

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

FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO

**MEMÓRIAS IMAGÉTICAS
REVISITANDO AS NARRATIVAS INFANTIS EM CONTEXTO ESCOLAR DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

VITÓRIA
2014

FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO

**MEMÓRIAS IMAGÉTICAS
REVISITANDO AS NARRATIVAS INFANTIS EM CONTEXTO ESCOLAR DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Gerda Margit Schütz Foerste.

VITÓRIA
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e toda glória porque tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser pertencem a Ti, Senhor, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À nossa adolescente, Débora, que, mesmo precisando tanto de minha presença nesta fase ímpar, aceitou dividir-me com meus trabalhos, viagens, apresentações e, de forma doce, como só ela sabe ser, concluía: “Tudo bem, mãe. Não deu, não deu”.

À nossa Moranguinha, Mariana, que, durante toda escrita do trabalho, só perguntava: “E aí, mãe, como está seu texto?”. Chegava de mansinho e beijava meu rosto, refrigerando minha mente com um sorriso sapeca que só ela tem.

À minha mãe que, nestes últimos anos, pela doença, não pode estar presente comigo, mas as memórias que tenho são de uma amiga e incentivadora que sempre esteve ao meu lado nos bons e maus momentos.

A meu marido, fiel companheiro, que dividiu comigo tanto a alegria da aprovação no doutorado quanto as lamúrias de uma pesquisadora. “Firmes na Rocha.”

À professora Selma, parceira imprescindível nesta pesquisa, cujos encontros estavam escritos nas “estrelas”. Educadora incansável em suas convicções. Obrigada, querida, por me aceitar em sua turma.

Aos pequenos atores da turma de 4ª série, 2012, sem os quais toda esta tese não existiria. Vocês brilharam!

À Capes pela bolsa concedida, o que me permitiu trabalhar com mais compromisso em prol desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Gerda que, com paciência, me ouviu como amiga, me orientou como professora e me oportunizou grandes experiências ao longo destes anos de academia. Obrigada, professora. Sei que nosso encontro não foi obra de coincidência, mas direção de um Pai que nos ama muito.

À professora Valdete que, desde a primeira qualificação, sugeriu, orientou e indicou caminhos que até então não haviam sido percorridos. Obrigada pela paciência em participar comigo desde momento.

Ao professor Hiran Pinel, cuja doçura foi refletiva em texto e poesias ao longo do trabalho. Lembrava-me sempre de suas risadas e falas sobre amor e vida. Para mim foi uma honra tê-lo como cooperador.

Ao professor Jader Lopes pela sua disposição em estar comigo nesta geografia tão distante. E, acima de tudo, pelo trabalho zeloso com que tem tratado o tema infância.

À professora Liana Sodré, que aceitou o desafio de ler e reler nossas reflexões e, com suas contribuições, tornou a pesquisa mais delicada.

Aos funcionários do PPGE: Robson, senhor Capes; Gê, sempre sorridente; Ana, Beth e Inês com paciência, conhecendo cada um pelo nome. Vocês tornam nossos caminhos administrativos menos “tortuosos”.

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

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

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, Rogério, Natã e nossa irmã-preta, Ana Paty. Tenho certeza de que oraram muito por mim. Obrigada, Bjks.

A todos que contribuíram para que tudo se concretizasse neste trabalho, neste dia e neste tempo que se chama hoje, com carinho, na Paz.

Nossa família anda longe,
Contra voz de circunstâncias:
Uns converteram- se em flores, outros em pedra, água, líquen.
Alguns, de tanta distância, nem têm vestígios que indiquem
uma certa orientação.
Nossa família anda longe.
- Na Terra, na Lua, em Marte,
uns dançando pelos ares,
outros perdidos no chão.
Tão longe, a nossa família!
Tão dividida em pedaços!
Um pedaço em cada parte.
Pelas esquinas do tempo, brincam meus irmãos antigos:
Uns anjos, outros palhaços...
Seus vultos de labaredas rompem-se como retratos feitos em
papel de seda.
Vejo lábios, vejo braços,
por um momento, persigo-os.
De repente os mais exatos, perdem a sua exatidão.
Se falo nada respondem.
Depois, tudo vira vento,
e nem o meu pensamento pode compreender por onde
passaram nem onde estão.
Nossa família anda longe.
Mas eu sei reconhecê-la: um cílio dentro do oceano,
Uma ruga num caminho caída como pulseira,
Um joelho em cima da espuma,
um movimento sozinho aparecido na poeira.
Mas tudo vai sem nenhuma noção de destino humano,
de humana recordação.
Nossa família anda longe.
Reflete-se em nossa vida, mas não acontece nada. Por mais
que eu esteja lembrada,
ela se faz de esquecida: não há comunicação!
Uns são nuvem, outras lesmas.
Vejo as asas,
sinto os passos de meus anjos e palhaços.
Numa ambígua trajetória de que sou o espelho e a história.
Murmuro para mim mesma:
É tudo imaginação!
Mas sei que tudo é memória...

MEMÓRIAS de Cecília Meirelles (1901-1964)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	"Árvore cor de rosa". reprodução do desenho do aluno Ruan, 1ª série, 7 anos	24
Figura 2 —	"Árvore cor de rosa". Arquivo pessoal da pesquisadora. Editado em versão digital, para tornar-se epígrafe do Capítulo 1, pois representa o ápice da trajetória desta pesquisa	30
Figura 3 —	Imagem comparativa da pesquisadora.....	35
Figura 4 —	Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe	46
Figura 5 —	Digitalização da releitura da obra "O pavão", da aluna Tainara. A imagem foi tratada com clareamento e recortada e faz parte do arquivo pessoal da pesquisadora	55
Figura 6 —	Foto do primeiro dia de apresentação da pesquisadora à turma de 4º A/ Arquivo pessoal	84
Figura 7 —	Foto da professora Selma/ Digitalizado em 2013. Arquivo pessoal da pesquisadora	95
Figura 8 —	Foto do momento da eleição dos trabalhos com a turma de 4º	

	ano	
Figura 9 —	Reprodução da obra “O pavão”, de Elpídio Malaquias	110
Figura10 —	Foto do momento da prática de leitura em sala de aula	127
Figura 11 —	Produção de história em quadrinho dos alunos de 4ª série	129
Figura 12 —	Foto do Projeto Africanidades	139
Figura 13 —	" Árvore cor de rosa". Arquivo pessoal da pesquisadora. Editado, em versão digital, para tornar-se epígrafe desta conclusão, pois além do início da pesquisa, aqui, simboliza as mediações entre arte, narrativas, infâncias e memórias imagéticas	147

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEL – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPAP – Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas

ANTES - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BC/UFES - Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo

CA – Centro de Artes

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED -Cadernos do Centro de Ciência da Educação

CEI –Centro de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MACC - Mostra Artística Científica e Cultural de Serra

MEC- Ministério de Educação e Cultura

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PMS –Prefeitura Municipal de Serra

PPP- Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDU – Secretaria de Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

A presente tese, cujo título é MEMÓRIAS IMAGÉTICAS: REVISITANDO AS NARRATIVAS INFANTIS EM CONTEXTO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL, tem como tema gerador a ressignificação das memórias imagéticas infantis nas relações de ensino-aprendizagem mediadas pela Arte. Indaga-se de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? Investiga, em uma classe de 27 crianças do 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, as memórias imagéticas cultivadas e silenciadas em contexto escolar. A partir de uma metodologia de retorno ao campo pesquisado, questiona-se o silenciamento da expressão criadora e das vozes das crianças. Investiga, nas mediações pedagógicas do cotidiano escolar, como a criança cultiva, oculta e/ou expressa suas memórias individuais e coletivas. Teve como objetivo principal analisar as relações possibilitadas pelo ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma docência colaborativa entre professor regente e professor de Arte e para tanto recobrou memórias imagéticas evidenciadas em intervenção realizada na turma no ano de 2010, discutiu as narrativas presentes nos ambientes da escola e analisou a relação entre a prática pedagógica e a mediação da Arte na formação dos sujeitos partindo do trabalho colaborativo do professor de Arte com o professor regente. O conceito de memória imagética adquire um importante papel metodológico esta pesquisa, dimensionado principalmente por Damásio (1996) e Halbwachs (2006). Da perspectiva freiriana (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010, 2011), surgem as análises das relações em sala de aula e a construção do conhecimento pelos sujeitos. Buscamos estabelecer diálogos com Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) e as mediações entre afetividade e conhecimento. Com Benjamin (1984, 1985, 1991, 1993, 1994, 2002, 2005, 2011) e os conceitos de narrativa e experiência, Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008) sobre infâncias e seus espaços em diálogos com relatos da pesquisa colaborativa. A pesquisa recorreu à consulta e exame de múltiplas fontes bibliográficas, entrevistas, filmagens, documentos e triangulou dados para analisar as práticas escolares e narrativas infantis na elaboração dos conceitos sobre criança, narrativas e memórias imagéticas. Assim, a partir da compreensão do valor da produção das crianças, propôs uma reflexão sobre as bases da construção filosófica-metodológica do ensino das artes nas séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais e psicológicas. Tais mediações orientam seus processos de conhecimento que são tecidos nas relações complexas entre o cognitivo e o emotivo/afetivo.

Palavras-chave: Memórias imagéticas. Experiências. Mediação. Infâncias. Afetividade.

ABSTRACT

This thesis, entitled MEMORIES imagery: FACING THE NARRATIVE FOR CHILDREN IN SCHOOL CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION, has the theme generator redefinition of childhood imagery and memories in the teaching-learning relationships mediated by Art. We look into how the imagery memories are present in the pedagogical practices for early grades of elementary school showing peculiar narratives of children? Investigates, in a class of 27 children of the 4th year of the initial grades of elementary school, cultured imagery memories and silenced in schools. From a return methodology researched the field, the question is the silencing of creative expression and the voices of children. Investigates, in pedagogical mediations of everyday school life, as the child grows, hidden and / or express their individual and collective memories. Aimed to analyze the relationships made possible by the art education in the early grades of elementary school classes from a collaborative teaching between Regents Professor and Art teacher and both recovered memories imagery evidenced in intervention performed in the class in 2010, discussed these narratives in school environments and analyzed the relationship between teaching practice and the Art of mediation in the formation of subjects starting from Art teacher collaborative work with the classroom teacher. The concept of image memory acquires an important methodological role this research, scaled mainly by Damasio (1996) and Halbwachs (2006). Freire's perspective (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010.2011), there are analyzes of classroom relations and the construction of knowledge by the subjects. We strive to establish dialogue with Vygotsky (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) and the mediations between affection and knowledge. Benjamin (1984, 1985, 1991.1993, 1994, 2002, 2005, 2011) and the concepts of narrative and experience, Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) and Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008) on childhoods and their spaces in dialogue with collaborative research reports. The research drew the consultation and examination of multiple bibliographic sources, interviews, footage, documents and triangulated data to analyze school practices and children's narratives in the development of concepts of child, narrative and image memories. Thus, from the understanding of the value of production of children, reflected on the basis of philosophical and methodological construction of arts education in the early grades, indicating that the reference should be on the needs of children who are mediated daily for information social, cultural, moral, educational and psychological. Such mediations guide their knowledge processes that are woven in the complex relationship between the cognitive and the emotional / affective.

Keywords: Memories imagery. Experiences. Mediation. Childhoods. Affectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CAPÍTULO I: ENTRE HISTÓRIAS ANTIGAS E RECENTES: REVISITANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.1 AS CRIANÇAS/COAUTORAS.....	37
1.2 A ESCOLA /ESPAÇO GEOGRÁFICO	45
1.3 OS DOCENTES /PARCEIROS.....	48
1.4 O PROJETO POLÍTICO -PEDAGÓGICO.....	51
2 CAPÍTULO II: REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO: INFÂNCIAS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS IMAGÉTICAS	54
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	57
2.2 MEMÓRIAS DA PESQUISADORA.....	69
3 CAPÍTULO III: CATEGORIAS DE ANÁLISE: MEDIAÇÕES DO ENSINO DA ARTE EM/NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES	83
3.1 REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE	84
3.1.1 Praticas pedagógicas da professora regente: de Piaget à Pinochet.....	94

3.1.2 Dos infantes às infâncias: discussões acerca dos sujeitos.....	100
3.2 REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIAS IMAGÉTICAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE.....	107
3.2.1 Memórias surgidas em diálogos com a comunidade escolar e o Guia de Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Serra.....	111
3.2.2 Por onde andam? Movimentos da turma quatro anos depois.....	114
3.2.3 Memórias imagéticas que produzem relações de aprendizado mediadas pelo ensino da Arte.....	118
3.3 REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE.....	131
3.3.1 Narrativas da vida mediadas pelo ensino da Arte em/nas práticas pedagógicas	133
3.3.2 Narrativas históricas mediadas pelo ensino da Arte.....	142
CONSIDERAÇÕES EM ABERTO.....	146
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	168
APÊNDICE A — Modelo do termo de utilização de imagem.....	169

APENDICE B — Coleta de dados	170
APENDICE C — Centros de pesquisa e de informações sobre infâncias disponíveis na internet.....	191
ANEXOS.....	192
ANEXO A — Digitalização do documento apresentado no dia da primeira reunião de pais.....	193
ANEXO B — Relatório final da turma.....	198

INTRODUÇÃO

Na presente tese, partimos¹ de indagações surgidas ao longo do Mestrado em Educação, no ano de 2010. Retomamos o diálogo com o contexto, a problemática e o tema da dissertação, a saber: as mediações na leitura de imagens em aulas de Arte por crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, passados quatro anos, a discussão se redimensiona na perspectiva de compreendermos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças.

Na pesquisa inicial, realizamos uma intervenção a partir das obras do artista Elpídio Malaquias, em uma turma do primeiro ano da Escola de Ensino Fundamental do município de Serra no Estado do Espírito Santo,² durante as aulas de Arte. Buscávamos compreender como as imagens no ambiente escolar se fazem presentes nas produções dos alunos, elaboradas nas mediações entre crianças – professor; crianças – livro didático; crianças – crianças; crianças – e imagens expostas. Três bases conceituais constituíram aquele estudo: infâncias, na perspectiva da Sociologia da Infância e diálogos com Kramer, Vasconcellos, Sarmiento e Lopes; “imagens-Arte” a partir dos estudos de Barbosa, Ciavatta, Santaella e Schütz–Foerste; e “estranhamento-mediação” tendo como principais referências Vigotski, Benjamin e Lukács.

¹ Torna-se necessária uma breve justificativa acerca da dinâmica da exposição. Por alguns momentos, deixa de ser aquela que tradicionalmente encontramos em documentos acadêmicos, pois, por vezes, vai da terceira pessoa do singular e/ou plural para a primeira do singular. Tal tendência justifica-se pelo envolvimento colaborativo da pesquisa e pelas práticas de produção e coleta de dados.

² Cabe aqui uma breve explicação acerca da opção por identificar os sujeitos e os espaços pesquisados. Fundamentamo-nos em Kramer (2002, p.16): “[...] mesmo quando o pesquisador não se considera como um militante ativo, mesmo quando não se interessa pela apropriação crítica de suas ideias ou pelo delineamento de alternativas de ação baseadas nos seus estudos, só o fato de se deparar, na prática da pesquisa, com certas situações exige uma tomada de posição. Nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado”. Assim, acreditamos que a identificação de tais sujeitos e locais é essencial para esta pesquisa, pois constitui-se no procedimento metodológico de caracterização dos parceiros, seus tempos, geografias e culturas.

A intervenção, com base em obras de Elpídio Malaquias, provocou importantes experiências estéticas, interações entre os sujeitos da pesquisa e, principalmente, a expressão das crianças, por meio de desenhos e falas, em comunicação intensa. A pesquisa inicial analisou os processos de criação mediados pelas obras de Malaquias e buscou compreender, na expressão da criança, os possíveis estranhamentos e reconhecimentos manifestados na produção infantil. Nela reconhecemos que as imagens presentes em ambiente escolar são instrumento de dominação ideológica, o que lhes confere um papel importante nas mediações pedagógicas. Todavia, a mediação pedagógica de imagens artísticas ainda é negligenciada em todas as esferas de ensino, desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até as práticas cotidianas de sala em aula.

De maneira geral, isso fez e ainda faz com que as práticas pedagógicas da escola abafem, ao longo do processo de formação das séries iniciais, as vozes das crianças e suas narrativas. Esse fato pode ser comprovado por dados sobre o índice de repetência e abandono dos alunos.

Logo, aquele estudo reafirmou a necessidade de ações que contemplassem as particularidades das séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial, na compreensão das infâncias presentes naquele espaço e, ao mesmo tempo, enfatizou o lugar da Arte na provocação de estranhamento que impulsiona o processo reflexivo e criativo. Nas experiências culturais, especialmente pelas memórias provocadas nas aulas de Arte, houve a possibilidade de recuperar as narrativas das crianças por meio de suas produções imagéticas.

Assim, a partir da compreensão do valor da produção das crianças, propomos uma reflexão sobre as bases da construção filosófico-metodológica do ensino da Arte nas séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais e psicológicas, a fim de que possam expressar, em suas produções, a leitura de suas próprias histórias.

Revisitamos³ os lugares, os sujeitos e as práticas depois de quatro anos com o objetivo de, mediadas pelas memórias imagéticas, redimensionar as indagações na pergunta que norteia a pesquisa: de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do ensino fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? O ápice do projeto consistiu no retorno e acompanhamento ao grupo pesquisado no ano de 2010. Foram observadas 27 crianças com idade entre 9 e 11 anos, da 4ª série A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro Educacional Jacaraípe, durante os anos de 2012 e 2013, tanto nas aulas de Arte, com a presença da professora dessa disciplina, como e em aulas do ciclo normal, como na presença da professora regente, e também em outros os espaços/tempos da escola: pátio durante o recreio, aulas de Educação Física e eventos promovidos ao longo da pesquisa Assim, participação das crianças na presente pesquisa foi previamente autorizada pelos pais e responsáveis (APENDICE A).

A tese tem como principal objetivo analisar como as memórias imagéticas colaboram nas práticas educativas em contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental na produção das narrativas infantis. Buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: a) Recobrar memórias imagéticas evidenciadas em intervenção realizada na turma no ano de 2010; b) Discutir as narrativas presentes nos ambientes da escola e c) Analisar a relação entre a prática pedagógica e a mediação da Arte na formação dos sujeitos partindo do trabalho colaborativo do professor de Arte com o professor regente.

Pensando na constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, propomos uma pesquisa de abordagem qualitativa com o referencial histórico-cultural na dialética materialista, sobretudo procurando entender as crianças como sujeitos

³ A partir deste momento, utilizaremos o termo visitar os sujeitos e seus lugares compreendendo que, apesar de o acompanhamento à turma ter sido por um período longo, tais encaminhamentos permitiu-nos uma compreensão mais profunda sobre as mediações ocorridas com/pelos os sujeitos. Ainda assim, este trabalho não se configura em uma pesquisa longitudinal. Os estudos longitudinais são muito usados na Psicologia, Medicina (em especial na Epidemiologia de doenças) e também na Economia e Sociologia e geralmente se limitam a observar os elementos amostrais sem manipular fatores que possam alterar as variáveis de interesse. Ao longo da pesquisa, não apenas houve o acompanhamento dos sujeitos e verificação das variantes, mas também a produção de novos dados a partir da colaboração entre a pesquisadora e os sujeitos.

sociais, com capacidade de expressão, que necessitam participar de todo o processo orgânico vivo mediado pelo ensino da Arte.

Compreendemos que os métodos devem conquistar os objetivos da pesquisa mas, ao mesmo tempo, espelhar responsabilidade e ética. Sendo assim, procuramos respeitar a dinâmica escolar, ainda que produzindo um movimento diferente no ambiente pesquisado e no sujeito/objeto da pesquisa.

Portanto, propomos uma pesquisa colaborativa no qual houvesse o contato direto com a fonte dos dados. Segundo Ibiapina (2008, p.32) “[...] a pesquisa colaborativa propõe-se a reconciliar o professor com o pesquisador e a construção de saberes com a formação continuada”, promovendo um diálogo entre o papel social da escola, a leitura da infância e as práticas de ensino da Arte.

Como prática metodológica, optamos pela retomada das pesquisas iniciadas no período de Mestrado e o retorno à escola, a fim de dialogar com a produção que outrora fora construída pelos alunos, vivenciando um movimento dialético.

Buscamos ESCUTAR⁴ os sujeitos deste processo, a saber: crianças, professores, coordenadores, pedagogos e a diretora, retomando, sempre que possível, suas falas no texto.

Cabe aqui uma confissão acerca da metodologia proposta. O planejamento inicial para a produção e coleta de dados foi uma pesquisa com intervenção utilizando o vídeo produzido ao final da pesquisa de Mestrado. Na prática, consistia em estar na sala uma vez por semana e acompanhar a turma ao longo de dois anos, primeiro de forma geral, com todos os alunos e, no ano seguinte, apenas com Lázaro.

Contudo, entrar no campo de pesquisa e não se envolver ou ser tomado por ele é praticamente impossível e, na medida em que os dias passavam, as idas à escola tornaram-se mais frequentes, assim como nosso tempo de permanência.

⁴Do latim AUSCULTARE, significando, entre outros, ouvir com atenção.

O que seria uma hora inicial passou para quatro horas diárias. De um dia por semana, para quatro. Logo, as relações que se iniciaram no dia 2 de fevereiro de 2012 e foram concluídas em meados de 2013.

Ao todo, foram 60 visitas de pesquisa de campo, organizadas entre observação, execução e elaboração de texto. Quarenta e duas delas diretamente com os alunos da 4ª série, o que se configurou em um farto material de consulta.

No decorrer do processo, os dados produzidos pela pesquisadora foram predominantemente descritivos. Pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos e documentos foram levantados, sistematizados e analisados. Dessa forma, propusemos os seguintes procedimentos metodológicos de investigação: a) a observação nas aulas de Arte, considerando as crianças inseridas no grupo; b) as entrevistas individuais com alunos, professores da turma e pedagoga; c) as mediações imagéticas, com registro de momentos para assistir aos vídeos, produzir e analisar imagens e as práticas educativas; d) a ação colaborativa entre a pesquisadora e a professora regente, visando a intensificar os contatos e trocas de conhecimentos entre os sujeitos.

Uma das ações realizadas para a produção de dados foi a exibição de um vídeo cujas imagens estavam relacionadas com os resultados finais da dissertação. Nesta pesquisa, a intenção era recobrar memórias vivenciadas no ano de 2010 e, quem sabe, provocar uma tomada de decisão, um comprometimento dos sujeitos com o coletivo, segundo Chklovski (apud NOBRE, 1995, p. 15) “A Arte como meio de experimentar o devir do objeto, no que já é passado”. Dessa forma, a exibição do vídeo teve como objetivo cultivar memórias, possibilitar sensações de reconhecimento e repúdio, auxiliando a continuidade da pesquisa. Paralelamente, coletamos informações nos documentos da secretaria escolar acerca do movimento ocorrido com a turma original: suas progressões, retenções, trocas, desistências, transferências, entre outros dados relevantes para a composição do caminhar do grupo, que serão apresentados no Capítulo I, no qual trataremos dos sujeitos da pesquisa.

Foram vários os caminhos percorridos até a elaboração da proposta final de ação. Muitas horas de filmagens, por isso estabelecemos dois critérios para justificar a seleção dos eventos que compõem esta escrita: relevância para atender aos objetivos propostos e afinidades temáticas.

Assim, para que o tratado acadêmico se conclua, trouxemos para o texto cinco ações que ocorreram ao longo da colaboração, que aqui serão chamadas de movimentos. São eles: Bolo de Chocolate, História em Quadrinhos, Africanidades, Produção Textual e Festa de Confraternização.

Neste estudo, o conceito de memória imagética adquire um importante papel metodológico, dimensionado principalmente por Damásio (1996) e Halbwachs (2006). Da perspectiva freiriana (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010,2011), surgem as análises das relações em sala de aula e a construção do conhecimento pelos sujeitos. Buscamos estabelecer diálogos com Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) e as mediações entre afetividade e conhecimento. Com Benjamin (1984, 1985, 1991,1993, 1994, 2002, 2005, 2011) e os conceitos de narrativa e experiência. Em Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008) sobre infâncias e seus espaços.

Segundo Vigotski (2009), tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são imprescindíveis para o ato de criação e cognição. O autor ressalta que aspectos que compõem a atividade realizada pela imaginação criadora começam por percepções externas e internas engendrando, gradativamente, a dissociação, a resignificação e a associação ou combinação de memórias imagéticas individuais, podendo culminar na realização de um círculo completo e conclusivo nas memórias coletivas.

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Logo, as mediações do meio sociocultural circundante na concretização da imaginação são apontadas como fator determinante na compreensão do processo criativo. São parte da complexidade das relações afetivas e caracterizam-se por

práticas sociais que geram mudanças. Assim, ao nos ser possibilitado o retorno ao espaço pesquisado, novas relações foram constituídas a partir de experiências vivenciadas pelos sujeitos antigos e novos, reelaboradas em outro tempo e narradas de forma irrepetível.

Por isso, torna-se importante uma visita constante à nossa própria história, tanto quanto aos processos compartilhados na pesquisa inicial, que promovem reflexões sobre memórias⁵ individuais e coletivas. Benjamin (1984) questiona a concepção moderna que torna a experiência humana medíocre, que produz o declínio da faculdade de intercambiar experiências desse ser humano coisificado, o que acaba redundando no empobrecimento da sua humanidade e arriscando extinguir a própria arte de narrar, no sentido de rememorar.

Considerando que o declínio da narrativa se vincula à perda gradativa de memória e se liga ao fato de o ser humano não se ver como parte da história, reforçamos aqui a necessidade da rememoração e da reconstrução das práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa inicial, constatamos que, de modo geral, a escola não oferecia condições apropriadas para o desenvolvimento e formação da criança. No final do ano de 2007, a escola Centro de Jacaraípe realizou matrículas de cerca de 250 crianças de 1ª série do Ensino Fundamental para moradoras do bairro Lagoa, confiando na promessa de construção de uma nova escola no referido bairro, que atenderia à demanda das séries iniciais do Ensino Fundamental, desafogando o número de alunos do Centro de Jacaraípe, contudo, no ano de 2008, a construção da escola foi suspensa. Todos os alunos que já estavam matriculados foram alojados em um local provisório, onde outrora funcionou um clube social, chamado Clube Riviera, que foi reformado às pressas: as salas foram divididas com madeira, não existia pátio interno ou externo. As salas de aula eram sem forro e, em períodos de chuva, elas ficavam inundadas. Não existia cozinha e a merenda era trazida pelas merendeiras da sede da escola Centro de Jacaraípe. Esse local ficou conhecido como “Anexo da escola Centro de Jacaraípe”.

⁵ O conceito de memória nesta pesquisa trata da memória ressignificada em um constante tornar-se novo, de forma a possibilitar novas experiências baseado nas discussões de Le Goff (1984), Halbwachs (2006) e Damásio (1996), recriando e redimensionando as ações pedagógicas.

Em meio a tanta precariedade, o anexo só conseguiu funcionar durante seis meses e, em novembro de 2008, a Secretaria de Educação da PMS foi notificada pelo Corpo de Bombeiros, proibindo a utilização do local, alegando risco à vida das crianças e funcionários. Sendo assim, passou-se a fazer um revezamento dos espaços físicos de sala de aula disponíveis no prédio da sede da escola.

Com a proximidade de finalização dos dias letivos previstos no calendário escolar, os alunos cuja nota era suficiente para aprovação foram liberados e os que necessitavam de reforço mais os procedentes do “anexo” passaram a revezar a utilização das salas de aula do prédio onde funciona a EMEF, aguardando a conclusão do ano letivo de 2008.

Devido ao descaso dos órgãos que deveriam ocupar-se de administrar a educação, essas crianças de 1ª série, com pouquíssimas exceções, não obtiveram conteúdo mínimo para aprovação e, durante o ano de 2009, estavam refazendo a 1ª série.

O mais censurável é que, ao findar a gestão anterior, nem a reforma do Clube Riviera, onde seria instalada a escola de tempo integral, nem a escola do Bairro Lagoa foram entregues à população. Algumas crianças que conseguiram foram remanejadas para outras escolas do bairro e a outras nem foi oportunizada essa opção, continuando fora da escola.

Essa contextualização nos levou, em 2010, à turma de 1ª série matutina do Centro de Jacaraípe, composta por 19 alunos repetentes, cujas idades variavam entre sete e quatorze anos, pertencentes à classe baixa dos moradores do bairro Lagoa de Jacaraípe.

Eram alunos que já deveriam estar alfabetizados, mas precisavam ser resgatados em sua autoestima pela professora regente que, em boa parte do tempo, fazia papel de “tia”, ensinando-os a levantar a cabeça, a despeito dos obstáculos.

Muitas experiências foram significativas e nos conduziram à problematização das práticas pedagógicas escolares com o “ensino da Arte”. Porém, o fato mais

significativo e que desencadeou esta pesquisa aconteceu em uma das aulas de Arte com uma turma de 1ª série, no ano de 2006, com a “Árvore cor de rosa”.

Estávamos no mês de setembro e seriam trabalhados temas como Primavera, Dia da Árvore e Meio Ambiente. Como professora de Arte, também teria que participar da temática.

Optamos por realizar, junto com as crianças, uma pesquisa com diferentes imagens de árvores (recortes de revistas, obras de Arte, desenhos dos alunos...) para que assim todos tivessem, em seu repertório visual, diversas espécies de árvores, não somente aquela macieira de tronco marrom e copa verde.

Após essa pesquisa, partimos, então, para a elaboração do trabalho prático. Cada um, em uma folha de papel *chamex*, criaria (desenharia) sua própria árvore que, posteriormente, seria recortada e colada em um painel coletivo.

Nesse momento, quando as crianças estavam trabalhando no desenho, entra em cena a professora regente, pedindo licença para pegar algo no armário da sala. Passou por entre as cadeiras e parou na mesa de um menino, olhou para o desenho do garoto e, com cara de espanto e um ar de “braveza”, disse: “Foi isso que a tia de Arte mandou vocês fazerem?”. Imediatamente, pegou a folha do aluno, amassou e jogou no lixo. Pegou o material que tinha vindo buscar e depois saiu pedindo desculpas pelo incômodo (Figura 1).

Percebemos que a imagem abaixo é de baixa qualidade. Isso se deve a alguns fatores, entre eles, tempo da produção, material utilizado, forma de acondicionamento, além do fato de haver sido desamassada, logo após ser jogada no lixo. Apesar de desbotadas, as cores utilizadas pelo autor da obra são todas em tons de rosa e vermelho, inclusive a pintura de fundo, em uma nuance de rosa bem claro.

Figura 1 — "Árvore cor de rosa": reprodução do desenho do aluno Ruan, 1ª série, 7 anos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2009).

No momento em que a professora amassou a folha da criança, pensamos que ela deveria ter feito algum desenho obsceno ou escrito palavra de baixo calão.⁶ Não tivemos reação na hora, mas, depois que ela saiu, fomos até o lixo e pegamos o desenho que já estava amassado. Nesse ponto, ao revisitar nossa experiência com a turma, reportamo-nos ao conceito de ação-reflexão de Freire (1982, p. 50):

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que ante não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade< ação-objeto> ou, em outras palavras, sobre a formas de orientação do mundo. Este processo de

⁶ Freud trata da sexualidade como energia vital instintiva passível de variações quantitativas, vinculada à homeostase, às relações sociais, às fases do desenvolvimento da libido infantil, ao erotismo, à genitalidade, à relação sexual e à procriação. Sobre sexualidade e psicanálise, consultar trabalhos de BEARZOTI, Paulo. **Sexualidade**: um conceito psicanalítico freudiano. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/anp/v52n1/24.pdf>.

abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações (codificações) representativas da maneira como o educando <se orienta no mundo > – momento de sua cotidianidade – e se sente desafiado a analisá-lo criticamente.

Quais olhares se estabeleceram sobre a ação do aluno? De certa forma, com essa atitude, reiteramos uma das ações reprodutivista da cultura escolar: do professor emana a lógica, a razão; do aluno, a irracionalidade.

Para ele, existem dois contextos inseparáveis nas ações escolares, o teórico, dos sujeitos do conhecimento, e o prático, concreto da realidade social. Talvez por isso a dicotomia esteja sempre tão marcada no ambiente escolar.

Para nossa admiração, na folha não tinha palavrão ou figuras relacionadas com sexo; mas sim uma árvore toda pintada de rosa: tronco, copa... Tudo rosa. No mesmo instante, desamassamos o papel (o quanto foi possível) e devolvemos ao aluno que, assustado, retrucou, conforme registro do diário de campo (2006):

— Mas, tia, a tia [professora regente] disse que estava errado.

— A aula é nossa, disse eu. E você vai fazer o que nós tínhamos combinado, caso contrário, não vou corrigir seu trabalho. Tive que falar sério e chamar a atenção para a 'nota', pois ele não queria mais terminar o desenho com medo que sua professora fosse brigar com ele.

Ficamos indignada com a professora e, terminada a aula, durante o recreio, fomos conversar sobre o ocorrido. Tentamos argumentar que já havíamos feito uma pesquisa sobre diversos tipos de árvores, explicamos que deu muito trabalho e que aquele desenho era o produto final, a culminância. Esclarecemos que, anteriormente, havia acontecido um processo de construção, por isso entendíamos que a “árvore” estava inserida em um contexto de criação, independentemente da cor com a qual estivesse sendo pintada, inclusive “rosa”. A resposta foi a seguinte: “Mas, Fernanda, o menino está fazendo aula de Arte para aprender a desenhar e pintar”. Como ele vai fazer quando eu o mandar pintar um desenho na prova? (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

O verbo utilizado no discurso da professora, MANDAR, traduz em palavra a ação que gere as suas práticas: “opressores e oprimidos” (FREIRE, 2002).

Enquanto a escola traduzir, em suas falas, práticas de uma pedagogia opressora, em que ao aluno cabe apenas obedecer sem questionar, quaisquer que sejam as possibilidades de libertação, narrativas ou experiências do outro serão aniquiladas. Não se trata de “anarquizar o sistema de ensino” ou a não existência de experiências diferentes entre os sujeitos do diálogo, mas categorizar as ações pedagógicas.

Pouca diferença fará uma ou duas aulas de Arte ao longo da semana, ou quantas forem, pois a essência não está na aula, mas nas narrativas pedagógicas, no trabalho divorciado entre o professor de Artes e as práticas cotidianas da educação de séries iniciais.

Desde a pesquisa inicial de Mestrado, sinalizávamos a ausência do trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e o professor de Arte. Isso se evidenciara no decorrer do ano. Enquanto ministrávamos as aulas, começamos a perceber que, na maioria das vezes, nosso trabalho, como professora de Arte e mediadora no processo de formação dos “pequenos” leitores de imagens, por meio do “repertório visual”, ou melhor, alfabetização estético-visual, segundo Schultz-Foerste (2004, p. 95) estava em estágio embrionário. Isso porque os conceitos que eram construídos nos 50 minutos de aulas semanais acabavam por ser desconstruídos no restante do tempo pela própria dinâmica utilizada nas séries iniciais, quer pelos materiais e recursos didáticos, quer por ruídos surgidos nas ações pedagógicas.

Assim, a presente investigação decorre da problemática apresentada acima e lança o desafio de buscar novas perspectivas de análise para as questões levantadas no Mestrado e para o seu redimensionamento a partir das novas práticas, relações e teorias da atualidade.

A difícil Arte de escolher, mais ou menos relevante, bonito ou feio, melhor ou pior, demandou tempo. Mesmo assim, acreditamos não ter havido justiça com todos os dados produzidos e desde já pedimos desculpa a todos os envolvidos na pesquisa.

O momento de análise constitui-se no exercício de triangulação entre dados produzidos, diálogo com referencial teórico e reflexões da pesquisadora. Assim, por uma intencionalidade teórica, a fim de provocar uma leitura cíclica mediada pelos momentos reflexivos chamados “Diário de campo: memórias da pesquisadora, 2006”, “Diário de campo, 2012” e discussões teóricas, a composição textual está organizada em três espaços determinados pelos objetivos desta investigação:

No primeiro, chamado **“Entre histórias antigas e recentes: revisitando os sujeitos da pesquisa”**, são contemplados os sujeitos que compuseram a pesquisa cujo olhar está posicionado às questões apresentadas no decorrer do trabalho.

No segundo, **“Revisão do campo teórico: infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte”**, o conceito de memória imagética adquire um importante papel metodológico nesta pesquisa, dimensionado principalmente por Damásio (1996) e Halbwachs (2006). Da perspectiva freiriana (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010,2011), surgem as análises das relações em sala de aula e a construção do conhecimento pelos sujeitos. Buscamos estabelecer diálogos com Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010) e as mediações entre afetividade e conhecimento. Com Benjamin (1984, 1985, 1991,1993, 1994, 2002, 2005, 2011) e os conceitos de narrativa e experiência. Em Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008) discutimos infância e seus espaços em diálogos com relatos da pesquisa colaborativa.

O terceiro momento, **“Categorias de análise: mediações do ensino da Arte em/nas práticas pedagógicas escolares”**, expõe os resultados das mediações propostas para produção de dados a partir da inserção da pesquisadora no campo, refletindo sobre práxis escolar e possibilitando uma acepção conceitual acerca do objeto deste estudo: as memórias escolares que (re)significam o processo de conhecimento dos alunos.

A partir da compreensão do valor da produção das crianças, propomos uma reflexão sobre as bases da construção filosófico-metodológica do ensino da Arte nas séries iniciais, indicando que a referência deve estar nas necessidades das crianças que

são mediadas, diariamente, por informações sociais, culturais, morais, educacionais, psicológicas e imagéticas, a fim de que elas possam expressar, em suas produções, a leitura de suas próprias histórias. Alves (2012, p. 19) fala do “País dos Saberes”, onde há regras e rituais que regulam falas e escritas:

No "País dos Saberes" há regras precisas que regulam a fala e a escrita. Regras claras, rigorosamente definidas. Quem tropeça é expulso. Para se entrar no País dos Saberes: " há de se passar por rituais de exame de linguagem". Tais rituais têm o nome de "defesa de Tese".

