

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

SONIA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

**A IMAGINAÇÃO DE PALÁCIO E A MEDIAÇÃO DAS IMAGENS DA
CIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA**

**VITÓRIA, ES
2011**

SONIA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

**A IMAGINAÇÃO DE PALÁCIO E A MEDIAÇÃO DAS IMAGENS DA
CIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa Dra Gerda Margit Schütz Foerste

**VITÓRIA, ES
2011**

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

F383i Ferreira, Sonia Maria de Oliveira, 1965-
A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da
cidade na educação infantil de Vitória / Sonia Maria de Oliveira
Ferreira. – 2011.
200 f. : il.

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

1. Imaginário. 2. Mediação. 3. Educação de crianças. I.
Foerste, Gerda Margit Schütz. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

SONIA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA

**A IMAGINAÇÃO DE PALÁCIO E A MEDIAÇÃO DAS
IMAGENS DA CIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
VITÓRIA**

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

Aprovada em 30 de março de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Coco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Bernard Fichtner
Siegen - Alemanha

Dedico aos meus quatro amores Wagner, um exemplo de pai, esposo e de dedicação a família; a Catharina filha mais velha, Maria Clara, a caçulinha e Wagner Neto, o mais novo integrante da família. À minha mãe, pelo exemplo de mãe, trabalhadora, forte, caridosa e amorosa. À minha orientadora pelo exemplo de dedicação e generosidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por permitir estar realizando alguns dos meus sonhos.

Ao meu esposo Wagner, pela força que sempre me deu em tudo.

Às minhas filhas Maria Clara e Catharina por participarem desse processo tão importante da minha vida e pela compreensão das horas em que me dediquei aos estudos.

A Wagner Ferreira Neto, com sua chegada inesperada nos momentos finais da conclusão desse trabalho, me inspirando ainda mais.

À Professora Gerda pela orientação, por me sugerir os caminhos da pesquisa, conduzindo de forma sábia, mediando, criticando, vibrando e elaborando junto e pelo carinho a que se dedica aos seus orientandos.

À FAPES, que proporcionou minha dedicação exclusiva para o mestrado, na concessão de bolsa de estudos.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Educação, que tornaram possível a ampliação do conhecimento e dos diversos olhares para o cotidiano escolar, nas diversas leituras, análises e textos que constituímos juntos.

Aos professores:

César Cola, pelas sugestões e críticas na qualificação que puderam ainda mais complementar nossas discussões, e pelas contribuições das disciplinas de Seminário C – Infância e Arte: Linguagem, discurso e educação.

Hiran Pinel, pelo carinho. Pelas sugestões e críticas na qualificação que nos serviram de reflexão, clareando ideias e discussões, como também, pela contribuição efetiva na disciplina de Psicologia da Educação, na fundamentação

sobre Vigotski e a metodologia histórico-social.

Valdete Côco, pela enorme contribuição no Seminário C – Infância e Arte e na qualificação.

A todos os colegas da Turma 23, pelas experiências e trocas de ideias, constituindo-se nas redes sociais.

Ao meu amigo Ivan Nyls, pela ajuda na pesquisa de campo sendo o fotógrafo e camera-man;

À professora e amiga Sheila Colabelo que aceitou participar do projeto aplicado no CMEI em que trabalha, estabelecendo parceria.

Aos profissionais do CMEI Eldina Maria Soares Braga, pelo acesso ao desenvolvimento desta pesquisa e por participarem desse processo de interação.

Aos alunos do curso de Pedagogia da UFES, Leonardo Brum e Daiane de Souza Gomes, que aceitaram acompanhar a visita/passeio, ajudando na condução das crianças e registrando todos os momentos em fotografia e vídeo.

A todas as crianças do 1ºA e 1ºB do CMEI Eldina, que participaram ativamente de todas as atividades propostas.

A todos os profissionais e crianças dos CMEIs Valdívila da Penha A. Rodrigues e Ana Maria Chaves Colares, por terem me proporcionado a experiência de vivenciar, aprender e ensinar arte na educação infantil.

À Hevelise Nagon, pelos ensinamentos e paciência na turma do berçário I.

À Eliete, pelas músicas, histórias e alegria.

À Érica Santos, por ter me ensinado a trabalhar com a música e movimento com

as crianças pequenas.

À diretora do CMEI Ana Maria Chaves Colares, Graciela Cappi Chrysostomo e a pedagoga Myrya, por elaborarem um horário que atendesse às minhas aulas no mestrado.

À Déborah Proveti, Andréa Weiss, Fernanda Monteiro, amigas que conquistei no mestrado e que compartilham das mesmas ideias.

A João Porto, pelo carinho e pelas ajudas e leituras de textos.

À Ana Louzada, por ter concedido entrevista, contribuindo para o engrandecimento de nosso trabalho.

À Vera Simões, pelo carinho e pela presteza em nos conceder uma visita e disponibilizar projetos, imagens para essa pesquisa.

À Raquel Conti, pela parceria sugestões e trocas de experiências na ECBH para a elaboração do projeto para as crianças na visita monitorada.

Aos responsáveis pelo Palácio Anchieta por receberem as crianças da EI em visita monitorada.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

Por mais que se diga que o pesquisador é um ser solitário, entendo que ninguém chega a lugar nenhum sem o outro, por sermos seres humanos, sociais. Por isso, para construirmos nossas ideias, dialogando com autores, aplicando projetos, foi necessário o envolvimento de muitos e todo esse movimento nos remete às palavras de Raul Seixas que diz que:

“Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se

sonha junto é realidade”.

MUITO OBRIGADO A TODOS E TODAS!!!

A humanidade se diferencia dos demais animais não só pela capacidade de raciocinar, mas, principalmente, por pertencer à categoria dos seres simbólicos. Somos a única espécie sobre o planeta capaz de criar símbolos carregados de significados para interpretar o universo. Somos nós, os humanos, os únicos animais capazes de fantasiar, de sonhar, de simbolizar, enfim, de imaginar e criar. É neste cenário que surge a arte como grande destaque da produção simbólica da humanidade. (SILVA, 2006, p. 19)

RESUMO

Esta pesquisa reporta-se à leitura de imagens na Educação Infantil, apresentando como referencial teórico as contribuições de Vigotski, Sarmiento, Schültz-Foerste, Araújo dentre outros. Caracteriza-se como pesquisa empírica, utilizando a abordagem metodológica qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, narrativas orais e imagéticas das crianças, fotografias e filmagens no espaço escolar e fora dele. Enfatiza a relevância das práticas educativas em espaços expositivos e o desvelar da imaginação tendo as crianças, o professor de artes, os monitores e professores/pedagogos como sujeitos desse processo de ensino aprendizagem. O objetivo do estudo é analisar desenhos do imaginário de *palácios* construídos por crianças da Educação Infantil, com o intuito de perceber como seus discursos imagéticos podem ser mediados por imagens da cidade. Logo, percebemos que elas, através dos desenhos/registros imagéticos, remontaram cenas da imaginação por meio do conceito de palácio e criaram outros depois da visita/passeio pela cidade. Assim, representaram suas próprias leituras de mundo, como ouviram e viram.

Palavras-chave: Imaginário – Leitura de Imagem – Mediação – Educação Infantil.

ABSTRACT

This research relates to image reading in kindergarten, presenting as theoretical referential the contributions by Vygotsky, Sarmento, Schultz-Foerster, Araujo and others. It is characterized as empirical research, using the qualitative approach, with data collected through semi-structured interviews, oral narratives and imagery of children, photographs and footage of the activities undertaken at school and beyond. It emphasizes the importance of educational practices in the exhibition spaces and the unveiling of the imagination, having children, the arts teacher, trainers and teachers / educators as subjects of teaching and learning process. The objective is to analyze the imaginary drawings of palaces built by children from the kindergarten, in order to understand how speeches may be mediated by pictorial images of the city. Soon, they realized that, through drawings / pictorial records, reassembled scenes from his imagination through the concept of the palace and created others (own) after the visit / tour of the city. Thus, children represent their own views of the world, as heard and seen.

Keywords: Images - Photo Reading - Mediation - Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECBH	Escola da Ciência, Biologia e História
EI	Educação Infantil
ES	Unidade Federativa do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MAES	Museu de Artes do Espírito Santo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES
SEME	Secretaria Municipal de Vitória
SME	Sistema Municipal de Ensino
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- Imagem 1 - Turma do grupo 1A – pesquisadora e crianças sentadas no chão em forma de círculo.
Foto digital por: Ivan Nyls Ribeiro Lana
Data: 21 de maio de 2010.
- Imagem 2 - Turma do grupo 1A – pesquisadora e crianças sentadas no chão.
Foto digital: Ivan Nyls R. Lana
Data: 21 de maio de 2010.
- Imagem 3 - Imagem 3 – Entrando no ônibus
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010
- Imagem 4 – Basílica de Santo Antônio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 05 – Baía de Vitória
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 06 – Ruas do bairro de Santo Antônio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 07 – Chegada à ECBH
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 08 – Contando a história do Palácio Anchieta
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 21/05/2010
- Imagem 09 – Porto de Vitória-ES
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010
- Imagem 10 - Escadaria Bárbara Lindemberg
Foto digital por: Daiane de Souza Gomes
Data: 25/05/2010
- Imagem 11 - Recepção do Palácio Anchieta
Foto digital por : Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

- Imagem 12 – Sala de projeção do Palácio
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010
- Imagem 13 – Sala de Projeção do Palácio
Foto Digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 14 – Sala de Projeção do Palácio
Foto Digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 15 – Sala dos governadores
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010
- Imagem 16 – Pátio Central do Palácio
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010
- Imagem 17 – Pátio Central do Palácio
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010
- Imagem 18 – Entrada principal do palácio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 19 – Panorama do Porto de Vitória (entrada do Palácio) e da obra de Piatã Dube,
Foto digital de: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010
- Imagem 20 – Sala das Relíquias arqueológicas
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 21 – Sala das relíquias arqueológicas
Extrato de Filmagem – por Leonardo Brum
Dia: 25/05/2010
- Imagem 22 – Sala das relíquias arqueológicas
Extrato de Filmagem – por Leonardo Brum
Dia: 25/05/2010
- Imagem 23 – Baú de ferro
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

- Imagem 24 – Praça João Clímaco
Foto digital por: Raquel Conti
Data: Março de 2010
- Imagem 25 – Piquenique na Praça João Clímaco
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 26 – Piquenique na Praça João Clímaco
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010
- Imagem 27 - Autor do desenho: Lorryne
Idade: 6 anos
Técnica: desenho com lápis grafite e cor, sobre papel couché
Dimensão real da obra: 29,5 cm x 21,0cm
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 21/05/2010
(trabalho escaneado)
- Imagem 28 - Autor do desenho: Yasmin
Idade: 6 anos
Técnica: desenho com lápis grafite e cor, sobre papel couché
Dimensão: 21,0cm x 29,5 cm
Data: 21/05/2010
(trabalho escaneado)
- Imagem 29 - Autor do desenho: Gilmara
Idade: 6 anos
Técnica: desenho com lápis grafite e cor, sobre papel couché
Dimensão: 21,0cm x 29,5 cm
Data: 21/05/2010
(trabalho escaneado)
- Imagem 30 - Autor: (autor não identificado)
Técnica: desenho com lápis grafite e cor, sobre papel couché
Dimensão: 21,0 cm x 29,5 cm
Data: 21/05/2010
(trabalho escaneado)
- Imagem 31 - Desenho de palácio
Autor do desenho: Lorryne – 6 anos
Foto digital: por Sonia Ferreira
Data: 21/05/2010
- Imagem 32 - Autor do desenho: Lorryne
Idade: 6 anos
Técnica: desenho com lápis grafite e cor, sobre papel couché
Dimensão real da obra: 29,5 cm x 21,0cm

Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 21/05/2010
(trabalho escaneado)

Imagem 33 – Orientação para as crianças
Extraída de vídeo digital por:Ivan Nyls.
Data: 28/05/2010

Imagem 34 – criança desenhando
Extraída de vídeo digital por:Ivan Nyls.
Data: 28/05/2010

Imagem 35 – Criança entintando
Foto digital por: Ivan Nyls
Data: 28/05/2010

Imagem 36 – Criança entintando
Foto digital por: Ivan Nyls
Data: 28/05/2010

Imagem 37 – Criança desenhando sobre isopor
Extraído do vídeo digital – por Ivan Nyls
Data: 28/05/2010

Imagem 38 – isoporgravura
Extrato de vídeo: por Ivan Nyls
Data: 28/05/2010

Imagem 39 – Matriz de isoporgravura
Autor: Ana Carolina
Data: 28/05/2010

Imagem 40 – Matriz de isoporgravura
Autor: Fábio
Data: 28/05/2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1.OBJETIVOS.....	26
2.JUSTIFICATIVA.....	29
3.PROBLEMATIZAÇÃO	40
4.PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	40
5.METODOLOGIA.....	47
CAPÍTULO 1. IMAGEM E IMAGINÁRIO	52
CAPÍTULO 2. MEDIAÇÃO.....	63
CAPÍTULO 3. INFÂNCIA E CRIANÇA: A SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	73
CAPÍTULO 4. MEDIAÇÕES DE SUJEITOS E ESPAÇOS NA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS E IMAGINÁRIOS NA INFÂNCIA.....	80
4.1 Relato de uma experiência.....	80
4.2 Sair da escola: uma aventura.....	86
4.3 Imagens de Palácio.....	111
4.4 O desenho de Lorrayne: uma aproximação.....	140
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149

APÊNDICES.....	160
APÊNDICE A. Projeto "O olhar poético das crianças sobre a cidade de Vitória".....	161
APÊNDICE B. Autorizações para uso de imagem/áudio.....	162
APÊNDICE C. Roteiro para entrevista.....	169
APÊNDICE D. Questionário enviado (email) para assessoria da Educação Infantil da PMV (2009).....	172
ANEXOS.....	175
ANEXO I. Cadastro de Visitação - Palácio Anchieta.....	176
ANEXO II. Documento UFES - implantação da disciplina de Prática de Ensino da Arte na Educação Infantil.....	178

INTRODUÇÃO

Acreditamos que as principais escolhas que fazemos no percurso da nossa história são determinadas pelos gostos, vivências e experiências adquiridas ao longo da vida.

Em nossas experiências, tivemos vivências permeadas pela arte, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse processo, percebemos o quanto transformamos e aprendemos. Nesse percurso, nossa intenção era de prosseguir os estudos, nos envolvendo em pesquisas sobre a arte e educação e a experiência da docência em sua plenitude. Aliando os interesses às oportunidades, iniciamos dois processos: o de efetivação como professora dinamizadora de Artes na Educação Infantil de Vitória/PMV e o da inserção no Mestrado em Educação da UFES.

O processo de efetivação para a Prefeitura já havia acontecido desde dezembro de 2007. Ao concluirmos a graduação no início de agosto de 2008, assumimos a sala de aula em setembro do mesmo ano. Nesse mesmo período, o processo para o mestrado também estava em andamento. O projeto apresentado visava uma temática que envolvia a fundamentação teórica do professor de artes na EI¹, tendo com foco *os materiais educativos em Artes para a Educação Infantil*, já que os disponíveis no mercado não atendiam ou atendem a essa etapa da educação básica como suporte para os planejamentos de aula.

Ao assumirmos efetivamente a sala de aula, vivenciando o cotidiano da EI, nos vimos como sujeito participante e integrador naquele lugar. Lá, percebemos as dificuldades que o professor de artes enfrenta no dia a dia. Esse profissional, geralmente, não possui uma sala apropriada para aplicar suas aulas, tendo muitas vezes que levar muitos materiais de sala em sala, dificultando a possibilidade das crianças experimentarem, criarem, se perceberem num espaço próprio para arte. Além dessas não possibilidades, as crianças da EI não têm sido contempladas

¹ Ao longo deste trabalho iremos abreviar Educação Infantil (EI), por ser uma temática recorrente.

com frequência às visitas aos espaços expositivos da cidade, tendo o professor de artes como mediador. Esse se desdobra entre uma turma e outra, atendendo a todas que compõem aquele espaço, ao mesmo tempo cobrindo o horário dos planejamentos dos professores/pedagogos.

Notamos que as aulas de artes são vistas pelas crianças como um momento de distração. São simbolizadas por aulas práticas, tão corridas, que o(a) professor(a) se desdobra entre o *tempo/entrada*, *tempo/pátio*/ *tempo/parquinho*/ *tempo/lanche*, *tempo/almoço/jantar*, *tempo/saída*. Além disso, não há um espaço apropriado para a aplicação dessas aulas, utilizando muitas vezes a sala do professor/pedagogo, sendo visto como um *intruso* em sua sala. Assim, perde-se um pouco a autonomia e a identidade profissional, causando frustração. As práticas em artes busca explorar o potencial criativo da criança, que costumeiramente podem sujar o espaço da sala de aula com pedaços de papel, pingos de tinta, etc, incomodando alguns professores que não são da área. Diante disso, quase sempre reclamam que as salas ficam sujas e sugerem a não utilização desses materiais, mantendo o local limpo, mas isso impede o professor de artes de ampliar as experiências estéticas. Esses foram um dos fios condutores que nos levou a pesquisar a possibilidade de mediação entre a arte e os sujeitos da EI, mudando o foco da pesquisa.

Retomando a crença de que são nas experiências vividas e no convívio com os outros que construímos nossa história, reportamos ao pensamento Vigotskiano que diz que nos tornamos humanos a partir do convívio em sociedade, tendo como ferramenta a linguagem. É a partir dela que buscamos nas práticas escolares obrigatórias da graduação, onde adquirimos experiências múltiplas, observamos, aprendemos, reaprendemos e (re)significamos, nos colocando como um sujeito *inacabado* nesse processo em constante transformação. Todas essas experiências não nos deram uma visão clara do cotidiano escolar, que só foi percebido quando assumimos de fato a sala de aula.

A EI tem sua especificidade, diferenciando-se das outras etapas da educação

básica, com *tempos* diferentes, tendo o espaço como fruidor do conhecimento, onde os sujeitos/crianças estão abertos a se posicionarem enquanto seres sociais, trazendo suas competências, prontas a experimentar o *novo*, a dialogar com o adulto, a imaginar e perceber o que está a sua volta. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental para poder criar possibilidades para ela experimentar.

Ao assumirmos a função de *Dinamizadora de Artes*², tivemos a oportunidade de conhecer e perceber os espaços da EI, em dois CMEIs distintos. Nossa percepção ia muito além da necessidade de um apoio didático/teórico para planejar as aulas, que era nossa proposta inicial do mestrado. Nas primeiras experiências vividas nesse cotidiano a angústia foi inevitável, ao sentirmos as dificuldades tanto de aplicar as aulas, das mediações atravessadas ou no desejo de querer fazer mais, de explorar o potencial, sem conseguir de fato efetivar as possibilidades que a arte pode proporcionar para o aprendizado das crianças.

É fato que foi nesse espaço que aprendemos, mesmo com angústias iniciais. A convivência com as crianças nos fez entender que elas têm um potencial e que o professor de artes pode se aproveitar dele, construir novas experiências, dentro e fora da escola, mas para isso é necessário um interesse coletivo para que de fato aconteça. Buscamos então focar a criança como sujeito principal, mediada pelo professor de artes, percebendo seus olhares tanto do imaginário quanto pela cidade de Vitória. Aliamos então as experiências na EI como Dinamizadora de Artes à fundamentação teórica do mestrado, à paixão que a arte e as crianças nos tomaram e aos interesses da pesquisa, onde todos foram fundindo-se. Nesse envolvimento, poder mediar fora da escola em visitas a espaços expositivos com crianças da EI, transformando-as em experiências que se aglutinam com o imaginário, o vivido e a percepção, nos encantou, nos levando a outras experiências inesperadas.

Considerando que o termo arte-educação foi mais intensificado na década de 80 a

² A redução da nomenclatura “dinamizador de artes”, diz respeito à forma como se dirigem usualmente, como uma redução de palavras. A função de fato é registrada como Professor Dinamizador de Artes da Educação Infantil – PEB III, assim como o Professor de Educação Física – PEB III.

partir dos estudos de Ana Mae Barbosa (2005, 2010) atualmente tem sido uma área de muitas pesquisas e discussões. Essas relevam a importância dessa disciplina em todas as etapas da educação, que foram sendo inseridas de forma mais intensificada no ensino fundamental e médio. Aos poucos, elas têm revelado um interesse maior da inserção da arte na EI.

Apesar de existir a lei com obrigatoriedade de um profissional com formação específica em artes em todas as etapas da educação básica, algumas instituições de ensino que atendem a EI agregam às práticas em artes ao profissional formado em Pedagogia, aplicando práticas sem contextualização específica, que poderia ser feita pelo profissional formado na área. No sistema municipal de ensino de Vitória, a bem pouco tempo teve inserido nesse cotidiano o profissional efetivo com formação em artes. Por volta de 2006 aconteceu o primeiro concurso público com a função de Professor Dinamizador de Artes. Anteriormente as aulas de artes eram integradas nos conteúdos aplicados em sala de aula, pela professora formada em Pedagogia.

Por ser uma prática que está em desenvolvimento nesse órgão, o profissional de Artes tem que se envolver ainda mais em suas práticas e mostrar a importância da disciplina para crianças pequenas, e como estas contribuem para a ampliação do olhar delas sobre o mundo, refletindo, criticando e imaginando.

Nesse cenário é que buscamos desenvolver nossa dissertação de mestrado, demonstrando como a mediação do profissional de artes, na interação com os outros sujeitos da EI, incluindo as crianças, pode ser intensificada, proporcionando o aprendizado de todos.

As crianças têm todo um potencial a ser explorado, e se esse for mediado por práticas de visitas fora da escola, com a presença desse profissional e de outros professores, torna ainda mais produtivo o trabalho prático no interior da escola, sendo essa uma forma de estímulo e motivação para todos, além de melhorar as relações entre adulto/criança, criança/criança e adulto/adulto.

Nossa presença nesse espaço teve como proposta a aplicação de um projeto, elaborado em um curso de formação de professores realizado na ECBH, intitulado “*O olhar poético das crianças sobre a Cidade de Vitória*”³, enfatizando a memória e história da Praça João Clímaco, localizada no topo da Cidade de Vitória. Ali encontram-se o Palácio Anchieta, sede do governo do estado (antiga Igreja de São Tiago) e o Palácio Domingos Martins (Antiga Igreja da Misericórdia e Congresso Legislativo). Como prática do curso, o projeto deveria ser aplicado na escola em que os participantes atuam. O público alvo era composto, em sua maioria, por professores de Artes, História e Pedagogia, que integram o ensino fundamental do SME de Vitória.

Como o eixo principal de nossa pesquisa é a leitura de imagens, agregamos os nossos interesses aos de uma professora Dinamizadora de Artes, participante do curso, que se manifestou favorável à temática que estávamos desenvolvendo. Sugeriu que essas poderiam ser agregadas às práticas da EI em que trabalha. Procuramos então, um tema que evidenciasse o olhar das crianças da EI, relevando-as como sujeitos participantes da cultura no desvelar do imaginário de palácio advindos dos contos de fadas, e as novas leituras na pós-visitas à ECBH, ao Palácio Anchieta e nos percursos pela cidade, e se estas são (re)significadas por elas.

Diferenciamo-nos do restante dos participantes, por sermos as únicas com uma proposta direcionada à EI, com a elaboração de um projeto integrador e a possibilidade de trabalhar a arte com crianças pequenas, fazendo leituras de imagens, aproximando-as da história da cidade em que vivem, sem perder a capacidade de imaginação e criação, tornou-se um desafio.

Elas estão acostumadas a ouvir histórias, assistir filmes e desenhos animados, muitas imaginam personagens fantásticos, lugares encantados, palácios e castelos. E, partindo dessas experiências tendo a oportunidade de imaginar, sonhar, demonstrando toda a atenção e emoção, aliamos-las à nossa proposta de

³ Apêndice A

trabalho. Partindo dessa premissa, poderiam ter a oportunidade de comparar as imagens criadas através da imaginação com os símbolos da cidade, incluindo nessas o Palácio Anchieta, que abriga hoje a sede do governo do Estado.

Propomos exercícios práticos com registros imagéticos em desenho no primeiro momento, e ao retornamos ao CMEI depois das visitas, esses desenhos foram aplicados na técnica da gravura. Tiveram a finalidade de perceber as novas leituras imagéticas e se essas influenciam seus registros anteriores.

Além de buscar essas respostas sobre a forma que as crianças significam e (re)significam as imagens, pudemos proporcionar experiências que comumente não as têm, como visitar esses espaços fora da escola. Logo, quebramos os paradigmas de que não são capazes de entender, apreender, ler e interpretar as imagens da cidade, demonstrando aos profissionais desses espaços que é possível haver propostas de visita para essas crianças, adequando a mediação para cada idade, como também ampliando as possibilidades de recepção dessas nos espaços a serem visitados.

Assim sendo, nosso trabalho divide-se em quatro capítulos, aliados à cronologia da pesquisa, que inicia-se pelo capítulo 1, onde estão descritos os caminhos que nos levaram à pesquisa. Na introdução descrevemos nossa trajetória acadêmica, a escolha do tema proposto, e a motivação que nos levou pesquisar a arte na EI. No objetivo, descrevemos a intenção dessa investigação e a pergunta geradora. A revisão teórica nos dá a dimensão das indagações que foram realizadas no PPGE, com temáticas que envolvem esse cotidiano, que nos levou a conhecer ainda mais as práticas na EI.

O capítulo I, Imagem e Imaginário, trazem reflexões com contribuições de autores, sobre o que entendemos ser imagem, imaginário e como é percebido na infância.

No capítulo 2. Mediação, buscamos o entendimento sobre esse termo e como ela se dá no cotidiano pesquisado, à luz de alguns autores.

O capítulo 3 aborda a socialização da infância, permeando entre textos de autores que pesquisam e pesquisaram esse assunto, no qual está imbricada em nosso trabalho. Entender essa relação da criança no espaço escolar, nos leva a compreender como funciona esse movimento dentro da EI e como o professor deve mediar com ela, atentando para a criança como um ser social, com suas particularidades e singularidades.

No capítulo 4 descrevemos as primeiras aproximações com as crianças e com o espaço pesquisado, como também, nas mediações que propomos trabalhar com elas, e a aventura de um uma visita/passeio⁴. Procuramos nesse último capítulo o desvelar das imagens, analisando, demonstrando e revelando as mediações que aconteceram nos espaços pesquisados.

⁴ Evidenciamos esse termo por se tratar de uma visita (técnica) pelos profissionais envolvidos, com o intuito de construir significados para as crianças a partir dos objetos/imagens. Passeio para as crianças, dando a conotação de diversão. Essa união de palavras traz intenções diferenciadas dos sujeitos professor/criança, mas visões que encontram no objetivo do aprendizado de forma prazerosa.

1. OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é *desvelar o imaginário de Palácio das crianças da Educação Infantil, e perceber como seus discursos imagéticos no pós visita/passeio são mediados pelas imagens da Cidade*. Leva em conta o pré-conceito de palácio em diálogos estabelecidos com elas, resultando na construção de um desenho, partindo da memória e de seus imaginários. Desse modo, essa construção se dá ao percorrerem seus olhares pela cidade de Vitória, visitarem a Escola da Ciência, Biologia e História⁵ e o Palácio Anchieta⁶, tendo como proposta pedagógica a contextualização histórica sobre o referido Palácio. Poderemos então perceber se (re) elaboram os desenhos pós-visitas/passeio, partindo das memórias recém criadas e se estas têm influências do imaginário,, colocando suas impressões pessoais ou o que acreditam ser real.

Como a EI passou a ser um lugar que tem também a arte como meio de aprendizado, elas passam a ter a possibilidade de imaginar, de criar seus símbolos de forma particular, como em Sarmiento (2002), criando, recriando, percebendo o seu mundo para reproduzi-lo. Essa reprodução, em forma de imagens é como a criança tenta de se comunicar com o mundo. Comparamos isso como um jogo, em que pode representar o que vê, da forma que vê, que pode ser diferente do que é real, um modo muito particular de se expressar e de registrar.

Partindo dessa visão, a partir da mediação do espaço, dos objetos e do professor, reforçamos a importância das articulações para a ampliação de um olhar mais sensibilizado, das experiências estéticas e o envolvimento de todos para que elas aconteçam.

Acreditamos que a arte é entendida como um meio de expressão, compreensão e formação do ser humano, com grandes possibilidades de interação com o outro.

⁵ Escola com caráter museológico e educação não-formal, pertencente à Rede Municipal de Vitória, contendo um acervo com temáticas sobre a cidade de Vitória, entre patrimônio histórico-cultural e ambiental.

⁶ O Palácio Anchieta é sede do governo do Estado do Espírito Santo, aberto recentemente para visitação pública. Localizado no todo da Cidade de Vitória-ES.

Como pesquisadora, voltar ao espaço da EI para aplicação desse projeto remete-nos às palavras de Ferraço (2003, p. 159) como esse sujeito/professor, em que nas “[...] cenas que não saem da memória e marcam a *vida de professor* [...] a escola pública é o nosso *lugar*.”

Nesse contexto, as crianças, participantes do processo cultural da cidade, conhecendo, observando e narrando suas percepções que partem da imaginação, do que veem e como veem a paisagem da cidade, tornando essas experiências de se visitar um espaço expositivo na ampliação dos seus olhares para a cidade em que vivem.

As imagens sejam as que partem do imaginário ou do contexto cultural da cidade, revelam como elas são simbolizadas pela criança, com suas particularidades. Esse simbolismo pode ser representado tanto nas imagens criadas a partir do imaginário, com influências do real, do vivido, como também, as imagens reais, podem ter as influências da imaginação, da criação subjetiva, do simbolismo pessoal, que transporta o que conhece, com um olhar poético em suas formas de registro. Em Vigotski (1982) essa vinculação entre o real e imaginário, faz parte do universo infantil. O real reporta-se às imagens que vêem (a partir da visão biológica).

Refletimos que mediar nesse espaço proporciona à criança revelar suas emoções, observar o que está a sua volta e imaginar com foi e como é sua cidade. Essa mediação na EI, que parte de objetos, de imagens e sujeitos, é envolvida de outros elementos que se constituem no cuidar e educar, que representa um envolvimento total sobre o processo de ensino na EI, de forma que esses dois termos não ficam dissociados. É um processo de socialização que permeia a infância, com todos os cuidados básicos e necessários para atender a criança estão atrelados ao processo de ensino, de percepção, de olhar o mundo, num aprendizado constante.

A mediação do professor nessas práticas educativas remonta a um novo cenário

escolar na EI, já que são práticas incomuns a saída para visita/passeio da escola. Essas proporcionam a interação entre professores, crianças e os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

2. JUSTIFICATIVA:

Muitos autores que discutem sobre o ensino da arte no Brasil, trazem questionamentos quanto a importância dada para essa disciplina, com uma significativa contribuição para o aprendizado do aluno. Para Fusari e Ferraz, o termo “[...] educação através da arte e arte-educação vêm-se incorporando ao vocabulário educacional” (1993, p.15). Segundo elas, a proposta de educação através da Arte,

[...] foi difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo Herbert Read (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, etc.[...] e [...] a base desse pensamento é ver a arte não apenas como das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.15)

Para Iavelberg “entre 1930 e 1970, os programas de ensino de desenho eram estruturados com base nos desenhos natural, decorativo, geométrico, *pedagógico*⁷, em que a função de repetição levava ao aprendizado”.(2003, p.111)

Com as ideias de “[...] John Dewey (filósofo americano, 1859-1952), Herbert Head (filósofo inglês, 1893-1968), Viktor Lowelfeld (filósofo alemão, 1903-1960), o ensino da arte na escola nova torna-se um marco curricular importantíssimo na história das escolas brasileiras.” (IAVELBERG, 2003, p.112), trazendo contribuições para a arte no Brasil na década de 70. A arte tinha como proposta “[...] o desenvolvimento e o aprender a aprender” (IAVELBERG, 2003, p. 114), não levando em conta o conteúdo.

A partir da LDB 5692/71, a disciplina de Educação Artística foi incluída no currículo escolar, com o objetivo de aplicar atividades artísticas, levando em conta a expressão e a criatividade dos alunos. As aulas tinham um cunho tecnicista, com práticas do fazer pelo fazer, não levando em conta o tempo histórico, a leitura de imagens e a produção artística que pudesse representar uma leitura de mundo subjetiva. A criação era apenas pelo mero fazer, levando em conta as atividades

⁷ IAVELBERG, apud FERRAZ E FUSARI (1993) na página 111 explicita o termo pedagógico para as escolas normais, esquemas de construção de desenho para “ilustrar” as aulas.

artísticas. “A LDB 5692/71, introduziu a educação artística no currículo escolar para o ensino fundamental e ensino médio” (IAVELBERG, 2003, p. 115). Salienta que os professores trabalhavam com práticas variadas intituladas como “atividades artísticas”. Segundo ela, “[...] a arte não era considerada como disciplina, mas como *área generosa*” (2003, p. 115). O objetivo de ensinar a aprender a fazer tinha a ver com o tempo histórico, o capitalismo, a industrialização, gerando mão-de-obra direta.

