobre o artista e seus trabalhos, porém sem muita ênfase, pois queríamos produzir a leitura no momento da visita/passeio. Chegamos à igreja, apreciamos a fachada, enquanto aguardávamos a zeladora, pessoa que toma conta da limpeza e organização do ambiente, para nos acompanhar na visita pelo interior da igreja. As crianças abriram seus memoriais imagéticos, sentaram-se na calçada, em frente à igreja e iniciaram seus registros, em sua maioria, em forma de desenhos. Até a professora Célia participou do exercício (Imagem 19).



Imagem 19 — As crianças e a professora Célia

Perguntamos sobre a cor da Igreja e Maria Eduarda logo se manifestou: “*Viu, gente a igreja é branca, igual eu vi na televisão!*”. Todos se voltaram à observação das cores que estavam vendo na construção, confirmando a fala da menina com propriedade, já que estavam próximos ao monumento.

Ao entrarmos no interior da igreja (Imagem 20), colocamo-nos a observar o teto e, para nossa surpresa, não continha a pintura a óleo de Nossa Senhora da Conceição produzida por Assis em 1986. Imediatamente perguntamos à zeladora se ela sabia sobre o que havia acontecido. Ela explicou-nos que a igreja passou por uma restauração recentemente e, a pintura da imagem foi retirada, pois o estilo que quiseram resgatar foi o colonial, referente a primeira construção da igreja. Segundo a zeladora, o artista foi comunicado e concordou com a retirada das pinturas

produzidas por ele. As crianças mostraram-se decepcionadas. Foi nesse momento que pensamos redimensionar a investigação, observando às falas dos pequenos. A zeladora percebeu a decepção e convidou-nos para subir até uma das torres sinaleiras.

A turma ficou entusiasmada! Subimos as escadas e, de lá, além de apreciarmos um dos grandes sinos bem de pertinho (Imagem 21), admiramos também a paisagem do local e a outra torre sinaleira, vista de onde estávamos.



Imagem 20 — O interior da igreja



Imagem 21 — Na torre da igreja

Sentados nos bancos da bela praça ao lado da igreja e até mesmo no chão. Dialogamos sobre a apreciação no interior da igreja, fazendo leituras com as crianças que, demonstraram encantamento com o espaço. Maria Eduarda mencionou: “*Viu, Atyla, nem deu medo!*”. E as que ouviram concordaram com tal fato, inclusive o Atyla (criança que havia mencionado, em momento anterior da leitura sobre a imagem da fachada da igreja). Entreviemos perguntando a ele o que estava sentindo, e ele não soube responder, disse apenas que ali era legal.

A pequena Daniely contou-nos que, na hora de descer as escadas, que dão acesso à torre que visitamos, sentiu medo, pois eram muitos os degraus e ela não gosta de altura. Relatou-nos que solucionou a questão, na hora de descer, descendo os degraus sentada, manifestando alegria por ter conseguido chegar até o final do trajeto. Então, “[...] a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do

indivíduo” (OLIVEIRA, 2010, p. 39). Nos momentos de interação, as crianças puderam vivenciar experiências diversas, relacionando assim o mundo cultural com seu mundo subjetivo, comunicando-se e produzindo significados para suas ações.

Após o lanche, seguimos, a pé, para apreciarmos a escultura do Chico Prego.

5.6.2 A escultura Chico Prego

A escultura feita em comemoração aos 150 anos da Insurreição de Queimado, em homenagem ao escravo Francisco de São José, o Chico Prego que, no período da colonização, servia à Senhora Ana Maria de São José. É considerado herói da Revolta de Queimado, na Serra.

[...] Em março de 1849, Queimado foi palco de uma Revolta de negros escravos. Trezentos escravos envolvidos numa das mais sangrentas Revoltas com pouco mais de 20 negros mortos e feridos, perseguidos como verdadeiros animais pelos Capitães do Mato e voluntários da região [...] (BORGES, 2009, p. 132).

Em bate-papo com as crianças na visita/passeio à Casa do Congo, Tute³⁶ contou-nos que Chico Prego foi um dos escravos refugiados do Quilombo de Queimado que lutou pela liberdade de seus pares, desafiou a Igreja quando exigiu o cumprimento da promessa que havia feito a eles: quando ele e os outros escravos concluíssem a construção da Igreja de São José do Queimado, os negros que trabalharam ali receberiam a carta de alforria. A promessa não foi cumprida, ocasionando uma rebelião naquele lugar. O fato culminou na prisão e morte de vários líderes, entre eles, o Chico Prego, que foi enforcado no local onde hoje está posta a escultura em sua homenagem, na Praça Ponto de Encontro, em Serra-Sede. Tute falou-nos também que ele, além de ser enforcado, foi apedrejado e espancado. Completou sua fala demonstrando sua admiração pelo escravo e afirmando ter sido uma ação heroica.

³⁶ “Jenésio Jacob Kuster, o Tute, assim como é conhecido, nasceu em Domingos Martins e reside no município da Serra há trinta e dois anos, lugar onde iniciou sua admirada trajetória enquanto artesão [...]” (OLIVEIRA, RIZZOLLI, 2009, p. 159). Em sua casa possui um ateliê onde produz trabalhos diversos, inclusive casacas de congo.

Produzida pelo artesão Tute, a escultura teve, como materiais principais, concreto e ferragens. Segundo o artesão,³⁷ produziu-a em um galpão e depois ela foi levada, por um guindaste, para a Praça Ponto de Encontros, em Serra-Sede, onde se encontra até hoje (Imagem 21).



Imagem 22 – A escultura Chico Prego

As crianças se sentaram próximas à escultura e, em seus memoriais imagéticos, fizeram seus registros. Após os registros, partimos para a visita e apreciação ao Museu Histórico da Serra.

5.6.3 O Museu Histórico da Serra

No Museu Histórico da Serra, fomos recebidos por algumas monitoras, que dividiram a turma em dois grupos menores para melhor apreciação dos espaços, já que o museu tem alguns cômodos pequenos. A construção, no início do século XX, foi residência de um dos prefeitos de Serra, Sr. Rômulo Castello e sua esposa, Sr^a Judith Leão Castello Ribeiro. O museu,

[...] foi criado com o objetivo de homenagear cidadãos que tanto contribuíram com nossa cidade, tornando-a hoje um ótimo local para se viver. Inaugurado no dia 31 de agosto de 2007, dia em que se comemora o aniversário da Sr^a Judith Leão Castello Ribeiro. O casarão da Família Castello foi construído pelo capitão João Cardozo Castello (Capitão

³⁷ Em bate-papo com as crianças, no dia da visita/passeio.

Castello), comandante da Guarda nacional da Serra, por ocasião de seu casamento em 1862.³⁸



Imagem 23 – Interior do museu

Houve grande entusiasmo, por parte das crianças, com os objetos, móveis, acessórios decorativos (Imagem 23), entre outros atrativos.

Também ficaram bastante interessadas nas falas das monitoras e interagiram, a partir de suas curiosidades, em cada espaço do museu. Após apreciações, sentamos em um dos espaços do museu e cada criança registrou suas percepções. Seguimos, então, para a Casa do Congo Mestre Antonio Rosa.

5.6.4 A Casa do Congo Mestre Antonio Rosa

O espaço foi inaugurado pela Prefeitura de Serra no dia 26 de agosto de 2000, destinado à divulgação das bandas de congo e seus elementos. Também é utilizado como espaço expositivo para valorização de trabalhos de artistas capixabas. Seu tombamento, “[...] é uma das maiores conquistas da Sociedade Serrana. Um espaço que existe em função da memória e da cultura, não só da Serra, mas do Espírito Santo e até mesmo do Brasil. Um espaço a serviço da Identidade do Povo”³⁹. A

³⁸

Disponível em: http://www.serra.es.gov.br/portal_pms/site.do?evento=x&lang=&idConteudo=6502&chPlc=6502&pg=5001&taxp=0&lang=pt_BR. Acesso em: 20 dez. 2011.

³⁹ Disponível em: <http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_casa_congo.asp>. Acesso em: 20 dez. 2011.

Casa do Congo Mestre Antonio Rosa teve a escolha de seu nome o com intuito de homenagear um homem serrano e congueiro, Srº Antonio Rosa (Imagem 24). Ele

Seguiu uma tradição de família e se tornou 'festeiro' da cidade; foi mestre da Banda de Congo Folclórico de São Benedito, uma das mais antigas do Estado; foi fundador e presidente da Associação de Bandas de Congo da Serra (ABC) e foi responsável pela criação de uma oficina de instrumentos que visava a criação de novas bandas e da organização das existentes. Por tudo isso a homenagem é justa e representativa [...] ⁴⁰.



Imagem 24 — Mestre Antonio Rosa

Fonte: Disponível em: <<http://www.abcserra.org.br/espaco.htm>>. Acesso em: 18 de dez. 2011.

Antonio Pádua Machado é conhecido como Mestre Antonio Rosa, uma mistura do seu primeiro nome com o segundo do seu pai, João Rosa. Ele nasceu em 26 de janeiro de 1923, coincidentemente, um mês depois da Festa de São Benedito na Serra, e faleceu em 3 de agosto de 1999. Dedicou-se ao congue serrano, trabalhando muito para seu fortalecimento.

A Casa do Congo é parte da memória e história serrana. É uma das principais construções do Acervo Arquitetônico do Patrimônio Histórico de Serra. Construída há mais de um século, em estilo colonial, era utilizada como residência e depósito de grãos. Foi comprada pelo Sr. João Miguel, um importante político e comerciante da Serra, devido ao desejo de sua esposa:

⁴⁰ Disponível em: <http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_casa_congo.asp>. Acesso em: 20 dez. 2011.

A história da preservação desta casa é muito interessante e remonta a um tempo que ainda não existia nenhuma consciência de preservação do casario da Serra, quando ‘Dona Mocinha’ (esposa de João Miguel) pediu que o marido comprasse a casa para não deixar seu então proprietário demoli-la, pois a casa representava muito para ela, sendo o local onde passou a infância.⁴¹

O espaço abarca partes da tradição serrana, contando a história do município, a partir de elementos diversos postos naquele lugar. Sendo assim, estávamos diante de muitos elementos que mediaram nossas descobertas, pois “[...] a função da mediação extrapola o campo da linguagem [...]” (PINO, 1991, p. 40). Fomos recebidos pela monitora que nos apresentou os diversos elementos naquele espaço (Imagem 25): casacas de congo, tambores, fotografias, notícias de jornais antigas etc. Ela iniciou a conversa falando sobre a trajetória do congo na cidade de Serra, procurando sempre instigar as crianças para que participassem dos diálogos.



Imagem 25 — A Casa do Congo Mestre Antonio Rosa

Fonte: Disponível em: <http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_casa_congo.asp>. Acesso em: 18 dez. 2011.

A monitora contou-nos que, no espaço, acontecem exposições itinerantes e explicou-nos que, naquele momento, estavam expostos objetos (fotografias, instrumentos, recortes de jornais etc.) relacionados com o congo e a história de Serra, intitulada: *10 anos da Casa do Congo*.

As crianças dispersaram-se pelo espaço, como se quisessem desvelar tudo que estava posto ali, ao mesmo tempo. Conversavam sobre o que viam:

⁴¹ Disponível em: <http://www.camaraserra.es.gov.br/saiba_mais_casa_congo.asp> Acesso em: 20 dez. 2011.

*Marcos Daniel — [falando com a monitora] Quería tocar a casaca.
Monitora — Você quer pegar a casaca?
Marcos Daniel — Eu quero!
Monitora — Podem pegar! (28-09-2010)*

Imediatamente, todos pegaram nas casacas. Como não havia grande quantidade, iam passando de uns para os outros. Alguns utilizaram as hastes e fizeram som com o instrumento, outros apenas tocaram para sentir suas texturas. Algumas crianças se arriscaram a tocar também os tambores, assim os sons se misturavam e parecíamos estar em uma congada. Naquele instante, os instrumentos se transformaram em brinquedo. “[...] Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Naquele instante, criaram seu próprio mundo cultural e, brincando com os elementos do congo, estabeleceram relações com a sua cultura e arte. Foi muito interessante esse espaço de interação. Lá as crianças foram protagonistas, sentiram-se felizes, brincaram e puderam visualizar de várias formas os elementos de sua cultura.

Após tanta alegria, a monitora convidou-nos a escutá-la e contou-nos um pouco sobre cada elemento naquele lugar. Muitas foram as informações passadas por ela, cada criança interagiu de acordo com seus interesses. Entre outros assuntos falou-nos sobre algumas lendas da urbe, como a do *Tapuia*, *O pássaro de fogo*, entre outras. As crianças interagiram com propriedade, pois já conheciam as lendas apresentadas, já que a professora Célia estava trabalhando em sala de aula o tema folclore e abordou algumas lendas do município.

Tivemos o privilégio de bater um papo com o artesão Tute, que, diariamente, pela manhã, encontra-se no espaço. Prontamente, ele veio e conversou conosco de forma bem descontraída. Falou-nos sobre o processo de criação e produção da escultura Chico Prego, já que é o autor da obra e pôde mediar a situação com muita propriedade, contribuindo para a construção de conhecimentos relacionados com a história, a arte e a cultura serrana. A mediação é um “[...] processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sócio-cultural numa interação

constante [...]”. (PINO, 1991, p. 42). O artesão também nos falou sobre a produção das casacas de congo, entre outros assuntos, pois se sentiu bem à vontade nos diálogos com os pequenos (Imagem 26).

Em suas falas sobre o processo de produção das casacas de congo, contou-nos sobre os materiais que utiliza, entre outros aspectos, como o entalhe das cabeças de cada casaca, afirmando inspirar-se em rostos de mestres de congo, como forma de homenageá-los.