Almejamos que a leitura deste material seja tão prazerosa ao “outro” —receptor, segundo Bakhtin (apud BRAIT, 2006), quanto foi para o “eu” — produtor. Queremos fomentar momentos de reflexão tanto em práticas passado quanto no presente, de tal forma que, no momento posterior ao diálogo, em meio aos estranhamentos e particularidades, tenhamos a possibilidade de (des)construir, se necessário, (re) pensar e (re)afirmar, mas, acima de tudo, possibilitar mediações.

Sendo assim, caminhamos para “**Entre histórias antigas e recentes: revisitando os sujeitos da pesquisa**”. Nele são contemplados os sujeitos que compuseram a pesquisa a fim de caracterizá-los, e acima de tudo, conhecer as narrativas presentes nos ambientes da escola conforme os dados produzidos, coletados e lembrados.

CAPITULO I

ENTRE HISTÓRIAS ANTIGAS E RECENTES: REVISITANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA



7

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
 Mudo, mas não mudo muito.
 A cor das flores não é a mesma do sol
 De que quando uma nuvem passa
 Ou quando entra a noite
 E as flores são cor da sombra.
 Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.
 Por isso quando pareço não concordar comigo,
 Reparem bem para mim:
 Se estava virado para a direita,
 Voltei-me agora para a esquerda,
 Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés —
 O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
 E aos meus olhos e ouvidos atentos
 E à nossa clara simplicidade de alma ...

(ALBERTO CAEIRO, "O Guardador de Rebanhos - Poema XXIX")

Pretendemos com este capítulo revisitar discentes e docentes que compuseram a pesquisa inicial com a turma além do próprio texto escrito, buscando os vestígios deixados em/nas suas memórias para compreender como tais memórias se manifestam nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, corroborando com as narrativas das crianças. Ao mesmo tempo, queremos dimensionar o contexto da pesquisa na atualidade, seus sujeitos, práticas e perspectivas. Propomos também localizar geograficamente o leitor, situando-o nas condições da pesquisa: público-alvo, os sujeitos com os quais dialogamos ao longo dos quinze meses de pesquisa de campo no contexto econômico do bairro.

Tal ideia surgiu das leituras de Freire (2008) e Benjamin (1991), diálogos com a orientadora e Caeiro (s/d). Mudar,⁸ muito ou pouco, parece fazer parte do processo de formação e reformação. Para Freire (2008, p. 49), o ser humano é capaz de agir e de transformar a realidade, porque ele “existe” e não apenas “vive”, uma vez que não se reduz “[...] a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – [...] o ser humano pode ser eminentemente interferido”. Por ser um ente de relações, o ser humano se integra, participa, age. Essa integração, no entanto, “[...] se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica” (FREIRE, 2008, p. 50).

⁷ Figura 2 – "Árvore cor de rosa". Arquivo pessoal da pesquisadora. Editado em versão digital para tornar-se epígrafe do Capítulo 1, pois representa o ápice da trajetória desta pesquisa.

⁸ Mudar no sentido de trocar de lugar, alterar pensamento, deixar a zona de conforto epistemológico.

Esse aperfeiçoamento não é, portanto, algo que aconteça naturalmente. É uma luta pela humanização, para afastar o indivíduo daquilo que é da esfera animal, que o faz acomodado ou ajustado. Uma luta contra a renúncia à capacidade de decidir, contra a massificação, a *coisificação* que, no entanto, requer uma “[...] permanente atitude crítica, único modo pelo qual o ser humano realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação apreendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE, 2008, p. 52).

Intrinsecamente ligadas a essas questões, são construídas as severas críticas que Freire esboça à educação bancária, sobretudo na obra “Pedagogia do oprimido”. Segundo ele, se o ser humano é esse que se constitui a partir da própria transformação da realidade, a educação deve refletir esse movimento.

Até então, os processos de intervenção educativos percebidos por eles não refletiam isso. Ao contrário, era uma concepção produtivista e alienante da prática e consciência social. Freire denomina essa prática de “educação bancária”. Nela o educando é coisificado, transformando-se em ser passivo.

Na educação bancária, o saber se descola do próprio potencial político-existencial do ato de educar – a marca da morte do sujeito como ser autônomo e consciente é um traço que Freire (2005, p.75) distingue aqui ao nos explicar que tal concepção bancária “[...] no momento em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila”.

Diferentemente disso, uma educação autêntica é aquela em que se lança outro olhar para o mundo que liga o educador e o educando, abarcando novas possibilidades cognitivas, éticas e estéticas – que estão entrelaçadas em um movimento contínuo de pulsão característico da existência como movimento da vida.

Freire, na verdade, está dizendo algo que todo aparato técnico e científico construído pela modernidade não deu conta de fazer – ou sequer possibilitou o espaço para ser pensado: é preciso produzir uma educação que, ao mesmo tempo em que seja crítica e problematizadora, seja mais humana, experimentada.

Também para Benjamin (1991) experiência (*erfahrung*) tem relação com a história do sujeito e esta promove uma descoberta individual em um fluxo de correspondências alimentadas pela memória. Por isso, refletir, revisitar, reavaliar nossas ações foi tão importante no processo de reconhecimento das memórias imagéticas e (re) elaboração das práticas pedagogias escolares.

Ao refletir sobre minhas práticas, passei a um estágio de autoconhecimento. Segundo Freire (2008) fui agente de minha própria recuperação em uma postura conscientemente crítica diante de meus “problemas”. Para Freire (2008), faz-se necessário proporcionar ao sujeito sua emergência de forma plenamente consciente e crítica, e essa ação só acontece por meio da educação, mas de uma educação “corajosa”, propondo ao professor e ao aluno a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do ser humano brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2008, p. 65).

Em dado momento da pesquisa e escrita, tornou-se inviável criar novos passos sem que, contudo, fossem reavaliadas práticas que passaram a ser vistas sobre outros olhares e experiências.

Durante a pesquisa inicial, deparei-me com ressignificações e situações peculiares da escola. Uma delas diz respeito às mediações da cultura escolar,⁹ das narrativas infantis¹⁰ e como escola a mantinha o equilíbrio entre elas.

Foi um período de aprendizagem intensa em que, tanto por orientação dos professores quanto pelas pesquisas individuais, construí e desconstruí certezas gerei dúvidas que me levaram à busca de respostas para os questionamentos que eram apresentados. Fortaleci a ideia da importância de olhar a criança como sujeito

⁹ Cultura escolar entendida aqui como uma junção de currículo legal, práticas escolares e saberes dos professores.

¹⁰ Narrativas infantis compreendidas como as histórias dos sujeitos, no caso desta pesquisa, as crianças.

histórico-social constituído e propus mediações pedagógicas utilizando a leitura de imagem como caminho para esse processo.

No processo da intervenção em sala, ao apresentar as obras de Elpídio Malaquias,¹¹ ao contrário do que previamente pensava, o olhar das crianças sobre *O pássaro* ou *O pavão* partiu de seus próprios olhares, refletido em Malaquias: um olhar de reconhecimento. Tal reconhecimento confronta o sujeito com sua zona de conforto e promove uma fruição estética, um sentido de pertencimento da obra: Arte-pertencimento. Arte-trabalho. Arte-produção. Arte-transformação. Arte-conhecimento. Arte-expressão, mas, ao mesmo tempo, Arte-disciplina. Disciplina que lança mão de conceitos tão complexos quanto subjetivos. A nós, Arte-educadores, cabe-nos o papel de mediador nesse processo de saber/fazer, produzir e reconhecer-se produtor de Arte e não apenas cumpridor de atividades automatizadas e exercícios propostos.

Por mediação entendemos como todos os processos presentes nas relações sociais instituídas, nos quais várias vozes, signos e experiências aparecem presentes no discurso dos sujeitos. Essas vozes podem ou não ser reconhecidas pelo próprio sujeito como sendo de outros, mas perpassaram seu caminho, estando vivas em suas falas e sem nenhuma dificuldade poderiam ser decifradas por meio de suas representações, desenhos, pinturas e outras manifestações artísticas.

Nesse axioma, Barbero (2004) diz que mediação é o processo no qual o sujeito social é partícipe do entendimento que a comunicação em massa oferece. Não se trata de um sujeito incapaz, mas daquele que se relaciona com o outro em suas formas de sensibilização. Sensibilização esta que faz referência à existência real de um sujeito que cria para si representações mentais a partir das práxis históricas. Segundo Kosik (1976, p.10), definindo o “pensamento comum”, para o autor, não

¹¹Trata-se da intervenção, na turma de 1º ano, realizada durante a pesquisa de Mestrado no ano de 2010. Para maiores informações, consultar CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de Arte em séries iniciais do Ensino Fundamental. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em 2000) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES.

basta que exista uma sensação de pertencimento genérico para que o ser humano seja liberto da categoria de mero espectador contemplativo; é fundamental que se promova a ruptura com a pseudorrealidade. Quando isso não acontece, as práticas se tornam meras reprodutoras do trabalho sem expressão, o fazer Arte pelo fazer, o produzir sem trabalho.

Sendo assim, uma das possíveis mediações propostas entre o sujeito (criança) e o fato (imagens) deu-se pelo estranhamento que cria novas possibilidades de crescimento e de saídas a determinadas situações. A superação de uma situação social estranhada gerou uma nova forma de estranhamento que superou aquela precedente, e diante da qual antigas tentativas experimentadas se mostraram impotentes. Trata-se aqui do estranhamento que promove no sujeito um novo olhar sobre a situação, um olhar amplo, um olhar que estimula novas possibilidades de expressão.

Pensando em tais possibilidades, em 2012, retornei à escola no dia 1º de março de 2012, a fim de reencontrar a turma e apresentar novas propostas. Fui no período da manhã, pois, anteriormente, a turma observada era do turno matutino e acreditei que a maior parte dos alunos ainda estivesse matriculada no mesmo turno.

Para reconhecer os ambientes e seus sujeitos, decidi percorrer os andares da escola. Ao passar pela porta da 4ª série A, da professora Selma Neves F. Nascimento, que aqui será chamada de “Tia Selma”, ouvi:

-- Olha, é a tia de <Arti>”.

-- Tia de <Arti>. Tia de <Arti>. É você mesmo?

(Diário de campo, 1-3-2012)

Ao mesmo tempo, todos os alunos, inclusive aqueles que não me conheciam, vieram ao meu encontro na porta da sala.

Maior foi nossa alegria quando a professora surgiu, pois ela havia sido uma das que participou da pesquisa inicial e com a qual havia instituído um bom relacionamento.

Incide também o fato de a “Tia Selma” ser uma das mais antigas professoras da escola e atuar há mais tempo com séries iniciais do Ensino Fundamental.

A sensação de ser reconhecida após tantas mudanças, em especial, físicas (Figura 3), eram 20 quilos e alguns centímetros de cabelos a menos, trouxeram à minha mente questões sobre memórias, imagens e Arte.

Figura 3 — Imagem comparativa da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Elaborado a partir de fotografias para serem utilizados neste trabalho.

Entre olhares de espanto e admiração, as perguntas foram surgindo todas e ao mesmo tempo:

-- Tia, você que vai dar aula de novo?

-- Tia, você lembra de mim?

--Tia, você lembra do Lázaro?

-- Tia, você voltou para escola?

(Diário de campo, 1-3-2012)

Múltiplas vozes e discursos carregados de memórias e histórias que, segundo Benjamin (1984), constituem o que nos impulsiona para a razão, permitindo-nos encontrar, no passado, memórias imagéticas a fim de enriquecer nosso presente e ressignificá-lo em uma nova experiência contável. Após aquele momento, tive convicção de que existem distâncias e afastamentos que são preenchidos no momento do encontro entre memórias e histórias.

Após um abraço caloroso e algumas conversas determinadas nos discursos polifônicos (BAKTHIN, 2003), disse à professora qual o motivo de minha visita e as intenções da pesquisa. Agora, ao caminhar no corredor, indo para meu alvo, a sala da pedagoga, ressignifiquei minha presença na escola e trouxe de volta minhas próprias memórias com as crianças da turma de 1º ano de Ensino Fundamental da Escola Centro de Jacaraípe.

Já na sala dos professores, tudo parecia igual. A única novidade era um computador que fora disponibilizado aos professores para ser utilizado com pesquisas, elaboração de provas e preenchimento do diário digital. Sentada com os eles, no ambiente destinado às conversas informais, consegui obter informações atualizadas acerca dos encaminhamentos das ações pedagógicas.

Como o quadro de docentes era relativamente novo, muitos não me conheciam. Ao entrarem na sala, pensaram que se tratava de alguém da Secretaria de Educação ou algum vendedor autônomo. Propositadamente, fiz-me de desentendida e aguardei se haveria alguma tentativa de contato dos “até então desconhecidos”. Até certo ponto foi engraçado ouvir uns cochichos:

-- Quem é ela?

-- É da Secretaria? Referindo-se à Sedu municipal.

(Diário de campo, 1-3-2012).

Com a chegada da pedagoga, houve uma breve apresentação formal. Ao rever alguns professores, encontrei aquela que, mesmo sem saber, havia sido fonte de inspiração para minha pesquisa de Mestrado. Aproveitei o pequeno período de recreio para tentar algumas aproximações, especialmente com a professora de Arte,

que, mais tarde, descobri não ser de “Arte”, mas relatarei esse encontro mais à frente.

Na tentativa de atingir o objetivo proposto para o capítulo, encontramos-nos com as crianças da antiga turma de 1º ano em 2009 e que se constituiu no 4º ano A, em 2012. Assim, convido você a revisitar comigo o contexto de meu encontro com Lázaro e seus colegas.

1.1 AS CRIANÇAS/ COAUTORAS

Revisitá-los após quatro anos do primeiro contato permitiria analisar as mediações do ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma docência colaborativa entre professor regente e professor de Arte. Na pesquisa inicial, a turma de 1ª série era composta por 18 alunos, 6 meninos e 12 meninas com idades entre 6 e 14 anos. Todos repetiam a 1ª série. O grupo era subdividido por grau de dificuldades: quatro crianças que viviam em um acampamento de ciganos; duas estavam repetindo a 1ª série pela terceira vez (em uma delas, toda a turma ficou retida), mas as outras duas reprovações deveram-se às constantes faltas; três, tinham necessidades especiais: uma com dislexia, outro com deficiência mental leve e um terceiro hiperativo com laudo¹² médico; cinco crianças moravam em uma invasão e quase nunca conseguiam ir à escola e três alunos estavam em idade regular com desenvolvimento acima do nível da turma.

¹² Acerca de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, o Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, regulamenta” [...]o acesso ao ensino regular e a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme Decreto nº 7.611/2011, e a existência de classes especiais para atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação”.

Agora a turma já não se configura com os mesmos sujeitos. Alguns já haviam participado da pesquisa em 2009, enquanto para outros, tornamo-nos conhecidos no momento de apresentação à turma.

Como procedimento metodológico, elaboramos um instrumento alternativo para produção de dados: um caderno de perguntas e respostas que era disponibilizado a todos os alunos para que pudessem responder às questões. A dinâmica de utilização deu-se da seguinte forma: ao todo eram 40 questões, e cada aluno poderia ficar com o caderno por uma semana. Ficava responsável, no dia marcado, de trazer para escola e entregar ao próximo colega. Essa organização só foi possível com a ajuda da professora regente, recolhendo e repassando o caderno.

A eleição por esse instrumento deu-se por dois fatores: primeiro, porque, por meio dele encontraria respostas que trariam informações singulares sobre o ambiente sócio-histórico-cultural dos alunos e, a partir de tais informações, poderia planejar ações pedagógicas; e, segundo, trata-se de um instrumento de coleta de dados cuja principal característica é a ludicidade, a brincadeira.

Assim, alguns dados que, por constrangimento ou pouca intimidade entre as crianças e a pesquisadora, poderiam não ser coletados, foram conseguidos com ajuda do “caderninho”, como era chamado por todos.

As questões apresentadas no “caderninho” foram as seguintes:

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua idade?
3. Como se chamam seus pais? Eles moram juntos?
4. Você tem irmãos ou irmãs? Quantos? Qual o nome deles?
5. Onde você mora? Quantas pessoas moram com você? Quem são?
6. Qual a sua religião?

7. O que você costuma fazer em casa depois da escola?
8. Você pratica algum esporte? Qual?
9. Você já foi ao cinema? De qual filme mais gostou?
10. Você já foi ao teatro? Qual? Com quem?
11. Você já visitou algum museu? Qual?
12. Tem namorado?
13. O que mais gosta de comer?
14. Qual seu time de futebol?
15. O que você menos gosta de comer?
16. Você conhece algum pintor? Qual?
17. Quem é seu melhor amigo?
18. De qual brincadeira você mais gosta?
19. Na escola, o que você mais acha legal?
20. O que você menos gosta na escola?
21. O que o deixa mais feliz?
22. Qual a matéria de que você mais gosta?
23. Qual matéria você menos gosta?
24. O que o deixa mais triste?

25. Você tem medo de quê?
26. Qual seu cantor favorito?
27. Qual seu programa de TV favorito?
28. De qual desenho animado você mais gosta?
29. Já sentiu dor? De quê?
30. Escreva uma mensagem para tia Selma.
31. Você gosta da aula de Arte? Por quê?
32. Conte uma coisa legal de sua infância.
33. Qual a fruta de que você mais gosta?
34. Qual a fruta de que você menos gosta?
35. Você tem algum bicho de estimação? Qual o nome?
36. Você já viajou? Para onde?
37. Que lugar você mais gosta de ficar ou ir?
38. Qual seu número de sapato?
39. De que cor você mais gosta
40. Você tem celular?

Algumas dessas perguntas foram elaboradas com a intenção de coletar as informações necessárias para o conhecimento dos sujeitos (perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 31 e 40) e outras foram utilizadas apenas para compor a

brincadeira do caderninho e facilitar a aproximação com as crianças (perguntas 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20 a 30, 32 a 39).

De acordo com as respostas, detectamos que a maior parte dos alunos reside nos bairros que compõem o balneário de Jacaraípe. A idade dos pais predomina entre 30 e 40 anos. As famílias são, em sua maioria, compostas por pais (biológicos ou não) com quatro ou mais filhos. Em poucos casos, os responsáveis legais pelas crianças são as avós. Cinco crianças têm pais separados e a nova família é constituída por madrasta/padrasto.

No geral, 30% das famílias têm escolaridade entre 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental, 60% são analfabetos funcionais, 18% concluíram o Ensino Médio e apenas 2% cursam o Ensino Superior.

Com relação à religião, predominam os evangélicos, cerca de 90%, o que, de certa forma, influencia as escolhas de eventos e as atividades que são desenvolvidas com a turma.

No que tange ao trabalho, 60% são trabalhadores autônomos é dona de casa e os demais dividem-se entre assalariados e desempregados.

Dentre as atividades que as crianças costumam fazer após a escola, a principal delas era cuidar dos irmãos menores. Cinco disseram que trabalham após chegar em casa, significando vender algum produto na praia ou auxiliar os pais nos comércios próprios. Oitenta por cento das crianças possuem algum aparelho de informática ou eletroeletrônico (videogame, *tablete*, computador, *PSP*)¹³ além dos aparelhos de televisão. Alguns deles, inclusive, possuíam seu próprio aparelho de TV e computador.

¹³ Playstation Portable, também conhecido pela sigla PSP, é a versão portátil do console de videogames da Sony, da série PlayStation. Possui funções dos jogos, leitor de áudio, vídeo e acesso à Internet. Foi lançado em março de 2005. Fonte: <http://br.playstation.com/psp/>

Esse dado é, ao mesmo tempo, relevante e preocupante. Relevante no sentido de que desconstrói a tese de que crianças de periferia, ainda que de classe baixa, não têm acesso às mídias digitais e precisam fazê-lo via escola que, por sua vez, não atende à demanda sociocultural. Isso é preocupante, pois corrobora o pensamento da cultura hegemônica quando impõe às crianças, quer de periferia, quer de área urbana, valores econômicos (bens e valores), como essenciais para seu desenvolvimento atuando apenas como poder de manipulação e controle social. Segundo Raymonds (1996, p. 123):

Aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, sendo continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e sentir é, em larga medida, uma reprodução de uma ordem social profundamente arraigada a que elas podem até achar que de algum modo se opõem, e a que, muitas vezes, se opõem de fato.

Para o autor, a mudança no acesso democrático a bens materiais e culturais deve provocar alterações nos processos de hegemonia cultural. Do contrário, apenas mantém os valores e os sentidos do modelo vigente. Por isso, segundo ele, é necessário investir tanto no trabalho intelectual quanto no educacional, “*the long revolution*”, a fim de promover o avanço nas relações sociais. Ao contrário do que seria o senso comum, no geral, as crianças não brincam na rua no tempo livre e muitas sequer praticam esportes, exceto o futebol, que é citado por 50% dos meninos.

A grande disparidade está no fato de que, desse mesmo grupo, cerca de 60%, cujo acesso as informações é facilitado pelas mídias digitais e TV por assinatura (*Oi, Sky, Claro ou Net*), incluem-se também no grupo de baixo acesso a outros instrumentos de divulgação de Arte e cultura, por exemplo, cinema, teatro e/ou exposições de Arte.

Quando se trata de conhecimento cultural, percebe-se que 40% da turma nunca foi ao cinema, apesar de estarem tão próximos aos centros cultural, e, quando o fizeram, foi por meio da promoção da escola, no projeto “Criança no cinema”.

A visita ao teatro deu-se para 95% dos alunos, somente quando promovida pela escola, bem como visitas aos museus e galerias. No geral, mais próximo a eventos culturais das quais já haviam participado foram *shows* que acontecem no período de verão no balneário.

Tais dados reforçam a necessidade de ações político-pedagógicas que venham de encontro às narrativas hegemônicas e práticas de reforço do pensamento consumista e midiático. Cabe à escola, enquanto instrumento de promoção cultural e intelectual, o papel de não reprodutivismo.

Outro dado bastante importante para o diagnóstico da realidade escolar refere-se ao namoro. Dos que responderam “sim”, por já terem ou estarem namorando, todas eram meninas com 11 anos e, segundo a mesma resposta, os namorados não eram da escola. Assim, como essa é a última turma da escola, é bem provável que tais namoros sejam com meninos mais velhos. Logo, meninas e meninos precisam estar informados quanto às consequências de envolvimento emocional e até mesmo sexual, na adolescência. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola “[...] está contextualizada e integrada à comunidade”, contudo não existe, na matriz curricular oficial, nenhum momento em que se trabalhe educação sexual, ética ou filosófica, aos menos para essa turma.

Algumas outras perguntas como: “O que mais gosta de comer”. “Qual brincadeira mais gosta”. “Time de futebol, melhor amigo ou número do sapato”, apenas compuseram a atividade para que houvesse um contexto lúdico no processo de entrevista, entendendo a necessidade de um certo reconhecimento, no sentido de aproximação afetiva entre os alunos/sujeitos e a professora/pesquisadora.

Quando a pergunta tratava diretamente dos artistas: “Você conhece algum pintor?”, as respostas variaram entre Tia Selma e tia Fernanda (pesquisadora), cerca de 40%, chegando até “meu tio” e “meu pai” (Diário de campo, 2012). Apenas 5% dos alunos conseguiram identificar Leonardo Da Vinci e nenhum deles se lembrou de Elpídio Malaquias, nem mesmo os que haviam participado do processo em 2009.

Em tese, os caminhos propostos pela escola, como fomentadora da constituição sociocultural, estão na contramão daqueles com os quais as crianças têm reconhecimento. Muito do que é aplicado como proposta pedagógica caminha em um universo paralelo ao das crianças, tornando-se enfadonho e “desnecessário” no ponto de vista das crianças.

Sendo assim, qual seria a melhor forma de pensar séries iniciais do Ensino Fundamental: seriada?¹⁴ Multisseriada?¹⁵ Com um único professor licenciado em Pedagogia para séries iniciais? Ou professores com formação específica por áreas? Possivelmente as respostas para tais questões promoverão uma nova leitura acerca das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Retornando ao questionário, na pergunta sobre “O que você mais gosta na escola”, 20% disseram “aulas de Educação Física”, 75%, “brincar” e as demais, “professora Selma”. Dessa feita, percebemos que, no geral, as crianças tendem a se reconhecer naquilo que gostam de fazer: ser criança e brincar.

¹⁴ Em **A Escolaridade em Ciclos**: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, 2003, 351f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a autora Claudia de Oliveira Fernandes discute a temática de forma abrangente. Fez com que o trabalho de investigação contemplasse duas abordagens: uma análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar e uma análise estratificada pelo modo de organização da escolaridade – séries e ciclos – realizada a partir de diversos indicadores captados por meio dos instrumentos contextuais do Saeb 2001 relacionados com as questões da repetência e da evasão. A relevância dessa temática se justifica com base na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, tal preocupação ainda permanece no início do século XXI. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1100/1100.pdf>>.

¹⁵ Segundo dados do Censo Escolar de 2011, no Brasil, 45.716 escolas ainda possuíam salas multisseriada, onde são ministradas aulas para alunos de diferentes idades e séries. Destas, 42.711 ficam na zona rural e 3.005 na zona urbana – são 1.040.395 matrículas na zona rural e 91.491 na urbana. Apesar de, para muitos educadores, a proposta de classe multisseriada parecer uma anomalia pedagógica, alguns outros educadores trabalham com a ideia de uma cultura contra-hegemônica em que apesar de um contexto desfavorável, pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriada conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA; SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito. Segundo Santos (1996), aponta-se a existência de uma “pedagogia das classes multisseriada” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam.

Araújo (1996) diz da necessidade que a criança tem de brincar, pois é brincando que ela cria relações e soluciona seus grandes problemas. Benjamin (1984) afirma que a criança é **O** sujeito que participa e cria a partir de seu universo (grifo meu).

Trata-se de um preconceito dizer que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis, havendo necessidade de ser inventada uma produção de entretenimento para elas. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil. Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança; é a própria criança que as vai imaginando, e capta seus sentidos durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico (BENJAMIN, 1984).

Em quais momentos expressões de ludicidade e brincadeira cabem no ensino conteudista e diretivo da educação bancária? Todas as questões acabaram por contribuir para a visão ampliada do grupo que compõe a parte mais importante da pesquisa: as crianças. Buscamos, nos próximos parágrafos, discutir os espaços da escola e a forma como estão organizados após quatro anos.

1.2 A ESCOLA/ESPAÇO GEOGRÁFICO

O município de Serra é composto por praias extensas. Com população de 385.500 habitantes, tem inúmeros bairros. Jacaraípe é um desses bairros, situado a 27km do centro de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Com aproximadamente 35.000 habitantes com residência fixa, é dividido em novos sub-bairros que surgiram após a demanda imobiliária dos últimos cinco anos: Portal de Jacaraípe, Conjunto Castelândia, Praia da Baleia, São Patrício, Parque Jacaraípe, Estância Monazítica, Jardim Atlântico, Costa Dourada, Residencial Jacaraípe, Lagoa Jacaraípe, Bairro das Laranjeiras, Conjunto Magistrados (acréscimo do Bairro das Laranjeiras), São Francisco, Enseada de Jacaraípe, Praia de Capuba e Costa Bela.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe (Figura 4) iniciou suas atividades no dia 20 de abril de 2005. Está localizada na Rua Santa Catarina, número 333, bairro de Jacaraípe, no município de Serra, Espírito Santo.

Figura 4 -- Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro de Jacaraípe



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012.

A escola está localizada em uma das regiões centrais de Jacaraípe e foi organizada para atender a 17 turmas de alunos que seriam matriculados em turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em dois turnos.

Contudo, a população do bairro também é composta tanto por indivíduos que migraram de outros Estados brasileiros, principalmente Minas Gerais e, mais recentemente, por trabalhadores itinerantes vindos de São Paulo e Estados do Nordeste. Trabalhadores que trazem consigo suas famílias, muitas vezes compostas de crianças que iniciam suas atividades no meio do ano ou têm que interrompê-las devido à transferência de seu responsável. Tais movimentos fizeram com que o fluxo

de matrículas aumentasse além do que se havia previsto, desencadeando uma sequência de erros e descasos.

Até 2008, a escola ainda funcionava no anexo “Riviera”, que consistia em um espaço mal adaptado, organizado para atender à grande demanda de vagas. Foi somente em 2009, com a criação de outra escola municipal, EMEF Neusa Maria Peyneau, que o anexo “Riviera” foi desativado e a EMEF Centro de Jacaraípe passou a atender 700 alunos, distribuídos em 22 turmas de 1ª a 4ª série (12 salas de aula em cada horário) em dois turnos. Como a promessa de mudanças foi frustrada, a partir de 2010, a escola cedeu, de forma inadequada, sala de assessoramento pedagógico, sala de apoio pedagógico, biblioteca escolar e sala de reforço para alocar um total de quatro salas de aula. Adaptou-se um novo espaço para o recebimento do Laboratório de Informática do MEC, mas, ainda assim, o prédio se tornou cada vez mais sujo, cheio de vazamentos, infiltrações e com segurança inadequada diante da quantidade de grades enferrujadas.

Em 2013, estavam matriculados 520 alunos em 20 turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro turmas de 1º ano, oito de 2º ano, cinco de 3º ano e três turmas de 4º ano, em dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino.

Após a conclusão de diversas adaptações no prédio escolar, a partir de fevereiro/2013, a unidade de ensino conta com a mesma estrutura física. Poucos foram os avanços alcançados pela escola, no que tange à estrutura física. Ao contrário, no ano de 2012, devido à escassez de vagas disponíveis no bairro e com a finalidade de comportar mais alunos, a escola perdeu espaços considerados essenciais para o desenvolvimento das crianças. Sem espaços essenciais, como ficaram os docentes? Veremos no próximo item a constituição atual do quadro docente.

1.3 OS DOCENTES /PARCEIROS

O quadro docente da escola foi ampliado na medida em que novas turmas foram surgindo. Contava com duas pedagogas no turno matutino: uma atendendo ao 1º, 2º e 3º anos e outra para os 3º e 4º anos. Ambas são licenciadas em Pedagogia. No período da tarde, apenas uma pedagoga responde pela escola, em as todas as suas séries.

Com já foi citado, esses profissionais não têm uma sala para fazer atendimento individual, tanto aos pais quanto aos professores e alunos. Para atender à demanda de espaço, ficou reservado a elas uma mesa e um armário no corredor do segundo andar do prédio. Isso, muitas vezes, interfere na qualidade do atendimento prestado à escola, tendo em vista que é impossível manter a atenção de alunos e pais em meio a trânsito de pessoas no corredor.

No turno matutino, a escola tem disponíveis duas coordenadoras e uma no vespertino, que está atuando há cerca de dez anos. As três têm licenciatura em Pedagogia e possuem especialização na área de Educação.

No geral, as coordenadoras ficam no primeiro andar, espaço que antes era destinado à secretária, e atuam principalmente no recebimento dos alunos que são enviados para fora de sala de aula durante o período regular, além de organizar os momentos de entrada, recreio e saída dos estudantes.

Ainda que atendam às qualificações técnicas da função, o que se observa são ações geradas a partir de uma não intencionalidade educativa. Segundo Forquin (1993, p.167):

É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização[...]. É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade profissional e social. Por outro lado, não se

poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um <mundo social>, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, na linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Tal regime próprio, em alguns momentos, causa certa apreensão no que se refere às ações pedagógicas, pois se configuram movimentos contrários à libertação e autonomia (FREIRE, 1996, p.121).

Na secretaria, atuam quatro funcionárias, duas com formação no Ensino Fundamental e duas com Ensino Médio. São responsáveis pela documentação da escola. A escola conta ainda com dois vigilantes com Ensino Fundamental incompleto; doze funcionários da limpeza (ASG) com Ensino Fundamental, atuando por uma empresa terceirizada.

Na cozinha existem cinco funcionários, contratados pela firma Verdurama, com Ensino Fundamental incompleto. Esses funcionários fazem parte do complexo da escola e atuam diretamente com as crianças nos intervalos de aula, entrada e período do contraturno, na distribuição da merenda escolar.

Ao todo, a escola tem 21 professores distribuídos da seguinte forma: dois professores da área de informática na educação (um no turno matutino e outro no vespertino), três professores de Educação Física (dois do turno matutino e um do vespertino), uma professora de Arte (somente no turno vespertino), uma professora de projetos (apenas no turno matutino) e dezoito professores regentes com formação em Pedagogia (dez no turno matutino e oito no vespertino). Conta ainda com o apoio de sete estagiários (duas no turno matutino e cinco no vespertino).

Os professores com formação específica, tanto em Educação Física quanto em Artes, têm curso superior e ao menos uma especialização na área específica. Um dos professores de Educação Física é também Mestre em Educação Física e Desporto. A professora de projetos atende ao turno matutino com uma aula semanal e tem como orientação dar continuidade e/ou acompanhar os professores regentes em seus projetos de Arte ou Artesanato.

Freire, em suas reflexões "À sombra desta mangueira" (2010), diz que há urgência na elevação da qualidade da educação brasileira e que isso só se tornará possível quando houver um efetivo comprometimento governamental com a formação dos professores,

A elevação urgente da qualidade de nossa educação passa pelo respeito aos educadores e educadoras mediante substantiva melhora nos seus salários, pela sua formação permanente e reformulação dos cursos de magistério (FREIRE, 2010, p.46).

Por isso não se trata de a professora ser responsável por suas aulas de projetos, mas de uma organização sistematizada que não contemplou a qualidade de ensino, alguns projetos propostos para as escolas da rede municipal fazem parte de um conjunto de ações desvinculadas da participação dos docentes comprados em um pacote educacional internacional e outros, que já se constituem como prática pedagógica de fato, surgiram com a participação e escolha da comunidade escolar, mas foram esquecidos ao longo das mudanças administrativas:

- Ter projetos? Tenho muitos, porém poucos conseguimos executar, pois dependeríamos de uma ação mais efetiva e uma valorização de nosso trabalho (pesquisa/dedicação), mas não podemos contar com ninguém da secretaria (referindo-se às ações de apoio pedagógico). Quando temos um apoio é para <aparecer> nas Mostras Culturais. Mas a educação é dia a dia. (PROFESSORA, diário de campo, 12-9-2012).

A responsabilidade de crianças analfabetas funcionais aos dez anos não pode recair apenas sobre as professoras que, em sua maioria, precisam adaptar-se aos devaneios ideológicos políticos, a despeito de suas convicções profissionais. Segundo Freire (2010, p.47), [...] “um dos problemas cruciais da educação brasileira – é político- ideológico”. Assim, utiliza-se a educação no século XXI como a seca da década de 70: pauta para questões eleitoreiras

Dos professores regentes, 100% são mulheres. Destas apenas sete estão na escola desde 2006, época em que a pesquisa foi iniciada. As demais fazem parte do grupo de professores contratados temporariamente, os de designação temporária (DT), o que promove uma crescente rotatividade de docentes da escola e impõe um andamento irregular, pois, a cada ano, mais de 50% dos professores são remanejados, iniciando-se, então, um novo processo de conhecimento da comunidade escolar e de aceitação de ambas as partes.

Do grupo de 18 professores, todas têm curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e ao menos uma especialização em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Isso reafirma o comprometimento do grupo em sua formação e atualização independente do tempo de dedicação ao magistério.

Cinco delas têm mais de 20 anos dedicados à educação, outras cinco têm, no máximo, cinco anos de atuação no magistério e as outras seis tem 19 anos. Das que têm mais tempo de dedicação ao magistério, uma é a professora Selma, cuja turma **escolheu-se**¹⁶ para participar da pesquisa e para ela dedicaremos um momento ímpar da escrita.

Todas essas peculiaridades diagnosticadas no corpo docente da escola justificam-se, pois apresentam aqui os sujeitos proponentes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme veremos.

1.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Do PPP sabe-se que foi idealizado no ano de 2006 e somente em 2013, após a realização desta pesquisa, foi encaminhado à Sedu Serra. Trata-se de um documento em constante atualização, entretanto ainda embrionário. Nele encontramos alguns indícios que apontam para a direção proposta pela comunidade escolar.

¹⁶Grifo da pesquisadora, pois se tratou de uma escolha mútua entre sujeitos e pesquisadora.

A fundamentação teórica está baseada na filosofia crítico-social dos conteúdos. Acredita-se que a escola seja um espaço de formação que trabalha autonomia e as responsabilidades do aluno, proporcionando-lhes ambiente para que possam desenvolver-se física, mental, intelectual e culturalmente. Isso realmente é sentido na dedicação dos profissionais e no envolvimento de cada um deles com seus alunos, tal qual uma “galinha com os pintinhos”. Falar de uma criança para as professoras é parecido com falar de sua própria criação.

No que se refere à área de Artes, quando foi elaborada a primeira versão do PPP, na Prefeitura Municipal de Serra, sinalizou para a possibilidade de que as séries iniciais do Ensino Fundamental tivessem, em seu currículo, aulas de Artes, mas as questões sobre a disciplina não foram desenvolvidas, existindo apenas uma citação de que a escola teria uma professora de Arte que desenvolveria atividades básicas na história da Arte, com carga horária de uma aula semanal, com a observação “O que é muito pouco, em vista à importância do referido conteúdo para a formação global do educando”.

Apesar de o PPP ter sido organizado durante a formação dos professores, o que de fato acontecia era que cada um elaborava seu próprio plano de aula, tendo como princípios as práticas intrínsecas de sua ação pedagógica e, em alguns momentos, acontecia um trabalho de parceria entre professores das mesmas séries. Trabalhavam-se com muitos projetos, especialmente os que visam a uma exposição na Mostra Artística Científica e Cultural de Serra (MACC).