A preocupação e busca de mudanças no ensino da arte, trouxe nos movimentos artísticos a Arte-Educação na década de 70, uma proposta de “[...] ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.16), discutindo a importância da arte no desenvolvimento intelectual do aluno. Sendo assim, entendemos que:

[...] o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel transformador na escola e na sociedade. (FUSARI; FERRAZ, apud NOÊMIA VARELA, 1993, p.17)

A EI ainda não tinha efetivamente a obrigatoriedade de ensinar a arte com um profissional da área. Iavelberg cita que em 1982 (AESP) e 1987 (FAEB) respectivamente, faziam parte dos movimentos de organização de professores de Artes, momentos estes em que começavam as discussões sobre “[...] os cursos da pré-escola à universidade” (IAVELBERG, 2003, p. 115). Supomos então, que são as primeiras tentativas de inserção da arte na EI, passando a ter sua efetivação e obrigatoriedade na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 2008).

A Constituição da República Federativa do Brasil já assegurava a educação para todos os cidadãos. Consta no Artigo 205 que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a arte é entendida como um papel primordial, colaborando para a formação e visando um olhar crítico do mundo pelo aluno. O Art. 206 estabelece os princípios da educação, que no inciso II do referido artigo, aponta um dos princípios norteadores do ensino da arte, como a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar o pensamento, a arte e o saber**”. (BRASIL, 2008, p.21, grifo nosso).

Sobre a EI, o artigo 208 da Constituição Federal, inciso IV, garante a “educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Inciso com redação pela EC 53/2006). Então, passa ser composta no primeiro ciclo da educação básica. No artigo 29, da LDB, fica determinado que:

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2008)

A LDB de 1996 que considerava as crianças até 6 anos de idade pertencentes da Educação Infantil, nessa nova redação volta ao texto inicial da Constituição Federal, para a idade máxima de 5 anos de idade.

No que se refere a Arte, tem sua obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica no currículo educacional, contido no Artigo 26 da LDB 9394/96, tendo seu texto modificado na Redação dada pela Lei 12.287, de julho de 2010, inserida no parágrafo 2º, onde estabelece que “[...] O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, **constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010, s.p., grifo nosso).

Para atender a EI, foram elaborados os referenciais curriculares, partes

integrantes da

[...] série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto [...]. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998).

O terceiro volume, “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Conhecimento de Mundo” traz propostas de trabalho em diferentes linguagens, contemplando o ensino das Artes Visuais e Música. Portanto, a EI fica amparada, não só pela Constituição Federal, mas também pelos referenciais curriculares direcionados a ela.

Sobre o ensino da arte em Vitória, por volta da década de 70, algumas escolas ainda tinham a prática de ensinar a arte de forma utilitária. Como no Colégio do Carmo (Nossa Senhora Auxiliadora), que por um longo tempo eram voltadas para meninas. Tinham nessas aulas as práticas costumeiras de uma dona de casa, como aulas de bordado, corte e costura, atividades para se formar uma *boa esposa*. As aulas de desenho geométrico geralmente eram dadas vinculadas às disciplinas de matemática. As aulas de pintura aconteciam fora do ambiente escolar, geralmente para pessoas da elite.

Atualmente a arte pode ser acessada por qualquer público, não havendo distinção entre as camadas sociais. A inserção na educação ao longo do tempo foi passando por transformações e aos poucos têm conquistado o seu espaço.

Paulo Freire, com a escola libertadora, que tinha como ênfase “[...] uma prática escolar não-formal e crítica, à medida que questionava a relação homem/natureza/consciência/transformação” (IAVELBERG, 2003, p.116), teve um papel importante nessas mudanças. Foi um dos pesquisadores que influenciou Ana Mae Barbosa, ícone da Arte-Educação no Brasil. Além das influências de Freire, baseou-se também nos estudos de John Dewey e das *Escuelas de Pintura Al Aire Libre*, lançando a metodologia triangular, que tinha como pressupostos a

contextualização, a leitura de imagem/estética e o fazer artístico.

Barbosa criou propostas de trabalho que reforçam a questão de se discutir o tempo vivido, o contexto histórico, o aluno se colocando criticamente diante de obras e da arte, promovendo uma consciência de cidadania nos alunos. É um marco da Arte-Educação no Brasil, assim como outros teóricos que discutiram e discutem a arte. Para ela

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas [...] Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2005, p. 5)

Concordamos com ela quando diz “[...] que a arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (2005, p.5). Não se pode pensar a educação sem arte, ela faz parte da nossa vida. Os sujeitos/crianças também têm o direito de manifestar seus desejos, de “[...] *desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade*” como diz Barbosa.

Assim, essa também passou a ser uma das preocupações da SEME/PMV, na contratação de um profissional de artes para atender a EI, tendo uma formação acadêmica como licenciados em arte, com práticas que incluíssem essa modalidade de ensino. Para uma formação solidificada, com práticas em artes na EI, no Espírito Santo, a única instituição de ensino que preparava e prepara esse profissional para o mercado de trabalho é a Universidade Federal do Espírito Santo. Para a adequação da Lei, com a obrigatoriedade da arte no ensino infantil, essa instituição incluiu no currículo a disciplina de *Prática de Ensino da Arte na Educação Infantil*, elaborada para atender a Reformulação Curricular do Curso de Educação Artística, que teve como proposta:

[...] não só contribuir para a solução de problemas detectados no curso em questão, assim como pretende se adequar à novas propostas e enfoques da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, flexibilizando e atualizando o currículo, adequando consequentemente o profissional a um mercado de trabalho cada vez mais ágil. (CORASSA, 1998, p.140)

Entre os currículos de 1980 e o de 1999, têm as mesmas disciplinas que enfatizam a licenciatura, diferindo apenas no acréscimo da prática de artes na educação infantil, no ensino fundamental e médio que passam a ter 105 horas cada uma das práticas. Em 18 de novembro de 1999, a partir da Resolução nº 35/99, o Curso de Educação Artística passa a ter a denominação de Licenciatura em Artes Visuais, com ênfase nas Artes Plásticas. Assim, o profissional com formação em Licenciatura em Educação Artística ou Artes Visuais passou a ter em seu currículo a aptidão para lecionar na EI.

A disciplina de Prática destinada à EI tem como ementa

O desenho infantil. Desenvolvimento do grafismo infantil do pré-alfabetizado. Materiais e recursos, métodos, procedimentos e planejamento na educação infantil. Desenvolvimento perceptual dos sentidos através das linguagens artísticas. A história da arte no contexto educacional infantil. Projetos de ensino da arte na Educação Infantil. (UFES, 2000, p. 11)

Ressaltamos com isso a importância desse profissional, que sai da universidade preparado para assumir o mercado de trabalho, pronto para atender a todas as etapas do ensino básico. A inserção dele na EI, além de atender às exigências da Lei alia ao interesse das próprias crianças, que querem e buscam conhecer mais.

Em um dos documentos norteadores da educação do município de Vitória, direcionado para a EI, *“Um outro olhar”* (2006), as crianças também tiveram a oportunidade de reivindicar seus direitos, fazendo parte de um dos itens do documento. Apesar de ter sido elaborado por adultos, cada segmento (professores, pais, crianças, etc) pode declarar os seus anseios. Chegaram à conclusão de que “[...] é preciso estabelecer uma outra interlocução com o conhecimento, com a história, com a cultura, com as crianças e com os diferentes sujeitos que compõem o espaço dos CMEIs”(2006, p.18). Um dos destaques é

“[...] a inclusão do profissional de artes” (2006, p. 19). No item 2.6 do referido, está descrito a participação das crianças no Fórum Municipal, onde puderam reclamar seus direitos como sujeitos e cidadãos. Uma das reivindicações era a contratação de “professores que pudessem atuar especificamente nas áreas de Educação Física e Artes”. Segundo Ana Maria Louzada⁸, os fóruns serviram para fomentar discussões da inserção dos dinamizadores (artes e educação física) nos CMEIs, “[...] *vem-se a discussão de que a secretaria entendeu....considerando todas falas que tinham acontecido no fórum, e mais aquilo que a gente acompanhava, que precisávamos sim, trazer o profissional para dentro da educação infantil*”. Essa inserção, segundo ela, era para que esse profissional

[...] pudesse contribuir pra (re)significar ou pra aprimorar questões pertinentes nas diferentes linguagens, corpo e movimento, né, em consonância com o professor regente... que pensou o professor dinamizador, pra não caracterizar artes e educação física.

Esses futuros profissionais, após a formação, podem se colocar como sujeitos aptos a assumir essa missão, que é levar os alunos/crianças a ampliarem seus olhares para o mundo, tendo a arte como meio, agregando às suas práticas. Pode também buscar a atualização, pesquisar e estar em constante formação.

Antes mesmo de ter a função de Dinamizador de Artes na EI, a PMV tinha como profissionais desse segmento, efetivamente em sala de aula, professores(as) formados em Pedagogia que atendiam a todas as áreas, incluindo as artes.

A disciplina de Arte Educação do curso de Pedagogia da UFES tem apenas 60 horas, distribuída entre teoria e prática. Um tempo muito curto para uma fundamentação mais aprofundada, que na falta de um profissional de artes, o professor com essa formação aplicava os conteúdos curriculares obrigatórios para cada idade específica, nesses agregando práticas que envolvem artes e educação física, já que não havia uma função específica para tais disciplinas, tendo que se programar para a elaboração dos planejamentos de aula. Essas aulas eram dadas de forma conjunta com os conteúdos programados, não especificamente

⁸ Entrevista realizada em maio de 2010.

trabalhada com conteúdos ligados às linguagens, devido ao tempo distribuído nesse cotidiano.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, incluindo a obrigatoriedade da Arte na EI, assim como os órgãos municipais, também os Federais que formam esses profissionais tiveram que adaptarem-se à Lei. A PMV além de atender às necessidades dos(as) professores(as) pedagogos(as), foi ajustando-se à nova lei, contratando professores através de concursos públicos.

Muito antes de ser efetivada a função de professor Dinamizador de Artes, a prefeitura de Vitória sugeriu a implantação de alguns projetos em artes, possivelmente como um primeiro ensaio para a inclusão desse profissional na EI.

Em 1995, a professora Ms. Vera de Oliveira Simões participou como coordenadora de um projeto piloto que contemplava algumas escolas da Rede municipal de Vitória, com atividades que envolviam a arte com oficinas de pinturas, desenhos e reciclagem. Segundo Simões⁹,

[...] a maioria das escolas eram do ensino fundamental, e atendiam apenas 1 (um) Centro de Educação Infantil (CEI), hoje CMEI [...], todas essas experiências foram adquiridas antes da implantação da LDB, e no ano da implantação, em 1996, estava com outro projeto, dando sequência ao primeiro, e neste mesmo ano, a disciplina de artes começa a ser implantada, no primeiro momento no ensino fundamental .

Em 2009, A PMV contava com 44 Centros de EI, conforme os dados disponibilizados no site da Prefeitura de Vitória¹⁰. Depois dessa época, foram construídos mais dois CMEIs, o CMEI *Álvaro Fernandes Lima* em Bela Vista e o CMEI *Geisla da Cruz Militão*, localizada no bairro São José¹¹, totalizando 46 unidades.

Segundo Clarisse B. G. Barcelos, assessora da gerência da Educação Infantil da

⁹ Em entrevista com Vera Simões realizada em julho de 2010.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/cmei.asp>> Acesso em: 13 de ago 2009.

¹¹ Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=listadoscmeis>> Acesso: em 19 de out.2010.

SEME¹²,

No segundo semestre de 2004, a SEME/PMV instituiu o Projeto Piloto de inserção das disciplinas Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs do sistema de ensino público municipal de Vitória, primeiramente em quatro escolas, em um único turno (matutino), e, no ano seguinte (2005), dez escolas, nos dois turnos. Devido ao êxito da iniciativa, desde então, anualmente a Prefeitura vem realizando concursos para contratar professores das duas áreas, para efetivação, contrato temporário e cadastro de reservas.

O quadro de profissionais em Artes da EI atualmente, conta com professores com formação, em grande maioria em Artes Visuais, alguns em Música e em Teatro para atuarem nos CMEIs. Essa realidade iniciou-se com o projeto piloto, em 2004, intitulado “Arte no currículo da Educação Infantil”, proposto através da assessoria do Professor Dr. César Pereira Cola, visando à qualificação desse profissional e se adequando a Lei da Educação. “[...] Os coordenadores do projeto piloto da PMV consideraram que tanto a Arte quanto a Educação Física [...], deveriam ser inseridas de forma homeopática, lentamente na Educação Infantil” (COLA et al, 2004, p. 4).

Dessa forma, a inserção e adaptação dos profissionais, bem como os resultados com as crianças serviriam de base para a adequação do currículo, dado a importância da arte nessa etapa da educação básica.

O objetivo principal do projeto era “dar conta de colocar a Arte e a Educação Física no cotidiano da Educação Infantil da Rede de Ensino da Prefeitura de Vitória” (COLA et al, 2004, p. 4).

A participação do professor César Pereira Cola foi essencial, por estar envolvido com práticas nos cursos de graduação em Artes Visuais na disciplina de Prática na Educação Infantil da UFES, instituição esta que forma os devidos professores nos cursos de Artes Visuais e Música que atuarão nesses Centros. Tal projeto “[...] buscou legalizar, legitimar e consolidar as duas áreas na EI, através de trabalho pedagógico assessorado por profissionais pisando em solo fértil, onde teoria e

¹² Em resposta ao questionário em 24 de agosto de 2009. (Apêndice D)

prática pudessem funcionar de forma amalgamada” (COLA et al, 2004, p.4).

Os elaboradores do projeto ressaltaram que ele foi planejando, pensando também “[...] em ser temporariamente atualizado, repensado, refeito, reavaliado, redimensionado, como convém a qualquer área das ciências humanas” (COLA et al, 2004, p.5). Eles salientam ainda que “[...] é fato inquestionável a necessidade, bem como a obrigatoriedade da Arte para as crianças desde a Educação Infantil. Conhecer, vivenciar, fazer a Arte.” (COLA et al, 2004, p. 5). Foi também um dos motivos para implantação da disciplina de Artes, que além de adequar a Lei, permitem que as crianças experimentem e possam se expressar de forma a utilizar as linguagens próprias da arte.

Ressaltam que o profissional competente, com formação em Artes está apto a “[...] atuar em qualquer nível de ensino” (COLA et al, 2004, p. 7) e este é “[...] o professor de artes” (COLA et al, 2004, p. 5) que tem uma formação de 4 (quatro) anos no Ensino Superior, elencando diversas disciplinas das áreas de artes, entre teoria, prática e didática, portanto, uma formação solidificada apta a atuar, assumindo seu papel como professor. Como todo profissional da educação, o professor de artes também deve atualizar-se, buscar formações continuadas, estar preparado para os novos desafios e conteúdos atuais. Ser professor de Artes é:

[...] atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressiva, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações (FUSARI; FERRAZ; 1993 p. 49)

Para que possa contribuir efetivamente no processo transformador dos alunos/crianças, ajudando-os “[...] a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos da arte [...] é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico” (FUSARI; FERRAZ; 1993, p. 49).

Na mesma época do projeto piloto, existia outro, que segundo Ana Maria Louzada, contemplava o “[...] professor de projetos... saía um professor regente da sala e

vinha um no lugar e esse professor ficava como professor de projeto”. Quer dizer, um professor formado em Pedagogia, que trabalha na articulação de projetos, dinamizando no espaço. Mas ainda precisava da articulação das Artes e Educação Física, com um profissional de área.

Surgiram então os concursos públicos para contratação de professores de Artes e Educação Física para a EI, denominados *Dinamizadores*, com formação superior em Educação Física, Artes Visuais e Música. Barcelos¹³ cita que “devido ao êxito da iniciativa, desde então, anualmente a Prefeitura vem realizando concursos para contratar professores das duas áreas, para efetivação, contrato temporário e cadastro de reservas” e os 44 (quarenta e quatro) CMEIs atualmente, espalhados por muitos bairros da Grande Vitória, contemplam toda a camada social. Enfim essa discussão demonstra como foi importante a inserção da arte na EI.

Mesmo que timidamente, alguns professores começaram a ampliar os discursos imagéticos na prática escolar. Apesar das dificuldades temporais, têm conseguido trabalhar com leituras de imagens, desenvolvendo o olhar das crianças para a arte e para o mundo em que vivem.

Nossa proposta, dentro dessas tímidas práticas, tem o intuito de ampliar o olhar das crianças, na disciplina de artes, fazendo com que as experiências estéticas sejam aplicadas e experienciadas para e pelas crianças.

Por mais que possa parecer difícil, as parcerias entre todos que convivem nesse espaço pode tornar possível um trabalho com a possibilidade de levar as crianças a refletir sobre as imagens, observá-las e fazer suas próprias leituras.

Desse modo, poderemos compreender porque as práticas educativas em visitas a espaços expositivos com as crianças pequenas ainda são incomuns.

¹³ Id nota 12.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Refletindo sobre as experiências que constituímos no percurso de nossa vida, entendemos que na infância, essas ficam marcadas para sempre. Desse modo, a experiência estética, seja ela marcada pelos gostos, pela imagem, nas trocas com as crianças da EI, podem dar novos sentidos à realidade, construindo um olhar sensível e crítico sobre o mundo. As experiências originadas das vivências e práticas na EI como professora/pesquisadora, serviram-nos como inspiração para essa pesquisa, contribuindo para a constituição da problematização. Assim, interessa-nos saber:

- *Como as crianças elaboram e reelaboram as imagens no desvelar do imaginário e das imagens da cidade?*

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A EI tem tido uma atenção especial em muitas pesquisas, por ser uma etapa muito importante da educação básica, inserindo as crianças como sujeitos sociais, onde podem interagir com outros sujeitos no cotidiano escolar. Levando em conta a perspectiva investigativa sobre a(s) infância(s), crianças e Educação Infantil da qual nos propusemos investigar, procuramos conhecer algumas delas para um aprofundamento na temática e uma fundamentação teórica mais consistente. Nos aproximamos de alguns dos teóricos que fundamentam tais pesquisas e que nos serviram para desvelar alguns pontos da investigação ora proposta..

Paiva (2008) evidenciou as práticas incluindo o uso das novas tecnologias, inserindo as crianças no contexto das linguagens midiáticas, aliadas à Arte e à leitura de imagens. Desenvolvida no espaço da EI, enfocou “[...] as imagens da Infância na contemporaneidade”, utilizando o contexto digital para os exercícios práticos. Procurou analisar “os processos mediadores vivenciados pela criança na produção de imagens em contexto digital” (2008, p. 203).

Associamos as experiências de Paiva com Meira (2003, p. 132) que diz que “[...] o

pensamento estético que está sendo gestado é substancialmente interdisciplinar, pois opera entre arte, educação e cultura”. Ler o cotidiano, se colocar nele como sujeito participante da sociedade nos torna ainda mais humanos, nesse caso, aliando o ensino à tecnologia, traz novas perspectivas de ensino e de experiências atuais.

Lírio (2008) apoiando-se em Certeau investigou o cotidiano da EI levando em conta a *pedagogia de projetos*, intitulado como “[...] As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da EI como possibilidades de problematização do currículo de projetos”. O espaço pesquisado por Lírio foi uma conquista para o bairro São Pedro, inaugurado em 2006. Para ela “[...] a escola é espaço de criações de invenções, e não um lugar estanque, parado ou uma *configuração instantânea de posições*. É sim, *um espaço praticado*” (2008, p. 33, grifo do autor).

Entendendo esse espaço como lugar de experiências múltiplas, Koahn afirma que:

[...] experiência e infância são condições de possibilidade de uma existência humana que se preze como tal, não importa a idade [...] uma vida sem infância, sem uma relação infantil com a linguagem, com o que sabemos e com o que somos, parece também uma vida vazia de sentido (2008, p. 48).

E as relações que constituem as redes de saberes também passa pelo professor, que tem atribuições nesse cotidiano que vão muito além do:

[...] planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos do Ensino Infantil, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto pedagógico (PMV/SEME, 2007, p. 9).

Transitando pelo tema infância(s) e criança(s), Silva (2008) evidencia a criança como sujeito, apesar de se aprofundar no espaço do ensino fundamental, que nesse âmbito passa a ser considerada *aluno*. Sua preocupação é com a institucionalização da criança, que “[...] parte do pressuposto de que a condição real da existência da criança no contexto escolar é abstraída em uma perspectiva

fragmentária denominada aluno” (2008, p. 11). Para ela “[...] a criança, por ser um sujeito sócio-histórico-cultural, (re)constrói essas práticas e engendra novas possibilidades de existência a partir de suas culturas e de todos os seus atravessamentos” (2008, p. 11).

Assim como buscamos compreender o olhar da criança sobre a cidade, que ainda permanece na EI, mesmo estando no primeiro ano do ensino fundamental, aproximamos aos desafios de Silva (2008, p. 11,) que buscou “[...] reconhecer o direito da criança de se manifestar como criança em todos os espaços”. Considerou os conceitos básicos da Sociologia da Infância, entendendo que “*a infância é uma construção social e a criança é um sujeito de direitos*. Portanto, capaz de olhar o mundo, percebê-lo e (re)inventá-lo de acordo com as culturas da infância e de suas próprias necessidades” (2008, p. 11, grifo do autor). Intitulou seu trabalho como “Criança na Vida/Aluno na escola: uma análise sobre as possibilidades e os limites da escola como um lugar da infância”. Traz como objeto de pesquisa a observação de

[...] como a criança é reconhecida nesse universo, bem como identificar como esse contexto concebe e se relaciona com a criança, a infância e as culturas da infância e, por fim, verificar as possibilidades e limites da infância como uma construção social nesse contexto (2008, p. 11).

Intra investigou o cotidiano da EI tendo como base a abordagem Sócio-cultural, na busca de “[...] compreender a constituição do eu entre as crianças na educação infantil”, nos modos de ser menino e menina. Salienta que este é um “espaço privilegiado para analisarmos a constituição do eu entre as crianças” (2007, p. 8).

De fato, é um espaço que traz grande possibilidade de pesquisa, valorizando a criança, a imaginação, a capacidade de criação e inventividade, permeada pelas diversas infâncias a que estão inseridas.

Outros autores como Oliveira (2007), Fiorio (2006), Piffer (2006), Rangel (2004), basearam-se na perspectiva sócio-histórico-social, atentando para as mediações pedagógicas, a brincadeira da criança, a experiência e afetos, inserindo esses

sujeitos dentro do contexto educacional.

Aportamos em Fusari, Ferraz (1993); Barbosa (2005); Iavelberg (2003); Corassa (1998) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, LDB (BRASIL, 2008) como embasamento sobre o ensino da arte no Brasil e a história da educação infantil, com práticas que envolvem a cultura e arte.

As pesquisas desenvolvidas nessa área nos apontam como este é um campo fértil. Muitas delas nos remetem à inclusão dos sujeitos que transitam nesse espaço ou nas práticas educativas diferenciadas, contribuindo para uma melhor qualidade da educação dessa modalidade de ensino.

Denotam as transformações que estão ocorrendo nesse campo que abarcam novas práticas como inclusão digital, aulas de Artes e Educação Física, que até bem pouco tempo eram aplicadas pelas professoras formadas em Pedagogia, que tinha que atender a todos os requisitos necessários para o ensino na EI, sem outro profissional de área para atender às exigências da Lei e das crianças. Consideramos práticas recentes na EI de Vitória, efetivadas há aproximadamente 5 (cinco) anos atrás.

Diante das análises que evidenciamos acima, podemos perceber que há interesses em comum dessas pesquisas com a temática proposta em nosso trabalho como o imaginário, leitura de imagem, mediação e educação infantil.

Por isso, perpassamos pela abordagem histórico-social, como suporte teórico em Vigotski (1982, 1999, 2000, 2003); Vigotski, Luria, Leontiev (2001) dentro do eixo temático das crianças, infância(s) e imaginação, incluímos também teóricos para essas discussões que são essenciais para nosso entendimento como Sarmiento (2002, 2005, 2008), Araújo (1996, 2005), Côco (2005), Laplantine; Trindade (1997), Pino (1991, 2005), dentre outros.

Ao buscarmos a compreensão sobre o ser no mundo, o processo de socialização

dos indivíduos, fundamentamos em Vigotski, seja em relação à arte, ao pensamento e linguagem e o desenvolvimento infantil. Alguns títulos que buscamos tal fundamentação são de autoria deste teórico, como "La imagionación y El Arte en La Infancia"(1982); "A construção do pensamento e da linguagem" (2000); "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (2001)", com participação de Leontiev e Luria; "Psicologia da Arte" (1999); "Psicologia Pedagógica"(2003).

Destacamos Sarmiento; Vasconcellos (2007), Kohan (2008); Kramer (2005, 2008); Leite (1998); Meira (2003); Antunes (2007); Goes (2009), Sarmiento (2008) e Gouvea (2008) tendo a infância como lugar de socialização das crianças, num contexto cultural e social, associando também às experiências em Larrosa (2004).

As relações constituídas dentro do espaço escolar e fora dele são importantes ferramentas para o despertar de um olhar crítico e poético sobre a cidade e sobre o mundo, construindo referências enquanto sujeito de uma sociedade.

Diante dessa afirmação, podemos notar que o que está inscrito em “um outro olhar” (PMV/SEME, 2006), também traz a “[...] afirmação da criança como ser social, histórico e produtor de cultura”. Enquanto produtores de cultura, precisam conhecer os espaços expositivos, ver o que tem na cidade e se expressaram através da criatividade, singularidades e particularidades. Referenciando esse *outro olhar*, entendemos como sendo dos *adultos*, das *crianças* e de *todos os sujeitos* envolvidos nesse processo de aprendizagem, das trocas e das redes que são constituídas naquele espaço.

Vigotski diz que:

[...] toda educação é de natureza social [...] e a experiência pessoal do educando se forma a base principal do trabalho pedagógico [...] é impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as reações inatas através da própria experiência (2001, p. 63).

É proporcionando tais experiências que podemos fazer com que as crianças

possam aprender por meio das linguagens da arte, criando, experimentando, expressando, atuando, lendo, dentre outras formas de envolvimento, aguçando esse olhar crítico sobre as coisas e sobre o mundo. Complementando nosso pensamento com o do autor, "[...] no fim das contas, a própria criança se educa [...] e a experiência pessoal do aluno é tudo." (2001, p. 64).

Levando em conta os e as interações sociais, complementamos com Rego (1995); Oliveira (1997); Bock, Furtado; Teixeira (2008). As redes constituídas nesse espaço podem ocorrer mudanças, que para Bock, Furtado, Teixeira (2008, p. 141) as "[...] mudanças que ocorrem em cada um de nós tem sua raiz na sociedade e na cultura", salientam que Vigotski (2008, p. 141) "[...] sempre inclui relações entre pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como apreender o mundo se não tivermos o outro [...]". Assim como em nossas discussões, incluem-se as crianças e as mediações dos espaços, das pessoas que ali trabalham, dos profissionais da escola e todos os envolvidos na aplicação do projeto.

Bock, Furtado, Teixeira citam que:

[...] não há como compreender um indivíduo sem conhecer seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser do nosso tempo. [...] além disso a linguagem também é instrumento de mediação na apropriação de outros instrumentos. Por isso, quando nos tornamos humanos [...] nos apropriamos de todos os significados sociais. (2008, p. 77)

Seguindo a linha sócio-histórica, incluímos as mediações (dos objetos, dos indivíduos e das imagens) como tema de discussão. Nesse eixo das mediações das *imagens (leitura de imagens)*, aportamos em Schütz-Foerster (2004, 2005), Ciavatta (2001, 2002), Schultze (2008), em que discutem as mediações das imagens e como o homem tem a capacidade de perceber o que está à sua volta. Para isso, as relações entre os humanos é o meio principal para que essas leituras possam ser feitas. São nessas que as mediações também acontecem.

Santaella Nöth (1998) destacam sobre a imagem pré-fotográfica, fazendo uma analogia ao imaginário.

Ressaltando o quanto essas experiências no cotidiano escolar são importantes, Bredariolli (2007) diz que a experiência no processo educativo deve ser tomada como no processo em que o artista tem para construir sua obra.

Para o desvelamento do imaginário, levando em conta as análises dos desenhos realizados pelas crianças, buscamos apoio teórico em autores que pesquisaram e pesquisam sobre a temática do desenho infantil, como Cola (2004, 2006, 2007), que desenvolve há algum tempo vinculado à UFES/PPGE, incluindo a criança e o desenho. Assim como Góes (2009) pesquisou o espaço da EI e como as crianças representam este através dos registros imagéticos, em forma de desenhos. Suas reflexões nos serviram como suporte para as análises, pois examina desenhos de crianças que fazem parte da EI. Apresenta algumas das representações simbólicas das crianças, demonstrando a capacidade de observação e de como estão envolvidas no contexto em que vivem.

Outra autora que nos acompanha em nossas reflexões é Derdyk (1989, 1990). Apresenta em suas análises sobre o desenho da criança, sinalizando algumas formas de interpretação de como ela registra suas vivências através do desenho, atribuindo as características das formas de cada idade. Dentre outros que abordam o desenho infantil, a criança e forma simbólica como representam o mundo.

Os caminhos que buscamos para a realização desta pesquisa são engendrados pela abordagem qualitativa, como metodologia de trabalho, que foram sustentadas por autores como Triviños (1997), Paulin (2004), Flick (2004) e Grubbs; Darraut-Harris (2004).

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta metodológica utilizada em nossa pesquisa foi a abordagem qualitativa, traduzindo o sentimento de professora/pesquisadora da EI, na busca pela qualidade dessa modalidade do ensino básico. Tal abordagem sugere o desvelamento dos sujeitos envolvidos como participantes ou contribuintes na construção deste. Assim, buscamos dados por meio da entrevista semiestruturada "[...] que ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1997, p. 146). O entrevistado tem a "[...] liberdade para falar, se colocar, mas o pesquisador mantendo o controle da entrevista" (PAULIN, 2004, p. 145).

Nesse prisma, buscamos também escutar o que as crianças tinham a dizer, dando suas opiniões do que acreditavam ser palácio, o que há no espaço em que se encontra, partindo dos imaginários. Os diálogos estabelecidos com elas foram gravados, que nos serviram como suporte para as análises, para o entendimento do processo e o desvelamento do imaginário. Incentivar para que elas falassem objetivou num aprofundamento de informações "[...] e detalhes a respeito desse espaço preciso" (PAULIN, 2004, p. 144).

Para Flick "[...] a pesquisa qualitativa trabalha essencialmente com dois tipos de dados. Os dados verbais são coletados em entrevistas semi-estruturadas ou com narrativas, às vezes com a utilização de grupos em vez de indivíduos" (2004, p. 27). Comparamos esse texto com os dados coletados nos diálogos estabelecidos com as crianças, onde evidenciamos as falas das crianças e a forma de pensar e ver o mundo (imaginário) a seu modo.

Nossa investigação, como recurso metodológico inciou-se no curso de formação de professores, realizado na Escola da Ciência, Biologia e História, onde

elaboramos um projeto, em parceria com uma professora Dinamizadora de Artes, no intuito de inserir práticas incomuns com crianças pequenas, no âmbito da EI. Deste culminou o projeto "O olhar poético das crianças sobre a cidade" (Apêndice I). Como todo processo de inserção na escola como pesquisadora, nos dirigimos à direção para a apresentação de nossa proposta de trabalho, para as devidas autorizações. Era preciso também as autorizações das professoras e dos responsáveis pelas crianças, para os registros de imagens, já que nosso trabalho é permeado pela leitura de imagens (incluindo a fotografia e vídeo). Nossa primeira aproximação com o CMEI teve esse caráter, que se seguiu na semana seguinte, já com a aplicação do projeto, dentro da disciplina de Artes, da professora Sheila Colabelo, que foi dividido em três etapas:

A primeira etapa consistiu com a nossa aproximação com as crianças e a aplicação do primeiro exercício prático. Estabelecemos diálogos nas apresentações pessoais até chegarmos ao ponto inicial do trabalho, que era o desvelar do imaginário de palácio. Era dia 21 de maio de 2010, no primeiro horário com a turma do 1º ano A, em seguida com a turma do 1º ano B. Cada turma, depois dos diálogos, passou para a fase final desse dia, o registro imagético (desenho). Ao terminarem, recolhemos todos os resultados para análises futuras.

A segunda etapa aconteceu no 25 de maio de 2010. Era o dia da visita/passeio. A Diretora e a Pedagoga da escola articularam com a Secretaria de Educação a reserva de um ônibus, que já estava marcado para esse dia, aproveitando para reunir as duas turmas para as visitas à ECBH e ao Palácio Anchieta. Antes de sairmos, recolhemos as devidas autorizações para saída da escola, como também as autorizações (apêndice II) para registros de imagens e vídeo. Nessa visita/passeio, procuramos transformar esse momento numa aventura ao sairmos do espaço físico da escola.

A terceira e última etapa de nossa inserção no CMEI foi o momento do retorno, e das novas indagações pós-visita/passeio. Nesse encontro, que não deixou também de ser uma despedida, retornamos aos diálogos sobre a temática *palácio*.