Imagem 26 – Bate-papo com Tute

Curiosas, as crianças participaram com vários questionamentos. Transcrevemos os discursos a respeito da produção das casacas:

Laura – A casaca é feita de pau?

Tute – É sim, feita de madeira, mas utilizo também outros materiais, como o PVC, cano, tipo aquele por onde passa a água.

Marcos – Eu sei qual!

Tute – Quando é para vender a casaca, não acho certo desmatar, concordo se for para manter a nossa tradição [...].

Laura – Aquelas são de madeira. [apontando para as casacas expostas]

Tute – Sim.

Gabriel Candotti – Você gosta de fazer casacas?

Tute – Gosto muito [...]. (28-09-2010)

Também nos falou sobre a história do escravo Chico Prego, instigado pelas crianças que já tinham ouvido falar dele. Falou-nos sobre a trajetória e morte trágica do escravo que, segundo o artesão, Chico Prego era um escravo muito robusto e viveu no início da formação da cidade de Serra. As crianças se interessaram por tal assunto. Vejamos algumas de suas falas com o Tute:

Tute — É uma história terrível e muito bonita ao mesmo tempo.

Marcos Daniel — E triste [...].

Tute — Eu considero o Chico Prego um herói, como Tiradentes.

Marcos Daniel — Ele foi feito de cimento?

Tute — Foi feito com concreto, ferragens [...].

Marcos Daniel — Eu vi o pé dele quebrado!

Tute — É? Eu vi a boca [...].

Marcos Daniel — Demorou muito meses pra fazer?

Tute — Três meses [...].

Wendell — Quantas pessoas levantaram a estátua?

Tute — Na verdade, foi um guindaste [...]. (28-10-2010)

Saímos da casa do congo agradecidos por poder vivenciar tantos momentos interessantes. Entramos no ônibus e voltamos para a escola. Almoçamos, descansamos um pouco e seguimos para nossa visita/passeio da tarde, ainda mais à vontade. No trajeto, fomos cantando e brincando uns com os outros.

5.6.5 A Igreja Reis Magos

Chegamos à Igreja Reis Magos (Imagem 27), localizada no bairro Nova Almeida, e fomos recebidos por monitoras do espaço. Ouvimos as informações de como faríamos a visita. Uma delas nos relatou que a igreja foi reformada há pouco tempo, que estava bem limpinha e organizada. Sendo assim, deveríamos ter cuidado para não prejudicar a construção.



Imagem 27 – Igreja Reis Magos.

Fonte: Fotografia de Edson Reis.

Disponível

em:

<<http://www.feriasbrasil.com.br/es/novaalmeida/>>.

Acesso em: 22 dez. 2010.

Segundo Borges (2009), historicamente, a igreja possui duas datas de fundação: 1959, quando foram iniciadas as obras, e 1580, quando foi inaugurada. Em 1615, inaugurou-se a construção de um anexo, a residência dos jesuítas, que foi utilizada, no período colonial, como cadeia, depois casa da Câmara e também casa do pároco. A construção possui visão estratégica para o mar, o que facilitava a defesa se houvesse invasões naquele período. Atualmente a igreja tem finalidade religiosa e também é utilizada como espaço expositivo, recebendo exposições itinerárias, como forma de prestigiar, valorizar e divulgar a arte e a cultura. Na parte externa,

As palmeiras existentes em frente à Igreja foram plantadas em 1946, pelo arquiteto André Carloni e o altar [...] construído em 1701, apresenta retábulo entalhado em madeira e, no centro, há uma réplica de uma obra do pintor Frei Belchior Paulo, retratando a adoração dos Reis Magos, sendo o quadro, considerado uma das primeiras pinturas a óleo do Brasil, já que a pintura Jesuítica, no Brasil, se inicia em 1587, com a chegada do Frei Belchior Paulo (BORGES, 2009, p. 103).

A construção foi tombada pelo Patrimônio Cultural Brasileiro, em 21 de setembro de 1943, e desde 1982 é protegida pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN). É patrimônio histórico cultural da cidade de Serra de grande importância. “[...] É o Monumento Histórico mais visitado do Espírito Santo, depois do Convento da Penha em Vila Velha” (BORGES, 2009, p.103). Ao passarmos pelos espaços do interior da igreja, a monitora contou-nos parte da história do local e seus elementos. Sentamos nos bancos e ela chamou-nos a atenção para apreciarmos o retábulo e seus entalhes de madeira no altar. Ali, as crianças começaram seus registros, no

suporte, sobre suas percepções verbo-visuais já delineadas. Andamos em direção a uma janela e estabeleceram-se alguns diálogos:

Hebert — [avistando um canhão, na parte externa da Igreja]. Tia, não tem aquele negócio lá? O que é?

Monitora — É um canhão.

Wendell — Cadê o canhão?

[aproximando-se da janela e tentando avistá-lo]. Olha lá, oh! [apontando para o canhão]. (28-10-2010)

As crianças ficaram interessadas em aproximar-se do elemento visualizado. Falamos que, após visitar o interior da igreja, poderíamos apreciar a parte externa e ver de perto o canhão. Quando chegamos à sala de exposições, para nossa alegria, havia um conjunto de fotografias do artista/fotográfico Edson Reis, relacionadas com a nossa cultura e arte.

As crianças apreciaram e identificaram muitas delas. Foram recorrentes as falas: "As casacas! A bandeira! (apontando para a imagens fotográficas). Tia vem ver!..." (Imagens 28 e 29).



Imagem 28 — Fotografias de Edson Reis



Imagem 29 — Fotografias de Edson Reis

A partir desse momento, percebemos uma identificação dos pequenos com a linguagem fotográfica, talvez devido a essa experiência estar mais presente no cotidiano deles. Também identificaram os temas retratados, já que já haviam apreciado *ao vivo e em cores* alguns dos elementos postos nas imagens.

O olhar sobre as relações sociais entre as crianças, sobre os processos de socialização que elas mobilizam no interior de seus grupos de pares e também com os adultos, permite considerar a existência de um sistema cultural, simbólico, representativo entre as crianças que as diferem dos adultos e que as identificam entre si [...] (AVENHART, acesso em 10 nov. 2010).

Sendo assim, percebemos a apropriação, pelas crianças, daqueles cenários capturados pelo fotógrafo. Os infantes estabeleceram diálogos com as imagens, mostrando propriedade e aproximação com a exposição, imagens que estarão presentes nas suas memórias, em suas criações, já que “[...] A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente [...]” (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 148).

Após a apreciação da bela exposição de fotografias, fomos ao pátio externo. Não podíamos deixar de observar o canhão de perto, já que as crianças ficaram tão empolgadas com aquele elemento. Tocaram no canhão, subiram em cima dele, enfim, estavam próximas da imagem vista da janela da igreja. Seguimos para o píer, também na parte externa da Igreja Reis Magos e nos encantamos com a paisagem, uma vista onde o mar de Nova Almeida aparece ao fundo e as casas do bairro, em primeiro plano.

As crianças brincaram e sentiram-se bastante felizes ali. Algumas pegaram seus suportes e continuaram seus registros, que já haviam iniciado no interior da Igreja. Foram tantos os momentos que vivenciamos naquele dia! Mas ainda faltava a praia, tão esperada por elas. Seguimos, então, para a Praia de Manguinhos.

5.6.6 A Praia de Manguinhos

Bairro litorâneo da cidade de Serra, Manguinhos é ponto de encontro de crianças, jovens e adultos, moradores do município ou de outros bairros e Estados do País. A Praia de Manguinhos “[...] Surgiu de uma vila de pescadores que começou a se formar no início de 1900 [...]” (BORGES, 2009, p. 196). O balneário possui águas limpas e calmas. O seu nome deriva da palavra mangue.

A chegada à praia fez com que todos ficássemos de pés descalços. Fizemos passeios pela areia da praia, subimos em pequenas pedras, tocamos a água etc. Enfim, desvelamos cada parte daquele lugar tão belo. Após as descobertas, fizemos um piquenique e compartilhamos nossos lanches (Imagem 30).



Imagem 30 – O piquenique

Antes mesmo de concluirmos nosso piquenique, iniciou-se uma chuva bem fininha, então juntamos nossos apetrechos e partimos para a escola, um pouco antes do previsto.

Chegando à escola, recolhemos os suportes, mesmo com algumas manifestações dos pequenos, que queriam levá-los para casa. Explicamos que haveria, posteriormente, momentos para a devolução do material. Conformados com o fato e eufóricos para contar suas descobertas à sua família, cada criança dirigiu-se para sua casa com seu respectivo responsável, que já estava à sua espera.

6 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS COM AS CRIANÇAS

Como já mencionamos no Capítulo 4, a escolha das crianças e seus discursos foi feita a partir de algumas constatações quanto à assiduidade nos encontros de 2010 e 2011, participação na visita/passeio e também participação e interesse nos diálogos/entrevistas. As crianças que mais se adequaram aos critérios estabelecidos foram: Andressa (7 anos), Gabriel Candotti (6 anos), Maria Eduarda (6 anos) e Marcos Daniel (6 anos).

Optamos em escolher também produções de outras crianças que participaram da pesquisa, com o intuito de ampliar a visão do leitor. Ressaltamos que mencionamos apenas algumas de suas produções e fizemos análises somente nas produções do ano de 2010, para não ficar cansativo ao leitor.

Para escolha das produções das crianças, procuramos perceber os discursos verbo-visuais que expressaram, levando em consideração, para nossas análises, os que estabelecem relações com o congo e seus elementos.

Analisamos seus discursos de forma sensível, atentas aos elementos visuais em termos de forma, cor, conteúdo e composição de modo geral. Também estabelecemos relações com os discursos verbais das crianças, considerando os silêncios, as emoções e as entrelinhas nas vozes infantis, buscando as interferências da proposta de intervenção e suas experiências no trajeto da produção de dados. Afinal, “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Dessa forma, procuramos analisar, com clareza e originalidade, mesmo sabendo que estaremos de alguma forma interferindo, já que incorporamos os fatos que narramos. Iniciamos apresentando as análises dos dados produzidos em 2010.

6.1 AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS EM 2010

Não pretendemos esgotar as análises, pois acreditamos que, ao retermos um fato vivido, fazemos novas leituras e significação, já que estamos sempre nos apropriando de novas descobertas, novas experiências e fatos. “O passado não pode ser encarado de forma definitiva, incontestável; é preciso desencantar o passado, deixando-o em relação aberta com o presente [...]” (DESGRANGES, 1998, p. 55). Dessa forma, seria prepotência de nossa parte dizer que as análises são estáveis, já que nos encontramos rememorando sempre fatos vividos, e a vida é dinâmica.

Pensamos expressar olhares que permitam ao leitor conhecer um pouco sobre parte da cultura e da arte serrana nesse tempo/espço vivido, a partir das manifestações infantis verbo-visuais, a fim de provocar novas leituras e, conseqüentemente, reflexões entre os educadores que se interessam pela infância, arte e cultura.

6.1.1 A devolutiva do memorial imagético: intervenções pós-visita/passeio

Apresentamos, a seguir, análises dos discursos verbo-visuais das crianças sobre o congo e seus elementos. A partir do material mediador, percebemos os registros que foram feitos durante a visita/passeio no espaço e depois, no momento de intervenção e mediação, na escola, tendo em vista os critérios que estabelecemos no capítulo 4.

No momento da devolutiva, as crianças ficaram bastante eufóricas e muito interessadas em receber o suporte imagético. Folhearam todo o material para rever o que haviam registrado e compartilharam com os seus pares algumas de suas percepções.

Sugerimos várias técnicas para mediar as intervenções de cada registro produzido na visita/passeio para a reelaboração dos discursos imagéticos produzidos por elas. Puderam utilizar borracha, lápis de cor, canetas hidrográficas, tinta, recortes, colas

coloridas, entre outros materiais artísticos que disponibilizamos nos encontros seguintes, menos lápis preto. Assim, pudemos perceber o que foi feito antes e depois da visita/passeio.

Iniciamos pelo material mediador da pequena Andressa, no que diz respeito ao congo. Analisamos a produção, observando seus registros (Imagem 31).



Imagem 31 – Casa do congo de Andressa

Analisando a imagem, percebemos mudanças feitas após a devolutiva. A pequena Andressa, na visita/passeio, representou o espaço na parte superior da folha. Quando recebeu o seu material, apagou, com a borracha, o que havia feito no momento da apreciação e fez novas formas, porém reiterando as anteriores.

Ao ler o texto imagético que produziu, ela fez interferências que julgou necessárias para que ficasse de acordo com seus desejos. Percebemos que

[...] O processo de produzir arte é tido como fator de enorme importância para o aluno, sendo geralmente considerado superior ao resultado obtido. As aulas em que o aluno produz são tidas como preciosas, pois ocorrem de modo a liberar, a dominar e a permitir conhecer melhor sensações e emoções pessoais (COLA, 2006, p. 25).

A criança expressa, por meio de grafismo, essas emoções de forma natural e sem estar arraigada a conceitos pré-formados e tidos como corretos pelos adultos. As mediações aconteceram de forma a termos o cuidado para não interferir na poética pessoal da criança. Nesse sentido, não houve, por nossa parte, a manifestação de

solicitar à criança que concluísse a pintura ou o desenho, tendo ela liberdade para deixar a produção do jeito que achasse melhor.