Após o novo contato com o grupo de sujeitos participantes da pesquisa, percebemos duas questões: a escola manteve, ao longo de quatro anos, a mesma organização curricular e práticas pedagógicas da cultura escolar, independente do currículo oficial e, os alunos, por sua vez, acabaram por reproduzir ações que já eram vistas no ano de 2010, mantendo-se invariáveis as propostas e não redimensionando as ações.

Este capítulo teve como objetivo visitar discentes e docentes que compuseram o primeiro trabalho investigativo com a turma, além da própria escrita na pesquisa inicial, buscando os vestígios deixados em/nas suas memórias para compreender como tais memórias se manifestam nas práticas pedagógicas no contexto de séries

iniciais do Ensino Fundamental, corroborando as narrativas das crianças e ao mesmo tempo procurando dimensionar o contexto da pesquisa na atualidade, seus sujeitos, práticas e perspectivas. Propusemos também localizar geograficamente o leitor, situando-o nas condições da pesquisa: público-alvo, os sujeitos com os quais dialogamos ao longo dos 15 meses de pesquisa de campo e o contexto econômico do bairro, pois entendemos que as questões sócio-históricas constituem as relações de aprendizado presentes na cultura escolar. Segundo Bakhtin (1998), trata-se do plurilinguismo com conjunto de linguagens diferentes trazidas por sujeitos que falam suas próprias linguagens, o mundo social, erguido a partir das relações de uns com/para/em/os outros.

Caminhamos para o segundo capítulo, “Revisão do campo teórico: infâncias, narrativas e memórias imagéticas”. Nele apresentamos o momento do confronto desta tese com outras produções acadêmicas. Estabelecemos, como metodologia de produção, os seguintes passos: definir eixos temáticos para revisão, listar as produções cujos temas estivessem em tais eixos e triangular os pensamentos de autores, pesquisadores e práticas. Neste momento, luzes se acenderam sobre a fala dos sujeitos da pesquisa de forma a testificar tais produções.

CAPÍTULO II

REVISÃO DO CAMPO TEÓRICO: INFÂNCIAS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS IMAGÉTICAS



A Arte, portanto, consiste na adequação,
Tão exata quanto caiba na competência artística do autor,
Da expressão à coisa que quer exprimir [...].
Não há para a Arte critério exterior.
O fim da Arte não é ser compreensível,
Porque a Arte não é a propaganda política ou imoral.

(FERNANDO PESSOA, Sobre Orpheu).

Este é um capítulo de encontros, reconhecimentos, aproximações e tem como objetivo estabelecer conexões entre as produções, artigos, dissertações e teses que abordem temas sobre infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte.

Optamos por organizá-lo em duas partes: na primeira, apresentamos a revisão do campo teórico e a segunda é composta por relatos da pesquisadora, em recortes chamados de “Memórias da pesquisadora – diário de campo, 2006” que surgem ao longo do texto, trazendo falas e experiências da primeira inserção no campo de pesquisa, no ano de 2009. Tais parênteses são importantes para que se compreenda a processualidade da pesquisa.

Na medida em que questionávamos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando narrativas singulares das crianças, estivemos em contato com diversos processos de produção imagética infantil, vistos por angulações diferentes, aluno-autor/ativo, aluno-observador/mediador, aluno-passivo/espectador, professor/mediador.

A imagem que inaugura o capítulo é a produção imagética feita pela aluna Tainara, em 2010, objeto de um olhar singular nas escritas da pesquisa inicial e constitui parte do procedimento metodológico de aproximações:

Logo no primeiro dia de observação da turma, deparei-me com uma aluna sentada no chão, próximo s cadeiras. A professora por várias vezes pediu que ela se levantasse, pois já era moça, ou melhor, já era a maior da sala,

¹⁷ Figura 5—Digitalização da releitura da obra “O pavão”, da aluna Tainara. A imagem foi tratada com clareamento e recortada e faz parte do arquivo pessoal da pesquisadora. Fonte: Arquivo pessoal, 2010.

pois tinha 14 anos em uma turma de 1º ano, porém não era atendida em nenhum dos pedidos.

Durante esta aula, enquanto as crianças vinham conversar, saber quem eu era e o que se estava fazendo ali, ela não se levantou do chão. Chegou então o momento de eu ficar sozinha com a turma. Decidi neste dia apenas ignorá-la, pois já havia percebido que todas as tentativas da professora tinham sido em vão.

Continuei a aula sem desviar a atenção demasiadamente dela. Isto foi muito difícil, pois sua atitude acabou por estimular outros dois alunos a fazerem o mesmo. Mais tarde, descobri era a mais velha da turma, com 14 anos e por três vezes repetentes. Tinha um irmão de sete anos na mesma sala (Rafael) e era filha de ciganos [...].

No dia do primeiro desenho, ela estava produzindo sozinha, sentada no chão, sem interagir com os colegas. Aproximei-me, elogiei seu trabalho e, com isto, foi o primeiro sorriso ganho dela. Depois ela até decidiu sentar na cadeira. Pensando em conquistá-la, após a aula, entreguei a ela uma caixa de lápis de cor e giz de cera. Tainara começou a produzir desenhos, criar, falar até o ponto de se intitular <uma artista> e uma ajudadora durante as aulas. A evolução de seus desenhos pode ser comprovada diariamente, porém, muito mais do que desenhar, ela estava ali representando sua história. Contava e conversava com seus desenhos enquanto falava.

Em especial neste trabalho Tainara optou por não colorir, apesar de ter à sua disposição diversos materiais. Sua justificativa foi que o desenho estava tão bonito de lápis que se colocasse cor atrapalharia. Percebeu-se que ela tinha se colocado tanto na obra que criara um vínculo com a imagem maior do que a estética e isto criou nela um sentimento de pertencimento tanto da produção quanto do lugar onde estava inserida, na sala de aula de 1º ano. (PESQUISADORA, diário de campo, 2010).

Mais do que decifrar imagens e suas produções, a Arte promove o crescimento do indivíduo. As crianças que estão na escola são mais do que apenas seres biológicos, como eram consideradas no século XIII, pois trazem consigo uma experiência histórico-social, que precisa ser considerada em ambiente escolar. Nesta pesquisa, a criança é pensada como aquele sujeito que, ao longo da história sociocultural, passou por diversas fases de (re)conhecimento e contemporaneamente atingindo o patamar de sujeito social pertencente e mediado por uma produção simbólica imagética que conta sua história, suas emoções e inquietações. Vigotski (2009) fala de emoções e inquietações que aparecem a partir do desequilíbrio, entendido por nós pelo viés do estranhamento na Arte.

Nesse caminho, buscamos referências em autores que, em suas pesquisas, trataram de temas que vinham ao encontro dos pensamentos que há algum tempo direcionam nosso olhar à criança e à sua construção/produção de conhecimento.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura consiste em um levantamento, o mais abrangente possível, de diferentes fontes e pontos de vista acerca do assunto delimitado. Neste trabalho objetivamos pesquisar em três bancos de consulta para teses e dissertações: a) Portal Capes; b) Cadernos do Centro de Ciência da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); c) Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 1997 a 2012 (APÊNDICE B); e nove fontes de pesquisa para artigos e trabalhos disponíveis nos centros de pesquisa e de informações sobre infância (APÊNDICE C). Investigamos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando narrativas em contexto cultural singular das crianças.

Constatamos que, somente no início do ano 2000, o Brasil passou a ser palco de alguns estudos importantes no meio acadêmico sobre a pesquisa com criança e suas infâncias. Esses trabalhos deram visibilidade às crianças, como sujeitos, tendo por carro-chefe as pesquisas da Sociologia da Infância e a valorização das crianças como atores sociais/coautoras de todo o processo de pesquisa.

No caminhar da pesquisa, procuramos descobrir estudos que focalizassem pesquisas com infâncias, narrativas e afetividade, de forma que, ao entrar em contato com tais leituras, pudéssemos encontrar convergências e, por que não, divergências sobre o tema. Nas pesquisas da Sociologia da Infância, encontramos um caminho aberto ao diálogo sobre as infâncias, apontando como isso se reflete no olhar para as pesquisas com as crianças:

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que

um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado de fazer (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 33).

Assim também manifestou-se Kramer (2002, p. 50) em sua preocupação com autoria e autoridade nas pesquisas com crianças, observando seu conceito de infância, sua fala e sua voz:

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

Ainda sobre a criança e seu papel no mundo dois trabalhos, tratam das políticas públicas para a infância: a Tese de Füllgraf (2001) e a dissertação de Quinteiro (2001). Esta última diz da escola e de sua relação com a criança, com ênfase nas pesquisas realizadas com criança.

Segundo Quinteiro (2001, p.11), a infância vem sendo tratada apenas como objeto de estudo independente do fato de a criança ser também sujeito social.

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

E Füllgraf (2001) critica as políticas públicas e a ênfase dada às pesquisas cujo tema seja infância. Em sua opinião, ainda estamos longe de atender à demanda. Tais ideias corroboram nosso pensamento. No campo das pesquisas educacionais, especialmente até os anos 80 e meados dos 90, a criança vinha sendo tratada apenas como laboratório para experiências empíricas (medidas quantitativamente por meio de experiências em “prol da ciência”) e sequer existe a devolutiva de tais pesquisas. Segundo Quinteiro (2001), isso fez com que vários estudos tenham sido apenas quantitativos, no que diz respeito às informações sobre a própria natureza da criança e seu pensamento. Sua pesquisa é relevante, pois está dividida em três grandes eixos: o papel da infância, os direitos das crianças de zero a seis anos e o papel da família. Para cada grupo, a autora dialoga com diversos outros autores de educação,

O novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda proclama para o Estado

o dever de oferecer esta modalidade de ensino. Embora a legislação proclame os direitos sociais das crianças, a insuficiência de políticas de integração social atreladas à acolhida do governo brasileiro às políticas de Estado de ajuste da economia impede a concretização desse direito. Assim, a definição de políticas públicas para a educação, mais especificamente para a educação infantil, está diretamente relacionada com estas questões (QUINTEIRO, 2001, p.13).

Além de um estudo minucioso das leis que envolvem a infância, as duas autoras dão ênfase ao papel social da criança, focalizando como ela é vista em seu meio social, especialmente nas instituições educacionais.

Na direção dos estudos sobre infância, Fernandes (2009), em sua tese “Infâncias e narrativas: o que narram as crianças na contemporaneidade”, apresenta um estudo sobre as mudanças na forma de se conceber a cultura. Propõe não apenas um olhar sociológico, mas também uma construção histórica, filosófica e cultural da infância, entendendo que, somente a partir de suas narrativas, poder-se-á compreender o espaço/tempo chamado infância, tornando possível a ação mediadora da escola com/para a construção cultural da Pedagogia Escolar,

Hoje é preciso olhar para a relação com os produtos culturais de forma diferente, com todos os sentidos, para chegarmos às conclusões a respeito da mentalidade que está sendo construída pela criança nessa relação com a tecnologia, e do papel que nos cabe no processo educativo. [...] dependendo do contexto em que a criança vive e das mediações que colaboram para que faça usos mais ou menos criativos das produções a que tem acesso. Afinal, a criação de narrativas é também uma reelaboração do que vivem as crianças e das histórias com as quais têm contato. O contexto atual traz desafios nunca antes imaginados. A educação, conseqüentemente, torna-se muito mais complexa, o que exige que as transformações vividas pelas crianças não sejam interpretadas como questões individuais, mas como questões maiores, culturais, que estão modificando seus modos de viver, de ser, e que trazem mudanças também relativas tanto a sua aprendizagem, como a sua produção cultural (FERNANDES, 2009, p. 15).

Caminhamos, então, para o entendimento do papel da escola como mediadora dos saberes individuais em face ao coletivo, galgando, de certa forma, uma conciliação entre as pedagogias institucionalizadas e “aquelas ausentes” que, de acordo com Rangel (2009), se constituem nas narrativas silenciadas e invisibilizadas ao longo do processo de construção das experiências escolares:

A sociologia das ausências se propõe a compreender os modernos processos de produção de ausências, sobretudo aquelas que produziram múltiplos silenciamentos e invisibilizações das formas de saber/fazer presentes nas diversas narrativas (RANGEL, 2009, p.185).

Em nossa pesquisa, na medida em que a professora regente convida pais para estarem presentes na escola a fim de compartilhar suas experiências com a turma, despretensiosamente, para sublinhar suas vozes e seus saberes, a escola comporta-se de modo libertador, autônomo (FREIRE, 2010), ainda que tal ação ocorra de forma individual e não coletiva dentro da pedagogia escolar.

Escolhi trazer os pais para escola para poder iniciar o ano partindo de uma parceria entre eu e eles. Sem a família e seus saberes é impossível iniciar o trabalho, ainda mais numa turma tão renegada. Esta turma já passou por quatro professoras antes de mim. Entregaram para mim como se fosse a última esperança. Nossa primeira reunião com os pais foi tensa, precisei fazer um termo de compromisso com a família, onde todos assinaram (ANEXO A), nele coloquei a situação real de todos os alunos. Eles batiam, gritavam, xingavam, além de nem mesmo saberem escrever um texto coerente. (SELMA, diário de campo, 10-4-2012).

Fernandes (2009) trata da cultura letrada, chamada, neste trabalho, de Pedagogia Escolar, constituída em contraposição ao novo tipo de textualidade que emerge da experiência não linear, construída processualmente a partir das narrativas orais e comportamentais das crianças. Diz a autora sobre a alfabetização que, se, no passado, houve uma linearidade nas ações pedagógicas, atualmente, pensar e agir dessa forma gera certo desconforto,

Na modernidade tinha-se um paradigma bem definido do que eram os saberes reconhecidos e havia consenso de que estes estavam dentro dos livros e eram aprendidos no espaço das instituições de ensino. E hoje, como pensar a localização dos saberes a que têm acesso às crianças? Como as crianças produzem saberes e histórias a partir da relação com diferentes espaços narrativos? Como entender, por exemplo, a alfabetização em seu sentido estrito hoje, quando muitas das informações que dão acesso ao saber passam pelas diversas redes e tramas da imagem e das sonoridades eletrônicas? [...] a experiência dessas novas gerações é 'uma experiência que não cabe mais na linearidade da palavra impressa' pois nascidos antes da revolução eletrônica a maioria de nós não entende o que isto significa, mas as crianças dessa nova geração se assemelham aos membros de uma primeira geração nascida num país novo (FERNANDES, 2009, p. 26).

Por se tratar de uma pesquisa cujo foco está voltado para as questões midiáticas, a autora arroga às imagens, especialmente as midiáticas, um papel importante na formação cultural da infância e chama de "hibridação das narrativas" aquilo que constitui essa transformação nas várias linguagens da infância e no sentido para o qual caminha o olhar sobre ela. De certo modo, a autora centra-se em uma escola contextualizada. Não isenta de valores, mas peca por não se apropriar das narrativas presentes em seu ambiente:

Em meio a esse contar e recontar de histórias todos nós formamos e crescemos. As histórias nos falam de valores e crenças e nos ajudam a conhecer e pensar sobre a realidade que nos cerca. Estão presentes tanto na oralidade, como na escrita e nos diferentes suportes do mundo atual. Mas o que nos dizem as crianças? Como a mídia e as diferentes produções culturais a que as crianças têm acesso em seu cotidiano participam desse processo de construção das narrativas? Como suas experiências com os produtos culturais se manifestam nas narrativas criadas por elas? (FERNANDES, 2009, p. 51).

Aponta ainda a necessidade de reforçar o papel da escola como um momento em que as crianças falam e são ouvidas para que, dessa forma, elas se apropriem de suas próprias narrativas em favor da Pedagogia Escolar pensada coletivamente,

Além disso, a pesquisa aponta para a importância de reforçar o papel da escola como, muitas vezes, única instância de acesso à leitura e à escrita no cotidiano de algumas crianças, tendo dessa maneira papel relevante na construção da necessária apropriação que as crianças precisam ter do universo escrito. Dessa maneira, o papel da escola no acesso e trabalho com a escrita é um papel único que não é feito por nenhuma outra instituição e, portanto, a escola tem essa responsabilidade formadora imprescindível. A relação que mantém com a narrativa aparece também pela maneira das crianças se expressarem o que mostra o rompimento da cultura midiática com a cultura escrita, causando essas dificuldades no 'escrever'. Por isso, é válido pensar numa forma de tornar essa escrita mais próxima das crianças de acordo com o contexto vivido por elas e, além disso, viver o desafio de trazer-lhes o que elas próprias apontam 'que lhes falta', nessa ampliação das possibilidades narrativas abertas pelo contato com muitas e diferentes histórias em seus mais variados formatos (FERNANDES, 2009, p. 221).

Outro trabalho que muito contribui para o pensar coletivo a partir do individual é "Torna-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escritas entre si", de Carrilho (2007). Trata-se de uma tese de Doutorado cujo objetivo é discutir a relevância do memorial na formação do professor, sujeito de sua pesquisa, na constituição dos saberes aplicados em suas práticas, questionando de que forma essas ações refletem em suas práticas pedagógicas.

Tal pesquisa vem ratificar a necessidade de a escola estar atenta a esses saberes, quer de docentes, quer de discentes Tardif (2007, p. 77) diz que "O saber do professor na interface entre o individual e o coletivo, entre o ator e o sistema toma por base os fios condutores". Fios que orientam a pedagogia escolar e suas propostas de ações, entre elas, o ensino da Arte para as crianças.

Richter, em sua tese de Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “A dimensão ficcional da Arte na educação da infância” (2005), trata das ações educativas em Arte para crianças pequenas e transita pelo universo do ensino das Artes e das relações existentes entre infância e Arte medidas pelas práticas pedagógicas e fala do lugar de Arte-educadora:

Aprendizagem que permitiu constatar o poder infantil de poetizar e friccionar como modo de pensar o intraduzível das sensações contidas nesse *estado de perturbação* que exige uma ação do corpo para instalar uma significação ‘em mim’ e não somente para os outros, com os quais pode tornar coletiva porque pode transformar em narrativa: pode recontar cantar, falar, grafar a experiência. Mais profundamente, aprendi a respeitar o esforço e o sentido da imensa alegria de conseguir realizar o ato de ‘trazer’ (formar) algo para a superfície que não sabemos poder aparecer ou emergir de nós, fazendo-me compreender que não há saber sem o poder de regozijo (RICHTER, 2005, p. 21).

A autora se refere a um lugar que permita ao sujeito um olhar comprometido com a infância, num esforço de ouvi-la, aprender com ela. Segundo a autora, a introdução da Arte-imagem no processo educativo da criança deve ser feita por vias do prazer, e não apenas no ato de ensinar: racional ou emocionalmente, e isso se deve a uma escolha política de saberes ou de “formação”. Segundo Richter (2005, p. 27):

A questão escolar da polarização entre o racional e a sensível me instiga porque é política: são opções de devir comunitário. A escola é lugar efetivo de produção de cultura, de ‘fazer cultura’ e não lugar descartável de ‘receber cultura’ em embalagens pedagógicas. A questão é instigante porque é educacional: interfere e opera na história do corpo em formação que, por sua vez, interfere e opera nos modos de aprender a imaginar e a perceber para plasmar experiências com outros corpos e inventar mundos de convivência. Tais preocupações implicam dizer não à deriva pois, supõem não acatar a lógica racionalista e utilitarista que aí está posta como único modo ou lógica de conviver. Enfim, mas não por último, a questão é por demais instigante, porque é ética e estética: está faltando beleza nas relações entre adultos e crianças, entre nós e o mundo. O vivido é consumido e não poetizado, isto é, coproduzido. Não estamos prestando a devida atenção educacional à dimensão poética do viver que faz aprender o poder de escuta, aquele que engendra visões e produz devaneios capazes de forjar outros modos de compreender e conviver. As utopias estão cada vez mais pobres. Não há espera de mundos, apenas o tédio do consumo de um mundo dado.

Assim, num eterno devir, deixamo-nos levar por práticas tão “mascaradas”, repetitivas, ausentes de suas verdades e experiências, desviando-nos do processo de construção subjetivo. Nesse aspecto, destacamos duas dimensões que estão intrinsecamente imbricadas no pensamento de Freire (2005): as dimensões da consciência e as da intencionalidade. Toda consciência é sempre uma consciência

em relação ao mundo, e a reflexão freiriana terá isso como um de seus pilares fundamentais no que se refere ao processo de educar-se. Toda e qualquer mediação pedagógica é perpassada por uma determinada finalidade. Educamos a partir de certa intencionalidade.

Dessa feita, ao se pensar no ensino da Arte para/com crianças, muitas vezes somos tomados por apagamentos que estão refletidos em práticas pedagógicas, valorizando o fazer ao refletir,

Afirmção que exige problematizar as concepções de imagem e imaginação criadora que orientam o ato de 'educar a visão' infantil para interrogar a opção pedagógica de priorizar processos analíticos e proezas individuais nos modos de aprender a *fazer imagens* relegando a experiência infantil de produzir marcas no mundo ou à objetividade de representar algo exterior ou ao cego sentimentalismo que fica frequentemente entregue a compreensão das Artes plásticas na educação infantil (RICHTER, 2005, p. 29).

Sendo assim, ao optarmos em favor de uma pedagogia liberal no ensino da Arte,¹⁸ deixamos de lado grandes questões pedagógicas em prol do *laissez-faire*, sem relação com a criatividade.

Vigotski (1988, p. 7) conceituou a atividade criadora como “[...] toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de um objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento”. É nas memórias imagéticas que os sujeitos são afetados em suas atividades de reflexão, levando-os à produção criativa:

Any human creativity involves emotions. In analyzing the psychology of mathematics, for example, we will discover a special kind of 'mathematical emotion.' However, no mathematician, philosopher, or experimental biologist will agree that his task consists of creating specific emotions associated with his field of endeavor. We cannot possibly speak of science or philosophy as emotional activities. Emotions play a dominant role in artistic creativity (VIGOTSKI, 1991, s/p).

¹⁸ Liberal-progressivista e não diretivas, surgiu no Brasil nos anos 30 e propunha adequar necessidades individuais ao meio, propiciando o aprendizado pelo experimento: aprender a aprender. Segundo essa teorização, o papel do professor é auxiliar tais experiências e o processo ensino-aprendizado dar-se-á pelo desenvolvimento da inteligência, priorizando o sujeito inserido numa situação social.

Temos clareza da escola como um espaço geográfico e institucional que privilegia o saber, o conhecimento, a produção humana. Todavia, ao mesmo tempo é também local de encontro de diferentes pessoas, com histórias de vida peculiares, para além da reprodução. Tais intenções são orientadas pelas mediações pedagógicas geridas a partir das memórias dos sujeitos.

De acordo com Richter (2005), cada criança carrega em si valores, memórias, afetos, imagens e expressões que precisam compor o ambiente escolar em todas suas práticas, perigando que, na ausência de tais ações, essas práticas se tornem insossas, insalubres, mórbidas:

Nossos hábitos pedagógicos teimam em negligenciar a paixão e a lucidez que intensificam a complexidade do conviver no ato de compartilhar experiências no mundo [...]. Aprender lança a errância. A errância das crianças contém, faz e leva consigo uma história impregnada de saberes. Afinal, ninguém sabe as mesmas coisas nem do mesmo modo. Cada criança traz repertórios que dinamizam o movimento infundável de expandir uma singularidade definida pelo que sabem pelo que contém e carregam na errância: uma marca, um ritmo de gestos, um rosto desenhado pela experiência, o timbre de uma voz, um nome, uma assinatura (RICHTER, 2005, p. 244).

É crucial que a escola promova espaços de reflexão associados às ações pedagógicas, que resultem em um movimento vivo. Na tese “Infância e experiência: as narrativas infantis” e a “Arte-de-vir o cuidado”, Lima (2008, p.15) apresenta o conceito de narrativas ligadas à não experiência,

No campo do que aqui me proponho a discutir, defendo que as narrativas (infantis) não estão associadas ao acúmulo de experiências, mas têm como possibilidade se constituir numa experiência da/na linguagem. Narrativas que interrompem, desestabilizam e deslizam sobre as normas, agenciam outras formas de lidar com o deve-se. E ao se constituírem experiência, narram outro mundo, abrem-se à possibilidade de um olhar, de um deslocar-se no interior da vida, a um movimento de si para consigo, narram um si mesmo, criativo, inventivo, ousado, arriscado, subversivo, encantador.

Segundo Lima (2008), é importante resgatar a ordem do discurso da infância, a partir da visibilidade em estudos nos quais se traça uma construção sociocultural da infância:

A infância, para o autor, pode ser pensada a partir de variáveis históricas, culturais e sociais, mas, sobretudo, ele entende a infância em constantes processos de luta e negociação sobre esse deve-ser infantil que reitera, ao mesmo tempo, o lugar da maturidade, o lugar do adulto. Importante avaliar

essa perspectiva apontada pelo autor de que, ao mesmo tempo em que definimos a infância, estamos reafirmando o lugar dos adultos, como sendo aquilo que está em oposição a esse sujeito infantil [...]. No cerne das discussões sobre as narrativas infantis, encontramos um conjunto de preocupações que dizem respeito ao modo em que, nesse contexto de importância econômica, as estratégias de captura do imaginário infantil tornam bem-sucedidas e compatibilizam-se com as condições específicas de recepção por parte das crianças (LIMA, 2008, p. 75).

Além das infâncias, veremos, nas próximas linhas, que as histórias que constituem esta pesquisa também passam pela pesquisadora e comprovam a intrínseca relação entre memórias e experiências com o processo de formação docente. Encontros traçados ao longo da construção histórico-social.

2.2 MEMÓRIAS DA PESQUISADORA

Quase toda história começa com “Era uma vez...” e a minha não foi diferente.

Era uma vez uma menina que, como era filha de dentista, deveria ter escolhido essa profissão, mas resolveu prestar vestibular para Artes Plásticas e, no contato com as Artes e suas possibilidades, decidiu fazer reopção de curso para Educação Artística, na crença de que, com/e por meio da Arte, poderia fazer com que os alunos (na época, adolescentes) enxergassem o mundo por outro prisma.

Contudo, antes de chegar à formação acadêmica, tive outras experiências com a Arte, tanto na formação escolar – dos meus tempos de Colégio Salesiano – com a professora de Educação Artística e suas cópias do “Livro de Desenho”, até no curso de Pintura em Tela, da professora Ana Maria Montessori, quando a livre expressão se resumia a um pouco mais de cor aqui ou ali, na “cópia” dos quadros pintados por *Velásquez* ou *Renoir*.

Apesar de essas experiências iniciais, durante o antigo 1º e 2º graus, não terem sido as mais indicadas para a formação “artística”, era o que de melhor havia naquela época, quando predominava a Tendência Pedagógica Tradicional e suas nuances no

tecnicismo, com a prática dos trabalhos manuais de confecção de lembrancinhas para as datas comemorativas/ou a pintura e reprodução de desenhos e o olhar acadêmico para as Belas-Artes. Também não foram de tudo desastrosas ou prejudiciais para nossa formação. Indicativo disso é que hoje estou escrevendo este texto, que é parte de nossa reelaboração dos conceitos pré-adquiridos na época.

Após ingressar no curso de Artes Plásticas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), percebi que todas as experiências que outrora tivera em meu processo de formação estavam sendo colocadas em xeque, e essa relação me incomodava bastante, pois até agora não entendia o que, ao certo, era fazer “Arte”. Que ARTE era essa da qual nunca tinha tomado conhecimento? Quem eram os artistas de que tanto se falava no Centro de Artes (CA)? Uma exposição? Uma instalação? Tudo isso parecia muito novo no meu pequeno repertório artístico.

Decidi, então, fazer reopção de curso: Educação Artística. Talvez ali pudesse encontrar o significado do que, realmente, viria a ser Arte, em toda a expressão do termo. Ledo engano. Muita didática, pouca reflexão. A Arte continuava a ser para mim uma disciplina disforme, cujo conteúdo era levado para lá e para cá, no plano pedagógico geral da escola, como disciplina que não podia reprovar, por isso ficava talvez em penúltimo lugar na preocupação do corpo docente e discente, ganhando apenas de Ensino Religioso.

Para (re)mexer mais com meus conceitos, ainda estudante, comecei a lecionar para alunos de 1º e 2º graus em uma escola pública estadual logo no meu 2º ano de faculdade.

Lembro-me de que, pouco antes de 1996, houve um burburinho no meio do Centro de Artes, pois havia a possibilidade da extinção da Educação Artística do currículo escolar. Em nível nacional, isso gerou um movimento entre alunos, professores, artistas, membros da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (Anpap) e Federação de Arte/Educadores do Brasil (Faeb), pela valorização da Arte. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os Arte-educadores buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos da Arte para evitar sua

retirada do currículo, já que o discurso oficial falava em recuperar a educação brasileira "através dos conteúdos" e que Arte não tinha conteúdo.

Após todo esse movimento, que se deu por volta de 1995, enquanto eu ainda estava na universidade, surgiu, então, a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.296/96, que viria a ser promulgada em 1996. Essa lei se baseava nas ideias de Ana Mae Barbosa que trazia uma nova proposta para o ensino da Arte: a Metodologia Triangular.

Nessa época, ainda lecionava aulas de Arte para as séries finais do agora denominado ensino Fundamental e Ensino Médio (antigos 1º e 2º graus) tanto na rede pública quanto na privada de ensino. Segundo palavras de nossa orientadora, colocava-se a Proposta Triangular debaixo do braço e aplicava corretamente, ou melhor, de acordo como os manuais de Arte, apreciação, história e produção (releitura/cópia, ou seja lá o que fosse). Assim se passaram oito ou dez anos de um fazer artístico desligado do sentido maior da Arte como formadora de saber próprio. O que era ensinado, na melhor das intenções, era uma cópia a partir de modelos convencionados "bonitos" tanto por mim, pelos alunos, quanto pelo corpo técnico das escolas: o fazer pelo fazer.

É interessante que, a partir de Ana Mae Barbosa, nós, educadores, lutávamos com "unhas e dentes" contra a prática da Arte utilitária, a produção e confecção de lembrancinhas e enfeites para festa junina, sem nos darmos conta de que passamos a utilizar a Metodologia Triangular também de forma utilitária, para servir de muleta para nossa própria inexperiência com conceito formado sobre o que é e para que a Arte está no currículo escolar. Houve, então, uma avalanche de técnicas de releituras. Os alunos estavam estafados de tanto ver e copiar obras de Tarsila do Amaral, Van Gogh, Leonardo da Vinci e alguns outros poucos "pop-stars", que circulavam nas publicações de Arte, tanto nos livros didáticos de ensino da Arte, quanto nos encartes das revistas de entretenimentos que saíam semanalmente nas bancas.

Escrevendo este relato, recordo-me de umas de nossas primeiras aulas baseadas na Metodologia Triangular para alunos de 7ª série do Ensino Fundamental de uma

escola da rede municipal, com aproximadamente 14-15 anos, em que levei para sala de aula umas 20 reproduções de obras (20x30cm) que vinham nos encartes da Revista CARAS.¹⁹ Eram trabalhos de artistas variados, muitos dos quais nem eu mesma conhecia profundamente. Fixei-os nas paredes da sala de aula, com espaçamento entre elas e duas cadeiras próximas a cada obra. Depois levei os alunos a andarem pela sala, vendo cada imagem e, em dupla, podiam escolher uma para “fazer a releitura”: uma cópia com a “sua cara” da obra. Por três aulas, o processo se repetia. Ao final, tínhamos 20 obras, ou melhor, cópias das obras. Umas mais bem elaboradas, outras nem tanto, mas todas debaixo da Proposta Triangular.

Depois de passado o fato, foi engraçado, pois ouviam-se alunos reclamando muitas vezes:

-- Eu não sei fazer isso professora.

-- Você acha que só porque você faz todo mundo tem que saber fazer.

-- Olha o meu ficou melhor.

-- Claro você já é desenhista

(Diário de campo, 2006).

E nossa resposta era sempre a mesma:

-- Essa é a atividade proposta, vale nota.

Rápido, porque daqui a pouco vai bater o sinal

(Diário de campo, 2006).

Vivemos em movimento: descobertas, reavaliações e novas reflexões e os discursos começam a ganhar outros rumos. Depois dessa confissão de professora, volto,

¹⁹ A Revista Caras é uma publicação semanal da imprensa brasileira, editada pela Editora Abril desde o ano de 1995. Insere-se nas chamadas “revistas de celebridades”, pois foca suas reportagens na vida íntima de pessoas conhecidas na sociedade, como membros da elite, milionários, atores e atrizes de TV, cantores. Segundo informações disponíveis no *site* da revista, < <http://caras.uol.com.br/anuncie/revista/pesquisa.html> o público de Caras “[...] gosta de estar com a família, aprecia bons programas e tem gosto e valores mais sofisticados do que a maioria da população”. Visando a atingir esse público, a revista lança mão de diversos “benefícios” aos leitores, que vêm na forma de brindes, como miniaturas de relíquias, objetos em porcelana e reproduções de obras de Arte. Atualmente possui uma versão portuguesa.

então, às perguntas que, há quase mais de uma década têm se tornado recorrentes em nosso processo de formação e em nossas práticas pedagógicas.

Qual tem sido o papel das Artes para esses alunos? Por que o ensino da Arte, de forma recorrente, é levado a utilitarismo e não à reflexão e também à produção? Por que os adolescentes têm tanta aversão às aulas de Arte? Qual é a nossa concepção de Arte? Para que a disciplina Arte está no currículo? Qual nossa função como Arte-educadora?

Na busca de uma resposta para nossos questionamentos, recorreremos ao início da pesquisa.

A gênese desses questionamentos se deu quando começamos a lecionar Arte para crianças em séries iniciais (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Serra, de seis a dez anos. Essas crianças, em sua maioria, nunca tinham tido aulas de Arte como disciplina componente do currículo escolar, haja vista que somente em 2006 a Prefeitura Municipal de Serra realizou concurso público com disposição de vagas para professores de Arte, com formação específica em Educação Artística – Artes/Desenho para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Até essa data histórica, em alguns casos, a própria professora regente, dentro de suas possibilidades, fazia o papel da professora de Arte.

Inicialmente, a chegada da professora de Arte, que mais tarde seria a tia de “Arte” (transcrevi da forma como as crianças falavam nos primeiros dias) na escola foi um grande acontecimento. No primeiro dia de aula, na hora da apresentação dos professores, a diretora apresentou a professora Fernanda que daria aula de Arte, e todos os pequenos alunos aplaudiram. Na verdade, naquele instante, sentimos o peso da nossa responsabilidade. Quantos olhinhos me observariam a partir daquele momento. Só mais tarde descobri que chegavam a quase 1.300 olhinhos distribuídos em 650 alunos, nos dois turnos (matutino/vespertino), em 22 turmas, com aproximadamente 30 alunos. Cada criança com suas expectativas, com sua história socioeconômica, com suas práticas e suas próprias “construções” do que seria a tia de Arte, com o dobro da altura de uma delas, mas que, no fundo, com tantas ou mais expectativas.

Por outro lado, os olhos das professoras também brilhavam, mas, posteriormente, entendemos os dois principais motivos. Primeiro, na cultura pedagógica, as aulas de Arte consistiam em períodos em que elas poderiam planejar suas aulas, tendo em vista que a maioria dos professores leciona em diferentes escolas, em dois ou até mesmo três turnos e só tem o horário das aulas de Educação Física e Arte para planejar suas aulas; e segundo, seria um apoio para aquelas atividades que demandassem maiores habilidades artísticas, tomando por princípio que, como “professora de Arte” (as aspas servem para destacar o valor do título: professora de Arte), sabia desenhar, confeccionar lembranças e fazer painéis para enfeitar a escola. Em meio a essa experiência, iniciei o Mestrado em Educação, em 2008, na busca de compreender os caminhos da educação libertadora.

Ao propor a educação como prática da liberdade, Paulo Freire (2008) apresenta sua concepção de ser humano e sua relação com/no mundo, ao afirmar que o humano é um ser de relações, em oposição à esfera animal, tipicamente de contatos. É o estar com o mundo, segundo ele, resultado de sua abertura à realidade, que faz do ser humano “[...] o ente de relações que é” (FREIRE, 2008, p.47).

Assim, a consciência assume um papel de fundamental relevância: ao tornar-me consciente do mundo em meu entorno, torno-me consciente em relação a mim mesma e ao papel social e político e nossa ação de/para/com o mundo. Mundo aqui assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade – é na ação com outro, no contato com ele que me humanizo. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica isolada do próprio movimento do mundo da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. Como destaca o próprio Freire, em “Pedagogia do oprimido”, a educação, a partir desses princípios,

[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser e do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77).

Apesar de algumas mudanças, ainda trabalhávamos de forma compartimentada. Reconhecendo isso, precisamos reaprender a escrever no quadro-negro (verde),

pois as crianças não entendiam nossa letra cursiva, já que estavam em processo de alfabetização e conheciam apenas as letras chamadas bastão.

Numa das primeiras salas em que entramos, apresentamos, conversamos sobre a “matéria”, sobre o que tinha proposto para eles e pedimos que copiassem no caderno de recado meu nome e a lista de material que teriam que providenciar: professora Fernanda – aula de Arte e os materiais de aula: caderno de desenho, lápis de cor, canetinha, giz de cera, régua, tesoura, cola, lápis, tinta guache... Por um bom tempo, as crianças ficaram olhando, como se estivessem vendo um ideograma. Depois de quase uma aula inteira esperando, tomaram coragem e nos perguntaram:

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

-- Eu só sei fazer letra de pauzinho

(Diário de campo, 2006).

E assim se passaram, então, 50 minutos até que percebemos que eles não sabiam ler, escrever e nem mesmo copiar. Por isso, tudo que quisesse como material ou informações para os pais (recados e bilhetes) deveria entregar xerocado. Tive que reaprender a escrever, inicialmente com letra tipo bastão e, mais tarde, com letra cursiva legível, para assim nos fazemos entender e conseguir dialogar com os pequenos.