As imagens nesse momento já haviam sido influenciadas pelos *novos olhares* pela cidade. Esse era o ponto principal da nossa problematização, que era perceber se as imagens descritas nos diálogos anteriores teriam influências das novas imagens (a partir da visão biológica). Apresentamos a técnica de gravura, para os registros imagéticos (nesse caso, o desenho). Assim, terminamos as etapas de aplicação do projeto e com os materiais em mãos, passaríamos para as análises, buscando responder nossos questionamentos.

Para entendermos algumas questões de implementação da disciplina de artes na EI de Vitória, procuramos por meio de entrevistas semi-estruturadas conhecer a história da implementação desta no sistema de ensino municipal. Essas nos sanaram algumas dúvidas sobre as práticas, que eram desenvolvidas nas aulas de artes, bem como as possibilidades de se trabalhar com práticas que abarcam a cultura e o envolvimento de todos nesse processo de ensino.

Partindo desses esclarecimentos, a pesquisa qualitativa nos embasou "[...] para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (FLICK, 2008, p. 28). Trazer as experiências dessas pessoas para nosso trabalho nos permitiu entender e conhecer um pouco mais sobre esse cotidiano. Acrescentamos ainda que, nesse caso, a pesquisa qualitativa parte das interações entre os sujeitos e o objeto de pesquisa que são partes essenciais para sua constituição.

Os dados empíricos foram transcritos de forma textual, respeitando as falas dos sujeitos e a autoria dos mesmos, em conformidade com os questionamentos da pesquisa. Os textos serviram de base para a interpretação, que "[...] representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação e descobertas" (FLICK, 2008, p. 45).

Dentre os participantes da pesquisa incluímos as crianças, pois sem elas não teríamos a possibilidade de responder a nossa pergunta principal. Nos diálogos,

as imagens foram descritas por elas partindo das experiências constituídas na infância e durante o percurso de visitação à ECBH e ao Palácio Anchieta. Logo, compreendemos o que Gurbits e Darraut-Harris dizem, que "[...] o pesquisador experiencia o espaço e tempo vividos pelos instigados e partilha de suas experiências, para reconstruir o sentido que os atores sociais lhes dão [...]" (2004, p. 111), nos incluindo com esse partilhar de ideias e dos espaços vividos nesse tempo de aplicação do projeto.

Como a história "[...] não é **coisa**, mas uma qualidade das **coisas**" (AROSTÉGUI, 2006, p. 30, grifo nosso), propomos o método qualitativo com a aplicação de um projeto, visando a possibilidade da mediação cultural com crianças, dentro e fora da escola. Nossa intenção não era propor mudanças radicais, mas intervir na prática escolar do ensino da arte na EI, com a possibilidade de ampliação do olhar das crianças em experiências estéticas fora da escola, bem como a interação entre profissionais, assim essas podem contribuir para o aprendizado delas como também melhorar as relações interpessoais na escola.

Proporcionar tais experiências nos remete a Bredariolli, que afirma que "[...] o processo educativo como **experiência**, deve ser considerado como similar ao processo de criação artística. A cada aula uma *obra*, uma *ficção* [...] como produção de sentido" (2007, p. 28, grifo nosso). Acrescenta que:

[...] a cada aula, um projeto a ser concretizado, numa elaboração integrada pelo embate da experiência do educador e do educando, da interação consciente do sujeito com seu ambiente. Executados pelas ações de olhar e re-olhar, de pensar e repensar, de construir, desconstruir e reconstruir. Ações essas movidas pelo diálogo contínuo entre a teoria e a prática, recorrendo ao conhecimento adquirido como recurso para um melhor desempenho [...] (2007, p. 28).

O projeto proposto culminou numa vertente dessa dissertação, onde retomamos os discursos das crianças, (re)fazendo um novo conceito a partir dos registros imagéticos das crianças (desenho), sendo essa uma das formas de que elas têm, em que exprimem seus sentimentos, suas experiências e aplicam sua criatividade.

E a partir deles é que procuramos analisar e fazer nossas interpretações, sanando nossos questionamentos e ampliando o olhar para as práticas na EI, que envolvem a cultura e o patrimônio histórico-cultural, sem perder o caráter de ludicidade e particularidade da criança.

CAPÍTULO 1. IMAGEM E IMAGINÁRIO

O espaço escolar, lugar institucionalizado da infância, permite que as crianças possam “[...] apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2002, p. 14). A socialização com seus pares, nos trabalhos realizados, nos momentos de brincadeira, nas trocas e ações rotineiras da EI, permitem que as crianças possam:

[...] exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2002, p. 14).

É a partir da imaginação que o homem constrói símbolos, que representa a natureza humana, diferenciando-o do animal, e são nessas construções que o simbólico tem a capacidade de interagir com o outro e se revelando no “[...] papel da vida social e cultural” (PINO, 1991, p. 42).

De acordo com Meira (1999), a imagem permite as diversas interações, e formas de comunicações

[...] que podem, ou não, corresponder a experiências simbólicas, trocas intersemióticas entre sujeitos, construção de sentidos e significados coletivos. Mas, para que ela traduza valores humanos, precisa contextualizar-se na vida desses sujeitos, tornar-se mediadora entre o seu imaginário e o imaginário social, como algo inserido na sua cultura, na sua vida. (1999, p. 131)

Em Macedo; Schütz-Foerste; Chisté (2008, p. 6) por ser o homem um ser simbólico “[...] expressa-se por meio da arte em qualquer idade”. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) também está descrito que a criança é um sujeito social e histórico, fazendo parte de uma organização social, da sociedade, de uma determinada cultura e que estão em um tempo histórico. Complementam que ela é influenciada pelo meio em que vive ao mesmo tempo em que também coloca suas marcas, com suas singularidades e significações.

O referencial evidencia que “[...] nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem” (BRASIL, 1998, p. 21-22), levando em conta que “[...] o conhecimento não se constitui em cópia fiel da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e (re)significação” (BRASIL, 1998, p. 22)

O imaginário surge então da concepção do que a criança acredita ser real. “[...] **O mundo do faz de conta** faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2002, p. 16, grifo nosso). Os modos de interpretação que a criança faz do mundo e a relação delas com imagens criadas pelo seu inconsciente são espelhos do mundo real, para assumir uma verdade ou o real, nessa fuga pelo inconsciente ou imaginário, tais interpretações muitas vezes se tornam menos dolorosas, ou interpretadas dos seus modos de ver e/ou enxergar o mundo.

Vigotski também revela que quando imaginamos, estamos relacionando com a realidade. Para ele a fantasia, a imaginação “[...] tem suas raízes na experiência real do ser humano” (2003, p.153). Enfatiza que até mesmo nas personagens mais fantasiosas, distantes ou irreais como anjos, bruxas e dos contos de fadas (como descreveram as crianças no nosso primeiro encontro), etc, “[...] em sua essência, estão compostas de combinações mais complexas de elementos extraídos da realidade” (2003, p. 153). O despertar ou o desvelar da imaginação, para Vigotski está vinculada à emoção. Para ele “[...] é preciso provocar a emoção e, ao transmitir ao aluno diversas noções, não devemos nos preocupar apenas com o material, mas fazer com que surja no aluno a correspondente emoção” (2003, p. 155).

Em Richter (2003) o real e imaginário são indissolúveis,

[...] o pensamento intuitivo da criança desenvolve-se à maneira do jogo, funcionando simultaneamente como simulacro e como verdade, onde tudo é suscetível de ser transmutado nesse universo, onde reiteradas interações são produzidas nesse meio em que as palavras são coisas, e as coisas maleáveis e flexíveis como não podem ser os signos da linguagem adulta. Esses valores de gratuidade, esse sentido de festa, essa instantaneidade de invenção caracterizam a infância como um

momento de vida fundamentalmente poético (RICHTER, 2003, p.194).

Santaella e Nöth entendem que “[...] o imaginário é sem dúvida, o registro que mais proximamente se localiza dos problemas da imagem. Esse é basicamente o registro psíquico correspondente ao ego (eu) do sujeito” (1998, p. 190). Como uma escolha pessoal de leitura de mundo, os autores não deixam de ter suas razões. Para eles o eu é “[...] senhor e servo do imaginário, que se projeta nas imagens em que se espelha: imaginário da natureza, imaginário do corpo, da mente, e das relações sociais” (1998, p. 190), sendo não só uma capacidade apenas das crianças, mas de todo ser humano. Desse modo, levando em conta o pensamento dos autores, podemos dizer que a concepção de imaginário considerando o mundo interior, são as imagens que fazemos do mundo, interiorizadas ou internalizadas, e ao mesmo tempo, com suas particularidades.

Ao escutarmos uma criança narrar sobre o *bicho-papão*, podemos perceber por suas feições o que representa para elas, sobretudo como cada uma imagina ser essa personagem. Provavelmente, quando algum adulto conta uma história sobre o bicho-papão, muitas vezes tem a intencionalidade de que a criança o obedeça ou que durma mais rápido, ou até mesmo apresentar algum fundo educativo. Como descrito pelas crianças da EI, ao perguntarmos se conheciam alguma história que tinha palácio, uma delas nos descreve sobre o livro do Beleléu. Perguntamos para elas quem é ele e uma nos respondeu que “*é quem joga as coisa assim, deixa as coisa bagunçada, aí o Beleléu pega tudo*” (Diz A.). É provável que a intenção de quem a contou fosse de ensinar a criança a cuidar das suas coisas, deixar tudo arrumado, a sala, a casa, enfim, se não arrumarem, o Beleléu pega tudo. Ao contarmos uma história para a criança, essas são potencializadas por ela, que imagina seres de vários tamanhos, cores e formas. O Beleléu de Dugnani é um monstrinho verde de cabelos vermelhos, que não pode ver uma casa desarrumada que vai escondendo tudo em outro lugar. O autor conta que “[...] quando você perde alguma coisa e não consegue encontrar, pode ter certeza: quem pegou foi o Beleléu” (2009, p. 9) e se tudo estiver em ordem ele não aparece e “[...] a única maneira de impedir o ataque do Beleléu é manter tudo

sempre em ordem” (2009, p. 16).

As crianças remontam a presença dessa personagem, dizendo que ele mora em um palácio. Como pode ele pegar “as coisas bagunçadas” (como disseram as crianças) e não tem onde guardar? Criaram então um palácio imaginário para ele, e como estávamos falando sobre esse assunto, trataram logo de contar e criar aquilo que imaginam daquela história, agregando ao nosso tema.

Lembramos que há algum tempo atrás a Disney lançou um filme sobre o bicho-papão (Monstros S.A)¹⁴ e para que seu mundo tivesse vida, necessitava do choro de medo das crianças para alimentação das bobinas, pois sem ele não sobreviveriam. E a menina *Boo*, agarra-se no seu *bicho-papão*, sem que perceba, é levada ao seu mundo, atrás da porta do guarda-roupa, sendo vista como ameaça naquele mundo de *Monstros*. Sanados os medos iniciais, ela se encanta por ele e muda esse entendimento de que ele é assustador e ele já não a vê como uma ameaça. O *bicho* descobre que o riso tem um potencial de alimentação ainda maior e sua significação para as crianças passa a ter o adjetivo de alegria. Utilizamos essas metáforas para descrever a simbologia na criança e como essas são marcadas pela infância. Na história citada acima, o autor deixar transparecer que na medida em que a criança cresce, a porta do guarda-roupa se fecha deixando de existir o bicho-papão, que são esquecidos por elas.

A capacidade de imaginar o bicho-papão é apresentada no filme “Monstros S.A” como apenas das crianças, que ao se tornarem adultas ou crescidas, essas personagens e cenas criadas por elas já não tem a mesma importância, já não é tão real quanto na infância. Mesmo assim, algumas dessas experiências e vivências da infância, marcadas com o poder de imaginação e criação fazem parte da história de muitos, que as têm em suas memórias e as repassam como lembranças da meninice.

Vigotski descreve que a “[...] principal fonte do comportamento imaginativo é e

¹⁴ DOCTER, Paatício (Direção). **Monstros S.A.** Animação: 106 min. Walt Disney: 2001.

experiência real” (2003, p. 155) e que por isso, o adulto tem um potencial ainda maior que a criança. Compreende que “[...] o comportamento imaginativo também precisa de desenvolvimento e educação [...]” (2003, p. 155).

Podemos dizer que reviver ou desvelar essas histórias e memórias, criamos personagens, mundos, imagens próprias, assim como disseram Santaella e Nöth, próprias do eu. Nos contos de fadas, cada criança, partindo das suas vivências, como citado em Vigotski, passa a se identificar com algumas personagens como os cavaleiros, as princesas, os reis, as rainhas, dentre outras. Cada uma com sua particularidade e sua experiência de vida, associando essas histórias ao real ou do que acreditam ser real.

Se contarmos uma mesma história para várias crianças, descrevendo um palácio e seus arredores, com certeza cada uma delas terá seu referencial, do que já ouviram, viram ou imaginaram. “[...] **Fazer de conta** é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2002, p. 16, grifo nosso).

Vigotski relaciona imaginação com fantasia e realidade. Para ele *“La primera forma de vinculación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre”* (1982, p.16). Para ele “[...] a atividade da imaginação é uma descarga de emoções, como sentimentos que se resolvem em movimentos expressivos” (1999, p. 56). Portanto, para que o homem/criança tenha imaginação, parte do vivido, de uma experiência anterior e “[...] *puede crear nuevos grados de combinaciones, mezclando primeramente elementos reales [...] combinando después imágenes de fantasía [...] y así sucesivamente*” (1982, p. 17). Entende que quanto mais experiências o homem possui, mais elementos ele conceberá para imaginar. Mesmo que a criança não conte com tantas experiências acumuladas, ainda assim terá uma grande capacidade de imaginação. Se estimulada pelo adulto ou professor, apresentará ainda mais.

Salienta que “[...] sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño (VIGOTSKI, 1982, p.18)”, se quisermos proporcionar uma base sólida para a capacidade criadora das crianças,

[...] Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga em su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (1982, p. 18).

Essa faz relação com a realidade, fantasia e memória. Os objetos, as imagens e a natureza, exercem influências na forma que traduzimos no nosso inconsciente e a criança vincula isso também aos problemas que enfrenta no dia-a-dia, criando outros espaços, outros mundos diferentes do real, idealizados.

A educação estética, ou educação com arte, deve ser introduzida desde a infância. Assim como Vigotski (1982) diz que quanto mais olha e experimenta, a criança terá mais capacidade de imaginar, para Leite é importantíssimo levar as crianças a experiências estéticas e desde pequeninas, têm o direito de explorar o mundo. Assim, tais experiências vão se acumulando, criando novas possibilidades de leitura, de imaginação. Defende que todas as crianças, independentemente de classe social, idade, religião, “[...] têm direito de aceder a arte em suas múltiplas formas excessivas, em suas variadas manifestações, em diversos contextos” (LEITE, 2005, p.100). Para ela “a arte é essencialmente humana e como tal pertencente a todos, incluindo nesse *todas*, as crianças” (LEITE, 2005, p.100).

Em Leite (2005), levando em conta a leitura de mundo e imaginário, dando ênfase nas experiências em arte com crianças, destacando que a criança precisa de “[...] tempo para elaborar sentimentos, (re)viver, abrir as portas da magia, da imaginação [...] e estabelecer relações com o mundo fora de si mesma” (LEITE apud LEITE, 2005, p.102). Levá-las a contemplação de imagens, desvelar seus imaginários, associando à natureza, são experiências estéticas que envolvem a arte. Como as crianças não têm um repertório cultural tão amplo, cabe ao adulto e no caso da EI, o professor de arte, “[...] mediar sua relação com a cultura de forma mais ampla” (LEITE, 2005, p.100).

A educação estética emana uma sensibilização, uma forma de educação do olhar, que é destacado por Meira (1999, p. 132) “[...] como imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania”. Entende que essa educação deve ser embutida de imagens do cotidiano, congregando aos estudos estéticos que envolvem a arte e a cultura.

Que essa relação entre criança/professor seja baseada no diálogo, na exploração de materiais, na leitura de imagens, nas visitas a espaços expositivos fora da escola, nos passeios e nas relações de trocas e brincadeiras com seus pares. Além disso, que possam usufruir de outras experiências, que fazem parte do universo infantil e constituem-se nas relações sociais, ampliando sua participação como cidadã e com a cultura.

Uma das formas de experimentação parte das fábulas (ou contos) como diz Agambem, que “[...] contém a verdade da infância como dimensão original do homem” e “[...] o homem da fábula libera-se do vínculo místico do silêncio transformando-o em encantamento” (2005, p. 77). Apesar do homem e natureza trocarem de papéis nos contos de fadas, em personagens *fantásticos*, passa a percorrer os espaços desse imaginário infantil. As imagens da realidade que as crianças conhecem e vivenciam, também fazem parte de seus discursos imagéticos e imaginários, o gato que tem em casa, a rua da sua casa, o que viu na TV ou nas ilustrações dos livros que folheiam. (Re)criam outras imagens partindo dessas, mas as experiências estarão impregnadas em seus registros pessoais.

Como seres simbólicos os humanos são “[...] os únicos animais capazes de fantasiar, de sonhar, de simbolizar, enfim, de imaginar e criar. É nesse cenário que surge a arte como o grande destaque da produção simbólica da humanidade” (SILVA, 2006, p. 19).

Laplantine e Trindade entendem que as imagens são cultivadas na mente “[...] são baseadas nas informações obtidas nas experiências visuais anteriores [...] não são coisas concretas, mas coisas criadas como parte do ato de pensar” (1997, p.

10). Quando direcionamos nosso olhar para tal objeto, “[...] o que vemos é produto do que sabemos dele, como sinais ou signos de referência” (p. 12). Fazendo uma comparação com o real, os autores descrevem que “a representação que os homens atribuem à realidade, [...] existe a partir das ideias, dos signos e dos símbolos que são atribuídos à realidade percebida” (1997, p. 11).

O símbolo, para os autores “[...] prevalece sobre a imagem [...] ultrapassa o seu referente e contém, através de seus estímulos afetivos, meios para agir. Mobilizar os homens e atuar segundo suas próprias normativas (relacional ou de substituição)” (1997, p. 13).

Imagem e símbolo, ambos constituem-se em representações. Trazendo para a discussão sobre imaginário e este entendido como dinâmica das imagens, são identificadas aos símbolos. Assim, os símbolos “[...] mobilizam a maneira afetiva das relações humanas e legitimam essas ações” (Laplangtine; Trindade; 1997, p. 21). Como o simbólico representa o racional real e representa o real, de forma a levar o homem a pensar e agir, torna-se indispensável viver em sociedade sem uma representação simbólica. Assim como Laplangtine e Trindade, Schütz-Foerste entende que as percepções de mundo pelo ser humano são “[...] reconstruídas em formas simbólicas”(2005, p.19).

A imagem seja da arte, do imaginário ou da memória, permite interações e de certa forma, comunica-se simbolicamente com o sujeito, seja subjetivamente ou não, traduzindo valores humanos, contextualizações inseridas na cultura e na vida.

Partindo das nossas proposições, as imagens contam a história de um tempo, que foi transformada e a leitura desta passa não só a ser um objeto ou uma obra, mas texto imagético, que “[...] suscita lembranças, evoca semelhanças, associa referências e permite a reconstrução da teia de relações vividas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p.63).

Schütz-Foerste apresenta quatro formas básicas em Vigotski “[...] que ligam a atividade imaginadora com a realidade” (2005, p. 41). A primeira é a “[...] vinculação da fantasia à realidade, consiste em que toda forma criativa (imaginada) se elabora a partir de elementos da realidade”. Como citamos anteriormente, à medida que o homem vai adquirindo mais experiências, mais possibilidade e capacidade de imaginação terá.

Uma segunda forma é que mesmo não tendo vivenciado um determinado espaço e paisagem, o homem “[...] recria formas e paisagens” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2005, p.41). Por viver em sociedade, compartilhando experiências, o ouvir, o falar, relembando os contos, como propomos no nosso trabalho, traz a possibilidade das crianças criarem imagens, partindo do que sabem e como imaginam ser, mediadas pelo professor de artes.

A vinculação com o emocional é a terceira forma. Que dos sentimentos e das emoções podem surgir “[...] imagens, ideias congruentes às mesmas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2005, p. 41). Relacionando essa terceira forma com nossa proposta, os registros imagéticos *pós-visita/passeio* podem ter sido influenciados pela emoção que sentiram ao estarem dentro de um palácio, de quando entraram no ônibus e começaram a perceber a cidade da janela, ou ao olharem encantadas pelas maquetes que foram acesas, lançando sons como “*ooohhh!!!!*”, denotando um deslumbramento, marcando assim o que estava sendo contado pelo monitor, assimilando depois essas leituras de imagens em seus discursos imagéticos.

Na quarta, Schütz-Foerste finaliza as formas, que “[...] relaciona-se ao ponto em que o objeto criado pela atividade imaginativa do homem pode representar algo totalmente novo” (2005, p. 41). Não relacionado com o real, a criação, fruto da imaginação. Assimilando às nossas práticas, mesmo que as crianças tenham registrado discursos do vivido, ainda assim criaram e imaginaram cenas, mesmo que essas não condizem com o que viram, mas partindo das suas percepções pessoais. Vigotski (2003) salienta que a criança se vale, com mais frequência, da

emoção e por vezes não relata “[...] o que realmente aconteceu, mas o que gostaria de ter visto na realidade” (2003, p. 156). Por isso, quando o professor leva a criança para visitar um museu ou um espaço expositivo, ao registrarem suas impressões pessoais, essas traduzem além do que viram, o que sentiram e o que gostariam de ver.

Em consonância com os autores citados e nossa proposta, acreditamos que dentro das atividades, buscamos trabalhar nas experiências que as crianças tiveram oportunidade de adquirir, aumentando o repertório imagético, histórico e cultural delas, vinculadas ao cotidiano vivido. Sobretudo, aumentando as possibilidades de criação, com novas histórias, imagens, lugares, tendo cada uma representado partindo das suas impressões pessoais sobre o imaginário e imagens de palácio, criando as cenas que viram ou que imaginaram. Essas foram criadas a partir das memórias e das imagens da cidade.

Permitir que as crianças possam desvelar sua imaginação, perceber as imagens da cidade e registrá-las do modo que a veem, sendo necessário a mediação de um adulto no processo de ensino, que tem mais experiência, porém não sendo o detentor do poder, colocando uma barreira, impossibilitando a criança de criar, imaginar. Nesse processo, o desenvolvimento da dela é mediada pelo outro, não somente pelo professor, mas com seus pares, os objetos e por que não dizer, pelas imagens da cidade.

Araújo denota sua preocupação no sentido de olharmos para as crianças como seres que carregam consigo:

[...] a sua história, a sua cultura, revelando assim a plasticidade permanente das formas que encontra para reinventar a realidade, para dirimir conflitos, para reelaborar regras sociais, para estabelecer negociações possíveis com seus pares e com os adultos. (2005, p. 118).

Concordamos com ela ao nos aproximarmos das crianças e percebermos que são capazes de dialogarem, exporem suas ideias e ao mesmo tempo não perderem a capacidade de imaginar e construir seus signos partindo das experiências, sem

perder o caráter de ludicidade e particularidade. Salienta que a criança tem direitos e tem uma linguagem própria da ética e estética, articulando-as nas “[...] práticas individuais e coletivas, cultura e história, particularidade e pluralidade” (ARAÚJO, 2005, p. 119).

Ter a cidade como objeto, levando as crianças a fazerem suas próprias leituras do espaço, nos remete às palavras de Calvino (1990). Em seu texto “As cidades e os símbolos” descreve sobre o caminhar de um homem por vários dias entre árvores até chegar a uma cidade, onde os símbolos estão marcando a espacialidade. A própria organização da urbe tem como símbolos a arquitetura, “[...] como o palácio, a prisão, [...] as mercadorias que os vendedores expõem, como a tira bordada para a testa” (CALVINO, 1998, p. 18), que tem como significado a elegância. “O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar [...]” (CALVINO, 1998, p.18). O que está simbolizado ali fica marcado como história e memória. Ao seguir em frente, do lado de fora da cidade, onde o seu olhar alcança o céu e as nuvens que se transformam, reconhecendo nelas “[...] veleiro, mão, elefante [...]” (CALVINO, 1998, p.18), cenas, criadas partindo da sua própria visão.

Tais visões, nos remetem à imaginação das crianças, ao mesmo tempo em que puderam ter experiências estéticas nas visões da cidade e do Palácio, indo em conformidade com um dos princípios norteadores do Referencial da Educação Infantil, que é dar possibilidades às crianças “[...] ao acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, a interação social, ao pensamento, à ética e a estética”(BRASIL, 1998, p. 13).

CAPÍTULO 2. MEDIAÇÃO

O aprendizado das crianças perpassa pela mediação do adulto. Na escola, a figura do professor acaba sendo centralizada nesse processo, por estar em contato direto com as crianças, numa posição daquele que vai ensinar algo, seguindo as propostas de sua formação. Na EI, além do processo de mediação cultural, dos objetos, das imagens da Cidade e do imaginário, o professor deve ter em mente que sua função vai muito mais além do ensinar, a mediação toma conta de outros atributos como o de cuidar e educar. Há uma preocupação maior com esse cuidado e que muitos autores acabam por diferenciarem os dois termos, como sendo desvinculadas uma da outra.

Segundo o Referencial da Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não há como desvincular o educar do cuidar. Destacam que o *educar* significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O significado de cuidar ou cuidado é compreendido “[...] como parte integrante da educação” (BRASIL, 1998, p. 24). A vinculação do cuidar com a educação nos faz entender, em consonância com o Referencial da Educação Infantil (1998) que “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”.

As relações no processo de mediação entre o educar e o cuidar, são estabelecidas com base na intencionalidade do cuidado humano, que (BRASIL, 1998, p. 24) “[...] visa compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano.” Complementando o significado de “[...] valorizar e ajudar o outro desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, p. 24), podemos então dizer que mediar na EI agrega os conceitos de desenvolvimento das capacidades humanas

da criança, nas aprendizagens orientadas, e dar atenção a ela “[...] como pessoa que está num contínuo crescimento” (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Como objetivo principal do nosso trabalho era estabelecer diálogos imagéticos com as crianças fazendo-as perceber a cidade e sua história. Nessa mediação, ao levá-las para a visita/passeio pela cidade tínhamos também a preocupação e um cuidado para que nada de ruim acontecesse. Percebemos que todo o processo de ensino passa por essa intervenção, do ensinar (educar), do cuidar, do desenvolvimento social, cultural e pessoal das crianças. No momento em que teríamos que descer do ônibus, segurar suas mãos numa calçada até a subida da escadaria Bárbara Lindemberg e ao atravessar uma rua até a chegada do Palácio Anchieta, todo esse cuidado foi mediado pelo professor, fazendo parte ao mesmo tempo do aprendizado de ambos.

O mediar através da arte, da cultura, partiu de cada momento da prática aplicada. Desde o desvelar a imaginação, remontando aos contos de fadas, aos desenhos e à nutrição estética ao olharem os espaços da cidade e os espaços visitados, com certo deslumbramento, considerando um nutrir de conhecimento pelos momentos de contemplação. Aproximando o conceito de mediação, remetemos às palavras de Tiba que entende que o professor deve ir muito mais além de impor o aprendizado, este deve ser um mestre e despertar a vontade de aprender do aluno. Para ele “[...] um mestre ultrapassa a função de transmitir um conteúdo programático, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece a alma”. (1998, p. 65)

Entendendo o professor como aquele que contribui com suas experiências o aprendizado das crianças, o Referencial da EI (BRASIL, 1998a), descreve ser ele o mediador entre as crianças e objetos de conhecimento, cabendo a ele organizar e propiciar:

[...] espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e dos conteúdos referentes aos

diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998. p. 30).

Meira considera que o professor de arte deve ser um “[...] mediador consciente e competente, em nível de sensibilização, [...] o diálogo íntimo e profundo com a arte não acontece, nem suplanta as formas de leituras mais superficiais” (1999, p. 136).

Nesse sentido, as experiências e as trocas que procuramos estabelecer na escola tiveram uma conotação de sensibilizar o olhar da criança, que conforme sugere Meira (1999) faz refletir esteticamente sobre o sentido das suas produções.

Proporcionar essas experiências fica claro para nós, considerarmos o que diz Larrosa que “[...] é o que nos passa ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que nos passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (2004, p. 154). Para ele cada dia mais está difícil experienciarmos, por estarmos numa *sociedade da informação*, e “[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina [...] a experiência cada vez mais rara por falta de tempo (LARROSA, 2004, p.157, grifo do autor)”. Pelo excesso de informação, os acontecimentos são velozmente substituídos por outros, impedindo que a memória tenha tempo de deixar marcas do acontecimento.

Pontuamos sobre a experiência pela ligação, segundo Larrosa, ao que nos passa e ao que nos acontece. Quando propomos em nosso trabalho, levar as crianças a desvelarem o conceito de palácio partindo do imaginário e no *acontecimento da visita aos espaços expositivos*, procuramos tornar essa vivência em uma experiência ou uma “[...] receptividade primeira” (LARROSA, 2004, p. 161). Esse tocar foi percebido na roda de conversa, nos registros imagéticos e nas feições de deslumbramento ao entrarem no Palácio Anchieta, como se não acreditassem estar ali.

O termo *mediação*, que segundo o minidicionário Aurélio, é o ato de mediar que quer dizer “intervir como árbitro ou mediador” (2004, p. 544). O mediador por sua

vez é “o que ou aquele que medeia ou intervém; intermediário [...] moderador” (FERREIRA, 2004, p. 544).

Assim sendo, pressupomos que o papel de um mediador é intervir e tecer as redes, interagir com o outro e este construindo seus signos, proporcionando nessas trocas o aprendizado e a (re)construção do conhecimento, adquirindo experiências, surgindo novos olhares ou novas ordens de sentidos, numa constante transformação por meio desses discursos que se dão através das linguagens e nas inter-relações.

A mediação é uma das particularidades do humano, por relacionar-se com o outro, tem seus discursos construídos na linguagem. É através dela e das trocas que acontece a construção do novo, onde o processo de mediação se dá. Para Pino “[...] o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural” (2005, p. 59). As relações do homem com o mundo são mediadas, sejam por objetos ou pelo outro.

Côco enfatiza a importância da linguagem no processo de conhecimento das crianças. Para ela “[...] a linguagem é destacada como forma do sujeito produzir-se, narrar-se, constituir-se, à medida que interfere no mundo e é influenciado por ele” (CÔCO, 2005, p. 174).

Parafraseando Oliveira, o pensamento vigotskiano teve influências marxistas que via

[...] a sociedade humana como uma totalidade, que está em constante transformação.” Fazendo uma analogia ao nosso trabalho, a linguagem visual (imagem e imaginário) torna-se mediadora “da relação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

O professor, que estabelece diálogos com outros sujeitos no espaço escolar (lugar de mediação), precisa fundamentar-se e trocar experiências com seus pares, para que possa exercer a profissão com mais segurança. É preciso que esteja fundamentado contribuindo para que a criança construa seus próprios

significados. Logo, é necessário buscar mais informação, apropriar-se dele constantemente.

Para que uma mediação aconteça, segundo Schultze, é indispensável ouvir o outro, para que possa acontecer o discurso. Para ela “[...] uma mediação feita de forma dialógica pressupõe conversas que demandam dois ou mais interlocutores e uma disposição de todos para ouvir [...]” (SCHULTZE, 2008, p. 4).

É essencial que nas trocas haja “[...] a generosidade e humildade de reconhecer que aprendemos todo o tempo, que o contato com o outro faz conhecer novos pontos de vista que nos levam a reflexão e conseqüentemente ao amadurecimento de ideias”. (SCHULTZE, 2008, p. 4). Desse modo o professor aprende nas trocas com as crianças e com outros profissionais.

Levando em conta o pensamento vigotiskiano, Pino cita que “[...] o caminho que leva a criança ao mundo e deste a criança passa pelo outro, mediador entre a criança e o universo cultural.” (PINO, 2005, p.59). Na escola, o professor é entendido como o detentor do conhecimento, aquele que tem mais experiência, porém há de se entender que todos nós adquirimos experiências desde o momento do nascimento. Essas vão se multiplicando dentro dos discursos e interações com o outro e com o mundo. Obviamente que o adulto tem mais experiência que a criança, dessa forma, pode construir junto a ela partindo das trocas e das experimentações. É na linguagem, por meio dos discursos textuais, imagéticos, dentre outros, que a mediação se dá.

[...] a mediação semiótica permite, explicar, por exemplo, os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento. (PINO, 1991, p.32)

A fundamentação teórica dos profissionais da educação é também um ponto importante para se intervir com segurança no processo de ensino escolar. Foerste diz que “[...] hoje os professores estão mais atentos a sua profissão, ao processo de profissionalização do ensino” (2005, p. 32), havendo uma preocupação em se

fundamentar para que aconteça uma aula de qualidade. As mediações entre os profissionais da mesma área e as trocas de saberes também são importantes ferramentas para encontrar soluções práticas no dia-a-dia em sala de aula. Para Foerste:

[...] a socialização profissional docente conta com algumas condições que podem favorecer o processo de profissionalização do magistério. Em situações concretas e palpáveis para refletir sobre seu trabalho e sua vida, enquanto sujeito ativo que constrói sua profissão, o professor adquire mais autonomia (2005, p. 33).