Não podemos deixar de considerar também a mediação do outro, seus pares, que estavam ao seu lado, já que, na sala de artes, sentam-se próximos uns dos outros. Nesse sentido, os discursos postos nos momentos de produção fossem interferiram e foram interferidos entre si, de acordo com o conhecimento de cada um, pois “[...] As interações da infância [...] co-constroem com a cultura o espaço vivido por ela, onde, à medida que avança com suas experiências afetivas sobre o espaço, agrupa valores que reorganizam o seu estar no mundo” (COELHO, 2007, p. 177), num desvelar que vai além da realidade, misturando-se à fantasia infantil.

Andressa reelaborou suas representações, desenhou um tambor e pintou-o com cores variadas. Também fez uma casaca com uma cabeça feminina, que ousamos afirmar, seja desejo de inserir-se na cena cultural. Desenhou outras casacas, mas não as concluiu. O imaginário se mistura com a realidade, “[...] O real não se apresenta de forma direta e imediata, mas na sua representação, a qual é uma formação imaginária [...]” (PINO, 1991, p. 41). Ela misturou a vivência da visita/passeio e de outros momentos com a sua imaginação e desejos, para fazer suas interferências nas representações.

Sendo assim, é fato que a criança produz conceitos a partir de sua “[...] inter-relação entre uma educação vivencial – a prática do sensível – e uma educação visando o desenvolvimento da inteligência – a prática do conceito” (DERDYK, 1989, p. 49). Esses conceitos vão sendo reelaborados a partir de intervenções e mediações de todos os elementos que encontra em sua volta e com os quais estabelece relações.

Andressa também fez uma margem em volta de suas representações, como se quisesse representar a fachada da Casa do Congo. Afirmamos isso devido ao fato de a parte superior apresentar formas repetidas e parecidas, que podem ser desenhos de parte do telhado da construção, como se fosse uma projeção de sua visão sobre o espaço, já que “[...] O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual

e projetiva [...]” (DERDYK, 1989, p. 54). Dessa forma, o desenho apresenta-se como palco de cultura da qual a criança, que é participante ativa e interativa na sociedade em que vive.

Partindo para a análise da representação de Gabriel Candotti (Imagem 32), percebemos muitos elementos dos quais ele se apropriou e fez sua composição plástica.

As representações nos dois momentos de registros são bem visíveis. No momento da apreciação, as representações encontram-se na parte esquerda, vista pelo leitor, onde ainda há marcas do lápis preto. Percebemos que ele não utilizou a borracha para apagar os registros anteriores à devolutiva, (re)significou-os e acrescentou novas formas.

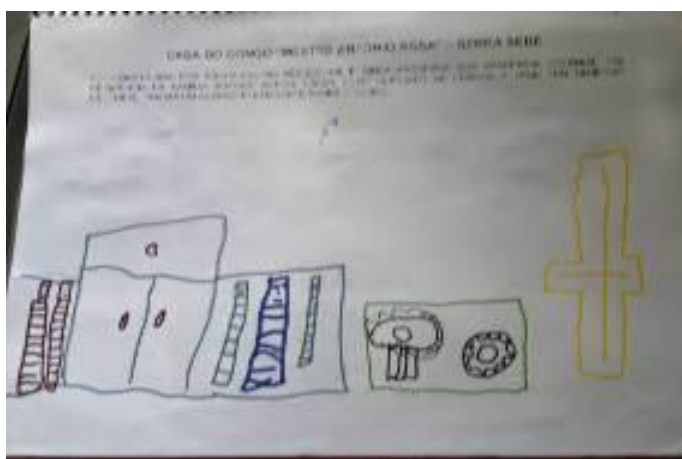


Imagem 32 — Casa do congo de Gabriel Candotti

Ele fez uma linha com a intenção de simbolizar o chão. Fez a fachada da casa do congo, desenhando a porta e paredes de um lado e do outro. De forma imaginativa, ele representou as casacas, desenhando-as nas paredes, duas do lado esquerdo e três do lado direito da porta, como se estivessem cravadas nas paredes da construção. Acreditamos que

A fantasia da criança não tem contenção, autocontrole e é extremamente impulsiva no sentido de que realiza docilmente cada uma das vontades da criança. Por isso a criança conta frequentemente não o que aconteceu em realidade, mas o que ela gostaria de ver em realidade. Assim, nada nos revela os desejos, aspirações e vontades da criança quanto a sua mentira (VIGOTSKI, 2010, p. 209).

Devemos respeitar suas vivências e fantasias, de modo a perceber que tal mistura está repleta de emoções, sentimentos e vivências que naturalmente a criança expressa nos seus discursos verbo-visuais que, no momento de criação, englobam as diferentes interferências do mundo real.

As casacas cravadas nas paredes podem estar, na imaginação dele, dentro da casa de congo, devido ao fato de não conseguir representá-las em perspectiva ou ainda se remetendo aos grafites espalhadas pela cidade. Assim, pode ter relacionado com o grafite. Suas experiências se colocam na linguagem plástica e podemos afirmar que “[...] a linguagem, como um todo, torna-se a porta para um novo mundo. Nela, todo progresso abre uma nova perspectiva, amplia e enriquece nossa experiência concreta” (CASSIRER, 1994, p. 218).

Assim, seja no discurso verbal, seja no visual, o conhecimento de mundo tende a se ampliar, e a criança passa a produzir novos olhares a respeito dos elementos da cultura de sua urbe, já que “[...] A memória resgata lá do fundo da gaveta reminiscências que se tornam novos repertórios para novas associações [...]” (DERDYK, 1989, p.127).

Os novos discursos produzem um sentimento de pertença à cidade. Nesse sentido, o desenho apresenta traços de suas experiências estabelecidas com seu espaço, sua cultural. É fato que, “Todos os nossos atos interferem na cidade que habitamos, todos somos uma cidade.” (REBOUÇAS; MAGRO, 2009, p. 37). A memória e a imaginação se alinham na representação de forma a deixar claro que a apropriação de tal produção artístico-cultural se reitera nos desenhos produzidos por ele.

Na devolutiva, Gabriel Candotti contornou toda a representação que fez anteriormente, usando as canetas hidrocores: marrom, cinza e roxo. Não se preocupou em contornar na mesma direção que havia feito anteriormente. Ele acrescentou do lado direito dois tambores, um visto de cima e o outro visto de frente, como se quisesse preencher todo o espaço da folha. Ainda fez um retângulo, como se as estivesse protegendo. Também desenhou uma cruz usando a cor amarela e

utilizando linhas abertas e fechadas. Pensamos que talvez ele tenha relacionado com a festa religiosa de São Benedito, reiterando a congada.

Sabemos que

[...] A relação do homem com a imagem depende em grande parte dos processos de produção das imagens, mas também da experiência de visão de quem as produz e recebe, ou seja, da visão de mundo e de homem preponderante em uma dada cultura e momento histórico (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 25).

A criança expressa o espaço/tempo vivido estabelecendo relações nítidas e com propriedade sobre tal manifestação. Percebemos que as casacas foram desenhadas com cabeças, tendo pequenos traços representando olhos e bocas. Ele também preenche o espaço do corpo da casaca com linhas horizontais, onde, no instrumento, há cortes e é produzido o som com auxílio da haste.

Os tambores foram apresentados de duas formas. Como já mencionamos, acreditamos que seja uma maneira de demonstrar que eles também têm importância na cultura serrana. Gabriel Candotti não utilizou lápis de cor para preencher as formas que fez, deixando bem à mostra as silhuetas de seus desenhos, de modo a ressaltar aqueles elementos.



Imagem 33 – Casa do congo de Maria Eduarda

Considerando a representação de Maria Eduarda (Imagem 33), notamos que foi preenchida por lápis de cor de várias cores. Ela, como Andressa, fez uso da borracha. A menina havia desenhado uma casaca e um pequeno tambor na parte

central, mas apagou no momento da devolutiva, ficando apenas marcas de suas silhuetas bem claras, já que a borracha não deu conta de apagar totalmente as imagens.

Na devolutiva, ela, além de apagar, fez outros desenhos soltos na folha. Observando da esquerda do olhar do leitor, vemos que representa uma casaca e uma haste, que é utilizada para tocá-la do lado direito.

O desenho da casaca apresenta-se com cabeça, boca e olhos. A criança desenhou um chapéu na cabeça do instrumento e pintou-o de verde. Pensamos que, devido à sua vivência cotidiana, esse elemento foi acrescentado, já que não havia casacas de chapéus na casa do congo. Segundo Vigotski (2010), a formação do indivíduo não se dá apenas na escola, mas sim em todos os seus momentos com os outros sujeitos, portanto podemos também estabelecer relações com os outros elementos que abarcam seu dia a dia. Nesse caso, o elemento é o chapéu representado ali. Para a pintura da casaca e da haste ela usou a cor marrom, talvez na tentativa de remeter à lembrança da cor da madeira.

Ao lado da representação da casaca, percebemos outro elemento da congada, o tambor, representado nas cores preto e lilás. A pequena também desenhou uma espécie de haste ao lado da imagem, colorida com a cor amarela. Lembramos que a haste, para tocar o tambor, é referente ao desejo da menina, talvez como uma questão de significar esteticamente, ao seu olhar, já que os tambores na congada são tocados diretamente com as mãos. Também podemos dizer que ela tenha relacionado com outro instrumento, como a bateria, que precisa de hastes para ser tocada.

Sabemos que “As imagens, enquanto formas simbólicas, têm como marca o forte registro identitário de quem as produziu e as recebe [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 89). Podemos afirmar que essa relação com o meio tem afinidade com os elementos dos quais a menina já havia se apropriado, em outras vivências e, nessas relações, ela constrói sua identidade.

No centro da folha, onde há marcas dos desenhos feitos durante a visita/passeio (que foram apagados pela criança), ela desenhou um tocador de congo, sem concluir algumas de suas partes. Não se deteve em detalhes que remetam a um conguista específico. Não desenhou olhos, boca ou outros detalhes, podendo ser qualquer pessoa representada ali que participa de tal manifestação artístico-cultural. Talvez num desejo de expressar que tal manifestação é aberta a todos que quiserem participar, já que isso foi mencionado pela monitora no momento da visita/passeio. Ficou evidente a tentativa de desenhar um estandarte nas mãos do conguista, utilizando as cores amarela, roxo e marrom.

Ao lado da representação do conguista, vemos uma espécie de móvel, talvez uma cômoda, com duas gavetas, bastante decorada na parte inferior. Talvez tenha rememorado um espaço familiar. Podemos dizer que seja devido à intimidade que ela já estabeleceu com a casa do congo, parecendo-lhe familiar. Há um desenho em cima do móvel. Relacionamos tal elemento com um troféu que, no momento da visita/passeio, foi mostrado para as crianças. A cada leitura que fazemos, percebemos que “[...] O signo visual é aberto, contém um feixe grande de possíveis significações [...]” (DERDYK, 1989, p. 95). Nesse sentido, nossas análises transitam por várias significações que estabelecem relações também com nossas vivências diárias.

Analisamos, a seguir, a produção de Marcos Daniel, que representa somente casacas de congo (Imagem 34).



Imagem 34 – Casa do congo de Marcos Daniel

Marcos Daniel não acrescentou novas formas na folha, apenas contornou as que fez no momento da apreciação. Ele é a única das crianças selecionadas que assina a produção, na parte superior à esquerda do leitor, manifestando seu desejo de autoria no trabalho que produziu. Percebemos o encantamento do menino pelas casacas de congo, pois representa quatro delas, no centro da folha. Entendemos a manifestação do encantamento da criança pelas casacas desde o momento em que ele, na casa do congo, pediu à monitora para tocar na casaca.

[...] O nosso jeito de perceber se transforma de uma maneira histórica, mantendo uma correspondência com o curso do desenvolvimento social, técnico, cultural e espiritual da humanidade. O olho, o ouvido possuem um sentido 'estético' – são instrumentos de leitura (DERDYK, 1989, p. 194).

Sendo assim, podemos afirmar que Marcos Daniel leu o espaço da casa do congo no momento da apreciação e estabeleceu relações com o som do instrumento, do qual havia se apropriado, quando apreciamos, em um dos momentos de intervenção, o DVD *No ritmo do congo*. Concluiu sua produção utilizando canetas hidrocores para contornar as casacas. A primeira, da esquerda para a direita, pintou com a cor marrom, a segunda com a cor azul e as outras com vermelha. Todas as casacas desenhadas por ele têm olhos, boca e nariz, mostrando, assim, seu conhecimento sobre o fato particular de que cada casaca de congo que apreciou naquele espaço é homenagem a algum mestre de congo.

Observando e apreciando sua cultura, a criança se apropria de mais elementos para compor suas projeções futuras e sente-se parte da história de sua urbe. Os pequenos produziram conhecimentos que foram além das vivências propostas no momento das intervenções. Buscaram *links* com suas memórias diárias e as vivências propostas transformaram-se em experiências pessoais, o que faz o aprendizado sólido e concreto. Afirmamos isso tendo como base Vigotski (2010, p. 65) “[...] o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma [...]”.

Cada criança construiu o aprendizado de forma singular, pois percebemos que as produções analisadas apresentam-se diversificadas, porém vemos que a casaca de congo aparece em todas as composições analisadas. Cada criança estabeleceu

relações com o instrumento, envolvendo-o em sua expressão plástica de forma particular, expressando seus desejos e sentimentos com esse elemento cultural serrano.

6.1.2 Leitura de imagem da fotografia: as casacas de congo, de Edson Reis: estabelecendo relações com a cultura serrana

Eu quero te contar
Sobre o meu mundo
Que é feito de ilusão
Cada segundo
A minha vida é festa
É sonho e fantasia
Eu sou criança
E viva o tempo de brincar [...].⁴²

Sabemos que a criança interage o tempo inteiro. Nessas interações, ela dialoga com seus pares, com os adultos, com os objetos, com as imagens, com ela mesma, enfim com o que for possível estabelecer relações, pois “[...] o meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 71). Nessa perspectiva, ela transforma objetos do seu cotidiano em brinquedos e faz seus jogos teatrais, imitando ações dos adultos.