Também precisamos de tempo para compreender por que eles falavam tanto e todos ao mesmo tempo, cada um querendo mostrar seu desenho para os outros, levantando para pegar material do colega, pedir meu “visto” e “beijinhos” no caderno. Cada dia de aula era um novo aprendizado. Acreditavam em Papai Noel, em bruxa e nas histórias da televisão. Brincavam de corda, roda e pique. Traziam brinquedos de casa e queriam lanchar na hora da aula. Tudo para eles também era novo. Algumas crianças vieram diretamente de casa para a 1ª série/2º ano, outras da creche, onde, até o ano anterior, eram criancinhas e brincavam no pátio e agora já são meninos e meninas, portanto sem parquinho, tendo que se adaptar aos horários de comer, brincar e ESTUDAR, aos cadernos de ocorrências, as três professoras diferentes e outro ambiente.

Quem são essas crianças que, com suas experiências, ainda não alcançam a categoria de alunos. Deparamo-nos com a Lei nº 11.114, de 2005, que determinou a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Dessa forma, a criança entra na escola aos seis anos de idade, e não mais aos sete, e conclui aos 14 anos, ou seja, no 9º ano, um percurso mais extenso.

Ao longo desses anos, crianças e adolescentes devem receber a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Também é um objetivo da educação básica fornecer os meios para que os estudantes progridam no trabalho e em estudos posteriores, seja no ensino superior, seja em outras modalidades educativas.

Cada uma das etapas da educação básica possui objetivos próprios e formas de organização diversas. A Educação Infantil, por exemplo, tem como foco o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. As atividades realizadas são um complemento à ação das famílias e das comunidades.

Crianças de zero a três anos podem frequentar as creches ou instituições equivalentes. No caso de crianças entre quatro e cinco anos, o ensino é realizado em centros de educação infantil ou em pré-escolas.

O Ensino Fundamental é obrigatório e, após sua conclusão, o estudante deve dominar a leitura, a escrita e o cálculo. Outro objetivo desta etapa é desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as Artes e os valores básicos da sociedade e da família.

A partir de 2006, a duração do Ensino Fundamental passou de oito para nove anos. Essa medida busca aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, mas, principalmente, melhorar a qualidade da formação inicial, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Municípios e Estados devem trabalhar de forma articulada para oferecer o Ensino Fundamental.

Contudo, que alfabetização é esta da qual trata a LDB nº 9.394/96? Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou com o ensino-aprendizado da “tecnologia

da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons” e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (PRO-LETRAMENTO, 2008, p.7).

Segundo Mortatti (2000), esse foi o período das cartilhas que se relacionavam com os métodos e passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área.

Em meados da década de 80, o discurso da importância de se considerar os usos e funções da língua escrita, com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola, foi bastante difundido.

Surge no cenário nacional o conceito de “analfabetismo funcional” para caracterizar aquelas pessoas que, mesmo tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguem fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização.

Para alguns autores, a alfabetização é caracterizada pelo domínio da “codificação” e “descodificação”, enquanto letramento tem relação com as relações socioculturais que envolvem a leitura, resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. O termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas quase sempre aparece a ela associada.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. “É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.11).

Logo, quando um aluno que escreve “amburgue”, “hamburgui”, “macarrãcomovo” na condição de entendimento do que gerou a resposta, ele está vivenciando um letramento satisfatório.

Aqui reside uma das grandes dicotomias das práticas educacionais brasileiras: Prova Brasil *versus* Guia de Orientação Curricular. Segundo o Guia de Orientação para inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o Ministério da Educação e Cultura (2007) diz que,

[...] é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Assim, mesmo as crianças ou os adolescentes que não conseguem ainda ler e escrever convencionalmente de forma autônoma possa fazê-lo por meio de outra pessoa. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.70)

O mesmo documento orienta sobre a forma de organização do trabalho pedagógico,

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do (a)s professore (a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê? Como? Liga-se em consequência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.86).

Porém, exigem-se das escolas, docentes e discentes altos resultados na Prova Brasil do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que influencia diretamente as ações de financiamentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), dentre elas, o estabelecimento das regras de redistribuição das verbas constitucionais da educação

Os dados produzidos pelo Ideb /2011 reiteram a constatação de que transformar a realidade brasileira implica um sistemático e bem orientado investimento na qualidade do ensino, considerando diversas dimensões, tais como: as condições de

funcionamento das escolas, a capacitação e a valorização dos profissionais, o desenvolvimento de sistemas para melhor gerenciamento das políticas educacionais, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, a efetivação de práticas educacionais eficientes na promoção do desenvolvimento do conhecimento em sala de aula e do fortalecimento da cultura escolar das famílias brasileiras.

No artigo “Sistemas de avaliação da educação brasileira: avanços e dilemas”, Castro (2009) descreve os sistemas de avaliação da educação básica brasileira, focalizando a concepção e metodologia, o processo de implementação, as dificuldades e, especialmente, as dicotomias em se utilizar os resultados para melhorar a qualidade das escolas. Segundo a autora,

Em suma, um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos geralmente são muito extensos, a elaboração de provas nacionais obriga a definir quais as aprendizagens devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos. O mesmo se aplica às avaliações internacionais que permitem comparações entre os países ou regiões. Mas, se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores (CASTRO, 2009, p.7).

Trata-se aqui da “produtividade da escola improdutiva” discutida por Frigotto (1984), em que visivelmente o *modus operandi* da educação na recomposição imperialista (p. 120) assume atitude de maior destaque, deixando a formação, como essência principal, em um segundo plano.

Nesse sentido, entendemos aqui alfabetização como processo do ato criador. Alfabetizar com ato político, que inclui o sujeito em um ambiente de reconhecimento mútuo. Segundo Freire (2011, p.29), “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador sobre o alfabetizando. Aí tem-se um momento de sua tarefa criadora”, no sentido de aprender a deixar fluir a criação por meio da alfabetização.

Dessas reflexões e desassossegos comecei a perceber como esse aprendizado era difícil. As adaptações demandavam tempo, tanto deles (os sujeitos) quanto meu (a sujeitada): em uma das aulas, no terceiro tempo (antes do recreio), aproximadamente 9h, um aluno de seis anos chegou à nossa mesa com um iogurte fechado:

— Tia, pode tomar meu *guti* agora?

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

(Diário de campo, 2006).

Não passaram dois minutos e ele voltou:

— Tia, agora pode tomar meu *guti*?

(Diário de campo, 2006).

E a resposta foi a mesma umas três ou quatro vezes. Então, ele voltou para o seu lugar e ficou contemplando o copo de iogurte sob a mesa, até que não resistiu e abriu, bebendo devagar, antes de a aula acabar.

Naquele exato momento, fiquei pensando: será rebeldia? Desacato à professora? Afronta ao bom andamento da aula? Finalmente, cheguei a uma simples conclusão: não, é apenas criança/biológica em adaptação; a criança como ser social estava ali, “organizada” na sua cadeira, mas a fome, que é biológica, não sabia qual era a hora certa do recreio. Adaptações de ambas as partes. Repensar nossa própria ação dialógica constituiu-se em um exercício de estar atenta às polifonias presentes no espaço escola.

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKTHIN apud BRAIT, 2009, p.33).

Essas múltiplas vozes proporcionaram-me momentos de adaptação às novas situações que voluntariamente surgiam nas aulas. Adaptações estas que possibilitaram uma revisão nas questões metodológicas da prática da Arte-educação. Discutindo minhas próprias ações, pude elaborar novos problemas e objetivos a serem alcançados no ato de educacional e na produção de conhecimento.

Para Freire(2010), o conhecimento é vivo, marcado sobretudo pelo encontro do universo cultural e existencial dos sujeitos em que se constituem as mediações de ensino-aprendizado.

É importante também notar que esse diálogo crítico e provocador proposto por Freire produz uma dialética existencial que, por conseguinte, transforma o processo de conhecer o mundo (em sua dimensão histórica, política e social) em autoconhecimento. Afinal, ao nos tornarmos conscientes daquilo que nós mesmos produzimos, existe a possibilidade de percebê-lo não como algo estático, fechado, mas como um movimento sempre aberto a novas possibilidades de ser e existir.

Desse modo, Freire traz para o campo da educação uma ontologia do devir, que irá perpassar todo seu pensamento – o mundo, tal como o próprio ser humano, não é algo acabado, mas está em um movimento constante de vir a ser. É a própria crítica social que, inerente ao educar, só faz sentido nessa dimensão – a transformação só é possível à medida que vivemos de alguma forma, sob a égide da incompletude. Podemos retomar em Freire (2010) o sentido originário do conhecimento compreendido como *alétheia*, ou seja, como desvelamento.

O sujeito não é um recipiente vazio ou um papel em branco a ser preenchido, mas traz consigo as marcas e os signos sociais que o constituíram. O ato de educar estaria próximo à *maiêutica* socrática (*maiêutica*, em grego significa parir, dar à luz). Pelo diálogo o educador, juntamente com o educando, o professor, problematiza e traz à tona uma série de conhecimentos que, de algum modo, já estavam ali. Conhecer se aproximaria, portanto, de um encontro entre sujeitos que, colocados em um movimento de abertura em relação ao mundo, procuraria desvelá-lo, trazendo à luz sua própria constituição – constituição essa que tanto deve ser

compreendida como algo que é como algo que pode vir a ser. Nessa dimensão ainda a conscientização, compromisso, cotidiano e a esperança surgem como grande força propulsora que lança o educador à busca de novas possibilidades, como Freire (2005, p.95) irá destacar em "Pedagogia do oprimido",

[...] Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Encontros que nos levam ao tema Brinquedos e *brincadeiras folclóricas*, trazendo brincadeiras de rua e cantigas de roda. Na ocasião, fizemos algumas aulas em que apenas brincávamos em sala, tanto de jogos, quanto de cirandar. Boa parte das crianças não sabia, ou melhor, nunca tinha ouvido cantigas de roda: *Ciranda cirandinha, A barata diz que tinha, Caranguejo não é peixe, Pai Francisco entrou na roda*, entre outras. Também não conheciam brincadeiras do tipo: *Cadê o toucinho que estava aqui? Dedo mindinho, seu vizinho etc.*

Consciente do compromisso do educador com o sujeito, passei, então, a dar mais atenção à história de cada uma dessas crianças: de onde vinham? Quantas tinham família completa? Como era o entorno da escola? Quem eram essas crianças? De que brincavam? O que faziam fora da escola? O que viam? Comecei a perceber que crianças não são todas iguais, que seus interesses também não são os mesmos que os meus, nem os dos colegas. Cada um tem sua história e cada história precisa ser ouvida, mesmo que, como Walter Benjamin diz, "a contrapelo".

Trabalhando lendas folclóricas, surgiu na história, não sei como, o *Papai Noel*. Nessa altura, enquanto faziam as atividades propostas, dois alunos de oito anos conversavam:

— Como você ainda acredita em Papai Noel? — Dizia Raphael.

— Nossa mãe diz que existe e eu acredito, porque ganho presente no Natal.
— Retrucou Wallace.

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

(Diário de campo, 2006).

Essa foi a conclusão de Raphael. Nessa hora, os dois olharam para mim e perguntaram juntos:

— Tia, existe ou não existe Papai Noel?

(Diário de campo, 2006).

Como manter-se imparcial e neutro? Freire (2011, p. 34) diz do mito da neutralidade na educação, e do educar como ato político:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Pensando em uma imparcialidade parcial, fiquei completamente desconsertada diante da pergunta, pois, dependendo de nossa resposta, desconstruiria, de alguma forma, a cultura acerca do mito, de um dos dois.

Segundo Nunes e Pereira (2009), existe uma tensão entre o mito e a razão especialmente na escola e pré-escola.

Os autores consideram que a evolução do conceito de criança está ligada à evolução do pensamento ocidental em sua transição e tensão mito/razão em que o mito congrega a fantasia, o medo a circularidade temporal e outras características da chamada minoridade, e a razão como sinônimo de maioria.

Assim, o mundo interior ao ingresso da escola está vinculado ao pensamento mítico, marcado pela brincadeira, magia, medo, pensamento desordenado, tempo entrecruzado, ilogicidade, estereotipando-o como um período de não severidade, mas ao mesmo tempo e em um espaço determinado para cada uma dessas atividades e também da forma como fazê-las.

Permitamo-nos olhar no passado aquilo que perdemos e que olhamos com melancolia, a fim de enriquecer nosso presente e, como diria Benjamin, torná-lo uma

experiência contável. "É preciso encontrar o mito nas malhas da razão, aprender a buscar e a deixar rastros" (NUNES; PEREIRA, 2009, p.53).

Idades iguais, ambos os meninos, mesma série-turma-escola, moradores de Jacaraípe, porém com experiências diferentes atravessadas, naquele momento, pela professora de Arte. Procurei escorregar na resposta até conseguir completar um pensamento que, de forma estratégica, melhor atendesse à pergunta:

— Bem, Papai Noel, Saci, Cuca, Lobisomem, Super.- ser humano, Batman, está bem aqui, disse apontando para a cabeça dos dois. E cada um acredita no que tem dentro dela (Diário de campo, 2006).

Kohan (2003) trata da filosofia como o não saber. Nesse sentido, a filosofia é infantil pois precisa de um não saber, um exercício de perguntar. Perguntar é o indício do pensamento. Pensamos quanto temos paciência em perguntar, pensamos quando deixamos a pergunta questionar. Na escola normalmente não perguntamos, interrogamos. Perguntas doem. Atravessam-nos, inquietam-nos. Pensamos quando nos esvaziamos.

Assim, Bruner (1996, p.123) reflete sobre o questionar:

A Arte de levantar perguntas desafiadoras é facilmente tão importante quanto a Arte de dar respostas claras. [...] A Arte de cultivar tais perguntas, de manter perguntas vivas, é tão importante quanto estes dois. Boas perguntas são sempre aquelas que apresentam dilemas, que subvertem as 'verdades' óbvias ou canônicas, que fazem com que prestemos atenção nas incongruências.

Perguntar é pensar de modo desafiador. Pensar é também escolher as palavras que queremos falar com o outro. Selecionar, estar atento às palavras e ao outro. Só o não saber não move o pensamento, mas o desejo de satisfazer o outro. Não há um momento para pensar, um planejamento, uma disposição, não há um tempo Cromos,²⁰ não há uma quantidade, mas uma intensidade.

Naquele momento entendi que seria a melhor resposta-saída. Na verdade, mais uma vez percebi a importância de estar atenta ao que as crianças tinham para dizer,

²⁰ Segundo a mitologia grega, Chronos ou Khronos é uma das personificações do tempo e refere-se ao tempo cronológico. Mais informações sobre o tema, vide WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. **Guia Ilustrado Zahar de Mitologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ouvindo suas falas e otimizando em forma de aprendizagem. Apesar de árduo, esse processo foi agradável, pois, diariamente, ampliava meus horizontes para questões que, até então, não tinha percebido.

Era um "tomar posse" do processo de pensar e repensar. Possessão sem propriedade: algo que faz tão bem (posse) que você não consegue viver sem (propriedade).

Contudo, valia-me do conceito de Arte utilitária e da função da Arte como uma disciplina que vinha para complementar o processo de alfabetização, e esse conceito carreguei comigo durante algum tempo ainda. O processo de (des) construção demorou e tem sido muito "conflitante", pois tenho que reafirmar, ou melhor, firmar em meus conceitos valores com os quais vinha sendo confrontada. Essa reviravolta está sendo edificante na construção de novos rumos para o ensino da Arte.

Revisitar tais histórias promove reflexões sobre a memória. Segundo Benjamin (2005) reforça-se a necessidade de (re)elaboração para o estabelecimento de uma outra relação com as práticas pedagógicas.

De acordo com Cola (1996), ainda que quiséssemos (e fosse possível) pensar em produção de um texto totalmente objetivo, de forma que o escritor/participante/pesquisador fosse imparcial, refletindo apenas o que vê, seria impossível, pois o próprio recorte feito nas imagens visuais/verbais traz consigo o "eu" do sujeito.

Foram apresentados diálogos entre Damásio (1996), Halbwachs (2006), Freire (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010,2011), Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010), Benjamin(1984, 1985, 1991,1993, 1994, 2002, 2005, 2011), Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008), com diversos autores de artigos, teses e dissertações cujos temas são infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte no qual percebemos a necessidade da conjugação entre teoria e prática, especialmente nas propostas pedagogias que envolvem a Arte, além dos

relatos da pesquisa inicial revolidos em novas reflexões. Certa da necessidade de novos diálogos, apresento, ao final do trabalho, uma coleta de dados (APÊNDICE B), no qual estão indicados outros olhares sobre as categorias que representam o eixo norteador desta tese.

Avancemos para o Capítulo III intitulado “Categorias de análise: mediações do ensino da Arte em/nas práticas pedagógicas escolares”, no qual serão apresentados os resultados das mediações propostas para produção de dados a partir da inserção da pesquisadora no campo. Procuramos desenvolver o trabalho refletindo sobre a práxis escolar e possibilitando uma acepção conceitual acerca do objeto deste estudo, a saber, as memórias imagéticas presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental e evidenciando narrativas singulares das crianças.

CAPÍTULO III

CATEGORIAS DE ANÁLISE: MEDIAÇÕES DO ENSINO DA ARTE EM/NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

21



Aquilo que está escrito no
coração não necessita de agendas
porque a gente não esquece.
O que a memória ama fica eterno.
(RUBEM ALVES)

Este capítulo estabelece as relações entre a prática pedagógica e a cognição mediada pelo ensino da Arte na formação dos sujeitos. Tem por base as memórias imagéticas que permeiam as relações de ensino–aprendizagem ressignificando práticas pedagógicas escolares, especialmente aquelas que se fizeram presentes durante as aproximadas 300 horas de agendas, anotações, diário de campo, entrevistas, relatórios. Indagamos de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças. E, por fim, expomos os resultados das mediações propostas para produção de dados a partir da inserção da pesquisadora no campo, refletindo sobre a práxis escolar e possibilitando uma acepção conceitual acerca do objeto deste estudo.

Como se trata de memórias da pesquisadora, a partir de agora o texto será escrito na primeira pessoa do singular. Paraphrasing Alves, não consigo escrever minhas memórias segundo sua regra e meu texto é habitado por imagens, metáforas, incertezas, ditado, humor, repetições e de mim, porém essas coisas são proibidas pelas regras da linguagem no “País dos saberes” (ALVES, 2012, p. 21). São três os eixos temáticos que conduzem o capítulo: infâncias, memórias imagéticas e narrativas.

²¹ Figura 6 — Foto do primeiro dia de apresentação da pesquisadora à turma de 4º A. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2012. Nela aparece a parte da frente da sala, onde estão de pé a pesquisadora e logo atrás a professora Selma. Nesse dia os alunos tiveram contato com os aparatos tecnológicos, conforme será descrito mais adiante.

3.1 REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE

[...] Nossa infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre a área de nossa vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde foi nessa área que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano (CECÍLIA MEIRELLES, 1901-1964).

Em "Criança, meu amor", Meirelles traduz com delicadeza de sentimentos, leveza e, ao mesmo tempo, profundidade de raciocínio o mundo chamado infância. No texto a poetiza fala-nos de sua própria infância, das marcas que foram deixadas pelo destino, da solidão, do silêncio e de como tais marcas mediaram suas escolhas de futuro. Como Meirelles, muitas crianças observadas traziam em si suas marcas de suas constituições como sujeitos históricos em suas relações sociais. Foram observadas, analisadas, compartilhadas e avaliadas a fim de clarear as questões que vêm nos acompanhando ao longo da pesquisa.

Antes, contudo, precisei entrar em contato com a direção da escola para pedir liberação para dar continuidade à pesquisa. Essa visita aconteceu antes de a escola retornar às aulas com os alunos para o ano letivo de 2012. Na conversa inicial com a diretora, expliquei meu processo de construção acadêmico e as etapas que já havia transposto e qual seria, inicialmente, meu projeto para o retorno à escola. Fui muito bem recebida. Talvez isso se deva ao fato eu ter lecionado por alguns anos na escola e por fazer parte da comunidade escolar.

— "Olá, Fernanda, que ótimo você ter retornado, estávamos com saudades. Pode ficar à vontade, pois acreditamos que você só terá a acrescentar para nós". Essa foi a fala da coordenadora da escola no primeiro dia em que nos encontramos após o retorno (Diário de campo, 2-2-2012).

Minha intenção inicial era estar na escola um dia por semana a fim de acompanhar as aulas de Arte e, em dado momento, propor uma intervenção com o vídeo, editado na ocasião da finalização da pesquisa de Mestrado. Na pesquisa inicial para produzir dados para a análise da tese, retornei à escola no dia 1º de março, após o carnaval. Mudei de opinião e optei por estar na escola dois dias por semana, entre os meses de março e julho de 2012. Chegava às 7h, horário de início do turno, e saía junto com os alunos, às 11h30min. Em um dia ficava andando pela escola, observando as narrativas informais pelos ambientes e, no outro, acompanhava a professora.

A partir do dia 2 de março, voltei para continuar a observação e passei a encontrar-me com os professores durante os intervalos de recreio e períodos de planejamento. Assim, detive-me nos detalhes das falas e na relação com as práticas pedagógicas da escola. Em um desses intervalos, fiquei sabendo que se tratava do ano de eleição para direção escolar, por isso eram muito comuns discussões acerca da postura da atual diretora. Apesar de não me envolver em tais assuntos, estava ciente de que essas questões faziam parte do ambiente escolar e influenciavam as ações educativas. Aos poucos, introduzia nas conversas questões que, de alguma forma, culminavam em temas como organização do currículo, práticas pedagógicas, relações entre memórias e ensino.

Com o passar das semanas, tornou-se comum algumas professoras virem conversar acerca da pesquisa e perguntavam como se deu o ingresso no Mestrado e, posteriormente, no Doutorado. Em um desses momentos de conversas na sala dos professores, peguei-me diante do diálogo:

— Mas, Fernanda, para que estudar tanto? Aumenta o salário?

Ao que respondi:

— Não tenho certeza, mas talvez uns duzentos ou trezentos reais, mas a proposta de pesquisa não está no fato de ganhar mais ou menos, mas em conhecer um pouco mais de tudo o que vemos na graduação.

— Mas, para quê? Estudar, estudar, estudar e em nada acrescentar para sua vida. Tenho certeza de que em nenhum momento vou utilizar filósofo x ou y. Nossa prática está muito distante do que você tem estudado, e digo isso com meus anos de prática. (Diário de campo, 27- 3-2012)

Mais tarde, enquanto transcrevia as principais partes das gravações, parei no diálogo acima e fiquei atônita em imaginar as consequências práticas de tais pensamentos. Esperança era o que faltava à professora. Não aquela da certeza de um futuro, mas aquela da certeza de um futuro MELHOR. "À sombra desta mangueira", Freire reflete sobre os tempos de exílio a solidão e o isolamento em meio à multidão. Diz ele,

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã (FREIRE, 2010, p.18).

Esses pensamentos permearam todas as falas desta pesquisa especialmente quanto ao ensino da Arte em séries iniciais. Será que realmente cabe uma aula de Arte, com conceitos tão específicos, dentro do turno matutino/vespertino, onde tantas outras mediações estão presentes? Em outros momentos, deparei-me com situações em que as professoras se envolviam tanto com os alunos que a primeira imagem que me vinha à mente era a de galinha e pintinhos. Razão carregada de emoção.

— Você não vai na nossa sala? Por quê?

— Nossa pesquisa foi iniciada na turma que outrora era da professora Adriana e agora está com a Selma, e a maior parte dos alunos ficaram com ela. Trata-se de uma turma defasada e cheia de por "maiores", por isso, decidi continuar com ela.

— Mas e nossa turma como ficará? Os MEUS meninos também são bons.

(Diário de campo, 7-5-2012)

Vigotski, em "Teoria das Emoções" (2010), diz que a dimensão psicológica das emoções transforma as manifestações fisiológicas em significações subjetivas. Assim, ao questionar-me sobre seus meninos, a professora imprimia muito além do idealismo intelectualizado, mas o seu envolvimento integral tanto com o conteúdo quanto com o sujeito. Ao mesmo tempo, ouvi relatos acerca da situação de alunos que, de alguma forma, representam a infância pensada pela Sociologia e Geografia

da Infância. Algumas crianças, apesar de terem suas famílias, por força das circunstâncias, vivem distantes delas.

Em muitos encontros na sala dos professores, ouvi relatos que maculam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

Este tem oito irmãos, um pai drogado e uma mãe alcoólatra. Vem para a escola fedendo a xixi. Insuportável. Teve dias que precisamos dar banho nele (PROFESSORA 1).

Aquele só vem para comer. Às vezes trago alguma coisa de casa para dar para ele levar e comer de noite (PROFESSORA 2).

Este não tem mãe e nem sabe quem é o pai. É a avó que cuida, ou melhor, que dá lugar para ele dormir. Por isso, muitas vezes deixo ele ficar perto da mesa do professor e até mesmo na sala dos professores, parece que ele precisa de carinho (PROFESSORA 3).

(Diário de campo, 28-5-2012).

Forquin (1993) afirma que a escola transmite não somente informações, mas também valores e isso é o que ela faz (ou deve fazer) de melhor, pois informação qualquer outro tipo de rede/transmissor pode fazer, por isso, as intenções por detrás vêm carregadas de indícios. Indícios contraditórios entre desejo e não desejo. Entre o senso comum e o saber acadêmico, entre a teoria e a prática, longe de se configurar em práxis. Assim, segundo Freire (2010, p. 31):

Enquanto educador progressista não posso reduzir nossas práticas docentes ao ensino de puras técnicas ou conteúdo, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de <fome> não posso me contentar em defini-la como <urgência de alimentos; grande apetite; falta do necessário/míngua ou escassez de víveres>. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser são processos alienadores. Nossa compreensão da fome não é dicionária: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus. Isso é mentira.

Percebia a impossibilidade de uma ação pedagógica isenta de neutralidade, um território onde o discurso neoliberal sobre pseudoneutralidade da prática educativa cai por terra diante de um grupo de infantes em risco sociocultural. Uma prática pedagógica que transforma de modo algum é neutra, mas repleta de valores que atravessam os sujeitos.

— Fico pensando como vocês conseguem se envolver tanto. Penso que os professores de 1º a 4ª série A deviam ser canonizados, brinquei.

— Mas Fernanda, seria impossível olhar nos olhos destes “remelentos” e só passar o conteúdo (Diário de campo, 26-6-2012).

Segundo Freire (2010, p.33):

A perspectiva neoliberal reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a a transferência de conteúdos aos educandos, a quem não exige que os apreendam para que os aprendam. Essa <neutralidade> fundamenta a redução da formação do torneiro em simples treino de técnicas e procedimentos no domínio do torno. Toda prática educativa que vá além disso, que evite dicotomia leitura do mundo/leitura da palavra, leitura do texto/leitura do contexto, perde o aval da pedagogia e se transforma em mera ideologia. Mais ainda: em palavra inadequada ao momento atual, sem classes sociais, sem conflitos, sem sonhos, sem utopias.

Em outros momentos, precisei atentar ao movimento pedagógico orientado pela Secretaria de Educação, que também faz parte do ambiente escolar, mesmo que nos parecesse um enxertar de projetos na tentativa de suprir algumas carências sociais, por exemplo, o Projeto Mais Educação. Alguns docentes do grupo dividiam seu tempo entre aulas regulares e aulas no projeto, fazendo com que os outros não contemplados se sentissem ameaçados por suas ações, em especial os recursos. Como já relatado, ainda que seja de suma importância dentro da processualidade educacional, optei por não me envolver em tais questões.

Outra situação recorrente eram as indagações sobre a necessidade do cumprimento de horário, ou seja, os alunos encerravam as atividades às 11h30min e os professores precisavam ficar na escola até às 12h em cumprimento da determinação da Secretaria Municipal de Educação.

Esse era um tempo que deveria ser utilizado para estudo do PPP, da Orientação Curricular ou de outros documentos importantes para a dinâmica da escola. Logo, aproveitando esse espaço/tempo, solicitei à pedagoga uma oportunidade para iniciar a conversa com os professores acerca das ações pedagógicas colaborativas.

Foi difícil conseguir o horário e convencer os professores de que precisávamos conversar um pouco sobre suas práticas. Mesmo com o grupo incompleto, iniciei, em agosto de 2012, os encontros, ao todo dez, cuja base estava na pesquisa-ação

emancipatório-colaborativa ou pesquisa colaborativa, conforme metodologia sugerida por Carr e Kemmir (1988). Nela, harmoniza-se o professor com o pesquisador e a construção de saberes com a formação, por meio dos princípios de: reflexão—entendida com uma imersão consciente do ser humano no mundo da sua experiência, quase uma premeditação; ciclo—equilíbrio entre ação e pensamento e sistematização— escrita final do texto.

No momento de reflexão, é importante observar alguns instrumentos que conduziram os encontros:

1Descrição: para este momento, gastamos um encontro, no qual descrevi minuciosamente as ações que vinham sendo promovidas na turma da professora Selma e os objetivos. No geral, percebia um olhar de desconfiança, pois a presença da pesquisadora, ainda que uma antiga professora, causa a sensação de insegurança.

Tais impressões foram diluídas ao longo dos encontros, que não eram sequenciais, e esse, talvez, tenha sido um fator de divagação.

As perguntas que surgiram ao longo do encontro foram:

- Qual a necessidade de se discutir sobre o que faço?
- Você vai nos ajudar a melhorar a situação dos alunos e da escola?
- Qual a importância real destes minutos perdidos?

(Diário de campo, 15-8-2012)

A mim cabia uma tentativa de sanar tais questões de forma a evitar conflitos tanto com os professores quanto com o corpo pedagógico. Reafirmei a importância do olhar do outro sobre nossa própria prática como instrumento de aprimoramento e não com momento de crítica. Dessa feita, conseguimos caminhos nos encontros.

Cabe ressaltar que obtive autorização da direção somente para gravar o áudio dos encontros. Também me vali dos recursos atrativos para o momento: preparava um

lanche para os professores na tentativa de diminuir a ansiedade do tempo que não passava.

2 Informações: esta talvez tenha sido uma das etapas mais difíceis, pois precisava fazer com que professoras, que já estavam cansadas de uma jornada de quatro horas e meia, lessem e discutissem textos que não faziam parte do universo que estavam vivendo. Assim, optei por apresentar os textos em *Power Point*. Já ressaltados pontos mais importantes para o momento, trabalhamos com autores da Sociologia da Infância, Paulo Freire e Foerster. Como as apresentações continham bastante imagens e outros recursos, como música, poesia, jogos e dinâmicas, conseguimos avançar no processo.

3 Confronto: se o momento anterior foi difícil pela falta de prática em leitura/discussão, neste, o risco aumentou pelo fato de que as professoras eram confrontadas em suas práticas. Aqui, além do conhecimento técnico e teórico, foi necessária uma habilidade nas relações e nos vínculos de amizade a fim de não se perderem os objetivos da proposta. Para esse momento, foram destinados três encontros, nos quais cada professora relatava sua prática docente. Logo após, introduziam questionamentos de confronto com a teoria já estudada. Foram muitas falas do tipo:

— Claro, quem escreveu isso não estava em sala de aula.

— Até parece que isso é possível. Utopia.

— Acho que isso é para inglês ver.

Mas, em algumas outras, encontramos eco de mudança:

— Pensando bem, talvez seja possível rever algumas coisas.

— Não sei se seria possível, mas sempre vale como alerta.

(Diário de Campo, 1-9-2012)

4 Reconstrução: neste momento, as professoras precisariam reinventar uma de suas práticas pensadas a partir das discussões apresentadas. Foram demandados dois encontros. O que mais atrapalhou foi a falta de prática de escrita. Muitas

professoras e acabaram recorrendo ao plano de aula que já estava pronto, fazendo apenas algumas adaptações.

Os encontros não eram obrigatórios e nem havia uma certificação. Contamos, do início ao final, com a participação de 11 dos 19 professores. O momento chamado Ciclo aconteceu paralelamente ao anterior, pois consistia na exposição de algumas filmagens que haviam sido realizadas na sala da professora Selma e ao longo dos intervalos.

Não propus um estudo de caso; optei por evitar muitas imagens da sala pesquisada e solicitei às professoras que escrevessem suas narrativas, anônimas, acerca de suas práticas. Percebi que todas têm um histórico de mãe ou tias professoras na família e que a dedicação à profissão veio por intermédio de suas histórias familiares.

Outro fato interessante é que 70% garantem reproduzir ações tais quais suas professoras faziam no primário. Isso ratifica a ideia dos saberes na formação dos professores. Das observações colaborativas, a que mais chamou nossa atenção foi a fala da estagiária acerca das ações de uma professora:

Parece que a professora nasceu para isso. Ela se dedica, ela ouve os alunos, ela fica com eles no recreio, mas acho que falta alguma coisa, não sei se da escola, dos alunos ou mesmo da forma com a professora faz isso. Apesar disso, os alunos dela falam mais, percebem as coisas da forma com ela orienta, ou às vezes não. Ela é dura e brava, mas, ao mesmo tempo, consegue que eles participem. Fiquei muito feliz em participar como estagiária dela e aprendi e desaprendi muito e pretendo trabalhar (Diário de campo, 13-8-2012).

Uma fala cheia de dialogicidade, que carrega em si conceitos, ainda que desconhecidos, de uma educação humanista-libertadora, propositiva e ao mesmo tempo promissora. Freire (2010, p.74) diz:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de mais-vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo.

Outra informação importante nas narrativas das professoras foi o fato de que cerca de 90% trabalhavam em dois ou mais turnos, ao contrário dos dados oficiais divulgados pelo Censo Escolar,²² e algumas ainda faziam algum outro curso para melhorar a qualificação e também aumentar, em alguns reais, o salário.

Em um dos relatos de uma professora contratada, senti-me confrontada,

Estou tão cansada que nem sequer consigo pensar. Trabalho em Serra e Cariacica, manhã e noite, e moro em Vila Velha. A noite faço uma especialização para, quem sabe conseguir uma vaga no próximo ano. São muitas professoras, aliás, milhares e de alguma forma preciso me destacar neste meio. Tenho família, filhos e meus anseios. Esta vida de professora é desgastante (Diário de campo, 3-9-2012).

Ao que outra respondeu,

Mas você poderia fazer outra coisa: ser vendedora de picolé. [Risos] Infelizmente, se fosse vendedora de picolé ganharia mais, porém o que sobrou foi ser professora (Diário de campo, 3-9-2012).

A todo tempo tentava retornar as conversas para o objetivo da ação na tentativa de responder às questões sobre o que realmente se ensina na escola e que os alunos apreendem. De que maneira suas narrativas são sublinhadas nas práticas educacionais, e avançando um passo além, por que uma seriação/partição entre disciplinas tão intrinsecamente coerentes e essenciais?

Em uma dessas tentativas, nas sessões reflexivas, perguntei o que as professoras achavam das aulas de Arte. Não sei se para rir ou chorar, relato abaixo algumas das respostas,

— É uma disciplina onde as crianças aprendem a desenhar, pintar, mas, ao mesmo tempo, ficam livres do peso da Matemática, Português... (pensamento) relaxa.

— As aulas de Artes servem para que os alunos se distraiam.

²² A maioria dos professores trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média: 63,8% dos professores têm jornada em turno único (1.201.299 professores); 30,2% têm jornada em dois turnos (569.251 professores); 6% trabalham em três turnos (112.411 professores) (Disponível em :<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas> >. Acesso em 5 ago. 2014.

— Aproveito o tempo para adiantar nossas coisas, tipo diário, planejamento, café (Diário de campo, 4-9-2012).

Outra questão que propus foi: por que os professores regentes não participam das aulas de Arte e nem de seus planejamentos? Novas respostas:

— Há, mas assim não serviria para nada.

— Mas não tem necessidade, a professora é preparada para isso.

— Para quê? (Diário de campo, 4-9-2012).

A expressão “rir e chorar” traduz meu sentimento. Digo isso pois, durante muitos anos, como Arte-educadores, lutamos por um espaço para a disciplina Arte no currículo das séries iniciais. Conseguimos. E agora?

Os ranços de uma educação *laisser-faire* e tradicionalista cauterizaram nossas mentes e por isso basta que reproduzamos enfeites, desenhos para pintar e recortes que estamos preparados para aulas. “Qualquer um pode dar” foi uma das falas que ouvi ao longo da pesquisa.

O momento da sistematização da escrita é subjetivo, assim optei pela forma reflexiva, sublinhando as reflexões da pesquisadora e iluminando algumas práticas pedagógicas daquela que, ao longo da pesquisa, foi parceira e cúmplice: a professora regente, chamada aqui somente de Selma, mas registrada como Selma Neves Farias do Nascimento, 56 anos, e 23 deles dedicados à docência na rede municipal de Serra, regente das turmas de 4^a, matutino e vespertino, ao longo de 2012. Mulher, esposa, mãe, professora, tocadora, palhaça, como ela mesma diz, e companheira desta pesquisa.



3.1.1 Práticas pedagógicas da professora regente: de Piaget²³ à Pinochet²⁴

²⁵A imagem ao lado representa quem é a professora Selma, Tia Selma ou somente Selminha. Encontrar-me com Selma logo no primeiro dia de retorno à escola foi realmente um presente, pois, nos tempos em que lecionava na escola, tínhamos um vínculo de cumplicidade em nossas aulas. Melhor ainda foi quando constatei que era ela quem lecionava na turma onde a maior parte dos alunos, que outrora fizeram parte da pesquisa inicial, estavam matriculados. O fato de ela ser a professora da turma não foi aleatório. Em entrevista com a pedagoga, descobri o porquê de terem deixado a turma de 4ª série A para a professora Selma,

Fernanda, esta turma, antes da Selma assumir, havia passado por quatro troca de professores, somente em 2011, uns por licença médica, outros por remanejamento e alguns por não aguentarem as características da turma, que realmente não são fáceis. Sabe aqueles restos, os refugos? Pois então, são eles. Já chegaram assim. Quando eu assumi, há dois anos atrás, já vinham capengando. A Selma foi a única que aceitou, ou melhor, não tinha jeito [Risos] (Diário de campo, 17-4-2012).

Uma tragédia anunciada, conforme relatos no Capítulo I desta tese. Diante desse fato, precisei mudar os rumos. O que seria inicialmente uma intervenção com vídeo transformou-se em uma pesquisa colaborativa, valendo-me dos mais inusitados

²³Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Em 1919, viaja para Paris e começa a trabalhar no Instituto Jean-Jacques Rousseau, quando publica os primeiros artigos sobre a criança. O nascimento dos filhos (1925-1931) amplia o convívio diário com a "criança pequena" e possibilita o registro de observações que geram novas hipóteses sobre as origens da cognição humana. Durante sua estada em Paris, Piaget conhece Théodore Simon, que o convida a padronizar os "testes de raciocínio de Cyril Burt", desenvolvidos nos Estados Unidos, experiência que lhe permitiu delimitar um campo de estudos empíricos: o pensamento infantil e o raciocínio lógico. Como resultado desse trabalho, Piaget é convidado para o cargo de coordenador de pesquisas do Instituto, função que inclui a "La maison des Petits" (Casa das crianças).

²⁴ Augusto José Ramón Pinochet (1915- 2006) foi um general do exército chileno, presidente do Chile após um golpe militar em 11 de setembro de 1973, pelo Decreto Lei nº 806, editado pela junta militar (Conselho do Chile). Governou o Chile entre 1973 e 1990, com poderes de ditador, depois de liderar o golpe militar que derrubou o governo do presidente Salvador Allende, governo que queria instalar o Socialismo no Chile.

²⁵ Figura 7 - Foto da professora Selma. Digitalizado em 2013. Arquivo pessoal da pesquisadora.

instrumentos de produção e coleta de dados, dentre eles, o caderno de perguntas e respostas. Os alunos estavam distanciados da real função da educação: educar.

Gritar, bater, xingar, cuspir no chão e subir nas cadeiras, tudo isso acontecia nessa turma, em 2011, na época 4º ano. Como organizá-los, acima de tudo nas relações sociais como sujeitos? Afora tais contravenções, cerca de 30% dos alunos não sabiam, sequer, escrever seus nomes completos. Por mais surreal que pareça, um deles achava que seu nome era Cláudio, quando, na verdade, na certidão de nascimento, estava registrado com outro nome.

Ao final do primeiro trimestre com a turma, a professora Selma solicitou uma reunião com os pais, a fim de informá-los da real situação de cada criança e solicitar parceria ao longo do ano. Na ocasião, redigiu um documento, expondo as situações mais críticas e pediu que todos os presentes o assinassem a fim de dar ciência das possíveis soluções, ou não. Tal documento encontra-se no ANEXO B, mas segue um recorte do texto:

A 4ª série A foi constituída por um grupo de alunos que apresentavam, desde as séries anteriores (dados nos registros da escola), defasagem de aprendizagem e algumas defasagens série/idade, problemas disciplinares, de falta de respeito e de falta de limites e três com problemas de Necessidades Especiais.

Além dos problemas relatados, há uma falta de cultura com estudo em casa. Não há uma preocupação por parte dos alunos e das famílias com o cumprimento das tarefas de casa e com os estudos diários que são complementos para um bom desempenho na aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo, detectamos uma grande dificuldade na leitura e escrita de todos os alunos, onde a maioria (90%) não demonstrava ser realmente alfabetizada, escreviam e não conseguiam ler o que escreviam e, ao ler um texto, não entendiam o que liam, pois liam sem entonação, sem pontuação, silabavam e muitas vezes não conseguiam ler mesmo palavras do texto ou dos exercícios propostos (Diário de campo, SELMA, diário de campo, 17-5-2012).

Crianças que estão à *mercê* do sistema educacional defasado, que não valorizam as diferenças e, mais ainda, fazem vistas grossas a problemas sobre os quais foram alertadas.²⁶ Como trabalhar conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História, Ciências em uma turma onde as relações sociais eram desrespeitosas?

²⁶ Para maiores informações, consultar CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de Arte em Séries iniciais do Ensino Fundamental. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2010.

“Lapidar”, disse-me ela em uma de nossas conversas ao longo do ano. Na verdade, precisou explorar até encontrar suas “estrelas do céu”.

Foi em também em uma dessas conversas que escutei, e confesso que ri, a expressão “de Piaget à Pinochet tentei de tudo”, depois de conversamos sobre o absurdo de uma tragédia anunciada, de ações não tomadas, ela me disse:

Pois então, Fernandinha, você conheceu a turma e me diga o que eu devia fazer. Nos primeiros dias do ano fiquei pensando, pensando, refletindo com meus botões, cheguei à seguinte conclusão: vou tentar usar toda nossa teoria [risos], mas não funcionou. Agora, vou usar todo meu poder de polícia [mais risos], também não funcionou. Assim, de Piaget a Pinochet tentei de tudo e, ao final, decidi ser do jeito Selma mesmo: doido, engraçado, brava, ou melhor, muito brava. Mãe, professora, amiga, acho que um pouco de tudo (Diário de campo, 24-4-2012).

Ao retomar as respostas à pergunta 30 do caderno: "Escreva uma mensagem para tia Selma", percebi o tamanho da influência dessa professora em todas suas práticas pedagógicas.

- Selma, te amo muito.
- Te amo, tia Selma.
- Tia Selma, você é a melhor professora.
- Tia, eu nunca me arrependi de ter conhecido você. Te amo muito.
- O que ela falou para mim, Jean, tia Selma nunca vou te esquecer. Beijo!
- Tia Selma, obrigada por você me ajuda e me ensina a fala bem. Tchau.
- Tia Selma, o final do ano tá chegando e não quero sair dessa escola.
- Tia Selma, maluquinha nunca vou esquecer de você. Te amo muito.

(Diário de campo, 16-10-2012).

De Piaget a Pinochet restaram os indícios das práticas pedagógicas. De Selma restou aquilo que Freire conceitua com seriedade e alegria,

Educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentam a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe

contra a formação de séria disciplina do corpo de da mente, sem o qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres (FREIRE, 2010, p.72).

Muitas vezes vi Selma rir com os alunos, de palavras erradas, de leituras engraçadas, de danças, de músicas. Eu a vi, cantar e tocar com eles e para eles. Brigar por eles em situações de parcialidade. Mas também ouvi correções tão duras que fariam qualquer Pinochet abandonar o posto. Correções vindas na forma de um grito, uma fala mais seca e até mesmo de punições, mas em nenhum momento isenta da pessoa Selma. Uma das práticas em que cabia a sua própria querência, a que mais me preocupou foi a distribuição de cestas com brindes para alunos que tinham melhores notas, ou alcançavam os objetivos.

As cestas eram montadas com doces, balas e alguma quantia em dinheiro (esta dada pelos próprios pais). Variava entre R\$ 0,50 e R\$ 3,00. Devo confessar que eu mesma doei uma dessas cestas ao longo da pesquisa. Perguntei sobre os critérios de entrega das cestas. A explicação, segunda ela, é a seguinte,

Os critérios são os seguintes, as crianças precisam fazer os deveres de casa todos os dias durante o mês, depois se houver empate, aquelas que não deram problemas com os colegas, ou seja respeitaram, não brigaram e foram legais, e por fim, aquelas que tiveram notas melhores nas provas (Diário de campo, 20-06-2012).

Relatei a ela nossa preocupação acerca de tais critérios, pois tínhamos na turma dois ou três alunos que sempre atendiam aos mesmos requisitos e, assim, sempre seriam os vencedores das cestas.

Mas, em alguns meses, procuro colocá-los em duplas, assim um ajuda o outro e sempre aquele que não estava conseguindo, pelo menos uma vez consegue. Por exemplo, o Pedro é bom em Matemática e, no mês anterior, ele ganhou, mas não é bom em leitura, por isso, desta vez que ganhou foi Sara (Diário de campo,20-06-2012).

Outra prática desenvolvida pela professora eram as votações democráticas. Desde a eleição do líder à escolha da redação/trabalho/projeto que iria representar a turma.

Praticamente em todas as aulas havia um momento de eleição. O eleito, quer fosse o aluno, quer fosse o ou trabalho, representaria o grupo (Figura 8).

Figura 8 – Foto do momento da eleição dos trabalhos feitos com massinha de modelar para serem utilizados na produção do texto para História em Quadrinhos



Fonte: Fotografia digitalizada e tratada pela pesquisadora. Arquivo pessoal. 2012.

A fotografia representa o momento da escolha de um dos trabalhos realizados com massinha de modelar, cujo suporte foi a caixa de sapato. Ao fundo, aparecem os três trabalhos que haviam sido previamente escolhidos e, no quadro, a professora Selma iniciava a votação direta e aberta.

Reporto-me aos escritos de Freire sobre a importância de uma prática educativa democrática, ensinada não por discursos ou teorias, mas por ações práticas, diárias, em que o respeito pelo outro sobressai ao meu próprio interesse.

Uma educação utópica? Percebi, na pesquisa, que não. Trabalhosa, que demanda do professor algo muitas vezes além do que ele tem, pode ou está disposto a fazer.

Ao revistar textos e falas de alunos que ingressaram na 4ª série como “analfabetos funcionais” e, ao final do ano, produzem um relatório de pesquisa fruto de suas

próprias reflexões, ouvindo e sendo ouvidos pelos colegas, volto a acreditar em uma educação libertadora.

Pensar em Selma e em suas ações, mesmo que pareça estar na contramão de algumas orientações curriculares, entendo que vai ao encontro dos anseios de todos nós, professores. Não se adestram crianças, jovens e adultos. Educa-se. Conscientiza-se. E isso demanda muito trabalho. “Animais são adestrados, plantas cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2010, p.75). O grande desafio da educação em séries iniciais está no fato de dá visibilidade. Educar crianças não é adestrá-las, mas, de fato, possibilitar que elas participem do processo pedagógico democrático. Trazê-las da categoria de infantes às infâncias.

3.1.2 Dos (in)fantes às (in)fâncias: discussões acerca dos sujeitos

Infância, vista aqui não como período cronológico, mas como uma construção histórica, partindo de um lugar onde a linguagem e as experiências estão presentes e, neste caso, crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. As infâncias que, segundo Sarmiento (2007, p. 26), “são visíveis” fisicamente têm sofrido um processo de ocultação, pois, no decorrer da história, a ciência tem lançado luz sobre algumas práticas recorrentes que, por vezes, não as inserem em suas imagens sociais.

Isso fez com que, epistemologicamente, pouco material tenha sido produzido sobre a infância até duas décadas atrás. Ainda que existisse literatura cujo tema fosse a criança, tomava-se por pressuposto uma visão, em geral, desvinculada dos processos sociais, uma visão “angelical”, conforme cita Postman, em "O desaparecimento da infância" (1999). Um dos fatores de coisificação da infância está ligado à fala da criança e à sua visibilidade social. Estudos têm sido realizados tomando como ponto de partida a criança debaixo de um olhar adultocêntrico, um olhar pouco sociológico.

A própria terminologia latina de infância, *in-fans*, significa sem linguagem, logo, uma concepção de/sobre linguagem: “[...] a criança aqui é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (GALZARANI, 2002, p. 56). Ao contrário, entendemos que as mesmas crianças que outrora foram invisíveis têm agora a possibilidade de serem vistas e ouvidas pelo viés da Sociologia da Infância que, juntamente com a Antropologia, vem para promovê-las a categoria de sujeitos sociais:

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

Tratar da Sociologia da Infância é falar do sujeito para além do biológico ou psicológico, é vê-lo em suas relações sócio-histórico-culturais. Na verdade, é trazer à tona um sujeito que, durante longos séculos, esteve apagado nas relações, mas que se tornou tão completo, ficando impossível contê-lo dentro de laboratórios de estudos quantitativos.

Também na década de 40, Florestan Fernandes realizou um dos raros trabalhos cujo olhar sobre a criança era para além da perspectiva biológica, com sua pesquisa publicada em primeira edição em 1947, sob a denominação " As trocinhas do Bom Retiro". Posteriormente foi publicada em forma de livro Folclore e mudança social na cidade de São Paulo (1961), tornando-se um marco nas pesquisas etnográficas de coleta e registro de elementos da cultura infantil, captados a partir da visão das próprias crianças que moravam no bairro operário de São Paulo.

Agamben (2008) estudou a infância pela pesquisa da voz humana ou pela sua ausência. A infância tratada por ele não diz respeito a um lugar cronológico, mas a um lugar de limites na direção trivial, na associação com a linguagem e a experiência. Experiência transcendental, tal qual pensada por Benjamin(1984).

Para ele, a singularidade entre voz e linguagem é que marca o espaço da ética justamente porque não existe articulação entre voz e palavra. Para ele, a voz não está ligada à linguagem e aos símbolos, é uma si em si mesma. Não existe, então, um espaço entre voz e palavra. Essa experiência de linguagem, sem voz, na afonia, é a verdadeira *experimntum linguae*.

O autor também faz relação entre a experiência e a infância, valendo-se do pensamento de Kant para dar conta de que o “[...] experimento da razão pura não pode ser outro senão um experimento da língua” (AGAMBEN, 2008, p.12). Reconhece também os estudos de Benjamin (1984) acerca da pobreza da experiência na época moderna para referendar seu conceito de infância e acredita que a experiência pura existe ainda que seja muda na consciência e isso se constitui infância.

Tal qual Agamben, o conceito de infância tratado nesta tese é o de infância como um período criador, independente da linguagem, fala ou grunhido. Tal período constitui-se a partir das mediações com a história. História com lugar de toda palavra. Uma dessas mediações acontece nos encontros e desencontros entre o jogo e o rito. Um lugar de histórias, memórias e narrativas.

Uma história guiada por situações singulares das crianças, de lugares e de suas produções. Percebemos que as marcas deixadas, principalmente pelos lugares onde elas estavam inseridas socialmente, têm uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma como produzem seus trabalhos.

Os possíveis espaços de negociações ofertados pelo mundo adulto são constantemente afetados, mediados e transformados pelas narrativas infantis. Percebemos, então, que o espaço das séries iniciais do Ensino Fundamental constitui-se um grande campo de divergência da infância, pois, ao mesmo tempo em que são avançadas na categoria de estudantes, as crianças ainda lutam para manter suas territorialidades adquiridas ao longo da educação infantil.

Apesar de os espaços das crianças serem previamente definidos pela escola, ao se apropriarem desses espaços e lugares, elas os reconfiguram, criando suas próprias territorialidades, seus territórios usados.

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociações que implica a produção de narrativas de criança, em lugares destinados às crianças pelo mundo adulto, suas instituições e as territorialidades de crianças, resultando desse embate uma configuração que chamamos territorialidades infantis (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Durante a pesquisa, deparamo-nos com situações singulares das crianças, de lugares e de suas produções. Percebemos que as marcas deixadas, principalmente pelos lugares onde elas estavam inseridas socialmente, tinham uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma como produziam seus trabalhos.

Na intenção de compreendermos quais possíveis mediações existiam entre espaço – infâncias – produção imagética, buscamos na literatura atual discussões acerca da Geografia da Infância, nelas, Jader Lopes e Tânia de Vasconcellos tecem seus primeiros fios, a partir do diálogo sobre mediações entre espaços e territorialidades infantis.

Em 2005, surgem as primeiras considerações sobre o novo tema em Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa, onde, a partir de uma análise histórico-social da criança, remetem o texto à ideia do espaço com tensão entre o singular e coletivo ou, poderíamos dizer, entre a totalidade e o particular.

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

Transformam espaço em lugar, lugares que são compostos e mediados pelas interferências sociais, psicológicas, emocionais etc., acima de tudo particular. De acordo com os autores, a identidade individual está intrinsecamente ligada ao “lugar”, uma vez que atribui aos fatos e objetos juízo de valor.

Os possíveis espaços de negociações ofertados pelo mundo adulto são constantemente afetados, mediados e transformados pelos olhos das crianças criando uma espécie de territorialidade. As crianças, ao se apropriarem deles, reconfiguram-se, reconstroem-se e, além, disso, apropriam-se de outros espaços, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociações que implica a produção de narrativas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e as territorialidades de crianças, resultando desse embate uma configuração na qual chamamos territorialidades infantis (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Percebemos que o espaço das séries iniciais do Ensino Fundamental se constitui em um campo de divergência da infância, pois, ao mesmo tempo em que são avançadas da categoria de estudantes, as crianças ainda lutam para manter suas territorialidades adquiridas ao longo da Educação Infantil.

São crianças com título de estudantes cujos interesses ainda não se revelam nos conteúdos, mas no brincar, no mediar e no interagir, contudo, por razões curriculares, são compelidas a abandonar a inocência infantil para seguir os caminhos da academia.

Que criança é essa, incontrolável em suas perguntas, invenções e atitudes? Como produzimos esse ser que é ao mesmo tempo tão ingênuo e forte? Como podemos atendê-los em todos os seus questionamentos sem que com isso interfira em suas descobertas?

Não mais aquela criança dos estudos de Áries (1973), em que se contatou a ausência do sentido de infância, tal como um estágio específico do desenvolvimento do ser humano, até o fim da Idade Média. Abre as portas para uma interpretação das chamadas sociedades tradicionais ocidentais e o processo de definição da infância

como um período distinto da vida adulta, assumindo-se, assim, necessidades específicas desse grupo.

Segundo Áries (1973), a constituição do novo conceito de infância, saindo dos ideais angelicais para as necessidades reais de educação, que outrora tinha por princípio apenas função punitiva ou disciplinadora, agora deve propor uma função formativa.

Considerar os saberes das crianças sobre determinados assuntos ajuda tanto ao professor quanto as próprias crianças no processo de pertencimento ao ambiente escolar e suas vertentes. Na contramão desse pensamento, vem o que atualmente acontece na escola, onde toda forma de expressão individual é aniquilada em favor de um coletivo que, em sua maioria, não reflete pensamentos dos indivíduos pertencentes ao grupo ou ao seu entorno. São ações propostas, valendo-se de princípios de que as crianças ora são imitadoras, ora são inatistas, mas quase nunca seres pensantes.

Del Priore (1999) relata que, durante muito tempo, o papel da criança na história foi negligenciado. Era incerta a sua sobrevivência, pela falta de cuidados e tecnologia e pelos altos índices de natalidade. A alta taxa de mortalidade, aliada às crenças religiosas de que era mais um anjo no céu, levava a que se considerassem as crianças como um adulto de tamanho reduzido.

Atualmente as infâncias que, segundo Sarmiento (2007, p.26), “são visíveis” fisicamente, têm sofrido um processo de “[...] ocultação pois no decorrer da história, a ciência tem lançado luz sobre algumas práticas recorrentes que, por vezes, não as inserem em suas imagens sociais”.

Araújo (1996), em "Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade", destina um capítulo sobre a evolução histórico-social da criança européia e brasileira a partir do século XVIII, no Brasil. Ressalta que a concepção de criança sempre foi influenciada por uma imagem reducionista, ou “a-história” (1996, p. 46), em que a mistificação da infância, o conceito da criança “coisificada” (1996, p.71) trabalha a favor do legado teórico burguês.

Um dos fatores de coisificação da infância está ligado à fala da criança e à sua visibilidade social. Estudos têm sido realizados tomando como ponto de partida a criança debaixo de um olhar adultocêntrico, um olhar pouco sociológico.

Benjamin (2002) diz que a criança tem muito mais a dizer do que simplesmente reproduzir o mundo adulto (mimeses). Em contextos educativos nos quais as crianças pequenas constroem e compartilham a construção de conhecimento sobre a realidade natural, social e cultural que as cercam, compreende-se a importância de possibilitar espaços da narrativa.

Entendemos que existe uma narração, uma experiência em cada imagem apresentada, obra, criança, professor, e essa experiência precisa ser respeitada para que a pesquisa possa não apenas apresentar dados, mas também mediações de construções e desconstruções no processo ensino-aprendizagem nas relações dos sujeitos e objetos.

Acreditamos que quanto mais provocado culturalmente for o sujeito, especialmente nas infâncias, mais lhe serão disponibilizados recursos para seu processo de criação. Entendemos por provocações as mediações entre imagem – sujeito – criação. Vigotski (2009, p. 73) diz “O desenvolvimento intelectual da criança caracteriza-se não só pela quantidade e a qualidade das imagens, mas mais ainda pela quantidade e a qualidade das relações entre essas imagens”.

Dessa feita, reconhecemos que o espaço de sala de aula se constitui em um ambiente de territorialidade infantil com múltiplas facetas e mediações. Buscamos, por meio da pesquisa, (re)descobrir as crianças por detrás dos uniformes. Suas histórias constitutivas, suas famílias, suas casas, seus quartos, quando têm. Suas geografias, seus lugares no mundo, suas práticas e suas memórias, conforme veremos a seguir.

3.2 REFLEXÕES SOBRE MEMÓRIAS IMAGÉTICAS EM/NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE

Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los
viver,
Acrescentariam nova luminosidade às estrelas, nova beleza ao
Mundo e maior amor ao coração dos homens
(FERNANDO PESSOA, em "O eu profundo")

Memórias imagéticas são entendidas por singularidades dos sujeitos, “[...] produtores ou consumidores de história” (LE GOFF, 1984, p. 34), produzidas a partir de uma experiência cultural que possibilita a mediação entre sujeito e sua construção narrativa imagética. Segundo Pessoa (s/d), “[...] luminosidade às estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens”.

Para Santaella (1983), durante muito tempo, na história da humanidade, julgou-se a importância das linguagens verbais sobre as não verbais e esse pensamento só foi modificado a partir dos estudos de Peirce²⁷ sobre os signos que, de modo geral, tendem a compreender como “signo” qualquer fenômeno presente que esteja no lugar de um ausente.

Interessam-nos as memórias imagéticas como prática discursiva cotidiana e/ou como arquivo ativo que desencadeia novos processos de produção e conhecimentos. Logo, estão relatados pequenos recortes que julgamos importantes para a construção da tese, no sentido de compreender os pensamentos da comunidade escolar acerca da produção de conhecimento para os alunos.

²⁷ Em sua teoria geral da linguagem, chamada por ele de “semiótica”, Peirce acabou criando diversas tipologias dos “signos”. A principal delas diz respeito à relação entre os “signos” e os seus respectivos “objetos” de significação. É precisamente aí que surge a conhecida tricotomia, em que os signos se dividem em “índice”, “ícone” e “símbolo”. Segundo ele, um “índice” é um “signo” que se refere ao objeto em virtude de ser afetado por ele. Dessa forma, o “índice” é um signo que está fisicamente conectado com seu objeto (PEIRCE, 2000). Nesse caso, a mente interpretante nada tem a ver com a conexão entre signo e objeto, na medida em que o “índice” depende exclusivamente do objeto, e não da existência do interpretante (PEIRCE, 2000).

Aqui são relatos de encontros individuais com os alunos da pesquisa inicial, com a pedagoga, os demais profissionais da comunidade escolar, além de informações sobre o movimento, a turma original: suas progressões, retenções, trocas, desistências, transferências, entre outros dados relevantes para a composição do caminhar do grupo. Tais dados foram organizados em momentos escolhidos por acreditar serem o fio condutor das discussões acerca de memórias imagéticas, infâncias e narrativas.

Com os alunos, as entrevistas foram realizadas individualmente, na sala dos professores, único local em que, por alguns minutos conseguimos privacidade. Acontecia ao mesmo tempo em que os alunos assistiam ao vídeo organizado para apresentação final da pesquisa inicial. Nele aparecem imagens de todo o processo de construção descrito em parte no capítulo anterior, com imagens dos colegas, fotos dos trabalhos apresentados e das obras trabalhadas.

O registro dos dados foi feito por uma filmadora posicionada atrás do local onde os alunos se sentavam com o objetivo de captar a reação do primeiro olhar.

O resultado dessa experiência foi surpreendente. Primeiro, porque os alunos se lembravam das pessoas, dos nomes, das coisas e até mesmo de alguns fatos, por exemplo, do caso do quarto de Van Gogh,

Levei para sala algumas obras que já estavam presentes nos livros didáticos deles para ver se eles reconheceriam alguma.

Na medida em que ia apresentando obras de Van Gogh, Tarsila do Amaral e Volpi, eles ficavam admirados como o desenho mas principalmente com as cores. Alguns alunos reconheceram as obras dos livros e então fomos procurar outras obras que, já estavam lá. Era uma alegria para eles ver que no livro que eles tinham, apareciam os desenhos de artistas que a tia de Arte falou.

— Achei!

—Eu achei primeiro.

—E vocês acham que, quando o artista pintava este desenho, ele ficava mudo?

—Não sei, tia.

—O que será que tem dentro deste guarda-roupa. — Referindo-me ao quarto de Van Gogh.

— E o que tem por trás daquela floresta? — Referindo-me à obra de Tarsila do Amaral.

—Tia eu acho que dentro do guarda roupa tem um vestido bem lindo. -- Disse Tamires.

—Eu acho que tem sapato? — Disse João Vitor.

— Não, tem um montão de biscoito? — Falou Jean.

— Isso me intrigou e perguntei: No quarto?

—Escondido para ninguém comer tia. Ele tem um montão de irmão e não dá para dividir com ninguém. — Falou Jean.

(Diário de campo, memórias da pesquisadora, 19-11-2012).

E mais detalhes que pareciam despercebidos de um sapo que vomitava:

Retornando depois de uma semana, pensei em continuar o trabalho com as obras, mas optei por contar uma história tirada do livro de fábulas do mundo que está anexada ao final.

Nela, conta-se a história de um sapo que era tão guloso que comeu todas as coisas da terra e então os animais da floresta tiveram que pensar em um meio de fazer o sapo vomitar tudo para colocar no lugar.

O interesse das crianças pela história foi fundamental para o trabalho.

Elas quase não respiravam para saber as possibilidades e as tentativas que os animais utilizaram para fazer o sapo vomitar

(Diário de campo, memórias da pesquisadora, 19-11-2012).

Muitas imagens foram rememoradas naquele momento: toques, brincadeiras, falas, porém apenas três alunos se recordaram da obra de Malaquias utilizada na pesquisa inicial “O pavão” (Figura 9).

Figura 9 — Reprodução da obra “O pavão”



Fonte: Cópia de obra Elpidio Malaquias. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Novamente, reportando-me à pesquisa inicial, lembrava-me de como natural foi o contato com Malaquias. Ao contrário das primeiras certezas da pesquisa, eles não estranharam as obras, nem como eram classificadas como obras, mas, nas relações infantis, o estranhamento deu-se pelo reconhecimento.

Agora, alguns anos mais tarde, o que ficou em suas memórias? Quais emoções trazem as imagens que eram projetadas?

Para alguns dos dez participantes da pesquisa, incluindo Lázaro, o maior interesse estava em se reconhecer dentro de um vídeo. Ver colegas, ver suas ações sendo passadas e repassadas quantas vezes fossem necessárias, identificando em cada uma delas suas falas e fatos ocorridos.

Procurei Freire (2010, p. 76) para conversarmos sobre essa questão e fui instigada a reavaliar nossas certezas:

Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa –

não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.

É curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdo, o uso de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável enquanto fica de lado uma educação crítica da curiosidade. Continuamos a discursar respostas às perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade.

Se, nas ações pedagógicas, buscarmos apenas a memorização de conteúdo, relegamos a segundo ou terceiro planos experiências vividas pelos sujeitos que constituem quem são e onde estão. Tais experiências rebatem em seus presentes de forma/tempo/espço diferentes, sendo ressignificadas por elas.

Não identificar não significa dizer que não se lembraram, pois toda experiência compartilhada baseou-se não somente em conteúdo mas também em envolvimento afetivo, que, quando provocado, pode ser reconstruído por meio de exercícios de pensamentos. Segundo Damásio (1996, p. 128), “A memória é essencialmente reconstrutiva”, fato comprovado pela reconstrução dos padrões transitórios nos córtices sensoriais iniciais, e precisa ser constantemente evocada para exercitar o pensamento.

Assim, o que interessa salientar é que as imagens são provavelmente o principal conteúdo de nossos pensamentos, independentemente da modalidade sensorial em que são geradas e de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas; ou sobre palavras ou outros símbolos, numa dada linguagem, que correspondem a uma coisa ou a um processo. Escondido atrás dessas imagens, raramente ou nunca chegando ao nosso conhecimento, existem de fato numerosos mecanismos que orientam a geração e desenvolvimento de imagem no espaço e no tempo. Esses mecanismos utilizam regras e estratégias incorporadas em representações dispositivas. Eles são essenciais para o nosso pensar [...] (DAMASIO, 1996, p. 136).

Logo, precisam ser revisitadas para que se produza conhecimento. Memórias passadas, impregnadas de afetos, são ressignificadas a partir de um compartilhar de experiências afetivo-cognitivas, a fim de projetar ações futuras. Assim, em nossa incompletude, comecei a repensar nossas ações de colaboração.

3.2.1 Memórias surgidas em diálogos com a comunidade escolar e o Guia de Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Serra (OCEIEF)

Nos intervalos de recreio novos diálogos surgiam,

—Parece que quem fez esta orientação não estava em sala de aula, ou melhor, nunca pisou na sala de aula.

—Não sabe como funciona a escola

(Diário de campo, 15-5-2012)

Tal conversa deu-se junto com a equipe pedagógica cujo objetivo era estudar o "Guia de orientação curricular²⁸ de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando saberes, tecendo diálogos", com temas relevantes orientados por uma perspectiva sócio-histórica na qual o sujeito é pensado em todas suas relações. O documento foi organizado coletivamente em fóruns de diretrizes curriculares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental realizados na Serra, ao longo de 2008. Então onde está a divergência levantada pelas professoras?

A resposta encontrei nas observações realizadas ao longo da pesquisa. Talvez uma das grandes dificuldades nas séries iniciais do ensino Fundamental vem do fato de os professores estarem em contínuo processo de adaptação às constantes mudanças institucionais ocorridas no decorrer desta década: quatro ou cinco anos de séries iniciais, ingresso aos quatro, seis ou sete anos, obrigatoriedade de alfabetização até os oito ou ao longo do Ensino Fundamental, inclusão ou exclusão, religiosidade, sexualidade, entre outras.

²⁸ Documento fruto de estudo e pesquisa organizado com a participação de educadores, como Cleonara Schwartz, Francisco Caparróz, Francisco Roberto, Jareston da Luz, Keila Tonon, Kítia Mori, Margaria Barcelos, Maria Aparecida Couto, Maria das Graças Cota, Maria Madalena Baioco, Marlen Viana, Marlene Viana e Souza, Martha Tristão, Mirian Jonis, Moema Rebouças, Moyses Siqueira, Raquel Conti, Roger Vital, Rosangela Serafim, Terezinha Schchter, Valdete Côco, Vânia Carvalho Araújo, Zuleica Freitas, entre outros professores convidados.

Ao que parece, não houve um preparo para que a educação assumisse tantas mudanças em um tempo tão curto. Nem escolas, nem os centros de formações de professores estavam adaptados.

Aliado a isso, segundo dados do Sindicato dos Professores, a rotatividade de profissionais na educação chega ao patamar de cerca de 70% ao ano. Muitos professores por designação temporária estão em uma escola em um ano e em outra no seguinte. Não criam vínculo com a comunidade e nem têm tempo para isso, pois chegam e saem correndo porque precisam assumir outro turno, talvez em outro município.

Vão e vem, sem tomar conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da escola que escolheram. Documento este que reflete a identidade escolar, parceiros, atores, autores e direcionamento curricular, cuja autonomia das ações foi outorgada pelo próprio OCEIEF- Serra:

O reconhecimento da identidade própria de cada instituição educativa implica a participação ativa dos sujeitos educacionais, observando que cada instituição constitui uma dinâmica própria de organização e configuração do seu trabalho. O fortalecimento dessa dinâmica própria, com um campo de possibilidades, dialoga com o documento, com as outras instituições e níveis de ensino, com a comunidade local e com a comunidade mais ampliada, sem buscar modelos a serem seguidos, mas se apresentando com suas propostas para o enriquecimento das possibilidades enunciativas na Educação Infantil para o trabalho a ser desenvolvido. (ORIENTAÇÃO CURRICULAR: DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, 2008, p. 37).

Pela intensa instabilidade, o que acontece, na prática, é que professores acabam por reproduzir, ao longo dos anos, as mesmas práticas, antigas ou modernas, que mantêm desde sua formação. Eles procuram, da sua maneira dar, conta de um sistema cheio de lacunas, sem resposta mas que, ao mesmo tempo, cobra tanto de discentes quanto de docentes uma produtividade.

Assim, o que se vê na escola são professores bem intencionados, buscando uma melhor qualificação no mercado de trabalho, por intermédio de cursos de especialização e formação continuada, mas valendo-se das mesmas práticas. Nos planejamentos da escola, computadores, internet, novas discussões apenas servem

como adorno para os mesmos métodos. Quando o tema era o computador na sala dos professores:

— Uso a internet para pesquisar algumas imagens, acessar redes sociais e fazer as pautas digitais.

— Uso a internet para olhar concursos e informações sobre a PMS.

— Encontro e baixo músicas que preciso trabalhar com os meninos. Hoje em dia não precisamos comprar mais CDs.

(Diário de campo, 17-10-2012).

Um único computador, com uma configuração baixa, algumas vezes sem conexão com a internet, utilizado por 22 professores. Algumas outras falas refletiam sempre os mesmos sentimentos de indignação, esperança, solidão e solicitude.

Ao longo deste ano, entre conversas e desconversas, descobri que a sensação de impotência move muitos educadores. Eles já não acreditam nas mudanças que vêm anunciadas em projetos, teses, formações, alguns, de fato, estão ligados no “piloto automático” do trabalho. E isso não significa que são profissionais irresponsáveis, que não atendem ao que foram designados, ao contrário, desenvolvem com competência e seriedade o que se propuseram a fazer.

Porém, encontrei aqueles que ainda acreditam no papel que exercem como instigador do pensar e entendem que a infância está repleta de saberes singulares, de produções, que devem ser tomadas como fonte de aprendizagem. Prosseguindo nas ações da pesquisa, busquei o paradeiro dos alunos que compuseram o primeiro trabalho a fim de configurar os novos sujeitos da pesquisa.

3.2.2 Por onde andam? Movimentos da turma quatro anos depois

Na pesquisa inicial, a turma de 1ª série era composta por 6 meninos e 12 meninas com idades entre 6 e 14 anos. Todos repetentes na escola. Cabe aqui um olhar mais específico para o que ocorreu com essa turma, conforme descrito na introdução deste trabalho.

Desse total, doze mantiveram suas matrículas ao longo dos quatro anos letivos, sendo redistribuídos pelas outras turmas de acordo com o grau de avanço. Os outros seis alunos foram transferidos ou convidados a sair da escola por motivo de indisciplina.

Dos que estavam matriculados, um estava no turno vespertino e outro foi matriculado na turma de 3ª série, por mais uma repetência. Os outros dez eram alunos matriculados na turma da 4ª série A. Optei, nos relatos, por chamá-los apenas pelo primeiro nome, apesar de ter a autorização de todos os pais para participação deles na pesquisa e o registro em vídeo.

Com o retorno à turma, encontrei dez remanescentes. Eram sete meninos e três meninas, nas idades compreendidas dentre 10 e 12 anos. Desses, três eram os alunos com necessidades especiais respaldados por laudo médico. Um deles, Lázaro, já estava sendo acompanhado por uma estagiária.

Esse foi um grande avanço, pois, na época da pesquisa inicial, Lázaro, não tinha acompanhamento de um profissional específico, o que fazia com que ele ficasse sempre à margem de todas as ações. O outro aluno que era indicado com necessidades especiais foi transferido de escola no meio do ano, participando apenas de parte da pesquisa.

Relato abaixo as características principais dos alunos, segundo análise da professora regente:

O aluno Eduardo tem dificuldades de leitura, escrita e interpretação. Cursando a 4ª série, enfrenta problemas em nível de alfabetização e letramento, além da grande dificuldade com a Matemática. Durante o ano de 2012, o trabalho de alfabetização em sala foi incessante e houve avanços, mas não o suficiente que lhe permitissem avançar, pois hoje demonstra conhecimentos a nível de 3ª série.

A dificuldade com a escrita, principalmente, é assustadora, mesmo com todo o trabalho de alfabetização realizado. Não apresenta problemas disciplinares relativos à agressividade, mas não tem preocupação com o estudo e talvez, por isso, tenha tanta dificuldade. A família comparece sempre que solicitada, mas não há mudanças. Ele mente para a família quanto as tarefas, trabalhos e estudos a serem cumpridos, assim como sobre os resultados obtidos. Ultimamente ele dorme, literalmente, em sala de aula e, quando questionado, diz que estudou a noite toda (Diário de campo, 5-12-2012).

Na última reunião de pais descobrimos que Eduardo jogava no computador à noite, após os pais dormirem. No ano seguinte à pesquisa, Eduardo, por não atingir os conteúdos mínimos necessários para a 5ª série, precisou cursar novamente a 4ª:

Halisson é muito tímido. Não questiona nada, não comenta nada, nem conversa. É disperso [...] Aliás, ele não se preocupa com resultados. É como se ele não precisasse estudar ou não precisasse ter bons resultados. Ele é inseguro. Não vejo grandes esforços por parte dele. É lento no raciocínio. Também não é de cumprir com tarefas de casa. Pedi à mãe que o levasse a um especialista para uma avaliação, mas não tive retorno da parte dela. Hoje Halisson já consegue ler, mesmo que de forma lenta, mas ainda falta muito para ser realmente letrado (Diário de campo, 5-12-2012).

Halisson é filho de uma mãe dependente de drogas e um pai alcoólatra. Halisson ficou retido na 4ª série.

Lázaro progrediu este ano. Já está lendo, escreve com a letra mais bonita da escola. Mas isso só acontece quando ele quer. Apesar de ter uma estagiária só para ele, está estagnado. Passa a aula com o olhar parado e não cumpre com as tarefas pedidas em sala e para casa. O pai é presente na escola, acompanhando de perto a vida escolar do filho e, apesar de ter laudo, o pai pediu que não o avançássemos para próxima série. Ele acha que, se o filho continuar na 4ª série terá mais chance de avanço e de alcançar a maturidade necessária e se sentirá mais seguro para cursar a 5ª série. O Lázaro está sem medicação desde junho e só terá nova consulta em dezembro, isto se não desmarcarem outra vez. Talvez, por isso a estagnação (Diário de campo, 5-12-2012).

Do grupo inicial, Lázaro foi o único avançado para 5ª série, pois, em reunião de Conselho de Professores, chegou-se à conclusão de que os avanços que ele teve ao longo dos quatro anos promoveram crescimento intelectual. Essa decisão não teve concordância de todos professores envolvidos. Alguns acreditavam que ainda

precisaria de um pouco mais de socialização, antes de inseri-lo em um novo ambiente.

Outras particularidades eram características dessas famílias: problemas familiares com dependência química e drogas, porém havia aqueles cujas famílias se encontravam bem estruturadas, inclusive acompanhando o andamento das crianças.

Oito alunos da turma, mais de 40%, ficaram retidos na 4ª série. A grande questão era como tantos alunos são retidos por não acompanharem os avanços necessários para a nova série na qual seriam matriculados? Retomo aqui meus questionamentos e indagações. Existe um responsável por esses resultados? Como transformar essa situação de descaso pela vida do outro? Do corpo docente ouvi:

Fernanda, é tudo sempre igual, (precisamos manter dados, números que nem sempre correspondem à realidade)

(Diário de campo, 14-12-2012).

No último dia de encontro com os professores, fui tomada por uma série de pedidos, entre eles:

Que tudo o que nos falamos sirva para fazer diferença para os próximos, que seu trabalho ajude nisso, pois os que estão aqui já eram

(Diário de campo, 5-12-2012).

Mas não podia concluir esta etapa sem retomar nossas conversas com Freire (2010, p.80):

Vamos superar as lacunas, mas não a partir de um levantamento da proclamada incompetência docente. Seria extraordinário se – nas condições históricas de desrespeito dos poderes públicos aos professores, com salários de miséria que recebem – grande parte deles não resultasse despreparada.

Vamos superar as lacunas a partir da reorientação dos gastos públicos, da superação dos desperdícios e do descaso absoluto pela coisa pública, de eficaz política tributária, da revisão das tarefas do estado. Disso tudo resultará a possibilidade concreta de uma política pedagógica baseada no tratamento digno do magistério, no exercício de sua formação autêntica. Somente a partir daí será possível cobrar-lhe eficácia.

Superar as lacunas na contramão política, fazendo o que melhor o professor faz e mantendo apenas uma política reparadora:

Lamentavelmente, esses oito alunos da 4ª série não adquiriram conhecimento mínimo necessário para cursarem a série seguinte. Mas, considerando que, no início do ano, aproximadamente 90% da turma se encontram sem as condições de estarem cursando a 4ª série e eram dificuldades cognitivas e atitudinais, hoje os que não conseguiram enfrentam problemas de aprendizagem, porque isto é um processo, mas, com certeza, atitudinalmente, eles são outros. Respeitam-se, são amigos, são justos uns com os outros, respeitam as pessoas e os espaços que ocupam. Enfim, são gente (Diário de campo, 5-12-2012).

3.2.3 Memórias imagéticas que produzem relações de aprendizagem mediadas pelo ensino da Arte

Nesta pesquisa nos interessam as imagens estabelecidas na relação memória e produção cujos indícios, segundo Ciavatta (2004), são fontes indiciárias de pesquisa. Acreditamos que a mediação entre Arte e memória imagética possibilita o encontro entre a construção do conhecimento e as práticas pedagógicas. O caminho traçado para esta análise é das memórias relacionadas com as emoções, razão, sentimentos e imagens.

Damásio, em "O erro de Descartes" (1996), propõe a indivisibilidade do corpo e da mente. Segundo ele, a razão não é tão pura quanto queremos e os sentimentos não são os intrusos, mas partícipes da razão. São elas, as emoções, que permitem aos sujeitos os ajustes biológicos. Cérebro e o corpo encontram-se associados por circuitos bioquímicos e neurais que atuam em via de mão dupla.

Segundo ele, não existe um único centro cerebral para determinar razão, emoção e cognição, mas vários sistemas cerebrais que funcionam de forma concentrada e conexas.

[...] a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, [na contramão das certezas, tanto científica quanto do senso comum], e as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias [...] (DAMASIO, 1996, p. 12).

Assim discorre, valendo-se de exemplos de sujeitos chamados de doentes, que comprovam suas hipóteses iniciais. Trata emoção como a essência do sentimento, uma percepção direta de uma paisagem (momento, memórias, linguagem ou imagem), não como uma “qualidade mental ilusório” (p.15). Os sentimentos são resultado de uma combinação fisiológica que, segundo ele, transforma o cérebro no assistente do corpo.

O fato de um dado sujeito possuir um cérebro significa que ele forma representações neurais que podem tornar imagens manipuláveis num processo chamado pensamento, que influencia seu comportamento em valor do auxílio que confere à previsão do futuro, planejando a escolha das próximas ações.

Se corpo e cérebro interagem entre si, o organismo que eles formam interage de forma não menos intensa com o ambiente que os rodeia. Suas relações são mediadas pelo movimento do organismo e pelos aparelhos sensoriais. Em relatos de doentes perturbados mentalmente, comprova-se que a percepção está mais relacionada com fatores externos do que internos, assim como a construção do pensamento, mais ligado ao corpo que à mente. De acordo com Damásio (1996, p. 17) “[...] um cérebro e um corpo inescapável”.

Na tentativa de apresentar uma explicação para sua antítese neurobiológica, Damásio (1996, p.109) apresenta um esquema que chama de “respostas provisórias” aos problemas da memória e suas produções:

Primeiro, a escolha de uma decisão quanto a um problema pessoal típico, colocado em um ambiente social, que é complexo e cujo resultado final é incerto, requer tanto o amplo conhecimento das generalidades como estratégias de raciocínio que operem sobre esse conhecimento [...], segundo, os processos da emoção e dos sentimentos fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica, cujo cerne é constituído por controles homeostáticos, impulsos e instintos [...], terceiro, devido ao design do cérebro, o conhecimento geral necessário depende de vários sistemas localizados, não numa única região, mas em regiões cerebrais relativamente separadas. [...] e por fim, quarto, visto que o conhecimento só pode ser recuperado, de forma distribuída e parcela, a partir de locais existentes em muitos sistemas paralelos a operação das

estratégias de raciocínio requer a retenção ativa da representação de miríades de fatos numa ampla exposição paralela durante um extenso período de tempo.

Logo, as imagens nas quais pensamos precisam estar continuamente em foco e vivas em nossas mentes. Para ele, tanto para a tomada de decisão quanto para o raciocínio, faz-se necessário o uso do conhecimento baseado em fatos, que chegam à mente sob a forma de imagens.

O autor classifica as imagens em dois tipos: imagens perceptivas e imagens evocadas. As primeiras são as visíveis; as segundas, memórias e aparecem à medida que evocamos uma recordação de coisas do passado, enquanto aquelas se formam de experiências sensoriais diversas.

Para ele, nas construções cerebrais, as imagens evocadas recuperam as imagens do passado, a fim de reorganizar as memórias de um futuro possível, ainda que nunca venham a se concretizar tais ações. Essas memórias não têm a intenção de ser mimese do original, mas uma interpretação, uma rememoração.

A memória, para ele, é “[...] essencialmente reconstrutiva” (DAMASIO, 1996, p.128) precisando ser, constantemente, evocada para exercitar o pensamento,

Assim, o que interessa é que as imagens são provavelmente o principal conteúdo de nossos pensamentos, independentemente da modalidade sensorial em que são geradas e de serem sobre uma coisa ou sobre um processo que envolve coisas; ou sobre palavras ou outros símbolos, numa dada linguagem que corresponde a uma coisa ou a um processo.

Tais processos tornam-se instigantes na medida em que as conexões de memórias podem ser compartilhadas do indivíduo ao coletivo. Discute-se aqui o conceito de memória coletiva a partir dos estudos sobre cultura, sociedade e história dos sujeitos em diálogos com Halbwachs (2004). Para o autor, memória individual sempre existe a partir de uma memória coletiva, entendendo que as lembranças estão instituídas no coletivo/grupo. Muitas de nossas ideias, reflexões, afetividades e ações não nos pertencem individualmente, mas, na verdade, são inspiradas pelo e no grupo a partir de momentos de compartilhamento e comunhão. A memória individual, conforme

pensado por muitos, constitui-se a partir de lembranças do próprio grupo e trata-se de um dos olhares sobre ele.

Assim, em um grupo composto por 22 alunos, apenas dez participaram de uma experiência anterior. Aos demais cabem lembranças assentadas na percepção do grupo como coletivo, a partir de suas falas, experiências e ações. Para ele, a lembrança “é uma imagem engajada em outras imagens”. Ou, ainda,

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2004, p. 75-76).

Lembranças constituem-se em efígies que, quando entram em contato com lembranças de outros, se tornam um ponto de vista comum ao grupo. Contudo, lembranças individuais podem ser construídas a partir simulacros.

Memórias necessitam de um suporte real, não somente de imaginação, quer seja uma ação, quer seja um sujeito. A memória individual não está isolada. Frequentemente, toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apoia a memória individual encontra-se relacionado com as percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica.

A vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal. Segundo Halbwachs (2004), uma semente de rememoração pode permanecer como dado abstrato, ou pode, ainda, formar-se em imagem e, como tal, permanecer ou, finalmente, pode tornar-se lembrança viva, dependendo da ausência ou presença de outros que se constituem como grupos de referência.

Grupo de referência é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificando com seu passado. O grupo está presente para o indivíduo não necessariamente, por sua materialidade física, mas pela possibilidade das relações sociais do grupo por meio das imagens, que se constituem nas lembranças.

Em termos dinâmicos, a lembrança é fruto de um processo coletivo, na medida em que necessita de uma comunidade afetiva, forjada no "[...] entreter-se internamente com pessoas" característico das relações nos grupos de referência. Essa comunidade afetiva é o que permite atualizar a identificação com a mentalidade do grupo, retomar o hábito, pensar e rememorar-se como um membro do grupo.

Tais memórias construídas permitem a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o "[...] passado apreendido pela história escrita" (HALBWACHS, 2004, p.75). A memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país/sujeitos; já as memórias coletivas são pautadas na continuidade e devem ser vistas sempre no plural (memórias coletivas). Logo, decidi acompanhar a turma coletivamente, com mais frequência, a fim de também ampliar as relações das memórias e estabelecer um grupo de referência.

Em meu primeiro contato com a turma, levei para a sala todas as tecnologias que julgava serem necessárias para a coleta de dados: câmera fotográfica, tripé, filmadora e, lógico, um caderno de anotações, meu diário de campo.

Entre beijos, expressões "de que legal", "que bom", existia um olhar curioso, pois o aparato tecnológico não era comum a eles, por isso optamos por apresentar tais aparelhos às crianças. Pedi que todos se sentassem e iniciei explicando a utilização dos instrumentos.

Acordo feito, deixei que, de dois em dois, eles manuseassem os aparelhos a fim de sanar a curiosidade natural com relação às novas tecnologias. Lembro-me da fala da professora Selma, durante o recreio, quando viu que eu entregava a câmera nas mãos das crianças: "Você é corajosa, pensa em deixar a máquina com eles, você deve ter uma coleção não é? [Risos]" (Diário de campo, 1-3-2012).

Somente dois meses depois, quando arrombaram o armário dela para furtar o dinheiro da cesta de incentivo, entendi o que ela dizia. Combinei também que,

sempre que não estivesse ajudando a professora, estaria sentada ao final da sala, próximo à filmadora, de forma a atrapalhar menos a aula.

O primeiro momento escolhido para compor este trabalho aconteceu na aula de Matemática. Nessa aula seriam trabalhadas questões de Matemática que haviam sido passadas como dever de casa, na aula anterior. Eram quatro questões: divisão e multiplicação simples, passadas no quadro, levadas para casa para serem corrigidas em aula.

Isso talvez durasse, no máximo, uma hora. Mas não. Ao todo, foram quatro horas, desde a solicitação da professora para que colocassem os cadernos sobre a mesa até a finalização da correção no quadro. Não que houvesse desvios, interrupções ou brincadeiras, apenas correção. Em quatro horas, alguns dos alunos sequer sabiam a tabuada de dois.

Mesmo avisando que me sentaria, sozinha, no final da sala, muitas vezes via uma cadeirinha sendo puxada para meu lado. Apesar de tentar afastá-los, pois havia combinado com a professora, dei-me por vencida e optei por ajudar aos que estavam perto de mim e, nessa aula, sentou-se perto um aluno chamado Daniel. Perguntei se ele tinha feito o exercício,

— Não, tia, não consegui. Nem sei a tabuada de 0.

—Mas de zero todos sabem.

— Todos que não são burros. Eu sou só burro e não sei

(Diário de campo, 1-3-2012).

Em um de seus livros, Freire relata suas visitas à San Francisco. Foi à casa de uma senhora católica, pobre e que alegava que recebia ajuda da igreja. Vendo a aflição da mulher, perguntou: "Você é norte-americana, não é?" Olhos marejados de brilho sofrido, respondeu: "Não, sou pobre! Pela primeira vez, ouvi que pobreza é nacionalidade" (FREIRE, 2010, p. 83).

Não pude deixar de comparar. Não sou todo. Sou apenas burro.

Durante o recreio, indignada com a situação de ainda estar corrigindo uma tarefa de casa, a professora desabafou:--Já tentei de tudo com estes meninos, acho que até dancei tango [risos] mas, como alunos que estão na 4ª série não sabem tabuada. Como chegaram até aqui e o pior, como vão sair daqui. Você que está estudando isso, o que faria?

(Diário de campo, 1-3-2012).

Eis aqui o ápice de nosso entendimento,

Pesquisadora: — Bem você já tentou um bingo?

Professora: —Já.

Pesquisadora: —Já tentou jogos matemáticos?

Professora: —Já.

Pesquisadora: —Tomou tabuada? Fiz a pergunta achando graça de nossas recordações.

Professora: —Também já.

Pesquisadora: —Então vou pensar em algo e amanhã conversamos

(Diário de campo, 1-3-2012)

A dinâmica dos horários das aulas ficava à escolha da professora regente. Assim, sempre nas segundas e quartas, eram trabalhadas aulas de Matemática, que sempre ocupavam todo o período. Em outra aula de Matemática, cujo tema era geometria, a professora passou questões do tipo: "Identifique as figuras abaixo". Desta vez foram necessárias duas aulas para a correção das atividades.

Dois dias depois da aula sobre operações matemáticas, voltei com mil ideias, porém já era Ciências: reprodução humana. Uma aula para lá de hilária, mas que não cabe discutir neste momento.

Estava indignada com o descaso que veio se arrastando ao longo dos quatro anos. Como uma criança na 4ª série não está apta a fazer operações matemáticas de multiplicação simples?

Pensando nas indagações da tese e nas relações entre memória imagética e conhecimento entendi a amplitude da Arte nas complexas mediações a partir dos interesses, das curiosidades, de conhecimentos e não apenas em um momento de 40 ou 50 minutos. As ideias construídas iam sendo colocadas em práticas no decorrer dos dias.

Dentre essas práticas pensadas de forma colaborativa, para resolver questões de Matemática, estava a do bolo de chocolate. Já sabia que os alunos gostavam de bolo (pois a maior parte deles havia respondido no caderno utilizado com instrumento de produção de dados). Inicialmente, Selma achou a ideia diferente demais, mas concordou.

Levei o bolo de chocolate para os alunos com a intenção de trabalhar divisão e multiplicação.

—Nossa, tia, você trouxe um bolo! E com cobertura!

— Mas para que este bolo?

—Para trabalharmos um pouco do que tia Selma ensinou sobre fração e multiplicação, porém, para dar certo, precisamos todos estar sentados de forma a primeiro prestar atenção nas explicações e depois começarmos nossa demonstração prática. Disse eu

(Diário de campo, 3-3-2012).

Funcionou, conversamos sobre divisão, multiplicação e gostos. Em seguida, solicitamos que os alunos retornassem aos seus lugares para que pudéssemos conversar sobre suas impressões, certa de que a mais comum seria de alegria e satisfação pelo bolo, o que de fato ocorreu: "Delicioso, tia, quando você vai trazer mais?" Após múltiplas vozes. Respondi: "Tudo bem, sei que gostaram do bolo, mas será que aprenderam alguma coisa com ele?" E continuei: "Qual a metade de um inteiro?". Engraçado que todos, ao mesmo tempo disseram: "Metade do bolo de chocolate" (Diário de campo, 3-3-2012).

Rimos juntos. Mas Selma aproveitou a descontração para passar algumas atividades para casa. No outro dia, todos haviam feito. Ao final da semana, a professora aplicou uma avaliação parcial e apenas dois alunos não conseguiram realizar as atividades.

Memórias que vêm por cheiros, sabores, toques e experiências “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo” (FREIRE, 1970, p.32). Neste caso, a Matemática, precedida pelo sabor/desejo/gosto/afetos pela/na experiência. Aqui se aproximam as definições conceituais e significados reais do pensamento e conhecimento.

Caminhamos então para o próximo movimento escolhido, organizado a partir das dificuldades de leitura e escrita dos alunos: a história em quadrinhos, que surgiu como uma técnica, um meio de instigá-los a leitura.

Cabe aqui uma explicação sobre a prática de leitura utilizada pela professora: quase todos os dias, era oportunizado aos alunos que lessem um texto ou uma poesia para seus colegas antes de cada aula. Especialmente nas aulas que aconteciam às terças, quintas e sextas feiras, quando eram trabalhadas disciplinas como Geografia, Português e Ciências, a leitura era estimulada, tanto individual quanto em um momento coletivo. Para essa prática, a professora organizava, as cadeiras uma atrás da outra, e os alunos liam em seus próprios livros de forma que um aluno iniciava a leitura e só parava quando a professora determinava. A partir de então, o próximo aluno continuava a leitura do ponto em que o colega havia parado (Figura 10).

Assim, ela a professora, a partir da observação, estimulava a leitura daqueles que tinham mais dificuldades, pois deixava com que os alunos com mais dificuldades lessem um texto maior, enquanto aqueles, dois ou três, que já tinham habilidade na leitura liam parágrafos breves.

Após uma aula de História, cujo tema foi História do Município de Serra, os alunos levaram quatro horas para fazer a leitura de duas páginas do livro-texto. Conversei com ela após essa aula e questionei o quanto de dificuldades eles apresentaram ao longo da leitura, ao que ela me respondeu:

E agora estão bons, mas ainda não consigo que escrevam, Sempre que vão escrever um texto são desconexos, dizem nada com coisa nenhuma. Um *Frankenstein* do texto. Coisa horrível. Preciso pensar em alguma coisa. (Diário de campo, 9-5- 2012).

Figura 10 — Foto do momento da prática de leitura em sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Digitalizado em 2012.

Apresentei à Selma uma proposta de trabalharmos com história em quadrinhos. Solicitei algumas aulas para que pudesse desenvolver o tema, organizado da seguinte forma:

1º) Organizei pastas individuais para os alunos, com seus nomes, onde continha uma tesoura, uma cola, folhas de papel A4, uma revistinha, lápis de cor e lápis de escrever.

2º) Entreguei o material aos alunos e pedi que aproveitassem o tempo para ler as revistinhas e trocar entre si.

3º) Iniciei um estudo sobre história em quadrinhos salientando os principais pontos: onomatopeias, balões, expressões faciais, enredo, ortografia entre outros elementos importantes para o estudo da história em quadrinhos. Para esse período, precisei de sete aulas. Aqui, para cada tema estudado, os alunos iam recortando modelos da revista e colando nas folhas A4.

4º) Após esses procedimentos, começamos a pensar em um roteiro para suas histórias, que eram construídas individualmente. Nesta etapa, trabalhamos a questão de continuidade de ideias, pois a história precisava ter início, meio e fim. Tudo em seis espaços: " Mas tia, é muito difícil escrever em tão pouco papel" (Diário de campo, 28-5-2012).

5º) Pensado no roteiro, iniciamos a construção da imagem dos personagens e suas expressões, para seguir a elaboração das histórias nos quadrinhos. (Figura11)

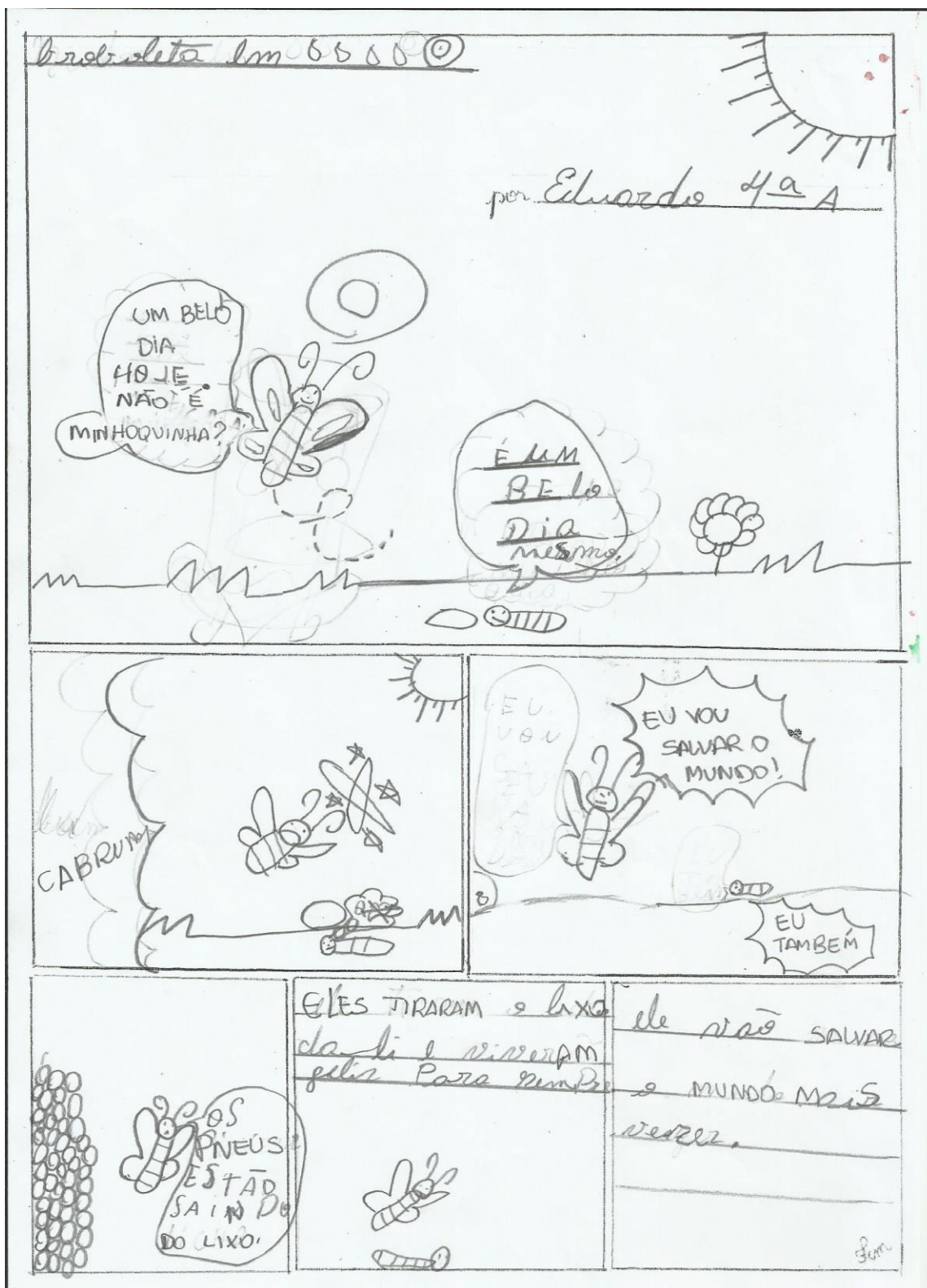
Ao falar das borboletas, minhocas, sapos entre outros, as crianças estabeleciam relações entre imagem visual e verbal, espaço e forma, elementos textuais e sequência lógica. Não se tratava apenas da utilização da Arte como técnica de produção, mas com disciplinas completivas e competentes em seus conteúdos na construção de saberes das crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental

Assim, neste espaço geográfico, couberam Português, Matemática, Ciências e Artes. Todos vinculados ao propósito de intensificar ações pedagógicas e transformar narrativas infantis em memórias de conhecimento.

Ao final, as próprias crianças admiraram suas produções, pois haviam superado limites outrora impostos a elas. Fizemos uma leitura dos trabalhos na classe e uma exposição no corredor. Cada uma delas tinha vez em apresentar sua história: " Mas tia, foi eu mesmo que escrevi?" (Diário de campo, 31-5-2012).

Figura 11 — Produção da História em Quadrinho dos alunos de 4ª série.





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. 2013

Sentiam-se pertencentes ao mundo da leitura. Ao que Freire (2010, p. 21) nos diz:

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo.

De fato, nem todos os trabalhos atingiram os objetivos. Em alguns, precisamos buscar indícios de coerência textual e visual, porém o que nos movia eram as tentativas de erros e acertos, pois, como disse nossa parceira Selma: " Pior do que está não fica mais [risos]" (Diário de campo, 19-3-2012).

Assim, promover o reconhecimento das memórias imagéticas propiciará à criança o ato de conhecer. Esse ato envolve atenção, percepção, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem, decodificando signos nas diversas esferas de formação do sujeito.

Segundo Eisner, “[...] refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a Arte faz para potencializar a cognição. Cognição é o processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente” (EISNER apud BARBOSA, 2009, p.12). Cognição que, mediada pela Arte, torna a criança narradora e construtora de sua história.

3.3 REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS MEDIADAS PELO ENSINO DA ARTE

Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido

(FERNANDO PESSOA)

Narrar sua própria história representa a experiência do sujeito promovendo valores culturais que são novamente agregados à sua história em um processo cíclico e criativo. Para Benjamin (2011), narrar mantém vivas as relações sociais. Segundo ele, quando se perde o desejo de narrar, a história do sujeito desaparece.

Nos processos educacionais, as narrativas estão ligadas à história de vida dos sujeitos e suas relações com o outro e, se pensadas a partir do sentido colaborativo dos processos educacionais, promovem aquisição do conhecimento de forma mais efetiva. Fleury (2003) trata da questão da relação entre os processos indeníveis socioculturais e as principais discussões acerca das possibilidades de se respeitar as diferenças dentro da cultura escolar, integrando-as ao coletivo mas, ao mesmo tempo, preservando unidade. Tal tema tem sido chamado de intercultura, extrapolando a dicotomia de teoria e prática e promovendo a práxis da objetividade do ensino e subjetividade dos sujeitos.

Lucaks (2010), quando discorre acerca da ontologia do ser social, afirma que objetividade e subjetividade são fundamentos indissolúveis das relações sociais. No ambiente escolar, vislumbra-se tal afirmação na medida em que tanto os alunos quanto os professores trazem para a escola parte de suas subjetividades destacadas nos graus de interesse em determinados assuntos

Assim, a experiência/vivência assume um papel relevante ao tornar o sujeito consciente do mundo e seu entorno, torna-o também consciente em relação ao seu papel social e político de/para/com o mundo. Mundo, aqui, que assume, sobretudo, o sentido de uma relação de intersubjetividade— é na ação com o outro, no contato com ele, que me humanizo. Não podemos, portanto, falar de uma consciência mecânica isolada do próprio movimento do mundo, da vida, mas de uma consciência dotada de uma intencionalidade que sempre tende para o mundo. De acordo com Freire, em "Pedagogia do oprimido", uma educação pautada apenas nesses princípios torna-se insipiente;

[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo [...] (FREIRE, 2005, p. 77).

Afinal, ao nos tornarmos conscientes da cultura que produzimos, passamos a percebê-la não como algo estático, fechado, mas como um movimento aberto às novas possibilidades de ser e existir. Desse modo, nota-se que Freire (2005) traz para o campo da educação uma ontologia do devir, que perpassa todo seu

pensamento – o mundo, tal como o próprio ser humano, não é algo acabado, mas está em um movimento constante de vir a ser.

A própria crítica social, que é inerente ao educar, só faz sentido nesta dimensão — a transformação só é possível à medida que vivemos, de alguma forma, sob a égide da incompletude do momento.

Pensando nas transformações e incompletudes, trouxemos para as escritas desta tese o Projeto Africanidades²⁹ que aconteceu nos meses que antecederam o dia 20 de novembro de 2012, que trata da obrigatoriedade do ensino da História Afrodescendente, Lei nº 10.639/2003.

3.3.1 Narrativas da vida mediadas pelo ensino da Arte em/nas práticas pedagógicas

Meu primeiro contato com o projeto foi em um recreio, quando a professora Selma estava no computador da sala dos professores procurando projetos para gerar ideias para serem trabalhadas com a turma de 4ª série. Na ocasião, ela tinha em mente a utilização de música, pois a orientação da escola era de que cada turma apresentasse uma participação especial no dia 20 de novembro de 2012.

Durante o recreio, ela selecionou a música, salvou algumas músicas, entre samba, pagode, funk e MPB, na mídia digital (*pendrive*) e levou para a turma a fim de que eles escutassem pela primeira vez e fizessem a eleição. Passamos as duas últimas aulas do dia ouvindo músicas. Apesar da diversidade, algumas, inclusive eram

²⁹ Trata-se de um dos projetos desenvolvidos pela professora regente ao longo do ano de 2012, cuja culminância se deu no dia 20 de novembro. Segundo a Lei nº:10.639, de 9 de janeiro de 2003, o dia 20 de novembro deve ser incluído no calendário escolar para comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra. A mesma lei também tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Nas escolas as aulas sobre os temas: História da África e dos africanos, luta dos negros no Brasil, cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional propiciarão o resgate das contribuições dos povos negros nas áreas social, econômica e política, ao longo da história do País. Para mais informações acesse: http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf

conhecidas por eles. A escolha da turma foi por um samba-batuque composto por Ari Barroso em 1936, interpretado por Carmem Miranda, "Tabuleiro da Baiana":³⁰

No tabuleiro da baiana tem...
 — Vatapá, o, caruru,
 Mungunzá, o, tem umbu... pra loiô
 Se eu pedir você me dá?
 —...lhe dou
 —...o seu coração o seu amor de laiá?
 —No coração da baiana tem...
 —Sedução, ô, canjerê, ilusão, o, candomblé
 —Pra você...
 —Juro por Deus, pelo Sinhô do Bonfim
 Quero você baianinha, inteirinha pra mim...
 —Sim, mas depois o que será de nós dois?
 Teu amor é tão fugaz, enganador!
 —(Mentirosa, mentirosa, mentirosa) breque
 Tudo já fiz, fui até num canjerê
 Pra ser feliz, meus trapinhos juntei com você...
 —Sim, mas depois vai ser mais uma ilusão
 Que no amor quem governa é o coração!

Ouvimos uma, duas, três, cerca de sete vezes a música. E a professora, então, pediu que os alunos pensassem, em casa, na coreografia (Figura 12).

Percebi que o caminho da atividade se daria no nível de execução de uma coreografia. Decidi conversar com Selma na possibilidade de ajudá-la, trazendo para as aulas informações de artista que também trabalharam com o tema proposto.

Enquanto isso, meu projeto inicial de intervenção na turma a partir de Malaquias estava tomando proporções maiores do que havia pensado e caminhos diferentes.

Assim, primeiro fixei na parede da sala um quadro de cortiça para que as obras ficassem expostas e então levei para a sala obras de Dejanira, Portinari, Viana, nas quais estavam retratados um pouco do cotidiano e da cultura negra. A escolha por tais artistas deu-se por três critérios: pinturas bidimensionais, artistas brasileiros e suas obras retratavam momentos do cotidiano dentro do universo da cultura negra.

³⁰<http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/04/no-tabuleiro-da-baiana.html>

Figura 12 — Foto do Projeto Africanidades



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Digitalizado em 2013.

As obras ficaram expostas na sala até o final do projeto. Não tinha como intenção que os alunos produzissem materialmente uma releitura, mas que fossem apresentados aos artistas e suas produções para identificação ou não com suas narrativas. Propus que os alunos afrodescentes declarados buscassem, com seus familiares, relatos de suas vidas e trouxessem na aula seguinte para que conversássemos em grupo. Também com o aval da professora, solicitei que buscassem no texto da música palavras que eles não conheciam e procurassem no dicionário o significado.

No dia seguinte, fizemos uma roda e iniciamos nossa conversa. A tarefa sobre busca de palavras e significados ninguém havia feito, Então voltamos para a letra transcrita no quadro, e Selma trazia os significados de cada palavra. Sobre as influências e experiências dos familiares, apenas um aluno não trouxe contribuição, pois disse que não era “preto”.

Minha mãe disse que todo preto que ela conhece quando não caga na entrada, caga na saída.

Perguntei:

—Mas e você que raça acha que é?

Ao que respondeu

— Branca. Nossa mãe é branca, meu pai é branco

(Diário de campo, 3-8-2012).

Houve um silêncio dos alunos e nosso. Percebemos a falibilidade de algumas propostas pedagógicas. No geral, são as narrativas vivenciadas pelos sujeitos que regem suas práticas. Reportei-me a uma outra experiência que tive quando trabalhei com alunos de 1ª série,

O tema era Identidade e decidi pedir que eles fizessem um autorretrato, escolhendo um lápis de cor, que mais se parecesse com seu tom de cor.

Meu estranhamento foi quando uma criança, de pele negra, pintou seu desenho de amarelo, com cabelos amarelos. Sentei com ela e conversei para saber se eu tinha sido clara nas explicações e reforcei novamente. Mas o desenho se manteve o mesmo. Em outra aula, levei um espelho, 30X25cm, sentei no chão com eles e pedi que todos, um a um, olhassem no espelho e pintassem o que estavam vendo. Pois, então, no outro dia, a mãe da aluna veio à escola conversar comigo e disse:

—Estou tentando há dois anos dizer para ela que ela não é preta e você faz tudo ao contrário. Não quero que faça isso.

Parei. Pensei. Fiquei perplexa com a declaração

(Diário de campo, memórias da pesquisadora, 2012).

Voltando ao tempo atual, optamos por deixar a fala do aluno sem comentário para retomá-la posteriormente. Todas as contribuições foram importantes para compor o projeto. Alguns trouxeram lamentações de suas famílias, outras receitas, outras ainda piadas e remédios. Organizamos as falas por grupos de afinidades.

Estávamos sempre planejadas para a aula, mas novas ações iam surgindo na medida em que as informações chegavam até nós. No momento, nossa certeza era que precisávamos estar com a coreografia preparada no dia 20 de novembro, quando teriam a participação da Banda de Congo de Manguinhos e de outras turmas da escola.

Segundo Lucáks (1982), mediação é a categoria basilar que possibilita o estabelecimento de uma relação ontológica entre a Arte e a educação escolar, cujo princípio dialético permite que o imediato (o cotidiano) seja superado pelo mediato (o objeto da Arte e da educação, a citar: o saber acumulado) e a ele volte, porém, com uma nova compreensão de seus processos constituintes dos sujeitos

O comportamento cotidiano do ser humano é ao mesmo tempo começo e fim de toda atividade humana. [...] a ciência e a Arte, que se diferenciam, se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma nessa especificidade—que nasce das necessidades da vida social. Esta se enriquece, pois constantemente com os supremos resultados do espírito humano, assimila-os a suas cotidianas necessidades práticas e assim dá logo lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação (LUKÁCS, 1982, p.12).

Arte e educação nos colocam em contato não apenas com o imediato e casual, mas com toda a história da humanidade, revelando seu caráter universalista e libertário. Arte está nas mediações da escola, em suas narrativas, saberes e pedagogias e não há forma de diferenciar aulas de Arte de aulas de “não Arte”, pois é na complexidade das relações pedagógicas, que se darão as transversalidades do ensino-aprendizagem e também sua completude.

Assim, no dia 23 de outubro de 2012, a partir das 13h, partimos para a aula de campo com as turmas 4^a A e 4^a B a fim de conhecermos alguns monumentos históricos da Serra.

3.3.2 Narrativas históricas mediadas pelo ensino da Arte

A visita foi inicialmente programada para quatro monumentos: Casa do Congo³¹ – Serra-Sede; Igreja Reis Magos³²—Nova Almeida; Igreja Nossa Senhora—Serra Sede;

³¹A Casa do Congo Mestre Antônio Rosa localiza-se no centro do município de Serra/ES e é disponibilizada como espaço multicultural que expõe objetos relacionados com a história e a identidade local e, em alguns momentos, exposições de obras de artistas regionais. Instalada em imóvel de interesse de preservação datado, do século XIX, foi Inaugurada em 2000 e possui em seu acervo exposição permanente de objetos e elementos das bandas de congo, além referências de patrimônio cultural de natureza material e imaterial da Serra: fotografias, histórias e lendas locais,

Museu Residência³³– Serra Sede. Conseguimos levar cerca de 40 alunos, dos dois turnos. Confesso que foi cansativo. Entre os alunos, haviam quatro que necessitavam de atenção especial, tanto por suas necessidades quanto pelo hábito de furtar.

Assim, decidimos nos dividir em dois grupos e, por questões de maior conhecimento do grupo, Selma optou pela divisão por gênero, meninos e meninas. Organizamo-nos de forma que os grupos estivessem em locais diferentes. Às 17h30min, chegamos de volta à escola, cansadas, bastante sujas, mas esperançosas de que algo houvesse permanecido nas memórias, além dos registros com celulares e câmeras.

No dia posterior seria o momento da escrita. Optamos pela construção de um relatório feito em classe, assim poderíamos avaliar o quanto das narrativas seriam apontadas. A ideia era que os alunos escrevessem o que de mais importante ficou registrado a partir dos materiais educativos que foram recebidos ao longo da visita. Também solicitamos que organizassem suas falas guiadas por um roteiro de visita. Neste ponto, pretendíamos ver se a proposta da história em quadrinhos havia feito algum sentido para eles.