Se colocando num processo de construção, transformação e interação com colegas de profissão trazem uma “[...] reflexão sobre o vivido ou experimentado no trabalho” (FOERSTE, 2005, p. 33) e esta ajuda o profissional “[...] a pensar sobre sua identidade e competências e como elas são construídas, seja no âmbito individual ou coletivo, na formação acadêmica ou no campo da prática” (2005, p. 33-34).

Dentro dos espaços escolares acontecem as relações entre múltiplos sujeitos advindos de lugares e espaços diferenciados, que levam suas contribuições pessoais e culturais. Para que a mediação seja estabelecida é preciso conhecer o espaço, os sujeitos a que se destina o ensino, ou o conhecimento. Fontana diz que:

[...] os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os *modos* como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não. (FONTANA, 2005, ps.26-27)

O profissional da EI, assim como outros profissionais, acumula atribuições próprias dessa modalidade de ensino. E para que aconteça a mediação, é necessário o entendimento dessa espacialidade e dos sujeitos crianças, tornando todos os profissionais aptos a *dinamizar* nesse espaço, trabalhando em conjunto e não isoladamente.

O processo de desenvolvimento do infante passa pela “[...] inter-ação e inter-

comunicação sociais, reconstruindo os signos, que são mediados pelas relações sociais e culturais” (Pino, 1991, 34), e na escola, lugar da educação institucionalizada, esse processo se dá mediado pelos profissionais, responsáveis por ela no período em que estão sob seus cuidados.

Reportamos à fala de Tiba (1998, p.61), apontando que não basta ser professor, pois “[...] ensinar é um gesto de generosidade, humanidade e humildade”, é preciso “[...] estar integrado em relação a si mesmo [...] entender o aluno [...] conhecer o ecossistema vigente [...] levando em conta a capacidade relacional.” (TIBA, 1991, ps. 64-65).

Para Freire (1996), o papel do professor é contribuir para que a criança vá construindo seu aprendizado, “[...] sendo seu artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador [...]” . Enfatiza que ao trabalhar com crianças, o professor deve estar “[...] atento à difícil caminhada da *heteronomia* para *autonomia*, atento à responsabilidade[...]” de sua “[...] presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos” (1996, p. 70) e/ou das crianças.

A ajuda necessária do professor parte da mediação, como uma bússola, que aponta a direção e o educando vai trilhando e descobrindo os caminhos por si mesmo. Ser um *auxiliador*, como diz Freire, das crianças é ser um mediador inter-relacionando com ela, de forma que possa suprir suas inquietações, instigá-las ainda mais para construir novos significados e novas formas de olhar o mundo e para as coisas do mundo.

Baseada nos pressupostos teóricos de Lukács, Lins (2008) cita que:

[...] a mediação presta-se à apreensão do total pelo particular, que é a essência do método dialético. Para o autor, as mediações existem entre os planos da empiria, da vida e do pensamento cotidiano por um lado e o plano da atividade transcendental, formando uma grande rede de mediações, o que compõe tanto o ser humano, quanto a sociedade, em um complexo de complexos, aberto, em perpétuo devir de interações. (LINS, 2008, p. 64)

Em Martins, um grupo de professores se reuniu para estudos sobre mediações culturais e desse encontro, alguns deles responderam sobre o que achavam que o professor espera com a mediação. Para uns é "[...] o despertar, o instigar e estimular os alunos" (2005, p. 43), chegando a uma síntese nas relações entre os sujeitos. O grupo entende *mediação* como encontro; ampliação; conhecimento; ir de encontro ao repertório cultural e aos interesses do outro; conectar conteúdos e interesses; ir além dos conteúdos, dentre outros, o termo que mais coube e mais entendido pelos professores é o de provocação.

Relacionando o discurso de Martins com nosso próprio discurso e com os encontros com o grupo do mestrado em educação da UFES, entendemos que mediar é criar possibilidades de encontro, interações, trocas, bem como provocações. Muitos outros autores que conceituam sobre mediação nos trazem esse entendimento de interação e encontro.

Falar de mediação na educação, nos faz refletir sobre as ações entre professor/aluno e as interações que acontecem no cotidiano escolar, em que todos os sujeitos participam do processo mediador.

Como processo de mediação, proporcionar experiências para as crianças é um processo educativo, como revela Bredariolli que "[...] o processo educativo como **experiência**, deve ser considerado como similar ao processo de criação artística. A cada aula uma *obra*, uma *ficção* [...] como produção de sentido" (2007, p. 28, grifo nosso). Tratando das interações dos sujeitos do cotidiano escolar, salienta o quanto é importante inovar, trocar ideias,

[...] a cada aula, um projeto a ser concretizado, numa elaboração integrada pelo embate da experiência do educador e do educando; da interação consciente do sujeito com seu ambiente. Executados pelas ações de olhar e re-olhar, de pensar e repensar, de construir, desconstruir e reconstruir. Ações essas movidas pelo diálogo contínuo entre a teoria e a prática, recorrendo ao conhecimento adquirido como recurso para um melhor desempenho [...]. (BREDARIOLLI, 2007, p. 28).

O conceito de mediação em Ciavatta:

[...] não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e político. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana (CIAVATTA, 2002, p. 76).

Para ela as mediações são “[...] relações articuladas que são reconstruídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo” (CIAVATTA, 2001, p.131).

Levando em conta nosso trabalho, em que as interações são constantes entre os sujeitos que perpassam por esse espaço escolar, mediando ora de sujeito para sujeito, que fazem essa interlocução através da linguagem verbal, ora de imagens, objetos e linguagem visual. Por isso citamos Ciavatta, quando diz que “[...] mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço” (2001, p. 131). Concordamos com ela que “[...] as mediações não são apenas meios, são instrumentos, são elos, pontos de ligação” (2001, p. 142).

A imagem da cidade e os objetos contidos nela, como o *Palácio Anchieta*, “[...] vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo dos sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos” (CIAVATTA, 2001, p. 142). Podemos dizer, que assim como o *Palácio Anchieta*, aos *palácios imaginários*, também se aplicam como processos sociais, em que as crianças os criam partindo do que representam para elas, com seus próprios significados.

Assim, entendemos que são nas trocas entre professores, crianças, imagem e imaginário, que acontecem as interações que “[...] permite situar a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo” (CURY, 1989, p. 27-28).

Tomando por base a visão dos autores citados, para que essa mediação,

aconteça, há de se ter o outro, pois ela não se dá isoladamente, são ações sociais, em que um ou mais sujeitos, de certa forma intervém e direciona o que se está ensinando, à medida que o outro busca uma direção. São nessas mediações, em que um ensina ao outro e onde o aprendizado se efetua e perpetua.

É a partir dela que o aprendizado acontece, transformando os sujeitos do espaço escolar, com vivências e experiências múltiplas. Tomando por base a EI, as crianças mesmo tendo vivenciado menos que os adultos que as cercam, compartilham suas vivências e experiências, participando do processo de mediação.

CAPÍTULO 3. INFÂNCIAS: A SOCIALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

*Há um menino, há um moleque
morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto balança,
ele vem pra me dar a mão.
[...] E me fala de coisas bonitas que eu acredito,
que não deixarão de existir: amizade, palavra,
respeito, caráter, bondade, alegria e amor.
Pois não posso, não devo, não quero
viver como toda essa gente que insiste em viver.
E não posso aceitar sossegado qualquer
sacanagem ser coisa normal. Bola de meia, bola
de gude, o solidário não quer solidão. Toda vez
que a tristeza me alcança, o menino me dá a mão.
Há um menino, há um moleque
morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto fraqueja,
ele vem pra me dar a mão.
(Milton Nascimento)¹⁵*

Ao abordarmos sobre infância, criança e a socialização no espaço escolar, remetemos a um tempo que é constituído por crianças. As palavras poéticas de Milton Nascimento levam-nos a refletir que todo ser humano carrega a criança dentro de si. Em cada experiência adquirida e (re)significada ao longo da vida ela estará lá, pronta para dar a mão, lembrar dos sentimentos mais profundos como o amor, a bondade, alegria, amizade. Considerando como um tempo de imaginação, supomos que mesmo nas piores experiências, elas (re)significam o sofrimento imaginando, criando, transformando, agregando nesse *tempo* de socialização das crianças, a infância.

Levando em conta o pensamento filosófico de Kohan (2008, p. 47), a infância

[...] é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é infância.

São nas experiências da infância que marcamos momentos, imagens, um tempo

¹⁵ Fragmento da Música “bola de meia, bola e gude”, composta por Milton Nascimento.

vivenciado que não volta mais, mas que ainda permanece em nós. No contato com a criança pequena, somos capazes de *viajar* no *tempo*, relembrando nosso *tempo* vivido. Ser professor na EI pode nos proporcionar embarcar nessa viagem ao passado, interagir com elas, ensinar e ao mesmo tempo aprender. Voltar à infância não necessariamente nos torna novamente crianças, mas nos proporciona experimentar junto com elas uma época, que muitas vezes fica perdida ou adormecida. Antunes diz ser importante ter espaços diferentes na EI para que a criança possa ser conduzida pela própria curiosidade ou levada a vivenciar a “[...] *arte de dizer e descobrir palavras* (2007, p. 53)”, saber a diferença entre ver e olhar, e ainda “[...] espaços para criar, para descobrir e fazer arte, para ouvir e inventar histórias [...], (ANTUNES, 2007, p. 53)”, como propomos em nossa prática, um lugar de descoberta e trocas.

As cenas da infância são reportadas em muitas composições, denotando a importância daquele momento para o autor. Dino Franco traduziu esse saudosismo na composição “Minha Infância”, interpretada por Lourenço e Lourival, como um tempo que não esquece marcado em sua memória que diz assim:

Eu nunca me esqueço quando era criança/Meu tempo de infância/Que não volta mais/Os meus amiguinhos com quem eu brincava/Os belos conselhos/Que davam meus pais. [...] Quanta saudade dos momentos que eu já vivi/Minha infância passou e eu nem percebi (FRANCO, 1996)

Retomando essas experiências de um tempo vivido, outrora o adulto estreita esse abismo entre gerações, reconhecendo o outro dentro dele. Pereira e Souza consideram que estabelecer um diálogo pautado nas possibilidades de um encontro entre “[...] diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto”, pode construir o conhecimento, “[...] pautado eticamente no resgate do princípio da alteridade” (PEREIRA; SOUZA; 1998, p. 40). A escola pode ser um dos espaços desses diálogos. O adulto, geralmente esquece que tem uma história e que já foi o outro na infância. Para Pereira e Souza “[...] o adulto dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta dessa experiência esquecida” (1998, p. 40).

Um diálogo entre crianças pequenas e o professor seria muito melhor, se esse de certa forma, reportasse ao passado, recontando histórias, remontando cenas do inconsciente. “[...] Ouvir experiências, falar sobre elas e interpretá-las com ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de (re)significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente” (PEREIRA; SOUZA; 1998, p. 41). Transformar essas experiências em algo mais a ser lembrado, pode ter a escola como aliada nesse processo. A criança é um ser no mundo, capaz de interagir e se colocar como sujeito. As experiências adquiridas na socialização, permite participar de um tempo próprio da infância, que é constituído por elas e a aproximação a essas pelo professor, consolidando raízes na relação professor/criança, que se reporta como o outro no tempo delas.

Levando em conta a leitura de imagens nesse trabalho, com o intuito de compreender e conhecer as histórias do seu lugar e os registros que fizeram deste espaço, pontuamos como Gouveia que “[...] no caso do registro pela própria criança, as condições de resgate de tal produção tem que considerar sua especificidade, lançando mão de um conjunto alargado de fontes e estratégias interpretativas diversas” (2008, p. 111).

Concordamos com Gouveia (2008, p.111) quando diz que a criança tem um papel importantíssimo e “[...] ativo no seu processo de socialização” e que “[...] através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas”. São nas relações com o outro que se fabricam esses signos. Essas significações são construídas desde as interações familiares, que são interpretadas e experienciadas. Ao entrarem no espaço escolar, cada uma delas com suas competências e experiências irão aprender trocar e elaborar as redes de relacionamento.

Percorrendo com elas o caminho da arte até os espaços expositivos, terão como interpretá-los fazendo uma conexão com o vivido. Para Rossi (2008, p. 76) “[...] nada pode ser interpretado sem uma conexão com o mundo no qual se vive”. Como os adultos, as crianças se posicionam diante da vida, conforme a maneira

que é criada, e culturalmente é assim que é determinada “[...] a vida de uma pessoa [...] e a interpretação estética resulta dos instrumentos que a cultura lhes dá para compreender e que está sendo oferecido para leituras [...]” (2008, p. 76).

Concebemos como Kramer “[...] a infância [...] como categoria social e como categoria da história humana”, que é constituída por crianças que experimentam e participam da cultura e como produtores dela. Da mesma forma que a história humana, são as experiências que tivemos enquanto crianças pois carregamos por toda vida e a qualquer momento podem ser lembradas ou (re)vividas. Kramer relata uma história contada por Benjamin de “[...] um momento histórico e sua inserção sociocultural, trazendo uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser ressignificada dentro de cada um de nós a partir da nossa experiência de ser criança”. Notamos a proximidade desse texto com o que acreditamos e trabalhamos, como as *experiências* de criança que ficam marcadas dentro de cada um de nós, onde são construídas histórias que nunca mais deixarão de existir e que “[...] continua na experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço.” (KRAMER, 2008, p. 169).

Assimilando esse pensamento, Vasconcellos, partindo dos estudos de Wallon diz que:

[...] a criança imita o que seus sentidos, mobilizados pela afetividade, foram motivados a captar da realidade física e social [...] e a compreensão dos significados das coisas, das pessoas e de si é constituída na partilha de situações vivenciadas, na construção de afetos e conhecimento, na diferenciação de pontos de vista e descoberta de novos sentidos" (1996, p. 44)

Como nosso discurso perpassa pelas crianças, pela infância e Arte, dentro dessa perspectiva, conhecer o mundo através do olhar e do ponto de vista dela pode revelar contradições e novos contornos à realidade. Como sujeitos integrantes de um grupo social, elas se expressam trazendo essas marcas e pertencimento da sua realidade vivida.

Vasconcellos, baseada nos estudos Wallonianos, descreve a criança como sendo “[...] essencialmente emocional em princípio, gradualmente vai se construindo num ser sócio-cognitivo, com uma versão única e particular de sua existência” (1996, p. 33, grifo do autor)

Propomos *aguçar* esse olhar subjetivo, respeitando o limite de cada uma, suas particularidades e singularidades, entendendo a diversidade cultural e vivências adquiridas antes mesmo de irem para a escola. São nessas interações que experimentamos a infância e nos colocamos (professores e crianças) como sujeitos produtores de cultura e cidadãos críticos.

De acordo com Sarmiento,

[...] as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares [...]. (2008, p. 31)

Compreendemos então que as crianças dessa modalidade de ensino integram um grupo social, que irá interpretar o que estão aprendendo e a partir das suas práticas trazerem outros significados ao já aprendido. Por interpretarmos que elas são produtoras de cultura, enfocamos nas relações estabelecidas na sociedade, onde participam como atores sociais e que nem sempre são os adultos que ensinam, mas os que aprendem. Não recebem “[...] apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura” (SARMENTO, 2008, p. 31).

Como categoria social, a infância é um grupo composto de sujeitos ativos capazes de interpretar e agir no mundo. Para Sarmiento “[...] infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam” (2005, p. 25). É na infância que constroem os afetos, criam e recriam partindo da fantasia e desta remetendo ao real. E a EI pode ser o espaço para essas experiências, propício para a

construção do conhecimento. “[...] As crianças dispõem de um sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo que é específico das crianças e é alternativo ou, pelo menos, diferente dos adultos” (Sarmiento, 2005, p. 27).

Loponte, baseada em Larossa, descreve a infância como *acontecimento*, ou um *devir*, entende assim como ele, que:

[...] a criança não é nem antiga e nem moderna, não está nem antes e nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua.”(2008, p. 116).

A inclusão das crianças da EI na institucionalização do ensino corrobora com as práticas culturais, potencializando a articulação de um projeto educativo, inserindo-as no contexto cultural e social. Para Sarmiento:

[...] a problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando a construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente, isto é que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão, [...] (2005, p. 34).

Desse modo, abrindo novas perspectivas de inclusão, possibilitando novas construções e formas de saberes, explorando os espaços dentro e fora da escola, ampliando o aprendizado a partir das experiências com seus pares, professores, práticas e contextos culturais.

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil “[...] atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (Brasil, 2006, p. 8).

Como a criança é um ser social criado na e pela cultura, a institucionalização, ou a

inserção dela na escola desempenha um papel fundamental para a disseminação da cultura. É na infância (lugar de socialização) que as experiências são adquiridas. Essa vivência, hipoteticamente, comparamos a uma construção arquitetônica, partindo de *tijolos* que são assentados de pouco a pouco até a edificação. Essa constitui-se de sujeitos de todos tipos, que em conjunto levantam a obra. Cada um dos sujeitos tem sua importância, o pedreiro, o engenheiro, o arquiteto, o mestre, enfim, se não houver uma interação entre eles, a construção pode ruir, assim imaginamos que sejam os diálogos na EI e o aprendizado de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

A escola deve ser vista como um lugar onde as experiências culturais possam acontecer com mais frequência, mas que não sejam apenas no interior das escolas, que possam ultrapassar os muros, o tempo e espaço, ampliando o olhar além do biológico, seguindo pela história, memória, imagem, sensações, gostos, etc.

CAPÍTULO 4. MEDIAÇÕES DE SUJEITOS E ESPAÇOS NA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS E IMAGINÁRIOS NA INFÂNCIA

4.1. *Relato de uma experiência*

O projeto “*O olhar poético das crianças sobre a cidade de Vitória*”¹⁶, foi elaborado de forma a atender a EI, em práticas de visita fora da escola. Nosso primeiro contato foi com a professora Sheila Colabelo, participante do curso de formação de professores que atua como Dinamizadora de Artes no CMEI Eldina Maria Soares Braga.

Como prática do curso, tal temática foi construída visando ao nosso interesse como pesquisadora do mestrado e ao da professora Dinamizadora, que sentia a necessidade de ampliar as experiências das crianças em consonância com as aulas de artes.

O tema central do curso de formação trazia discussões sobre a memória da cidade de Vitória e suas transformações ocorridas, fazendo uma leitura de imagens das marcas impostas pelo tempo. O palco que geriu essas discussões foi a Praça João Clímaco, onde estão localizados dois Palácios: o Anchieta (sede do governo do Estado); e o Domingos Martins (antiga Assembleia Legislativa, que atualmente encontra-se abandonado).

O público participante do curso, em sua maioria era de professores que atuam no ensino fundamental da PMV, apenas a professora que contatamos era da EI. Resolvemos então elaborar o projeto, com uma prática que pudesse ampliar o olhar das crianças sobre a cidade, sem perder o caráter lúdico e a criatividade, desvelando a imaginação e (re)conhecendo as imagens da cidade.

O segundo passo desse processo era apresentar o projeto a direção, à pedagoga e às professoras do CMEI a fim de aplicarmos com as turmas do 1º ano matutino.

¹⁶ Apêndice A

No momento em que apresentamos o projeto para elas, houve um grande interesse e aceitação. A partir daí aconteceu uma mobilização geral para a visita/passeio posterior à primeira prática na escola.

A direção agilizou um ônibus para a semana seguinte; a pedagoga, a alimentação/lanche e as professoras preocuparam-se com as autorizações dos pais para a saída do CMEI, bem como a autorização das imagens¹⁷.

Por já termos tido a oportunidade de transitar pela EI como Dinamizadora de Artes, estar novamente atuando naquele espaço, nos reportamos a um passado recente do qual fizemos parte. Estabelecidos os primeiros contatos, era hora de nos aproximarmos das crianças, pois eram os sujeitos principais para a realização de nosso trabalho. É preciso considerar que para criarmos uma relação de troca, o primeiro contato deveria ser de aproximação, já que não fazemos parte daquele cotidiano. Nos baseamos em Vasconcellos (1996) quando motivamos a partir da construção da afetividade, dando condições de se expressarem e descobrirem novos sentidos. Para ela “[...] a compreensão do significado das coisas, das pessoas e de si é construída na partilha de situações vivenciadas, na construção dos afetos e conhecimento, na diferenciação de pontos de vista e descoberta de novos sentidos” (VASCONCELLOS, 1996, p. 45).

Como um estranho que se insere dentro do espaço da criança que já tem seu círculo de amizades, seus afetos, os/as professores/as que as acompanham, o pesquisador passa a ser o *outro* dentro do seu universo. Desse modo, criamos um ambiente de envolvimento, facilitando o diálogo entre pesquisadora e crianças, valorizando-as como (Sarmiento, 2005) sujeitos “[...] aprendentes e histórico-sociais”.

O primeiro dia de prática aconteceu no dia 21 de maio, realizada nas salas do 1º ano A e 1º ano B, dentro da disciplina de Artes. Iniciamos com a apresentação pessoal da pesquisadora, depois o professor Ivan, que nos acompanhou para os

¹⁷ Apêndice B

registros fotográficos. Logo em seguida, as crianças começaram a se apresentar, o que tornou nosso primeiro encontro com mais proximidade.

Em Araújo a imagem da criança “[...] tem sido explorada por um conteúdo a-histórico e sua particularidade de criança tem sido desqualificada por parâmetros estabelecidos pela classe dominante” (1996, p.16)

Reconhecer esses seres nas suas particularidades e com a identificação, que nos permitiu conhecê-las, não as desqualifica, e sim as qualifica, as coloca como sujeitos participantes. Por isso escolhemos esse caminho que traçamos para o desenvolvimento de nosso trabalho, iniciado pela aproximação, num momento descontraído, sentando em círculo no chão (imagem 1), nos sentindo mais a vontade para conversarmos.

Para fazermos uma leitura daquele momento, analisamos as imagens fotográficas, que tornam-se nesse trabalho um documento histórico, capaz de nos reportar àquela cena, lembrando detalhes que estão guardados na memória e que precisam ser avivados, estimulados. Elas, as fotografias, nos dão a dimensão daquele acontecimento. Podemos perceber isso na imagem 1, onde a criança gesticulando com as mãos representa sua interlocução com a pesquisadora.

Tomando por base as palavras de Ciavatta (2002), temos a fotografia como objeto de mediação que nos permitiu voltar àquela cena, lembrando os detalhes, que apenas a memória não nos dá conta. Para ela “[...] o objeto fotográfico pertence a um conjunto de processos onde a ciência, a técnica e arte estão imbricados na criação do domínio da imagem” (2002, p. 15). A fotografia, nesse caso, nos permitiu congelar o tempo e registrar o que gostaríamos de guardar como memória, para então depois retornarmos novamente para as análises.

Ao examinarmos as imagens registradas, sendo fotográficas ou não (vídeos ou escaneadas), comparamos todas elas com a fotografia, já que tivemos a intencionalidade de registro, de guardar para rememorarmos. Entendemos então,

“[...] como recriação da realidade, como simulacro que é e não é, ao mesmo tempo, o objeto real, a fotografia nos mostra e no que dissimula como conhecimento dissociado da experiência que redefine a própria realidade” (CIAVATTA, 2002, p. 16).

Manguel afirma que “[...] quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal de narrativa” (2001, p. 27). Nas análises a seguir, buscamos interpretar as imagens sustentadas por alguns autores que nos fizeram entender um pouco desse universo infantil e das possibilidades que têm de criar, imaginar e olhar para o mundo.



Imagem 1 – Roda de conversa
Foto digital por: Ivan Nyls R. Lana

Ao contarmos uma história, conduzimos o leitor a interpretações diversas. As imagens podem ser representadas por narrativas visuais diversificadas e cada criança, na sua especificidade, de modo particular, pode fazer essas *leituras* partindo das mediações, das experiências prévias e das trocas com os seus pares. Portanto, são essas questões que “[...] ambos factores, el intelectual y el emocional , resultan por igual para el acto creador” (VIGOTSKI, 1982, p. 25),

Os diálogos se iniciaram de forma tímida e aos poucos as crianças foram se soltando. Em alguns momentos, todas falavam ao mesmo tempo, em outros, mediadas pela pesquisadora, intercalavam entre o ouvir e falar.

Abrir espaço para elas falarem e escutá-las, nos remete a Freire que diz ser necessário saber escutar o aluno, “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (2004, p. 113).



Imagem 2 – roda de conversa
Foto digital por: Ivan Nyls R. Lana
Data: 21/05/2010

O processo de escutar, segundo ele é “[...] algo que vai muito mais além da possibilidade auditiva de cada um” (2004, p. 119). Nesse sentido, o escutar possibilita a “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, do gosto do outro, à diferença do outro” (FREIRE, 2004, p. 19), as opiniões do outro, mesmo com direcionamento e questionamentos. Rocha também acredita que esse ato de escutar as crianças,

[...] interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes

lugares sociais. (ROCHA, 2008, p. 47)

Essa aproximação nos permitiu avançar nas práticas que se seguiram, dado a importância das crianças nesse processo como participantes, pois o objeto principal é o desvelar das imagens, de como as veem e as apreendem.

Nesse mesmo dia, procuramos mediar, buscando compreender como elas imaginam o que seja um palácio e em conjunto, criaram imagens que depois foram transcritas, a seu modo, sobre a estrutura planar (papel).

As outras práticas se seguiram após a visita/passeio do dia 25 de maio de 2010, quando retornarmos ao CMEI no dia 28 de maio, finalizando as práticas propostas deste trabalho.

4.2. Sair da escola: uma aventura

No dia da visita/passeio chegamos ao CMEI, do dia 25 de maio a fim de organizarmos a saída, junto com a professora Sheila e os demais.

Era chegada a hora do dia tão esperado pelas crianças, o dia em que iam sair da escola numa visita pela cidade. Poucas delas tiveram a autorização de seus pais para irem ao passeio, totalizando 24 (vinte e quatro), sendo 12 de cada turma.

Já se encontravam com seus crachás afixados nas blusas, com as devidas identificações: nome, escola e turma. Algumas delas trouxeram mochilas e sacolas com lanches de casa. A aventura começou nesse momento. O ônibus atrasou cerca de 1 hora, deixando-as ainda mais apreensivas. E assim que chegou, seguiram para ele em fila (Imagem 3).



Imagem 3 – Entrando no ônibus
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010

Nosso primeiro destino era a ECBH, uma instituição, vinculada ao Sistema Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória, caracterizando-se como escola/museu. Localizada no bairro Mário Cypreste, região da Grande Santo

Antônio. Tem um acervo permanente que guarda algumas memórias da cidade de Vitória, divididas entre Patrimônio Histórico Cultural, Cultura Popular e Biologia.

No andar superior, mantém um grande número de maquetes de construções arquitetônicas, em sua maioria, localizadas em Vitória. Essas maquetes contam a história do Patrimônio Histórico-Cultural, como o Palácio Anchieta em estilo colonial, bem como em sua versão Pós período colonial, em estilo eclético, partindo das reformas de Jeronymo Monteiro. Foram construídas em madeira como cópias fiéis do real.

Visitar esse lugar nos permitiu contar a história do Palácio Anchieta para elas, a partir das maquetes da Igreja de São Thiago e Colégio São Maurício, que depois das reformas no início do Século XX (governo de Jeronymo Monteiro) passou a ser sede do Governo do Estado, o Palácio Anchieta, que foi o nosso próximo destino da visita/passeio.

O percurso pela cidade entre a chegada à ECBH e o Palácio Anchieta, serviu de meio para ampliar os diálogos com as crianças sobre as imagens da cidade. A rota até a ECBH foi desviada, por problemas de interdição do trânsito, sendo ainda mais encantadora, pois esse desvio nos levou a contornar a Basílica de Santo Antônio, uma igreja, localizada no topo do bairro Santo Antônio, com formato arredondado e muitas *janelas* (imagem 04).



Imagem 04 – Basílica de Santo Antônio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Ao olharem para a Basílica, acharam que já havíamos chegado ao Palácio. Percebemos um olhar de deslumbramento por parte delas, que apreciavam e contemplavam cada lugar. Das janelas do ônibus viram a baía de Vitória (imagem 05), onde fica a rota dos manguezais, as ruas (imagem 06), a Basílica e o bairro Santo Antônio, em Vitória.



Imagem 05 – Baía de Vitória
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

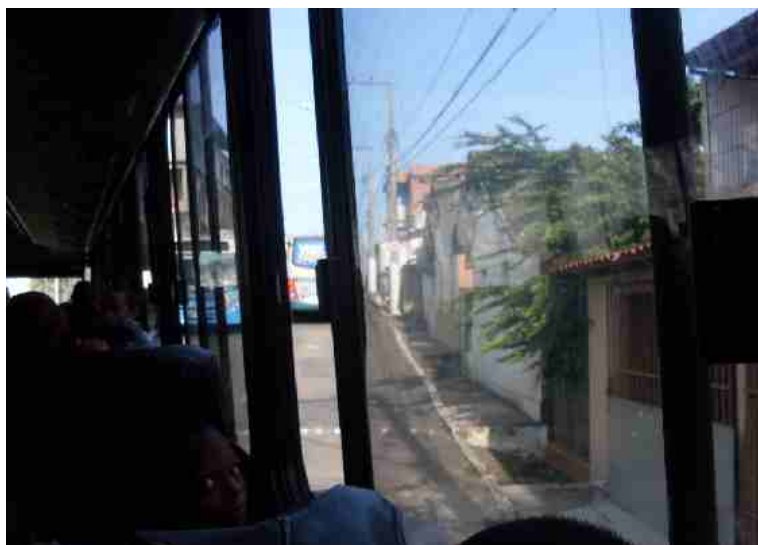


Imagem 06 – Ruas do bairro de Santo Antônio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Depois de tantos olhares dispersos, chegamos ao nosso primeiro destino (imagem 07), a ECBH. A visita foi direcionada ao acervo permanente que remonta a história do Patrimônio do Patrimônio Histórico Cultural da cidade, localizado na parte superior da escola. Foram dadas as orientações de visita para as crianças, que ouviram atentamente. Não poderiam ultrapassar as linhas amarelas que circundam as maquetes, respeitando esse limite. O professor que estava dando essas orientações acrescentou:

“[...] porque essas maquetes são grandes e pesadas... elas podem...se vocês esbarrarem...elas podem cair e podem causar algum acidente e machucar vocês, tá bom? E a gente pede para vocês ficarem atrás da linha pra não acontecer essa situação. E também... essas maquetes está lá para a gente apenas ver com os olhinhos e não com as mãos. Tá combinado pessoal?”(professor da ECBH).



Imagem 07 – Chegada à ECBH
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Com olhares surpresos sobre as maquetes, foram ouvindo a história contada pela monitora (imagem 08). Percebemos que cada gesto foi formado por um conjunto de ações, dentre elas a observação da *linha amarela*, repreendendo o colega ao pisar na parte interna onde ela estava localizada, a atenção ou deslumbramento pelas imagens arquitetônicas em miniatura, sem poder tocar. Compreendemos que toda a mediação feita na ECBH foi apreendida pelas crianças. Por terem sido informadas de forma clara, foi possível ter um resultado positivo nessa visita, bem como, por entenderem naquele momento o sentido de preservação do patrimônio histórico-cultural.



Imagem 08 – Contando a história do Palácio Anchieta
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 21/05/2010

Terminada a visita, seguimos para o outro destino, o Palácio Anchieta, o momento mais esperado por elas. O caminho percorrido até lá foi mediado pelas professoras, dialogando e observando os detalhes da cidade, como o Porto de Vitória (imagem 09), associando à temática que estava sendo desenvolvida na sala de aula: a água. Perceberam a diversidade de embarcações e qual a função dessas naquele lugar, que era de enviar produtos para outros lugares, que muitas vezes não caberiam em outro meio de transporte. Apesar de fugir do tema central, isso demonstra como uma ação em conjunto pode gerar um trabalho interdisciplinar, vivencial, trazendo resultados para todos que se envolvem nessa prática. A cidade dialogava com elas e vice-versa. Uma delas apontou a FAFI¹⁸ para os colegas, dizendo que sua mãe trabalha ali. Foi muito interessante esse momento como reconhecimento da cidade e a troca com os colegas que não conheciam o lugar. Minutos depois, o ônibus parou na base da Escadaria Bárbara Lindemberg (imagem 10), que faz parte do conjunto arquitetônico e imagético do Palácio Anchieta.

¹⁸ Faculdade de Filosofia e Música de Vitória.

Detalhamos esse percurso e imagens, por entendermos que nossa discussão gira em torno desses diálogos imagéticos com as crianças para a construção de seus significados.



Imagem 09 – Porto de Vitória-ES
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010



Imagem 10 – Escadaria Bárbara Lindemberg
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010

O palácio, que antes vimos nas maquetes, naquele momento parecia *muito grande* para elas. Já dentro, os olhares investigativos pelo teto, lustres, paredes, demonstrava o deslumbramento, como se não acreditassem que estavam dentro de um palácio.