Nas leituras que fazem de mundo, elas estabelecem relações com os acontecimentos que presenciam. Concordamos com Benjamin (2002, p. 104) que assim se manifesta: “[...] as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande [...]”. O mundo criado por elas está sempre rodeado de elementos do meio, que de várias formas interfere em suas brincadeiras. É impossível desconsiderá-lo do processo educacional. No ambiente escolar, cabe ao educador, dentre tantas funções, “[...] um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos variados modos para que eles realizem a tarefa que ele, o mestre, necessita [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 73). Dessa forma, o educador tem papel essencial para tornar os instrumentos do meio, mais atraentes e instigantes para as crianças, de forma a contribuir para o avanço do conhecimento

⁴² Trecho de letra da música *Roda, roda pião*, cantada pela Turma do Balão Mágico, sem referência de compositor. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/a-turma-do-balao-magico/roda-rodapiao.html>>. Acesso: 27 out. 2011.

que cada criança internalizará, nesse processo ininterrupto, em que “As funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. [...]” (GOÉS, 2000, p. 22). Nesse sentido, a criança constitui-se de várias interações entre os sujeitos e elementos diversos que fazem suas trocas e ampliam seus repertórios verbo-visuais, internalizando aquilo que lhe traz significados.

Após as devolutivas do suporte que fizemos nas intervenções, atendendo ao desejo das crianças que, como já relatamos, ficaram encantadas com as casacas de congo, propomos a criação de um brinquedo que remetesse ao objeto cultural. Iniciamos a partir da leitura de imagem da fotografia de Edson Reis, fotógrafo capixaba que registra, com sua câmera fotográfica, temas relacionados com os espaços do Estado e com a cultura capixaba.

Optamos pela imagem fotográfica *As casacas de congo* (Imagem 35), por percebermos o interesse dos pequenos pelo instrumento musical e também pela presença da imagem, na exposição de fotografias do artista, na Igreja Reis Magos, em Nova Almeida – Serra, quando fizemos a visita/passeio, já relatada, no capítulo 5.



Imagem 35 — As casacas de congo

Fonte: Fotografia de Edson Reis, 2007. Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/2147172>>. Acesso: 12 nov. 2010.

Sabemos que os textos visuais ocupam os espaços sociais que perpassam a existência humana, construindo memórias, fazendo histórias. Com o avanço da tecnologia, fica cada vez mais fácil capturar as imagens que desejamos. Não precisamos esperar pela revelação da imagem capturada e podemos nos permitir fazer vários cliques, apreciá-los na tela da própria câmera digital e apagar as fotografias que não nos interessam.

As imagens capturadas, fotografias, contam suas narrativas e podem ser lidas. Percebemos que elas “falam” com o leitor, propõem discursos que se configuram com cada sujeito que lê.

A leitura de um texto visual difere da leitura de um texto verbal. O último tem um direcionamento linear, o leitor tem um percurso a seguir. Na leitura de textos visuais, percebemos que não há linearidade, o leitor olha para a totalidade da imagem, o começo, o meio e o fim ficam a critério de cada expectador.

No texto visual, o olhar é direcionado a partir da construção da imagem produzida pelo leitor, numa perspectiva de “[...] conhecer o enunciador como produtor do enunciado, ou daquilo que ele implica, assim como o enunciatário construído pelo objeto de sentido analisado [...]” (REBOUÇAS, 2003, p. 13). A leitura do texto imagético é individual. Cada sujeito interpreta-o de acordo com suas vivências, seus conhecimentos. “[...]. Busca-se interpretar as fotografias além de sua aparência de imagem, objeto fotográfico. A imagem, assim, suscita lembranças, evoca semelhanças, associa referências e permite a reconstrução da teia de relações vividas [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 63). Sendo assim, o leitor dá sentido ao texto, participa do processo ativamente, lê e significa com sua visão de mundo.

Ao observarmos a fotografia (Imagem 35), percebemos que seu plano de expressão é composto de elementos plásticos e expressa parte da cultura serrana. Consideramos que representa relações entre os seus elementos desde o enquadramento até o ponto de vista do fotógrafo; da luminosidade aos ângulos, entre outros, concretizam um modo de dizer fotográfico.

Segundo Orlandi (1991), o homem partilha suas experiências por meio das linguagens (verbal ou visual) e, a partir das suas narrativas, (re)elabora e (re)significa, transformando seus discursos. Ele, em sua relação com determinada imagem, percebe-se parte dela, cria um mundo subjetivo e particular. Com base em suas percepções de mundo, produz seu próprio texto visual coberto de aspectos internos e externos de suas interpretações que, a cada encontro, podendo ser com a mesma imagem, se transforma em um novo discurso repleto de outras vivências. Sendo assim, percebemos que a leitura não tem um acabamento final, está sempre ativa e apta a mudanças.

A partir desses e de outros aspectos, propomo-nos a analisar a imagem fotográfica em questão. Podemos, então, nos perguntar em que posicionamento o fotógrafo se coloca, já que acreditamos que nenhum texto é neutro.

O enunciador é suporte da ideologia. Seu dizer reproduz, inconscientemente, o discurso do seu grupo social. Então, seu texto é individual, porém levamos em consideração que seu discurso envolve o espaço social, fala de outros discursos presentes na sociedade.

Buscamos entender a totalidade textual imagética como uma expressão do homem em dado tempo e cultura em que foi produzida.

[...] a imagem é constituída a partir da significação ou da relação que possa estabelecer com algo representado e seu receptor. A significação depende do contexto que o produziu e da experiência cultural de quem recebe a imagem com suas mensagens (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, a proposta se desencadeou na busca de marcas para um encontro com a totalidade de sentido da fotografia que analisamos. Percebemos a imagem como fonte histórico-social, que se apresenta como um registro que contribui para a preservação cultural.

As marcas estão implícitas na imagem, “[...] as marcas ou as ‘vozes’ presentes no texto [...]” (REBOUÇAS, 2006, p. 105). A foto apresenta-nos discurso: em sua figuratividade, e como esta abarca um tema, o congo. As casacas, na fotografia,

colocadas sobre uma superfície, são figuras do discurso, apresentam como tema uma expressão peculiar do município de Serra.

Percebemos o conteúdo associado ao plano de expressão. Correlacionamos os dois planos para construir o sentido do texto. O discurso que está presente no texto é coberto de valores sócio-históricos e ideológicos. Faz parte da sociedade. “As imagens, como expressão do homem em tempos e lugares distintos, contam histórias referidas a grupos étnicos e culturas humanas localizadas e datadas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 67). Os valores, no decorrer do tempo, vão se acumulando e sendo transmitidos por meio das narrativas presentes nas produções artísticas e culturais de uma cidade. As manifestações se interpenetram, dão origem a novos textos a partir dos diálogos com outras culturas. O sentido vai se concretizando com os diferentes olhares e interferências.

Então, que sentidos têm esses objetos para o leitor? Que sujeitos são esses representados nos objetos? Que discursos revelam para nós? É fato que “[...] O saber de cada um a respeito do mesmo objeto é diferente, porque é condicionado pelo ponto de vista em que cada um se coloca para apreendê-lo, estudá-lo, analisá-lo [...]” (FIORIN, 1997, p. 16).

Nossa análise partiu do enquadramento da fotografia que é na horizontal, porém as casacas, figuras do discurso deste texto visual, foram colocadas em sentido vertical, a partir de um suporte cilíndrico no chão. A princípio causa um estranhamento no olhar do leitor, mas que nos faz perceber a tradição folclórica, reiterando o contínuo do congo na Serra.

Percebemos a casaca como instrumento peculiar das danças folclóricas das bandas de congo de Serra, uma das particularidades do município. Pensamos no valor da coletividade, da união, quando, recorrendo aos instrumentos musicais utilizados nas danças de congo, remete-nos à união dos instrumentos, pois somente com o som da casaca não há congada, é necessária a presença de outros instrumentos, como a cuíca, o chocalho e o tambor, para que as congadas sejam realizadas e assim possam dar voz às memórias do povo e sensibilizar o espectador com as melodias folclóricas, presentes na congada.

As casacas ocupam todo o espaço e vão além do recorte feito pelo fotógrafo, levando-nos a crer que existe grande quantidade delas no espaço que ele deixou de nos mostrar. Percebemos que elas foram postas de maneira que permite ao leitor ver todos os rostos, ou parte deles, esculpidos na parte superior do objeto.

Notamos que as casacas não olham para o leitor, direciona-o a olhar para a esquerda. Não há um personagem principal; todos os personagens no espaço são protagonistas. Elas foram dispostas na cena muito próximas umas das outras, remetendo-nos à coletividade, numa provável manifestação coletiva. A figurativização dá ritmo e movimento à cena. Além da coletividade, percebemos a inserção do jovem nas tradições culturais de seus antepassados, como forma de preservar as bandas de congo na comunidade.

As casacas representam parte do povo serrano, suas raízes culturais e folclóricas. Sujeitos imersos na religiosidade e tradição, devotos organizados como se estivessem se preparando para a Festa de São Benedito, quando as bandas de congo são fundamentais. Essa festa acontece todos os anos, a partir do dia 8 de dezembro. São vários os rituais religiosos durante o período, que culminam numa grande festa no dia 26 de dezembro, na frente da Igreja Nossa Senhora da Conceição, em Serra-Sede. Todos os devotos de São Benedito e de outros santos, além de pessoas simpatizantes à manifestação, são convidados para participar dos festejos. O objetivo é de fé e religiosidade, numa intenção de pagar uma promessa de seus antepassados. Quando vinham da África, os negros escravos conseguiram escapar de um naufrágio, fazendo uma promessa para São Benedito. É também para agradecer pelas bênçãos obtidas durante o ano. Esses festejos buscam a divulgação de suas tradições por meio da coletividade, para garantir que sejam passadas de geração em geração.

O fotógrafo Edson Reis utilizou a intencionalidade, quando escolheu as casacas, o espaço, a posição de cada elemento, a luminosidade e todos os aspectos que permeiam o que ele quis capturar no recorte fotográfico. No discurso posto, os sujeitos representados pelas cabeças, nas casacas, são sujeitos que fazem parte da história da humanidade, sujeitos que se colocam presentes, compondo a diversidade

de raças e deixando visível a presença dos negros e descendentes no município de Serra. Junto com as crianças fizemos leituras focalizando o congo e seus elementos.

Construir uma leitura de texto visual é perceber suas particularidades, é fazer leituras direcionadas à unidade de sentido. O processo de significação se constrói a partir da interação entre a imagem e o leitor. Não é tarefa fácil, nem estática e única. Cada leitor significa o texto visual como participante ativo do processo de leitura. Não há leitura única e acabada; outros discursos surgem. A construção está sempre disposta a mudanças para uma melhor compreensão do texto visual:

O professor para o ensino da arte deve estar preparado para realizar com seus alunos um estudo de imagens para além dos estereótipos e das formas padronizadas de um conhecimento sustentado por um paradigma técnico [...]. A partir do conhecimento artístico o homem pode desenvolver uma autoconsciência, que é a possibilidade de perceber sua própria inserção no mundo e a criação de uma realidade humana (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 89).

Partindo de nossos estudos, em momentos de intervenção, apresentamos a imagem para as crianças e iniciamos a leitura com um bate-papo coletivo. Cada criança expôs o que sabia sobre ela. Muitos foram os comentários, já que tinham mantido contato com o objeto em sua concretude, na casa do congo. Fomos mediando a situação de forma a ampliar os conhecimentos dos pequenos.

Após o momento descrito acima, colocamos a mão na massa e partimos para a produção de um brinquedo que imitasse a casaca de congo e remetesse à parte da cultura serrana — casaquinha de congo — que aprendemos a fazer em das formações que participamos.

Construir com as crianças um brinquedo cultural esteve abarcando a reiteração do congo serrano por meio da ludicidade, pois acreditamos que “[...] brinquedos não dão testemunho de uma vida segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração a presente obra oferece um fundamento seguro” (BENJAMIN, 2002, p. 94). Nesse sentido, procuramos envolver as crianças em diálogos que estivessem relacionados com a cultura e a arte locais de forma lúdica.

Para tal produção, cada criança trouxe uma garrafa pequena de água mineral. Disponibilizamos jornais, cola e água, papel toalha, tinta guache (cores variadas), durex colorido e uns palitos feitos de bambu, apresentando uma continuidade ao envolvimento/diálogo com a arte e a cultura locais, em forma de brincadeira, entendendo que a “Cultura e ambiente se entrelaçam para formar a singularidade do eu de cada criança numa relação contínua no espaço-tempo [...]” (COELHO, 2007, p. 177).

As falas das crianças, durante o processo, foram várias. A interação e a troca de informação estiveram presentes nos momentos da produção. O olhar curioso de cada uma delas para o que o outro estava fazendo, como estava solucionando as questões mais complicadas foi visível. Segundo Vigotski (2010), as trocas entre os pares são fundamentais para a reelaboração de novos conceitos.

A criança está ali produzindo em muitos aspectos. Não apenas com os instrumentos que lhe são dados, mas com seu olhar, seus ouvidos, com o corpo inteiro. Para Ciavatta (2001), as mediações são meios de estabelecer relações, a partir de fatos históricos e sociais, com o mundo, permitindo-nos reelaborar o que acontece no espaço/tempo em vivemos. Visualizamos um dos momentos de produção das casaquinhas de congo (Imagem 36). Ali muitas foram as falas, entre as crianças:



Imagem 36 – Produção das casaquinhas de congo



Imagem 37 – Casaquinhas secando

Wendell – Com pincel! Olha, tô colando.

