

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudia de Carvalho Leão

Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens

Rio de Janeiro, -----de 2012

Cláudia de Carvalho Leão

Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens

Dissertação apresentada ao Programa de Pósgraduação  
em Educação da Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Guarcira Gouvêa de Souza

Rio de Janeiro, -----de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cláudia de Carvalho Leão

Professores e crianças nas tramas da imaginação e criação de imagens

Aprovado pela Banca Examinadora  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professora Doutora Guaracira Gouvêa de Sousa  
Orientador – UNIRIO

---

Professora Doutora Patrícia Corsino- UFRJ

---

Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

---

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Guaracira Gouvêa de Sousa pelo carinho e disponibilidade.

Aos professores do curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rj.

Aos educadores e amigos do Instituto de Artes Tear.

Aos professores e crianças da escola pesquisada.

Às educadoras Andrea Campos Ferreira, Karin Baulhausen, Márcia Andréia Ferreira e Monique Vincent pelo apoio.

À Vera Sodré pelo apoio.

Aos meus avós, Marília e Adizel (in memoriam) pela minha trajetória de vida.

À minha filha Laura pela compreensão e espera.

Ao meu marido Carlos pelo apoio incondicional.

Aos professores e crianças com quem convivo e convivi.

“Crianças têm mãos pequenas,  
pés pequenos e orelhas pequenas,  
mas nem por isso tem ideias pequenas”.

Beatrice Alemagna

## Resumo

Esta dissertação trata da observação e posterior reflexão das possibilidades de imaginação e criação de crianças e professores em processos educativos a partir de imagens e/ou com o objetivo de produção de imagens pelas crianças. Entendendo imagem como texto, onde muitos discursos podem ser lidos em cada criança e em cada professor, busco o caminho de encontro entre os territórios das infâncias e dos adultos, através de uma produção imagética onde são privilegiadas a imaginação e a criação.

É intuito deste trabalho discutir as diversas formas de se trabalhar com as expressões das crianças a partir de imagens e suas relações com as diferentes linguagens da arte nos espaços escolares e como as crianças pequenas estão produzindo suas representações visuais a partir das consignas dos professores.

A observação da atuação dos professores e crianças foi o procedimento metodológico escolhido e como registros da observação foram utilizados o caderno de campo e a fotografia. Entre fevereiro e julho de 2011, além do processo de construção do projeto pedagógico pela equipe de professores, foram observadas semanalmente três turmas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental de uma escola do Rio de Janeiro. Posteriormente, foram realizadas análises das possibilidades de imaginação e criação das crianças durante as propostas pedagógicas e também análise das fotografias retiradas durante os processos e em exposição nos murais.

A fotografia foi escolhida como registro de campo por possibilitar a abertura ao observador de diversas visões de mundo e como possibilidade de análise de conceitos dos processos observados, focando nas concepções de infância e nas possibilidades de imaginação e criação.

A leitura de Vigotski foi o suporte teórico que possibilitou um olhar voltado para o compartilhamento mágico da expressão criadora e revelou que o desejo de mudança e transformação esteve presente em todos os processos observados, mesmo naqueles onde as produções imagéticas não carregaram os significados do processo que as originou.

Palavras-chave: Educação Infantil – imaginação e criação – imagens – concepção de infância

## Abstract

This paper deals with the observation and the later reflection on the possibilities of children's and teachers' imagination and creation in educational processes from images and/or aiming at the production of images by the children. Understanding image as text, in which many discourses can be read in each child and in each teacher, I look for a path where childhood's and adults' territories meet, through an imagery production in which imagination and creation are favored.

This work intends to discuss the several ways of working with children's expressions from the images and their relations with the different art languages in the school environment and how young children are producing their visual representation from the teachers' remarks.

The observation of the work of teachers and children was the methodological procedure chosen and as registers of the observation, a field notebook and photography were used. Between February and July 2011, not only the process of construction of the pedagogical project by the teachers' team was observed, but also three groups of *Educação Infantil* and another one of *Ensino Fundamental* were observed at a school in Rio de Janeiro on week basis.

Afterwards, analyses of the possibilities of the children's imagination and creation during the pedagogical proposals and also the analysis of photos taken during the processes and in the exhibition on the bulletin boards were done.

The photography was designated as a field register due to the fact that it allows the opening of various worldviews for the observer and as a chance of analysis of the concepts of the observed processes, focusing on the childhood conceptions and on the possibilities of imagination and creation.

The reading of Vygotsky was the theoretical support that enabled a look towards the magical sharing of the creating expression and revealed that the desire for change and transformation was present in all the observed processes, even in the ones in which the imagery productions have not conveyed the meaning of the process that originated them.

Keywords: *Educação Infantil* – imagination and creation – images – childhood conception

## Sumário

Capítulo 1 – Introdução -----	p. 9
Capítulo 2 – Fios de linha -----	p. 15
Capítulo 3 – Novelo -----	p. 37
Capítulo 4 – Tecendo fios do processo -----	p. 44
Capítulo 5 – Bordando ao avesso -----	p. 74
Referências Bibliográficas -----	p. 78

## A travessia dos fios

*“Perceber-se como fazedor de histórias,  
marcado por nosso inacabamento e finitude,  
ser dono de seu destino pedagógico, profissional e pessoal  
é crucial dentro do processo de formação desse sujeito pensante,  
autor e construtor de conhecimento”  
(FREIRE, 2008 p.43)*

Minha trajetória na educação, no contato com crianças e professores desde 1995, foi marcada pela arte. A arte-educação como formação primeira foi quem me introduziu no mundo dos saberes e fazeres dos professores e crianças da Educação Infantil. Neste percurso, pude experimentar diversas maneiras de aproximação com o momento mágico, onde a imaginação e a criação de crianças e adultos andaram de mãos dadas com os processos pedagógicos nos quais se inseriam. Em formação posterior em Musicoterapia fui construindo outros percursos onde a imaginação e a criação estavam presentes nas sonoridades dos sujeitos envolvidos e na minha sonoridade. Estando sempre envolvida com crianças, fazeres artísticos, inclusão e formação de professores, prossegui meu caminho me especializando em Educação Infantil, em pós-graduação que me levou ao desejo de fazer o Mestrado em Educação. Para esta pesquisa escolhi fazer um recorte dos processos de imaginação e criação das crianças dentro das escolas focando no uso de imagens, como sensibilização ou produção de imagens por crianças da Educação Infantil, pois nas minhas andanças pelas escolas, sempre me vi fascinada pelas imagens que via e lia, desde os murais informativos, os quadros negros, a pintura das paredes, pedaços de cartolina despencados, ricos desenhos em garatuja, professores depois do horário fazendo murais, produções de crianças com a letra do adulto dentro da obra, crianças pintando até rasgar o papel. Eram textos. Imagens que me faziam ler muitos discursos em cada escola, em cada criança, em cada professor.

Recorro então a olhares aproximados do meu, como o de Moura de Macedo (2007) que se referindo ao seu caminhar pelas imagens da escola se vê interagindo com elas, entrando em contato de formas diversas com as histórias dos sujeitos envolvidos na produção de imagens, que nos geram memórias, associações, perguntas. Um universo de narrativas onde “nosso imaginário, fio do tecido que é o imaginário social em que estamos imersos, começa a produzir significados e sentidos” (p.112).

Atualmente, como supervisora pedagógica de uma escola de Educação Infantil me encontro envolvida com enunciados imagéticos que me fazem refletir e repensar minha travessia, fiando novos textos a cada olhar de uma prática coletiva em educação. Assim, durante esta travessia observo certa estética escolar, tanto na escolha de materiais, nas técnicas apresentadas, como na prática da produção de imagens. Caminho pela escola no intuito de ouvir, conhecer e reconhecer os

enunciados propostos por esta estética, pois segundo Moura de Macedo (2007), eles revelam as marcas deixadas pelos sujeitos, “nossas marcas, mostrando nossas maneiras de ver, pensar, sentir e dialogando com as maneiras de ver, pensar, sentir do outro” (p. 121). Meu intuito com este trabalho não é o julgamento dos procedimentos estéticos e pedagógicos do professor, mas, sim, promover o encontro de territórios com fronteiras demarcadas, o das infâncias e o do adulto, através de uma produção imagética onde são privilegiadas a imaginação e a criação. Segundo Albano (2010) este encontro só pode ocorrer “quando, cientes das especificidades de cada campo, os sujeitos se dispuserem a olhar, a procurar compreender as diferenças e, então, iniciar um diálogo” (p. 34).

Entendendo que as imagens vêm carregadas de representações das escolhas dos adultos envolvidos, ou seja, dos professores, esta pesquisa trata das possibilidades de imaginação e criação das crianças em processos educativos a partir de imagens e/ou com o objetivo de produção de imagens pelas crianças. Enfatizamos as diversas formas de se trabalhar com as expressões das crianças a partir de imagens e suas relações com as diferentes linguagens da arte nos espaços escolares e como as crianças pequenas estão produzindo suas representações visuais a partir das consignas dos professores.

No entendimento que imagem também é texto e pode ser lida, busco saber quem as escolhe, com que intenções as colocam ou não nos murais, se há uma preocupação estética, como se dão os processos de sensibilização, expressão e criação das crianças em sala de aula. Para tal, devemos analisar as relações de poder e imagens sobre as infâncias. Nesse sentido, procuro saber como estão sendo propiciados os espaços de imaginação e criação para crianças da Educação Infantil dentro das escolas, já que em minha trajetória como formadora observei que ainda há uma lacuna em relação ao uso de imagens no tocante à importância que o professor de Educação Infantil dá às mesmas e seus usos, tanto na escolha de imagens como sensibilização para atividades pedagógicas, como na mediação durante a produção de imagens plásticas feita pelas crianças.

Procuro também desvelar as concepções de infância dos professores para poder compreender os caminhos escolhidos por eles para as propostas de atividades com imagens, me apoiando na idéia de criança como categoria social e como parte da história humana, e de criança como produtora de cultura. De acordo com Kramer (2006) é importante entender o que é específico nas crianças, “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (p.15).

A partir do princípio em que há um diálogo entre as diversas linguagens produzidas pelo ser humano, podemos dizer que as imagens como produto cultural e social e seus pontos de contato com as diferentes linguagens, estão em diálogo com a vida e também em diálogo constante entre elas. De acordo com Martins (1998), por meio das diferentes linguagens e, dentre elas, a imagética,

“poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular” (p.21). Pino (2006) conclui que “interpretar a significação das próprias imagens é o que faz do sujeito responsável e dono de suas idéias e, dessa forma, de seus atos” (p.30).

As imagens exercem mediação entre as crianças e os valores culturais vigentes, estabelecendo formas de nomear, ordenar e representar essa realidade a partir de diversas formas de interação, pois toda manifestação visual configura-se em um lugar onde se criam significados. Girardello (2006) propõe uma educação dos sentidos que está referendada por uma educação do olhar, do ouvir, da fantasiar, do simbolizar. Isto também é uma construção.

Com base na concepção de imagem como linguagem, observo e escuto o professor e as crianças, acreditando que todos os sujeitos podem se expressar através desta linguagem e no diálogo criativo que pode haver entre as crianças, as imagens e materiais dentro dos espaços escolares. Segundo Guimarães, Leite e Nunes (1999) a escola deveria ser um espaço de “experiências sensíveis”, que propiciem a criação (p.163). Considero as imagens como enunciados discursivos que se colocam através das interações sociais, culturais e históricas. Neste sentido, observo as produções culturais imagéticas das crianças elaboradas no ambiente escolar, considerando, no dizer de Cunha (2010), que “(...) as diversas produções culturais geram práticas culturais que afetam nossas vidas, as formas como compreendemos o mundo, nós mesmos e como nos relacionamos com os outros” (p.132).

Outra questão a ser perseguida se dá na perspectiva da escola atual como um espaço que privilegia as hierarquias e os conteúdos em detrimento das experiências dos sujeitos nela envolvidos, onde as imagens e as diferentes linguagens da arte aparecem como forma de atalho, utilizadas pelos professores como recurso pedagógico para a alfabetização. Pereira (2010) reflete sobre esta questão considerando que, mesmo quando utilizadas em momentos de prática artística escolar, “essa consiste no preenchimento com cores da parte interna do contorno das imagens” (p.215). Daí se formam os estereótipos, entendidos como “(...) determinadas representações que intentam fornecer um significado realista, ou seja, um tipo específico de sentido estável que nos impele a ver as representações como um produto fixo, acabado, imóvel” (PEREIRA, 2010 p.211).

Considerando como representação algo que se configura em um processo de produção, de troca e de mediação de sentidos e significados, Pereira (2010) acrescenta que “sendo compreendida como discurso, a representação passa a ser o lugar privilegiado onde práticas culturais de significado se constituem por meio da linguagem” (p.210). Os estereótipos, como processos sociais de representação, são marcados por políticas e escolhas que se pretendem mais válidas que outras e que têm uma intenção. O autor considera que “(...) os estereótipos se estabelecem no ambiente escolar como imagens que sintetizam opiniões arraigadas socialmente” (p.215) e que carregam uma idéia de autenticidade que se mostra conservadora, limitando a alteridade, por impor uma idéia ou

algumas idéias, gerando um conforto na unicidade de imagens, configurando limites e simplificando identidades. Por ser a Educação Infantil baseada na experiência com diferentes linguagens e nas diversas formas de leitura de mundo, escolhemos como cenário da pesquisa uma escola de Educação Infantil.

Entendemos a importância desta pesquisa no que diz respeito aos professores e crianças na Educação Infantil e suas formas de narrar a partir do uso das imagens em suas diversas possibilidades. As imagens promovem formas de expressão e criação variadas e ampliam as concepções de mundo e de infância. Poder observar as formas como os professores apresentam e sensibilizam as crianças em relação às imagens no seu dia a dia pode ajudar a refletirmos sobre o que pensam sobre esta linguagem e sua importância na Educação Infantil, entendida como um campo em construção, e que, no momento atual, suas práticas estão sendo postas à prova. Um campo que vem correndo riscos como primeira etapa da Educação Básica e que assim, vem construindo sua identidade. Nesse sentido, recorreremos a alguns eixos do currículo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de dezembro de 2009, que nos apontam para a garantia de experiências que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Promovam relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, MEC/SEB, p.25,2010).

Nessa perspectiva, as Diretrizes nos fazem refletir sobre as diversas possibilidades de diálogo entre as linguagens dentro da escola e nas relações entre adultos e crianças a partir de princípios éticos, políticos e estéticos. Segundo o documento, as propostas pedagógicas da infância devem respeitar estes princípios, garantindo, do ponto de vista estético, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, MEC/SEB p.16,2010). Assim, fica clara a importância da experiência da imaginação e da criação como base para uma educação das infâncias, garantindo que a criança, imersa na cultura, possa produzir suas linguagens através da arte e do diálogo com os adultos.

Antes mesmo da linguagem verbal o ser humano já criava formas de representar suas percepções. Existe no homem um desejo de compreender a realidade que o leva a fantasiar e imaginar algo nos interstícios da própria realidade. Estes silêncios escondidos nos ruídos da vida são o que podemos chamar de linguagens. São símbolos criados para representar as experiências. Nesta intenção, fazemos linguagem. Martins (1998) nos chama atenção para os sistemas simbólicos que criamos no afã de compreender a realidade e os chama de linguagens, compreendidas por sistemas de signos que se relacionam para expressar e comunicar o que desejamos. Nossos órgãos

dos sentidos captam as expressões e nos fazem penetrar na realidade e construir significados, refletindo nosso modo de estar no mundo (p.41). Nesta fruição pretendemos dialogar com os professores e os usos das imagens no cotidiano da Educação Infantil. Principalmente na mediação dos professores com as crianças através das imagens.

Os conceitos fundantes desta pesquisa se revelam no entendimento da linguagem imagética como fim e não a serviço da educação. O que nos mobiliza a refletir sobre seu significado dentro das propostas pedagógicas, focando a importância da apreciação e da expressão criadora na formação de crianças e educadores.

Optei por desenvolver a pesquisa na escola de educação infantil na qual sou supervisora pedagógica, compreendendo este lugar que ocupo como lugar possível e que me faz rever também a minha prática. A escola se caracteriza por uma concepção de educação a partir dos seguintes princípios:

“ênfase dos fins da Educação Nacional inspirada no princípio da unidade e nos ideais de liberdade e solidariedade humana; amor à Pátria; reconhecimento da necessidade do trabalho integrado da equipe docente para propiciar aos alunos múltiplas oportunidades e vivências positivas; empenho na integração escola-família-comunidade, visando a formação integral do educando”(p. 3 Plano Pedagógico).

Objetivos principais:

“levar os alunos à compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana como membro da comunidade cada vez mais ampla, incluindo o próprio Estabelecimento; permitir que os alunos desenvolvam integralmente suas personalidades, com vistas ao bem comum; propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos nos diferentes estágios de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial, com vistas à autonomia e cooperação; favorecer a expressão criadora, através de atividades espontâneas que atendam aos interesses e vivências dos alunos” (p. 4 Plano Pedagógico)

A escola optou pela metodologia “Pedagogia de Projetos”, onde a cada final de ano letivo é construído junto à equipe e às famílias o projeto-tema do ano seguinte e cada turma desenvolve subprojetos de acordo com a demanda dos grupos. Para esta pesquisa o desenvolvimento do projeto do ano letivo de 2011 foi observado desde o encontro pedagógico com toda a equipe da escola e em quatro turmas, durante seis meses.

No primeiro capítulo busco trazer os conceitos que baseiam meu trabalho. O primeiro deles diz respeito à importância da arte na educação em seu sentido amplo, como parte da dimensão humana e como caminho de expressão, reflexão e criatividade. Além disso, as linguagens da arte são práticas sociais que identificam uma ou muitas culturas. Portanto, trago as idéias de Vigotski para fundamentar meus argumentos no entendimento de arte como expressão de sentimentos e idéias humanas e como formas de representar o mundo e suas culturas. Para tal, a história da inserção da arte na escola se fez necessária como parte deste capítulo, entendendo assim, os caminhos por onde as linguagens artísticas adentraram a escola.

O professor da educação infantil e sua identidade também nos ajudam a construir um caminho de entendimento do saber-fazer no cotidiano da escola. Nesse sentido, trago um olhar atento e respeitoso para os processos vividos por crianças e professores dentro da escola, procurando entender os caminhos escolhidos pelos professores para as experiências de expressão criadora.