O silêncio tomou conta da recepção (imagem 11), deixando os monitores surpresos, pois é um público incomum de visitação àquele local. Como chegamos com um grupo de crianças da EI, percebemos um pouco de insegurança por parte deles, provavelmente por serem pequenas e por acharem que dariam um pouco de trabalho (barulho, colocando as mãos nas paredes, objetos, etc).



Imagem 11 - Recepção do Palácio Anchieta
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Recebemos as instruções devidas, como aconteceu na ECBH, que não poderiam ultrapassar as marcas e não colocarem as mãos nas paredes a fim de preservar o espaço. Uma fala do monitor nos chamou a atenção por citar palavras com linguagem rebuscada, que não faz parte do vocabulário das crianças como arqueólogo e restaurar.

“[] Eu queria que vocês não encostassem as mãos nas paredes e nem nos objetos que vamos encontrar...os arqueólogos tiveram todo o trabalho de restaurar e conservar...tá bom? (monitor)

“[] Tá!!! (crianças).

Mesmo que não estivessem entendendo o que significavam algumas daquelas palavras, sabiam que não poderiam tocar as paredes e objetos. Russo (2007) quando trabalha com as palavras com as crianças, com termos que possam fugir dos seus vocabulários, busca substantivos e explica tal palavra. Perguntar para elas o que acham que seja arqueologia ou arqueólogo e restaurar, poderia fazer com que elas mesmas buscassem tais respostas, que depois poderia ser explicado pelo monitor. Dessa forma, seu trabalho não seria em vão.

O que se pretende numa visita a um espaço expositivo não é somente a contemplação, mas conhecê-lo e entendê-lo. Quando propomos um trabalho com crianças, há de se ter um diálogo aberto, que tudo fique esclarecido para ela, utilizando uma linguagem simplificada dentro do seu vocabulário. E a atitude do uso de palavras rebuscadas foi recorrente entre os monitores que acompanharam os dois grupos.

Após as informações sobre as regras do lugar, seguimos em dois grupos distintos para uma sala, onde seria projetado um vídeo sobre a história do Palácio. Lá, sentaram-se no chão elaborado com partes de vidro, objetivando a visualização da fundação original desde a época dos jesuítas. A experiência de sentar sobre o vidro e observar o que tem embaixo dele, chamou muito a atenção delas. (imagens 12-13).



Imagem 12 – Sala de projeção do Palácio
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010



Imagem 13 – Sala de projeção do Palácio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Foi uma experiência diferente da habitual ao sentarem e passarem a mão sobre o piso. Assim como todo o percurso, essa foi mais uma das cenas que se

apresentam em nossa *visita/passeio*, com os olhares curiosos das crianças, denotando as suas descobertas e exploração do lugar. Tristão salienta que a possibilidade do

[...] extraordinário, do excepcional, estar presente no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos (entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e espaço, entre crianças e cultura, entre adultos, entre instituições e famílias...) prazerosos, mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade e trocas e de não-consenso – pelos olhares atentos definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo, questionamento, pela humildade do não saber e no não predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada. (2006, p. 58)

Naquela sala, o vídeo projetado tinha um tempo aproximado de 10 minutos, exibido numa parede extensa, do teto ao chão. O que se tornou num outro atrativo, como se o narrador estivesse por todos os lados, ocupando todo ambiente. Apesar de pequenas, a mediação entre narrador e imagens passa a ser um meio de interagir com elas. Através dessas imagens (imagem 14) puderam perceber as mudanças daquele lugar até os dias de hoje, reforçando o que já havia sido dito anteriormente.



Imagem 14 – Sala de Projeção do Palácio
Foto Digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Em outro ambiente, as crianças tiveram a oportunidade de ver fotografias de todos os governadores do Estado (imagem 15).



Imagem 15 – Sala dos governadores
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010

Como fomos divididos em dois grupos, não tivemos a oportunidade de acompanhar os dois, sendo o primeiro deles guiado pelos monitores, professores e alunos de Pedagogia (Leonardo e Daiane) que nos acompanhou na visita/passeio. Ao analisarmos as gravações de vídeo do primeiro grupo, constatamos nas falas da monitor o uso de um vocabulário mais rebuscado do que o do monitor que acompanhou o grupo ao qual acompanhamos.

Perguntou às crianças qual escola foi fundada por Jeronymo Monteiro, “[...] *Jeronymo Monteiro foi também importante para a educação... sabe qual escola que ele fundou?*” (monitor)... “*nããooo!!!*”, responderam as crianças. A partir dessas indagações, que tornava difícil o entendimento, passaram a não prestar muita atenção ao que estava sendo dito, desviando seus olhares. Observamos que essa atitude não aguçava a curiosidade e não deixava margem para imaginarem, não

instigando-as com histórias, e nem permitindo que desvendassem o lugar.

Na sala dos governadores, o grupo ao qual acompanhávamos, começou a perceber as diferenças entre as personagens ilustres, analisando as fotografias. O monitor perguntou se elas perceberam alguma diferença entre os que estavam na base da parede e os que estavam na parte superior.

Algumas disseram que era a barba e outras o bigode. Complementa que *“[...] o bigode era muito importante pro o homem. É um sinal de respeito ter o bigode grande”* (monitor).

Procuramos interagir com ele, instigando-o sobre as histórias e lendas que rondam o Palácio. Essa interlocução foi de suma importância para que pudéssemos estabelecer uma troca com as crianças, percebendo em suas feições a curiosidade. Nos pareceu que naquele momento a visita passou a ficar ainda mais interessante. *“[...] eu soube que tem umas historinhas do palácio... não tem? De que ouvem barulho à noite, é verdade isso?”* (pesquisadora). O monitor então volta-se para as crianças e começa a contar tais histórias:

“[...] Vocês viram aqueles salões grandões? Olha, ouve aqui gente!! (convidando as crianças para ouvi-lo, já que estavam dispersando). Vocês vão gostar de ouvir..vocês viram aquele salões grandões , bonitos lá no vídeo? Aquilo é parte da residência do governador...dizem que tem fantasma lá dentro...vocês acreditam nisso? (monitor)

O silêncio tomou conta do espaço em que estávamos, enquanto falava o monitor. Uma criança interrompe dizendo que não acredita ter fantasmas ali. E o monitor continua dizendo que:

“[...] às vezes, quando a gente vai lá, no começo do dia, a cadeira de balanço tá balançando sozinha. Às vezes a gente ouve barulho lá. (monitor).

Perguntamos então para as crianças se achavam ser verdade isso. Um menino disse que “*não*”. E outro retruca ser mentira. Essa história foi tão impactante que uma das crianças, por todo o restante da visita/passeio foi dialogando sobre a história descrita. “[...] *isso não existe.*” (disse ela) e um colega seu confirma, “*é!!*”.

Para finalizar a história, o monitor promete um dia levar as crianças lá, e acrescenta “[...] *só não vou poder levar vocês hoje, porque hoje o governador trabalha*”, disse também que tem um piano que toca sozinho e um violão.

No centro do Palácio, encontra-se um pátio aonde dá para se ter uma visão geral da arquitetura e das portas que levam a outros ambientes (imagem 16). No seu centro encontra-se um poço (imagem 17), que a partir de pesquisas arqueológicas, foi descoberto. Em seu interior foram encontrados vários objetos (reliquias), que estão expostos em outra sala.

Seguimos para a entrada principal e de lá avistamos o Porto de Vitória (imagem 18), apresentando a imagem da cidade a partir daquele ângulo. São essas mediações que as imagens fazem, ao deslocar o olhar e o que elas representam para quem olha. Havia uma linha azul na calçada (obra do artista Piatã Dube- imagem 19), que marca a linha de onde começou o aterramento daquele espaço, e com isso, demos a oportunidade às crianças de imaginar como deveria ser a cidade quando a água chegava até ali. Cada uma, a seu modo, poderia criar e perceber a cidade, com suas especificidades.



Imagem 16 – Pátio Central do Palácio
Foto digital por: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010



Imagem 17 – Pátio Central do Palácio
Foto digital por: Leonardo Brum
Data: 25/05/2010



Imagem 18 – Entrada principal do palácio
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010



Imagem 19 – Panorama do Porto de Vitória (entrada do Palácio) –
obra de Piatã Dube,
Foto digital de: Daiane de Souza
Data: 25/05/2010

Além da própria história do Palácio, as crianças tiveram contato com arte contemporânea e os diálogos da cidade. O porto entra nesse cenário como um

lugar que “[...] *exporta coisas* [...]”, como disse o monitor para as crianças do primeiro grupo. Acrescenta ainda que “[...] *exporta rochas ornamentais, bolsas, etc.*[...]”.

A turma que acompanhávamos ficou contemplando a obra de Piatã e o monitor explicava o que era aquela linha azul desse artista. Ao invés de falar que ali tem um aterramento, disse para elas que tudo aquilo que estavam vendo depois da linha fora coberto por água. A forma de falar com as crianças foi muito próximo da linguagem delas e as imagens de como era aquele lugar ficava a seu critério, possibilitando-as de imaginar como era.

Vigotski diz que:

[...] quando os adultos conversam com uma criança e se empenham em imitar se modo de falar, considerando que assim são mais compreensíveis: cerceiam, pronunciam o / em vez do r. Esse tipo de fala não é mais compreensível para a criança. E se ela pronuncia as palavras de forma incorreta isso não significa que não as ouve bem, mas que não as pode pronunciar corretamente (2003, p. 241).

Pode então significar uma confusão para ela. Vigotski afirma que “[...] a linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento. Se a desfigurarmos, estaremos fazendo o mesmo com o pensamento [...]” (2003, p. 241).

Para a mediação nesse caso, é essencial estabelecer diálogos que sejam entendidos pela criança, sem que os objetos de contemplação ou contextualização sejam referenciadas com falas diminutas ou rebuscadas, fugindo do vocabulário dela. Deve-se falar como um adulto que se direciona para uma pessoa de tamanho menor, que entende o que se fala, com base nas referências vividas próprias da infância e das idades a que se referem.

Seguimos para a sala onde ficam expostos os objetos (reliquias) encontrados no poço e nos arredores dele (imagens 20-21-22). Ficaram muito curiosas, por ter ali garrafas de cerveja quebradas, vidro de perfume, porcelanas quebradas, dentre outros.



Imagem 20 – Sala das Relíquias arqueológicas
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010



Imagem 21 – Sala das relíquias arqueológicas
Extrato de Filmagem – por Leonardo Brum – 25/05/2010



Imagem 22 – Sala das relíquias arqueológicas
Extrato de Filmagem – por Leonardo Brum
Dia: 25/05/2010

Diante dos olhares curiosos, seguimos para o corredor central, do mesmo ponto de onde começamos a visita. Uma mala de ferro (imagem 23) chamava a atenção delas, encontrada nas escavações do Palácio, que pertencia aos religiosos que ali habitaram. Segundo o monitor, nela guardavam suas relíquias. Consideradas pelas crianças como jóias, diamante, prata, dentre outras pedras preciosas. O monitor esclareceu que essas relíquias eram utensílios religiosos, considerados valiosos.



Imagem 23 – Baú de ferro
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Ponderamos como Martins que visitar uma galeria de artes, museus, dentre outros espaços expositivos, há de se ter uma mediação do monitor, que dê conta de um repertório de compreensão da obra, do espaço ou do que o espaço propõe para visita. Ela salienta que:

[...] se essa significação não é mediada, o sentimento de rejeição fica instalado. A simbiose entre gostar e compreender frequentemente inibe a disponibilidade ao contato e requer trabalho do mediador para que o fruidor perceba que pode compreender e valorizar uma obra, independentemente de sua preferência [...] (MARTINS, 2005, p. 17).

Finalizando a *visita/passeio*, foi apresentada a parte original da igreja, que encontra-se preservada e restaurada. Logo após, seguimos para a Praça João Clímaco (imagem 24), localizada no largo, ao lado do Palácio. De lá dá para se ter uma visão do seu entorno, com marcas de um passado que foi contado para as crianças, e retomáramos num outro momento para sabermos como essas mediações imagéticas poderiam ser representadas e o que apreenderam dessa experiência.

Como celebração do momento final, o piquenique na praça (imagens 25 e 26), que no passado era palco de festejos (religiosos e políticos), agora compartilhado por crianças, professores, alunos de Pedagogia, tendo outros transeuntes circulando a nossa volta, contemplando também nossas imagens.

Levando em conta toda experiência que adquirimos nessa visita/passeio, compreendemos, assim como Martins, que “[...] as leituras interpretativas que são realizadas, seja pelos estudantes como pelos professores de arte e de outras áreas, sempre desvelam seus esquemas referenciais, seus pontos de vista impregnados de *por onde os pés pisam*.” (MARTINS, 2005, p. 16, grifo do autor).



Imagem 24 – Praça João Clímaco
Foto digital por: Raquel Conti
Data: Março de 2010



Imagem 25 – Piquenique na Praça João Clímaco
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010



Imagem 26 – Piquenique na Praça João Clímaco
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: 25/05/2010

Ao término do piquenique, seguimos para o ônibus, retornando para o CMEI. Muitas crianças perguntaram para onde iríamos. Ao sinalizarmos que estávamos

voltando para a escola, nos questionavam porque não poderíamos *passar mais*. No percurso até a chegada, falamos com elas sobre a visita/passeio e todas disseram que foi muito legal. Um menino disse que gostou de tudo. De forma geral, todos gostaram de tudo, apesar do cansaço que se abatia naquele momento.

Nessa volta, um menino nos chamou a atenção, pois ficou intrigado com a história contada pelo monitor. Volta e meia retomava com a história. Ele queria ver a “cadeira que balança sozinha, e o piano que toca sozinho” (W.). O passeio para ele ficou marcado, como podemos perceber no diálogo abaixo.

“[] E você W., o que você achou do passeio? (pesquisadora)

“[] Hummm...(W.)

“[] Você achou legal? (pesquisadora)

“[] Achei. (W.)

“[] O que mais gostou? (pesquisadora)

“[] Ah, eu...eu...gostei de vê uma cadeira, né!!!uma cadeira misterioosa....(W.)

“[] Cadeira misteriosa? (pesquisadora)

“[] O homê falô a cadera ...eu queria vê o violão...(W.)

“[] Mas aí não dava (pesquisadora)

“[] Piano...(W. Falou com uma carinha desconfiada).

“[] Será que é verdade dele? (pesquisadora)

“[] Deve sê verdade... porque...porque ele falô que vai mostrá...porque falou que vai me mostrá.

Leonardo, aluno do curso de Pedagogia da UFES que nos acompanhava, perguntou para uma criança o que aprendeu de legal no passeio. Um menino o respondeu que “[...] a educação é base de tudo”.

Percebemos como as imagens e o que é/e foi dito para as crianças são apreendidos por elas. A promessa do monitor em levar a criança para ver a tal cadeira que balança, a propaganda do governo que passa na TV dizendo que “a

educação é a base de tudo” e todas as outras experiências e vivências são incorporadas nos discursos da criança.

Concordamos com Camargo que é preciso chamar a atenção da criança para os elementos plásticos numa visita ao museu, sensibilizá-la, estimulá-la e descobrir por ela mesma o que vê e a relação que faz desse olhar com o vivido. Apresentar tudo pronto para a criança não dá margem de tirar suas próprias conclusões e assim como diz o autor, cria “[...] barreiras entre a criança e a obra de arte, pois coloca em dúvida a sensibilidade da criança para entendê-las” (CAMARGO, 1990, p. 151).

4.3. *Imagens de Palácio*

Diante das práticas desenvolvidas, desde a aproximação e apresentações, iniciamos nosso diálogo sobre *palácio*. Na mesma roda (imagem 2), passamos a induzi-las a contar alguma história que contém palácio. Todas falaram ao mesmo tempo, afirmando já haviam ouvido histórias com palácios.

Assim como Vigotski, percebemos que suas significações sobre palácio têm uma vinculação entre o real e imaginário. Na primeira turma (1º ano A), começaram a descrever vários elementos, partindo da espacialidade (arredores e a localização do palácio imaginário) e das personagens que habitam seu interior, localizado em lugar distante, cercado pela natureza. Baseamos em Vigotski (1982; 1999), Agambem (2005) e Sarmento (2002) quando comparamos essas descrições como um misto entre a fábula, encantamento, fantasia, que se misturam aos elementos reais, em parte do que viveram, viram ou ouviram.

Ao serem questionadas como é um palácio ou como imaginam que seja, passam a descrevê-los mediadas pelos questionamentos da pesquisadora.

“[] *Tem porta? (pesquisadora)*

“[] *Tem!!! (crianças)*

“[] *Tem mais o quê? (pesquisadora)*

“[] *Tem Janela (criança)*

“[] *Uma janela? (pesquisadora)*

“[] *Duas. (criança)*

“[] *Três. (criança)*

“[] *Tem um monte. (criança)*

A imagem construída no imaginário coletivo, a partir das narrativas, teve acrescida a **chaminé**, partindo dos gestos de uma menina, gesticulando com as mãos dizendo que “*é assim óóó!!!, que entra na alto*”, comparando com a descida do *Papai Noel*. A gestualidade utilizada pela criança é entendida em Landowski como

uma significação. Este afirma que:

[...] “mesmo calados, jamais paramos de falar, pois tudo em nós, como seres físicos expostos à vista dos demais, continuamente significa – inclusive, bem entendido, os modos de nosso corpo se comportar e se apresentar quando escapa a nosso controle” (LANDOWSKI, 1996, p. 26).

Outras imagens foram surgindo como torres, jardim, árvore, rei, rainha, rio, cachoeira e barco. Uma delas descreveu que “*o governador fica lá*”. Trouxe suas impressões do real, como descrito em Vigotski (1982), disse que seu pai havia visitado o Palácio Anchieta. Ele então passa a compor essas cenas mixadas entre personagens reais e imaginários.

Alguns elementos narrativos que fazem parte das experiências da infância, do brincar, como o “*balanço*” e “*até um gato*” (*fala de uma criança*). Há também os que são simbolizados pelo por gênero, dicotomizando os elementos entre meninos e meninas. Eles descreviam as representações da bravura como *caçadores* e aventura, disseram que no palácio das histórias também “*têm fantasmas*.”

Já as meninas vinculavam suas imagens à fantasia e ao encantamento, como princesa, rei e até “[...] *a bruxa*” (disse uma delas). Ao ser questionada pela colega que não aceitou muito ter bruxa, a repreende dizendo: “Tem bruxa sim!!!”, *também tem princesa e até tem tapete*” (*o voador*).

Seguimos para a turma do 1º B, assim como na primeira, surgiram as mesmas imagens descritas anteriormente que foram acrescidas por soldados, “[...] *o filho do rei [...]*” (*criança*), “[...] *bailarino [...]*” (diz uma menina), outra acrescenta: “[...] *eu já assisti...bailarina!*”. Os diálogos iam acontecendo, com cada uma delas respeitando o espaço da fala da outra. Nos momentos em que discordavam, interferíamos, estabelecendo a ordem, porém respeitando cada imagem criada por elas.

Essas iam sendo agregadas àquelas que já conheciam de outras histórias e aliadas à nossa proposta, como uma nova leitura, ou uma construção coletiva de

um novo palácio. Schütz-Foerste considera que:

[...] a imagem está sempre posta em relação a outra coisa. Seu caráter de analogia, ou de semelhança, faz dela uma representação. Tem a função de evocar ou colocar-se em lugar do objeto representado, não sendo, assim, percebida como ela própria, mas como signo (2004, p. 21).

Uma criança ao descrever que sabia de uma história que tem palácio e que tem bruxa, é interrompida por outra dizendo: “[...] *Tia, eu sei de uma que joga a trança pra pegá no lago pro peixe não comê*”. E assim, de várias maneiras, descreveram partindo do que já experienciaram, para criarem as imagens dos seus próprios *palácios imaginários*.

Os diálogos foram importantes para desvelar o imaginário, partindo do que já viram e ouviram. Vigotski compreende que combinação das histórias infantis com elementos da realidade, é uma das formas de lidar com as emoções das crianças, levando às experiências estéticas, sempre vinculadas à realidade. Para ele;

[...] a lei fundamental da arte exige essa livre combinação de elementos da realidade, essa independência essencial da verdade cotidiana que, na estética, acaba com a fronteira que separa o fantástico da verdade. Na arte, *tudo é fantástico ou tudo é real*, porque tudo é convencional, e a realidade da arte implica só a realidade das emoções vinculadas a ela. Na prática, não se trata de saber se realmente pode existir o que é relatado nas histórias. É mais importante a criança saber que isso nunca existiu na realidade, que é apenas uma história e que ela se acostume a reagir diante disso como ante uma história [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 242).

Salienta ainda que:

[...] o significado predominante da história baseia-se nas peculiaridades compreensíveis da idade infantil. Sucede que, no processo de interação entre o organismo e o mundo [...] a criança está na etapa mais frágil e menos estruturada e, por isso ela sente uma necessidade particularmente aguda de algumas formas organizadas pela emoção.

Em conformidade com as práticas seguintes, esse desvelamento teve uma funcionalidade, como num jogo, despertando a emoção e esta liberada, potencializaria a criatividade nas narrativas visuais, em forma de desenho. “O sentimento não está ligado apenas à mímica e aos sintomas externos, mas

também a imagens, representações e a um pensamento emocional” (VIGOTSKI, 2003, p. 243).

Para ele há uma aproximação das ações psicológicas das histórias com as do jogo. E esse,

[...] sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, no aspecto psicológico se revela uma das formas da criatividade infantil, [...] no jogo, a criança sempre transforma criativamente a realidade, [...] durante o jogo, as pessoas e as coisas adotam facilmente um novo significado (VIGOTSKI, 2003, p. 243).

Colocamos em prática o que as crianças descrevam, em forma de desenho, antes das práticas fora da escola. O desenho infantil é uma das formas que a criança tem de externar os seus sentimentos, as emoções. Nossa intenção era poder criar um ambiente tranquilo, deixando que elas desenhasssem à suas maneiras, utilizando o material que lhes fora oferecido (lápiz de cor, lápis grafite, papel couché). Atentamos que escolhiam as cores, a forma da estrutura planar e a disposição do desenho no papel como melhor lhes conviessem.

Por termos direcionado uma temática para esses registros, comparamos com o que disse Góes em função da orientação, que passam a ser denominados “[...] desenhos orientados”, que “[...] sugerem ajudar a criança a organizar seu pensamento por meio da orientação de outrem” (2009; p. 87-88). Mesmo assim, deixamo-las que explorassem o papel e que desenhasssem seus próprios palácios, sem interferências, apenas orientando, quando solicitado.

Não interferimos na forma delas desenharem, deixando que criassem com seus próprios traços. Isso nos remete a Cola (2006, p. 20) quando diz que “[...] dar total liberdade ao aluno” é uma importante ferramenta que o possibilita desenvolver “[...] uma espécie de linguagem visual própria”. Para ele “[...] o desenho é sustentado por algo, é formado por algo proveniente exatamente do olhar, da meditação, da contemplação” (2007, p. 64-65).

Levando em conta que demos a liberdade para as crianças construírem seus palácios (arredores, personagens ou que já ouviram sobre isso), através do desenho, a orientação do professor se fez necessária, pois tal prática “[...] prescinde de uma orientação específica por parte do educador, que precisa ter um conhecimento sobre o trabalho que está sendo desenvolvido para poder interferir, com **sabedoria**, na produção dos alunos” (COLA, 2006, p. 45, grifo nosso), respeitando suas ideias, traços, a forma com que ocupam o suporte planar e as cores que preferem utilizar. O que importa não é o resultado final ou a beleza do resultado, mas a apreensão do conhecimento e a assimilação que fizeram entre as imagens e os diálogos estabelecidos na roda de conversa.

Destacamos que ao assinaram seus trabalhos, demonstraram que foi feito por elas. Cada assinatura faz parte da composição dos desenhos, como uma presentificação.

Em Vigotski (2003, p. 236) é fundamental dar “[...] plena liberdade à criação infantil”, não comparando com a consciência do adulto, não corrigindo ou modificando seus desenhos, mas “[...] admitindo sua originalidade e suas particularidades”. Salienta que “[...] interferir na criatividade da criança, nos seus traços, causa “uma confusão e perturbação infantil.”

Cola, baseado nos pressupostos de Lowenfeld, cita que este “[...] considera de extrema importância o meio em que o aluno vive, bem como o material que utiliza para desenhar – fatores que influenciarão o desenho da criança” (2006, p. 40).

Nesse caso, as crianças escolhiam as cores que queriam utilizar e a forma que distribuiriam os registros imagéticos sobre a estrutura planar. Escolhiam o lado fosco ou o lado brilhante (papel couché), em formato paisagem (horizontal, conforme imagem 27) ou em formato retrato (vertical, conforme imagem 28).



Imagem 27 - desenho de palácio imaginário
Autor: Lorrayne – 6 anos
Data: 21/05/2010



Imagem 28 – Desenho de palácio imaginário
Autor: Yasmin – 6 anos
Data: 21/05/2010

Vigotski reforça que trabalhar com a linguagem do desenho infantil “[...] ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e segundo uma excelente expressão, ensina a psique se elevar” (2003, p. 236). Em suma, auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança, na percepção e formas de expressar seus sentimentos para o mundo.

Mesmo que um tema seja direcionado, que haja uma intencionalidade, a criança vai desenhar aquilo que sabe, o que já ouviu ou viu, com suas particularidades nos traços, da força que coloca nesses registros, nos elementos que compõem a imagem, que pode refletir um pouco o que e como vive, ou das fugas que faz da realidade.

Podemos notar essas características no desenho de Yasmin (imagem 28). Ela acrescenta em seu desenho elementos figurativos. Do lado esquerdo do leitor há uma figura e do direito, três. Os traços são bem simplificados e as figuras humanas representadas em linhas. Privilegia o meio da base do papel, centralizando a representação de palácio.

Quanto às cores, mantêm o branco do papel como fundo, a nuvem destaca-se pelo azul, o amarelo do sol, o vermelho para o teto, paredes amarelas e as figuras em tom avermelhado. Presentifica-se no desenho, que inicia-se no ponto de partida de uma leitura de obra, no lado superior esquerdo do leitor. Esta presentificação se dá com as letras do alfabeto que compõem o seu nome e mesmo não estando representada corretamente, não atrapalham a primeira visão ou a primeira leitura que fazemos, não importando a ordem sensorial interna.

Ela interpretou as imagens da narrativa oral. Seu olhar (imaginário) relaciona e simboliza alguns elementos descritos anteriormente. Derdyk (1990, p. 112) diz que:

[...] o olhar não é apenas para ver. O olhar transforma as coisas que vemos em atividade mental. A imagem mental reapresenta o percebido, passível de ser materializado, através das várias linguagens: gráfica, plástica, corporal, escrita, falada, musical, etc.

A criança nessa fase já saiu do domínio das formas circulares. Ela passa para a “[...] figuração simbólica, [...] começa a simbolizar objetos e situações que ela própria identifica” (OSTROWER, 2009, p. 129). As figuras humanas, segundo Ostrower “[...] são representadas em suas qualidades estruturais globais: cabeça circular, corpo cilíndrico, braços, pernas, dedos retilíneos [...]”. Os tamanhos, formas, intensidade dos traços, os detalhes em excesso ou não, são

representados de forma bem particular. Para ela, o critério estabelecido pelas crianças “[...] é sempre o da situação interna afetiva (Ostrower, 2009, p. 129).

Em outro trabalho, percebemos que a criança (imagem 29) utiliza toda a espacialidade do papel, numa tentativa de perspectiva, descrevendo elementos da natureza, como a flor desenhada (a direita do leitor) e o contraste que faz na comparação com a árvore ao fundo. São representadas do mesmo tamanho, mas como a árvore está um pouco mais distante, passa a ter uma dimensão diferente da flor, que nos parece ser muito maior, dando a noção de profundidade.

Mesmo que não seja intencional, utiliza da mesma técnica quando simboliza a figura humana. As que são representadas em um patamar mais alto, dentro da imagem que representa o palácio, estão em tamanho menor, à medida que seguem a base da *construção*, tomam formas maiores. E fechando nossa descrição, a figura que encontra-se no primeiro plano, está em tamanho muito maior que as outras, o que nos faz entender que está mais próximo do leitor apresentando essa profundidade, destacando personagens e espaço.

O que nos chama a atenção é que não se conteve em apenas apresentar as paredes do palácio, mas o que contém dentro dele, ou quem vive dentro dele. Nesse caso, muitas figuras femininas. A figura que encontra-se no primeiro plano tem mãos, simbolizadas como um coração e algumas das outras representações figurativas não tem braços e/ou pernas.



Imagem 29 – Desenho de palácio imaginário
Autor: Gilmara
Data: 21/05/2010

Cada uma delas colocou suas impressões pessoais, tornando seus desenhos singulares e subjetivos, como podemos observar na imagem 30 (sem autor), onde a criança utiliza-se de detalhes para criar seu desenho. As cores são escassas, tem a preferência de uso do lápis grafite, apenas o arco-íris e a bruxa na vassoura são destacados, marcando uma relevância no desenho, como uma intencionalidade de fixar o olhar do leitor para aquelas imagens.

As figuras do lado direito da imagem (do ponto de vista do leitor) são representadas em fileiras, com uma espada na mão. Desse modo, podemos supor que tenha sido um menino a criar tal desenho, já que não há nenhuma identificação na imagem. Podemos supor por termos constatado na roda de conversa que os meninos descreviam essas personagens. Comparando às falas das crianças, supomos também que as figuras do lado direito do leitor pode estar representando os soldados ou guardas que protegem o palácio, com uma posição

ereta, segurando um elemento que parece representar uma espada ou arma.

Apesar das figuras criadas estarem representadas de forma bem simplificada, faz uma narrativa visual interessante, demonstrando total domínio da criatividade e inventividade.



Imagem 30 – Desenho de palácio imaginário
(não identificado o autor)
Data: 21/05/2010

As práticas seguintes aconteceram após a visita/passeio, em que propomos registros imagéticos na técnica de gravura, trazendo a mesma temática sobre palácio, mas com um diferencial, esses passam a compor um novo repertório, ou uma nova significação, pois foram feitos após a visita a um palácio nos percursos da cidade.

Passado alguns dias, retornamos ao CMEI no dia 28 de maio para dialogarmos com as crianças e tentarmos desvendar o que apreenderam das imagens da

cidade. Convidando-as a revelarem as imagens pós-visita/passeio e se essas foram influenciadas pelas imagens anteriores ou se trazem novos significados.

O primeiro momento do encontro com elas foi de diálogo, para que pudéssemos saber o que acharam da visita/passeio, como foi a experiência ou aventura de sair da escola e passear (segundo elas) pela cidade, na ECBH e no Palácio Anchieta. O primeiro horário era com a turma do 1º ano A. cada uma delas teve seu momento de falar do que gostou, o que não gostou e o que gostaria que fosse diferente.

Nessa turma, algumas delas gostaram do momento do lanche.

“[...] gostei do lanche... eu comi muitooo...(risos)” (R.). Outra disse ter sido maravilhoso. Não houve reclamações.

Ao lembrarmos sobre o que foi visto, uma menina iniciou dizendo que havia uma *“poça”* (disse uma menina).

“[] O que? (disse a pesquisadora).

“[] A poçaaa! (menina)

Ela queria dizer o poço da praça central do Palácio. Enfim, cada uma delas ia acrescentando o que viram e o que ouviram, como as maquetes na ECBH e a história contada pelo monitor e os outros objetos do acervo que se misturam com o do Palácio, como peixe, jibóia e o palácio *pequeninho*.

Depois do diálogo, passamos para o exercício prático. Esse era o momento de revelarem o que as visitas significaram para elas. O desenho, propriamente dito, foi elaborado por elas de forma idiossincrática, tendo a presença do professor para direcionar a técnica que iriam utilizar.

Deixá-las transpor de modo subjetivo, imprimindo suas emoções, dá liberdade de criarem. *“[...] O processo criativo deve ser explorado na infância com o intuito de ajudar no desenvolvimento das relações humanas” (GÓES, 2009, p. 44).* Para

Góes, “[...] o desenho infantil é a linguagem infantil composto por símbolos que podem ser compreendidos e interpretados sem perder de vista o caráter idiossincrático de quem os produziu” (2009, p. 41).

Segundo Cola “[...] a livre expressão parte do princípio de que o aluno deve trabalhar de forma espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos” (2006, p. 19), mas a prática proposta nesse trabalho tem um caráter um pouco diferenciado da forma espontânea, já que as convidamos para desenharem sobre isopor e imprimirem sobre papel com tinta guache preto, na técnica de isoporgravura. E apesar de direcionarmos para que desenhassem um palácio, deixamos que criassem o que apreenderam da *visita/passeio* e como imaginam ser um palácio depois disso. Um menino disse: *“eu vou desenhar o palácio!”* e outro acrescenta *“é aquele palácio que nós viu lá!!”*.