Gabriel – É fácil fazer esta casaca, a outra que é difícil.

Laura – Eu tô achando difícil.

*Wendell – Uma casaca de brincar,
pequeninha-a-a-a-a... (23-11-2010)*

As crianças ficaram preocupadas em cobrir toda a cabeça, feita de jornal amassado, da casaquinha, com pedaços de papel toalha. Nas falas acima, percebemos que Wendel descobre que passar a cola no jornal é mais fácil com o auxílio do pincel e ainda expõe para os colegas quando diz: “*Olha, tô colando!*”. Também relaciona o tamanho da casaca de congo com o brinquedo que estava produzindo quando diz: “pequeninha-a-a-a-a...”

As mediações aconteceram entre eles e também por nós. Passávamos pertinho de cada criança e estabelecíamos diálogos para mediar as situações, individualmente ou em grupo, de acordo com suas necessidades. Alguns sentiram dificuldade em colar, reclamavam quando o papel grudava entre seus dedos, mas logo descobriram que, utilizando o pincel, ficava mais fácil. Após a colagem, foram moldando a cabeça a partir de suas escolhas e possibilidades. Quando concluía, ficavam contentes e mostravam para os colegas. Em seguida colocamos as casaquinhas para secar (Imagem 37).

No encontro seguinte, as crianças apresentaram-se ainda mais interessadas na conclusão dos brinquedos. Cada criança iniciou o processo da pintura de sua casaquinha com muita expectativa, tendo liberdade de escolher as cores e os traços que queria imprimir em seu brinquedo (Imagem 38), já que “Os alunos elegem uma organização visual com base em suas preferências [...] essa organização faz parte do estilo próprio do aluno [...]” (COLA, 2006, p. 61).

Apropriamo-nos da fala de Cola (2006), que aborda as questões do desenho (bidimensional), para fazer um *link* com a produção das casaquinhas (tridimensional) e percebemos que cada criança faz o objeto imprimindo seu estilo, suas preferências, sua identidade, sua marca cultural (Imagens 38 e 39).

No momento em que construía seus brinquedos, produziam saberes, resolviam situações que surgiam e que poderão utilizar em suas vidas. Segundo Vigotski

(2007), a criança internaliza as atividades que pratica socialmente de forma a constituir-se de tais aspectos.



Imagem 38 – Pintura das casaquinhas



Imagem 39 – Concluindo as casaquinhas

Nesse sentido, produziram saberes, resolveram as situações problemas que surgiram e poderão se apropriar de toda a situação experienciada em momentos futuros. Segundo Vigotski (2007), a criança internaliza as atividades que pratica socialmente de forma a constituir-se de tais aspectos.

A partir de algumas perguntas sobre o processo de construção de conhecimentos, no momento da produção do brinquedo, presenciamos vários discursos. Para registros finais, lançamos as perguntas: como foi, para você, fazer a casaquinha? Gostou de fazer? Algumas das falas produzidas por elas:

*Marcos – Interessante... Muito bom.
Eu teve que passar cola é... deixar o jornal branco.*

Hebert – Interessante, porque a gente teve de fazer muito trabalho.

Lucas – Não foi difícil, foi fácil!

Andressa – Foi muito legal, eu fiz um monte de detalhe. Fiz cabelo, fiz boca, nariz, muitas coisas. (23-11-2010)

Elegeram cores para a pintura do brinquedo: cor da pele, dos olhos, da boca, dos cabelos etc. e ainda escolheram se a casaquinha representa uma pessoa do sexo feminino ou masculino (Imagem 40). As crianças sentiram-se felizes e empolgadas com os resultados (Imagem 41) e, assim que recebiam seus brinquedos, logo pegavam o palito de bambu para imitar os tocadores de congo com as casaquinhas.



Imagem 40 — As casaquinhas prontas



Imagem 41 — As crianças imitando os tocadores de congo

Percebemos as particularidades das casaquinhas (Imagem 40): várias cores, várias formas de rostos, que foram delineadas a partir dos desejos das crianças. Deixaram impressas ali as suas marcas, as suas percepções a partir de um elemento cultural de Serra, em específico, a casaca de congo.

Elaboraram o brinquedo a partir das experiências que cada pequeno internalizou e quis expressar com base nessa produção plástica. Provavelmente, alguns desses brinquedos, quando levados para casa, foram colocados em um baú, em caixas de brinquedos, em gavetas... Nesse sentido, podemos nos ancorar em Benjamin (2002, p. 102): “[...] para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?”. As experiências ficaram impressas nas memórias das crianças que podem recorrer a elas quando lhes for necessário ou simplesmente quando quiserem.

Quando nos reportamos ao momento em que as casaquinhas estavam prontas, ainda podemos sentir, de certo modo, a euforia contagiante, a alegria das crianças, quando perceberam o resultado final da produção, além de entendermos o quanto foi importante para cada uma delas, quando diziam umas para as outras: *“Olha, eu que fiz!”*.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de

signos, o qual constituirá numa espécie de 'código' para a decifração do mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Sendo assim, os códigos da cultura foram postos de forma lúdica. As crianças puderam apreciar e participar de parte da cultura de sua urbe pela construção de um brinquedo, tendo oportunidade de criar e internalizar conhecimentos culturais. Tendo em vista que “[...] as mediações não são apenas meios, instrumentos, são elos, pontos de ligação.” (CIAVATTA, 2001, p. 142), percebemos essa interação das crianças com esses elos, pontos que permitem uma conexão com a cultura serrana, contribuindo, assim, para que elas possam ampliar seu sentimento de pertença e de conhecimento de sua história.

A partir do concreto na visita/passeio, depois a ludicidade tendo em vista a produção de um brinquedo, prosseguimos para a expressão escrita, quando puderam registrar suas leituras da imagem: *As casacas de congo*, de Edson Reis, escrevendo suas descobertas e percepções. O exercício foi produzido em duplas ou em trios, dependendo do desejo dos pequenos. Cada um recebeu uma cópia da imagem fotográfica para apreciação e leitura.

As leituras foram registradas por um dos membros de cada dupla ou trio ou com contribuição escrita de todos (Imagem 42).



Imagem 42 – Registros das leituras

Escolhemos três narrativas produzidas por elas para apresentar, entre as dez que foram produzidas. Seleccionamos as escritas, na tentativa de contemplar as crianças que ainda não mencionamos. Chamaremos de narrativa 1, narrativa 2 e narrativa 3.

Transcrevemos as narrativas para identificarmos melhor as produções. Lembramos que não interferimos nas escritas com correções ortográficas. Estão de acordo com as originais.

Narrativa 1:

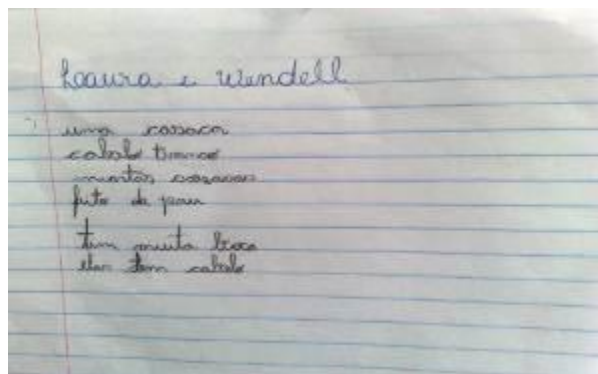


Imagem 43 – Narrativa de Laura e Wendell

UMA CASACA
CABELO BRANCO
MINTAS CASACAS
FEITO DE PAU
TEM MUITA BOCA
ELAS TEM CABELO

Narrativa 2:



Imagem 44 – Narrativa de Gabriel Rosado e Christofer

É PINTADA,
TEM CABELO,
TEM CABESA,
E FEITA DE MADEIRA,
TEM OLHO
TEM BOCA

Narrativa 3:



Imagem 45 – Narrativa de Enenlly e Gabriel Toledo

*NESTA FOTOGRA FIA UM PESCOSO BEM
GRADE ETEM CA BELOS BRACOS E BOCA
BEM VER MELHI A OLHOS BEM REDONDOS E
BONITOS
CASACA BNITA*

A proposta para a produção das narrativas pautou-se numa leitura da totalidade da imagem, da fotografia. Buscamos mediar o processo, numa perspectiva de aguçar as percepções das crianças, relacionadas com a imagem da fotografia juntamente com as experiências vivenciadas por elas. Os olhares das crianças direcionaram as leituras, percorreram a imagem em sua totalidade e, nesse sentido, escreveram suas percepções, suas narrativas. Sabemos que “[...] o olhar constitui importante elemento na análise da imagem. Vincula-se essencialmente à teoria da visão e está necessariamente referido a uma produção histórica cultural e da experiência social da visão [...]” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 26). Assim, os registros escritos relatam as descobertas dos pequenos, apresentando um pouco de suas (re)elaborações quanto à sua cultura.

As dez narrativas foram escritas a partir de expressões separadas pelas linhas da folha, como as narrativas 1 e 2, exceto a narrativa 3, que se mostrou uma continuidade na descrição da imagem, e também é a única em que encontramos um desenho abaixo da escrita, uma casaca. É fato que a criança se apropria das linguagens verbal e visual, faz suas análises e registra suas descobertas. “[...] Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato

de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas” (BAJARD, 2007, p. 105).

Sendo assim, analisando as narrativas, observamos que o objeto, a casaca, é descrita pelas crianças. Elas perceberam as formas e construíram suas leituras com base nos planos de expressão e conteúdo, que são percebidos por elas, quando elaboram a significação da imagem a partir dos sentidos, numa visão global. As cores também são vistas pelas crianças: na narrativa 1: “*CABELO BRANCO*”; na narrativa 2: “*É PINTADA*”; e na narrativa 3: “*BOCA BEM VER MELHI A*”, “*E TEM CABELOS BRANCOS*”.

Quanto às formas, podem ser apresentadas pelos fragmentos: narrativa 1: “*FEITO DE PAU*”, “*TEM MUITA BOCA*”, “*ELAS TEM CABELO*”; na narrativa 2: “*TEM CABELO*”, “*TEM CABESA*”, “*E FEITA DE MADEIRA*”, “*TEM OLHO*”, “*TEM BOCA*”, “*TEM NARIZ*”; na narrativa 3: “*PESCOSO BEM GRADE*”, “*OLHOS BEM REDONDOS*”. Nas narrativas 1 e 3, as crianças mostram suas percepções quanto a grande quantidade de casacas, colocando as palavras no plural e utilizando expressões como: “*TEM MUITA BOCA*”, “*MINTAS CASACAS*”. Na narrativa 3, elas expressam o prazer estético, quando escrevem: “*BONITOS*”.

As crianças se apropriaram de suas vivências e as leituras se apresentam de forma peculiar. É relevante pontuar que os significados se alteram e são atravessados por novas vivências. Nessa perspectiva, terá sempre um novo acabamento, uma nova silhueta a cada nova leitura, como já mencionamos, tanto por elas, quanto por nós, pois as crianças, como nós, adultos, relacionam as experiências vividas de modo sensível e articulam com a imagem posta para a leitura, a fotografia.

Perceberam as casacas como representação de cultura, como objeto que faz parte de uma das manifestações artístico-cultural do município de Serra. Os discursos das crianças são influenciados pelas suas experiências, pelas linguagens que as cercam. Assim, elas dão seus tons, recriam e reelaboram suas percepções na construção de suas narrativas, “[...] A criança recria [...] experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 253). Ampliar e recriar as

experiências, na infância, é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento de repertórios mais híbridos e, conseqüentemente, com bases mais sincréticas para atividades criadoras das crianças e de futuros adultos que serão.

6.2 AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS EM 2011: NOVOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS

Como já mencionamos no ano de 2011, na turma encontramos algumas crianças novatas, mas, em sua maioria, estavam compondo a turma as que estavam no ano anterior. As intervenções foram delineadas com toda a turma, porém analisamos apenas as produções das crianças que selecionamos, segundo os critérios já estabelecidos. Sendo assim, continuaremos as análises tendo como protagonistas as crianças: Andressa, Gabriel Candotti, Maria Eduarda e Marcos Daniel.

Nessa etapa de intervenções e produção de dados, ficamos na escola por um período menor que em 2010. Estivemos em campo no final do mês de junho e nos meses de julho e agosto.

A seguir, apresentamos os quatro encontros mais relevantes de 2011: o primeiro encontro foi um momento para rever a trajetória da pesquisa com as crianças a partir das imagens e memórias de 2010. Utilizando um vídeo que produzimos com fotos do ano anterior, apresentamos a trajetória da pesquisa em linha do tempo. No segundo, distribuimos uma folha com o título: *Serra, minha cidade* e propomos às crianças uma expressão plástica, com desenhos e pintura registrando suas memórias e experiências sobre a cidade de Serra, depois solicitamos que fizessem registros escritos sobre suas percepções.

Explicamos que poderiam relacionar ou não com a representação plástica que fizeram no momento anterior. Em sua maioria, elas solicitaram os desenhos que haviam feito para produzir suas escritas. No quarto momento, fizemos a leitura de uma imagem da fachada da Casa do Congo, que congelamos, no momento da visita/passeio ao espaço cultural e propusemos uma composição, dividindo a turma

em grupos, com materiais diversos, sobre suas percepções e memórias a partir da imagem escolhida.

6.3 REPERTÓRIOS INDIVIDUAIS: ANÁLISE DOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS

Sabemos que as leituras produzidas pela criança têm particularidades de acordo com cada sujeito envolvido nesses discursos. Também ressaltamos que nossas análises, como as das crianças, são peculiares e trazem nossas marcas já que “[...] o cérebro é um sistema aberto, que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 85) e, nessas interações, vamos dispor de mais elementos para produzir nossas leituras que são arraigadas de aspectos do meio em que mantemos nossos contatos diários.