Selma organizou as filas e solicitou que voltassem aos livros de histórias, às imagens e informes recebidos durante o passeio e iniciassem sua produção escrita. Sequenciando as ações, fizemos a leitura dos textos e a escolha daquele que representaria a turma.

A primeira proposta foi que os alunos conseguissem estabelecer a sequência lógica na produção verbal e textual, a despeito dos erros de ortografia e concordância. E isso de fato aconteceu.

objetos artísticos e obras de Arte, documentos, entre outros. Por intermédio da Associação de Bandas de Congo da Serra (ABC), recebeu do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, honraria máxima da cultura nacional. Para mais informações, acesse: http://www.serra.es.gov.br/setur/tradicao_e_cultura.

³² Igreja e Residência de Reis Magos—Nova Almeida: construída por jesuítas e índios tupiniquins por volta de 1580. É tombada pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio histórico nacional. Recebe milhares de visitantes todos os anos.

³³ Inaugurado em 2007, possui em seu acervo bens móveis, documentos e obras de Arte. Ocupa um casarão que é um dos poucos remanescentes da arquitetura do século XIX..Para mais informações, acesse :http://www.serra.es.gov.br/setur/tradicao_e_cultura.

Sentada no fundo da sala, ouvia uma conversa entre dois alunos e encontrei respostas pelas quais ansiava desde 2009,

ALUNA 1 — Como é que a gente lembrou de tudo?

ALUNA 2 — Sei lá, parece até que tia Selma fez milagre.

ALUNA 1 — Acho que ter duas professoras na sala ajuda, não é?

ALUNA 2 — Quem, tia Valéria (a estagiária) e tia Selma/

ALUNA 1 — Não, a tia de Arte e tia Selma. Elas parecem que são irmãs.

ALUNA 2 — Mas não são.

ALUNA 1 — Mas porque elas parecem que sabem o que estão fazendo, e acho que usando desenho fica mais fácil de lembrar

(Diário de campo, 21-9-2012).

Uma aula integrada promove crescimento, saber, descoberta. Trata-se de uma aula em que vivências singulares são ouvidas, vistas e valorizadas, momentos não são repartidos, mas integrados. Seria possível, na prática, atingirmos um nível de integração em que as memórias imagéticas estariam presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças?

Antes do último relato para este trabalho, cabe um esclarecimento sobre a decisão de finalizar a pesquisa de campo com os alunos no ano de 2012, embora a proposta original tivesse sido acompanhar o aluno Lázaro ao longo do ano 2013.

Durante o ano de 2012, percebi que não se tratava de um momento específico no qual a Arte estivesse presente, como disciplina, mas para além, em um movimento de (re)construção das memórias imagéticas promovidas pela mediação da Arte-construção, Arte- conhecimento e Arte- expressão proposta por Bosi (1985).

Partindo dos próprios saberes dos sujeitos envolvidos no processo, de suas necessidades, Freire (1980) propôs uma educação conscientizada, que caminhasse pela investigação, tematização e problematização, chamada por ele de

conscientização. Assim, conscientização consiste em promover o reconhecimento do sujeito, o ser humano olhando-se a si mesmo e reconhecendo-se sujeito histórico, constituído de relação, narrativas e saberes, sem maior ou menor importância, mas pelo viés da força da educação conscientizadora.

Aqui reside o compromisso da educação, compromisso esse que aparece em muitos de seus escritos e que está aqui registrado. Logo, a reflexão sobre o ser humano implica compromisso com a realidade e com sujeitos, atores sociais que nela e/ com ela estão. Se não for dessa forma, o que teremos são apenas consciências ingênuas desse ser humano. No entanto, não podemos perder de vista que vivemos em contextos que ameaçam, permanentemente, esse compromisso e as ameaças desse compromisso poderão provocar a alienação cultural da qual sofre nossas sociedades.

O compromisso com o ser humano concreto, com a causa da humanização, de sua libertação, precisa prescindir da ciência e da tecnologia com as quais vamos nos instrumentalizando para melhor lutar pelas causas sociais “Fugir da concretização deste compromisso é não só negar-se a si mesmo, mas negar o projeto nacional” (FREIRE, 2005, p. 25). Nesse sentido, precisamos, ao estar no mundo, saber quem somos. Assim, “[...] A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...]” (FREIRE, 2005, p.16), contudo “[...] a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que [o ser humano] reflita sobre sua própria realidade” (p. 30).

Somente um sujeito a quem é possibilitado sair de seu contexto, distanciar-se dele para, assim, ficar com ele, é capaz de admirá-lo, objetivá-lo, transformá-lo e comprometer-se. É a capacidade de atuar, de operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo ser humano, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um sujeito das práxis. Todo esse movimento só existe por sermos sujeitos históricos. Logo,

O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Desta forma, ao experiencial, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente

aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2005, p. 19).

Freire nos incita a pensar que, ao escrevermos, temos que nos fazer presentes pela ausência, ou seja, essa “[...] possibilidade comum de nos lermos antes de escrever talvez melhore o que escrevemos, porque nessa internalização podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo” (FREIRE, 1984, p. 14). Nessa relação dialógica e transformadora, repensei nossa prática na busca por uma teoria que fundamenta, inquieta, amplia o olhar, a criticidade, a reflexão e a vontade de transformação social.

Diante da possibilidade de que a educação pode transformar a sociedade, numa visão de mundo antropológica e sensível, Freire (1984) instigou-me a repensar minhas práticas junto às teorias e aos diferentes saberes, narrativas e vivências;

Nessa urgência de avaliar tanto o papel da Arte quanto o nosso papel como Arte-educadora, cunhamos novas formas de atuar. Nosso grande desafio foi somente mediar as práticas, mas, buscar compreender como a Arte, por meio da memória imagética pode ressignificar as culturas infantis evidenciadas nas narrativas descritas pelas crianças.

Para isso precisamos dar conta dos nossos próprios saberes e das mediações que o diálogo reflexivo e da experiência colaborativa provocou nas crianças, a partir do momento em que nos detivemos nessa busca pela coerência das práticas educativas.

A construção do conhecimento acontece por meio da interação, do diálogo, da troca, do afeto e da aprendizagem significativa, ou seja, a relação do ensino parte da produção de sentido para produzir novos conhecimentos, considerando ideias e experiências trazidas pelo sujeito. Percebe-se, então, uma mudança de atitude dos envolvidos, especialmente as crianças, que buscam, por meio da Arte, a interpretação, a mediação, a transformação e a iluminação da própria realidade, da sua própria vida. Enfim, a criança retoma seu desejo de sonhar, criar e conhecer,

[...] Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama- o para a

‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (FREIRE, 1984, p. 165).

Para Freire (p. 5), a esperança e o sonho são “[...] elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes [...]”. Nessa perspectiva, a esperança não se configura apenas no plano das ideias e da subjetividade, mas se ancora em práticas e memórias dos sujeitos.

Neste capítulo expusemos alguns resultados das mediações propostas para produção de dados a partir de nossa inserção em campo. Refletimos sobre práxis escolar, possibilitando uma aceção conceitual acerca do objeto deste estudo: as memórias imagéticas que ressignificam o processo de conhecimento das crianças.

O último momento escolhido para compor os relatos desta tese foi a Festa de Final de Ano.

A festa, anunciada ao longo do ano, foi organizada em poucos meses e muito disputada por pais e filhos. Foi custeada por rifas, quitutes vendidos e muita dedicação. Fazia parte da comemoração pela conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental, o fechamento de um ciclo, concretizado pela formatura. Apesar de se constituir parte do movimento da escola, a festa não era apoiada financeiramente pela escola, por isso todas as despesas eram arcadas pelos próprios alunos e pela professora.

Ao longo do ano, Selma organizava um carnê para pagamento de pequenas parcelas de R\$ 10,00, a fim de custear o aluguel do local, contudo aqueles alunos que não tinham recurso disponível eram bancados pelo valor arrecadado com rifas e venda de bolos, bombons e outras guloseimas ao longo do ano. Inclusive eu mesma, nesse ano, doe uma cesta para ser rifada. Logo nos primeiros contatos que tive com a turma, fui convidada a participar da festa, que seria o grande evento.

—Tia Selma sempre faz uma festa legal para os alunos.

—Tia, você vai ficar com a gente até o final? Então, no dia 10 de dezembro será nossa festa de formatura. Será uma festa à fantasia

(Diário de campo, 10-4-2012).

Servia também como incentivo para que os alunos atingissem seus objetivos, pois sempre, ao longo das aulas, a professora reportava-se ao evento: " Precisamos passar de ano pois nossa festa está chegando e como vocês irão a festa se não tiverem passado de ano? (Diário de campo, 8-8-2012).

Vi Selma literalmente contar moedas em meio às correções de prova, chorar pelo dinheiro roubado no armário, vender e comprar rifa com sua própria contribuição. Em uma de nossas últimas conversas, perguntei o porquê de tanto trabalho para uma festa que nem mesmo era apoiada pela direção da escola.

Fernanda, não sei, mas a mim parece que eles nunca tiveram uma festa, e nem sei se será a última deles. Muitos, eu sei, vão parar de estudar para trabalhar e talvez nem cheguem ao Ensino Médio. Acho que faço isso por eles, mas também por mim. Acho que sou doida [Risos]. Não consigo me contentar com as respostas deles [direção], não posso achar que meus meninos não têm jeito. Sei que é difícil, cansativo, e às vezes me dá vontade de colocar todos no paredão [mais risos], mas não nasci para ficar parada e ver o tudo se acabar. Estes meninos estão sofridos, sei que não são só eles, mas eles passaram por mim, e não posso, como pessoa, cristã, mãe e professora, me contentar com menos do que o melhor para eles

(Diário de campo, 7-11-2012).

Por vezes tudo se resume ao não conformismo. Lembrei-me novamente das conversas com Freire (2010, p. 23):

A afirmação de que as coisas são assim porque não podem ser de outra forma é odienta mente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder. Os pobres, os deserdados, os excluídos estariam fadados a morrer de frio, não importa se no Sul ou Norte. Se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deva ser; é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar justiça. Para isso, é necessário definitiva recusa ao fatalismo. Somos seres de transformação e não de adaptação.

Fracos, para Freire. Vencidos, para Benjamin. Sem voz, para Sarmiento. O não conformismo trouxe grandes progressos:

Aquele que não lia, já lê mais.

Aquela que não contava, já faz divisões.

Aqueles que estapeavam, já estão em paz.

A festa foi um sucesso, com personagens para todos os gostos. A professora Selma, ou Cleópatra, estava radiante em frente a tudo que se tinha conquistado na turma. Em sua avaliação, alcançou as metas que propôs para si e para a turma, pois, a maior parte dos alunos deixou o analfabetismo funcional e alcançou o letramento, ou vice-versa.

Por eu estar filmando, de fato, desde nossa chegada, ou por causa dela, a turma da professora Selma acabou sendo privilegiada em algumas ações de melhoria no espaço físico da sala. Os ventiladores foram consertados, após longos três anos quebrados, pois eu estava filmando. E as luzes foram trocadas. Tomadas surgiram nas paredes. Ações que deveriam ser rotineiras no ambiente escolar, onde discentes e docentes transitam diariamente. Consertos, práticas, orientações que se perdem entre ofícios papéis, descaso e burocracia administrativa do Poder Público, que nos trazem à memória tantas outras realidades, da saúde, dos idosos, da segurança, mas que não cabe discussão neste espaço.

Tratamos aqui das memórias imagéticas presentes na pesquisa: aquelas que apareceram nas relações com o coletivo (HALBWCHS, 2006), ou seja, a comunidade escolar e aquelas aparecidas por meio das parcerias entre professora, pesquisadora, alunos e dos relatos da pesquisa de colaboração.

Em uma de nossas últimas conversas, por uma rede social, percebi o quanto nos vivificamos com nossas trocas, “Nandinha, obrigada pelo carinho e por acreditar no meu trabalho”(Diário de campo, 9-12-2012)”.

À sombra de uma mangueira, conforme Freire (2012), ou debaixo do ventilador na sala dos professores, ouvi e me indignei, filmei e escrevi. Daqui, longe, em nossa solidão pela qual todo pesquisador precisa passar, refleti sobre os caminhos para as primeiras conclusões, na tentativa estabelecer triangulações entre dados, referências e inquietações da pesquisadora em um movimento dialético.

Encerramos não com um ponto final sobre o tema gerador da tese, mas com indicativos de leituras e espaço de discussões, caminhando na tentativa de analisar de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando narrativas singulares das crianças.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO



34

Tudo quanto penso,
Tudo quanto sou
É um deserto imenso
Onde nem eu estou.

Extensão parada
Sem nada a estar ali,
Areia peneirada
Vou dar-lhe a ferroada
Da vida que vivi [...]

(FERNANDO PESSOA, 18-3-1935)

Esta é a parte da tese em que, como pesquisadora, vivemos um misto de contentamento e tristeza. Contentamento, pois os achados de nossas investigações, de alguma forma, representaram esclarecimentos para a questão que me inquietava e ainda o faz: de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças? E tristeza, por sentir que existem outras inquietudes das práticas educativas que não foram contempladas aqui.

Segundo Lulu Santos e Nelson Motta, “Nada do que foi será do jeito que já foi um dia”. Ao revisitar conceitos outrora apresentados, sentimo-nos satisfeita com os resultados. Não que todos tenham seguido o “rumo do rio”, mas nos forneceram pistas seguras para aperfeiçoar nossas ações no tempo em que nos encontramos.

Investigando as relações possibilitadas pelo ensino da Arte em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma docência colaborativa entre professora regente e professora de Arte, levantamos as memórias imagéticas das crianças, estabelecemos analogias entre as produções, artigos, dissertações e teses que tratam das infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte. Assim, as narrativas presentes nos ambientes da escola e as

³⁴ Figura 13 — “Árvore cor de rosa”. Arquivo pessoal da pesquisadora. Editado, em versão digital, para tornar-se epígrafe desta conclusão, pois, além do início da pesquisa, aqui, simboliza as mediações entre Arte, narrativas, infâncias e memórias imagéticas.

relações entre prática pedagógica e cognição mediadas pelo ensino da Arte na formação dos sujeitos.

Inicialmente, chegamos, para fazer a pesquisa, com o desejo de buscar, no reencontro das memórias imagéticas, as narrativas das crianças mediadas pela Arte. Porém, o desafio do novo contexto, que embora estivessem com as marcas da pesquisa inicial, provocou-nos a ampliação da proposta. Isso significou também discutir o papel da professora Selma e de um trabalho colaborativo

Tais questões foram organizadas em três grupos: "Entre histórias antigas e recentes: revisitando os sujeitos da pesquisa", onde foram contemplados os sujeitos que compuseram a pesquisa cujo olhar está posicionado às questões apresentadas no decorrer do trabalho. No segundo, chamado "Revisão do campo teórico: infâncias, narrativas e memórias imagéticas mediadas pelo ensino da Arte", dialogamos com Damásio (1996) e Halbwachs (2006), Freire (1980, 1981, 1984, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010,2011), Vigotski (1988, 1991, 1993, 1998, 2001, 2009, 2010), Benjamin (1984, 1985, 1991,1993, 1994, 2002, 2005, 2011), Agamben (2008), Vasconcellos (2005, 2007), Lopes (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2003, 2007, 2008). Em "Categorias de análise: mediações do ensino da Arte em/nas práticas pedagógicas escolares", expusemos os resultados das mediações propostas para produção de dados a partir da inserção da pesquisadora em campo, refletindo sobre a práxis escolar e possibilitando uma acepção conceitual acerca do objeto deste estudo: as memórias imagéticas que ressignificam o processo de conhecimento dos alunos.

Após alguns meses de reflexões teóricas, práticas e práxis, ainda que por certezas momentâneas e considerações em aberto, sei por quais caminhos devemos andar, se desejamos dias melhores.

O próximo desafio se relaciona à busca da ampliação do trabalho colaborativo que hoje se delinea enquanto processo investigativo e de formação continuada ³⁵no município de Serra com a participação da pesquisadora.

³⁵ O projeto intitulado "Imagens aqui do meu lugar: memórias serranas" é elaborado em parceria entre o grupo de pesquisa Imagens, tecnologias e infâncias e a Prefeitura Municipal de Serra.Registrado no

Ao longo da pesquisa, por diversas vezes, Fernando Pessoa e seus heterônimos apareceram, adoçando a escrita. É dele o poema que inicia este capítulo.

"Tudo quanto penso".

Quando ousamos falar de infâncias e seus espaços em séries iniciais do Ensino Fundamental, sabíamos dos riscos que estávamos correndo. Consciente dos percalços da pesquisa, mas segura daquilo que queríamos investigar, ancoramo-nos em um processo autoformativo que prevê momentos de enfrentamento e reflexão.

Diante da predominância das pesquisas relativas ao tema, cujo eixo é infância, precisamos observar outro lado, além da possibilidade de revisitar a dissertação e a partir dela encontrarmos lacunas, encontros e desencontros deixados em uma escrita ainda em construção.

Ao longo do processo de escrita, muitas vezes ouvimos nossa consciência dizendo: "Mas como fizemos isso"? "Por que não vimos isto?". Tais contradições fizeram com que a pesquisa ganhasse um caráter autorreflexivo, especialmente na necessidade de ressignificação das práticas que permeiam as relações de ensino-aprendizagem em Arte e que, em alguns momentos, apagam a presença dos sujeitos e suas narrativas, empobrecendo as relações, transformando crianças em dados, sujeitos em números, práticas docentes em projetos, levando-nos à questão geradora da tese: de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças?

No momento em que, em parceria com o grupo de pesquisa Imagem, Tecnologias e Infâncias,³⁶ decidimos pelo regresso à turma pesquisada em 2010 para continuar a

Proex – Ufes, sob o nº 100199. Disponível em: < <http://siex1.ufes.br/siex/AuditarCurso.do?id=4165>>. Acesso em : set. 2014.

³⁶ Esse grupo de pesquisa desenvolve estudos na interface das pesquisas sobre imagens, tecnologias, educação, infâncias e linguagens. Realiza estudos sobre as imagens como mediação na educação estético-visual dos sujeitos. As imagens são compreendidas como produto do trabalho do homem. Expressam e materializam-se em formas bi, tridimensionais e digitais. Estão presentes em grande oferta em nossa sociedade e constituem importante mediador na construção de conceitos por criança, jovens e adultos. Os estudos desse grupo partem da problemática relacionada com a incipiente discussão sobre a imagem como mediadora na educação. Investiga a educação imagético-

pesquisa, até as longas reuniões nas quais apresentávamos nossos anseios à orientadora, tudo se tornou uma prática do dialogismo proposta por Bakhtin (1998), nas muitas vozes do discurso e da dialética marxiana.

Freitas (2007) diz que grandes questões giram em torno das pesquisas contemporâneas, porém, em uma especial reside o pensamento de diversidade proposto por Bakhtin: a articulação entre a ética e a criação, ambas em uma relação de alteridade. Alteridade³⁷ presente em todos os discursos, uma completude de pensamento, o outro no eu, e o eu no outro. Na produção de conhecimento, não existe um único discurso, mas uma arena onde os sujeitos, analisados e analisando, se confrontam continuamente. É a tensão entre a translucidez da pesquisa e a opacidade das relações o grande objeto de estudo nas ciências humanas. Hoje caminho repleta do que vi, vivi e quanto sou.

“Tudo quanto sou.”

Transitando entre o presente e o passado, as memórias imagéticas emergiram na tese como mediadoras de uma nova construção a partir das experiências vividas externamente. Vigotski (2010) alinha imaginação e pensamento, eliminando contradições duais entre externo e interno e apresenta um tratado sobre emoções na medida em que ambas assumem seu papel na esfera da cognição e no movimento de criação. Sentimento e conhecimento, emoção e cognição estão ligados às histórias e às relações sociais de produção dos sujeitos,

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel

estética humana em diferentes contextos de ensino, novas tecnologias da Comunicação e Informação, movimentos sociais, escolas, na Educação Infantil, em classes de alfabetização e na formação de professores. Particularmente, as pesquisas são definidas no trabalho colaborativo que se desenvolve na linha de pesquisa Educação e Linguagens, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Para mais informações consultar, < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo>>.

³⁷Alteridade conceito bastante explorado por Bakhtin.

Fundamental na orientação das ações e na construção da vontade–social, individual–viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Logo, nos diferentes meios sociais, em momentos adversos e em tempos diferentes, os sentimentos apresentam-se de maneiras distintas, provocando maior ou menor grau de construção do conhecimento.

Responder de que maneira as memórias imagéticas estão presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando narrativas singulares das crianças, é também pensar nos movimentos afetivos dentro do ambiente escolar. Pensar em emoções ligadas às experiências faz-nos repensar em ações que visam à formação única de conteúdo disciplinar, sem que se perceba a complexidade ontológica existente nas relações educacionais.

Ao contrário dos determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita que as relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecidas com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividades assumem caráter social, diretamente relacionado aqui com as práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar. Tais práticas movimentam-se também pelo envolvimento de uns com/para outros. Isentar o processo educativo de emoções, acreditando que o professor deve ser somente produtor de conteúdo, e não amigo, algumas vezes mãe, psicólogo e confidente, tem sido uma grande lacuna da educação.

Somos histórias e não números de matrícula. Ao longo da pesquisa, descobrimos que tudo quanto sou, neste instante em que pensamos o texto, constitui-se nas relações que criamos ao longo dos anos de pesquisa. Somos seres em movimento, reflexão que, em alguns momentos, nos levaram a imensos desertos. Freire (2010) sentou-se à sombra da mangueira, e eu, debaixo de um ventilador, tentando ponderar nossas próprias ações em um lugar do não conhecimento. Assim, entre histórias antigas e recentes, revisitamos sujeitos que nos conduziram, em pensamento, para o lugar das mediações.

Quer nas mediações de Vigotski, quer nas relações de Freire, quer nas narrativas de Benjamin, percorremos memórias imagéticas para compreendermos quais narrativas infantis estão apagadas no ambiente escolar. Mesmo que documentos oficiais garantam suas visibilidades, frequentemente as falas de muitos alunos são esquecidas e apagadas, diluindo saberes e vivências. Por certo uma disciplina que resgate isso não pode ser isenta do valor do professor que a ministra. Arte, Português, História, Geografia, Matemática ou Educação Física promovem conhecimento quando atuam mediadas pelas emoções, internalizando conceitos, promovendo o desenvolvimento de uma das funções psicológicas superiores: cognição.

Defendemos aqui a ideia do professor educador, solidário às necessidades básicas das infâncias, a saber: respeito, carinho, atenção e educação. Aquelas garantidas por leis, mas, como tantas outras leis de nosso país, esquecidas nos papéis, longe das ações.

Ao recuperar as memórias infantis, a partir de imagens, cheiros e falas, podemos perceber que o motor do processo se constituiu muito mais nas relações de afetividade do que naquela em que o conteúdo fora apresentado de forma clara, interessante e com uma proposta de intervenção bem elaborada. Vygotsky (2009) reflita sobre a ideia de que tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são imprescindíveis para o ato de criação.

Dessa forma, ao investigar a atividade de criação humana, Vigotski (2004) diz que toda obra da imaginação se constrói de elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa, ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento; e a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade.

Não foi Malaquias que trouxe à memória o que se havia realizado, mas a presença da “tia de Arti”, que sentava no chão, brincava e contava história. Mais do que uma história de produção, produzimos uma história rememorada a partir dos encontros e

recontada nas memórias coletivas. Então a Arte não veio como disciplina, com 40 minutos de efetivos conteúdo, mas estava no processo, interagindo, mediando, produzindo com /para elas.

"Da vida que vivi."

Acreditamos que educar é uma tarefa contínua e incessante de se inserir e compreender a realidade, preparando os indivíduos para os conflitos expressos pela vida cotidiana e pela reprodução social em estado de devir. Em outras palavras, é conduzir o indivíduo ao coletivo. Tarefa conquistada pelo processo relacional de diálogo indireto e também direto entre as memórias produzidas pelas gerações anteriores e as novas possibilidades ofertadas também pela Arte. Defendemos o ensino da Arte como Componente Curricular Obrigatório da Educação Básica, e qualquer relação que se queira estabelecer entre a Arte e a educação como esferas relacionais deve principiar pela consideração de que ambas foram gestadas pela atividade principal do ser humano: o trabalho. É o trabalho que possibilita ao ser humano pensar em relações para além das esferas utilitárias e de subsistência, marca característica da Arte e da educação, quando consideradas como fenômenos humanizadores. Por isso, o ensino da Arte precisa estar embasado em um planejamento metodológico em que se revele a intencionalidade do processo educacional. Tal revelar acontece pela mediação, cujo princípio dialético e permite que o imediato (o cotidiano) seja superado pelo mediato (o objeto da Arte e da educação, a citar: o saber acumulado) e a ele volte, porém, com uma nova compreensão de seus processos constituintes.

Na organização metodologia, o uso das imagens, visual ou verbal, nas aulas de Arte está muito além da necessidade, mas tem a ver com o sentido, o ensino que, associado a uma prática conduz ao desenvolvimento do pensamento. Segundo Barbosa (1991) e Foerste (2004), é imprescindível o contato do indivíduo com a obra de Arte, pois ela 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" (FOERSTE, 2004, p. 95).

O conhecer artístico é parte integrante do processo de construção do conhecimento no ensino da Arte, mas não é o único. A experimentação também é um aspecto de grande relevância na exploração das matérias, formas e possibilidades expressivas. Arte ligada ao fazer, ao conhecer, ao experimentar e, mais ainda, ao recriar.

Intercedemos em favor de uma prática pedagógica que evidencie as memórias imagéticas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental reinventadas nas narrativas singulares das crianças. Dessa feita, o ensino da Arte na sala de aula deve, para além da mesmice, mimese, copismo ou repetição, levar a criança a um degrau acima em sua construção de valores culturais e possibilitar o estranhamento em seus olhares.

Assim, o ensino da Arte não pode somente limitar-se aos 40 ou 50 minutos semanais de aula; precisa estar presente em todos os momentos da educação em séries iniciais, em suas múltiplas vozes, locais de coerção e produção de interdiscursividades.

Não podemos agir de forma independente, com nossos próprios sentidos de informação. Foram ressignificações e situações peculiares da escola. Foi um período de aprendizagem intensa e fortaleci a ideia da importância de olhar a criança como sujeito histórico-social constituído pelas mediações pedagógicas, utilizando a memória imagética como um caminho.

O ensino da Arte precisa estar articulado às demais disciplinas por meio da prática pedagógica colaborativa (IBIAPINA, 2008), em que as escolhas dos conteúdos se dão de forma compartilhada e coletiva. Precisamos estar cientes dos lugares e saberes de cada disciplina. Propomos que o professor regente trabalhe junto e com o professor de Arte. Ações que envolvam o pedagogo, o regente de classe e o professor de Arte precisam ser tomadas conjuntamente.

O ensino da Arte nas séries iniciais, está para além do auxílio às disciplinas ou ilustração de textos e decoração de festas, devendo ter como objetivo promover o olhar de estranhamento. Barbosa (2002) assinalava questões sobre a importância da Arte na formação social da criança. Aponta para o fato de que as mudanças

ocorridas vieram reafirmar o compromisso da Arte com a “cultura e história” (BARBOSA, 2002, p. 35). O que é bonito, feio, legal, interessante ou comum para as crianças, sem dúvida, será definido por elas, contudo, por meio do ensino da Arte, elas terão a possibilidade de sensibilização, de *poieses*, segundo Pareyson (1997). Afinal, ao criar, as crianças são movidas pelo desejo de realização que extrapola os limites culturais e faz com que o produto expresse o fruto do trabalho. Segundo Ostrower (1983), a magia que permeia o processo de criação afeta a própria condição do sujeito e suas relações culturais.

Nesta pesquisa, valorizamos e focalizamos as memórias imagéticas presentes nas práticas pedagógicas no contexto de séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando narrativas singulares das crianças, deixando-as falar, expressando suas expectativas e anseios. Nossa compreensão, pesquisa colaborativa, caracteriza-se como um trabalho de parceria. Produz, de fato, novas aprendizagens, pois as escritas são reflexivas, tanto dos docentes quanto das práticas pedagógicas. As análises dos dados produzidos mostram que, no momento em que refletem sobre sua prática, os professores caminham em duas direções: reafirmam-se a partir de seus saberes ou dispõem-se em um exercício intenso de reflexão e remodelagem das ações.

As situações novas que foram surgindo ao longo do processo de produção de dados acabaram por resultar em um novo processo de orientação, constituindo-se na motivação para equacionar novos problemas que surgiam e exigiam novas ações.

Como experiência de análise de nossa própria prática, percebemos que a construção deste trabalho nos remeteu a vivenciarmos um processo de autoavaliação, de autoinvestigação, de autoformação, enfim de (re)construção das nossas experiências de professora do ensino da Arte e nos ofereceu a oportunidade de (re)elaborar nossas aprendizagens.

Admitimos que a tese suscita novas questões que certamente instigam outras explorações para uma próxima investigação. Por isso não denominamos estas conclusões de considerações finais e sim as deixamos em aberto. No papel de

pesquisadora, cidadã privilegiada por avançar nos estudos no país em que poucos tem tal oportunidade, investida da clareza provocada por este olhar, queremos dar o retorno à instituição pesquisada. Propomo-nos a colaborar no sentido de apoiar a constituição de grupos de estudos, criando situações de pesquisa-formação, conciliando a prática e os estudos teóricos dos participantes da pesquisa em benefício da nossa formação de professores formadores e tomando como referencial os estudos sobre acompanhamento desenvolvidos dentro das histórias de vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

———. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta Brasil, 2011.

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

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BAKHTIN, Mikhailovich Mikhail. O discurso no romance. In:———. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

———. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

———. **A imagem do ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e narrativas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BEARZOTI, Paulo. **Sexualidade**: um conceito psicanalítico freudiano. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v52n1/24.pdf>>. Acesso em: ago. 2012.

BENJAMIN, Walter **Escritos sobre mito e linguagem**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Tradução de M. Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras/ Edusp, 1994.

———. **Obra de arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d' Água, 2002.

———. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

———. **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

———. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

———. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

———. **Correspondências entre Benjamin, Walter/Scholem, Gershom Gerhard**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

———. **Reflexões sobre a arte**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2010.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Narrativas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. **Tornar-se professor formador pela experiência formadora**: vivências e escritas em si. 2007. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação brasileira: desafios e avanços. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: jun. 2010.

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

COLA, César. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré escola**: uma investigação sobre desenho infantil. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 1996.

COLA, César. **Ensaio sobre desenho infantil**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2006.

CORAZZA, Sandra. Mara. **A história da infância sem fim**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2000.

CORDEIRO, Karina; SODRÉ, L. G. P. A autonomia das crianças a partir dos objetivos educacionais definidos pelas professoras. **Revista FAEEBA**, v. 18, p. 231-244, 2009.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à *criançacyber*. Petrópolis; Vozes, 2005.

———. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e cultura**: o que narram as crianças na contemporaneidade. .2009. 240 f. Teses (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Série Educação teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné- Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

———. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

———. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

———. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- . **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.
- . **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- . **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.e
- . **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.
- . **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREITAS, Maria Tereza. **Vygotsky e Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância?** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FABRI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. v. 1, p. 49- 68.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação , formação e produção de conhecimentos. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia **Por entre as pedras**: arma e sonho. São Paulo: Ática, 1993.

———. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, Departamento de Educação da PUC- RJ, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41- 59, jul./2002.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1984.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e alfabetização**: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>.

Acesso em: 5 jun. 2013.

LIMA, Patrícia Moraes de. **Infâncias e experiências**: as narrativas infantis e a Arte-de- viver o cuidado. 2008.141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Org.). **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. São Paulo: Junqueira& Marin, 2007.

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

LUKÁCS, György. **Prolegômenos:** para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, A.M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação.** [2004a]. Disponível em: < http://adriana_m_machado.pdf >. Acesso em: ago. 2013.

MEIRELLES, Cecília. **Memórias.** Disponível em: < <http://www.releituras.com/cmeireles-bio.asp>>. Acesso em: jun. 2012.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?” In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio José Souza. **A pedagogia das classes Multiseriada:** uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação.** Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/481/435>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996. p. 43-54.

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

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. 2 eds. rev. e ampla. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: jun.2013.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RANGEL, Iguatemi Santos. **Contando histórias, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

RICHTER, Sandra. **A dimensão ficcional da Arte na infância**. 2005. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Narrativas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paullus, 2003.

———. **O que é semiótica**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: ago. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto **A infância: paradigmas, correntes e perspectivas.** Braga: IEC, 2000.

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

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

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda Margit; CONTI, Raquel Félix; FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira. **Relendo Imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas.** Vitória: GM Gráfica, 2011.

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

Serra, Prefeitura Municipal da. **Orientação curricular: de educação infantil e ensino fundamental articulando saberes, tecendo diálogos.** Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino: AABB Gráfica e Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: Efuff, 2008.

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

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & Educação Infantil.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

———. **A formação social da mente**. Tradução de José Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

———. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

———. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. **Teorías de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Traducción de Judith Villaplana. Madrid, Espanha: Akal, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Alexandre. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, Ed. da USP, 1988.

WILKINSON, Philip; PHILIP, Neil. **Guia ilustrado Zahar de mitologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do termo de utilização de imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ brasileiro(a) _____, residente em _____ portador da Carteira de Identidade nº _____ como responsável legal por _____, aluno(a) do 4ª série A da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Centro de Jacaraípe", autorizo a divulgação de sua imagem na pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, que está sendo desenvolvida por meio 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, Prof.^a. Fernanda Monteiro Barreto Camargo.

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

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

Responsável legal

Serra/Jacaraípe, 3 de março de 2012.

APÊNDICE B – Coleta de Dados

Termo pesquisado – INFÂNCIA

Registros encontrados – 24

Fonte: Disponível em: < <http://www.acervo.bc.ufes.br>>. Acesso em: mar. 2012.

ALMEIDA, Maria Silvia Alves de. **O estatuto da criança e do adolescente e as medidas introduzidas na vara da infância e da juventude de Cariacica**. 1998. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1998.

ALVARES, Thelma Beatriz Sydenstricker. **The experience of being a mother of children up to two- and- a- half years old and the bonny method of guided imagery and music**. 2010. 152 f. Teses (Doutorado em Ciências) —Programa de Pós-Graduação, Universidade de Miami, EUA, 2010.

ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. **A gente não desiste porque sonha: a história anônima dos conselheiros tutelares de Cariacica**. 2004. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) —Programa de Pós- Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

BERTO, Rosianny Campos. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) —Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2008.

CABRAL, Vera Monteiro Larica. **Política de estado em relação ao menor e seus desdobramentos no Espírito Santo (1889- 19827)**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Programa de Pós- Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2008.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2010.

FRANCELINO, Quênia dos Santos. **A docência em educação física na educação infantil: a (re) construção de práticas de formação continuada**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) —Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

FREIRE, Maria Angélica Menezes. **O jeito de ser menina e menino no cotidiano da educação infantil**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

FREITAS, Rony Claudio de Oliveira. **Um ambiente para operações virtuais com o material dourado**. 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós- Graduação do Centro Tecnológico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2004.

GOMES, Aparecida das Graças Carvalho. **Perda de fôlego na infância**: aspectos clínicos e fisiológicos. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Medicina) —Programa de Pós- Graduação em Biomedicina, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2000.

GOMIDE, Marcela Gama da Silva. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. **Entre a proteção, a educação e a emancipação**: análise da contribuição das ações complementares à escola. 2004. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

MIRANDA, Tânia Tessinari. **Medida socioeducativa da liberdade assistida: do ideal educativo à sua realidade repressiva e punitiva**. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2005.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do. **Memória dos verdes anos: saude da infância na música popular brasileira uma investigação e uma proposta de análise de dados**. 2004. 164 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2004.

OLIVEIRA, Liliane Rosetti de. **A construção de um projeto de vida: um estudo sobre o adolescente infrator institucionalizado**. 1996. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) —Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1996.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

ROSA, José Ailton Vargas. **Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

ROSSETTI, Claudia Broetto. **Preferências lúdicas e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes**. 2001. 176f. Tese (Doutorado em Psicologia) —Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2001.

SERUTE, Marcelo. **Estratégias e táticas do poder com a infância**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2010.

SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana. **É melhor pra você! uma análise sócia histórica sobre a normatização social da infância e da família no Brasil**.

2003. 144 f. Dissertações (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2003.

SILVA, Glauce Reis. **Os primórdios da amizade na infância: a visão das mães de crianças entre um e três anos**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2007.

SILVA, Maria das Dores Santos. **Criança na vida/ aluno na escola: uma análise sobre as possibilidades e limites da escola como um lugar da infância**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2008.

TAVARES, Helder Xavier. **Escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) no século XX**. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

TOURINHO, Márcia Selvática. **Assistência à infância desvalida no Espírito Santo: o orfanato Cristo Rei (1957- 1990)**. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

Termo pesquisado – NARRATIVAS

Registros encontrados – 2

Fonte: Disponível em: < <http://www.acervo.bc.ufes.br>>. Acesso em: abril 2012.

DÓRIA JÚNIOR, Evaldo Figueiredo. **Lirismo e testemunho na poesia de Nicolas Behr**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

OLIVEIRA, Josemar Machado. **O Pere Duchesne no interior da revolução democrática**: Jacques Rene Hebert e as ideias democráticas do movimento seccionaria *sans-cullote* durante o ano I e o ano II. 1998. 172 f. Dissertação (Mestrado em História) —Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, São Paulo/SP, 1998.

Termo pesquisado – MEMÓRIAS

Registros encontrados – 16

Fonte: Disponível em: < <http://www.acervo.bc.ufes.br>>. Acesso em: maio 2012.

AMORIM, Marcello Novaes. **TSL**: uma linguagem para especificação de tradutores. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) —Programa de Pós- Graduação do Centro Tecnológico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

ANHOQUE, Carolina Fiorina. **Antagonistas NMDA, MK- 801 e a melanina, no córtex pre- frontal medial bloqueiam os prejuízos do álcool sobre a memória operacional espacial de ratos**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) —Programa de Pós- Graduação em Ciência da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

COSTA, Felipe Rodrigues. **Derrotas da seleção brasileira**: futebol e identidade nas crônicas de Tostão. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

DE ANGELI, João Paulo. **Implementação de um algoritmo de mecânica dos fluidos computacional projetado para plataformas de processamento paralelo com memória distribuída**. 2005. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) — Programa de Pós-Graduação em Biomédica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2005.

DÓRIA JÚNIOR, Evaldo Figueiredo. **Lirismo e testemunho na poesia de Nicolas Behr**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) —Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

FREITAS, Christian Daros. **O efeito da largura de *fetch* no desempenho das arquiteturas super escala, trace cache e DTSVLIW**. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Tecnológicas) —Programa de Pós- Graduação do Centro Tecnológico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2003.

GALVÃO, Marcio; PALACIOS. **Envolvimento da transmissão dopaminérgica D1 do córtex pré- frontal medial no prejuízo da memória operacional espacial produzido pelo álcool**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Biologia) — Programa de Pós-Graduação do Centro Biomédico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2005.

LARANJA, Lília Rúbia. **Envolvimento do córtex pré- frontal medial no prejuízo da memória operacional espacial e nos efeitos ansiolíticos produzidos pelo Diademam**. 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) —Programa de Pós-Graduação em Biomédica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2003

MENDONÇA, Josidéia Barreto. **Efeitos da nicotina e de sua abstinência sobre a memória operacional: internalização com o etanol no córtex pré- frontal medial**. 2007. 170 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) —Programa de Pós-Graduação em Ciência da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

MOURA, Bruno do Santo Prado. **Percursos de memórias: professores e suas práticas na história ensinada**. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

MOURA, Hudson da Cunha. **Memória & exílio: o cinema de Vladimir Carvalho**. 1996. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP,1996.

MUZZI, Karla Perim. **Memória e produção discursiva do sentido: a mulher-professora em foco nos jogos enunciativos**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

OLIVEIRA, Roney Welinton Dias de. **Envolvimento do córtex pré- frontal medial nos prejuízos de memória operacional espacial produzidos pelo álcool: possível modulação do sistema dopaminérgico**. 2001. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) —Programa de Pós-Graduação em Biomédica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2001.

PAZINATTO, Fabricai Bittencourt. **Murilo Mendes e a (re)visão da idade do serrote: visitando os porões da memória**. 2006. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2006.

SANTOS, Christian Mariani Lucas. **Avaliação teórica experimental de atuadores com liga de memória de forma a base de Cu- Al- Ni monocristalinas em próteses**. 2002. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) —Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2002.

SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. **Ruínas de lugares e saberes conhecidos: educação e narrativas de (re) existências Tupinikim nas lutas por territorialidades**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

Termo pesquisado – ARTE

Registros encontrados – 16

Fonte: Disponível em: < <http://www.acervo.bc.ufes.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

ALBANI, Miriam. **As possibilidades produzidas/vividas pelos professores no Cefetes- Colatina na trajetória de reformas educacionais: uma análise das narrativas na perspectiva da globalização contemporânea**. 2009. 122 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte**: uma parceria entre escola e espaço expositivo. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

COLA, César. **Desenho infantil**: processo de comunicação e expressão. 2003. 182 f. Tese (Doutorado em Artes) —Programa de Pós-Graduação em Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

COLA, César. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola**: uma investigação sobre o desenho infantil. 1996. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1996.

CUNHA, Inah Durão. **A arte e o ensino da arte**: o Centro de Artes da Ufes como espaço-tempo de invenções de identidades. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2005.

DÓRIA JÚNIOR, Evaldo Figueiredo. **Lirismo e testemunho na poesia de Nicolas Behr**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

FERREIRA, Joyce Maria Brandão Soares. **Desenho como sistema e processo comunicacional**: a materialidade significativa. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) —Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2003.

GUEDES, Paulo Cezar Pinheiro. **Emergência do polo moveleiro de Linhares e políticas para o setor no Espírito Santo (1960- 1995)**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós- Graduação do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2008.

LEITE, Marli Aparecida de Siqueira Batista. **Ronaldo Azeredo: o mínimo múltiplo** (in) comum da poesia concreta. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

MACÊDO, Érika Sabino. **Palavras e imagens: uma confluência de caminhos entre Walmir Ayala e Milton Da costa**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) —Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2005.

MONTEIRO, Isaura Maria de Carvalho. **Indícios de autoria em narrativas de estudantes de ensino médio**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) —Programa de Pós-Graduação em Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **O trabalho com a literatura na educação infantil**. 2010. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

PASTE, Rosana Lucia. **Processo de criação em Arte: estudo de caso do artista plástico e professor Nelson Leirner**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

REBOUÇAS, Moema Martins. **O discurso modernista da pintura: Tarsila, Segall, De Fiori, Guignard e Volpi**. 2000. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós- Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2000.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. **Vivências em zonas de fronteiras as narrativas se fazem travessias: um estudo com narrativas e com os cotidianos no**

estágio curricular da licenciatura de Geografia na Ufes. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) —Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

Termos pesquisados – MEMÓRIA IMAGÉTICA – INFÂNCIA - NARRATIVAS

Registros encontrados – 52

Fonte: Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: maio 2012.

ÀGUEDA, Abílio Afonso da. **O fotógrafo lambe- lambe no Largo do Machado**: um olhar sobre memórias coletivas no espaço urbano. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2012.

ANDRADE, Abrahão Costa. **Elementos de uma Filosofia da experiência na obra de Paul Ricoeur**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2012.

BORBA, Antônio Libero de Borba. **Lembrar para ter o direito de esquecer: a reconstrução histórico-sociológica da tragédia da Gameleira em Belo Horizonte e seus reflexos na trajetória de vida dos atores sociais nela envolvidos**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BOSCO, Abelardo. **Avaliação psicológica de crianças com cefaleia**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BOTECELLI, Adalberto. **Exclusão e Sofrimento**: o lugar da afetividade em programas de atendimento às famílias pobres. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BUSATO, Claudia Maria Busato. **O rosto e a roupa**: uma leitura dos outdoors de moda em ambientes urbanos Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: maio 2012.

CAMPOS, Erico Bruno Viana. **Representação e afeto no segundo modelo tópico e passional freudiano**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

COSTA, Adriane Camilo. **O cinema como mediador na educação para a cultura Visual**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

COSTA, Amanda Danelli. **Impressões imagéticas**: história, memória e a fotografia carioca de Augusto Malta. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

ERMELINDA Moutinho Pataca. **Terra, água e ar nas viagens científicas portuguesas (1755 - 1808)**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffman. **Infância e cultura**: o que narram as crianças na contemporaneidade? Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

FIGUEIREDO, Ana Maria Camargo. **Regionalismo na TV**: o Sertão e o Jagunço, uma travessia da Literatura para a Televisão - Um Estudo sobre o Conceito e a Imagem do Sertão e do Jagunço na TV Brasileira a partir das Adaptações Literárias: Grande Sertão: Veredas e Memorial de Maria Moura. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

FILHO, Abel Menezes. **A trama da vida**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

FRANCO, Abigail Aparecida de Paira. **Sobre silêncios e palavras**: os lugares da infância e da juventude. O trabalho desenvolvido com famílias substitutas na comarca de Franca-SP. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

FRANCO, Abigail Aparecida de Paiva. **A família acolhedora na Comarca de Franca. Análise Crítica do Processo de Implantação.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2012.

FREITAS, Alexander de. **Imagens da memória barroca de ouro preto: o espaço barroco como educador do imaginário ouro-pretano.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: maio 2012. GOMES, Abigail Ribeiro. Olhos de Viajante: olhares cruzados entre Leite Moraes e Macunaíma. 01/09/2008. Acesso em 5 maio 2012.

HAMILCAR Silveira Dantas Júnior. **Da "escolarização do esporte" à "esportivização da escola": tradição e espetáculo nos jogos da primavera de Sergipe (1964- 1995).** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

HELENE, André Frazão. **Haveria equivalência funcional entre a aquisição de conhecimento implícito por treino real e por treino imaginativo? Uma abordagem alternativa para o estudo da internalização entre sistemas de memória.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

HEMILEWSKI, Ada Maria. **Dimensões dos gêneros de fronteira na obra de Graciliano Ramos.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

HEMILEWSKI, Ada Maria. **Dimensões dos gêneros de fronteira na obra de Graciliano Ramos.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

JÚNIOR, Adail Sebastião Rodrigues. **A representação de personagens gays na coletânea de contos Stud e em sua tradução as aventuras de um garoto de programa.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

LINS, Andréia Chiari. **Mediações da imagem na educação a distância.** Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MACEDO, Adailson Tavares De. **Ritmopoética**: por uma educação terapêutica. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MARQUES, Adalberto Teles. **A construção da identidade na cultura hip hop**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MENEZES, Antônio Carlos Martins. **Fotografia na poesia de Carlos Drummond de Andrade e Ruy Belo**: transporte no tempo. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas educacionais, infância e linguagem**: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vigotski. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

NACARATO, Adair Mendes. **A educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação**: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Sempre alerta**: O movimento escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanta- juvenil 1910-1945. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

NASCIMENTO, Alessandro Matos. **Barra das garças, das pedras aos grãos**: Uma História de Migrações e Ocupações (1960-1980). Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 8 maio 2012.

NIETZEL, Adair de Aguiar. **O jgo das construções hipertextos**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 8 maio 2012.

PASSOS, Ângela Alves. **O corpo, a educação física e o curso normal regional**: memórias do instituto estadual de educação ponche verde–Piratini/ RS. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

PEREIRA, Adriana Bernardes. **A construção social do tipo "jogador de futebol profissional"**: um estudo sobre os repertórios usados por jogadores de distintas

categorias etárias e por integrantes de suas matrizes. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

PEREIRA, Ada Simone. **Tonsilas palatinas e infecções respiratórias**: capacidade fagocitária de neutrófilos da superfície tonsilas como determinante da recorrência de tonsilites. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

PEREIRA, Adalgiza Maria Alves. **A infância no âmbito do discurso dos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

PEREIRA, Adriana Maria Pinheiro. **Lente da memória**: a fotografia amadora e o Rio de Janeiro de Alberto de Sampaio (1888-1930). Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

PEREIRA, Daniele Cristiana Mendes A. **Paisagens em claro-escuro**: memória e imagem em José de Alencar. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 8 maio 2012.

PINHEIRO, Adriana Ferraz De Moraes. **Índice tornozelo/braço em pacientes com esquistossomose mansônica**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 maio 2012.

SANTA, Adriana dos. **Heliobacter pylori**: aspectos relativos a virulência e resistência a antimicrobianos. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

SANTOS, Acácio Luiz. **Grande sertão**: veredas e Paradise como representação de um processo tenso e complexo de transcendência. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 6 maio 2012.

SANTOS, Adalberto Silva. **Tradições populares e resistências culturais**: políticas públicas em perspectiva comparada. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2012.

SILVA, Ângela Maria Cult Santos. **(Des)velando os rudimentos do existir**: um estudo de inspiração fenomenológico-existencial (de estética teatral) acerca do existir dos seres- cuidado que (com) vivendo com AIDS. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 1 maio 2012.

SOARES, Annelina Trigueiro de Lima. **Essa imagem é do meu povo! o audiovisual e a reelaboração dos sentidos no processo cultural e de identificação étnica do povo indígena Xucuru do Ororubá-PE**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

SOLLA, Maria Fidelis. **Cinema e imaginário**: fragmentos de lembranças. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

SOUZA, Abílio Pacheco de Souza. **Por pesar de você, amanhã se tornou outro dia**: cidade, utopia, distopia em Benjamin. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

TOPCZEWSKI, Abram. **Cefaleia na infância e adolescência**: aspectos clínicos e laboratoriais, Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

TUCCI, Adriana Marcassa. **Fatores associados ao uso abusivo de substâncias psicoativas**: história de abuso e negligência na infância, história familiar e comorbidades psiquiátricas. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

VIANNA Adriana De Resende Barreto. **Limites da menoridade**: Tutela, família e autoridade em julgamento. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 maio 2012.

VITENTI, Ada Dias Pinto. **Uma certa musicalidade nas esquinas de Minas (1960 - 1970)**. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2012.

Termos pesquisados – MEMÓRIA IMAGÉTICA – INFÂNCIA - NARRATIVAS

Registros encontrados - 49

Fonte: Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em jun. 2012.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? Dissertação de Mestrado (2003). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

AMARAL, Alexandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação de Mestrado (2008). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

ARENHAT, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquistam na fronteira**: significações e produções infantis. Dissertação de Mestrado (2003). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

BODNAR, Rejane Tersa Marcos. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre relações teórico- práticas com professoras da educação infantil. Dissertação de Mestrado (2006). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

BONETTI, Silva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação de Mestrado (2004). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

CARLHOÊ, Nazaré Cristina. **O brincar, a cultura da criança e a escola**: possibilidades do conhecimento na educação física escolar. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

CASTELLANOS, Marcelo E. P. **A Pediatria e a construção social da infância: uma análise do discurso médico- pediátrico.** Dissertação de Mestrado (2003). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de Mestrado (2000). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero.** Dissertação de Mestrado (2004). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa.** Dissertação de Mestrado (1997). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

FERNANDES, Sônia Cristina de Lima. **Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.** Dissertação de Mestrado (2000). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira. **"Zê, tá pertinho de ir pro parque?" O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil.** Dissertação de Mestrado (2005). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

FRANCO, Berenice da Silva. **A psicomotricidade relacional na educação infantil: O Prazer de Ser Criança.** Dissertação de Mestrado (1997). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 4 jun. 2012.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância.** Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A educação motora no currículo da educação infantil na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas**: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Dissertação de Mestrado (2000). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

KASSAB, Yara. **O papel do riso na educação infantil**. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

KIEHN, Moema Helena Coche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação de Mestrado. (2007). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

LUZ, Arisa Araújo. **Com o bicho carpinteiro no corpo**: a difícil passagem da pré-escola à escola. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado (1997). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O Cuidado como elo entre a saúde e a educação - um estudo de caso no berçário de uma creche**. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

MARTINS, Ida Carneiro. **Histórias infantis**: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora. Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas vividas por seus filhos**. Dissertação de Mestrado (2006). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação continuada**: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. Dissertação de Mestrado (2003). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

MORAES, Andrea Alzira. **Educação infantil**: uma análise das concepções de criança e de sua produção acadêmica recente (1997- 2002). Dissertação de Mestrado (2005). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no espaço da creche. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

PAULA, Elaine de. **"Deu, já brincamos demais!"** As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Dissertação de Mestrado (2007). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **A avaliação na educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da Anped entre 1993 e 2003. Dissertação de Mestrado (2005). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 8 jun. 2012.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **"Quietinho, sentado obedecendo a professora"**: a representação do corpo da criança na pré-escola. Dissertação de Mestrado (2000). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

PINTO, Rúbia Mar Nunes. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

PRADO, Juliana Martuscelli da Silva. **A criança pré-escolar em Ilhabela**: renascimento e atividade motora. Dissertação de Mestrado (2005). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A educação infantil nas universidades federais:** questões, dilemas, perspectivas. Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

RENNÓ, Eline Maria Fernandes. **Por uma infância encarnada:** as impressões do corpo no tempo. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

RIVERO, Andrea Simões. **Da educação pré escolar à educação infantil:** um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado (2001). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado (2008). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Cristiane Irinéa. **Acesso das crianças negras à educação infantil:** um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação de Mestrado (2007). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Daniel Vieira da. **A psicomotricidade como prática social:** uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba. (1986-1994). Dissertação de Mestrado (2002). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Márcia Regina Goulart. **O computador e a alfabetização:** estudo das concepções subjacentes aos softwares para educação infantil. Dissertação de Mestrado (1998). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos na educação infantil:** um estudo de caso nos municípios catarinenses. Dissertação de Mestrado. (2010). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SIMÃO, Márcia Bush. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. Dissertação de Mestrado (2007). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

STEININGER, Isabela Jane. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras**. Dissertação de Mestrado (2009). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**. Dissertação de Mestrado (2000). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

TRIERWEILLER, Priscilla Cristine. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações**. Dissertação de Mestrado (2008). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação de Mestrado (2004). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. Dissertação de Mestrado (2008). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

WIGGERS, Verena. **A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado (1999). Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

APÊNDICE C – Centros de pesquisa e de informações sobre infância disponíveis na internet

Centros de Pesquisa e de Informações sobre Infância

Agência de Notícias dos Direitos da Infância

Instituto Alana

Laboratório de Pesquisa sobre a Infância, Imaginário e Comunicação (Lapic)

Museu da Infância

Núcleo Infância, Comunicação e Arte (Nica)

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein)

Núcleo Interdisciplinar para pesquisa e intercâmbio para a infância e adolescência contemporâneas

Núcleo de Educação e Infância (Nedi)

ANEXOS

ANEXO A – Digitalização do documento apresentado no dia da primeira reunião de Pais

EMEF CENTRO DE JACARAÍPE

Relatório de rendimento escolar dos alunos da 4ª série A – Ano 2012

1º trimestre

Professora - Selma

A 4ª série A foi constituída por um grupo de alunos que apresentavam, desde as séries anteriores, (dados nos registros da escola), defasagem de aprendizagem e algumas defasagens série/idade, problemas disciplinares, de falta de respeito e de falta de limites, e três problema de N.E.*. Além dos problemas relatados há uma falta de cultura com estudo em casa. Não há uma preocupação por parte dos alunos e das famílias com o cumprimento das tarefas de casa e com os estudos diários que são complementos para um bom desempenho na aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo detectamos uma grande dificuldade na leitura e escrita de todos os alunos, onde a maioria (90%) não demonstrava ser realmente alfabetizada, escreviam e não conseguiam ler o que escreviam e ao ler um texto não entendia o que liam, pois liam sem entonação ,sem pontuação, silabavam e muitas vezes não conseguiam ler mesmo palavras do texto ou dos exercícios propostos. Muitos desses alunos estavam na fase silábico-alfabético. Sabemos que decodificar símbolos não significa ser letrado. Isso nos sinalizou que, apesar de não serem analfabetos, precisavam ser trabalhados para vencer o analfabetismo funcional. Além disso, muitos desses alunos não sabiam organizar o caderno. Apesar de ser fornecido o horário das aulas na primeira semana de aula, as trocas e esquecimento de materiais eram e ainda são constantes, o copiar as matérias em qualquer caderno não se preocupando com a disciplina também. Há ainda a falta de interesse em copiar o conteúdo do quadro por parte de alguns alunos o que acarreta em alunos sem conteúdo para estudar e sem cumprimento das tarefas.

Como quem não lê corretamente não consegue interpretar, os problemas foram se acumulando em todas as disciplinas. Em matemática, inicialmente o conhecimento demonstrado era em nível de 1º e 2º ano. Em resumo, não havia base, conhecimento prévio necessário para cursar uma quarta série. Somado a tudo isso vem a falta de interesse, ausência familiar responsabilidade e querer por parte dos alunos.

O trabalho realizado por mim , tem como base levantar a auto-estima dos alunos, conscientizá-los da necessidade do estudo em suas vidas e de aquisição de valores que norteiem suas escolhas de vida. Está sendo desenvolvido durante esse semestre o projeto “ Contando experiências de vida para orientar histórias de vida” onde os pais vem a sala contar um

* Necessidades Especiais

pouco de sua vida para os alunos. Com isso aproximamos os pais dos filhos, mostramos a realidade da vida trazendo essas crianças para o mundo real com todas as dificuldades e lutas diárias onde a sobrevivência depende de conhecimento e conhecimento depende de estudo.

O projeto está ajudando bastante, já observamos um amadurecimento maior na turma, uma mudança nas atitudes, no modo de agir e pensar dos alunos. Também estamos retornando, revisando os conteúdos básicos dos anos anteriores, fazendo reforço nos horários de educação física, usando livros de matemática de 2ª série e de língua portuguesa de 1ª série, além de termos um grande acervo de livros de literatura infantil em sala visando partir de onde estão para aquisição de novos conhecimentos e mesmo assim estamos com dificuldades, pois não há comprometimento dos alunos. Não cumprem com as atividades de casa pedidas nesses livros para ajudar o entendimento de novos conceitos, então precisamos de mais. Precisamos da participação das famílias em cobrar horário de estudo e resultados de seus filhos. Precisamos despertar o querer dessas crianças e isso exige que seja feito em conjunto, escola/família, impondo limites, cobrando responsabilidades e obrigações.

Se formos permissivos estaremos contribuindo para a perpetuação de uma sociedade incompetente, sem responsabilidade, sem compromisso, sem cultura, sem sonho e sem futuro, ou seja, alienada.

Içami Tiba, escritor, médico psiquiátrico e especialista em educação familiar disse recentemente no seminário de educação do dia 17 de abril no Centro de Convenções de Vitória que **“Só o amor não educa ... pais devem ter pulso firme com as crianças e impor limites e tarefas”**.

O resultado do trimestre está assustador. A maioria dos alunos está abaixo da média e poucos estão preocupados com isso. E esses poucos só se preocuparam após saber que realmente ficaram abaixo da média. Parece que a cultura do não fazer, mas passar de ano era esperado. Os trabalhos e tarefas de casa pedidos foram cumpridos por poucos, não estudaram para as provas, apesar de ir bilhetes para casa e de virem assinados, o que nos mostra que não há cobranças de estudos e resultados por parte da maioria dos pais. O calendário de prova foi enviado com 10 dias de antecedência, todas as avaliações abaixo da média foram assinadas pelos responsáveis, mas nem assim há o estudo prévio em casa e isso é admitido pelos próprios alunos na frente de pedagoga, professora e estagiária. Fica difícil quando em três partes envolvidas só uma tenta, só uma quer.

Em todas as atividades avaliativas foi oferecida a recuperação paralela, os conteúdos foram revisados, as famílias informadas, chamadas a vir conversar conosco e orientadas em como agir para ajudar. Outra ressalva

a ser feita é que muitos deles chegaram a 4º série sem saber escrever e nem ler letra cursiva. Temos também alunos com NE, porém sem laudo, por conta do serviço de saúde precário e de pais resistentes a aceitar as limitações dos filhos e com isto temos que trabalhar sem estagiários, complicando ainda mais o trabalho em sala de aula.

Na avaliação do trimestre e auto-avaliação feita pelos alunos, eles reconheceram que são responsáveis em parte, pelos baixos rendimentos, porém a fala deles é que sempre foram assim e chegaram a 4º série, que nunca houve cobrança como agora, e reconhecem que, apesar de muitas dificuldades, neste ano de 2012 já aprenderam, já amadureceram, então o trabalho está sendo conduzido no caminho certo e não foi em vão. Aí eu os coloco cientes de que teremos que nos dedicar muito mais se quisermos avançar para a 5ª série. Eles refletem em cima dos próprios erros, analisam e a maioria já se mostra dispostos a mudar, pois não querem ser aprovados se não tiverem o conhecimento necessário.

Já o trabalho com os alunos com N.E, está satisfatório apesar de só um ter estagiária. Lucas e Lázaro iniciaram o ano sem saber ler. Lucas não sabia copiar do quadro, não queria fazer nada, se achava incapaz, implicava com os colegas. Lázaro copiava mais não lia, implicava com os colegas e colocava apelidos. Hoje, já lê com certa fluência e continua com a letra linda, mas tem uma dependência muito grande da ajuda da estagiária Valéria. Lucas não tem laudo. A mãe dele não o levou ao especialista, então ele não tem direito a estagiária. Mesmo com todas as dificuldades de tempo para dedicar a ele e de suas limitações, ele já está silabando e conseguindo copiar do quadro, mas não consegue organizar a escrita, o pensamento lógico matemático, e o seu material. Esquece o que acabou de ler, não relaciona números á quantidades, entende a seqüência numérica somente até 100, tem dificuldades de concentração acentuada, fala sozinho, mas já mudou muito sua postura para melhor, está mais maduro e consciente de que precisa aprender. Tanto Lucas quanto Lázaro entende que apesar das limitações, precisam se esforçar bastante para ir para uma 5ª série, pois as atividades oferecidas a eles são de alfabetização e letramento. Guilherme já consegue ficar sentado o tempo todo, implica bem menos com os colegas, e consegue acompanhar e participar das aulas. Teve uma melhora nas questões disciplinares.

Continuaremos trabalhando e buscando a parceria das famílias para o sucesso dos nossos alunos. Não serei irresponsável de avançá-los sem os conhecimentos mínimos que lhes permitam cursar uma 5ª série com dignidade, muito menos serei omissa em não tentar fazer o melhor possível para que eles alcancem os objetivos. Consolo-me em pensar que se todo

esse trabalho não tivesse sido realizado o resultado seria muito pior. Animo-me pensando que eles despertarão da hibernação em que se encontram e buscarão a aquisição do conhecimento. Não ficaremos esperando cair do céu. Vamos a luta.

Sugestão de plano de intervenção na 4ªA e todas as séries:

- Que as práticas pedagógicas sejam repensadas por toda comunidade escolar, desde o 1º ano, e principalmente na questão da alfabetização e letramento.
- Que o pensamento lógico matemático seja também priorizado desde o 1º ano com aquisição de conceitos e noções do que são esses números nossos do dia-a-dia.
- Que todos os professores e equipe pedagógica se esforcem ainda mais em cobrar dos alunos e dos pais a responsabilidades com os estudos e tarefas de casa. Sabemos que é difícil, mais a cultura de um povo não se faz da noite para o dia é preciso perseverar nos nossos hábitos e atitudes e cobranças.
- O que foi falho tem que ser revertido em sucesso. Não podemos ficar chorando em cima do leite derramado. Então, a sugestão do trabalho nesse início de 2º trimestre será de **alfabetização e letramento**:
 1. Revisar todas as famílias silábicas e as dificuldades. Ex: ba-be-bi-bo-bu, bla-ble-bli-blo-blu, bra-bre-bri-bro-bru, som nasal : an-am, em-em, in-im, on-om, um-um, etc.
 2. Escrever e ler, bastante, palavras e textos com as sílabas estudadas.
 3. Trabalhar com ditados, recortes, produções de textos e continuar utilizando o livro do 1º ano até sentir que eles dominam a leitura, a escrita e a interpretação dos textos com linguagens mais simples.
 4. A partir dos avanços ir introduzindo textos mais complexos, trabalhar o significado de palavras, expressões e frases dos textos.
 5. Recontos orais e escritos. Estruturação textual de textos variados: Poemas, narrativas, cartas, bilhetes, histórias em quadrinhos...

Matemática:

Continuar com o trabalho com material dourado e ábaco. Exercícios de fixação sobre sistema de numeração decimal e sobre adição e subtração. Avançar assim que ocorra a aprendizagem.

Selma Neves Ferreira Nascimento
Professora regente da 4ª série A
SERRA - 17/05/2012

CIENTE:
Pedagoga: *Hérica Laranato Príncipe Barcelos*
Diretora: *Valéria M. de Sant'Ana*

EMEF CENTRO DE JACARAÍPE
Reunião de pais - 4ª A Data- 20/06/2012

Estou cientes do conteúdo desse relatório, dos problemas de aprendizagens do meu filho(a) e assumo, junto a escola, o compromisso de acompanhar de perto a vida escolar dele (a), cobrando horário de estudo e cumprimento das tarefas de casa, olhando a agenda e assinando bilhetes enviados frequentemente pela professora e visitando periodicamente a escola para saber dos resultados.

Aleff Freitas dos Santos	Adriana Freitas dos Santos
Angelica Conde Alves	Vanessa Fialdi Mendes Jesus
Anna Beatriz Viana de Castro	Eliângela G. Viana
Daniel Alves Pereira	Nelly Alves Fernandes
Eduardo de Oliveira Ferreira	Junia Rosa Ferreira
Emmanuelle Ferreira Frinhani	Sonia Roda
Ester Pautilho Corrêa	Liciana Eugenio da Silva
Guilherme Graziany Faria de Souza	Ordinária de Almeida
Halisson Nobre Teixeira	Vanessa de Almeida
Jean Carlos Rodrigues Pinto	Franca Ramos Rodrigues Alves
Josafá Reis Lirio	Conceição dos Reis
Lazaro Mendes da Silva	Olímpio Galvão da Silva
Luan Ferreira dos Santos	Francisca Maria Lucinda
Lucas Machado Fraga	Luciana Machado
Paulo Vitor da Silva Gonçalves	Dirlei da S. G. Reis
Pedro Cristyan Santos de Oliveira	Rosa E. Santos Oliveira
Rebeka Mendonça Victoria	Ulrika Tilly e da Victoria
Renata da Silva Mancini Barboza	
Rhuan de Oliveira Santos	- Eliana de O. Santos
Sabrina Ribeiro da Silva	Franci Ribeiro de Souza
Sara Pereira dos Santos	Denilson Pato Santos
Sara - Sonali Rosa Arantes	Rosana
Sarah Karoliny Soares Nunes	Carla Regina de Souza
Talita de Araujo Coutinho	Jaime e Carolina
Vinicius Oliveira dos Santos	Sandra Regina Ferreira
	Marcelo de Oliveira Barudis - Flávia de Almeida Garcia

ANEXO B – Relatório final da turma, entregue à pedagoga pela professora Selma em reunião de pré-conselho

EMEF CENTRO DE JACARAÍPE

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR

4ª série A – profª Selma

De acordo com o relatório de desenvolvimento escolar dos alunos da 4ª A do 1º trimestre deste ano e entregue à direção e pedagógico desta escola, assim como lido e discutido com os pais na reunião do 1º trimestre, eram inúmeras as dificuldades sócio afetivas e cognitivas dos alunos, onde aproximadamente 90% deles se encontravam-na fase de alfabetização e o raciocínio lógico não tinha significância dentro dos fatos e apesar de grandes avanços, alguns não conseguiram alcançar os objetivos e precisam de um tempo maior para adquirir o conhecimento necessário para cursar a série seguinte. Os alunos são:

ALUNO: Eduardo de Oliveira Ferreira - 4ªsérie A (Dom Helder)

Eduardo tem dificuldade de Leitura, escrita e interpretação. Cursando a 4ª série enfrenta problemas em nível de alfabetização e letramento, além da grande dificuldade com a matemática. Durante esse ano de 2012, o trabalho de alfabetização em sala de aula foi incessante e houve avanços, mas não o suficiente que lhe desse base para avançar, pois hoje ele demonstra conhecimentos a nível de 3º ano.

A dificuldade com a escrita, principalmente, é assustadora, mesmo com todo trabalho de alfabetização que foi realizado este ano.

O aluno Eduardo é um aluno que apresenta problemas sérios na escrita apesar de ter adquirido uma leitura razoável. Não apresenta problemas disciplinares relativos a agressividade, mas não tem preocupação com o estudo e talvez, por isso tenha tanta dificuldade. Somado a isso, ele não cumpre tarefas de casa, não colabora com os colegas nos trabalhos em grupo, esquece constantemente os materiais em casa, não estuda para avaliações, apesar de ir bilhetes para casa com antecedência avisando os dias e o conteúdo a ser estudado. A família comparece sempre que é convocada, mas não há mudanças para melhor. Ele mente para família quanto as tarefas, trabalhos e estudos a serem cumpridos, assim como, sobre os resultados obtidos. Ultimamente ele dorme literalmente em sala de aula e quando questionado diz que estudou a noite toda.

Eduardo não avançará e o ano que vem deverá ser cobrado sobre seus deveres de estudante desde o início do ano pela escola e principalmente pela família para que

1

ele crie o hábito de cumprir com o que lhe é estipulado e assim tenha mais responsabilidade com o estudo e com a construção da sua história de vida.

Aluno : Halisson Nobre Teixeira

Halisson é muito tímido. Não questiona nada, não comenta nada, nem conversa. É disperso e não demonstra interesse em fazer as atividades se preocupando em acertá-las. Aliás, ele não se preocupa com resultados. É como se ele não precisasse estudar ou não precisasse ter bons resultados.

Ele é inseguro, não vejo grandes esforços por parte dele. É lento no raciocínio. Também não é de cumprir com tarefas de casa. Pedi á mãe que o levasse a um especialista para uma avaliação, mas não tive retorno da parte dela. Hoje, Halisson, já consegue ler, mesmo de forma lenta, mas ainda falta muito para ser realmente letrado.

Aluno: Jean Carlos Rodrigues Pinto

Jean iniciou o ano praticamente analfabeto e muito descompromissado com o estudo e descuidado com seu material. Houve um avanço quanto a alfabetização, mas continua descompromissado e desorganizado e descuidado com o material. Não cumpre com tarefas de casa, não estuda para as avaliações. Talvez por isso tenha tantas dificuldades. Sua escrita é muito ruim apesar de ter hoje uma leitura razoável. Durante esses dias de recuperação, pedi a ele que se dedicasse, estudasse bastante, e me mostrasse que era capaz, mas não vi interesse por parte dele.

Aluno: Lázaro Mendes da Silva – NEE (Estela Modenesi)

Lázaro progrediu esse ano. Já está lendo, escreve com a letra mais bonita da escola. Mas, isso só acontece quando ele quer. Apesar de ter uma estagiária só para ele, ele está estagnado. Passa a aula com o olhar parado e não cumpre com as tarefas pedidas em sala e para casa. O pai é presente na escola acompanhando de perto a vida escolar do filho e apesar do Lázaro ter laudo, o pai pediu que não o avançássemos para a

série seguinte. Ele acha que se o filho continuar na 4ª série terá mais chance de avanço e de alcançar a maturidade necessária e se sentirá mais seguro para cursar a 5ª série. O Lázaro está sem medicação desde junho e só terá consulta com o médico agora em dezembro, isto se não desmarcarem outra vez. Talvez, por isso a estagnação.

Aluno: Lucas Machado Fraga (Dem Helder)

Lucas é um aluno agitado, agressivo(controlado pelo respeito e amor que sente por mim), fala muito sozinho e iniciou o ano analfabeto e não sabia ao menos copiar do quadro, demonstrando limitações de aprendizagem. Conversamos com a mãe orientando-a a levá-lo a um especialista, o que ela relutou, mas acabou levando-o. O Médico pediu vários exames e passou uma medicação para ele, mas segundo a mãe, o pai dele não aceita que ele tenha problemas e não o deixa tomar a medicação. Como ele não fez os exames o médico não deu laudo e assim ele não tem estagiária.

Mesmo assim ele teve avanços. Ele agora já lê pausadamente, já consegue copiar razoavelmente do quadro e tem uma escrita pré-silábico.

Sua mãe já sabe que ele não avançará e concordou, pois ela tem consciência do trabalho desenvolvido e da dificuldade de aprendizagem do filho que vai precisar de um tempo muito maior para se sentir mais seguro para ir para a série seguinte.

Aluno: Luan Ferreira dos Santos

Luan é desatento, descompromissado, desinteressado, desmotivado e despreocupado com o estudo. Não há uma cobrança assídua da família e segundo a mãe, ela não tem muito tempo para ele por causa do trabalho. Com isso, Luan dificilmente faz tarefas de casa e constantemente esquece o material das aulas (livros e cadernos) em casa, o que o prejudica muito mais. Normalmente ele precisa de um tempo maior para entender o conteúdo explicado e trabalhado e sem as atividades, estudos e pesquisas

será difícil ocorrer aprendizagem, pois o estudo em casa complementa o que é estudado em sala de aula.

No dia cinco de dezembro a mãe esteve na escola para saber do filho, após o pai ter vindo conversar comigo e a deixei, também, ciente da possível reprovação e pedi a ela que o levasse a um neurologista para uma avaliação e que iniciasse o ano que vem cobrando resultados dele para evitar que a reprovação se repita. Estabelecer regras, dar obrigações, impor limites, também são formas de educar e os pais precisam se conscientizar disto.

Aluna: Rebeka Mendonça Victória (Estela Modenesi)

Rebeka é muito desatenta, despreocupada, e tem dificuldade de reter informações e por isso, apresenta baixo rendimento. O pai é assíduo em todas as reuniões, acompanha de perto a filha, mas os avanços não foram bastantes. Orientei ao pai a levá-la a um especialista e no final de setembro ele a levou. Agora ela toma uma medicação que a tornou mais centrada, mas o desenvolvimento na aprendizagem foi muito pouco. Diria que hoje ela teria condições para cursar uma 3ª série.

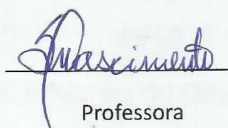
Será preciso muita dedicação o ano que vem para que ela tenha um bom desempenho.

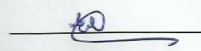
Aluno: Vinicius Oliveira dos Santos (Dom Helder)

Vinicius iniciou o ano analfabeto. Não sabia ler nem escrever. Grafava as letras, mas não as decodificava. No trabalho de elevar a autoestima dos alunos percebi que esta situação o incomodava e muito. Fiz com que ele percebesse que dependia muito mais dele do que de mim ou de qualquer outra pessoa o vencer essa dificuldade. E ele acreditou nele. Hoje ele já lê razoavelmente, mas continua com muita dificuldade na escrita e na interpretação. Em matemática, Vinicius já entende o processo das quatro operações, mas não sabe quando usá-las nas situações problemas, o que confirma a dificuldade de interpretação que se agrava também nas outras

disciplinas. Apesar dos esforços do Vinicius e de ter havido avanços, ainda são poucos para que ele possa avançar para a 5ª série.

Lamentavelmente esses alunos não adquiriram conhecimentos mínimos necessários para cursarem a série seguinte. Mas, considerando que no início do ano, aproximadamente 90% da turma se encontrava sem os condições de estarem cursando a 4ª série e eram dificuldades cognitivas e atitudinais, hoje os que não conseguiram enfrentam problemas de aprendizagem porque isto é um processo, mas com certeza , atitudinalmente eles são outros. Respeitam-se , são amigos, são justos uns com os outros, respeitam as pessoas e os espaços que ocupam.


Professora


pedagoga