Ter contemplado a paisagem da cidade antes, para depois desenharem, partindo do que já conheciam sobre Palácio nos remete a Cola que revela que o “[...] desenho invoca o olhar, pois sem olhar, não se consegue desenhar [...] vemos as coisas ao nosso redor, mas as descartamos sem o ato de contemplação, do ver” (COLA, 2007, p. 66). O ato de olhar o que está a sua volta foi priorizado, como sugere Cola que “[...] a escola poderia/deveria ser lugar que priorizasse essas práticas” (2007, p. 66).

Passamos as instruções para elas sobre a prática de desenhar sobre o isopor (imagem 33, 34), para depois então imprimirem (imagem 35) com tinta sobre o papel (imagem 36).

Por tecermos uma temática que tem um direcionamento na prática a ser realizada, o desenho/gravura de palácio, nos referimos a Góes quando revela que “[...] os desenhos orientados sugerem ajudar a criança a organizar seu pensamento por meio da orientação de outrem” (2009, p. 87-88), que neste caso, pesquisadora e professora como auxiliadoras para a aplicação da técnica, mas com o cuidado de

não interferirmos ou mudarmos o que propuseram a desenhar/criar.



Imagem 33 – Orientação para as crianças
Extraída de vídeo digital por: Ivan Nyls.
Data: 28/05/2010

Puderam externar o sentimento através do desenho, que “[...] além de ser pensado como expressão, traz consigo a possibilidade de interlocução, quando a criança dialoga verbalmente e visualmente com o outro que está em seu entorno” (GÓES, 2009, p. 87). Depois rememoramos os percursos percorridos e as novas imagens apreendidas. O diálogo serviu como ponte do desvelamento daquele momento vivido, para lembrar o passado e projetar o que ficou na memória através do desenho /gravura (imagem 34, 35), para depois ficar registrado sobre a estrutura planar (papel), conforme a imagem 36.



Imagem 34 – criança desenhando
Extraída de vídeo digital por: Ivan Nyls.
Data: 28/05/2010



Imagem 35 – Criança entintando
Foto digital por: Ivan Nyls
Data: 28/05/2010



Imagem 36 – Criança entintando

Foto digital por: Ivan Nyls

Data: 28/05/2010

Terminado nosso encontro com a turma do 1º A, chegaram as do 1º ano B. Tivemos o mesmo procedimento de lembrarem o que viram, do que gostaram e do que não gostaram. Assim como na turma anterior, todas se manifestaram e deixaram claro que gostaram muito. Escutá-las foi um exercício muito importante, pois a partir de suas opiniões, as pessoas responsáveis pelos espaços que as receberam puderam adaptá-los aos seus desejos, adequando-os às visitas posteriores, tornando-as mais interessantes e menos cansativas.

A grande maioria delas disse que querem voltar novamente ao Palácio e a ECBH e que irão pedir aos pais para levá-las. Duas delas nos chamou a atenção. Uma menina, que manifestou-se não ter gostado muito do passeio, o que mais gostou foi o piquenique na praça, o resto achou chato, porque *“a gente só olhava, olhava”* (R.). Ela esperava encontrar *“uma foto do rei e da rainha no quarto do governador”*, acrescentando que *“não tinha nenhum lugar para brincar”*. Afirmamos para ela que no palácio não tem rei nem rainha e complementa: *“eu sei, mesmo assim queria ver!”*. Descreveu que por ter ficado nervosa por não conseguir visitar

o quarto do governador, ao chegar em casa, depois da escola, foi brincar com as primas menores e na brincadeira colocou-as de castigo, como se fosse uma punição pela frustração de não ter ido no quarto do governador.

Entendemos que essa criança foi para o passeio com a expectativa de ver um palácio, mas não aquele palácio que estávamos visitando, com aquelas características. Esperava um palácio de rei, rainha, princesa. Mesmo assim, percebeu o que estava sendo dito e as imagens mediadas da cidade. Complementou ainda que sabia que antes tinha uma igreja e que o governador trabalhava ali e que as vezes descansa, mas *imaginava* cenas que se misturaram com seu imaginário, ou com o palácio que conhecia, o da história. Mesmo que tenhamos dito para ela que ali não tinha rei e nem rainha, ainda assim, permanece a curiosidade e a esperança de ter vestígios dessas personagens naquele lugar. E, além disso, quando reclamara que não tem um lugar para brincar, faz referência a um espaço de lazer, de exploração do lúdico, para se expressarem.

Aliamos o desejo dessa criança com uma das diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil, onde consta que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006, p. 17).

Assim como ela, um menino também faz suas considerações e reclamações. Ele relata que contou para a mãe sobre o passeio, que lá era uma igreja, a de São Tiago, fala sobre os objetos arqueológicos encontrados e que tem “até uma garrafa de cerveja quebrada”. Ressalta que lá “tem uma cadeira que balança sozinha e um piano que toca sozinho”.

Em nosso diálogo, as crianças vão descrevendo que o palácio era branco e amarelo, que na ECBH acendeu as *luzinhas das maquetes*, e em meio aos diálogos, W. diz:

“[] *Eu queria vê a cadeira que balança. (W)*

“[] *Você queria ver? (pesquisadora)*

“[] *Queria...e também o violão que toca sozinho (W).*

“[] *Vocês gostaram da história do violão que toca sozinho? (pesquisadora dirigindo a todas)*

“[] *Eu quero ver... eu quero ver!!! (W)*

Essa história realmente ficou marcada para ele, o que demonstra o quanto é importante envolvê-las com histórias que possam aguçar a curiosidade e trazê-las para outra visita. Ele achou o passeio legal e esse momento foi muito especial. Reclamou também que no Palácio e na ECBH não tem lugar para brincar, assim como a outra criança. O que reforça que falta alguma ação para que não cause essa insatisfação para elas.

Depois de todas darem suas opiniões, seguimos para os exercícios que propomos com a gravura em isopor (imagem 37), assim como aconteceu com a outra turma.

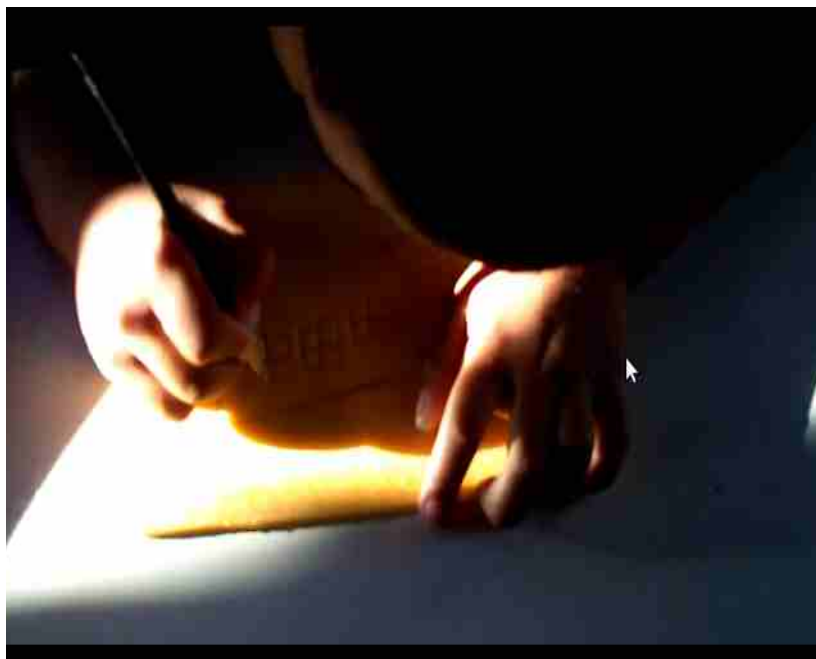


Imagem 37 – Criança desenhando sobre isopor
Extraído do vídeo digital – por Ivan Nyls
Data: 28/05/2010



Imagem 38 – isoporgravura
Extrato de vídeo: por Ivan Nyls
Data: 28/05/2010

Todas ficavam surpresas ao entintarem e depois transferirem seus desenhos para o papel, como se fosse mágica (imagem 38). Apesar de sugerirmos o tema *palácio*, deixamos que todas fizessem o desenho da forma que achassem melhor. Podemos dizer, de certa forma, que criamos possibilidades para produzirem, sem interferirmos em nenhum momento nas suas escolhas.

Mediar, nesse caso, pode ser entendido como uma orientação de como se desenha no isopor, tendo que pressionar bem o lápis sobre ele para que fizessem fissuras, marcando assim o contorno dos seus desenhos na hora de entintar, características essas da gravura, que traz o contraste de linhas entre relevos. Priorizamos por utilizar a cor preta para dar exatamente o contraste entre o preto e o branco, destacando ainda mais o que as crianças desenharam e o que descreveram da experiência em texto imagético.

Ao terminarem, recolhemos as gravuras e as matrizes, essas se tornaram objeto de estudo e análise, tanto no uso do espaço do isopor, da pressão com que a

criança colocou na elaboração do seu desenho, dando força ou não ao traçado e enfim a proposta imagética escolhida por elas.

Como são 24 trabalhos aproximadamente, escolhemos alguns deles para análise, de forma a atender o que achamos mais relevante para contextualização. É importante ressaltar que todos tiveram um bom desempenho e cada criança colocou suas marcas e características pessoais nos registros, levando em conta o que apreenderam desse processo de ensino/aprendizagem.

A escolha da gravura sobre isopor se deu pela facilidade de se encontrar esse material. Reily diz que “[...] o isopor é um material que pode ser muito explorado por suas propriedades: é mole, esponjoso, muito leve, [...]” (1998, p. 128). Utilizamos os pratinhos que são comumente encontrados em embalagens de supermercados, que são descartados poluindo o meio ambiente. Reaproveitamos então esse material, que também foi transformado em objeto (imagens 39 -40).



Imagem 39 – Matriz de isoporgravura
Autor: Ana Carolina
Data: 28/05/2010



Imagem 40– Matriz de isoporgravura

Autor: Fábio

Data: 28/05/2010

Podemos notar nas imagens acima (39 e 40), que há uma diferença de traços nos desenhos. A pressão que cada criança fez com o lápis é que determinou a impressão com a tinta, pois nas fissuras não entram tinta, formando um baixo relevo nos desenhos. Onde estas foram demarcadas, formam-se linhas brancas, que se transformam no desenho desejado. O que fica em alto relevo recebe a tinta, preenchendo os espaços entre as fissuras. Percebemos que o desenho de Ana Carolina (imagem 39) teve uma pressão maior que a de Fábio (imagem 40).

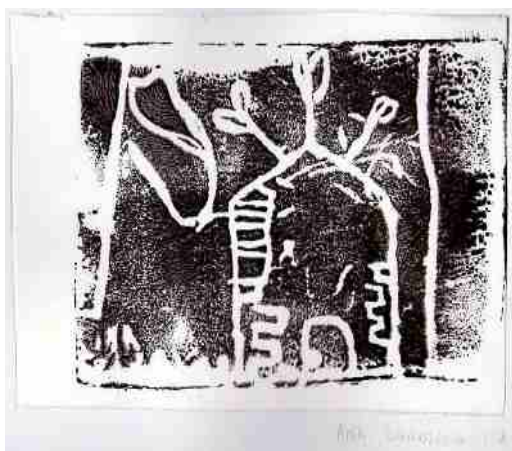


Imagem 39 – Gravura
 Autor: Ana Carolina
 Data: 28/05/2010

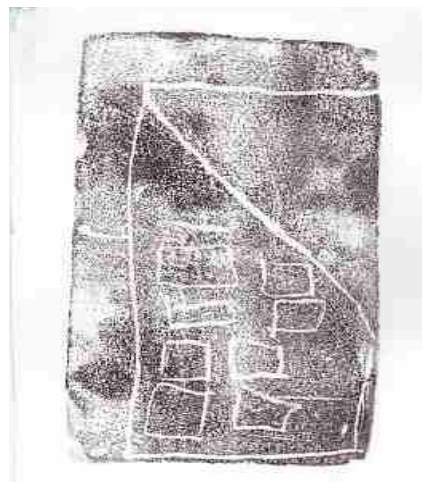


Imagem 40 – Gravura
 Autor: Fábio
 Data: 28/05/2010

Como citamos anteriormente, por Ana Carolina (imagem 39) ter feito uma pressão maior que Fábio (imagem 40) no traçado, sua impressão ficou mais nítida, dando um contraste ainda maior entre o preto e o branco, destacando o desenho. Algumas delas presentificaram-se em seus trabalhos, que passa a compor as imagens do espaço ocupado pelo desenho. Apesar de representarem um momento, uma vivência ou aquilo que ficou apreendido, a imagem registrada através da gravura é espelhada na hora da impressão. Portanto, seus desenhos apresentam esse espelhamento (ao contrário). O que deveria estar do lado direito do leitor, a imagem refletida em suas gravuras, na hora da impressão ficaram refletidas, estando em sua forma original apenas nas matrizes (isopores), sendo também uma grande descoberta. Até mesmo quando viam seus nomes escritos ao contrário quando o trabalho estava pronto. Assim, puderam comparar com as matrizes, que preferimos preservar.

O desenho e a representação ou o significado atribuído por elas são apresentados de várias maneiras. Umas representaram o palácio com forma arredondada, um misto entre a Basílica de Santo Antônio e o Palácio (imagem 41).

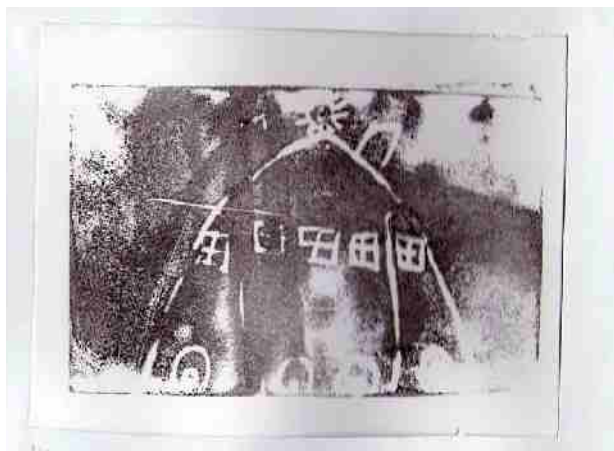


Imagem 41 – Gravura
Autor: Ycaro
Data: 28/05/2010

Nessa análise, remetemos ao trabalho de Cola, em que “[...] a criança possui suas preferências pessoais ao expressar-se bidimensionalmente” (2006, p. 56). Ycaro desenhou o que achava ser um palácio, influenciado pelas mediações da cidade. As imagens e temáticas se misturaram, representando o seu olhar sobre a cidade do que viu e como viu.

A criança pequena quando está desenhando ao lado do colega, de alguma forma tenta copiar ou desenhar de forma semelhante. Nessa prática da gravura não percebemos isso. Cada uma fez seu desenho de forma única, sem a influência do outro. Como a prática envolvia tinta e descobertas, quando entintavam e imprimiam, mostravam um grande interesse em fazer esse exercício prático, resultando na repetição, pois queriam imprimir mais cópias, experimentando a técnica entre prazer e aprender.

Os registros de gravura, geralmente trazem no lado esquerdo do leitor da obra uma inscrição numérica. O trabalho realizado por Ycaro tem uma inscrição 1/3, representando que ele fez três cópias da gravura, sendo esta a número três. Como o tempo de aula era curto, não puderam fazer muitas cópias. O que nos marcou nessa prática foi o sentimento que transpareceu entre prazer, fazer e aprender, ao mesmo tempo em verem seus trabalhos valorizados.

Na imagem 42, a criança desenhou seu palácio com curvas (arredondadas), marcando pontos que se parecem com folhas, que saem do teto de uma representação arquitetônica. Essa imagem se assemelha ao palácio Domingos Martins, localizado na Praça João Clímaco, em frente ao Palácio Anchieta.

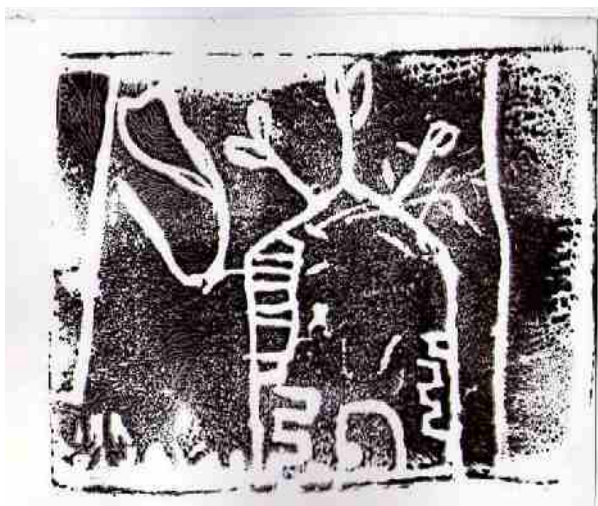


Imagem 42 – gravura
Autor: Ana Carolina (6 anos)
Data: 28/05/2010



Imagem 43 – Cúpula do Palácio Domingos Martins
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: abril de 2010



Imagem 44 – Palácio Domingos Martins
Foto digital por: Sonia Ferreira
Data: abril de 2010

Comparando o desenho de Ana Carolina (imagem 42) com Palácio Domingos Martins, notamos a semelhança no formato da arquitetura, a cúpula (imagem 43), que está desgastada com algumas plantas transbordando para fora do brasão. Possivelmente, os galhos desenhados nas laterais da cúpula do desenho possam ter trazido algum significado para ela. Aquela imagem chama muito a atenção de quem passa pela praça, por ser um lugar de história que parece estar abandonado. A entrada central (imagem 44) e a linha que a criança traçou na lateral esquerda do leitor, provavelmente representa a rua lateral direita de quem visualiza o Palácio Domingos Martins da entrada lateral do Palácio Anchieta, já que o resultado da gravura é a imagem espelhada.

O desenho de Fábio (imagem 40) foi representado verticalmente, com muitas janelas, ocupando quase todo o espaço do isopor, como se a dimensão do palácio estivesse representada nele. Escolheu a forma vertical e triangular, sem representar a porta. Seria esse um lugar fechado? Um simulacro, que não se abre, não dá asas a imaginação?

O que nos chama a atenção nesses desenhos são as figuras humanas ou personagens, que na maioria deles não são representadas como na primeira

proposta pré-visita. Priorizam pela arquitetura, por vezes com um ou outro elemento da natureza, como o sol, nuvens ou algumas flores. Abner (imagem 45) escolhe o centro inferior do isopor para fazer seu desenho e o faz em tamanho bem pequeno, acrescentando outros elementos que compõem a imagem, incluindo o seu nome.

Devido ao formado do isopor, as texturas são formadas pela flexibilidade do material e pelo excesso de tinta que foi entintado, causando algumas falhas onde o rolo de espuma não foi passado. Utiliza-se da forma retangular, com duas torres nas laterais, um misto de imaginário (conto de fadas) e do palácio real (Anchieta). O desenho de Kauã (imagem 46) ocupa quase todo o isopor. Representa a imagem da igreja, que traduz o que foi contado a ele, o que hoje é palácio antes era uma igreja. Desenha um elemento arquitetônico com linhas fortes, marcando a lateral com janelas. A entrada principal contém duas janelas laterais e uma porta ao centro. O frontão com uma cruz na sua ponta superior nos remete à igreja, e seu nome é destacado no centro superior do desenho, dialogando entre autoria e imagem.

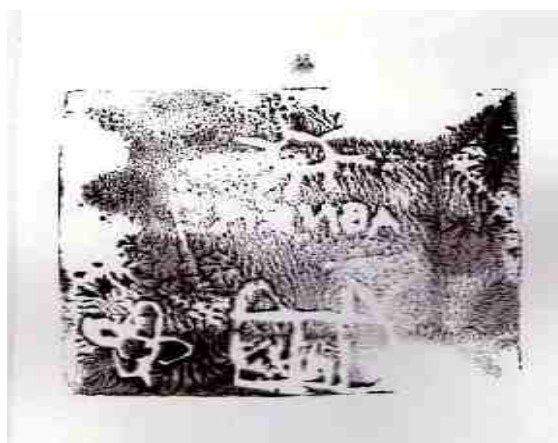


Imagem 45 – Gravura “igreja”
 Autor: Abner
 Data: 28/05/2010

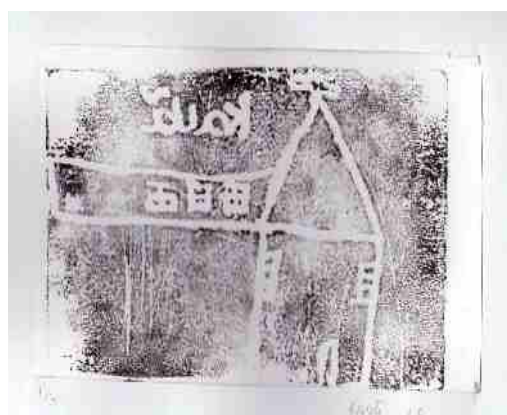


Imagem 46 – Gravura “igreja”
 Autor: Kauã
 Data: 28/05/2010

Uma das crianças escolheu a figura humana para representar o palácio (imagem 47).

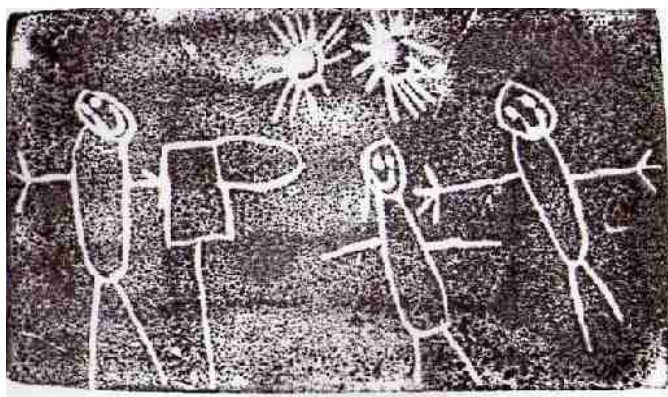


Imagem 47 – Gravura
 Autor: Yasmin
 Data: 28/05/2010

Essas são representadas com linhas, e nos parece ser um fotógrafo. As duas figuras da lateral direita (do leitor) parecem representar uma figura feminina e outra masculina, posando para foto num dia ensolarado (com dois *sóis*). Em todo o momento da visita/passeio estivemos fotografando, desde a saída na escola. cremos que essa imagem foi o que marcou para ela. As figuras estão de frente para o leitor, como se a imagem a ser fotografada já pudesse ser vista de frente, pois a máquina fotográfica está representada na lateral. Como falamos de história, a máquina da qual a menina registra não se parece com nenhuma utilizada na visita/passeio, mas às máquinas do passado, como aquelas que eram facilmente encontradas nos parques, chamadas de lambe-lambe. É provável que tenha visto algo semelhante em desenhos animados ou livros de histórias.

As imagens da cidade tiveram influências nesses registros e nem sempre o palácio era priorizado como vimos no desenho de Yasmin. O piquenique também fez parte desses discursos imagéticos, com desenhos da praça, as flores, dentre outros. Na imagem 48, a criança fez uma composição que representa, segundo ela, o melhor momento do *passeio*, o piquenique. Além das flores, acrescenta uma borboleta, um cogumelo, uma menina com rabo de cavalo, um arco-íris e um sol. Interessante notar que ela fecha a imagem com uma margem, estando a figura humana em tamanho menor que os elementos da natureza, como se estivesse um pouco distante, dando uma conotação de perspectiva, como se estivesse

caminhando para o lugar.

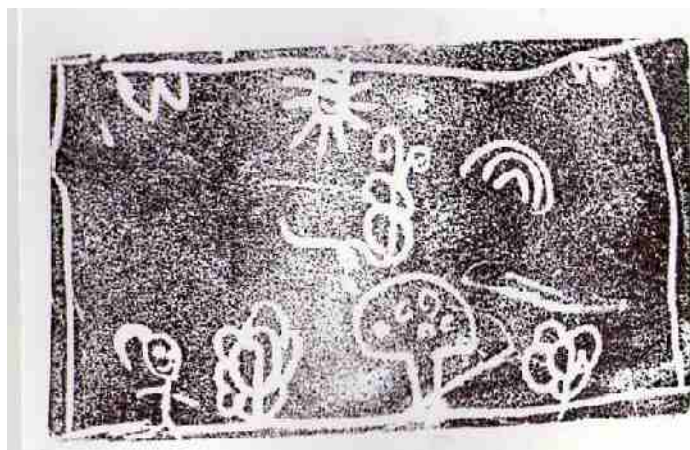


Imagem 48 – Gravura

Autor: Rebeca

Data: 28/05/2010

Esses desenhos são resultados de que a imaginação está latente na criança e mesmo com as mediações da cidade, criam e recriam imagens do real, acrescentando elementos que acham necessários às suas próprias escolhas, mesmo que estas não façam sentido para o adulto, mas para elas tem um significado próprio, como no desenho que contém dois “sóis”. Quem sabe quis representar o calor intenso que estava naquele dia? Ou um arco-íris sobre um céu claro, como se remetesse ao colorido do céu, do verde do jardim e do seu momento feliz no passeio? São escolhas subjetivas que devem ser respeitadas pelo professor, dando oportunidade às crianças de criarem e se expressarem.

Ampliar o olhar delas, buscando na memória as imagens que criaram ou das novas memórias em visita pela cidade, nos lembramos de Ciavatta quando diz que “[...] a memória é o olhar da vida, e o esquecimento é a opacidade, a morte” (2002, p.18). São as novas imagens se aglutinando e tornando parte do repertório imagético das crianças. É a partir do olhar do observador ou leitor que examina, analisa, enxerga de forma particular, captando aquilo que lhe chama a atenção, moldando pelo gosto, que buscamos trabalhar com as crianças da EI. Foi a partir das “[...] imagens produzidas, que buscamos a verdade dos fatos e nos

encontramos com meras imagens da verdade, a aparência dos fatos” (CIAVATTA, 2002, p. 18). Com seus olhares poéticos, fizeram suas próprias leituras que permitiram imaginar, perceber e registrar da forma que melhor lhes conviessem.

4.4 O desenho de Lorrayne: uma aproximação

Lorrayne, ao relembrar as imagens desveladas do seu imaginário, criou o seu palácio (imagem 31). Não precisou de ajuda. Traçou a imagem com forma de torre, contendo várias janelas. Sua representação simbólica traz uma paisagem com formas de árvores e a arquitetura de um palácio. Observamos que utiliza-se de todo espaço do papel, mantendo um equilíbrio, sem exageros de elementos, optando para o destaque do palácio, criado com cores diversas entre o vermelho, o laranja e o azul.

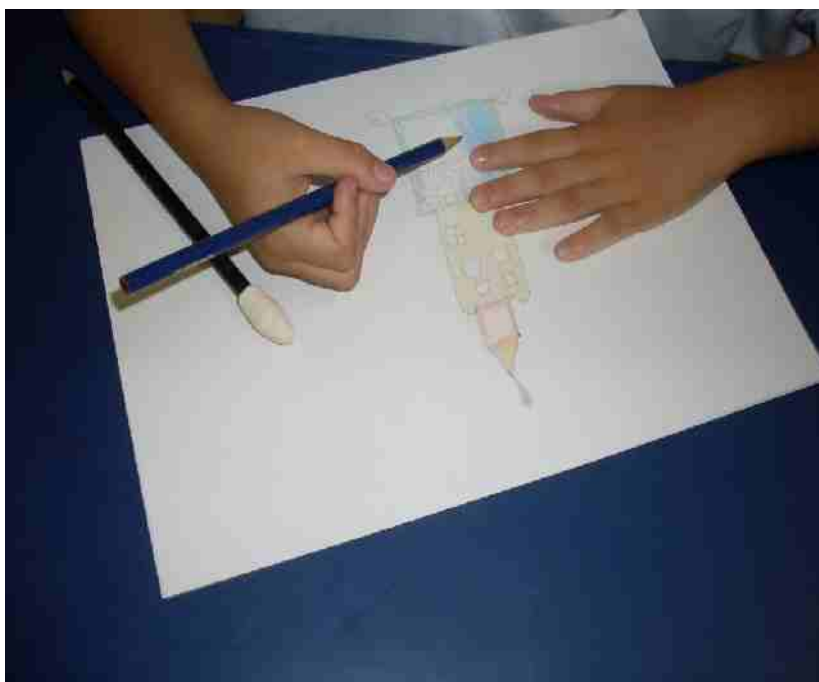


Imagem 31 - desenho de palácio
Autor do desenho: Lorrayne
Data: 21/05/2010



Imagem 32 - desenho de palácio
Autor do desenho: Lorryne
Data: 21/05/2010

Desenhou um palácio colorido (imagem 32), com elementos distribuídos por todo papel, dando um equilíbrio à imagem. As nuvens no topo são representadas na cor rosa, onde destacam-se pelo fundo do suporte. Do mesmo modo, o sol no canto direito (do leitor) e o *palácio* na base do papel (imagem 4). Na finalização do desenho, presentifica-se com sua assinatura, que também compõe a imagem, *desenhando* o seu nome na lateral direita do leitor. Percebe-se que a cor dos caracteres é azul, acompanhando os traços da composição geral, como finalização da linha da base do seu *palácio*. Demonstrou a intencionalidade descrita em Vigotski, rememorando alguns elementos descritos nos diálogos iniciais. Organizou seu desenho utilizando elementos gráficos sobrepostos, como uma construção de torre.

Souza e Vasconcellos evidenciam que trabalhar com desenhos pode demonstrar

como um [...] “instrumento valioso na interlocução com crianças” (1992, p. 1), o que elas dizem e como suas formas de interpretação variam de sujeito para sujeito.

Derdyk destaca que para que a criança possa “[...] desabrochar o seu imaginário pessoal” (1999, p. 108), é necessário que essa tenha possibilidades de se expressar, sem o adestramento motor, muitas vezes utilizado como técnica de professores que buscam um trabalho bonito, limpo, ou outros atributos que podem não ser tão importantes quanto a experiência da criança, ou sua visão de mundo pessoal.

No desenho acima a criança buscou representar à sua maneira, sem que taxássemos ou controlássemos sua forma de desenhar. Expressou o que achava ser um palácio, com cores próprias, mesmo que essas não correspondam a realidade, já que é *imaginário*. A imagem está representada no primeiro plano, sem a noção de perspectiva. Derdyk (1999) ressalta que as crianças costumam imitar outras crianças, mas nessa prática, Lorryne não trabalhou olhando para os colegas ao lado, debruçou-se sobre seu desenho, compenetrada, sem que nada à sua volta a atrapalhasse nessa construção. Teve um sentido de apropriação do seu desenho. Aquele era seu. Em alguns momentos percebemos que o cobria para que os colegas não copiassem sua ideia. Teve originalidade e criatividade.

Nas análises desenvolvidas por Derdyk (1999) na concepção de desenho, as relacionarmos a nossa atenção ao desenho de Lorryne ao manejar os lápis (instrumentos) e cores que mais lhe conviesse, como também a forma que utilizou o papel. Derdyk destaca que o “[...] desenho mobiliza tanto a aquisição técnica e operacional (que se refere ao manejo de instrumentos” (1999, p. 11). O desenho pode ainda se referir “[...] a aquisição intelectual (produto da imaginação)”, demonstrado aqui pela capacidade de imaginação que a criança teve em criar as camadas sobrepostas, como se fosse uma torre, levando o leitor ao entendimento que um palácio é construído de forma verticalizada.

Para nosso entendimento sobre o desenho infantil, mencionamos Derdyk que

apresenta várias formas de se entender o ato de desenhar, que pode ser “[...] considerado como um produto cultural, [...] como ato de jogar, projetar, arriscar, inventar novas leis de organização de espaço e tempo”. Para ela esses “são os componentes que contribuem para a grande encenação que é o ato de desenhar” (1999, p. 111). Consideramos então, que essas foram uma das formas utilizadas por Lorryne para criar seu desenho. Trabalhou com as cores, projetando o que imaginou para o papel, arriscando com as formas, inventando e criando um espaço próprio para seu *palácio imaginário*.

Percebemos que todo esse envolvimento a motivou a criar sua própria imagem, que foi constituída a partir da roda de conversa. Cada imagem descrita pelos colegas e por ela foram incorporando-se em seu discurso imagético através “[...] da observação, da memória, da imaginação” (DERDYK, 1999, p. 118). Nessa prática pode-se observar que o que foi descrito através das trocas de experiências foi fixado e observado por ela, desvelando seu imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos das crianças novamente, é como se voltássemos ao tempo para reviver cenas no cotidiano da EI, dado o prazer imenso que temos ao trabalhar com crianças pequenas. Sendo esse cotidiano vasto de possibilidades para pesquisas, cremos que nossa pesquisa apenas abre portas para outras mais, pois percebemos, diante da fundamentação teórica que aproximamos de alguns trabalhos realizados nesse cotidiano e que não se esgotam.

As crianças possuem uma forma de olhar diferenciada para as coisas e para o mundo. Apesar das influências do meio existirem, ainda assim, pensam como crianças, imaginam e criam de forma singular, simbolicamente.

Não há como embarcar nos diálogos com elas sem haver o encantamento, o envolvimento. Em cada encontro nos sentíamos mais próximas, criando nossos afetos.

Partindo desses diálogos com elas, podemos notar que estão atentas ao que se passa ao redor, o quanto as experiências constituídas num ambiente e lugar que exploram sua criatividade e imaginação as torna muito mais significativas, tanto para seu aprendizado como para a vida. A fundamentação teórica em Vigotski nos proporcionou conhecer esse campo de possibilidades que a linguagem, as interações entre os indivíduos podem estabelecer entre si.