6.3.1 Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Andressa

Notamos que Andressa expressa, em suas produções, o tema praia. De imediato nos remeteu à Praia de Manguinhos, porém, ao lermos sua produção escrita, percebemos que poderia ter representado a Praia de Nova Almeida (Imagem 46). Transcrevemos a produção escrita (Imagem 47) para melhor compreensão: *“EU E MEUS AMIGOS ESTAMOS NA PONTE E AGUMAS COISAS TAMBEM”*.

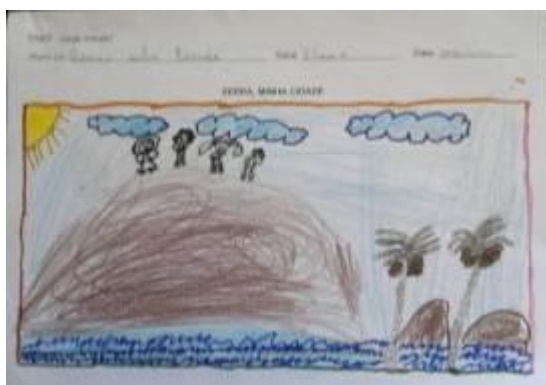


Imagem 46 – Produção imagética de Andressa

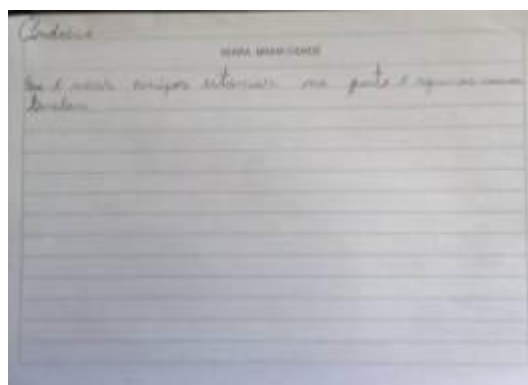


Imagem 47 – Produção escrita de Andressa

Quando nos deparamos com a escrita, observamos que ela diz representar-se numa ponte com os amigos. Nessa perspectiva, acreditamos que representa a ponte que avistamos do píer, em Nova Almeida, quando visitamos a Igreja Reis Magos. Já os coqueiros e as pedras são memórias da Praia de Manguinhos. A menina cria uma ilustração de forma singular. Podemos também dizer que ela se lembrou do momento em que fizemos as intervenções a partir da música – *Balança a ponte*. Enfim, suas experiências se misturam dando uma silhueta única em que exprime suas percepções, buscando “[...] experimentar todo o espaço que está ao seu alcance e se identifica mediante suas conquistas, descobertas e diferentes ações, sejam elas mal ou bem-sucedidas” (COELHO, 2007, p. 178), para que possa conhecer-se e desenvolver sua sensibilidade.

Ancorando-nos em nossa sensibilidade, observamos que os momentos de intervenção foram bastante relevantes para ela, já que alguns conceitos formais foram reelaborados, como no caso de perceber que a Serra se localiza próxima ao litoral e que possui algumas praias. Nos seus discursos imagéticos, tanto no desenho quanto na escrita, ela demonstra o sentimento de pertença à sua urbe e manifesta a sua sensibilidade e valorização quanto à amizade, já que se desenhou junto com amigos.

As memórias de Andressa abrangem as recordações dos momentos na visita/passeio de que mais gostou. Acreditamos que aquele dia tenha sido repleto de alegria para ela, já que os rostos de todos os elementos, representando as crianças, têm bocas sorridentes por ela. Sabemos que “[...] 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” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 95). Sendo assim, podemos afirmar que a criança (re)significa seus conhecimentos acerca da sua cultura e arte a partir das diferentes leituras que faz das produções locais, ampliando seu entendimento de mundo.

O mar é ilustrado por Andressa com linhas quebradas, representando as ondas que presenciou em suas experiências. Também desenha do lado esquerdo, metade de

um sol, querendo talvez expressar que, naquele momento, estava um dia claro. Fez também vários riscos com lápis de cor azul, representando, quem sabe, a chuva fina que caiu, quando ainda estávamos fazendo o piquenique. A fantasia se mistura com a realidade vivida pela criança, já que “[...] não há lembranças absolutamente precisas, a reprodução sempre significa certa elaboração do percebido e, conseqüentemente, certa deformação da realidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 200). Nesse sentido, acreditamos que as representações de Andressa são repletas de criação, imaginação e significados a partir de suas experiências.

6.3.2 Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Gabriel Candotti

Nas produções de Gabriel Candotti, temos muitos elementos. De forma diferente de Andressa, ele não se conteve em expressar apenas sobre um determinado tema; mistura alguns elementos da cultura serrana e compõe a cena de forma criativa e bastante expressiva. Apreciemos suas produções (Imagens 48 e 49).



Imagem 48 — Produção imagética de Gabriel Candotti

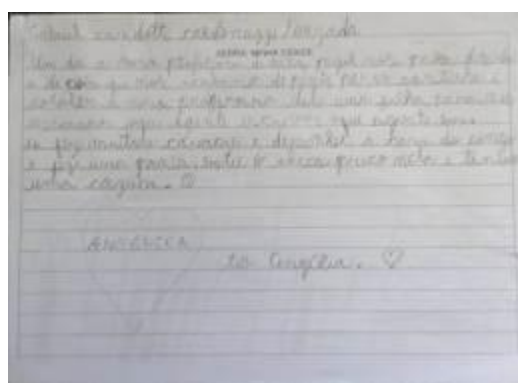


Imagem 49 — Produção escrita de Gabriel Candotti

Transcrevemos a produção escrita (Imagem 49) por ele: *“UM DIA A NOSA PROFESORA DE ARTES PEGOL NOS PARA DESENHA E DEPOIS QUE NOS ACABAMOS DE PINTA PASAR CANETINHA E COLORIR A NOSA PROFESORA DEL UMA FOLHA PARA NOS ESCREVER OQUE AGENTE ESCREVER. EU FIZ MUITAS CASACAS E DESENHEE A CASA DO CONGO E FIZ UMA PRAIA. BOTEI O CHICO PRECO NELA E TANBEN UMA CAZACA”*. As duas produções estabelecem relações entre si. A criança mencionou sobre a intervenção, narrando como se fosse uma pequena história sobre os fatos ocorridos e citou os elementos

que desenhou na produção plástica. Expressando afetividade, ele escreveu o nome “ANGÉLICA”, contornou-o com hidrocores e fechou-o em uma representação de um coração. Ao lado escreveu novamente “TIA ANGÉLIA” e desenhou outro coração.

Sua composição plástica é rica em elementos culturais. Ele fez a Casa do Congo, não temos dúvidas, pois deixou claro, já que fez casacas protagonizando a cena e ainda escreveu na fachada da construção: “CASA DE CONGO”, remetendo-se à escrita que há na casa. Ele ilustrou as portas abertas e os instrumentos postos como se estivessem ali para chamar a atenção do espectador. Também percebemos uma casaca maior do lado esquerdo da fachada da construção, como se quisesse representar um mestre de congo, pronto para receber os visitantes no espaço cultural.

Do lado direito da fachada, Gabriel Candotti registrou o mar, com linhas diversas no tom azul e, abaixo dele, desenhou *Chico Prego*, com um retângulo fincado ao seu lado, numa provável intenção de ilustrar a placa de concreto que tem informações sobre a escultura.

De forma bem alegre, ele pinta os elementos. Também pinta e enfeita o título *Serra, minha cidade*. Somente utiliza o tom cinza na escultura, que faz com lápis preto. Pensamos que talvez tenha sido para expressar a morte trágica do escravo. Nas relações que estabelece entre a cultura serrana, o menino apresenta-nos, de forma sensível, suas percepções e seu olhar, interpretando os momentos da visita/passeio de modo a expressar aqueles que ficaram em sua memória, pois é fato que a “[...] vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2010, p. 331) e, nessas experiências, os pequenos vão delineando suas criações.

6.3.3 Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Maria Eduarda

Analisando as produções de Maria Eduarda, notamos, na expressão plástica e na narrativa escrita, muita suavidade ao exprimir seus pensamentos. A menina ilustra uma praia (Imagem 50). Não vemos o mar desenhado, mas, devido à leitura, que fizemos de seu discurso escrito (imagem 51), notamos que representou tal tema.



Imagem 50 – Produção imagética de Maria Eduarda

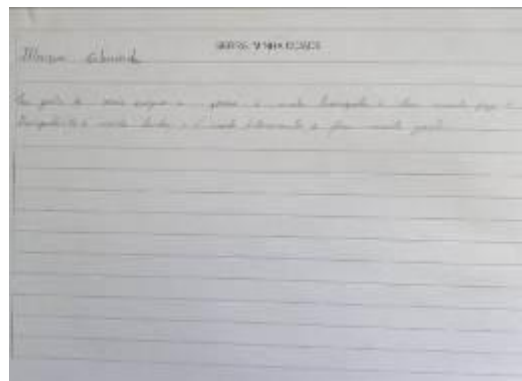


Imagem 51 – Produção escrita de Maria Eduarda

Transcrevemos seu texto, para melhor visualização: *“EU GOSTO DE PRAIA PORQUE A PRAIA É MUITO TRANQUILA E TEM MUITA PAZ E TRANQUILA. E É MUITO LINDA E É MUITO INTERESSANTE E FICA MUITA GENTE”*.

Maria Eduarda expressa o prazer que sente ao estar em contato com a praia. Relata, no discurso, que a praia é tranquila, é um lugar onde há paz e também expressa o prazer estético quando diz “MUITO LINDA”. Notamos, no final do discurso, que, em suas experiências no espaço, teve momentos agradáveis e estava sempre rodeada de pessoas.

Em sua produção imagética (Imagem 50), percebemos a mesma tranquilidade, talvez pela cor de fundo, azul clara. Notamos também traços intensos e cores ressaltadas na cena. Ela ilustra metade do Sol, como Andressa, pinta-o com amarelo e contorna-o com caneta hidrocor laranja. Também desenha muitas pedras, acreditamos que é devido à influência do espaço – Praia de Manguinhos – já que, quando visitamos, encontramos várias pedras lá. Sendo assim, consideramos a criança,

[...] um ser social que se faz indivíduo ao mesmo tempo que incorpora formas maduras de atividade de sua cultura. Individualiza-se e se socializa. A relação social/individual implica, portanto, vinculação genética e constituição recíproca (GOÉS, 2000, p. 25).

Nas relações entre ela, os sujeitos e os elementos diversos que a cercam, ela vai se constituindo de forma a perceber-se como parte de sua cidade. Nessa perspectiva, a

partir de suas memórias, pode expressar as particularidades dos espaços aos quais faz referências.

Sobre as pedras, desenha uma casaca de congo, com a haste ao seu lado e um tambor, remetendo-nos à bateria, já que faz pés para o instrumento e desenhou ao lado duas hastes, reiterando a produção que fez em 2010. Misturando suas experiências na composição, delineou um coqueiro, típico das praias serranas e nuvens coloridas com a cor azul sobre os elementos que representou.

6.3.4 Os novos repertórios imagéticos/discursivos de Marcos Daniel

Para Marcos Daniel, a visita/passeio também foi repleta de significações. Ele ilustrou, como Gabriel Candotti, vários elementos da cultura serrana (Imagem 52).



Imagem 52 – Produção imagética de Marcos Daniel

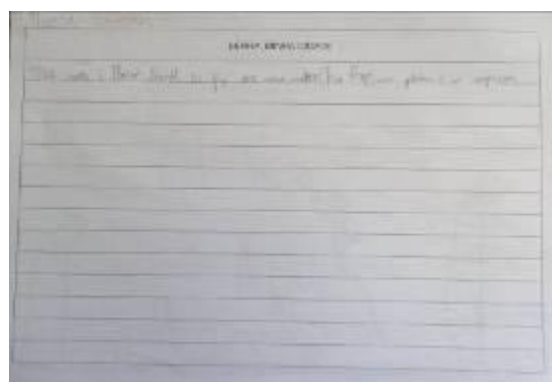


Imagem 53 – Produção escrita de Marcos Daniel

Relata, em sua produção escrita: *“MEU NOME É MARCOS DANIEL EU FIZ UM CINO, UM CANHÃO, CHICO PREGO, AS PEDRAS E OS COQUEIROS”*.

Não coloriu seus desenhos, apenas utilizou canetas hidrocores nos contornos, ressaltando cada silhueta dos elementos. Ele se identifica de imediato no discurso, quando relata seu nome. Após esse fato, escreveu os nomes dos elementos que representou (Imagem 53). Apenas não cita o Sol e as nuvens, acreditamos que isso ocorre devido ao fato de essas formas se encontrarem bastante presentes em suas representações diárias.

Observando seus desenhos, vemos que ele utiliza a simetria, quando faz os dois coqueiros fechando a cena. Representa um sino na parte superior da folha. Remetemo-nos à visita/passeio à Igreja Nossa Senhora da Conceição, já que, para ficarmos próximos a tal elemento, precisamos subir uma escada de muitos degraus até chegar no alto da torre. Ele utiliza sua sensibilidade para elaborar suas ilustrações, pois sabemos que “[...] o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptíveis potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo” (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

Também, em sua produção imagética, ele representa, do lado esquerdo, algumas pedras e, no centro, ilustra uma casaca de congo e dois tambores, abaixo faz um canhão, lembrando-se desse artefato, quando visitamos a Igreja Reis Magos. A escultura do *Chico Prego* não foi esquecida por Marcos Daniel que a ilustra sobre um monte, talvez devido à fala de Tute, sobre a importância do escravo para a história da cidade, já que, na praça, a escultura dele está fincada sobre o um suporte de concreto próximo ao chão. O menino não expressa que desenhou uma praia, porém, observando a cor do chão, vemos semelhança com a cor da água do mar.