Ainda neste capítulo teço considerações sobre as concepções de infância e de criança da escola e dos professores observados, tendo como continente a idéia da infância como tecedura, portanto entendida como infâncias, como categoria social e não-biológica e no entendimento da distinção entre infância e criança. As crianças são produtoras de culturas próprias e, portanto, co-responsáveis pela concepção das infâncias, que em geral, são apresentadas por uma visão adultocêntrica, numa visão hegemônica de infância. A criança subverte o que está posto, transgredindo a partir de sua capacidade de interação, reiteração, ludicidade e fantasia, que demonstram o imenso poder das crianças em imaginar, jogar, brincar, reconfigurando o real.

O brincar como linguagem própria da criança e agente sensibilizador para a imaginação e criação vem a ser o elo da discussão sobre o lugar da fantasia, do imaginário e da criatividade de crianças e professores na relação com as imagens. Entendendo imagem como texto, busco registrar através do olhar fotográfico os processos de leitura de imagens escolhidos como experiências a serem analisadas. Entendendo a fotografia como um outro que narra eventos e que nos faz pensar, numa relação alteritária.

No capítulo seguinte trato da escolha metodológica por onde o olhar do pesquisador/fotógrafo decidiu caminhar. Um olhar que nasceu do encontro cotidiano com as imagens da escola e da necessidade e curiosidade da observação. Procurei descrever a escola, turmas e professores observados nesse caminhar diário por seis meses, onde as produções imagéticas e as possibilidades de produções me afetaram profundamente, conduzindo meu caminho à pesquisa.

Finalmente, busco tramar considerações sobre os processos observados, desde o meu olhar decifrador das paredes da escola até um olhar mais aprofundado sobre cinco processos de produção de imagens feitos por crianças e professoras no ano de 2011 onde o imaginário, a fantasia e a criação são privilegiados.

## Fios de linha

A educação é uma das ações que definem nossa humanidade: o ser humano transcende seu status animal, pois vai além dos instintos: compreende, reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina, deseja. A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade. Já foi dito que uma característica distintiva do ser humano é a necessidade daquilo que ultrapassa os limites das necessidades básicas essenciais à sobrevivência e coloca-se no campo da atribuição de sentido. É o que nos torna humanos. A admiração diante de um pôr do sol, a necessidade de deixar uma marca que dure além do efêmero tempo de nossa existência, o incômodo diante da desorganização e a valorização de certa ordem individual, o espanto diante do inusitado, a apreciação da beleza, a reflexão sobre o que é diferente, nos provoca. Todos os seres humanos vivenciam essas situações ao longo de suas vidas, pois são constituídos de dimensões físicas, cognitivas, emocionais, éticas e estéticas.

Esta característica pluridimensional do ser humano, por si só, já seria válida para justificar a importância da arte na educação, já que sua ausência não favoreceria um desenvolvimento integral da pessoa, um dos principais objetivos da educação. Mas, além desse fator, há outros que valem a pena serem lembrados.

A espontaneidade das expressões humanas deve ser valorizada no processo educativo. As linguagens artísticas podem ser um caminho de abertura para que as expressões humanas aconteçam. Expressões que tornam o homem um ser singular e que possibilitam conhecimento de si mesmo e do outro, promovendo um encontro com a liberdade. Para discutir a importância da arte na vida humana e na educação, recorro à Vigotski e suas obras: *Criação e Imaginação na Infância* e *Psicologia da Arte*.

Vigotski (1999) indaga sobre o significado que a arte tem para o comportamento humano à luz de diversos autores e suas construções teóricas. Enfatiza que a dimensão psicológica da arte é que elucidará a relação que fazemos entre arte e vida (p.303). Para o autor a arte não se limita a nos contagiar com bons e maus sentimentos. Ela não é passível de julgamento neste sentido. A arte deve ser entendida como manifestação humana e se constitui de forma complexa.

Segundo Vigotski (1999), a arte não visa somente despertar sentimentos estéticos, mas diversos tipos de emoções. O autor não corrobora com a idéia de que uma música de caráter militar, por exemplo, possa suscitar sentimentos bélicos. Ele não faz uma correlação direta com a forma que a música tem e o sentimento que pode suscitar. Para ele a função da arte não é contagiar as pessoas com o sentimento do autor da obra, mas deslocar, transformar, abrir janelas para que sentimentos

mais profundos possam vir à tona. A arte tira da vida cotidiana a sua matéria e a amplia, saindo do plano individual e tornando-se social (p.308).

O sentido biológico da arte é um exemplo de sua complexidade psicológica. Segundo Bücher, citado por Vigotski (1999), o ritmo é o princípio artístico da música e também da poesia. Ele nos dá como exemplo os cantos de trabalho. Esses cantos acompanham o ritmo do trabalho braçal, mas não falam somente sobre o trabalho ou dos sofrimentos que dele podem advir. Assim como os textos ou desenhos de crianças e adolescentes em situações de guerra não tem sempre o teor do sofrimento causado pelas condições em que estão inseridas, mas trazem outros conteúdos significativos e inerentes ao ser humano (p.309). Para o autor arte é trabalho. As características da produção laboral, mesmo quando não estamos mais lidando com o trabalho em si, permanecem na construção e elaboração do processo de criação artística, porque continuam a refletir o social e a produzir catarses na luta pela existência. A arte agrega a nossa intimidade e o social que nos constitui. Isto faz dela um sistema complexo em termos psicológicos (p.309).

Neste sentido, Vigotski (1999) nos alerta que a arte não nos obriga a mudar nossas ações (p.316). Não é pelo fato de estarmos lendo ou ouvindo algo triste, que, necessariamente, ficaremos tristes, refletindo o sentimento do autor. A arte regional, de domínio público, ou as fábulas e contos de fada, não nos fazem agir de acordo com o que representam. Por exemplo, o fato de cantarmos “Atirei o pau no gato” não nos faz bater nos animais. Esta complexa relação nos permite que trabalhemos com nossos medos, agressividades e fantasias, unindo nossos sentimentos aos aspectos sociais aos quais estamos inseridos. É claro que a psicologia infantil é diferente da do adulto. Para a criança a arte se aproxima do jogo e a faz entrar em aventuras aparentemente estranhas á realidade, de modo diverso ao do adulto. Entretanto, todo o universo fantasioso da arte infantil tem base no real. É a criação de contra sentidos que a faz ter maior noção de sua inserção na realidade.

A arte nos dá desígnio, nos faz ressignificar nossas ações, contrapondo-as, transformando-as, reconhecendo algo mais do que a simples emoção direta. Ela atinge nosso corpo e nos educa de certa maneira a reconhecer novos sentimentos. Vigotski (1999) nos leva a pensar na estreita relação entre arte e o seu sentido pedagógico. Neste aspecto o autor retoma a idéia da crítica, retirando sua função de interpretação da obra de arte, e a colocando numa função reorganizadora, que faz com que o ser humano reconheça a relação entre arte e vida, entre o social e o particular (p 321). Porém, a educação pela arte não prescinde somente da crítica, que a explica e organiza no tempo e no contexto. Deixar que a obra de arte faça seu trabalho sozinha, também é fundamental. Pois, os efeitos que ela gera nos seres humanos, muitas vezes, não necessitam de organização. Vigotski (1999) realça que a combinação destes dois fatores é difícil nas ações pedagógicas em arte. Porém, são fundamentais para que uma educação pela arte como fim em si mesma, como conhecimento de si e do mundo aconteça de maneira rica e transformadora. O autor vai mais além quando reconhece

que o ato artístico é tão real quanto qualquer outro ato humano, não separando a arte da vida. Cabe ao educador em arte catalisar os atos inconscientes que provém do ato criador e organizá-los em ações conscientes, racionais, que construam um contexto (p.325).

A arte é cultura. É fruto de sujeitos que expressam sua visão de mundo, visão esta que está atrelada a concepções, princípios, espaços, tempos, vivências. O contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz.

O conhecimento da arte produzida em sua própria cultura permite ao sujeito conhecer-se a si mesmo, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência de suas concepções e idéias, podendo escolher criticamente seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade da qual faz parte.

Além das já referidas justificativas ontológicas e culturais para a importância da arte na educação, não podemos deixar de falar da dimensão simbólica da arte, de seu poder expressivo de representar idéias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas que a arte assume em nosso dia-a-dia. Essas formas são linguagens criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, e, como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos, tais como: espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros elementos inerentes a outras linguagens da arte. Ora, o conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente aos alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados. O ensino das linguagens da arte cabe também à escola, embora não apenas a ela.

Um outro argumento em defesa da arte na educação passa pela sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. Um exemplo mais evidente é a melhor compreensão da história, de seus determinantes e desdobramentos através do conhecimento da história da arte e das idéias sobre as quais os movimentos artísticos se desenvolveram.

Não existe dicotomia entre arte e ciência, entre pensar e sentir, entre criar e sistematizar, e a fragmentação do conhecimento é uma falácia que tem estado presente na educação, devendo ser superada, pois o ser humano é íntegro e total. Esta fragmentação diz muito sobre uma educação dos

moldes capitalistas, onde fragmentar ajuda a não pensar. O que então, não ocasiona nenhum tipo de transformação.

A arte assume uma grande importância nesse contexto na medida em que trabalha com os diversos ângulos de uma mesma questão, ampliando as possibilidades de construção e promovendo o diálogo criativo entre as linguagens inerentes ao ser humano. Diante de tal importância que a arte assume na educação, pode-se fazer uma revisão crítica do que a escola tem alcançado em termos de ensino da arte. Temos conseguido valorizar nos alunos sua expressividade e potencial criativo? Temos sabido perceber, compreender e avaliar suas idéias sobre as linguagens artísticas? Temos desenvolvido nosso próprio percurso em artes de tal modo que conheçamos os conteúdos, os objetivos e os métodos para ensinar cada uma das linguagens artísticas? Temos tido suficiente bagagem teórico-conceitual para identificar o momento que cada educando vivencia em sua construção de conhecimento sobre a arte e fazer intervenções que lhe permitam avançar? Temos sabido incentivar a formação cultural de nossos educandos e ajudá-los a perceberem-se como sujeitos de cultura?

Creio que estamos vivenciando um momento histórico de grande importância na educação como um todo e na arte-educação especificamente: o desafio de superar concepções tecnicistas e utilitaristas, mas também de ir além do “deixar fazer” e da livre expressão apenas, para reconhecer que a arte tem características próprias que devem ser melhor conhecidas pelos educadores, que tem objetivos próprios e seus próprios métodos.

- As linguagens da Arte na escola

*“os professores, tradicionalmente, no Brasil,  
têm medo da imagem na sala de aula.  
Da televisão às artes plásticas,  
a sedução da imagem os assusta,  
porque não foram  
preparados para decodificá-las  
e usá-las em prol da aprendizagem  
reflexiva de seus alunos”  
(BARBOSA, 1998 p.138)*

A compreensão do histórico da inserção da arte na educação escolar se faz fundamental na medida em que procuro acompanhar os usos das imagens como ponto de partida e como produto final dos processos educativos dentro de turmas de educação infantil. As propostas com arte são dirigidas pelo professor que carrega em sua formação acadêmica e em serviço a dinâmica histórica do ensino das artes no Brasil. Diante da diversidade da cultura brasileira e suas singularidades regionais, a inserção da arte na educação escolar começou de forma pouco rica e bastante impositiva.

A partir da vinda da Missão Francesa em 1816, por convite de Dom João VI, o ensino da arte deu ênfase ao desenho e à cópia. Segundo Martins (1998), privilegiou-se uma visão tecnicista, onde a arte servia à ciência, à industrialização e tinha função utilitária (p.11). As aulas eram centradas no professor que detinha o saber e a verdade absolutos.

Bem mais tarde, a partir de 1950, a música passou a fazer parte do currículo escolar, mas se limitava aos hinos e ao canto orfeônico. Surgiram também as chamadas artes domésticas ou trabalhos manuais com intuito artesanal de criar elementos utilitários.

Na década de 60 o movimento escolanovista, liderado pela livre expressão resultou numa formação centrada no aluno e na valorização do processo em detrimento do resultado. Cabia ao professor dar oportunidades para que o aluno se expressasse de maneira espontânea. Nesta época a criatividade era a mola propulsora do ensino da arte. Este modo espontâneo, centrado no aluno, não propiciava um conhecimento efetivo da arte.

Mesmo com a Lei nº. 5.692 de 1971, onde foi criada a Educação Artística nas escolas, ainda não é garantido um ensino da arte como conhecimento em si mesmo. Há desvios do uso e do significado das diversas linguagens da arte, sendo tomadas como “lazer, terapia ou momento livre de descanso das outras aulas” (Martins, 1998, p.12). Além disto, se naturalizou o professor de arte como aquele que cria os presentes ou festas das datas comemorativas, que fundamentam o currículo anual da maioria das escolas brasileiras.

Em certo sentido, ainda vivemos hoje em dia na época da Missão Francesa por alguns aspectos. Um deles refere-se à idéia de que para fazer arte há que se ter um dom. Somente àqueles privilegiados foi dado o poder de realizar obras artísticas. Ainda hoje, em muitas escolas, arte é vista como algo menor, principalmente se for feita por crianças. Muitos professores se sentem incapazes de fazer arte, como se as linguagens da arte não fossem inerentes ao ser humano e formas expressivas de comunicação.

A banalização da livre expressão fez com que surgissem outros pensamentos em relação ao ensino da arte. Foi notado que o desenvolvimento da criatividade através do espontaneísmo não foi o que se esperava. O difícil equilíbrio entre deixar que a criança crie por si mesma e as possíveis interferências feitas pelo professor para alimentar o processo ainda não era o foco da educação pela arte. Neste sentido, mudou o papel do educador, que saiu de seu lugar de possibilitador para o de mediador, construindo o conhecimento junto com o aluno, interferindo na relação entre o sujeito e a matéria artística.

Já com a Lei nº. 394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o ensino da arte passou a fazer parte obrigatória do currículo escolar, identificada por *arte* e com conteúdos específicos, ou seja, como área de conhecimento, articulando três campos conceituais: “a criação, a percepção e a compreensão artístico-estética” (Martins, 1998, p.13) da história da arte e cultura

humanas, que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte elaborados pelo MEC em 2001 são traduzidos, segundo a autora, por “produção, fruição e reflexão” (p.13). Os PCN-Arte trazem a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa como suporte metodológico, onde o fazer, o apreciar e o contextualizar dão encaminhamento ao trabalho pedagógico e consideram como principal objetivo da arte na educação o de “contribuir para a formação de um público sensível e crítico, conhecedor, fruidor e decodificador da produção artística e cultural” (LOPES, 2005. p. 66).

A cultura e as relações sociais se tornaram fundamentais para o entendimento do homem como ser que existe na cultura, que faz cultura e é por ela constituído. A criança deixa de ser uma produtora espontânea e passa a ser uma fruidora. “A idéia de que arte é conhecimento e de que esse conhecimento é de extrema importância para a produção e fruição artística, foi aos poucos tomando corpo”, como nos diz Osinski (2001, p. 104).

E a escola? E os professores da educação Infantil? Como a arte adentra os espaços de educação formal? De acordo com Gomes (1993) “a fragmentação do saber na escola contribui para a fragmentação do saber da criança. Opõe arte à ciência. Arte é brincadeira, e por isso tem espaço na pré-escola, onde se acredita que as crianças não aprendem nada.” (p.128). Este é o clima existente na relação da arte com a escola, e observamos que no contexto educacional atual essa ainda é uma concepção presente. A relação da arte com a escola e, mais especificamente, a arte na Educação Infantil ainda fica em segundo plano em detrimento da leitura e da escrita. A escola e seus professores precisam se preparar para um novo olhar sobre o currículo escolar, um olhar que possua lentes diversificadas para o mundo, janelas abertas para as diferentes culturas, provocando novas leituras de mundo.

Toda linguagem da arte é um modo singular do sujeito refletir e reinventar seu estar no mundo, permeado pelos contextos culturais, históricos e sociais. A experiência estética está presente tanto no brincar como na criação artística. A arte e a brincadeira criam vínculos e territórios de sentido coletivos, imprescindíveis à socialização dos seres humanos. O brincar e a arte ritualizam os fazeres e saberes da humanidade.

Entender a arte como linguagem é entender a necessidade que tem o ser humano de se comunicar de diversas formas, numa convergência de saberes que contribuem para a riqueza de nosso fazer cotidiano. Recorro a Kramer (2007) para delinear a o uso das linguagens da arte na Educação Infantil a partir da idéia de dialogismo proposta por Bakhtin, de uma educação que privilegia a interdisciplinaridade, afirmando que “conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro. A educação pode, então, ser falada de outras formas” (p.24,25).

A brincadeira, a arte e a literatura, mediadas pelo corpo que se move, que comunica o que não é dito com palavras, também são linguagens diferenciadas que a criança usa para internalizar o mundo a que ela pertence e exteriorizar a sua percepção da realidade. Toda forma de linguagem

promove muitas possibilidades desde que sejam enriquecidas as suas especificidades e seus pontos de contato, reconhecendo nelas particularidades que não as colocam em ordem hierárquica de importância, mas em situação de igualdade face ao que cada uma representa.

O homem se utiliza de diversas linguagens para se comunicar. São experiências variadas que contemplam diferentes formas de expressão que, segundo Gomes (1993) “... é lidar com objetos, som, palavras, materiais e fatos de uma nova maneira, ousando, arriscando, entrando em terrenos desconhecidos, sem controle e que não sabemos aonde vai dar” (p.129).

É importante dar valor à linguagem da arte como forma de narrativa do ser humano. Como possibilidade de compreender a si mesmo e seu entorno da forma mais ampliada possível. A arte como linguagem deve ser entendida “enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade” (CORSINO, 2006, p.41).

Experimentar as linguagens da arte nos torna implicados com nossos sentimentos, desejos, com o nosso interno e também com o outro, que nos cerca e que nos altera. A linguagem da arte nos afeta de modo singular e constantemente nos desloca, nos pondo em contato com o universo sensível dos nossos sentidos. Como nos diz Corsino (2006):

“Nada como a arte para aproximar o homem dele mesmo e do outro. A arte, nas suas mais diferentes manifestações – desenho, pintura, escultura, teatro, música, cinema, literatura – traz as sutilezas e riquezas do homem como indivíduo e como parte de um contexto sociocultural. Pois a obra de arte tem um caráter particular e universal, contém o todo e a parte, porque é ao mesmo tempo uma criação individual – um ponto de vista frente à realidade – e uma produção cultural de uma determinada época e grupo social. Além de conhecimento de mundo e autoconhecimento, ela provoca descobertas e transformações de idéias, emoções e formas de reagir e agir ao e no mundo, pelos sentidos construídos” (p.43).

Compactuo da idéia de que toda criança é um ser poético e de que todos nós temos crianças poetizantes dentro da gente, de que é importante priorizarmos a dimensão simbólica e lúdica da infância; o imaginário e o pensamento mágico das crianças. Neste sentido, a arte deve estar na centralidade do trabalho, por congregar os temperos imagéticos e metafóricos, tão caros ao pensamento das crianças, que iluminam “*um certo modo de ver coisas*”, da mesma forma que a poesia. Os temperos são as linguagens da arte, àquelas que nos fazem humanos. Nunes (2006) complementa:

“As linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. Neste sentido, os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante na formação de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho.” (p.23)

Acredito que as linguagens da Arte podem promover junto aos educadores e crianças a vivência de experiências estéticas, lúdicas e criadoras relacionadas à poética da infância e o fazer poético com a infância. O diálogo com as linguagens pode sensibilizar e ampliar o olhar dos educadores e crianças para as concepções das infâncias - por um lado, a infância retratada (tratada)

não apenas como referencial temático, mas, como uma importante dimensão de existência; e por outro, as diversas infâncias que se manifestam de diferentes formas, de acordo com contextos socioculturais diferenciados. Vigotski (2009) realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência. (p.11)

Não se trata de objetivar uma formação artística nas escolas. Gomes (1993) nos ajuda a pensar que

a escola precisa ser um espaço de acesso a todas as linguagens (escrita, musical, corporal, plástica, dramática etc.), mas não necessariamente um espaço de formação de atores, escritores, gravadores, músicos etc. Ela é um espaço de experiências totalizadoras onde a criança poderia ampliar seus referenciais de mundo. (p.127)

As diferentes linguagens servem para que a expressão se enriqueça com a troca de conhecimentos e saberes. A produção de cultura se dá nesta fruição, o que pode ocorrer entre a experiência com a linguagem e seus pontos de contato com o mundo, retornando em forma de um diálogo dinâmico, vivo e constante que nos constitui enquanto seres imersos na cultura, que produzimos cultura e somos nela produzidos. A experiência com as expressões das diversas linguagens da arte nos dá contorno, território e identidade.

Navegar pelos diferentes contextos propostos pela Arte fomenta o intercâmbio, a troca de experiências, a integração e convivência entre todos os envolvidos no processo e possibilita a correspondência entre o sentido da celebração, da fraternidade, o gesto da participação cidadã e da construção estética.

- O professor da Educação Infantil

*“somente sendo autor  
o professor poderá favorecer  
que as crianças o sejam”  
(KRAMER, 2007 P.84)*

Falar de professores exige um olhar sobre a nossa própria formação. Um olhar apurado e cuidadoso que nos permita falar de outro lugar, que não nos misturemos ao fazer do outro ou ao fazer *pelo* outro, mas, ao mesmo tempo, que, carinhosamente, possamos nos debruçar sobre as janelas que o outro nos abre.

Tardiff (2008) retoma um pouco este cuidado no respeito com que aborda os questionamentos feitos aos professores sobre suas práticas:

“... quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural.”(p.18)

Parsons (2005) alude a uma integração de saberes dentro dos espaços de educação que encontra pontes com a vida “quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida.” (p.296).

Ao questionar as professoras sobre suas experiências com as imagens dentro do curso de formação de professores, pude notar que a técnica foi privilegiada em detrimento das relações possíveis com as diversas formas de apresentação das imagens. Daí, suas dificuldades em deixar que as linguagens da arte e também as imagens surgissem como fruição e não como ferramentas para atingir objetivos pedagógicos. De acordo com Peixoto (2008), para propiciarmos experiências aos nossos alunos e com nossos alunos, teríamos que estar prontos para mexer com o nosso próprio acervo. Segundo a autora há “... o bloqueio da expressão em diferentes linguagens, (...), que não acreditam no seu potencial de criação, porque tiveram poucas oportunidades de vivências criativas, em função da presença de modelos estereotipados...” (p.29-30).

Na busca pelo *saber da experiência*, que, segundo Santos (2000), “são os conhecimentos e habilidades que o professor adquire no fazer e que estão presentes nas respostas que o professor dá às diferentes situações” (p.55), sentimos que a relação com as linguagens da arte e com as imagens tinha ficado no passado, em alguns flashes de memória da Educação Infantil vivida pelo professor. E que prevaleciam os saberes da didática ou os pedagógicos. Àqueles cujo objetivo era de formar o aluno para um vir a ser.

De acordo com Garrido (2005) o “conhecimento na ação, tácito, implícito, interiorizado...” (p.29) é o saber da experiência que nos conformou enquanto educadores. Este conhecimento é mobilizado pelos educadores e configura um hábito, uma atitude de estar no mundo. Moreira (s.d) nos fala da necessidade de recuperarmos a poesia da criança dentro de nós, que nos surpreende e que nos faz desconhecer a nós mesmos, nos causando um estranhamento, “que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação” (p.127). Refiro-me à valorização que o professor dá ao seu processo de criação e ao dos alunos; processo que, por vezes, transbordava em sala de aula e que não era identificado, sentido como tal. Foi constatado certo receio em relação ao encantamento que tomava conta do coletivo e da, então, necessidade de controlar o que acontecia, numa interferência que nos tirava, a todos, do momento mágico, propiciado pela arte.

Trata-se da não identificação da linguagem imagética como cognição, apenas como processo lúdico/afetivo, onde prevalecem os sentimentos e não o conhecimento. Gomes (1993) constata que os professores precisam encorajar a si mesmos à falta de controle absoluto sobre todo o processo educativo e os conclama a “aprender a lidar com a emoção, com o desconhecido e com o incontrolável. Precisam experimentar, sonhar, viajar por caminhos nunca antes caminhados. Viajar com a cabeça, com o coração, com o corpo todo.”(p.129) Além disto, o reconhecimento das linguagens artísticas como cognição se dá a partir da experiência com as mesmas e ao estudo de

suas gramáticas. A aprendizagem dos códigos artísticos pode ser um caminho de descobertas do nosso próprio ser poético, que como ressalta Martins (1998), muitas vezes, o professor não sabe como lidar com as linguagens da arte por não saber “operar com seus códigos” (p.14).

Kramer (2003) aponta a necessidade de um trabalho pedagógico múltiplo, que transite por variados campos de conhecimento, abrindo janelas para mundos desconhecidos dentro e fora dos sujeitos envolvidos no processo:

“- o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus.”(p.19)

Isso nos faz recordar que a educação é uma prática social, e que, portanto, precisa contemplar a vida e a cultura a que está inserida, alimentando-a e sendo alimentada. Se pensarmos na origem etimológica da palavra educar, do latim *ex-ducere*, ou seja, conduzir para fora, podemos refletir a partir de uma idéia dialógica de troca de experiências, de “encorajar o desenvolvimento e a expressão de qualidades únicas de cada pessoa, implicando, dessa forma, uma parceria, um caminhar junto, (...) e manifestações das relações entre humanos e mundos.” (PEIXOTO, 2008, p.36).

O olhar do professor sobre a criança será o olhar mediador que propõe atividades a partir ou com o intuito de produção de imagens. Este olhar reflete a prática discursiva dos professores e constrói, na relação com as crianças, as possíveis identidades infantis. Becker (2010) ressalta:

Se a construção das identidades infantis está sujeita às práticas discursivas, elas podem se conhecer através dessas representações, fazendo com que as apresentações e supressões se constituam enunciados com mais discursos do que pode ser percebido no primeiro olhar. (p.91)

- Das concepções de criança e de infância

*Ao dizermos o que queremos que uma criança venha a ser  
dizemos o que somos  
(Postman, 1999 p.78)*

As concepções de criança e das infâncias que as professoras observadas carregam são fundamentais para a compreensão dos sentidos e significados que dão às imagens e suas possibilidades pedagógicas, me apoiando na idéia de criança como categoria social e como parte da história humana e de criança como produtora de cultura. De acordo com Kramer (2006) é importante entender o que é específico nas crianças, “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação,

a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (p.13).

É importante falar de criança e de infâncias partindo de uma concepção histórica. A todo o momento a história se apresenta mudando o curso. Há um entrecruzamento dos tempos. É na perspectiva da História Cultural, que trabalha com um sentido não homogêneo e não evolutivo da história e onde muitos grupos atuam ao mesmo tempo, principalmente as minorias, que pretendo conceber a criança e as infâncias.

Pesavento (2004) afirma que a mudança de paradigma que revelou o olhar da História Cultural se deu mais ou menos em 1968, ocasionando rupturas epistemológicas na explicação da realidade. Foi o fim para as certezas normativas, para uma idéia de história cronologicamente ligada à causa e efeito. Com estas proposições surge a História Cultural, como nova forma de trabalhar a cultura. Cultura, que segundo o autor é “um conjunto de significados partilhados e construídos pelo homem para explicar o mundo” (p.13) a partir da idéia de História Cultural, que propõe um olhar para a história como história-problema.

A tarefa que Clio, a musa da história, filha de Zeus e Mnémósine nos impõe, é a de fazer lembrar o passado, registrando-o para deter a autoria da fala sobre os fatos. Hoje, vivemos a crise do paradigma explicativo da realidade, que cansou de apoiar-se em modelos, num regime de verdades globalizantes, com aspirações à totalidade. O olhar de Clio mudou.

A criança na história tem um lugar que nos chama atenção pela desvalorização. A concepção de criança no imaginário social precisa ser identificada. O significado das palavras nos faz refletir sobre a arte da significação. Eles são mutáveis e construídos historicamente e com eles vai se alterando a concepção de infância, numa dinâmica de idas e vindas no tempo. Segundo Faria (1997):

“(...) na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguiu a criança do adulto. (...) A infância, nessa época era vista como um estado de transição para a vida adulta. (...) o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto. Todas as crianças a partir dos sete anos de idade, independentemente de sua condição social, eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos”. (p.10 e 11)

A criança passa a ser definida pela falta, é um vir a ser. E a palavra infância traz em seu significado etimológico a idéia daquele que não fala. A esse respeito Kramer (2003) lembra que Áries posicionou a idéia de infância no contexto social da modernidade com a classe média que, ao mesmo tempo, moralizava e paparicava. E Pancera (1994) se refere á palavra infância, que se deriva do latim, como “aquela idade na qual não se é capaz de falar” (p.100).

Ainda de acordo com o autor a criança é definida por ser um não-adulto. E é a partir dele que são sugeridas as suas características. Pela falta das peculiaridades dos adultos, de modo negativo, e também pelas especificidades da infância, de modo positivo. Este autor menciona a

história da infância através dos documentos históricos, literários, que nos falam também e, principalmente, “através dos próprios silêncios” (p.98). Os “silêncios” nada mais são do que a voz da cultura, que nos apresenta de forma variada os sentimentos e concepções de infância de uma época. Neste caso, o fato de designar a criança pelo diminutivo, apontá-la como um brinquedinho engraçado ou em palavras que designam, como no caso da palavra *fante*, homem de poucas qualidades, um sentido menor, que delimita o grande e o pequeno, o forte e o fraco, num sentido hierárquico, indicativo de uma condição social. Pancera (1994) admite ainda que o adulto, por não saber lidar com o fato de não ser mais criança, quer subjugar-la.

Desta maneira de pensar a criança podemos visualizar os paradoxos em que a infância é entendida e submetida. Apesar de a infância enquanto construção social existir desde os séculos XVII e XVIII, na atualidade se instaura um caráter paradoxal em relação a sua situação social. Como nos dizem Pinto e Sarmiento (1997), “as crianças são tanto mais consideradas, quanto mais diminui o seu peso no conjunto da população no mundo contemporâneo” (p.11)

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, podem ser resumidos nos três *Pês* (proteção, provisão e participação). Segundo Corsino (2008), a brincadeira é um elo de cada um destes três eixos. De acordo com a autora: “Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive a criança precisa brincar.” (p.21) A brincadeira, a fantasia, a imaginação são características específicas da criança e demonstram a alteridade do caráter infantil. Algo que nos move a ver as coisas sobre outra ótica, com outras lentes, para assim podermos exercitar os direitos inalienáveis a ela.

O paradoxo continua nas diferentes concepções de infância. A escola é essencial na determinação de quando começa e acaba a infância. Estes limites são controversos e constituem a infância como categoria social. Geralmente, considera-se a criança como ser a preparar-se para a vida adulta no sentido de alcançar o ápice de seu desenvolvimento.

Como nos recorda Faria (1997), na Idade Média os colégios estavam reservados a um pequeno número de clérigos e atendiam estudantes de todas as idades. O ingresso na escola era outra forma da criança entrar no mundo adulto. Já dos séculos XVI ao XVIII a escola se apresenta com a missão de “educar e moralizar os pequeninos com o objetivo de torná-los pessoas honradas, homens racionais” (FARIA, 1997, p.12).

O período de transição do feudalismo para o capitalismo alterou as relações sociais e, conseqüentemente, a concepção de infância. Faria (1997) nos fala do caráter educável da criança e da preocupação dos pais com a mesma, o que gerou uma aproximação entre pais e filhos, surgindo então um sentimento novo de família e de infância (p.13). Neste momento surge como estratégia de educação e disciplina a prática dos castigos corporais, tanto na escola como na família. Instaura-se

a idéia de dominação dos mais fracos pelos mais fortes. A autora nos fala que somente a partir do século XVIII as meninas puderam ir para a escola. Neste momento foi criado um ensino diferenciado para as classes populares e outro para a burguesia e aristocracia. Até a metade do século XVII iam para a escola aos sete anos. Depois, aumentaram a primeira infância e a entrada na escola se dava aos dez anos.

As mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas iniciadas, sobretudo, ao final do séc. XVII e sistematizadas nos séculos seguintes, criaram a particularização da infância, que emergiria junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo. A convivência social que existia no espaço público cede lentamente lugar ao privado, acompanhada da reorganização da lógica espacial; a necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade; a família torna-se o lugar de afeição e aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância; a escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada; a educação cotidiana, local até então de aprendizagens das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto.

Surge o desenvolvimento de conhecimentos específicos para a infância, como os escritos sobre “como se comportar”, como “a criança aprende”, como “educar” e outros organizam um aparato simbólico que constrói uma forma de ver e perceber a criança a partir da ótica adulta. O aparecimento das roupas infantis, a noção de idade, o desenvolvimento de uma linguagem típica, os jogos infantis (cantigas de roda, jogos de rua), os brinquedos e a literatura especializada. Um traço que tem acompanhado a infância é a sua compreensão na perspectiva da negatividade inscrita desde a palavra latina – é o *in-fans*, o que não fala- e perpetuando-se em outros momentos históricos: é a idade da não-razão, do não-trabalho; mais recentemente, frente às mudanças contemporâneas, que tem alardeado para alguns o desaparecimento da infância, é a idade da não-infância. A infância, portanto, tem sido percebida muito mais por sua ausência, por sua incompletude, do que por sua presença.

No Brasil era outro momento. No final do séc. XIX a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. Segundo Faria (1997), a criança brasileira tinha ares de adulto, usando os mesmos trajes. A prática da Roda (dispositivo onde eram depositadas crianças) era utilizada e aceitava crianças de qualquer cor, mas, principalmente as negras. Nos meados do século XIX se inicia o movimento higienista, que protesta contra a Roda e a prática das amas de leite. Segundo Jobim e Souza e Ribes Pereira (1998), as políticas médico-higienistas surgiram em função da alta taxa de mortalidade infantil. Entretanto, eram apenas questões ligadas à saúde. Assim, que o perigo do início da vida se dissipava, a criança voltava a fazer parte do mundo dos adultos (p.28). A partir de

1871 a Roda começa a ser menos utilizada e, como nos ressalta Faria (1997), as creches tiveram que ser criadas para que houvesse um lugar para as crianças das escravas e criadas e, assim, suas mães pudessem trabalhar (p.16). Estas creches foram idealizadas por médicos higienistas e pelas senhoras burguesas.

Na Europa do final do século XVIII se dá a Revolução Industrial e com ela, a idéia de que a criança precisa ser cuidada e educada para exercer uma função na vida adulta. É o conceito de criança burguesa. Ainda segundo a autora foi, neste momento, instaurado o ensino primário para as classes populares e o secundário para a aristocracia e burguesia (p.16). Isto posto, se instaura uma fragmentação social a partir da escola e dos níveis de ensino. A Revolução Industrial e a ideologia burguesa tornam-se os parâmetros para uma sociedade capitalista, onde a criança é um vir-a-ser, dependente do adulto, mais fraco que o adulto. Caberia à educação ensinar a criança a ser adulto e, em sua análise crítica Jobim e Souza e Ribes Pereira (1998) traduzem o conceito de criança da época: “transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de *logos* – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos”(p.29).

Esta idéia prevalece com o Iluminismo, que reconhece a criança como objeto de estudo. Segundo Jobim e Souza e Ribes Pereira (1998) para os iluministas a infância é onde nós depositamos conhecimento para que ela se torne algo no futuro. A criança é um ser “imperfeito”.

(...) “a evolução do conceito (ocidental) de criança está ligada, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental na transição e na tensão mito/razão, em que o mito congrega a fantasia, o medo, a circularidade temporal e outras características da chamada *menoridade*, ao passo que a razão se coloca como sinônimo de *maioridade*” (p.29)

Segundo Pinto (1996), houve um interesse pela educação infantil no momento de ascensão da burguesia mercantil. Surge a necessidade de separação das crianças dos pais pela escola em regime de internato somente para as famílias mais abastadas. Nas classes pobres, o trabalho era uma realidade desde cedo (p.12). Daí surgem as estratégias contraditórias: ternura e severidade para educar. O autor cita Ariès<sup>1</sup> que afirma a persistência desta dicotomia até os nossos dias.

Ter a infância como objeto de estudo e de inspiração para políticas sociais de educação infantil vai depender, segundo Rocha (1997), das concepções de infância e de educação abordadas. A autora nos fala da questão central da pedagogia que tem a criança como objeto de estudo e a sociedade como meta a ser alcançada e trata da aventura em que a pedagogia se lança, ora numa dimensão disciplinar, ora numa dimensão alternativa (p.22).

A autora enfatiza a diferença que se apresenta na pedagogia em relação ao modo de ver a infância centrada em etapas e em padrões de normalidade em detrimento de ciências como a psicologia, que vê a infância como um momento da vida do ser humano (p.23). As críticas em relação a este modelo da pedagogia impõem necessidade de mudanças.

<sup>1</sup> In *Revista de educación*, nº281, 1986, Madrid, PP.5-17 citada por Pinto (1996)

Rocha (1997) cita Rousseau e sua proposta educativa aplicável à natureza da criança, mas não no espontaneísmo, a que muitos se referiram erroneamente. Há ainda, segundo a autora, uma preocupação em “formar na criança o homem de amanhã para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada” (p.25).

Já Freinet (*apud* Rocha, 1997), ressalta que as “intervenções educativas se pautam nas virtualidades humanas” (p.25). Ainda com a idéia de construir uma sociedade melhor, Freinet diz serem as “virtualidades” as características intrínsecas da infância, tais como: “criação, invenção, empreendimento, liberdade e cooperação” (p.25).

Finalmente, Rocha (1997) cita Charlot, que discute a dimensão ambígua da pedagogia contemporânea, mantenedora do paradoxo da infância, considerando a criança um ser fraco, que necessita de regras e, ao mesmo tempo, contempla uma ação educativa baseada nos interesses e necessidades infantis. Os dois pólos, não levam em consideração as diversas linguagens da criança e sua condição social (p.26).

Rocha (1997) ainda nos provoca a pensar que, na contemporaneidade, a criança é vista como um adulto miniatura, já que sua vida é organizada a partir das concepções dos adultos, suas expectativas de uma sociedade melhor, projetada na criança como “promessa e potencialidade” (p.27) para um futuro adulto.

As chamadas pré-escolas tiveram, inicialmente, um caráter assistencialista e médico-higienista, assim como as primeiras creches, que foram feitas para proteger a criança em seus primeiros anos de vida contra a alta taxa de mortalidade e servirem como depósito dos filhos de escravas e criadas. No final do século XIX, com a pressão dos movimentos das mulheres e dos operários, foram construídas algumas creches por indústrias e entidades filantrópicas laicas e religiosas.

A idéia de criança como “matriz do homem” criou a necessidade de educar este ser “imperfeito” para um futuro adulto. Kramer (1999) nos ilustra esta questão:

“A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!).  
Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – se poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas”. (p.272)

Faria (1997) nos mostra que a partir desta concepção de criança como “filhote do homem” foram criados diversos órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância. Todos com um caráter fragmentário (p.18). A educação de crianças de zero a seis anos esteve a cargo de vários ministérios, o que mostra sua condição segmentada, onde ninguém é responsável.

Os problemas da educação infantil permanecem nos anos 80, pois não há uma política integradora. De acordo com Faria (1997) nos anos 90, a partir da criação de “diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente” (p.34), a autora reitera que a efetiva oferta de vagas em creches e pré-escolas não aumentou. Isto acontece a despeito da existência do Conselho Municipal dos Direitos das crianças e dos Adolescentes; do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente:

“O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola ainda não é democrático, pois além de ser em número insuficiente, muitas de nossas pré-escolas tem um caráter assistencialista-tutelar e não educacional-pedagógico como deveria ser”. (Faria, 1997, p.34)

Dialogando com Rocha (1997), compartilho de seu questionamento acerca de uma sociedade que coloca na criança o seu futuro ao mesmo tempo em que se fragiliza, retirando da criança a sua possibilidade de *ser criança*, sujeito de direitos, produtor de cultura e produzido na cultura (p.27). Dentro deste quadro o professor da Educação Infantil também se encontra. Neste sentido, sua aproximação com as diferentes linguagens e, dentre elas, a imagem, e a forma como as apresenta para as crianças sofrem interferências desse contexto e podem percorrer um caminho de fragmentação e de atividades sem sentido e sem integração com os conteúdos propostos. A utilização de imagens e seus usos dentro da escola há muito têm ocupado um lugar menor, sendo utilizadas apenas como recurso e não como forma de conhecimento, expressão e leitura de mundo.

- Imaginação e criação na infância

*“A brincadeira proporciona a criação de regras,  
o compartilhar de conhecimentos,  
a vivência de papéis e, acima de tudo,  
um espaço privilegiado para a imaginação”.*  
(BARBOSA, 2009 p.119)

O ser humano é um ser simbólico, inventivo e lúdico que se expressa através de diversas linguagens. E as linguagens da arte (linguagem visual, musical, cênica, da dança, cinematográfica entre outras) são umas dessas formas de expressão. Nas linguagens da arte há criação, construção e invenção. Portanto, o processo de criação é em si mesmo um fazer lúdico e estético, constituído de representações simbólicas do imaginário.

Recorro à Borba e Goulart (2006) para compreender os espaços de criação e expressão através das imagens como espaços de formação de sentidos e significados e também de relação com a vida, produzindo novas formas de comunicação e reflexão (p.48).

De acordo com Paige-Smith e Craft (2010), a escolha de imagens feita pelo adulto deve ter um olhar sensível à experiência de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de modo que “atenda os próprios interesses da criança e suas perspectivas, além de dar espaço para idéias e possibilidades que surjam desse diálogo” (p.35).

Tudo vai depender da qualidade de leitura das mesmas, expressa por uma educação do olhar. É fundamental que a mediação do adulto tenha um equilíbrio entre a interferência e o estímulo e a liberdade de brincar. Segundo Pino (2006)

(...) uma característica humana fundamental é a capacidade que o homem desenvolveu de trabalhar as imagens que se formam nele de maneira espontânea, como resultado de sua abertura ao mundo real, re-eleborando-as para dar origem a estruturas imagéticas, mais complexas, é logicamente admissível que exista nele algo equivalente a um “poder criador” que tem nas imagens a “matéria-prima” das suas produções criativas de todo tipo, materiais e imateriais. Esse poder criador penso que pode ser identificado com o conceito de *imaginário*(...) (p.35).

De acordo com Kohl (1995) a mediação “(...) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). Nesse sentido recorreremos à ideia de Vigotski de que a nossa relação com o mundo é essencialmente uma relação mediada. O olhar do professor deve ser um olhar atento, orientador e organizador do fazer lúdico da criança. Assim, há espaço para que a criança ouse e crie. Espaço esse, mediado pelo olhar atento do professor para a produção da criança, possibilitando espaços de reinvenção e de transformação.

A mediação do professor muitas vezes está ancorada numa visão monológica do mundo, não permitindo que o olhar da criança sobre o mundo apareça em suas produções. Um bom olhar mediador é, segundo Leite (1998) aquele

que dá subsídios técnicos, que viabiliza a experiência, que partilha seus diferentes sentidos, possibilitando que o sujeito esteja sempre em processo contínuo de apropriação e reapropriação, construção e desconstrução de significados (p.145).

O imaginário da criança não está só no ato de olhar. Ao ver, a criança sente. Para a criança e imaginação não vem separada da percepção. Vigotski (2009) realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora que possibilita ao homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência (p.11). A atividade artística da criança se dá como um jogo lúdico, onde o processo é mais importante que o resultado. É neste processo que a criança encontra meios de não se render à cisão imposta pela sociedade, que separa o intelecto do sentimento, organizando suas experiências através do fazer artístico, criando sentido geral para sua existência.

É neste duplo aspecto que se baseia a imaginação da criança. Isto não a separa do adulto na medida em que é o próprio adulto na escola que apresenta, por diferentes fontes, a imagem à criança e nela, transparece o imaginário e a capacidade de fantasiar do adulto. A rotina escolar é de fato estruturante na medida em que pressupõe momentos de introspecção da criança e outros, de

intervenção do adulto. O desenvolvimento psíquico da criança depende da qualidade dessas intervenções que merecem ser feitas com responsabilidade.

Acreditamos que o brincar, como linguagem própria da criança, é o elo entre o mundo e a criança, possibilitando e fortalecendo as experiências de imaginação e criação. A palavra brincar, etimologicamente falando, vem do latim e tem como radical a palavra brinco, que significa vínculo. Brincar, portanto, se constitui como atividade de interação, de relação com algo em si mesmo e com o outro. Ao brincar, a criança experimenta trocas afetivas e de aceitação de suas idéias e das idéias dos outros. Neste fazer lúdico, a criança se prepara para compartilhar, exercitando o ser social e conhecendo a si mesma.

A brincadeira, como linguagem própria da criança cria a zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira simbólica leva a criança a agir no mundo imaginário, vivenciando situações cotidianas e problematizando as mesmas, reinventando-as e sendo reinventada por elas. Na brincadeira, a criação de situações imaginárias é fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças na escola.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde Vigotski acredita que a mediação ou interação social ajudam no desenvolvimento do sujeito. A ZDP se caracteriza por ser algo que a criança ainda não pode fazer sozinha, mas consegue realizar com ajuda do adulto ou de outras crianças. “É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora” (KOHL, 1995 p.61). A intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal das crianças não quer dizer que o desenvolvimento se dê apenas com esta interferência. Porém, nos ajuda a pensar que o espontaneísmo ou a livre expressão por si só, não garantem as possibilidades de expressão criadora. A interação, para Vigotski, é o interlugar, o caminho para a imaginação e, posterior criação. Seja com adultos ou outras crianças, a interação social na escola é a fonte de acesso aos saberes e à cognição em seu sentido mais amplo, em seu caráter de invenção.

Através do brincar, a interação com o meio favorece a criatividade, a imaginação e o conhecimento. Sendo assim, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento e deve ser experimentada de diversas maneiras e da melhor forma possível.

O brincar livre ou dirigido deve ter a ver com as concepções das escolas e dos professores em relação à criança, às infâncias e ao papel do professor. Se o professor é um mediador, o brincar livre e o dirigido fazem parte da interação professor/aluno. O brincar dirigido refere-se ao processo e gera situações que favorecem a aprendizagem. As situações antigas são repetidas de forma a sempre apresentar algo novo, relativo à experiência vivida anteriormente. Este novo tem a ver com a qualidade de imaginação e criação ao brincar, que é primeiro exploratório e, que durante o processo surgem novas necessidades, onde a imaginação é a mola propulsora da criação. Moyles

(2002, p.82) diz que “a criatividade é basicamente uma atitude, que ocorre facilmente entre as crianças pequenas, mas que precisa ser mantida e reforçada para não ser sacrificada no nosso mundo excessivamente lógico”. O professor mediador deve estar disponível para perceber as necessidades do brincar, encorajando e orientando a criança, num processo de relaxamento e atenção, garantindo a criatividade.

A criatividade então demonstra fortes laços com a educação estética, ou seja, está relacionada ao ser artístico. As diferentes linguagens da arte são, portanto, facilitadoras do desenvolvimento da representação e do simbolismo. É no simbólico que a criança experimenta, aprende e reconhece o mundo real, recriando-o a sua maneira, problematizando-o a sua maneira. Entendemos que a criatividade e imaginação estão enraizadas no brincar de todas as crianças pequenas e são parte do repertório de todas as crianças, e não de algumas que se mostram talentosas.

Os adultos, muitas vezes, não aceitam o modo de representação da arte infantil. Estão muito ligados à representação icônica da realidade, ou seja, a uma semelhança gráfica exata daquilo que se representa. Porém, a beleza das produções infantis reside no modo como as crianças vêem o mundo, no onde a fantasia e a realidade andam juntas, dentro de um processo de imaginação e criação pertencentes à cultura, numa dinâmica de invenção e reinvenção. Mesmo sendo orientado, o brincar não impede a imaginação da criança. Ao contrário, propõe trocas, desafios e estimula o desejo de transformar.

A exploração pode ser o início do brincar. Uma primeira aproximação para que depois se construa uma relação, seja com objetos, materiais plásticos ou brinquedos estruturados. Cabe ao professor, segundo Moyles (2002),

perguntar o que as crianças descobriram, assegurando assim que elas sejam ativadas a usar a linguagem. Isso não será um problema se as crianças já tiverem amplas experiências de se expressar de outras maneiras (p.84).

A variedade e quantidade de materiais plásticos podem representar maiores possibilidades de criação. Porém, o inverso também é verdadeiro, na medida em que o professor, escolhendo algumas cores ou determinados tipos de papel, por exemplo, limitando as escolhas, também contribui para uma forma de expressão diferente. Essa forma de organizar as escolhas também é feita pela criança, que planeja a sua atividade criativa intuitivamente. Porém, há que se ter uma boa diversidade de experiências para que isto aconteça. Nesse sentido, a função da escola de Educação Infantil é a de propiciar experiências com diversos materiais e recursos, congregando as diferentes linguagens, oportunizando o processo criativo e a expressão criadora nos campos individual e coletivo. O desenho, a pintura ou qualquer outra produção plástica feita pela criança apresenta ludicidade e, portanto, imaginação e criação. As produções infantis são registro históricos e culturais, expressando o que elas pensam/sentem sobre o mundo.

O adulto precisa gostar de brincar com a criança. Por isso, é louvável qualquer iniciativa de formação continuada de professores onde as atividades feitas com as crianças são feitas com os adultos. Toda formação se alimenta da teoria e é constantemente nutrida pela prática. Brincar também se aprende ou se re-conhece, uma vez que os adultos já foram crianças. As diferentes linguagens da arte são ingredientes saborosos para uma educação sensível, estética e humana.

### **Texturas - a imagem fotográfica como registro**

*“A imagem fotografada condensa concepções e tensões que se tornam visíveis nas práticas com crianças pequenas”.*  
(KRAMER e GUIMARÃES, 2009 p.87)

A partir da observação de fotografias das produções imagéticas das crianças, o questionamento sobre o olhar do pesquisador sobre as imagens se fez necessário. “A competência do fotógrafo deve ser apenas parte da competência do aparelho” (FLUSSER, 2011 p.43). Ao pensarmos no aparelho “escola” e nos professores como “fotógrafos”, a escola tem programas que são impenetráveis em sua totalidade, como são os programas do aparelho fotográfico. O professor-pesquisador, como fotógrafo, fica procurando novas possibilidades e, se perdendo e se encontrando no próprio aparelho.

Mesmo sem dominar todos os programas do aparelho fotográfico, o fotógrafo-pesquisador consegue dominar parte deles e a caixa preta também fica em seu domínio inicial, pois ele tem uma intenção. Se relacionarmos a caixa preta com a criança da educação infantil, o aparelho com a escola e o fotógrafo com o professor-pesquisador descobrimos que a compreensão de todo o processo de imaginação, criação e aprendizagem não fica de todo esclarecida. O professor se perde dentro do aparelho-escola, embora tente compreender a caixa preta (criança). Contudo, ainda permanece uma ignorância sobre todos os processos da caixa. Essa é uma relação contraditória, assim como qualquer relação dentro das escolas. E que esta contradição sirva de mote para pensar o fazer cotidiano da escola e desafiar os pesquisadores e todos os envolvidos com o seu dia-a-dia.

O pesquisador busca, ao fotografar, “novas situações no interior do aparelho” (FLUSSER, 2011 p.53). Procura entender, decifrar situações educativas do aparelho-escola que revelem imaginação e criação das crianças envolvidas. Ao fotografar, o pesquisador demonstra dúvidas em relação ao que vê, precisa rever a fotografia, olhá-la de diversos ângulos e relacioná-la às suas intenções, ao processo que deu origem á imagem, ás questões que a fotografia trás. Existem diversos pontos de vista a serem olhados. Daí surgem dúvidas que abrem caminho às possibilidades. A fotografia nunca é individual, ela tem um contexto a ser decifrado para que os

diversos pontos de vista possam ser contemplados, ou seja, a decisão do pesquisador já sofreu uma programação prévia para que a imagem possa ser decifrada.

De acordo com Loizos (2002), as fotografias e filmes podem oferecer um registro concreto das ações que, junto às entrevistas e ao registro escrito, ajudam nas reflexões feitas *a posteriori* (p.137). Além de um registro histórico, as imagens tendem a reforçar as possíveis mudanças acontecidas e questionar sobre o que está faltando, ajudando na compreensão do processo cultural construído.

Decifrar fotografias possibilita outro olhar para o processo do pesquisador. E nele, podemos decifrar o processo do professor e da criança. Decifrando neles, processos contraditórios, de colaboração e de combate, de convergência e divergência, num discurso contraditório e rico de possibilidades. Fotografia também é produção discursiva, permitindo diversos sentidos para o que é visto, tornando assim, o olhar mais flexível, abrindo canais de diálogo, janelas interpretativas entre o fotógrafo, a fotografia e os sujeitos envolvidos no processo. E reflete a produção discursiva de determinado aparelho-escola ou professor.

O homem, ao longo da história, tem se mostrado desejoso de se comunicar através de imagens. Assim, criou recursos, além da pintura e do desenho para captar momentos de seu cotidiano. Portanto, o universo de representações do ser humano vem se ampliando. A fotografia é uma das ferramentas desse processo. Há uma necessidade de eternizar a realidade que mobiliza o homem a buscar diferentes formas de representá-la, fazendo história a partir das diferentes leituras propiciadas pelas imagens.

A fotografia é um instrumento técnico que permite ao homem registrar sua realidade cultural. No caso dessa pesquisa, a fotografia como registro de processos observados se mostra como possibilidade de apreensão de expressões criativas de crianças e professores. O olhar do pesquisador para as fotos deve também ser um olhar criativo que se permita ver o jogo imaginativo das produções fotografadas. Nessa perspectiva, o pesquisador deve olhar o ato fotográfico como um jogo. Jobim e Souza (2009) se refere a este fato a partir da idéia de que a criança lida com os aparatos tecnológicos brincando com eles: “A criança não teme a tecnologia porque para ela, desde o princípio, os aparelhos são máquinas de jogar, são brinquedos”.

A fotografia como registro dessa pesquisa é o ponto de partida ou a janela de entrada do olhar para dentro de nós mesmos, nos revelando a nossa forma de compreensão dos processos do outro, em função das histórias observadas. Segundo Kossoy (*apud* Lopes, 2005, p.104) a realidade da fotografia é “uma realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária”. Ao olharmos uma fotografia, observamos uma realidade posta e uma outra, a imaginária. Pois, quando fotografamos também nos revelamos,

entrando em contato com nossa própria imagem. De acordo com Lopes (2005), este é o ato fotográfico, “que compreende um amplo campo de ação/reflexão que envolve a produção da imagem, incluindo o período anterior e posterior ao click, ao acionamento do botão disparador da câmera fotográfica” (p.105). A autora afirma que o ato fotográfico é constituído pela experiência do fotógrafo, com suas subjetividades até o momento de escolha ao apertar o botão: “este ato inclui a produção da imagem, sua recepção e contemplação” (Lopes, 2005 p.105).

A fotografia é como um outro, que nos altera, dialogando de diversas formas com o fotógrafo e com e com os sujeitos envolvidos, suscitando outras imagens e palavras, enunciados que deflagram discursos, revelando os ditos e os não ditos, diversos olhares, diversas leituras. Essa imagem que é representação de realidade, também não o é, pois evoca o encontro de muitas possibilidades de leitura através de múltiplas linguagens. Ela desperta o questionamento e a construção de um conhecimento que agrega o coletivo e o particular. Por isso, a imagem é alteritária.

Lopes (2005) aponta que a fotografia como registro de pesquisa deve “envolver o ato fotográfico como um todo” (p.106), promovendo sua dimensão alteritária na medida em que envolve o eu e o outro, e todas as possibilidades discursivas deste encontro. Assim, retomamos a idéia de Vigotski em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal, que na mediação das relações nos desafia e nos provoca transformações.

## Novelo

Fui ao campo com o desejo de compreender interativamente os saberes/fazereres das professoras da escola pesquisada, tomando por base as idéias de Brandão (2003) no tocante ao desenvolvimento científico como forma de criar conhecimento nas pessoas, tornado-as “mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes” (p.34). Nós escolhemos o lugar social do qual pesquisamos e por isto, este lugar não é neutro e impessoal, mas faz parte de uma escolha pessoal.

Kramer (2007) convida as ciências humanas a romper com a dicotomia sujeito/objeto. Ela nos fala de uma tensão construída entre estes dois pólos. E é nesta tensão que se encontra o problema da pesquisa. A busca da objetividade denota uma “ausência de historicidade” que, nas ciências humanas, se resolve pela linguagem. É na linguagem que está a voz do sujeito. Neste sentido, o homem perde sua condição de objeto, e como nos diz a autora, “encontrando a *humanidade do homem-sujeito* das ciências humanas”. (p.23)

Para Brandão (2003) diante da idéia de pesquisa como encontro entre sujeitos diferentes, se esfacela a idéia de objeto de pesquisa, mas não a idéia de rigor. (p.103) Apenas o distanciamento e a neutralidade se mostram indevidos para este tipo de pesquisa. Não existe apenas uma forma de buscar conhecimento. A diversidade dos seres e de suas culturas nos leva a preferir a interdisciplinaridade, onde as disciplinas se fundem umas com as outras em direção ao que Kramer (2007) chama de “ciência do homem”. (p.38)

Neste sentido optei pela observação da atuação dos professores e crianças, onde há uma interação social dos sujeitos e que nos leva a confiar em nossas percepções do outro e de nós mesmos. Segundo Brandão (2003) “o que temos para viver como conhecimento científico em qualquer campo do saber são visões, interpretações, compreensões, atribuições pessoais/coletivas de significados”. (p.96) A pesquisa no campo da educação nos remete a diversas dimensões: “econômica, política, cultural, estética, ética”, que no dizer de Kramer (2007), ultrapassam a ciência e caem na prática social. (p.25)

Assim, procuramos adentrar a formação em serviço desse profissional da Educação Infantil, pois foi deste lugar que pude observar sua prática. Reconhecemos também, sua narrativa sobre sua formação acadêmica nas conversas informais que tivemos nos intervalos entre aulas e/ou atividades. Foi recorrente a fala depreciativa em relação à formação acadêmica e a exaltação da prática diária como sendo a “verdadeira” formação do professor. A vivência acadêmica foi relatada no lugar da

falta de sentido e significado, por uma aridez conteudista e sem pontes com a prática da vida de professor.

Acreditando na imagem como linguagem da arte, o método de investigação foi a observação dos processos de sensibilização a partir de imagens e posterior produção imagética das crianças e leitura de fotografias das imagens expostas nas paredes de uma escola de Educação Infantil, localizada na zona sul do Rio de Janeiro e, principalmente, a análise das possibilidades de imaginação e criação das crianças durante as propostas vivenciadas.

Durante seis meses, entre fevereiro e julho de 2011, foram observadas semanalmente três turmas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental: Maternal I, Pré I, Pré II e 1º ano. Além das turmas, o momento de vivência e construção do projeto do ano pelos professores também foi observado. Foram fotografadas as produções dos professores e das crianças destas turmas e alguns processos observados durante as produções. Algumas fotografias foram tiradas das produções que foram para os murais e outras, não. Também fotografei produções que encontrei nas paredes da escola, mesmo não sendo relativas às turmas que pesquisei. No cotidiano da escola fui, por muitas vezes, captada pelas imagens que via e lia de espaços, paredes, murais com ou sem imagens das produções infantis.

O pesquisador escolhe o lugar social do qual pesquisa e por isto, já parte de uma escolha pessoal, de um desejo de compreender interativamente. Neste sentido a escolha da escola pesquisada se deu por motivos pessoais, por fazer parte do corpo técnico da escola e, assim, ter o questionamento como prática constante, baseado na observação cotidiana dos processos de imaginação e criação das crianças envolvidas. De acordo com Ponte (2004) pesquisar a própria prática pode constituir um novo “gênero de pesquisa” (p.42) com seus próprios modelos, muito embora não signifique um novo paradigma de pesquisa educacional. Recorro a Demo (2000) quando penso que uma das características fundamentais do educador é ser pesquisador e que “não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa” (p. 2).

A observação possibilita o contato muito próximo com o fenômeno, ou seja, no dizer de Lüdke e André (1986), “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (p.26). Mesmo havendo objeções ao método de observação pela possibilidade de alterar o meio social observado e, por provocar uma interação pessoal mais intensa, o pesquisador pode sempre confrontar o que observa da realidade, realizando análises posteriores ao que foi observado, evitando qualquer visão tendenciosa.

Segundo Flusser (2011, p.21) a “imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens”. Como fotógrafa das imagens nas paredes da escola, usei a minha imaginação com o intuito de abrir espaço para a interpretação, a reinterpretação e ao estabelecimento de relações, significados e associações num tempo circular, que segundo o autor, dá significado ao olhar.

A fotografia foi escolhida como registro de campo por possibilitar a abertura ao observador, de diversas visões de mundo e como possibilidade de análise de conceitos, como revela Flusser (2011, p.58).

As fotografias contidas no trabalho, não só tem a ver com os processos observados, como também foram escolhidas como um caminho do olhar que fui percorrendo no cotidiano da pesquisa. As imagens que fotografei, de alguma forma, também me “olhavam” e assim, eu as captava através do olho da câmera e elas me captavam pelo que nelas podia ler. Nesse sentido, as fotografias que o leitor vai encontrar no capítulo de análise tem a ver com os espaços percorridos por mim ao entrar na escola diariamente. Nem todos os espaços foram fotografados, assim como nem todas as produções das crianças foram escolhidas. Minha opção foi a de contar histórias através das imagens. Histórias vividas por todos e por mim.

Os processos analisados foram escolhidos por dois critérios: o primeiro, por serem experiências significativas no tocante a imaginação e criação, tanto para a equipe de profissionais da escola, como para as crianças. O segundo critério se fundamentou nas produções de turmas as quais não atuava diretamente como supervisora.

A escola escolhida para a pesquisa se caracteriza por um trabalho com o foco sócio-histórico onde os professores, funcionários, crianças e famílias compartilham ideias e questionamentos sobre o projeto pedagógico geral a ser trabalhado durante o ano. Ao final de cada ano letivo as reuniões de pais e professores têm a intenção de tirar propostas para o trabalho do ano seguinte. A partir deste momento, a equipe técnica faz um trabalho de pesquisa para dar um contorno às ideias colhidas e, no início do ano seguinte é feito um encontro de estudos e vivências para que o desenho do projeto seja construído democraticamente. Durante o ano, cada turma realiza subprojetos que vão surgindo a partir da demanda dos grupos. Ao final de cada um, há um momento de culminância, chamado de Festa Pedagógica.

Todos os professores têm reuniões de supervisão individualizadas semanalmente, onde o planejamento de cada grupo é pensado e trabalhado, além das observações e encaminhamentos feitos para cada criança. Os professores têm grupo de estudos semanal com duração de uma hora. Quinzenalmente, os auxiliares de creche têm reunião de estudos e mensalmente, todos os funcionários da escola têm uma reunião administrativa. A equipe técnica é formada por três diretoras, uma nutricionista e quatro supervisoras pedagógicas. Duas para o Berçário I, Berçário II e Maternal I e duas para o Maternal II, Pré I, Pré II e 1º ano.

A escola funciona desde o Berçário I até o 1º ano do ensino fundamental e fica localizada em uma casa de dois andares, com solário, pátio e prédio anexo com três andares. Tem jardim e árvores de grande porte. Fica próxima ao Jardim Botânico e Parque Lage, em rua arborizada e tranqüila. Todas as salas são salas-ambientes e o sistema pedagógico é realizado em rodízio de

salas. As crianças, com exceção das do Berçário I, passam por todos os ambientes durante a semana. Os ambientes são divididos por nomes que caracterizam o foco de trabalho em cada um. São eles: Solário, Oficina de Multimeios, Oficina de Jogos, Biblioteca, Pátio, Oficina de Som e Movimento, Oficina de Artes, Oficina de Ciências, Oficina de Linguagem e Sala de Informática.

No Solário, o contato com plantas, flores, pássaros e pequenos insetos de jardim é priorizado. Além disso, há brinquedos, como: escorrega, casa de bonecas, carros para pedalar, velocípedes, balanço e outros. Na Oficina de Multimeios, as crianças têm a oportunidade de realizar os jogos simbólicos e dramatizações. Os materiais encontrados são: fantasias, teatro com palco, fantoches, móveis, geladeira e fogão de madeira em tamanho pequeno e utensílios de cozinha de brinquedo, berço para bonecas, carrinhos de boneca, bonecas, carros, diversos filmes, televisão e aparelho de Dvd. Na Oficina de Jogos há jogos de encaixe, quebra-cabeças, casas de bonecas de pequeno porte, bolas, tecidos. Na Biblioteca há diversos livros que são manuseados por todas as crianças. Há muitos outros livros na escola, guardados em armários para serem utilizados quando necessário. No Pátio há brinquedos, como: escorrega, patinetes, velocípedes e um brinquedo com estrutura para entrar e sair de maneiras diferentes. Todos são coloridos e de plástico resistente e sem pontas. A Oficina de Som e Movimento contém bolas grandes e pequenas, instrumentos musicais de percussão, aparelho de som, tatames e colchões, focados para um trabalho voltado à linguagem sonoro-musical e à psicomotricidade. A Oficina de Artes possui mesas e cadeiras, dois tanques, papelaria e armário com diversos materiais para produção plástica e sucateiro. Na Oficina de Ciências ficam os livros sobre diversos temas científicos, amostras de insetos, répteis, mesas e cadeiras. A Oficina de Linguagem possui uma biblioteca bem grande, organizada em ordem alfabética pelos títulos dos livros, uma televisão e um aparelho de dvd, mesas e cadeiras. A Sala de informática contém três computadores. Além das professoras e auxiliares das turmas, as crianças têm contato com dois professores de música, uma professora de inglês, um professor de expressão corporal, um professor de educação ambiental e uma professora de informática. É importante salientar que há murais por toda a escola, alguns na altura das crianças e outros mais altos, em todas as salas, na parede de entrada e varanda.

A idéia da pesquisa foi tomando corpo durante o cotidiano vivido na escola. Como supervisora pedagógica, todos os dias, ao chegar, encontrava possibilidades novas de leitura de imagens. Seja na mudança das produções dos murais, naquilo que se mantinha, no mural de avisos e de informações culturais, nas produções que ficavam mais tempo e acabavam não mais sendo “notadas”. Nesse caminho diário, muitas vezes meu olhar se fixava em algum processo de produção de imagens pelas crianças ou de sensibilização das mesmas pelos professores. Olhava fragmentos, que suscitavam questionamentos e desejo de observar por mais tempo. Desse modo, resolvi aprofundar minhas percepções e leituras, permanecendo mais tempo acompanhando os processos

vivididos pelos professores e crianças e observando seus resultados imagéticos. Para poder fazer uma análise mais profunda, a fotografia foi o tipo de registro escolhido, além das anotações do caderno de campo.

A escolha das turmas onde observei processos se deu pela não interação direta com elas. Foram escolhidas as turmas cuja supervisão não era feita por mim. Uma vez por semana, em dias diferentes, permanecia nas turmas durante uma hora e meia, realizando minhas observações e registros. Nestes momentos, mesmo procurando manter o distanciamento do pesquisador, me vi muitas vezes, interagindo com as crianças e professores, pois era solicitada por eles. Resolvi então, fazer o registro da memória destas interações, pois foi motivo de descobertas e de dúvidas em relação ao meu papel de pesquisadora. Desafios, que junto com as leituras que fiz das imagens e dos processos, me ajudaram na leitura das minhas experiências imaginativas e criativas.

Durante o trabalho de campo me afetaram determinados aspectos. Um deles se refere à chegada à sala de aula do professor. Mesmo com combinação prévia, me via de início como “estrangeira” naquele espaço de relações definidas, de uma turma que já formou um corpo. Ser estrangeira tem muitas vantagens, pois estamos vendo pela primeira vez algo que, talvez não conheçamos. É fundamental o olhar estrangeiro que percorre o todo e depois vai sendo tomado por partes, se interessando por umas, se desinteressando por outras, construindo então, uma idéia daquele evento agora já baseada pela minha história, pelo meu lugar.

Outro aspecto que me desafiou se deu nos momentos em que fui chamada a participar ou a responder algo, questionada pelas crianças ou professores. É o momento do estrangeiro se colocar, falar do seu lugar, expor sua cultura individual. Muitas vezes, me vi pensando um pouco mais em como responder a estes desafios e em outros, tomada pela espontaneidade, dialoguei de forma menos formal. Os dois momentos foram de fundamental importância para a posterior análise do registro de campo. Nele, meus sentimentos, de alegria ou alguma indignação também foram registrados e ao lê-los muitas vezes, encontrei outras formas de escrever sobre estes momentos dos processos. Uma reescrita constante que, no processo de observação por seis meses se modifica. E aí, vem outro afeto que tem a ver com uma gradual entrada nos grupos, onde aos poucos fui deixando de ser estrangeira, mas, sem deixar de sê-lo completamente. Este é o momento da pesquisa onde percebi como o mais cuidadoso e mais rico de possibilidades. Pois nele me percebi podendo falar de algo que já tinha algum conhecimento e, ao mesmo tempo, sem deixar de ter muitas perguntas, discordâncias, pontos obscuros e surpresas inesperadas.

A turma do Maternal I tinha 18 crianças, entre 1 ano e oito meses e dois anos e meio de idade, uma professora e uma auxiliar. Algumas crianças permaneciam na escola no horário integral e outras apenas no horário da tarde. O processo observado nesta turma se deu no horário da tarde para garantir a presença de todas as crianças. Como característica da faixa etária, este grupo

encontrava no jogo simbólico um momento propício para experimentar a imaginação e a criação. Assim sendo, as atividades propostas e vivenciadas tinham sempre a fantasia como fio condutor e essência do grupo. A professora construía junto ao grupo uma relação onde todos tinham a oportunidade de se colocar e dar idéias. Era privilegiada a relação individualizada com as crianças e a proposta coletiva de atividades.

O grupo do Pré I, com 21 crianças de três anos e meio até quatro anos e meio e também com uma professora e auxiliar, tinha como característica principal uma necessidade grande de movimento e questionamento sobre as coisas do mundo. A professora dava muito valor às produções plásticas e visuais do grupo, de forma coletiva e individual. As experiências corporais e de dramatização também eram foco constante do trabalho.

A turma do Pré II, com dezoito crianças de quatro a quatro anos e meio foi observada junto com sua professora e auxiliar. Este grupo tinha como característica a necessidade de trazer sempre uma novidade a ser compartilhada e com muitas histórias a contar. Observei um subprojeto desenvolvido a partir de um brinquedo trazido por uma criança e que possibilitou a todos um amplo espectro de pesquisa.

A preocupação com a alfabetização das crianças do grupo do 1º ano era o foco do trabalho da professora, que não tinha auxiliar. A turma era composta por nove crianças com idades entre cinco e seis anos. O grupo tinha uma criança com questões emocionais importantes, e a professora e o grupo se mobilizavam muito com elas. Se por um lado, todos os componentes do grupo tentavam ajudar a criança, ao mesmo tempo, demonstravam receio e algum preconceito. Este fato é importante para entendermos a dinâmica da turma. Nesse contexto, a professora se utilizava muito das diferentes linguagens da arte como ferramenta importante para a alfabetização. As produções eram, em sua maioria, individuais.

Todos os profissionais da escola, desde a equipe de apoio (limpeza, portaria, cozinha), professores, nutricionista, direção e supervisão participam da construção do projeto do ano. Assim sendo, a experiência foi bastante rica. Durante dois dias inteiros, toda a equipe esteve junta, pensando e refletindo sobre as idéias para o projeto do ano que giravam em torno das questões ecológicas e da relação entre os sujeitos. É uma equipe que se caracteriza por profissionais que já estão na escola há mais de dez anos e pessoas que chegaram recentemente.

Reconheço então, a partir das imagens e processos observados as diferentes culturas individuais (professores e crianças) e de grupos em eterno contato com a cultura da escola, onde se entrecruzam conhecimentos. Procurando um olhar que saia do “lado da coisa e da estrutura formal para o lado da relação e do acontecimento vivenciado” (BRANDÃO, 2003 p.91). Um olhar observador que permeie a intersubjetividade, pois, só posso saber algo do outro se estou em diálogo com ele.

A leitura de fotografias das produções de crianças e professores exige compreender as condições culturais, carregadas de pontos de vista. Há diversas formas de um olhar decifrador. Pode ser a partir de um relance, de um objeto preferencial, de uma idéia anterior, de um processo que foi acompanhado, etc. O gesto do pesquisador–fotógrafo já vem carregado de intenções, de escolhas, mesmo com as limitações impostas pelo programa do aparelho fotográfico e por pertencer ao corpo técnico da escola pesquisada, que, fazendo uma analogia com o aparelho fotográfico, também tem suas limitações e, por muitas vezes, me encontrar dentro da caixa preta, àquele espaço indecifrável. Contudo, munida do esforço por descobrir potencialidades ignoradas, trazendo meus conceitos e fundamentação teórica. Através de um “olhar que pergunta” (BRANDÃO, 2003 p.88) busco centelhas dentro das imagens que fotografo, pedaços dos processos em que foram criadas, como forma de montar não apenas uma, mas diversas possibilidades de mosaicos, onde a arte, a criatividade e a expressividades humanas estejam vivas e o diálogo com diferentes saberes esteja presente.

## Tecendo fios do processo

Os olhos vão fotografando os ambientes da escola conforme vou adentrando pelo portão. Início de ano letivo. Paredes com poucas imagens. Encontro carrinhos de bebê, fotografias dos pequenos na varanda de entrada. Salas ainda com murais vazios ou com poucas produções. Como uma página quase em branco que vai pode vir a ser preenchida com diversas imagens durante o ano. Dá a ideia de possibilidades, dá asas à imaginação e à criatividade. Quando será preenchida? O que as imagens revelarão do ano que se inicia?



*Img 1-Hall de entrada da escola e parede com murais vazios*



*Img 2- Momentos de preenchimento dos murais da entrada*

Quanta mudança os preenchimentos projetam no nosso olhar! De fato, as histórias vão sendo recriadas a cada desenho, colagem, como o fundo azul que permeia as imagens anteriores. A entrada da escola vai se revelando na sua profundidade de mar, denotando uma aproximação com o projeto do ano, onde a religação com a natureza é privilegiada.



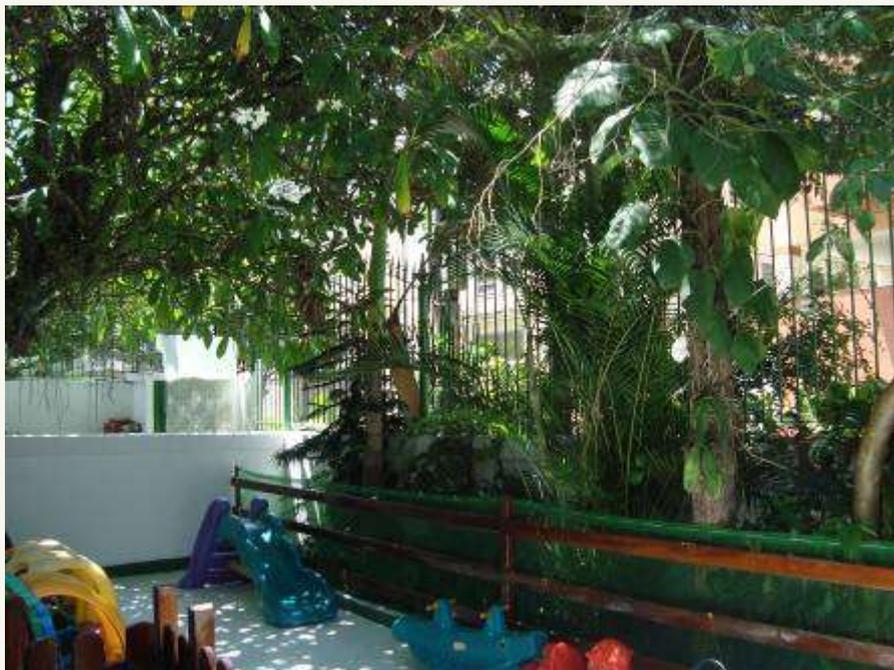
*Img 3- Varanda na entrada da escola*

Continuando a caminhar pela escola os espaços vão se revelando como possibilidades de acontecimento visual. Por trás de cada parede branca ou brinquedo espalhado, posso antever cores e sons produzidos pelas crianças. Na expectativa de possíveis imagens, antevejo as narrativas possibilitadas pela leitura subjetiva de imagens. Leitura essa, corroborada por Jobim e Souza e Lopes (2002) quando afirmam que “a leitura de imagens como uma atividade subjetiva, compromissada com a experiência racional e sensível de tomada de consciência do mundo, deve ser uma conquista e, assim, exige uma educação estética do olhar” (p. 4).



*Img 4- Canto de entrada da varanda onde “nasceu” uma árvore e sacis!*

Na mesma varanda da imagem anterior a esta, nasce uma árvore onde palavras serão frutos. Palavras de quem realiza a viagem do olhar e não esquece da bagagem principal, que ao mesmo tempo é semente e fruto. Através da linguagem escrita o visitante faz parte da produção. A educação estética vai sendo construída em mim, enquanto dialogo com a riqueza das diferentes produções artísticas e de outros campos de conhecimento que vão preenchendo os espaços da escola. Meu olhar vai sendo envolvido pelas imagens e me tira de um olhar cotidiano, me levando aos detalhes, me suscitando a falar sobre as imagens que vejo e, a internamente, manter uma conversa íntima com as imagens. Jobim e Souza e Lopes (2002) argumentam que “a palavra é companheira, uma vez que com ela a imagem se enriquece, ganha contornos, torna-se icástica” (p. 4).



*Img 5- Solário*

O olhar caminha veloz, navegante, não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina. É um olhar que imagina, pois, os espaços ainda não preenchidos nos dão esta possibilidade. Onde não há expressão, ou melhor, onde ainda existe espaço de expressão, está garantida a criatividade imaginativa e o sonho de realização. Há a possibilidade de criar novos conhecimentos sobre o mundo a partir das produções de crianças e professores. É muito prazeroso entrar numa escola que não se “prepara” para receber as crianças com imagens pré-definidas de personagens que se pretendem “infantis”. Assim, não fica instaurado um OLHAR, pretensamente inocente. Este olhar acaba tornando-se o OLHAR sobre o mundo, não existindo mais fronteiras entre o mundo concreto - aquilo que não é re-apresentado, como a nossa casa, a árvore do parque, o gato, o pôr do sol - e aquilo que as imagens nos contam sobre o mundo. Ainda muitas histórias poderão ser escritas a partir das imagens produzidas pelos pequenos e pelos adultos.

Descrevo este passeio do olhar que caminha de início e que depois se fixa em imagens que chamam atenção. Olha de perto, se afasta e que procura outras imagens que façam parte da narrativa. Um olhar que escuta o outro, que se volta para dentro e que retorna para ver do ponto de vista do outro. Um olhar que deseja desvendar um processo envolvendo a narrativa das crianças e professoras. Quais os sentidos podem ser percebidos na leitura das imagens narradas? Onde podemos ler a criança e o adulto produtores da imagem? Somente uma educação estética do olhar nos fará conhecer sobre o outro e sobre nós mesmos. A alteridade proposta pelo diálogo com as imagens nos provoca a entrar na contradição daquilo que somos

e do outro. A imagem é prática social e nos faz interagir e serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e “que só se revela a mim na relação com o outro. Sob esse prisma, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim” (JOBIM e SOUZA e LOPES, 2002 p.6).



*Img 6 - Solário – preenchido com produções plásticas das crianças*



*Img 7- Solário com “pé de livros” convidativo*



*Img 8 - Solário - Famílias apreciando as produções das crianças*



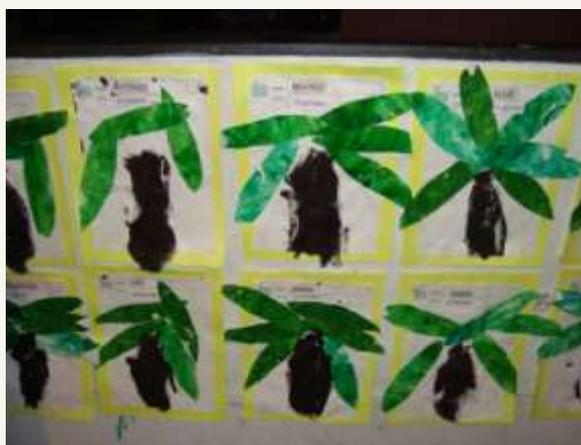
*Img 9 – Pátio e Som e Movimento*



*Img 10 - Telhado da Som e Movimento preenchido com “lagartas” e personagens pendurados no telhado do Pátio*



*Img 11 - Parede do fundo do pátio*



*Img 12 - Parede lateral do pátio*



*Img 13 - Parede lateral do pátio*

Agora, nas fotos acima, as paredes já tendem para o verde e marrom, cores primeiras das árvores e lagartas “voando” no telhado junto a príncipes e princesas de um universo onde o imaginário das crianças e professoras navegou.



*Img 14- Corredor de entrada (com desenhos feitos no computador) e porta da sala de Multimeios – “o caminho da floresta”*



*Img 15 - Sala de Multimeios preenchida pelas produções das crianças*

O universo da Floresta Amazônica é representado junto aos personagens da história da Chapeuzinho Vermelho. Afinal, o lobo mora na floresta! Nesse momento, o encontro do lúdico com o conhecimento sobre a floresta se deu a partir do interesse natural das crianças pequenas pelo mundo dos contos de fadas, onde seus medos e possibilidades de solução de problemas são experiências fundamentais.



*Img 16 - Sala de Multimeios preenchida e com familiares apreciando*

O olhar vasculha outras salas da escola e se encontra em outra dimensão temporal ao se deparar com tempos idos, como a era dos dinossauros e seus contextos. O interesse de crianças de quatro e cinco anos por seres tão inatingíveis e interessantes se configura na busca pelo conhecimento e na descoberta que homens pré-históricos e dinossauros não conviveram.



*Img 17- Sala de ciências preenchida com dinossauros e homens das cavernas – eles não viveram juntos!*

Agora é chegado o momento em que o olhar se fixa durante certo tempo em determinadas imagens e processos de educação a elas relacionados. Ao se fixar não se congela, mas vagarosamente penetra os interstícios dos discursos emitidos, voltando-se para as professoras e para as crianças que constroem imagens aos poucos, levando em conta diferentes linguagens integradas na descoberta do conhecimento, no brincar, na imaginação e na criação. Para tal, o olhar se volta para cinco processos diversos em busca do compartilhamento mágico da expressão criadora.

*“A escola poderia ser um espaço propício ao afloramento de linguagens:  
um espaço privilegiado de criação.  
Tem sido?”  
(LEITE, 1998 p.144)*

A escola em que está sendo realizada a pesquisa trabalha na perspectiva de um projeto gerador, que no ano de 2011 girou em torno de uma maior aproximação do homem com a natureza, no sentido de sentir-se parte dela e de compreender-se como mais uma espécie viva no planeta. Tem como princípios: religar as crianças com a natureza; reinventar os caminhos de conhecer; dizer não ao consumismo e ao desperdício.

O primeiro princípio nos convida a um novo olhar para a natureza, olhando primeiro para nosso próprio corpo como parte da vida na Terra. É nosso primeiro instrumento de contato com o mundo e com os outros. Assim, nos sentimos parte da biodiversidade. Somos

uma espécie entre outras, em interação. Fazemos parte de uma rede de relações que possibilitam uma diversidade em constante busca pelo equilíbrio e pela vontade de viver.

O segundo princípio nos leva a procurar novas maneiras de ler, conhecer e interagir no mundo, buscando novos desafios nos planejamentos pedagógicos, que permitam questionamentos e críticas sobre o que está posto, reinventando formas de relação entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e natureza e adultos e natureza. As aprendizagens não se dão somente nas salas de aula. A aprendizagem inicia-se nas primeiras trocas com o mundo, com pessoas, com o ambiente. A natureza não é o cenário do homem, é parte das construções que fazemos durante toda a vida. Ela nos modifica, como nós também a modificamos.

O terceiro princípio tem a ver com um convívio com o mundo natural que estabeleça novas relações de produção e de consumo, onde as crianças possam saber cuidar de si mesmas, dos outros e da Terra. Resistindo assim, ao consumismo que destrói o sentimento de fazer parte da biodiversidade do planeta.

Por ser uma escola de Educação Infantil, considera-se privilegiada neste sentido, por acreditar ser a infância o espaço para que se cultivem as primeiras sensações, impressões e sentimentos, construindo ações e interações. Sendo assim, ambiente e cultura constituem-se como uma coisa só.

### **Click 1**

O início do ano letivo é marcado por um encontro onde toda a equipe da escola se reúne para vivenciar e estudar, ou seja, um momento prático/reflexivo sobre o tema do Projeto Pedagógico. Observando a imagem abaixo (img 18) podemos refletir que as idéias sobre o projeto estão sendo trabalhadas de forma sensível, criativa e concreta no que diz respeito aos professores, que nesse encontro deram algumas diretrizes de seus sub-projetos pedagógicos a partir da construção coletiva de uma árvore de palavras. Estas palavras foram pensadas como *palavras-raiz*, *palavras-tronco*, *palavras-galhos*, *palavras-folhas* e *palavras-frutos*. Portanto, os desejos e reflexões sobre o tema a ser trabalhado ao longo do ano foram postos sob forma de artes plásticas e colocados no mural central da escola, onde todos podem visualizar.

Me parecem bastante pertinentes a proposta e a escolha do local de exposição da obra. Minhas reflexões acerca desta fotografia se baseiam na imagem como reveladora de alguns rastros da proposta feita aos professores. Percebe-se a árvore com algumas características da imagem estereotipada do tronco, mas que vai se abrindo para uma nova perspectiva quando

as palavras são as raízes, quando o tronco e os galhos são quase cobertos por palavras, tirando o formato habitual da árvore e transformando-a em algo mais compacto, recheado das idéias das pessoas envolvidas e das escolhas dos lugares onde colar as palavras, folhas e frutos. Ela se torna um corpo revelador do corpo docente da escola. Esta foto dá uma idéia de recorte, de um ponto de vista do pesquisador e demonstra uma ambivalência. Nunes, Corsino e Kramer (2009) explicitam este fato quando falam que “a leitura que fazemos das imagens contém a ambivalência de seu sentido: a linguagem polissêmica, mas também o seu uso monológico” (p.200).

O fato de a imagem estar exposta em local visível a todos nos dá a dimensão de identidade do trabalho, de possibilidade de estar sempre olhando para as próprias ideias e de uma possível reflexão constante a partir do olhar cotidiano. Porém, ao longo da pesquisa pude verificar que a imagem foi deslocada de seu local original e já, em segundo plano, realocada para uma sala, onde poucos têm acesso a ela. Podemos inferir que ela teve sua importância diminuída ou que ao longo do processo pedagógico outras imagens tomam seu lugar de importância, sem deixar de revelá-la em alguns aspectos.



*Img18- Produção dos professores em semana pedagógica – fev de 2011*

## Click 2

Neste sentido, recorro à segunda imagem (img 19), que é colocada no local da imagem anterior. Esta já foi feita a partir de propostas pedagógicas da professora do Maternal 1, cujas crianças tem entre 2 e 3 anos. Para este grupo o ano começou com uma sensibilização sobre as casas onde viviam e as diferenças entre casa e escola. Nesse caminho, em observação das árvores do Solário as crianças descobriram que as “casas” dos pássaros são as árvores. Desse modo, a professora e auxiliar trouxeram pios de pássaros e realizaram com as crianças diversas brincadeiras, tais como: uma dela se escondia e soprava um dos pios. A outra perguntava: “Onde está o passarinho?”. Ou a brincadeira de esconder o passarinho em sua casa, como se fosse “Passarinho sai da toca”, onde são desenhados círculos de giz no chão e, as crianças devem dançar entre eles ao som de uma música. Quando a música pára, todos devem procurar sua toca (círculo). Algumas histórias infantis também foram contadas e dramatizações foram feitas. Cada criança era um pássaro com asas coloridas pintadas por eles. “Voavam” todos ao som de músicas instrumentais. Para encerrar o processo foram dados às crianças pássaros de dobradura feitos pela professora. Cada criança coloriu o seu com giz de cera. Em seguida, os pássaros foram colados pela professora em uma árvore também feita por ela, dada sua forma com acabamento icônico. “Nesse contexto, entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta (...)” (GUIMARÃES, 2009 p.103). Portanto, ao observarmos a Imagem 2 podemos perceber a participação das crianças nas pinturas dos pássaros que estão pousados em seus galhos. Esta foto traduz um trabalho pedagógico com a participação de crianças e adultos, talvez algo compartilhado entre todos. o local onde pousa cada pássaro não foi escolhido pelas crianças, ou seja, elas não tiveram alguma participação na confecção do mural, além das pinturas dos pássaros. Contudo, mesmo os pássaros, têm todos o mesmo formato, denotando a participação das crianças na escolha das cores com as quais pintaram seus pássaros e não na forma dos mesmos. Este aspecto mostra o caráter contraditório que encontramos no cotidiano escolar. A partir das fotografias podemos ler as “tensões, contradições e, também, positivities presentes na proposta pedagógica das creches e pré-escolas” (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2009, p.201).



*Img 19 - “Produção das crianças” do Maternal I- Árvore como casa*

A indagação que pretendo fazer neste momento está relacionada ao espaço de criação e imaginação que estas fotografias revelam ou não. Neste questionamento volto à imagem produzida pela equipe profissional que ficou exposta durante algum tempo e indago sobre a possibilidade das crianças terem olhado para ela, além dos professores. Se isto de fato aconteceu, será que a árvore feita pelos professores serve de apoio à criança quando da construção de suas criações plásticas?

Segundo Vigotski (2009) “o que a criança vê e ouve, são seus primeiros pontos de apoio para sua futura criação” (p.36). Para o autor, este material acumulado das percepções das crianças vai ser fundamental para a construção da fantasia. Este processo inclui uma reelaboração do que foi visto, composta de associações e dissociações, criando um todo já modificado. É nesta modificação que mora a criação no seu sentido transformador da realidade vista. Por um outro lado, a professora da turma também viveu ela própria, seu processo criador, a partir da proposta que culminou na primeira imagem (img18). Este fato, por si só, foi desencadeador da proposta feita às crianças? Posso inferir que a professora destacou alguns aspectos vividos por ela. Pelo menos no que diz respeito ao processo que construiu com as crianças. Como as palavras que foram habitar a árvore feita pelos adultos, os pássaros das crianças foram habitar uma nova árvore, também com sua estrutura feita pelos adultos, já acrescida dos conteúdos criativos das crianças, com as pinturas dos pássaros.

Observando as duas imagens percebo espaços de criação e imaginação em ambas. Na primeira, os professores transformaram o formato estereotipado da árvore dada, criativamente. Na segunda, repetindo o mesmo formato, foi possibilitada a participação criativa das crianças apenas na cor de seus pássaros. O espaço de imaginação e criação dado aos professores me parece mais aberto, pois denota os sentimentos ou afetos dos professores em relação à proposta. Afetos nas palavras e na modificação da forma. O professor pôde modificar com maior exagero a estrutura formal da árvore.

Em relação à concepção de criança e de infância, a participação das crianças na produção da imagem foi muito pequena. O que se caracteriza por uma idéia de que a imagem icônica da árvore não poderia ser feita pelas crianças, que são bem pequenas, mas que serviria como base para o reconhecimento da imagem da árvore que circula nos meios escolares e também nesta escola. É importante que a criança tenha referenciais de árvores para que ela possa ter uma concretude na imagem vista. Portanto, dada a imagem, os pássaros das crianças poderiam ser colados no local que elas escolhessem, mesmo que este não fosse especificamente nos galhos. Revela-se neste ponto ainda uma dicotomia entre o processo de sensibilização da aula, cujo tema era a árvore como casa e que trouxe diversas possibilidades de ricas experiências ao grupo de crianças e o produto visual final, que aparece na forma da árvore feita pelo adulto. Nesse sentido, de um lado encontramos a abertura para que a criança viva plenamente a experiência e de outro, o que Colinvaux (2009) denomina de dilema:

“a criança como ser pleno, potente, inteiro, cuja voz e ação devem, por isso mesmo ser reconhecidas e respeitadas, e, de outro, práticas adultas e institucionais que negam esta mesma completude e capacidade de estar no mundo, (re)afirmando as crianças como sujeitos de falta” (p. 45).

### **Click 3**

O processo abaixo descrito nos faz pensar na possibilidade de se fazer e apreciar arte na escola com o intuito de sensibilizar, aprender e criar. A participação de todos os sujeitos envolvidos nos convida a pensar nas crianças e professores como autores.

Em uma turma de crianças de 4 anos, observei um subprojeto que tratou de alguns aspectos da cultura nordestina a partir da história “Sebastiana e Severina”, livro de André Neves, escritor e ilustrador (img 20). A história conta a vida de duas rendeiras que trabalham juntas e vendem suas rendas na feira de Caruaru. Elas são amigas e acabam brigando pelo amor de um forasteiro.

A professora conta a história com o livro aberto para as crianças, que vão interagindo com a história livremente. A escrita é cheia de versos no estilo do desafio nordestino. A

professora lê com entonação adequada e vai pontuando algumas palavras diferentes. No meio da história a professora começa a cantar “Olé, mulher rendeira”, fazendo alusão ao trabalho das rendeiras. Ensina uma parte da música para as crianças e elas repetem. A história vai sendo contada sempre com a participação ativa das crianças. Algumas perguntam: “Por que elas ficaram brigando”? A professora devolve a pergunta a todos para que alguém tente responder. Assim, as crianças vão tecendo a história junto com ela e com o livro.

É interessante notar que as ilustrações chamam a atenção de todos. Eles comentam sobre elas. Em alguns momentos a professora mostra uma ilustração. Uma criança diz: “Parece que ele colou uma renda no livro”! A professora diz que sim e continua a história, sem contar o final. Pede que as crianças escolham o final. Algumas dizem que elas voltam a ser amigas e outras, que uma delas casa com o forasteiro.



*Img 20 - Capa e algumas páginas do livro utilizado pela professora do Pré I*

A professora propõe um trabalho plástico sobre as rendeiras. Trabalho coletivo. As rendeiras vão sendo criadas em pequenos grupos. A turma tem 21 alunos. Eles se dividem com a ajuda dela para que “a proposta dê certo”, diz a professora. O material usado foi cartolina, tinta guache, pincéis, papéis diversos. O grupo criou cinco rendeiras.

É possível observar que as ilustrações do livro de André Neves e outras imagens relacionadas à cultura nordestina trazidas pela professora, influenciaram na criação das crianças. Também foi percebido que a interferência da professora foi bem positiva, fazendo considerações sobre as imagens que eles observaram, chamando atenção para as cores e os traçados, explicando o uso dos materiais, ou seja, envolvendo totalmente a turma. O resultado plástico é extremamente rico. E, ao ser exposto, a professora fez um painel de fundo preto, que realçou a produção. As crianças fizeram questão de mostrar sua produção a quem visitou a exposição realizada na escola, às famílias e até aos outros alunos e professores. (img 21)

O trabalho foi sendo desenvolvido durante duas semanas, sempre com o apoio do livro. Na terceira semana a professora leva imagens de revistas sobre a cultura nordestina. Faz

rendas de papel com as crianças e fala sobre o Bumba meu boi. Nesse momento o interesse aumenta. Muitas já conhecem algo sobre a festa do boi. Dentro de uma escola que preserva as culturas regionais, percebi que o contato com esta manifestação não é algo novo. A professora resolve contar a história desta manifestação. Conta sem apoio de livro, de memória: “era uma vez um homem chamado Francisco, que era casado com Catirina. Francisco era empregado de Seu Coroné. Seu Coroné tinha um boi muito bonito...”. A história é contada em partes durante a semana. O trabalho de culminância deste projeto foi, não só a produção visual plástica com bois e rendeiras, como também uma pequena apresentação teatral sobre a história do boi. (img 21 e 22)

O decorrer deste processo corrobora a ideia de que a criança sozinha nem sempre vai conseguir entender e/ou perceber as diferenças entre os objetos dados pelo adulto e dizem que “muitas vezes sua atenção é apenas dirigida às características mais destacadas dos objetos ou imagens, como, por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas...” (FERRAZ e FUSARI, 2009 p.88). Compete ao professor mediar novas formas de percepção, novas qualidades possibilitadas pelas diferentes linguagens artísticas. É de suma importância que a criança possa experimentar conjuntamente ou de forma isolada as percepções táteis, visuais, sonoras, para que possa diferenciá-las e identificá-las em experiências diversas.



*Img 21- Produção das crianças do Pré I – Marias Tecedeiras*



*Img 22 - Boi Bumbá – produção coletiva das crianças do Pré I*

Durante o acompanhamento desse projeto pude perceber que o tema era de interesse das crianças e que a sensibilização se deu com a história do livro “Sebastiana e Severina”, além da forma de contar e abordar da professora. Pareceu-me que ela pesquisou o tema e que estava gostando do que propôs. Nesse sentido, a significação para as crianças foi muito rica. A professora também se coloca como integrante do grupo e não pretende ter o controle total sobre o conteúdo. Permite que as crianças imaginem durante a história, convidando-as a criar diferentes finais. Respeita o autor, contando o final dele. Valoriza e estimula a expressão e a criação das crianças. É notório que as intervenções da professora também foram criativas, não só no uso dos materiais plásticos, como na configuração das ilustrações, demonstrando conhecimento de como operar com os códigos visuais-plásticos, e também de estudo sobre o tema. Essa professora se mostrou sensível às características da turma e de cada criança, desafiando-as a criar a partir de uma estrutura de planejamento aberta, mas orientada, onde sua função se deu ao ajudar as crianças a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, “favorecendo o crescimento estético sem cair na repetição” (FERRAZ e FUSARI, 2009) e, principalmente, considerando os interesses dos alunos, abrindo os canais da imaginação e da criatividade.

Ferraz e Fusari (2009) falam da criatividade a partir do conhecimento do real e afirmam que “(...) o que pode valorizar a atividade criadora são a manutenção da experiência sensível da criança e um domínio da realidade” (p.94). As autoras retomam Vigotski quando ele fala na precocidade da “percepção de objetos reais”, e da facilidade com que as crianças apreendem os sentidos e significados desses objetos, o que possibilita uma interferência

transformadora sobre os mesmos de maneira lúdica, onde o “fazer” se identifica com o “brincar” e a imaginação com a experiência da linguagem ou da representação” (p.123).

Com esta experiência o diálogo entre adultos e crianças foi nutritivo. Nessa relação, com liberdade de criação, interesses em comum e regras estabelecidas, pude observar um caminho de alteridade. Caminho esse que deu lugar ao potencial das crianças sem deixar de haver mediação do adulto no entendimento de que

“incompletos somos todos, adultos e crianças, seres que ainda não sabem e não podem muitas coisas, mas que vivem a complexidade de ser, com formas próprias de compreender o mundo, abertas à transformação” (BORBA, 2009 p.103).

Como fazer para segundo Moreira (s.d), a “criança dentro do adulto” (p.127) se reencontrar com seu espaço lúdico através das propostas de atividades com imagens? Pude observar durante o trabalho de campo que a formação em serviço fica contaminada de uma rotina mecanicista e fragmentária. Então, partindo da idéia de experiência, como o professor que viveu em sua formação uma não integração das linguagens com a vida, pode oportunizar às crianças com as quais lida na Educação Infantil, uma experiência plena de sentidos e significados com a arte? Busco compreender “... o lugar periférico da arte-educação na instituição-escola e a necessidade de articular a arte aos fazeres pedagógicos, compreendendo a sua importância...” (Peixoto, 2008, p.14) e encorajar uma prática pedagógica que amplie olhares, que reflita na ação e depois, sobre a mesma, construindo um professor-pesquisador de sua prática.

#### **Click 4**

O relato que se segue foi observado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. São nove alunos dispostos em mesas juntas. Dois grupos de duas crianças, um grupo de quatro e uma criança sozinha. A professora pede que façam o registro em desenho e escrita sobre a aula de educação ambiental ocorrida no dia anterior. Ela pergunta ao grupo qual foi o momento mais interessante da aula. Algumas crianças começam a dar suas opiniões e ela mesma diz que a hora que o professor de educação ambiental colocou uma larva na palma da mão foi o momento mais interessante. Acrescenta que a parte dos girinos também foi. Então, pede às crianças que desenhem a larva na palma da mão e os girinos no aquário.

Para fazer o desenho da mão, a professora pergunta se as crianças querem que ela ajude a contornar a mão no caderno. Algumas dizem que sim. Ela vai passando entre as mesas, contornando e dando dicas em relação às produções. O desenho está sendo feito com

lápiz grafite para ser colorido depois. A professora desenha as linhas para o registro escrito, pois o caderno é sem pauta.

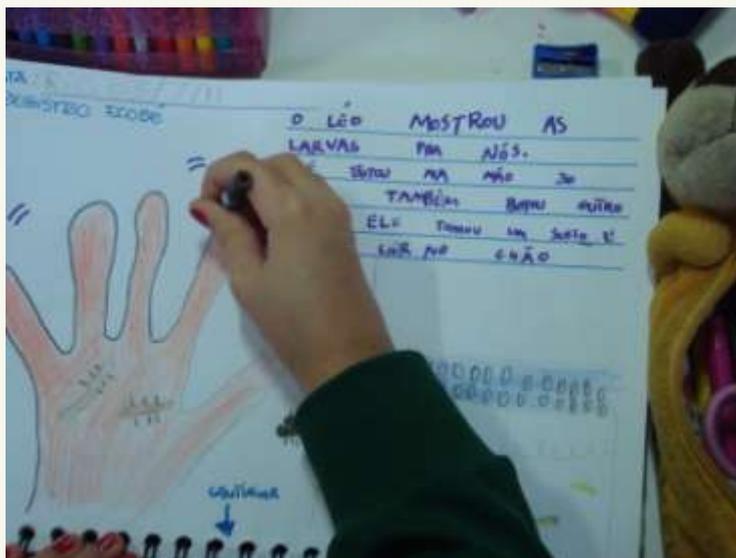
Uma criança queria fazer o girino na mão do professor. A professora nega, dizendo que o professor não colocou o girino na mão e diz: “Como é que você vai desenhar algo que não aconteceu? Ele colocou a larva na PALMA da mão”! (img 23)



*Img 23 - Larva na palma da mão*

As crianças conversam e riem, dando ludicidade ao momento e a professora diz que não dá “pra ficar de papo”, pois não há tempo. Ferraz e Fusari (2009) entendem que “por intermédio das brincadeiras, as crianças vivem situações ilusórias e aprendem a elaborar o seu imaginário (...)” (p.123). Assim, enquanto falam podem imaginar e realizar suas produções. Não é necessário ficar em silêncio para imaginar e criar.

A professora diz que eles devem escrever o que aconteceu e acaba ditando um pouco para o registro escrito e vai ajudando as crianças a fazê-lo através do resgate da aula. Depois, vai corrigindo o registro de cada criança, lendo alto para todos. Faz ressalvas, dizendo que faltam letras em algumas palavras que as crianças escreveram. (img 24)



*Img 24 - Larva na palma da mão II*

A professora vai avisando as horas, dizendo que falta pouco tempo para terminar a atividade. E me mostra o desenho de uma criança considerada talentosa. De repente, me pergunta: “O que você está escrevendo aí, Cláudia”? Eu respondo que posso mostrar para ela depois da aula. (Mostrei o registro descritivo do meu caderno de campo)

As crianças dessa turma já fazem juízo de valor em relação aos desenhos uns dos outros. Dizem que o desenho de um determinado colega está feio. Algumas julgam o próprio desenho, depreciando-o. A professora não faz nenhuma interferência nesses momentos. Porém, resolve ajudar uma das crianças. Escolhe uma cor e a ajuda a pintar. Enquanto desenhavam, todos conversam, com algumas interrupções da professora para que deixem de falar. Uma criança diz: “Minha unha é cor de pele”. Nesse momento não houve intervenção da professora sobre a questão da existência ou não de uma cor para a pele.

Questiono a professora em relação à disposição das crianças pela sala em suas carteiras. Ela diz que tem a ver com as relações entre as crianças e com necessidades pedagógicas. E afirma que um dos meninos, especificamente, deve ficar sozinho para que ela possa sentar ao seu lado a fim de ajudá-lo quando necessário.

A professora lembra às crianças que elas devem se sentar corretamente à mesa para escrever e para desenhar. E também faz sugestões em relação à estética, perguntado se a criança deve ou não contornar o desenho e com que cor.

Há um menino que fica o tempo todo falando, como se estivesse provocando a atenção dos outros. A professora diz: “posso ficar sem ouvir sua voz?” Outros conversam e ela diz que não é hora de conversar, que eles terão a hora do pátio para isso.

Por ser uma turma de alfabetização, a preocupação com o registro escrito é muito grande. As correções são feitas com a professora falando a palavra corretamente e perguntando à criança o que falta ou o que está errado. E vai colocando vistos nos registros escritos das crianças que já terminaram. (img 25 e 26)



Img 25 - O ninho das larvas



Img 26 – larva na palma da mão e ninho das larvas

Peço às crianças para fotografar suas produções e eles concordam. Ficam felizes em me mostrar e dão explicações sobre o que fizeram.

Quando começo a tirar fotos chego perto do aluno que senta sozinho e a professora está ao seu lado, ajudando-o. Nesse momento, ela começa a falar sobre a criança para mim. Não se preocupa com o fato dele estar ouvindo o que diz. Ele nos olha, demonstrando perceber que ela está falando dele: “Ele se dispersa com tudo. Não podia estar no 1º ano. Também, a mãe não fica em casa. Ele não tem apoio. Ele não consegue sentar, quer fazer tudo em pé”. A professora sai e vai observar outras crianças. O menino começa a chamá-la de volta, agora com voz de choro. Finalmente, ela pede que ele sente perto dela. Percebo que nesse momento a relação dos dois já está mais difícil. A professora demonstra estar sem paciência, mas vai perguntando sobre o que ele quer escrever, lembrando o que aconteceu na aula de educação ambiental. (img 27)



*Img 27 – o besouro na mão do Vítor*

Meu primeiro questionamento em relação a esta atividade tem a ver com a escolha do que ficou de mais interessante para as crianças na aula de educação ambiental. Ao mesmo

tempo em que pergunta ao grupo, a professora diz o que foi para ela o mais interessante. Assim, as crianças aceitam a proposta da professora e acabam produzindo a partir do que ela disse. Posso inferir que para a comodidade da correção do texto escrito, a professora tenha agido desta forma. Podemos pensar também que a homogeneização é ainda um costume escolar. A partir dela, o espectro de avaliação diminui e há possibilidades de comparação entre um texto e outro.

Em relação ao desenho também há essa preocupação. Mesmo que os textos e os desenhos não tenham ficado iguais, eles versam sobre o mesmo tema, que não foi escolhido individualmente. Indaguei também acerca do desenho da mão ser feito a partir do contorno da mão da criança. Nem todas desenharam desta forma, embora tenha sido a ideia inicial da professora. (img 28)

Outro fato interessante foi a escolha de materiais. Não houve nenhuma consigna da professora a esse respeito. Como se todos já soubessem de antemão que material usar neste tipo de atividade. Considero que o texto feito com lápis grafite abre a possibilidade de ser apagado ou corrigido. Questiono se este fato fez com que os desenhos também fossem feitos com o mesmo lápis, para depois serem coloridos, a fim de poder apagar, quando necessário.

A partir da observação do processo dessa atividade pude fazer questionamentos acerca das grandes limitações impostas pela professora em relação à memória, à criatividade e à imaginação das crianças da turma. Porém, há diversos resquícios das atividades criadora e imaginativa das mesmas, se levarmos em conta os desenhos que produziram. Neles, há o traço característico de cada criança e a escolha de cores. Há a memória do fato desenhado, mesmo que não tenha sido o escolhido pela criança. Alguns desenhos das mãos não foram feitos com o contorno da mão da criança, possibilitando uma forma criativa de desenhar a mão em ação.

O desenho entendido como gesto revela o desejo da criança de representação e sua característica de movimento fala de uma realidade da infância onde a vitalidade motora é primordial. Neste processo observado, a fala das crianças sobre o que queriam desenhar não foi levada em conta. Portanto, na possibilidade de desenhar mais livremente e falar enquanto desenhavam as crianças iam narrando suas histórias, tanto em relação ao desenho sobre a aula de educação ambiental, como outras falas, a meu ver, brincadeiras com as palavras que insistiam em subsistir apesar dos apelos da professora para que conversassem menos para dar tempo de finalizar a atividade. Por ser uma turma de alfabetização a escrita é para muitos ainda vivida como “desenho da fala” que, segundo Corsino (2006), citando Vigotski,

o gesto é também o signo visual que contém a futura escrita da criança: os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados. Se, por um lado, o gesto é o registro corporal de um desejo ou de uma intenção, por outro, o desenho e a escrita são gestos que se fixaram no papel (p.33).

Neste sentido, esta turma de alfabetização já apresenta contornos de organização escolar onde o gesto vem sendo cerceado e a razão vai sendo supervalorizada. Se pensarmos que são crianças de 5 e 6 anos, elas ainda encontram atalhos para dar forma á brincadeira como linguagem e elo de sua relação com o mundo. Porém, todo o esforço de alfabetizar pode reduzir estes momentos aos espaços destinados ao brincar, como o recreio.



*Img 28 – os girinos*

Hernandez (2007) aposta no desafio da quebra da homogeneização, considerando a pluralidade como condição humana e a escola como um espaço onde todos produzem, convivem e são modificados pela cultura e pelo social, tornando-se necessário que “as diversas vozes sejam escutadas, as histórias individuais, reconhecidas e a inventividade de todos e de cada um valorizada” (p.16).

## Click 5

As crianças do processo que agora descrevo se encantaram pelo mundo dos dinossauros. A turma do Pré II, com dezoito crianças de 4 anos e meio e 5 anos, resolveu pesquisar estes seres logo no início das aulas, quando uma delas trouxe um dinossauro de borracha para brincar na escola. Com olhar desejante procuraram informações junto com a professora que logo se empenhou em pesquisar sobre o assunto. Foram para a biblioteca da escola e lá encontraram um livro grande, de capa dura, com lustrações e nomes científicos dos dinossauros. Ao abrir o livro, uma das crianças encontrou uma imagem de dinossauro e uma palavra e perguntou à professora: “o que está escrito aqui? Ela responde que estava escrita a palavra *Sumário*. Em seguida, ela continuou lendo o livro com os nomes dos dinossauros e mostrando as ilustrações. Alguns foram reconhecidos pelas crianças e outros eram novidade. Quando o livro acabou, a criança que havia feito a pergunta abriu novamente a primeira página e disse, apontando para a ilustração do dinossauro: “Este é o Sumário”. Como todos os outros tinham seu nome científico junto à ilustração, ele logo construiu sua hipótese de que aquele se chamava sumário. Isto posto, a professora riu muito e me olhou, pois eu também achei interessante o ocorrido e, explicou a todos o que era um Sumário. Depois, avisou que procuraria o nome científico daquele dinossauro.

Este foi o início de um processo de conhecimento muito intenso que foi se ampliando para as características da época dos dinossauros e surgiram questões sobre vulcão e homens das cavernas. Ao final, descobriram que dinossauros e homens pré-históricos viviam em épocas diferentes.



*Img 29 - Máquina do tempo*

O interesse por esse mundo dos dinossauros levou as crianças da turma a querer visitar este tempo. Uma das crianças disse: “Por que não construímos uma máquina do tempo e vamos para a época dos dinossauros e do homem pré-histórico”? Assim, a professora respondeu que era uma ótima idéia e pediu sugestões às crianças. Na sala onde estavam havia uma caixa de papelão e uma criança pegou a caixa e sugeriu que ela fosse a máquina do tempo, com botões. A professora disse para todos irem ao sucatório e escolher materiais que serviriam para a construção da máquina. Botões feitos de tampa de garrafa, lantejoulas, tintas e pincéis foram os materiais escolhidos para a construção coletiva. Além disso, produziram coletivamente um texto explicativo de como utilizar a máquina que continha os materiais utilizados, a forma de utilização dos botões e um aviso, de que ao apertá-los, a pessoa iria para um lugar muito especial. Como uma surpresa, a máquina foi colocada na porta de entrada da sala onde, o visitante, ao apertar o botão azul, entraria no mundo dos dinossauros e do homem pré-histórico. (Img 29)



*Img 30 - Dinossauros e seu vulcão*



*Img 31- Homens pré-históricos feitos de argila e palha de aço*

O processo acima relatado nos faz pensar em como uma professora constrói conhecimento junto com seus alunos e a partir do interesse genuíno deles. Ela pôde ler os desejos do grupo ao ver a imagem do dinossauro de brinquedo e estar aberta ao que poderia advir deste interesse. O jogo proposto pelas crianças foi aceito e compartilhado pela professora, que demonstrou também desejar pesquisar e ampliar seu conhecimento sobre os dinossauros sem deixar de trabalhar os conteúdos próprios para a faixa etária. O livro e os materiais plásticos foram possibilidades de construção de imagens artísticas, sendo a arte o fio condutor desse processo. O conhecimento científico não foi preterido em relação à produção artística. Vigotski (1999) explica que a arte não se opõe à ciência

“(…), pois, que a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta, (...). A arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente” (p. 34).

Nesse sentido, podemos pensar que o conhecimento mais formalizado sobre os dinossauros, pré-história, vulcões, leitura e escrita, foi realizado de forma alegórica, ou seja, segundo Vigotski (1999), a imagem e a palavra se completam, criando outro significado, que não só o encontro de uma com a outra. Assim, as crianças e a professora conheceram sobre os temas de interesse de forma prazerosa e criativa, respeitando o desejo e o tempo do grupo como um todo, buscando, pela construção de imagens plásticas, dar contorno à imaginação e à expressão criadora.

Nos salta aos olhos a qualidade da produção plástica, com a utilização criativa de materiais simples, saindo da dimensão do papel e buscando soluções bi e tridimensionais com argila, palha de aço e caixas. Lidar com materiais tidos como sucata não é difícil para crianças, pois é característica delas brincar, transformando objetos, dando novas funções, antevendo possibilidades. Não foi imposto pela professora nenhum material a ser utilizado. A partir da caixa com a qual fizeram a máquina do tempo, este material ficou interessante para o grupo e a professora propôs que experimentassem construir os dinossauros com caixas. Foi dela a idéia da barba de palha de aço para os homens pré-históricos. As crianças nunca tinham usado este tipo de material. Ficaram encantadas com as expressões de cada “homem” construído por eles, contornado pela “barba”.

Nos momentos de criação artística das crianças da turma meu olhar me dirigiu para um todo onde criança, arte e vida são a mesma coisa. Nessa experiência, as diversas linguagens foram trabalhadas de forma não separada, de mãos dadas, elas iam e vinham, aparecendo uma mais do que a outra em determinado momento e, em outro, as posições se invertiam. Como numa espiral, que depende do ponto de vista de quem olha o processo. Nesse sentido,

retomamos as idéias de Vigotski quando nos deparamos com imaginação e realidade constituindo um todo na criança. Moura (2006) afirma que para este autor “os objetos da vida diária, vêm a ser algo como fantasia cristalizada” (p.58). Nesse sentido, as crianças desta turma foram contempladas com ricas experiências que as possibilitaram imaginar e criar a partir de desejos e de objetos do cotidiano.



*Img 32 - Familiares visitando o “mundo dos dinossauros”*

Agradável surpresa dos visitantes à sala da turma do Pré II que, ao apertar o “botão azul” da máquina do tempo, viajaram para uma época pré-histórica e dos dinossauros, podendo contemplar uma produção criativa das crianças e professora

## **Bordando ao avesso**

Durante a pesquisa, o fio mais forte e que sustentou o trabalho foi o fato de que todas as professoras observadas demonstravam desejo de mudança, o que pressupõe o novo, algo a ser criado. Desse modo, houve imaginação e criação em todos os processos, mesmo naqueles onde as produções imagéticas não carregaram o significado do processo que as originou. O processo de mudança em professores tem a ver com o desejo de crescer junto com as crianças, além de ser mediador no desenvolvimento delas. O que não deixa de ser um desafio, mediante o cotidiano da educação infantil.

Ao observar e analisar estes cinco processos não podemos esquecer o papel da equipe técnica da escola, supervisão e direção, na concepção do trabalho. Todas as professoras observadas tiveram diferentes oportunidades semanais de discutir a dinâmica de seus grupos de crianças, suas idéias e dificuldades. Os caminhos foram escolhidos por muitas mãos, olhos, ouvidos e bocas, pois todos estavam envolvidos nos processos. Desde as crianças das turmas, professoras, auxiliares até a equipe técnica, que ao olhar de “fora”, ou seja, olhando de seu lugar, consegue ver aquilo que a professora não vê. Essa função do olhar é de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação onde a fala e a escuta, os diferentes discursos, podem se entrelaçar para criar novos significados.

As questões relativas às possibilidades de imaginação e criação para as crianças envolvidas estiveram diretamente ligadas às concepções de infância e de criança da escola e dos professores. O caminho percorrido demonstrou diferentes momentos onde a criança foi vista como co-autora, junto com o professor e com o grupo, e outros momentos onde prevaleceu a vontade do professor, ainda preso à necessidade de controle sobre os processos educativos. Mesmo nesses casos, coube à criança o seu papel de transgressora, de narradora de um discurso que vai na contramão do que está posto, deixando-se levar pelo momento mágico da imaginação e criação, criando e recriando a sua própria produção imagética.

A dinâmica em espiral do cotidiano da educação infantil se mostrou com o auxílio da metodologia escolhida, na medida em que a navegação do olhar da pesquisadora foi se revelando e ampliando em direção à observação dos processos e a constante retomada dos mesmos, a partir dos registros escrito e fotográfico.

Nesse sentido, o olhar navegante do professor-pesquisador caminhou em diversas searas. Observar as professoras em ação, seus questionamentos, suas certezas

momentâneas, seus sentimentos de falta de tempo, de não saber como agir em determinadas situações, os caminhos tomados por elas no improviso, foram se concretizando em imagens na memória, criando uma sequência de significados aparentemente contraditórios, mas que nos falam de uma dinâmica escolar rica de possibilidades de encontros e desencontros entre crianças e educadores, num fazer e refazer constantes.

Durante o caminho percorrido as possibilidades de desdobramento para outros níveis de ensino, como o Fundamental I, nos pareceram possíveis, já que houve a observação de uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Dentro de uma perspectiva da produção infantil, onde se encontram as possibilidades de imaginação e criação das crianças até o 5º ano do ensino fundamental? A divisão em disciplinas permitiria que a produção imagética da criança tivesse seu lugar? As aulas específicas de arte poderiam dialogar com outras disciplinas, em uma ação transdisciplinar onde a criação estética fosse privilegiada, entendendo arte como conhecimento em si mesma, levando a criança a ser autora e produtora de conhecimento.

A palavra que salta aos olhos, porque me vem como imagem, é labor. A função laboriosa da professora de educação infantil, trabalho braçal e nem por isso somente físico, mas que nos toma inteiramente no cotidiano de fazer parte de um grupo que constrói e reconstrói conhecimentos, bordando uma trama, muitas vezes com pontos diversos, uma combinação nem sempre harmoniosa, me vi na tarefa de olhar o avesso do que foi urdido.

Nessa tarefa de olhar de diversos ângulos percebi que o maior desafio se deu na experiência de *(com) fiar*. Fiar junto às crianças, deixando de lado o ranço autoritário aprendido pelo educador quando viveu seu papel de educando, esteve presente em todo o processo. Incluo aí o lugar que pude ocupar enquanto supervisora e pesquisadora, nos diversos momentos em que me vi a julgar o labor do outro e no dolorido processo de *desconfiar* do meu olhar e reatribuir significados, desmanchando o tecido superficial e bordando outra vez, usando os mesmos fios do processo, tramando novo tecido a partir da observação das imagens fotografadas e das outras imagens da memória, expressões, sentimentos, sorrisos e falas das crianças e professoras.

Me vi no olhar de *(trans) bordamento*, na certeza de inacabamento desse olhar e, portanto, de uma condição de constante ressignificação dos processos de imaginação e criação, pois essa é a tecitura do fazer cotidiano entre crianças e professores. Nessa reflexão pude investigar os momentos onde o dia-a-dia mecânico pôde se tornar

humano; da alegria de reconhecer o que se sabe e nesse reconhecimento descobrir o que falta; de uma avaliação iniciante e processual onde a prática pedagógica se deu ou não de forma adequada; dos diversos momentos onde a teoria e a prática andaram de mãos dadas junto à supervisão e coordenação pedagógicas, reconhecendo a autoria do professor e da criança no desejo de mudança; na sensação concreta de que vivemos juntos a construção de uma história, a qual tive o privilégio de registrar e, nesse registro, encontrar a contradição do cotidiano escolar e reconhecer o entrelaçamento das histórias da pesquisadora, das professoras e crianças; e de aprofundar uma opção de educação das infâncias como projeto, plano utópico, repleto de sonhos e esperanças.

## Referências Bibliográficas

**ALBANO**, Ana Agelica. *Arte e Pedagogia: além dos territórios demarcados*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010  
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

**BARBOSA**, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora Com/Arte, 1998.

**BARBOSA**, Silvia. “E quando a gente brinca lá fora?” – Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: **KRAMER**, S. (org.) *Retratos de um desafio – Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

**BECKER**, A. da S. *História e imagens: a visualidade produzindo infâncias* In: **MARTINS**, R e **TOURINHO**, I. (orgs) *Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

**BORBA**, Angela Meyer; **GOULART**, Cecília. *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*. In: MEC- Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Leograf- Gráfica e editora, v. Unico, p. 47-56, 2006.

\_\_\_\_\_, Ângela Meyer. *Quando as crianças brincam de ser adultos: Vir-a-ser ou experiência de infância?*. In: **MOREIRA LOPES**, J.J e **BARENCO DE MELLO**, M. (Orgs) “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com lógicas infantis”. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

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

**BRASIL**. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

**COLINVAUX**, D. *Crianças na escola: histórias de adultos*. In: **MOREIRA LOPES**, J.J e **BARENCO DE MELLO**, M. (Orgs) “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com lógicas infantis”. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

**CORSINO**, Patrícia *Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras*. PGM2 – O cotidiano da Educação Infantil. [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto) (p.28), 2006.

\_\_\_\_\_, Patrícia. *Pensando a Infância e o direito de brincar*. PGM1 Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto), 2008.

**CUNHA**, Susana R. V. da. *As Infâncias na trama da cultura visual*. In: **TOURINHO**, I. e **MARTNS**, R. *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

**DEMO**, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000.

**FARIA**, S.C. *História e políticas de educação infantil*. In: **FAZOLO**, E. **CARVALHO**, M. C., **LEITE**, M. I. e **KRAMER**, S. (orgs.). *Educação infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

**FERRAZ**, Maria Heloísa e **FUSARI**, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino de Arte-fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

**FLUSSER**, Vilem. *Filosofia da caixa preta- ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Annablume, 2011.

**FREIRE**, M. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

**GARRIDO**, Selma. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: **GARRIDO**, Selma; **GHEGIN**, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

**GIRARDELLO**, G. *A imaginação infantil e a educação dos sentidos*. In: **GONÇAVES**, M.; **ZANATTA** DA **ROS**, S.; **SOUZA**, A.; **LENZIL**, L. (orgs.). *IMAGEM: intervenção e pesquisa*. Florianópolis, SC: NUP, 2006.

**GOMES**, Denise B. In: **GARCIA**, Regina L. (org.). *Re(visitando) a Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

**GUIMARÃES**, Daniela; **LEITE**, Maria Isabel; **NUNES**, Maria Fernanda. *História, Cultura e Expressão: fundamentos na formação do professor*. In: **KRAMER**, Sonia; **LEITE**, Maria Isabel; **NUNES**, Maria Fernanda; **GUIMARÃES**, Daniela (orgs.). *Infância e Educação Infantil e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_, Daniela. *Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês*. In: **KRAMER**, S. (org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

**HERNÁNDEZ**, Fernando. *Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: mediação, 2007.

**JOBIM** e **SOUZA**, S. e **RIBES PEREIRA**, R.M. *Infância, Conhecimento e Contemporaneidade*. In: **KRAMER**, S. e **LEITE**, M. I. (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. e **LOPES**, A.E. *Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*. Cad. Pesquisa. n.116 São Paulo jul. 2002

\_\_\_\_\_, S. O Olho e a câmera. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/epc/epctxt3.htm>. (Acesso em 12 de agosto de 2009)

**KOHL**, Marta de O. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

**KRAMER**, Sonia. “Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie”. In: KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M. F. e GUIMARÃES, D. *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_, S. *A infância e sua singularidade*. Texto escrito a partir de: KRAMER, S. *Infância, cultura e educação*. In: PAIVA, A. EVANGELISTA, A. PAULINO, G. VERSIANIN, Z. (org.). *No fim do século: O jogo do livro infantil e juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p.9 -36; e KRAMER, S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil*. In: BAZILIO, L. KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed.Cortez.p.51 -81, 2003.

\_\_\_\_\_, S. Professoras de educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004 .

\_\_\_\_\_, Sonia. *A Infância e sua Singularidade*. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pafel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Orgs.). *Ensino Fundamental de Nove Anos*. ed. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, p. 13-23, 2006.

\_\_\_\_\_, Sonia. *Por entre as pedras- arma e sonho na escola*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_, Sonia e **GUIMARÃES**, Daniela. *Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos*. In: KRAMER, S. (org.) *Retratos de um desafio – Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

**LEITE**, Maria Isabel. *Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas*. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. *Infância e produção Cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

**LOIZOS**, P. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**LOPES**, A, E. *Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

**LÜDKE**, M e **ANDRÉ**, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

**MARTINS**, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa; **GUERRA**, Maria Terezinha T. *Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

**MOREIRA**, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: e educação do educador*. São Paulo: Loyola, s.d.

**MOURA**, Maria Teresa J. *A Brincadeira como encontro de todas as artes*. Programa Salto para o Futuro – Boletim 23. Ministério da Educação, 2006.

**MOURA** de **MACEDO**, Regina Coeli. *Imagens e narrativas nos/dos murais: dialogando com os sujeitos da escola*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 111-128, jan./abr. 2007

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

**MOYLES**, Janete R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**NUNES**, Maria Fernanda R. *Educação Infantil: Instituições, funções e propostas*. PGM2 – O cotidiano da Educação Infantil. [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto) (p.23), 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Fernanda, **CORSINO**, Patrícia e **KRAMER**, Sonia. *Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização*. In: **KRAMER**, S.(org.) *Retratos de um desafio – crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

**OSINSKI**, Dulce. *Arte, História e Ensino- uma trajetória*. (coleção Questões de nossa Época). São Paulo: Cortez, 2001.

**PAIGE -SMITH**, A, e **CRAFT**, A. *O que é preciso para que sejamos profissionais que refletem sobre a prática na educação infantil?* In: **PAIGE -SMITH**, A, e **CRAFT**, A. *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**PANCERA**, C. *Semânticas de Infância*. In: *A Modernidade, a infância e o brincar*. Florianópolis. UFSC/CED, NUP, nº22, p.97-104, 1994.

**PARSONS**, Michael. *Curriculum, Arte e cognição integrados*. In: **BARBOSA**, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

**PEIXOTO**, Maria Cristina dos S. *Cenários de Educação através da Arte- bordando linguagens criativas na formação de professores*. Niterói: Intertexto, 2008.

**PEREIRA**, A. A. *Estereótipos desenhados, identidades projetadas*. In: **MARINS**, R e **TOURINHO**, I. (orgs) *Cultura visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

**PESAVENTO**, S. J. *Clio e a grande virada da História*. In: *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**PINO**, A. *Imagem, mídia e significação*. In: **GONÇAVES**, M; **ZANATTA** DA **ROS**, S; **SOUZA**, A; **LENZIL**, L. (orgs.). *IMAGEM: intervenção e pesquisa*. Florianópolis, SC: NUP, 2006.

**PINTO, M.A** *infância como construção social*. Versão reduzida de um dos capítulos da tese de doutoramento em Ciências da Comunicação, apresentada com o título *A televisão no quotidiano das crianças*. Universidade do Minho, 1996.

\_\_\_\_\_, M. e **SARMENTO, M. J.** *As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo*. In: *As crianças – contextos e identidades*. Portugal: Bezerra, 1997.

**PONTE, J. P. da.** *Pesquisar para compreender e transformar a própria prática*. Revista Educar, n. 24, p.37-66. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

**POSTMAN, N.** *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

**ROCHA, E. A. C.** *Infância e pedagogia: dimensões de o infantil e uma intrincada relação*. In: *Perspectiva- Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC/CED, NUF, v.15, n.28, p.21 -33, 1997.

**SANTOS, Lucíola.** *Pluralidade de saberes em processos educativos*. In: **CANDAU, Vera Maria** (Coordenação geral) *Didática, currículo e saberes escolares - X ENDIPE*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

**SARDELICH, Maria E.** *Formação Inicia e permanente do professor de arte na educação básica*. Caderno de Pesquisa, no.114 São Paulo Nov/2001.

**TARDIFF, Maurice.** *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

**VIGOTSKI, L.S.** *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_, L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka e tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.