A aproximação inicial foi um momento muito importante para estabelecermos nosso primeiro contato. Conhecendo-as antes de propormos a tarefa, foi imprescindível para o que o resultado final fosse satisfatório.

Realizar esse trabalho nos trouxe a certeza de que a EI deve ser olhada com mais carinho. Muitas pesquisas têm apontado uma preocupação com essa modalidade de ensino, porém na rotina diária existem alguns entraves, que impossibilitam as crianças de terem experiências como as que tivemos. Podemos apontar uma

delas, como a preocupação dos pais ao enviarem seus filhos para fazerem uma visita/passeio. Como são pequenas, têm necessidades, sentem sede, fome, vontade de fazer suas necessidades fisiológicas em um tempo diferente de um adulto. Outra preocupação dos pais ou responsáveis é o trajeto, o andar nas ruas, que é compreensível, mas se houver uma explicação sobre a prática na qual serão envolvidas, o convite para alguns deles irem juntos e o envolvimento dos profissionais para fomentar tal prática, cremos que é factível, pois são nessas interações que se estabelecem a confiança e o respeito sobre o trabalho a ser realizado.

Como os pais, os professores também têm suas preocupações, uma delas é o cuidado e responsabilidade que tem que ter ao conduzir crianças fora da escola. A outra é saber conduzir o tempo, pois as crianças quanto mais pequenas, menor o tempo de atenção, pois se cansam mais rápido.

Atentamos também à importância do envolvimento do profissional de artes nas visitas aos espaços expositivos, pois ele pode contribuir ainda mais para o aprendizado, por ter uma formação mais solidificada em artes, capaz de explorar ainda mais esses espaços com as crianças e com os profissionais envolvidos. Sobretudo, contextualizando a história, a cultura, a valorização do patrimônio histórico-cultural para as crianças dentro das linguagens da arte.

Procuramos, inicialmente nessa pesquisa, focar o desvelar do imaginário de palácio, por entendermos que as crianças trazem essas experiências das histórias que ouvem ou veem. Trabalhar com uma linguagem (imagética e oral) próxima a elas facilitou-nos na exploração de seus potenciais criativos, partindo para os registros imagéticos pós-diálogos e pós-visitas.

Como fonte para análises, esses registros tornaram-se elementos essenciais para entendermos nosso questionamento. Remetemos a Côco sobre essa relação ente os diálogos estabelecidos com as crianças, dando uma relevância à linguagem. Para ela,

[...] entender a linguagem em seus elementos textuais e extratextuais numa perspectiva dialógica delineia a possibilidade de as crianças dizerem o que pensam, sentem, imaginam de si do outro (fatos, pessoas, instituições). [...] A linguagem é destacada como forma de o sujeito produzir-se, narrar-se, constituir-se, à medida que interfere no mundo e é influenciado por ele"(2005, p. 174),

Salientamos apenas que as formas de manifestação são delineadas com o que já conhecem, vivenciam, ao mesmo tempo em que influenciam e são influenciadas, traduzem características próprias das crianças, da forma como interpretam as histórias, as imagens e o mundo.

A criança, compreendida como um sujeito ativo, participante da sociedade, capaz de criticar, analisar e registrar o que viu e como viu, pode e deve participar mais ativamente dos espaços culturais da cidade, com um envolvimento maior entre família e escola.

Pudemos ver o quanto as experiências que tivemos com elas e com outros profissionais (da escola e dos espaços expositivos) foi inovadora, pois ao propormos a visita aos espaços, quando se trata da EI, não há uma preparação como é feita para as séries iniciais em diante. A preocupação da maioria dos monitores (que muitos deles estão em formação, que não é da área de artes) em recebê-las é a falta de preparação com atividades com crianças pequenas.

Geralmente esses lugares não contemplam propostas educativas para essa modalidade de ensino. Nesses espaços há regras a serem seguidas como não colocar as mãos nas paredes e em objetos, não ultrapassar as linhas que separam os objetos do público, dentre outras. Por não terem experiências com esse tipo de público, há realmente um medo inicial de estabelecer aproximações. Entretanto, se não houver uma intensificação para a recepção desse público, todos esses medos não serão sanados. Assim, há dificuldades de se ter um parâmetro de avaliação para adequar esses espaços a elas.

Apontando as reclamações da visita/passeio que as duas crianças que

participaram da visita/passeio fizeram, reforçam que é preciso rever esses conceitos e medos, procurando uma forma de incluir temáticas que atendam as expectativas das crianças e as respostas que os espaços esperam delas. Ao descreverem que queriam um tempo para brincar nesses espaços, nos perguntamos o que seria um lugar para brincar? O brincar, nesse sentido tem uma conotação de explorar o potencial criativo das crianças, além de ser um meio de avaliar como elas pensam sobre a visita, se essa foi entendida. Ter um espaço para que possam desenhar, pintar ou qualquer atividade artística onde possam soltar a imaginação e se expressarem, pode ser considerado uma forma de brincadeira. O produto dessa atividade pode tornar-se parte de um acervo cultural do espaço, como também servir de avaliação das crianças e se o que está sendo mediado está sendo apreendido por elas, deixando margem para uma nova visita.

Um mediador de espaço expositivo deve estar preparado para receber qualquer público, incluindo as crianças da EI. É necessário para o aprendizado dela essas mediações, pois o que aprendem vivenciando, fica marcado na memória, mesmo que sejam recortes da história e algumas imagens. Ao retornarem a esses lugares com seus familiares, passam também para a condição de mediadoras e disseminadoras de cultura.

Os registros que as crianças fizeram no pós-visita denota o quanto são capazes de diferenciar o que é real e o que é imaginário. As imagens registradas pelas crianças pós-visitas não tiveram muitas influências das imagens registradas anteriormente (imaginário). Ressaltamos que não deixaram de imaginar, apenas conseguem distinguir o real do não-real. Como a visita/passeio foi muito significativa para elas, esperando apreensivas por fazê-la, as imagens da cidade ficaram em suas memórias, incluindo todos os elementos, sejam os espaços a que propusemos visitar ou as ruas, arquiteturas, baía, dentre outras, também fizeram parte dos seus discursos imagéticos.

Compreendemos então, que as imagens da cidade passaram a ter um significado para elas, assim como a história contada do Palácio Anchieta, que também fez

parte de seus discursos, puderam diferenciar a imagem desse palácio, que já não tem torres, nem reis, rainhas, soldados, guardas e outros elementos.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para muitas outras ações que já começaram a acontecer. Os profissionais da ECBH têm hoje um roteiro cultural direcionado para a Educação Infantil, contemplando todas as idades. Os funcionários do Palácio que trabalham com a monitoria também já pensam numa proposta voltada para esse público. Ao nos inserirmos nesses espaços com as crianças, de forma a percorrer o acervo, contextualizando as histórias com elas, deixando-as explorar o lugar, respondendo aos seus questionamentos, buscando elementos que desvelam seus imaginários com as lendas do lugar, levou alguns profissionais que atuam com a monitoria pensar que há possibilidades de receber as crianças da EI, que tem como se efetivar uma mediação de qualidade, fazendo-as compreender o que está posto, de forma clara, deixando aberto para a exploração com seus olhares poéticos.

Para tanto, é necessário um esforço de ambas as partes, para que se possa proporcionar tais experiências para as crianças. A integração dos profissionais da escola (CMEI), pensando junto e elaborando os percursos a serem visitados é de suma importância para esse processo. Que ele também possa atender a disciplina de Artes. Sobretudo, que os espaços expositivos possam se adequar a esse público, que aparentemente pode não parecer tão exigente, mas com certeza é.

Quando as parcerias acontecem, pensando no bem comum que é o aprendizado da criança, quando esse aprendizado acontece no coletivo, nas redes que são estabelecidas visivelmente perceptíveis pelas crianças é que vemos ser possível repensar essas práticas em conjunto. Evidenciamos que arte pode proporcionar diversas possibilidades de trabalho/mediação, levando em conta a leitura de imagens do tempo vivido e partindo dos seus imaginários. Que essas possam se tornar experiências da infância nesse cotidiano, trazendo significados para suas vidas, marcadas em suas memórias.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e Língua. In: AGAMBEN, G. **Infância e História**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: Prioridade Imprescindível**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.

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

_____. Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação – V. 11, N° 22, Julho/dezembro de 2005. p. 107-120. Vitória: PPGE, 2005.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOCK, Ana Mercês B.; FURTADO; Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB N° 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Educação Infantil. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. CNE. **Resolução CEB 1/99.** Diário Oficial da União, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. Brasília: 1999b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** V. 1
Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** V. 2
Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.287**, de julho de 2010. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> Acesso em: 19 de out.2010.>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília : MEC, SEB, 2006.

Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>> Acesso em 08 de abril. 2011>

BREDARIOLLI, Rita. Educação como “experiência”: uma narrativa sobre formação de professores. In: MAGRO, Adriana; CORASSA, Maria A.; REBOUÇAS, Moema. M. **Multiplicidade e Diversidade.** 7o Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e 2o Encontro Polo Arte na Escola. Vitória: UFES, 2007.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, R. (Org). **A produção cultural para crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

CÔCO, Valdete. Educação Infantil: Revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação – V. 11, N° 22, Julho/dezembro de 2005. p. 158-180. Vitória: PPGE, 2005.

COLA, César Pereira. et al. **Projeto Piloto: Arte no currículo da Educação Infantil**. Vitória: PMV, 2004.

_____. Ensaio sobre o desenho infantil. Vitória: Edufes, 2006.

_____. A aventura do desenho: a contemplação, o essencial, o labirinto, o desenho. In: MAGRO, Adriana; CORASSA, Maria A.; REBOUÇAS, Moema M. **Multiplicidade e Diversidade. 7o Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte e 2o Encontro Polo Arte na Escola**. Vitória: UFES, 2007.

CORASSA, Maria Auxiliadora de C. (Coord.). **Proposta de Reformulação Curricular: curso de graduação em Educação Artística**. Colegiado do Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas e Desenho. Processo 23068-009378/98- 31. UFES: Centro de Artes, 1998.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos**

para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DOCTER, P. (Direção). **Monstros S.A.** Animação, 106 min. Walt Disney: 2001.
Disponível em: <<http://www.disney.com.br/FilmesDisney/monstros/>> Acesso em: agosto de 2010.>

DUGNANI, Patrício. **Beleléu**. São Paulo, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. ps 157 – 175.

FERREIRA, Aurélio. B. H, 1910-1989. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba, Paraná: Positivo, 2004.

FIORIO, Ângela Francisca C. Experimentações infantis: um convite ao pensamento cartográfico – contribuições para se pensar a educação infantil. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FRANCO, Dino. (composição). **Fragmentos da música sertaneja: Minha Infância**. Intérpretes: LOURENÇO E LOURIVAL, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 29a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUSARI, Maria Felismina R.; FERRAZ, Maria Heloísa. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GÓES, Margarete S. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2009.

GOUVEA, Maria Cristina S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 97-118

GRUBITS, Sonia; DARRAUT-HARRIS, Ivan. Método qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações. In: GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel V. **Método qualitativo: epistemologia, contemporaneidades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INTRA, Zínia F. **A constituição do eu entre as crianças na educação infantil: diferentes modos de ser menina e ser menino**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008 p. 48-61.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 163-189.

LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In: SILVA, Ignácio A.(Org.) **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: Edunesp, 1996.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 154.

LEITE, Maria Izabel. Educação estética e infância. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação – V. 11, N° 22, Julho/dezembro de 2005. p. 94-106. Vitória: PPGE, 2005.

LINS, Andreia Chiari. **Mediação da imagem na educação a distância**. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES/PPGE, 2008.

LYRIO, Kelen A. **As redes de saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes da Educação Infantil como possibilidades de problematização do currículo por projetos**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2008.

LOPONTE, Luciana G. **Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Anped. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100010&script=sci_abstract&tlng=en> Acesso em: 26 de abril de 2010>

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de

Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Mírian Celeste (Coord.). **Mediação - provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes - Pós-graduação: São Paulo. V.1, n.1, outubro de 2005.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

NASCIMENTO, Milton. (composição). **Música: Bola de meia, bola de gude**. sd.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4a ed. São Paulo: SCIPIONE, 2004.

OLIVEIRA, Renata I. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24a. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAIVA, Rosiane dos Santos. **Processos mediadores vivenciados pela criança na produção de imagens em contexto digital**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2008.

PAULIN, Luiz Fernando S. Método qualitativo no campo social-histórico: definições e aplicação a propósito do estudo de uma instituição de saúde. In: GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel. (Orgs.). **Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004.

PEREIRA, Rita Maria R.; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e

contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.p.25-41.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil**. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2006

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In **CADERNOS CEDES: Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Papirus, 1991.

_____. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Educação Infantil do município de Vitória: **Um outro olhar**. Secretaria Municipal de Educação Infantil/Gerência de Educação Infantil, Vitória: Multiplicidade, 2006. Disponível em:

<<http://www.vitoria.es.gov.br/secretariadeeducação/documentosnorteadores>.>

Acesso em: 15 de abril de 2010.

RANGEL, Fabiana A. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa**: Um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2004.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de Artes Plásticas na escola**: Hoje é meu dia, Dona Aula de Artes. São Paulo: Pioneira, 1998.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice D. (Org). **A educação do olhar**. 3a ed. Porto Alegre: Artemed, 2003. p. 181-198.

ROCHA, Eloísa A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um

debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena V. **A criança fala: a escuta de crianças pequenas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Maria S. P. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. IJUÍ: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROSSI, Maria Helena W. Mediação estética: o que temos? O que precisamos? Texto 13. p. 73-77. Vol 1. Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2008. In: **Revista Diálogos entre arte e público [...] dos diálogos que temos aos diálogos que queremos [...]** - Cadernos de textos. Disponível em: <<http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com>> Acesso em: março de 2010>

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda, modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2002.

Disponível em:

<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>

Acesso em: março de 2010.>

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa** – Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis. V. 3 - no 01, p.17-40.

Jan./Jul 2005.

Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: março de 2010.>

SCHULTZE, Ana Maria. O que me toca, o que te toca, o que nos toca. In: **Diálogos entre arte e público: [...] dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos**, Cadernos de Textos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife. 2008. Parte integrante do curso Mediação Cultural – conceitos iniciais, novembro de 2009, plataforma moodle.

Disponível em: <<http://www.oficinadeaprendizagem.com.br>> Acesso em: novembro de 2009>

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

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

SILVA, Angela Carrancho. (Org.). **Escola com Arte**: multicaminhos para a transformação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, M. D. S. **Criança na Vida/Aluno na escola**: uma análise sobre as possibilidades e os limites da escola como um lugar da infância. (Dissertação de Mestrado). Vitória: PPGE/UFES, 2008.

SOUZA, Fabiana dos Santos; VASCONCELLOS, Vera Maria R. Atividade de desenho com crianças como meio de interlocução. In: AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen (Coord.). **Grupo de Pesquisa: Ambiente-Educação (GAE)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/Universidade Católica de Petrópolis – UCP, s.d.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**: como superar desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. 17a ed. São Paulo: Editora Gente,

1998.

TRISTÃO, Fernanda Carolina D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A.J. et al. **Infância Plural: Crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Manual do aluno**: Curso de Licenciatura em Artes Visuais - Habilitação em Artes Plásticas. Centro de Artes. Currículo 2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado do desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, M.I. (Org). **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9a ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginación y Realidad**. In: VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la Infancia**. Madrid: Akal Bolsilo, 1982.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A:
PROJETO "O OLHAR POÉTICO DAS CRIANÇAS
SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA"

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
PROJETO RELENDO IMAGENS

SONIA MARIA DE OLIVEIRA FERREIRA
SHEILA DE PAULA ALMEIDA COLABELO

**O OLHAR POÉTICO DAS CRIANÇAS
SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA**

VITÓRIA – ES
2010

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. O PROJETO RELENDO E A ESCOLA DA CIÊNCIA, BIOLOGIA E HISTÓRIA.....	5
3. JUSTIFICATIVA.....	7
4. OBJETIVO GERAL.....	8
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
6. METODOLOGIA.....	9
7. IMAGEM COMO REPRESENTAÇÃO INFANTIL.....	11
8. RECURSOS.....	12
9. RESULTADOS ESPERADOS.....	13
10. REFERÊNCIAS.....	14

1. INTRODUÇÃO

Ao participarmos do curso de formação de professores, realizado na Escola da Ciência, Biologia e História, intitulado “Relendo Imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas”, tivemos a oportunidade de trocar conhecimentos, experiência e oportunizar essas trocas num projeto a ser aplicado na escola em que o professor participante está atuando.

Uma das avaliações do curso é a construção de tal projeto, que contemple a interdisciplinaridade entre profissionais da escola. Nessa perspectiva, pensamos em unir interesses em comum de pesquisadora e professora, pelas vivências na graduação em Artes Visuais e na atuação como Dinamizadoras de Artes da Educação Infantil de Vitória. Como componentes do curso, procuramos elaborar este projeto visando a aplicação no CMEI Eldina Maria Soares Braga, local onde Sheila Colabelo atua como Dinamizadora de Artes.

Nosso desejo é poder contemplar as doze turmas do CMEI, com experiências diferenciadas, mas infelizmente pelo tempo de aplicação e apresentação final, apenas duas turmas serão nosso objeto de estudo, com possibilidade de ampliação, futuramente. As turmas escolhidas são do 1ºano, que em grande maioria, as crianças estão com 6 anos de idade. Mesmo que a LDB tenha estipulado a idade de 6 anos para o ensino fundamental, essa escola ainda permanece atendendo às crianças dessa faixa etária. Entendemos que estão num processo de transição e ainda são crianças, com olhares da infância, que cremos, jamais serão perdidos, apenas adormecidos com o tempo.

Por termos tido experiências no decorrer da graduação e por interesses em comum no que tange a infância e a prática de artes na educação infantil, levantamos a hipótese de elaboração de um projeto que contemplasse experiências dessa modalidade de ensino em espaços expositivos, uma prática incomum nos CMEIs, ademais mediados pelo professor Dinamizador de Artes.

Entendemos que as crianças têm suas potencialidades, estão sempre abertas ao novo e prontas para fazer uma leitura da cidade em que vivem, conhecendo sua história, se reconhecendo nesse lugar, de forma mediada, partindo do que já conhecem das

experiências infantis. E com o olhar poético, imaginativo, podem vivenciar, (re)significar essas experiências e construir outras.

Desse modo, pretendemos ouvir o que elas têm a dizer, partindo do conceito de Palácio, usando uma linguagem visual e verbal que estão comumente em seus repertórios advindos dos contos de fadas, dos filmes infantis e dos desenhos animados, narrando e desenhando suas concepções, e assim, partirmos para então conhecer esse mesmo contexto na paisagem arquitetônica da cidade, história e memória.

Propomos ainda uma visita à Escola da Ciência, Biologia e História, para que pudessem conhecer a história da cidade, conhecendo as maquetes, a disposição das obras e a contextualização histórica sobre o Palácio Anchieta e seu entorno, seguindo para uma visita ao Palácio “Real”, de forma que pudessem contemplar, comparar e fazer uma nova leitura dos conceitos anteriores.

2. O PROJETO RELENDO E A ESCOLA DA CIÊNCIA, BIOLOGIA E HISTÓRIA

O projeto relendo imagens, foca a cidade de Vitória, do início do Século XX, num período em que o Estado estava sendo governando por Jerônimo Monteiro. Época em a que cidade sofreu transformações, tendo como palco principal o local onde estão localizados o Palácio Anchieta, o Palácio Domingos Martins e a Praça João Clímaco, no topo da cidade. Esse lugar traz marcas históricas de um tempo, adequando aos estilos das metrópoles, desse modo, o estilo colonial dá lugar ao eclético¹⁹. Para Canal Filho (2004, p. 13) “[...] o processo de *ecletização*, no caso de Vitória, não foi imposto, mas aceito como algo natural ao *desenvolvimento* da cidade, com benefícios para a grande maioria”. Diz ainda que “[...] em Vitória terá a função de construir uma *ponte para a modernidade*” (2004, p. 14), simbolizando o progresso.

Quando as autoras do projeto remetem ao apagamento de memória, nos levam a entender que a história construída, com duas igrejas que simbolizavam o poder religioso naquele lugar, dão lugar a dois prédios públicos, que passam a simbolizar o poder político.

Todas essas transformações ou (re)construções, foram registradas pelas lentes dos fotógrafos da época, Arcesislau Soares e Alberto Lucarelli, e estes acompanharam Jerônimo Monteiro em suas andanças, mesmo que intencionalmente, congelaram o tempo através de suas lentes, marcando um espaço, um tempo e memória. E ao buscarmos essas imagens, que são representações do real, de um tempo vivido, nos remetemos à história daquele lugar, que ainda existe, com outros elementos, mas com marcas que ultrapassam o tempo.

Assim, levar as crianças a conhecer esses espaços, mesmo que ainda tão pequenas, podendo fazer uma leitura das imagens “daquele tempo”, experienciando *o lugar desse tempo*, podem construir seus próprios significados, com leituras subjetivas desse lugar e dos objetos a serem analisados, neste caso, dos palácios. Sobretudo, vivenciando nessas experiências, se inserem como sujeitos produtores de cultura, de história, tendo a possibilidade de conhecer os espaços culturais da cidade onde vivem, tornando-se

¹⁹ Para muitos autores é considerado como uma mistura de estilos.

disseminadoras de cultura, valorizando o patrimônio histórico cultural da cidade e construindo a consciência de preservação desde pequenas.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como proposta curricular “o *conhecimento de mundo*”, tendo como facilitador o professor, levando em conta a família, a escola, seu entorno e a cidade em que vivem, de modo a instigá-los à construção de um olhar crítico, poético e identitário. À medida que passam para as outras modalidades do ensino básico, esse olhar passa a ser ampliado, que perpassa pela cidade, pelo Estado, o Brasil e o Mundo.

Pensando nisso, como lugar de formação, a ECBH passa então a ser um espaço expositivo de fundamental importância para práticas educativas fora da escola, pois tem um acervo cultural que discute a memória, cultura e diversidade da cidade de Vitória de forma contemplativa, podendo proporcionar a essas crianças um grande aprendizado.

A ECBH está localizada no “Sambão do Povo”, em Mário Cypreste, ocupando dois pavimentos. “[...] Como instituição que integra o SME de Vitória, a ECBH diferencia-se dele por estar no âmbito da educação não-formal e por ter uma proposta de educação em perspectiva museológica, uma vez que abriga uma coleção em exposição no seu interior” (Conti, 2006, p. 110). No térreo, conta com um auditório, e nele acontecem projeções, palestras e exposições temporárias, com um acervo de animais marinhos, focando a diversidade da biologia marinha e dos manguezais. No andar superior, contam com imagens “que falam”, narrando “visualmente” a cultura popular, a arquitetura, a história e a memória da cidade. Com isso, podem contemplar esse espaço, observando em cada parte da visita um pedaço também da sua própria história.

Em Pino, “[...] para tornar-se um ser *humano*, a criança terá de *reconstituir* nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. Isso supõe processos de interação e inter-comunicação sociais” (1991, 35). Por ter um aprendizado muito antes da sua entrada na escola, a criança é “[...] exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 142), portanto, o contato das crianças com o professor dinamizador de artes, que também traz suas experiências prévias, mediando as visitas em espaços expositivos, podem ter um aprendizado ainda mais significativo, pois esse com uma formação voltada para os

contextos da arte, estética e fruição tem uma bagagem e sensibilização diferenciada, com o olhar *das artes*.

Nesse processo, Bock, Furtado e Teixeira, partindo das concepções de Vigotski, entendem que “[...] a escola torna-se um novo lugar – um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura” (2008, p. 143), portanto as crianças e os professores “[...] devem ser considerados parceiros nessa tarefa social” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 143).

3. JUSTIFICATIVA

Tomando por base o pensamento de Vigotski, em que:

[...] la fantasía construye siempre con materiales tomados del mundo real [...] la imaginación puede crear nuevos grados de combinaciones, mezclando primeramente elementos reales [...] combinado después imágenes de fantasía [...] y así sucesivamente. (VIGOTSKI, 1982, p. 16)

Direcionamos nosso olhar para as crianças, sujeitos que propomos intermediar a leitura da cidade, partindo da imaginação. Entendemos que proporcionar esse exercício de reflexão com elas, pode-se demonstrar o quanto é possível se trabalhar a Arte fora da escola, explorando outros espaços. Essas são contribuições para o aprendizado de todos os envolvidos, como também propicia a constituição da preservação histórica, da memória e do Patrimônio Histórico Cultural da cidade. Certamente, as crianças serão os adultos de amanhã e se o professor faz um trabalho em que elas são participantes do processo de ensino, como construtores dessa memória, esses *futuros adultos* terão marcados em suas vidas, uma experiência que vai além do *olhar poético sobre a cidade*.

Nosso discurso embasa o desejo de contemplar a disciplina de Artes na educação infantil nas práticas de visitas aos espaços expositivos e aos espaços fora da escola, numa prática que até então são mais comuns no ensino fundamental e médio. Talvez, por serem pequenas, os adultos que mediam nesses espaços acreditam que elas são capazes de fazer uma leitura de imagens, ou uma leitura histórica dos lugares, e se preocupam diante da possibilidade de tocarem nos objetos, artefatos e/ou obras.

Para toda visita monitorada há uma preparação anterior, com informações básicas, e em

algumas dessas têm os monitores que estão preparados para a recepção de crianças. Logo, essa não deve ser uma preocupação, pois esperamos que tragam perguntas, indagações e que essas possam ser sanadas, pois mais importante é poder fazer valer essas trocas de experiências, e que estas possam marcar esse *tempo* para todos os participantes desse processo.

Berman cita que Dostoievski deu “[...] um tratamento simbólico do palácio de Cristal” (Berman, 1986, p. 224) um pavilhão exuberante construído com milhares de pedaços de vidro e ferro, em Londres, no ano de 1851, erguido para abrigar uma Exposição Mundial. Enquanto ele achava que era uma afronta, Berman diz que se “[...] os leitores que tentarem visualizar o palácio de Cristal com base na linguagem de Dostoievski, provavelmente imaginarão uma imensa laje ozimandiana, forçando os homens para baixo com seu peso” (1986, p. 225), mas se pudermos imaginar à ótica dos criadores,

[...] para a infinidade de pinturas, fotografias, litografias, aquarelas, e descrições detalhadas do edifício real [...] o que vemos é uma estrutura sustentada por finas vigas de ferro, quase imperceptíveis, uma estrutura de linhas suaves, fluidas e curvas graciosas, leve a ponto de parecer não ter peso, de poder flutuar no ar a qualquer momento [...] (BERMAN, 1986, p. 225)

Assim, ao narrarmos uma história, conduzimos o leitor a interpretações diversas, do mesmo modo, essas imagens podem proporcionar narrativas diversificadas, e cada criança, na sua particularidade, pode fazer essas *leituras* partindo das mediações, das experiências prévias e das trocas com os seus pares. Portanto são essas questões, que “[...] ambos factores, el intelectual y el emocional , resultan por igual para el acto creador” (Vigotski, 1982, p. 25), das quais pretendemos abordar e mediar.

Conscientizar as crianças na “[...] apropriação do patrimônio requer que o professor seja pesquisador e que invente práticas pedagógicas para essa apropriação” (BOM JESUS, 2006, p. 164). E é com esse espírito inovador que pretendemos aplicar esse projeto, atendendo as necessidades da educação, da Arte e das crianças.

4. OBJETIVO GERAL

O objetivo principal de nosso trabalho é proporcionar às crianças um aprendizado que não se resuma apenas ao espaço escolar. As experiências se farão nos espaços expositivos,

contemplando um despertar do olhar pela cidade de Vitória, como sujeitos participantes desta sociedade, consequentemente no tempo da infância, com interações, trocas e experiências *novas* ou (re)significadas. Os sujeitos/crianças são integrantes das turmas do 1º ano A e B matutino, tendo com professoras regentes a Professora Rose e a Professora Patrícia, sendo aproximadamente 23 crianças.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, pretendemos;

- Deixar com que as crianças explanem suas ideias sobre o conceito prévio de palácio, advindo da imaginação e memória, com discussões e trocas.
- Propor a elas um exercício prático, a partir das discussões anteriores, produzindo um desenho.
- Contextualizar a história da cidade de Vitória, no início do Século XX, levando em conta as narrativas históricas do lugar.
- Visitar os espaços expositivos – a ECBH e o Palácio Anchieta.
- Provocar discussões em torno das *novas* narrativas pós visitas.
- Solicitar às crianças a construção de um desenho/gravura com a representação de palácio (pós-visita).

6. METODOLOGIA

Como fundamentação teórica, nos apoiamos em alguns autores como Vigotski (1982), que tem como base do seu pensamento na Psicologia Sócio-histórica, no que afirma que são nas interações que nos tornamos humanos e que “[...] as crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e sua cultura” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008, p. 126). As questões que abordam a infância são sustentadas por autores com Sarmento e Gouvea (2008), Kramer (2008), Vigotski (1982), Souza (2010). Em Bom Jesus (2006), atentamos para a importância da educação voltada para o Patrimônio Histórico Cultural da cidade. Schütz-Foerste (2005), Santaella e Nöth (1998) para a compreensão dos percursos da leitura de imagens, partindo da fotografia e das leituras da cidade.

Todos os percursos citados para o entendimento de questões tão importantes, nos leva à proposta inicial desta pesquisa, que toma conta de um desejo em conjunto de duas professoras, que por vivenciarem o cotidiano da educação infantil, com a mesma formação, trazem referências não tão positivas nas práticas da disciplina de artes, em se tratando da exploração de outros lugares, para além da escola, como os espaços expositivos como museus, salões de artes, galerias, enfim, proporcionar às crianças um aprendizado que contemplem a arte, a história e a cidade como contexto.

Trabalhar a leitura de imagens, com possibilidades de proporcionar um aprendizado *vivencial* nos espaços expositivos, diversifica os meios e práticas cotidianas, comumente restritas somente no interior das escolas. Para tanto, pretendemos trabalhar em 3 momentos distintos:

O primeiro momento será de discussão, em que as crianças serão convidadas para uma roda, ao serem instigadas com perguntas como “*Vocês lembram de alguma história que vocês ouviram que tem palácio? E filme ou desenhos? Vocês já viram palácios neles? Quais os personagens desses palácios? Como eram os palácios? Tinham janelas, portas, torre? O que tinha em volta deles?*” Após construírem juntos a concepção de palácio, serão convidadas a desenharem seu próprio palácio, partindo da imaginação e do que conversamos. Terminada a aula, recolheremos os desenhos.

O segundo encontro será um dos mais importantes para elas, pois terão a oportunidade de conhecer a Escola da Ciência, Biologia e História e o Palácio Anchieta. A partir dessas experiências, construirão novos significados, além de contemplação um novo aprendizado.

O último dia de aplicação do projeto será de retomada das narrativas, as crianças serão instigadas novamente a pensar sobre o conceito imagético de palácio, que após as visitas aos espaços expositivos, supostamente, serão (re)significados. Tentaremos buscar com essas indagações, a subjetividade humana, do que sentiram ao entrarem em um palácio, do que viram, e como pensam ser um palácio, até mesmo reconhecendo a cidade, sua história e memória, numa linguagem própria das crianças, sem a influência do olhar adulto, que foge da imaginação e cria cenas, cores, que só existem nesse tempo tão especial que é a infância.

7. A IMAGEM COMO REPRESENTAÇÃO INFANTIL

Ao trabalharmos com crianças a representação da cidade, através de fotografias, relacionamos como signos, que segundo Schütz-Foerste (2004, p.22) “[...] enquanto constitutivos da imagem, são compreendidos por muitos estudiosos como sinônimo de representação”. A representação do real, um tempo histórico que será contado para elas, partindo das imagens. E a leitura que cada um faz das imagens tem uma relação com o que o fotógrafo quis dizer, o que mostrou e o que vemos na imagem, essa leitura “é constituída a partir da significação ou da relação que possa estabelecer com algo representado e o seu receptor”. Cada um faz uma leitura diferente, associando aos seus contextos culturais e sociais.

Para Schütz-Foerste (2004, p.26), o olhar tem uma importância significativa para análises de imagens, segundo ela “[...] vincula-se essencialmente à teoria da visão e está necessariamente referido a uma produção histórica cultural e de experiência social da visão”. A imagem fotográfica traz elementos do real, que reproduz aquilo que o fotógrafo quis captar. Seja uma pintura ou fotografia, o artista ou fotógrafo em que ambos refletem “[...] um mundo visto pela mente humana”Z-FOERSTE, 2004, p. 59).

Na concepção de Santaella e Nöth (1998, p. 187) a fotografia ou paradigma fotográfico “[...] se refere às imagens que pressupõem uma conexão dinâmica entre imagem e objeto, imagens que, de alguma forma, trazem o traço, rastro do objeto que elas indicam.”

As imagens partindo das nossas proposições, contam a história de um tempo, que foi transformada, e a leitura desta passa não só a ser um objeto ou uma obra, mas texto imagético, que “[...] suscita lembranças, evoca semelhanças, associa referências e permite a reconstrução da teia de relações vividas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 63).

Levando as crianças a conhecerem um tempo não vivido, mas com a possibilidade de imaginar-se neles, ou perceberem as semelhanças do que era aquele lugar, o lugar do *momento congelado*, a cena que o fotógrafo quis registrar e que ao visitarem, verão como está mudado na atualidade, percebendo que ainda restam algumas *memórias*, que se registradas por nossas lentes. Daqui há algum tempo, serão outras memórias, que provavelmente também estarão transformadas, com essas marcas impostas na imagem

que registramos. Num contínuo devir. Como um rio que corre, ora calmo, ora revoltado, passando por alguns caminhos, às vezes abrindo outros, que desembocam num grande espaço, o mar. E mesmo que novas memórias sejam construídas, (re)significadas, as marcas do tempo, da história e da fotografia não nos deixam esquecer. E a história que foi construída, registrada, pode ser lembrada. Assim como as crianças, nos transportamos ao passado, percorremos caminhos, nos imaginamos naquele espaço. Em um click, o fotógrafo registra um momento, que já não é real, apenas uma representação dele.

As imagens propostas para leitura, durante a visita na ECBH, da praça João Clímaco do início do Século XX para as crianças, tem como objetivo mostrar a história da cidade, de forma lúdica, como num conto de histórias infantis, trazendo elementos reais para análises, e ao visitarmos o local, em que estaremos reconhecendo aquele lugar, poderão saber, de forma simplificada que o que tinha ali, eram igrejas e colégio, e agora tem *Palácios*, que poderão compará-los com os que já conhecem das histórias.

8. RECURSOS

Como recursos para a realização deste projeto, serão necessárias, máquina fotográfica e filmadora para os registros e futuras análises e apresentação das etapas de realização do projeto.

Para a realização dos exercícios práticos, em que as crianças farão os desenhos, propomos trabalhar com lápis grafite, lápis de cor e papel branco.

A segunda etapa que contempla a visita à Escola da Ciência e ao Palácio Anchieta, será preciso a aquisição de lanche (com biscoitos e água) para as crianças e um ônibus para a condução do passeio.

A terceira e última etapa do trabalho será desenvolvida na sala de artes, com a técnica de isoporgravura, sobre papel branco, entintado com tinta guache preta. Além dos rolos de espuma, palito de dente ou lápis grafite, para os registros no isopor, para depois imprimi-los.

Ao final, a confecção de um banner, para apresentação final do projeto.

9. RESULTADOS ESPERADOS

O processo de construção desse trabalho perpassa por narrativas dentro do CMEI, às visitas à ECBH e ao Palácio Anchieta, e após os exercícios práticos, com desenho e gravura.

Pretendemos que os resultados obtidos neste projeto possam partir das narrativas verbais e visuais, em que as crianças colocam suas impressões pessoais, advindas das experiências adquiridas dentro e fora do espaço escolar. A intenção de registro imagético, na linguagem do desenho, remete ao lúdico e as histórias que fazem parte do repertório das crianças e das experiências da infância. Já a prática em gravura, remete ao contraste do preto e branco da “foto antiga”, do início do Século XX, em que as imagens fotográficas eram captadas em P&B.

Percebemos que as crianças têm realmente um repertório lúdico e que estão “antenas” com o mundo à sua volta. Ao indagarmos as crianças, numa primeira visita ao CMEI sobre o tema proposto deste trabalho, antes de aplicarmos o projeto, citaram que viram o palácio Anchieta e que o presidente Lula mora lá. Sobretudo que o pai de uma delas foi visitar e “*até entrou dentro*”, dizendo com certa importância essa frase.

Desse modo, cremos que nossa proposta pode ampliar seus olhares sobre a cidade. Elas, apesar de trazerem seus repertórios, próprios da infância, percebem o mundo que está à sua volta, que pode ser explorado na escola, transformando essas experiências em momentos únicos, de trocas, de interações.

É importante salientar que o trabalho traz perspectivas de interação não só com as crianças, mas com os profissionais envolvidos, possibilitando a ampliação dos repertórios educativos, que ao mesmo tempo os colocam como participantes desse processo.

Entendemos que é possível se pensar nas crianças como sujeitos dessa sociedade, que estão construindo sua cidadania. Por isso, pretendemos também constatar como os lugares a serem visitados se adequam para recebê-las.

Ao final, nossa intenção é refletir junto com elas sobre o conceito de palácio pré e pós-visita.

Concluimos que a arte pode ser contemplada por todo ser humano, pois somos “[...] os únicos animais capazes de fantasiar, de sonhar, de simbolizar, enfim, de imaginar e criar. E é neste cenário que surge a arte como grande destaque da produção simbólica da humanidade” (SILVA, 2006, p.19).

10. REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOCK, Ana Mercês. M. B.; FURTADO; Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOM JESUS, Adriano . Ensino-Aprendizagem de História: contribuições do patrimônio cultural. **Ensino de História, Seus Sujeitos e Suas Práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

CONTI, Raquel Félix. Formação de professoras/es em “lugares de fronteiras”. In: SIMÕES, R. S.S.; FRANCO, S. P.; SALIM, M. A. A. (Orgs.). **Ensino de História, Seus Sujeitos e Suas Práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. In CADERNOS CEDES: **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Papirus, 1991.

SANTAELLA; L.; NÖTH, W. **A leitura crítica de imagens nos cursos de formação de professores de arte**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SILVA, Angela Carrancho da. Ensino da arte na escola: do abracadabra ao abre-te sésamo. In: SILVA, Angela Carrancho da. **Escola com Arte: multicaminhos para a transformação (Org.)**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. Imaginación y Realidad. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Arte em La Infância**.

Madrid: Akal Bolsillo, 1982.

APÊNDICE B -
AUTORIZAÇÕES PARA USO DE IMAGEM/ÁUDIO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E ENTREVISTA

Responsável: Profa. Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa compor um banco de imagens para estudo, em que as crianças e os sujeitos envolvidos passam a ser atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como compor os diálogos com as entrevistas realizadas.*

Descrição dos procedimentos metodológicos: *Uso de Imagens fotográficas para ilustração e narrativa visual do passeio realizado na Escola da Ciência, Biologia e História e o Palácio Anchieta, e os percursos percorridos pela cidade, como também o registro dos diálogos/entrevista em forma de texto, para compor as discussões acerca da temática da infância e das experiências trocadas no passeio visita.*

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

Pretende-se divulgar e publicar as imagens e textos em meios de divulgação científica, em meios impressos e digitais, visando contribuir com novas análises sobre o tema.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo a divulgação de imagens e da entrevista concedida. Desta forma, assino esse termo.

Participante

Data: _____, _____ de _____ de _____.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E ENTREVISTA

Responsável: Profa. Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa compor um banco de imagens para estudo, em que as crianças e os sujeitos envolvidos passam a ser atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como compor os diálogos com as entrevistas realizadas.*

Descrição dos procedimentos metodológicos: *Imagens fotográficas de autoria de Vera Lúcia de Oliveira Simões, cedidas para reprodução, para uso descritivo/histórico, da história da implantação da disciplina de Artes na Educação Infantil de Vitória, não perdendo o caráter de sua autoria, e o uso de entrevista em forma de texto, para fins acadêmicos, de forma a servir como suporte e descrição dos procedimentos que serão aplicados.*

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

Pretende-se divulgar e publicar as imagens e textos em meios de divulgação científica, em meios impressos e digitais, visando contribuir com novas análises sobre o tema.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo a divulgação de imagens (de minha autoria) e da entrevista concedida. .

Participante

Data: _____, _____ de _____ de _____.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

Responsável: Profa. Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Dra. Gerda Margit Schütz-Foerste, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa compor um banco de imagens para estudo, em que as crianças e os sujeitos envolvidos passam a ser atores desse processo, enquanto sujeitos sociais.*

Descrição dos procedimentos metodológicos: *Imagens fotográficas reproduzidas, e filmagens, utilizadas para fins acadêmicos, de forma a servir como suporte e descrição dos procedimentos que serão aplicados, bem como descrição textual desses procedimentos, citando o CMEI Eldina Maria Soares Braga como o lugar escolhido para aplicação da pesquisa.*

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

Pretende-se divulgar e publicar as imagens em meios de divulgação científica, em meios impressos e digitais, visando contribuir com novas análises sobre o tema.

Identificação

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Na condição de diretora do CMEI Eldina Maria Soares Braga, estou de acordo com o presente termo e autorizo a divulgação de imagens e uso do nome do CMEI nesta pesquisa.

Diretora

Data: Vitória, 21 de maio de 2010.



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

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ENTREVISTA

Responsável: Profa. Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa conhecer quem são as crianças e os sujeitos envolvidos, atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como as interações nos espaços expositivos mediadas pelo professor Dinamizador de Artes.*

Descrição dos procedimentos metodológicos: *Entrevista semi-estruturada, levando em conta a fala e o posicionamento do entrevistado.*

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

Pretende-se inserir esses discursos na estrutura da dissertação, e para fins acadêmicos, que servirão para as análises e entendimento dos questionamentos propostos, que somente serão usados para esses fins.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo o uso da entrevista a qual participei, para fins acadêmicos.

Participante

Data: _____, _____ de _____ de _____.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E NARRATIVA
VERBAL E TEXTUAL

Responsável: Profa. Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, venho direcionando parte de meus estudos à investigação dos estudos da infância, com ênfase em Artes. Ocupo-me especialmente em abordar os processos de produção, as interações e participação dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da educação infantil. Desta forma, a presente pesquisa visa compor um banco de imagens para estudo, em que as crianças e os sujeitos envolvidos passam a ser atores desse processo, enquanto sujeitos sociais, bem como compor os diálogos com as entrevistas realizadas, e o uso do projeto “O olhar poético das crianças sobre a cidade de Vitória” como parte integrante desses estudos e da dissertação a ser elaborada e publicada. Sobretudo, não deixando de citar a parceria ora estabelecida na aplicação de tal projeto.*

Descrição dos procedimentos metodológicos: *Imagens fotográficas reproduzidas, relato através de entrevista, e base textual do projeto “o olhar poético das crianças sobre a cidade de Vitória”, utilizadas para fins acadêmicos, de forma a servir como suporte e descrição dos procedimentos que serão aplicados.*

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

Pretende-se divulgar e publicar as imagens e textos em meios de divulgação científica, em meios impressos e digitais, visando contribuir com novas análises sobre o tema.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: Sheila de Paula A. Colabelo

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo tais procedimentos do uso de imagem, texto e narrativa verbal(entrevista).

Participante

Data: _____, _____ de _____ de _____.

Autorização dos pais e/ou responsáveis para a saída da escola

CMEI "ELDINA MARIA SOARES BRAGA"

Senhores Pais ou Responsáveis,

Informamos que as professoras de Artes, Sônia Ferreira e Sheila de Paula estão desenvolvendo o Projeto "O olhar poético das crianças sobre a cidade de Vitória" e estão organizando uma visita monitorada à ESCOLA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA e ao PALÁCIO ANCHIETA

- Turmas: 1º Ano A e 1º ANO B Turno: matutino.
- Dia: 25/05/2010 (terça-feira).

Para que seu filho possa participar desse evento, precisamos de sua autorização.

☐ Sim ☐ Não

Aluno : _____

Assinatura do responsável _____

APÊNDICE C
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

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

*Sonia Maria de Oliveira Ferreira
Mestranda em Educação na linha de
Linguagens: Verbal e Visual, bolsista da FAPES*

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Pensando num roteiro de entrevistas, com o objetivo de pesquisar a institucionalização da função do Professor (a) Dinamizador (a) de Artes da Educação Infantil de Vitória, procuramos priorizar a investigação, levando em conta a criação dessa função, os motivos pelo qual foi criada, e por esse profissional teve uma nomenclatura diferenciada dos demais, levando a denominação de “dinamizador”. Além de investigar a epistemologia dessa função, dentro da Secretaria de Educação do Município de Vitória, procuraremos também conhecer os projetos que envolvem a temática da Infância. Assim podemos conhecer um pouco mais dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, bem como as discussões que acontecem em defesa dessa modalidade de ensino.

Entrevista a Ana Maria Louzada

O ROTEIRO:

- 1) O que levou a Prefeitura a inserir esse profissional dentro da Educação Infantil? Foi pelas exigências da LDB ou muito mais do que isso?
- 2) Porque a escolha da nomenclatura “Dinamizador de Artes” e não somente professor como os outros? E porque os professores da Educação Infantil (formados em Pedagogia) não tem essa terminologia, já que aquele espaço é um lugar que todos os sujeitos envolvidos se “movimentam”?
- 3) Quais as reais atribuições desse profissional? Mudou alguma coisa desde o Projeto Piloto? Se positivo, o que mudou?
- 4) Há a preocupação da PMV em manter uma sala ambiente ou um espaço específico para a aplicação das aulas de artes? Se não, porquê?
- 5) Porque o professor de artes nessa modalidade deve atender à todas as linguagens da arte, que além das artes visuais, tem a música, dança, teatro? Sabemos que o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFES não tem em seu currículo essas modalidades, que é voltado apenas para as Artes Visuais. O curso de música tem um currículo próprio, e o teatro e a dança não fazem parte do currículo, apenas para o curso de Artes Plásticas é dado como disciplina optativa a dança contemporânea e performance?

- 6) O concurso foi oferecido para formação em Música e Teatro, como será dividido dentro das escolas? As escolhas independem da formação?
- 7) A função de Dinamizador de artes é bem recente. Há intenções de mudanças, adequações, já que toda Lei, projeto, função, curso, vai sofrendo alterações, seguindo as exigências tanto do mercado, quanto ao que o público alvo?
- 8) Qual a importância da arte na Educação Infantil, segundo a visão institucionalizada?
- 9) Qual a visão da Sra. em relação a inserção das crianças da Ed. Infantil nos espaços expositivos? Por que é tão difícil levar os alunos dos CMEIs à espaços expositivos? Quando o professor de artes tenta articular (em grande maioria), é abordado por ter que “cobrir os pls”, e muitas vezes não consegue “avançar” muito devido essa visão que os outros sujeitos da escola têm? A prefeitura tem alguma intenção em difundir a importância da formação e participação desses profissionais em cursos de formação quanto nas visitas aos espaços de arte?
- 10) Porque a Prefeitura não tem mais a prática de formação continuada com profissionais de outros CMEIS como acontece no ensino fundamental? Há a possibilidade dessa prática ser introduzida na EI?

APÊNDICE D:
QUESTIONÁRIO ENVIADO (EMAIL) PARA A ASSESSORIA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA PMV (2009)

Vitória, 13 de agosto de 2009

À
SEME/PMV/ES
a/c Secretaria de Educação Infantil

Prezados Senhores

Meu nome é Sonia Maria de Oliveira Ferreira, sou Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo, e venho por meio desta correspondência solicitar à Secretaria de Educação Infantil algumas informações, a fim de servirem como dados quantitativos e qualitativos na minha pesquisa – O Professor Dinamizador de Artes na Educação Infantil da Prefeitura de Vitória e os vários tempos que o cercam .

Fui professora dinamizadora de Artes na Educação Infantil dessa Secretaria no período de 2008/2009, mas por estar com dificuldades para conciliar os estudos do mestrado com as atividades laborais da função, optei pela exoneração. Hoje sou bolsista da FAPES..

Meu projeto de pesquisa tem como sujeito o professor dinamizador de Artes da Prefeitura de Vitória, e para conhecê-lo, bem com detalhes da criação desse cargo e suas funções, é que necessito de algumas das informações que ora solicito.

Nesse sentido, elenco a seguir o meu conjunto de perguntas:

1. Quando surgiu a função de professor Dinamizador de Artes na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)?
2. Quantos Professores de Artes na Educação Infantil estão atualmente contratados na PMV?
3. Quantos destes são Licenciados em Artes? E quantos em Música?
4. Quantos têm a carga horária de 25 horas? E quantos de 40 horas?
5. O que diferencia uma da outra no cotidiano escolar?
6. Quantos destes professores foram convocados no último concurso?
7. Qual o índice de “*turnover*” para o cargo de professor Dinamizador de Artes da Educação Infantil? Ela é compatível com a dos demais cargos docentes da PMV? Em caso contrário, já foi feita alguma pesquisa sobre os possíveis motivos para a discrepância?
8. Há professores contratados por designação temporária? Em caso afirmativo, quantos são atualmente?
9. Existem professores que não sejam Licenciados em Artes exercendo a atividades de Professor Dinamizador de Artes na Educação infantil? Quantos são?
10. Antes da função de Professor Dinamizador em Artes ser criada, alguém exercia esta atividade na educação infantil? Em caso afirmativo, quais os perfis destes profissionais?

Agradeço antecipadamente a atenção e aguardo o retorno dos questionamentos. Estou a disposição para receber as informações pessoalmente, por correspondência convencional ou por e-mail. Para tanto acrescento o meu endereço:

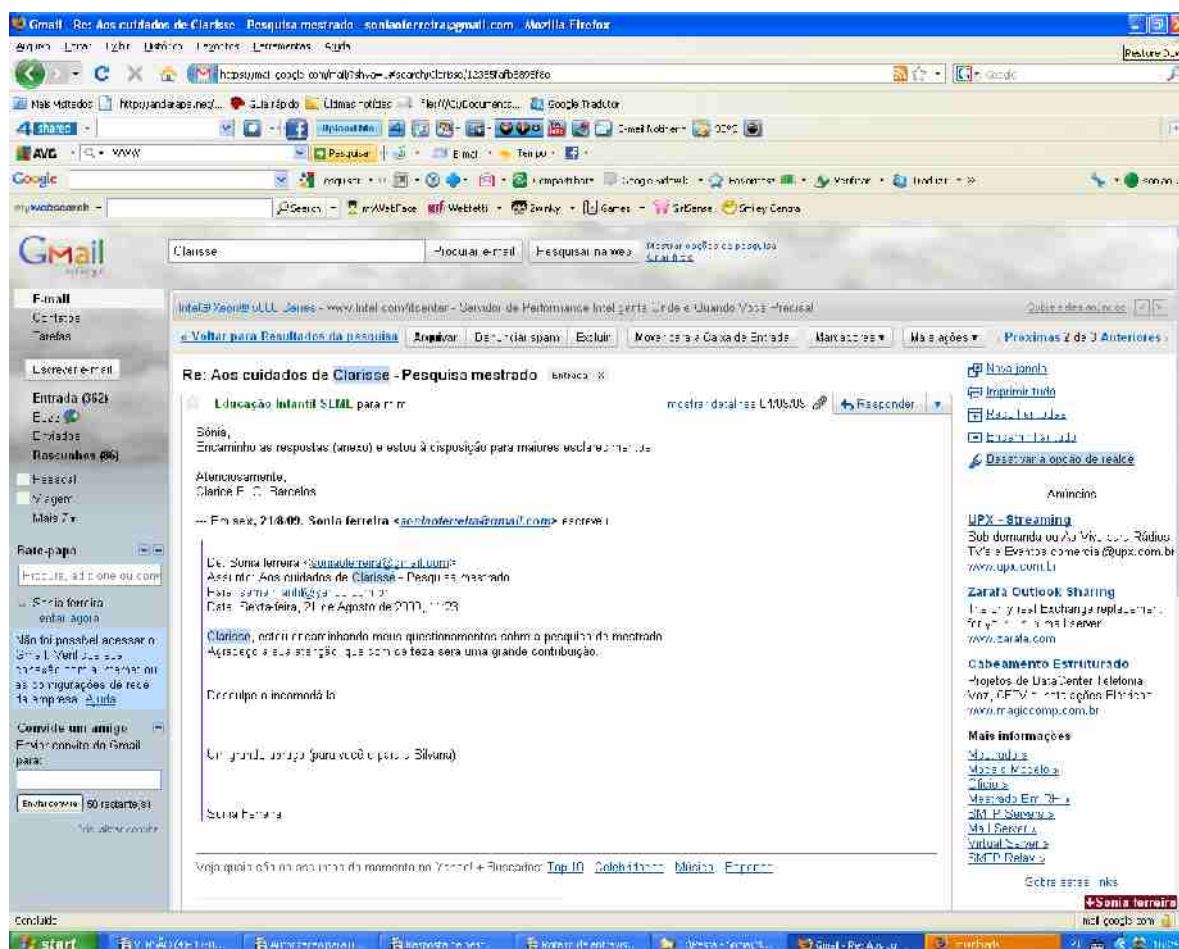
fone: 27 3337-2593 9(residência) e 27 8824-9324 (móvel).

Rua Dr. João Batista Amaral, 306, 101-C,
29090-380, Jd Camburi, Vitória, ES

e-mail: soniaoferreira@gmail.com

Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Trocas de email (pesquisa qualitativa)



ANEXOS

ANEXO I:
CADASTRO DE VISITAÇÃO - PALÁCIO ANCHIETA



Agendamento				Data: 25/05/2010	
Nome da Escola/Instituição: CMEI ELDINA MARIA SOARES BRAGA				Horário de Agendamento: 9:30h	
Modelo da instituição		Grau de ensino		Faixa Etária	
Estadual	()	1ª a 4ª série	(x)	Até 12 anos	()
Federal	()	5ª e 8ª série	()	13 a 18 anos	()
Municipal	(x)	Proeja	()	19 a 30 anos	()
Privado	()	Ensino Médio	()	31 a 59 anos	()
Centro de Apoio social	()	Técnico	()	Acima de 60 anos	()
Outros ()	()	Ensino Superior	()		
Endereço					
Rua: Rua Presidente				Nº 03	
Bairro: Grande Vitória		CEP: 29.031-760		Cidade:	UF:
Contato – Responsável pelo grupo					
Telefone:			E-mail:		
Nome do Responsável: Sheila de Paula A. Colabelo				Função: Dinamizadora de Artes	
Telefone:			E-mail: soniaferreira@gmail.com (pesquisadora)		
Mediador: (Espaço preenchido pelo Setor de Arte-Educação e Cultura do Palácio Anchieta)				Horário:	
Como ficou sabendo da visita ao Palácio Anchieta?					
TV (x)	JORNAL (x)	REVISTA ()	E-MAIL ()	INTERNET (x)	COMENTÁRIOS (x)
Quais os principais problemas que a instituição encontra para visitar o Palácio Anchieta?					
TRANSPORTE (x)		HORÁRIO (x)		ESTACIONAMENTO (x)	
NORMAS DA VISITA					
A preservação do patrimônio cultural também depende do comportamento de cada visitante. Segue, então, algumas normas que auxiliarão na qualidade da visita:					
• Seguir as orientações do monitor que o acompanhará; • Manter o celular desligado; • Falar em tom apropriado para o ambiente; • Não tocar no acervo, inclusive as paredes, preservando assim a restauração do Palácio; • Não consumir alimentos, inclusive balas e doces ou bebidas; • É permitido fotografar sem flash, mantendo-se sempre uma distância segura do acervo.					

Palácio de Anchieta
Praça João Clímaco, s/n - Cidade Alta, Centro, Vitória - Espírito Santo. (27) 3331-3578.
www.palacioanchieta.es.gov.br

ANEXO II

DOCUMENTO UFES - IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA
GRADE CURRICULAR
 Vitória, 17 de outubro de 2003

CICLO BÁSICO				CICLO APROFUNDAMENTO			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
História da Arte I	História da Arte II	História da Arte III	História da Arte IV	História da Arte do Brasil	História da Arte Contemporânea	Trabalho de Graduação I (40 h)	Trabalho de Graduação II (80 h)
Desenho I	Desenho II	Desenho III	Desenho IV	Psicologia da Educação	Prática Ensino Infantil 105 h	Prática Ensino Fundamental 105 h	Prática Ensino Médio 105 h
Cor	META	Filosofia da Arte	Projeto em Artes	FUAED I (60 h)	FUAED II (60 h)	Est. Func. Ens. Médio e Fund.	
Plástica	Pintura I	Gravura	Multimeios	Didática	Optativa	Optativa	
Composição	Escultura I	Fotografia I	Video I	Optativa	Optativa	Optativa	

CARGA HORÁRIA	
Ciclo Básico: Obrigatórias - 1200 h/a	
Ciclo Aprofundamento: 1600 h/a	
Trabalho de Graduação - 365 h/a	
Obrigatórias - 240 h/a	
Optativas - 300 h/a	
Créditos por atividades - 200 h/a	
Psicopedagógico - 495 h/a	
TOTAL : 2800 h/a	

OPTATIVAS	
Pintura II e III	Xilogravura
Escultura II e III	Litogravura
Fotografia II e III	Gravura Metal
Video II	Serigrafia
Desenho V	Restauração
Desenho VI	Papel
Cerâmica I e II	Modelo Vivo
Estamparia I e II	Percepção
Mosaico I e II	FECH
	Perspectiva
	Desenho Geométrico
	Tópicos Especiais
	Tópicos Teóricos
	Semiótica
	Poéticas Digitais
	Interpretação e Direção
	Antropologia do Teatro
	Iluminação
	Artes Performativas

TRABALHO DE GRADUAÇÃO	
Áreas de Concentração	
1 - Poéticas Visuais:	
2 - Teorias da Arte	
3 - Arte Educação	

CICLO BÁSICO				CICLO APROFUNDAMENTO			
BACHARELADO E LICENCIATURA				BACHARELADO			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
História da Arte I	História da Arte II	História da Arte III	História da Arte IV	História da Arte do Brasil	História da Arte Contemporânea	Trabalho de Graduação I	Trabalho de Graduação II
Desenho I	Desenho II	Desenho III	Desenho IV	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
Cor	META	Filosofia da Arte	Projeto em Arte	Optativa	Optativa	Optativa	
Composição	Pintura I	Gravura	Multimeios	Optativa	Optativa	Optativa	
Plástica	Escultura I	Fotografia I	Video I	Optativa	Optativa		

OPTATIVAS	
Pintura II e III	Percepção
Escultura II e III	FECH
Fotografia II e III	Perspectiva
Video II	Desenho Geométrico
Desenho V	Restauração
Desenho VI	Tópicos Especiais
Cerâmica I e II	Tópicos Teóricos
Estamparia I e II	Semiótica
Mosaico I e II	Poéticas Digitais
Xilogravura	Interpretação e Direção
Litogravura	Antropologia do Teatro
Gravura Metal	Iluminação
Serigrafia	Performance I e II
Papel	

CARGA HORÁRIA	
Ciclo Básico: Obrigatórias	1200 h/a
Ciclo Aprofundamento:	1600 h/a
Obrigatórias	120 h/a
Optativas	720 h/a
Trabalho de Graduação	360 h/a
Créditos Atividades	400 h/a
TOTAL	2800 h/a

CARGA HORÁRIA	
Ciclo Básico: Obrigatórias	1200 h/a
Ciclo Aprofundamento:	1600 h/a
Obrigatórias	240 h/a
Optativas	300 h/a
Psicopedagógico	495 h/a
Trabalho de Graduação	365 h/a
Créditos Atividades	200 h/a
TOTAL	2800 h/a

CARGA HORÁRIA	
Trabalho de Graduação	365 h/a
Áreas de Concentração	
Poéticas Visuais	
História e Teorias	
Arte Educação	

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES

**Curso de Licenciatura em Artes
Visuais**

HABILITAÇÃO EM
ARTES PLÁSTICAS

Manual do Aluno
Currículo 2000
MARÇO/2000

centro de artes



lic. em ARTES Visuais

Educação Artística

3

ESTE MANUAL ESCLARECE AO ALUNO SOBRE A ESTRUTURA ACADÊMICA E CURRICULAR DO CURSO.

CADA CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFES É COORDENADO POR UM COLEGIADO DE CURSO, COMPOSTO POR REPRESENTANTES DOS DEPARTAMENTOS QUE MINISTRAM DISCIPLINAS PARA O CURSO E PELA REPRESENTAÇÃO DE SEUS PARES.

CABE AO COLEGIADO DO CURSO A COORDENAÇÃO DIDÁTICO-ADMINISTRATIVA DOS CURSOS, DECIDINDO SOBRE ASSUNTOS TAIS COMO MATRÍCULA, APROVEITAMENTO DE ESTUDOS, REINGRESSO, NOVO CURSO, REOPÇÃO DE CURSO, ENTRE OUTROS.

OBJETIVOS GERAIS

Formar professores/pesquisadores comprometidos com uma prática docente criativa, reflexiva e crítica e com sólida formação em relação ao ensino da arte, capazes de atuar junto às instituições públicas e privadas de ensino, nos níveis fundamental e médio, assim como em cursos livres de arte.

DIRETRIZES BÁSICAS

As diretrizes que norteiam nosso curso visam, além de formação teórica mais consistente e atualizada de nossos alunos, face às novas exigências do mercado e de adequação à nova LDB, facilitar a periodização e conclusão do curso no menor tempo possível para o aluno que trabalha.

Tais diretrizes abrangem conteúdos de instrumentação pedagógica e fundamentos da educação, inseridos desde o início do curso, que juntamente com os conteúdos específicos relativos às artes compõem os aspectos fundamentais na formação do professor.

ESTRUTURA CURRICULAR

O currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais estrutura-se em um eixo comum, com a duração de 03 semestres e desenvolvido junto com o Curso



6

de Especialização em Artes Plásticas, mas a com a inserção de disciplinas de fundamentação pedagógica e de fundamentação da educação, e de um ciclo de formação específica com a duração de 13 semestres, no início do qual o aluno ingressante a partir de 2000, matriculando-se periodicamente, estará cursando habilitação Artes Plásticas.

A habilitação Artes Plásticas tem carga horária total de 2235 horas das quais 1440 horas de disciplinas obrigatórias e 240 horas de disciplinas optativas, a serem cursadas em um período de 08 semestres e um máximo de 14 semestres efetivos, voltadas para o domínio das artes plásticas.

Algumas disciplinas constantes da grade curricular do curso de Educação Artística são cursadas também por alunos de Arquitetura e Urbanismo e de Desenho Industrial, visando principalmente o intercâmbio entre as várias áreas de conhecimento e cursos do Centro de Artes, contribuindo para uma formação mais abrangente, porém não superficial do profissional ligado ao ensino da arte.

CICLO COMUM

O Ciclo Comum tem 420 horas e compreende as seguintes disciplinas:

Estética e História da Arte I	60hs
Desenho Artístico I	60hs
Fundamentos da Arte na Educação	60hs
Cor	60hs
Desenho Geométrico	60hs
Estética e História da Arte II	60hs
Desenho Artístico II	60hs
Composição Bidimensional	60hs
Fundamentos da Arte Na Educação II	60hs
Perspectiva	60hs
Estética e História da Arte III	60hs
Desenho Artístico III	60hs
Plástica tridimensional I	60hs

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES

REFORMULAÇÃO CURRICULAR
CURSOS
ARTES PLÁSTICAS
ARTES VISUAIS

Coordenador de Artes Plásticas
Prof. João Wesley

Coordenadora de Artes Visuais
Profª. Marcia Capovila

Vitória
2004

GRADE DE EQUIVALÊNCIA			
2004		1999	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CÓDIGO	DISCIPLINA
PRIMEIRO PERÍODO			
ART	DESENHO I	ART03929	DESENHO ARTÍSTICO I
ART03934	COR	ART03934	COR
ART02023	PLÁSTICA	ART04218	PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL I
FTA00015	COMPOSIÇÃO	ART04214	COMPOSIÇÃO BIDIMENSIONAL
	HISTÓRIA DA ARTE I	ART00258	ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE I
SEGUNDO PERÍODO			
FTA	DESENHO II	ART03933	DESENHO ARTÍSTICO II
ART	META	ART00015	FABRICAÇÃO DE TINTA
ART01465	PINTURA I		PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL II
ART01492	ESCULTURA I	ART04223	PLÁSTICA TRIDIMENSIONAL II
FTA01479	HISTÓRIA DA ARTE II	ART02259	ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE II
TERCEIRO PERÍODO			
FTA	DESENHO III	ART04222	DESENHO ARTÍSTICO III
ART	GRAVURA I		
ART00016	FOTOGRAFIA I		
ART01512	FILOSOFIA DA ARTE		ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE III
FTA00012	HISTÓRIA DA ARTE III	ART04214	ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE III
QUARTO PERÍODO			
FTA	DESENHO IV	ART04222	DESENHO ARTÍSTICO IV
ART	VÍDEO I		
ART03947	MULTIMÍDIAS		METODOLOGIA DA PESQUISA
ART04954	PROJETO EM ARTE	FTA04225	ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE IV
FTA	HISTÓRIA DA ARTE IV	ART04221	ESTÉTICA HISTÓRIA DA ARTE IV
QUINTO PERÍODO			
FTA	HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL	FTA 02262	HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL
SEXTO PERÍODO			
FTA02262	HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL		
SÉTIMO PERÍODO			
FTA	HISTÓRIA DA ARTE		
TRABALHO DE GRADUAÇÃO I			
	TRABALHO DE GRADUAÇÃO I	ART/DAV FTA	TRABALHO DE GRADUAÇÃO I
OITAVO PERÍODO			
	TRABALHO DE GRADUAÇÃO II	ART/DAV FTA	TRABALHO DE GRADUAÇÃO II