Tanto nas produções de Marcos Daniel quanto nas das outras crianças, aqui analisadas, notamos que os discursos foram produzidos com influência do meio, das experiências e vivências pelas quais elas produziram seus significados e, assim, reelaboraram seus conhecimentos.

A cultura e a arte do município de Serra estão presentes direta ou indiretamente. “[...] A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (VIGOTSKI, 2007, p. 29). Os pequenos se apropriaram de vários elementos para a composição de seus repertórios e, a partir dessas expressões, percebemos a identificação deles com tais elementos, promovendo a conexão com a história de sua cidade.

6.4 LEITURAS DA IMAGEM FOTOGRÁFICA – A CASA DO CONGO E AS CRIANÇAS: OS NOVOS DISCURSOS VERBO-VISUAIS

Analizamos a seguir duas produções de dois grupos de crianças. A turma foi dividida em seis grupos, de acordo com suas afinidades e desejos. Devido a esse fato, foram formados grupos de meninas e grupos de meninos, pouco mesclados, já que não houve imposição para essa formação. Para tais produções, disponibilizamos folhas A3 e materiais diversos: canetas hidrocores, lápis preto, borrachas, lápis de cor, tintas guache, pincéis, colas coloridas e giz de cera, deixando-os livres para escolha dos materiais que quisessem usar.

Acreditamos que “[...] A criança pode ser autônoma ao executar e interpretar trabalhos artísticos, embora o faça de maneira cultivada, ou seja, denotando a influência cultural que recebe e expressando nas suas atividades [...]” (IAVELBERG, 2003, p. 83). Sendo assim, é fato que suas lembranças foram influenciadas por muitos fatores que vivenciaram até o momento de suas representações e trocas. Provavelmente, muitas foram as experiências em seu cotidiano.

A escolha da imagem para a leitura com as crianças, mostrando a fachada da Casa do Congo, partiu do momento da apresentação do vídeo que produzimos e apresentamos no primeiro momento de 2011. As crianças se encantaram por algumas imagens capturadas no momento da visita/passeio. Como nosso foco foi redimensionado para elementos relacionados com o congo, delimitamos o tema e selecionamos uma das imagens (Imagem 54), com ajuda dos pequenos.

Distribuimos a fotografia impressa para cada grupo e fizemos leituras coletivas. As primeiras falas foram de identificação das crianças que estão presentes na imagem.



Imagem 54 — A casa do congo e as crianças

Após os discursos mediamos as falas a partir da pergunta: o que lembramos sobre a casa do congo? E obtivemos várias respostas, entre elas:

Rutielle — Eu vi muitas casacas lá.

Gabriel Candotti — Também tinham tambores. Tia, eu fui no centro da Serra com meu pai e a namorada dele e pedi para entrar lá de novo para meu pai vê as casacas.

A pesquisadora — É mesmo... E o que ele achou?

Gabriel Candotti — Ele gostou muito. A gente ficou vendo tudo e tinha coisas diferentes lá.

A pesquisadora — Que bacana! Quais coisas diferentes vocês viram?

Gabriel Candotti — Ah, muitas coisas. Mas eu gostei de ver de novo as casacas [...].

Enenlly — Tia, eu vi um boi pendurado e um desenho na madeira de um cavalo [...].

Wendell — Ah, tinha um troféu, muito bonito!

Marcos Daniel — Eu gostei mesmo de tocar a casaca.

Caio — Eu também, tia! (29-07-2011)

As lembranças foram muitas, e todos puderam expressar suas memórias. Quando ouviam os colegas dizendo algo que tinham presenciado, balançavam as cabeças confirmando.

As crianças foram além daquele momento e trouxeram fatos que vivenciaram pós-visita/passeio. Nesse caso, focando a parte que Gabriel Candotti fala com muito entusiasmo por ter entrado na casa do congo com parte de sua família. As outras crianças, em sua maioria, não tinham retornado novamente no espaço. Laura comentou que foi a Serra-Sede fazer compras com sua mãe, porém não entrou no espaço. Algumas crianças também afirmaram ter ido, porém não sabemos ao certo se todas que falaram, realmente, foram lá, já que “[...] o imaginário engloba as imagens que se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo deste modo um campo de representação do irreal [...]” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 23).

Nesse sentido, as imagens que vieram à tona, no momento da exposição verbal, podem ser fatos apenas imaginários, como expressão dos desejos das crianças ou até como forma de serem vistas pelos colegas, de modo admirável. Após os diálogos e trocas de experiências, propusemos a leitura da imagem pelos grupos e a produção de desenhos e pintura sobre o questionamento inicial.

Para as análises, escolhemos dois grupos, tendo o cuidado de contemplar os que tinham, em sua composição, crianças que participaram das intervenções em 2010 e estiveram presentes na visita/passeio. Selecionamos um grupo de meninos, formado por: Wendell, Gabriel Candotti, Marcos Daniel e Roberto, e um de meninas, composto por: Rutielle, Laura e Luana.

Iniciamos pelos discursos das meninas. Elas produziram suas ilustrações utilizando lápis preto e tintas guache de cores variadas. Desenharam, principalmente, casacas de congo, todas com cabeças femininas (Imagem 55).



Imagem 55 – Produção imagética das meninas

Do lado esquerdo, do leitor, notamos desenhos de casacas, com cabeça feminina, sorridentes e com os cabelos esvoaçantes, reiterando a alegria percebida por elas a respeito do congo. Também vemos o desenho de uma construção contendo uma porta aberta e um elemento que não conseguimos identificar, no centro dela, talvez representando a entrada da casa do congo.

Sabemos que aguçar a memória e disponibilizar momentos para as expressões infantis são formas de proporcionar reelaborações de seus conhecimentos, tendo em vista que “[...] é no terreno do sensível e do emocional que está a possibilidade de mudança de comportamento em relação ao patrimônio cultural [...]” (CONTI, 2006, p. 121). Sendo assim, esses momentos de demonstrações vislumbram a afetividade que é evocada pelo sentimento de pertença à sua cultura e arte que são significados desde a infância.

Notamos que do lado direito da imagem, desenharam duas casacas. Uma delas com o nome escrito no corpo. Na vertical, o nome de uma das autoras dessa produção, talvez com o intuito de ser participante, interagindo com o instrumento ou ainda para demarcar a parte que ilustrou.

Percebemos, nesse espaço, também o desenho de um retângulo, que interpretamos como se fosse um dos quadros expostos no espaço cultural. Na parte lateral, vemos uma ilustração de um tambor, com três elementos decorando-o: duas estrelas, que na hora de colorir com a tinta guache tiveram suas silhuetas alteradas, e um

coração. “[...] No ato de desenhar, a criança é o papel, o lápis, a linha, o objeto, a pontinha que contactua e mergulha neste universo anímico [...]” (DERDYK, 1989, p. 64). Logo, podemos afirmar que, na folha onde elas se expressaram, por meio de desenhos e pintura, percebemos um pouco de cada uma das crianças que fizeram parte do grupo.

Na parte inferior da folha, desse mesmo lado, notamos outro tambor ou um bumbo, que tem como decoração uma estrela, porém quase não podemos notá-la, já que foi colorida da mesma cor que o tambor – azul. Ao seu lado, vemos duas hastes para tocá-lo.

Vejamos, a seguir, a imagem da composição produzida pelos meninos: Wendell, Gabriel Candotti, Marcos Daniel e Roberto (Imagem 56).



Imagem 56 – Produção imagética dos meninos

Eles, como as meninas, também utilizaram lápis preto e cores diversas de tinta guache para a expressão de suas leituras. Notamos que os meninos, de forma diferente das meninas, demarcaram seus locais de produção, fazendo da composição em grupo um arranjo com vários elementos desenhados e pintados pelas crianças, marcando a individualidade de cada uma. Podemos pensar, então, nesse exercício certa dificuldade de expressão coletiva já que se encontra fragmentado.

Nas expressões de cada uma delas, notamos que as ilustrações se articulam e reiteram o mesmo tema: o congo serrano e o folclore brasileiro, devido ao fato de

que, na casa do congo, havia muitas expressões relacionadas com tais temas. Os desenhos recorrentes por todos eles foram as casacas de congo e os tambores. Também percebemos a presença da representação do saci-pererê e o bumba-meu-boi.

As imagens dos desenhos se misturam com palavras e expressões que se repetem pela cena. São elas: “MUM, MU e TUM”, por Wendell, Gabriel Candotti e Marcos Daniel, fazendo alusão aos sons produzidos pelo boi e pelo tambor. Também encontramos a expressão: “*CASA DO CONGO*”, na representação assinada por Wendell; e ainda “*UMA TANBO E SASI PERERE UM MA CAZACA E*”, na parte que foi assinada por Roberto. O único que não assinou foi Marcos Daniel. As formas desenhadas, pintadas e escritas por eles proporcionam ao leitor uma aproximação com o espaço cultural de Serra. A composição é repleta de elementos que são presentes na urbe e que, de alguma forma, estabeleceram relações e (re)significaram seus conhecimentos.

Mesmo com a demarcação feita por eles, individualmente, sabemos que, no processo de criação, uma criança interferiu no que a outra produziu e, nesse caso, podem ter ocorrido interferências diretas nas produções, já que estavam muito próximos umas das outras, conversando, usando suas percepções para trocar ideias com seus pares. Sabemos que, pela “[...] fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 14). Dessa forma, as vozes se cruzam, estabelecem relações entre elas, tendo a criança várias possibilidades para suas expressões, que partem não só de seus pensamentos, mas de todos com quem interage.

A partir das análises, percebemos que, nos novos repertórios, houve uma interação maior das crianças com as produções de Serra. Os conhecimentos foram ampliados e possibilitaram os novos discursos verbo-visuais que se apresentaram repletos de expressões da cultura e da arte da urbe. Percebemos, então, a importância das leituras produzidas durante a intervenção, tanto a partir de imagens impressas quanto das que fizemos *ao vivo e em cores*, com crianças no percurso da pesquisa.

7 CONCLUSÕES FINAIS

Dimensionar a temática cultural local no cotidiano escolar tem se apresentado como desafio ao pesquisador, visto que tal temática não se encontra nos livros didáticos escolares e são poucas as produções culturais e publicações locais que adentram a escola como prática educativa, embora esteja viva nos extramuros e no dia a dia de cada criança que frequenta a escola.

A pesquisa colaborativa, desenvolvida com as crianças entre seis e oito anos, em contexto serrano, foi produzida em duas etapas, em anos distintos: 2010 e 2011. Tivemos, como cenário principal, a EMEF “Jorge Amado”, escola da rede de ensino municipal de ensino fundamental, situada no bairro Nova Carapina II, e alguns espaços expositivos locais selecionados para a produção de dados com as crianças dessa instituição escolar.

As intervenções foram produzidas a partir de parcerias com as crianças, com a professora regente da turma, com a escola, com os espaços expositivos visitados, dentre outros sujeitos que se disponibilizaram a contribuir conosco. Nossas ações mediadoras foram planejadas de forma flexível e direcionadas aos desejos das crianças participantes, pensadas de forma a contemplar o lúdico e o prazeroso, já que tratamos da infância.

Buscamos interlocução em Vigotski, de forma a perceber a criança estabelecendo relações com todos os sujeitos e objetos mediadores à sua volta. O autor também nos conduziu a pensar a respeito da imaginação na infância, quando a criança se apropria do real e o mistura com seu imaginário para produzir suas (re)elaborações.

Como já mencionamos, a produção de dados aconteceu em duas etapas de intervenções. A primeira etapa foi em 2010, quando nos encontrávamos com a turma, semanalmente, para a produção de dados, com o intuito de promover diálogo/envolvimento entre as crianças e as produções artístico-culturais de Serra. Para atingir nossos objetivos, propusemos algumas ações durante a investigação, entre elas: leituras de imagens, apreciação de DVD e CD relacionados com o congo, visita/passeio para encontro *ao vivo e em cores* com as produções artístico-culturais

da cidade, fomentando, assim, a produção de diversos registros verbo-visuais pelas crianças, desencadeando processos reflexivos e produzindo dados.

A princípio, tínhamos, como proposta, a produção de conhecimentos a partir de mediações voltadas a leituras de imagens com as crianças, tendo como aporte obras produzidas pelo artista serrano Walter Francisco de Assis. Estabelecemos diálogos com Schütz-Foerste e Ciavatta, para pensar as imagens artísticas como fontes de conhecimento histórico e social, interligadas à cultura da humanidade.

Iniciáramos pela leitura da imagem de Nossa Senhora da Conceição, pintada no teto da Igreja de mesmo nome da santa em Serra-Sede, por Assis. Porém, ao longo da pesquisa, fomos percebendo, a partir de olhares atentos e sensíveis, um novo direcionamento à pesquisa, devido a alguns fatores relevantes, como o desejo das crianças, já que foram protagonistas e colaboradoras desta investigação.

A primeira percepção em pensar novos caminhos para a pesquisa foi na apresentação do DVD *No ritmo do congo* para a turma. As crianças ficaram encantadas com as imagens, a música e as falas do vídeo. Outro fato importante foi quando nos deparamos, na visita/passeio, com o interior da *Igreja Nossa Senhora da Conceição* e não pudemos apreciar a imagem da santa pintada no teto, pois, devido a uma restauração recente, ela foi retirada para que a construção ficasse com aspectos de sua primeira arquitetura, no período colonial.

Também na *Casa do Congo Mestre Antonio Rosa*, fomos contemplados com uma exposição comemorativa do aniversário de dez anos da casa do congo e ainda *presenteados* com um bate-papo interessante com o artesão Tute. As crianças puderam estabelecer diálogos com ele, de forma descontraída e interessante, pois o Tute conversou sobre seus trabalhos, utilizando uma linguagem clara e acessível. Ainda no mesmo espaço, a turma pôde *brincar* com os instrumentos do congo: a casaca e o tambor. Nesse momento, estivemos inclinadas a focar no congo e seus elementos. Para nossa surpresa, na *Igreja Reis Magos*, pudemos apreciar uma bela exposição de fotografias de Edson Reis, relacionadas com a cultura e a arte serranas. Rapidamente as crianças identificaram-se com várias das imagens fotográficas expostas. Assim, os momentos de produção de dados na escola, após a

visita/passeio foram redimensionados, tendo em vista as apropriações culturais pelas crianças associadas ao congo e seus elementos.

Em 2011, retornamos a campo para a devolutiva e produção de novos dados, tendo em vista maior fundamentação à pesquisa. No primeiro encontro com a turma, apresentamos um vídeo, produzido com as imagens (fotografias e filmagens) registradas no ano anterior. As crianças apreciaram o vídeo e se reconheceram em diversos momentos.

A devolutiva, além de possibilitar o resgate das memórias e histórias produzidas a partir das intervenções anteriores, trouxe fatos relatados por algumas crianças, ocorridos em seu cotidiano, em companhia de seus familiares, possibilitando (re)significar seus conhecimentos sobre a arte e a cultura serrana. Sendo assim, esses novos olhares das crianças, relacionados com seu contexto cultural, foram sistematizados e apresentados para que pudéssemos delinear a questão principal desta investigação: *como o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais do município de Serra pode contribuir para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância?*

Estamos cientes de que o desafio de construir esta proposta de pesquisa, levando em consideração a escuta sensível da criança, com sua participação e colaboração, não foi tarefa fácil, podendo ter ficado algumas lacunas a desejar.

Pensamos a infância como lugar de socialização, então, desse modo, os momentos de intervenções foram oportunidades de sensibilizar as crianças contribuindo para despertar o sentimento de pertença, como protagonistas de sua cultura e de sua arte, valorizando as produções locais como parte de sua identidade. Nessa perspectiva, nossa interlocução se estabeleceu com Benjamin para pensar a criança como sujeito produtor de linguagem e cultura, produzindo seus discursos em interação com tudo que há em sua volta.

Compreendemos que esta pesquisa obteve resultados positivos e satisfatórios, pois percebemos a sua contribuição para ampliar os repertórios imagéticos/discursivos das crianças no decorrer de todo o processo, a cada nova descoberta e discursos verbo-visuais produzidos por elas. Entendemos, então, esses novos repertórios imagéticos/discursivos em constante (re)elaborações, a partir de todas as

experiências pelas quais estabeleceram e estabelecerão relações futuramente. Nessa inter-relação do sensível e da prática, as crianças puderam ampliar seus repertórios imagéticos/discursivos, de forma subjetiva e pessoal, interagindo a partir das leituras individuais e coletivas sobre alguns elementos da cultura serrana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 2, 2000.

AGAMBEN, G. **Infancia e historia**: Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2007.

AMARAL, J. F. do. **O casamento na Idade Média**: a concepção de matrimônio no Livro da Intenção (c. 1283) e nos exempla do Livro das Maravilhas (1288-1289) do filósofo Ramon Llull. Disponível em: <http://www.rotadoromanico.com/SiteCollectionDocuments/Sociedade/O_Casamento_na_Idade_Media.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: liberlivro, 2005.

_____. Estudo de caso, uma alternativa de pesquisa em educação. In: SILVA, C. M. S. da. et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação do campo**. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/metodologia.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

ARAÚJO, V. C. Ética e estética: tecendo um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisas em Educação** / Universidade federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Vitória, v. 10, n. 22, p. 107-120, jul./dez. 2005.

ARIÈS, F. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

AVENHART, D. **Culturas da infância**: entre dois contextos e uma só geração? Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupecei/adm/impressos/trabalhos/TR25.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Arte &**, n. O, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.html>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.

BORGES, C. J. **História da Serra**. Serra: Editora do CTC, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREDARIOLLI, R. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAEIRO, Alberto. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/o_meu_olhar_e_nitido_como_um_girassol>. Acesso em: 20 mar. 2011.

CAMARGO, F. M. **O estranhamento (des) construções das leituras de imagens nas aulas de arte pelas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CANETTI, E. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: uma introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CHISTÉ, P. de S. **O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa quantitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. CIEd – Universidade do Minho, p. 221-236, 2003. Disponível em: <<http://sousafranco.homeip.net/franco/aulas/esmo/metodologias/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R de; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007.

COLA, C. P. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: Edufes, 2006.

CONTI, R. F. Formação de professor/ES em “lugares de fronteira”. In: SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P.; SALIM, M. A. A. (Org.). **Ensino da história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

CÔRREA, C. C. M.. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. In: **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/489/471>>. Acesso em: jul. 2011.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DESGRANGES, F. O teatro do sem jeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1997.

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

GERALDO, S. C. Apague as pegadas: o inconsciente ótico e a montagem. In: OLIVEIRA, L. S. de; D'ANGELO, M. (Org.). **Walter Benjamin: arte e experiência**. Niterói, RJ: Eduff, 2009.

GÓES, M. C. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedex**. São Paulo, ano XX, n. 24, jul. 2000.

GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HANZE, A. **escola nova e o movimento de renovação do ensino**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

JOBIM E SOUSA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2009.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infâncias: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-60, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LEITE, F. T. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LOPES, J. J. M. A criança e sua condição geográfica... O social em questão. **Infância**: Construções Contemporâneas. Rio de Janeiro, ano 20, n. 21, 2009.

LOWENFED, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MACEDO, E. S.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; CHISTÉ, P. de S. **Na ciranda da arte capixaba**: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens. Vitória: Facitec, GM Gráfica & Editora, 2008.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança**: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2010.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1127>>. Acesso em: 14 set. 2011.

MIRANDA, M. R. **Leituras de imagens**: da casaca à Konshaça: mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em educação a distância. 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NACHMANOVITCH, S. **Ser criativo, o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Sammus, 1993.

OLIVEIRA, L. P. S. de; RIZZOLLI, L. R. C. Mãos que tecem saberes: trabalho manual como construção de conhecimento. In: CORASSA, M. A.; GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M. (Org.). **Espaços de formação**. Vitória: Editora do Programa do PPGE/UFES, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

PINO, A. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes: Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Papyrus, 1991.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância**: contribuições para o debate. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_especial/09_quinteiro.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

REBOUÇAS, M. L. M. **Discurso modernista da pintura**. Lorena: CCTA, 2003.

_____. Uma leitura de textos visuais. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, UFES/PPGE, v. 12, n. 24, p. 101-116, jul./dez. 2006.

REBOUÇAS, M. L. M.; MAGRO, A. **A cidade que mora em mim**. Vitória: Edufes, 2009.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com criança**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e cultura da infância**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. **Leitura de imagens**: um desafio à educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

_____. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. S. M. Modos de ensinar, sentir e pensar. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Segmento, n. 2, p. 20-29, ago. 2010.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Alka, 2009a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WICK, R. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WUNENBURGER, J-J; ARAÚJO, A. F. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DA PESQUISA

Serra (ES), agosto de 2010.

À EMEF: Jorge Amado

A/C: Mônica Dall Orto Gotardo

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “**PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA**”, orientado pela Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schütz Foerste, no Curso de Mestrado em Educação/PPGE/UFES, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de estabelecer parceria com essa unidade de ensino para o desenvolvimento desta investigação. Essa escola foi selecionada, pois já atuo nela desde 2006, como professora de artes. Sendo assim, sinto-me com mais propriedade para produzir com as crianças o trajeto da pesquisa estabelecendo relações com minhas inquietações.

Perfil do pesquisador

Dados pessoais

Nome: Maria Angélica Vago Soares

Endereço: Av. Ribeirão Preto, 79, Barcelona, Serra – ES. CEP: 29166-225

Telefone: 3347-1500 e 8822-5755

E-mail: angelica_vago@hotmail.com

Idade: 38 anos Naturalidade: Montanha/ES Estado civil: casada

Profissão: Professora de artes e pesquisadora

Interesse de pesquisa

Nosso interesse está em construir com as crianças propostas metodológicas em proximidade com o contexto em que vivem. Nesse sentido, temos como foco as

produções artístico-culturais do município de Serra articuladas às aulas de artes com as crianças de uma turma de Ensino Fundamental I, no sentido de ampliar seus repertórios imagéticos/discursivos.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA

Objetivo da pesquisa: Promover o envolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais locais e perceber se esse processo pode contribuir e ampliar os repertórios imagéticos/discursivos na infância.

Público-alvo: Uma turma de Ensino Fundamental I.

Requisitos para a seleção da turma: Interesse da professora regente e da sua turma pela proposta de pesquisa.

Metodologia: Estudo de caso participativo/colaborativo, de natureza qualitativa.

Coleta de dados:

- Intervenções semanais, do mês de agosto a dezembro do ano de 2010, com a intenção de promover diálogos/envolvimentos com as produções artístico-culturais do município de Serra. Apresentaremos imagens, mediaremos diálogos, produções de exercícios diversos, visitas, entre outros. Todos os procedimentos serão fotografados e relatados no decorrer da pesquisa.
- Voltaremos a campo no período de junho a agosto de 2011, para coletar novos dados a fim de perceber e registrar os novos discursos das crianças.
- Todos os procedimentos serão previamente planejados e acordados com a professora da turma e as crianças.

Será solicitada autorização dos responsáveis para a participação das crianças-sujeitos participantes da pesquisa com o intuito de utilizarmos as imagens e relatos

que fizeram durante o decorrer da pesquisa. Sendo assim contamos com a colaboração dessa instituição escolar e seus profissionais.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à EMEF “Jorge Amado”, aos funcionários, técnico-pedagógicos, professores e crianças (sujeitos da pesquisa), o projeto de pesquisa *Produções artístico-culturais do município de Serra: diálogos com o ensino da arte na infância*, de autoria da mestrandia Maria Angélica Vago-Soares, sob orientação da prof^a Dr^a Gerda Margit Schütz-Foerste, como recomendação para realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Pretendemos, nesta pesquisa de Mestrado, contribuir para o reconhecimento da criança como sujeito atuante, produtor e interventor na sociedade. Buscaremos discutir sobre a educação e a arte na infância com o intuito de propor um aprendizado com bases mais sólidas e contextualizadas, envolvendo as crianças em diálogos discursivos/imagéticos a partir das produções artístico-culturais de Serra, para uma compreensão mais sensível, reflexiva e significativa do mundo que a cerca. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise de documentos relacionados com história da escola, registros em fotografia e vídeo, transcrições por escrito das falas das crianças em atividades orais, além das produções escritas e plásticas, nos momentos de intervenções.

Os dados terão tratamento ético. Só serão expostos os nomes e imagens das crianças, se houver autorização do responsável. A pesquisa será realizada a partir de negociações com as crianças envolvidas na investigação, no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto de dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, sua autorização para que eu possa concretizar a pesquisa.

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
Célia Schunk	Professora		
Maysa Karla Fonseca	Pedagoga		
Mônica Dall Orto Gotardo	Diretora		

Serra, agosto de 2010.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

Eu, _____, brasileiro (a) _____, residente em _____ portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, como responsável legal por _____,

aluno(a) do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Jorge Amado”, autorizo a divulgação de sua imagem na pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, que está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste e da pesquisadora e professora de artes Maria Angélica Vago Soares.

As imagens apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos e digitais, visando a contribuir com as novas análises sobre as infâncias, as manifestações artísticas/culturais serrana e as imagens.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções nº 196/96/CNS e nº 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Assinatura do responsável legal: _____

Serra/Nova Carapina II, 21 de setembro de 2010.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM PARA ASSINATURA DAS CRIANÇAS

Eu, _____, aluno (a) do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Jorge Amado”, autorizo a divulgação da minha imagem e participação na pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, que está sendo desenvolvida pelo do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a responsabilidade da Prof^a Dra. Gerda Margit Schütz Foerste, e da pesquisadora e professora de artes Maria Angélica Vago Soares.

As imagens apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos e digitais, visando a contribuir com as novas análises sobre as infâncias, as produções artística/culturais serrana e as imagens.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções nº 196/96/CNS e nº 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.

Assinatura da criança: _____

Serra/Nova Carapina II, 20 de agosto, 2011.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA “JORGE AMADO”

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para coletar informações destinadas à escola-campo.

1. Nome da escola:

2. Endereço:

3. Dados históricos:

4. Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula:

b) Condições das salas de aulas:

c) Que ambientes possui além das salas de aulas? Como são utilizados?

As turmas:

a) Média de alunos por turmas: _____

b) Turmas que contempla: _____

c) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

a) Organização das turmas nos turnos: Matutino / Vespertino

5. Recursos humanos:

a) Número de professores: Matutino: _____ Vespertino: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo:

c) Faxineiras e merendeiras:

d) Pessoal de apoio:

6. Recursos materiais:**a)** Tipo de material pedagógico existente na escola:

b) Recursos audiovisuais:

c) Como são utilizados e com qual frequência?

7. Rotina escolar:**a)** Chegada das crianças na escola:

b) O recreio:

c) A saída das crianças da escola:
