

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ANA CRISTINA LUIZA SOUZA

**OLHAR SENSÍVEL-PENSANTE DE CRIANÇAS: VISUALIDADES NA/DA
ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ESNINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA

2021

ANA CRISTINA LUIZA SOUZA

OLHAR SENSÍVEL-PENSANTE DE CRIANÇAS: VISUALIDADES NA/DA
ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial do Título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^a Dra. Myrtes Dias da Cunha.

UBERLÂNDIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S729o
2021 Souza, Ana Cristina Luiza, 1979-
Olhar sensível-pensante de crianças [recurso eletrônico]:
visualidades na/da escola nos anos iniciais do ensino fundamental / Ana
Cristina Luiza Souza. - 2021.
- Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6007>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Educação. I. Cunha, Myrtes Dias da, 1964-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva (Bibliotecária) – CRB6/1925



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2021/276, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:08	Hora de encerramento:	17:40
Matrícula do Discente:	11713EDU003				
Nome do Discente:	ANA CRISTINA LUIZA SOUZA				
Título do Trabalho:	"OLHAR SENSÍVEL PENSANTE DE CRIANÇAS: VISUALIDADES NA/DA ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Psicologia histórico-cultural, afetividade e cinema: crianças e infâncias na contemporaneidade."				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Lucimar Bello Pereira Frange - PUC-SP; Janaína Cassiano Silva - UFCAT-GO; Sílvia Maria Cintra da Silva - IP-UFU; Roberta Maira Melo - IART-UFU e Myrtes Dias da Cunha - UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Myrtes Dias da Cunha, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 26/02/2021, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Bello Pereira Frange, Usuário Externo**, em 27/02/2021, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Janaína Cassiano Silva, Usuário Externo**, em 01/03/2021, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/03/2021, às 14:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Maira de Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/03/2021, às 09:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2588719 e o código CRC AA30A854.

OLHAR SENSÍVEL-PENSANTE DE CRIANÇAS: VISUALIDADES NA/DA
ESCOLA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de doutorado apresentada em 26 de fevereiro de 2021, à Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha - UFU
(Orientadora)

Profa. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange

Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva - UFCAT/UFG

Profa. Dra. Roberta Maira Melo - UFU

Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva - IPUFU

RESUMO

Esta tese parte do pressuposto de que a escola é produtora de cultura visual e que as visualidades que produz ultrapassam as funções decorativas, didáticas e expositivas, pois exercem uma pedagogia visual, que indicam modos de ver as infâncias e de como ser criança. Temos como objetivo principal compreender quais são as visualidades do/no cotidiano de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido algumas questões balizam esta pesquisa: Quais imagens compõem a coleção visual escolar em uma escola pública de anos Iniciais do Ensino Fundamental? De onde vêm essas imagens? Quem as produz? O que elas dizem ou apresentam sobre infâncias? O que dizem as crianças sobre essas imagens/visualidades escolares? Qual a importância das visualidades da escola na educação do olhar das crianças e na prática de ensinar e compreender as infâncias? Logo, os objetivos específicos da investigação são: (1) Investigar as coleções visuais das diferentes ambiências de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) Refletir sobre os olhares de crianças sobre as visualidades escolares; (3) Refletir sobre a importância das visualidades da/na escola, suas articulações com a educação do olhar das crianças e a prática de ensinar e compreender as infâncias. A presente investigação foi desenvolvida numa abordagem metodológica e epistemológica qualitativa orientada especialmente por González Rey (2005), do tipo etnográfico, como abordado por André (1995). Participaram da pesquisa cinco professoras e 23 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental (entre 9 e 10 anos) de uma instituição da rede pública de ensino de Buriti Alegre, Goiás. As informações construídas na pesquisa foram analisadas no aporte teórico dos estudos da Cultura Visual e no diálogo dos estudos sobre crianças e infâncias da Sociologia, Antropologia e Educação. Os instrumentos para construção das informações foram: elaboração de um inventário fotográfico das visualidades da escola; observações com anotações em diário de campo; conversações com crianças e professores; leitura de imagem e desenho. Os resultados da pesquisa mostram que as visualidades produzidas na escola revelam visões e versões conservadoras de infâncias, marcadas pela passividade das crianças e pela hierarquia do adulto sobre elas, reforçam padrões, valores e normas hegemônicas para as crianças. As crianças por sua vez, quando provocadas a pensarem as visualidades da escola demonstram capacidade crítica e sensível diante das imagens dessas visualidades. Concluímos que as visualidades produzidas na escola muito pouco favorecem uma educação do olhar das crianças de modo a ampliar suas visões sobre si mesmas e sobre o mundo.

Palavras-chave: Visualidades. Crianças. Infâncias. Escola.

ABSTRACT

This thesis is based on the assumption that the school is a producer of visual culture and that the visualities it produces go beyond the decorative, didactic and expository functions, because they exercise a visual pedagogy, which indicate ways of seeing childhoods and how to be a child. Our main goal is to understand what are the visualities of/in the daily life of a school in the early years of elementary school. In this sense, some questions guide this research: Which images make up the visual school collection in a public school of the early years of elementary school? Where do these images come from? Who produces them? What do they say or present about childhood? What do children say about these school images/visualities? What is the importance of school visualities in the education of children's looks and in the practice of teaching and understanding childhoods? Therefore, the specific objectives of this research are: (1) To investigate the visual collections of the different ambiances of a public school of the early years of elementary education; (2) To reflect on the looks of children on the school visualities; (3) To reflect on the importance of the visualities of/in the school, their articulations with the education of the children's looks and the practice of teaching and understanding childhoods. The present research was developed in a qualitative methodological and epistemological approach guided especially by González Rey (2005), of the ethnographic type, as addressed by André (1995). Five teachers and 23 children from the 4th year of elementary school (between 9 and 10 years old) from a public school in Buriti Alegre, Goiás, took part in the research. The information constructed in the research was analyzed in the theoretical contribution of Visual Culture studies and in the dialog of studies about children and childhood from Sociology, Anthropology and Education. The instruments for the construction of the information were: preparation of a photographic inventory of the school's visuals; observations with field diary notes; conversations with children and teachers; image reading and drawing. The research results show that the visualities produced at school reveal conservative visions and versions of childhood, marked by the passivity of children and by the hierarchy of the adult over them, reinforcing hegemonic standards, values and norms for children. The children, in turn, when provoked to think about the school visualities, demonstrate critical and sensitive capacity in face of the images of these visualities. We conclude that the visualities produced at school do little to favor an education of the children's look in order to broaden their views about themselves and about the world.

Keywords: Visualities. Children. Childhood. School.

*Em especial, dedico às pessoas mais importantes da
minha vida: Meus pais Maria Aparecida e Expedito,
Meu irmão Anselmo, minha cunhada Robyn, meu
sobrinho Luiz Otávio e meu esposo Cristiano.*

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos a Deus, pela proteção à minha vida nos milhares de quilômetros que percorri durante este tempo de estudo, pela companhia nas madrugadas em que passei com afinco estudando, por não me deixar desistir quando meu ânimo parecia ter chegado ao fim.

À minha família, que sempre me apoiou e esteve perto ou longe torcendo para que eu chegasse até aqui.

Agradeço especialmente ao meu esposo Cristiano, que sempre me apoiou e nunca mediu esforços para me ver bem durante essa jornada do doutorado.

Um agradecimento especial a uma pessoa que me acolheu e me ensinou muito sobre a vida, sobre a educação e sobre as crianças, minha querida orientadora Myrtes Dias da Cunha. Agradeço pelas inestimáveis contribuições, pelo acolhimento, atenção e carinho que sempre demonstrou e que foram fundamentais para a constituição deste trabalho. Levarei comigo todos os seus ensinamentos que foram muito além do âmbito acadêmico.

Agradeço aos professores do PPGED UFU, pelos ensinamentos e provocações.

À secretaria do PPGED/UFU, especialmente ao James, sempre tão prestativo.

Às minhas colegas especiais Tamiris, Fernanda e Maria Cristina pelas discussões tão construtivas, pelo companheirismo, por cada palavra de ânimo e claro pelas risadas.

Aos meus amigos, àqueles que entenderam a minha ausência, que não me esqueceram pelo fato de eu não poder estar presentes em todos os encontros de costume.

Às crianças e às professoras participantes desta pesquisa, sem vocês este trabalho não teria nenhum sentido.

À Secretaria Municipal de Educação de Buriti Alegre e à Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por me concederem a licença para aprimoramento profissional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro Parker para o ensino de matemática	44
Figura 2 - Quadro Parietal dos músculos do corpo humano.....	45
Figura 3 - Fotografia do Pavilhão 1 da Escola Pesquisada.....	76
Figura 4 - Fotografia do Pavilhão 2 da Escola Pesquisada.....	76
Figura 5 - Fotografia do Pavilhão 3 da Escola Pesquisada.....	77
Figura 6 - Fotografia da Casa Localizada no Fundo da Instituição Escolar Pesquisada	77
Figura 7 - Fotografia do Primeiro Encontro com a Turma do 3º Ano.....	87
Figura 8 - Fotografia do primeiro encontro com a turma do 4º ano: as crianças sentadas em círculo e fora da sala de aula.....	87
Figura 9 - Fotografia do primeiro encontro com a turma do 5º ano: as crianças sentadas em círculo e dentro da sala de aula.....	88
Figura 10 - Criança desenhando a escola dos sonhos durante o segundo encontro	90
Figura 11 - Fotografia da representação visual do banheiro masculino destinado aos estudantes.....	102
Figura 12 - Fotografia da porta de entrada da sala de aula da turma de quinto ano do Ensino Fundamental	103
Figura 13 - Fotografia da porta de entrada da sala de aula de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.	105
Figura 14 - Fotografia do mural cantinho da leitura afixado na parede do fundo da sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental	108
Figura 15 - Fotografia de cartaz em E.V.A produzido pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental sobre normas ou “combinados” sobre comportamentos infantis considerados adequados	109
Figura 16 - Decoração da sala de aula do quarto ano do ensino fundamental inspirada em personagens de super-heróis (Marvel Studios).....	114
Figura 17 - Fotografia de <i>banner</i> com sinais de pontuação e de acentuação gráfica da língua portuguesa exposto na sala de aula do quarto ano do Ensino Fundamental.....	117
Figura 18 - Fotografia de cartaz de comemoração da Páscoa produzido por uma professora de 2º ano da Escola	119
Figura 19 - Fotografia de mural de atividades executadas pelas crianças da turma do quinto ano do ensino fundamental a partir de determinações da professora em	

comemoração ao dia da árvore e exposto em um dos corredores de acesso às salas de aula.....	123
Figura 20 - Fotografia de mural comemorativo da Independência do Brasil feito com desenhos impressos e coloridos pelas crianças.....	124
Figura 21 - Fotografia com vista panorâmica da sala do 4º ano D do Ensino Fundamental	129
Figura 22 - Fotografia de crianças discutindo sobre os trabalhos de outras crianças expostos em Painel de comemoração ao dia da Independência do Brasil no pavilhão I da Escola.....	135
Figura 23 - Fotografia de criança observando uma imagem de revista durante recreio	137
Figura 24 - Mural comemorativo do dia das crianças produzido pela professora do quarto ano D do Ensino Fundamental	145
Figura 25 - Fotografia do desenho produzido por Ana sobre o que é ser criança	152
Figura 26 - Fotografia do desenho produzido por Felipe sobre o tema “Minha escola é...”	155
Figura 27 - Desenho produzido por Milena sobre o tema “Minha escola é...”	156
Figura 28 - Fotografia de mural de ornamentação da sala do 4º ano da escola.....	157
Figura 29 - Desenho realizado por Paulo do 4º ano D com o tema “Quem sou eu?” ..	160
Figura 30 - Fotografia de cartaz em E.V.A produzido pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental sobre normas ou “combinados” sobre comportamentos infantis considerados adequados	167
Figura 31 - Fotografia do desenho da sala de aula da escola produzido por João de 10 anos.....	168
Figura 32 - Fotografia do desenho de Laura sobre o tema “Minha escola é...”	169
Figura 33 - Fotografia do cartaz produzido pela professora de 2º ano do Ensino Fundamental para comemoração do carnaval	171
Figura 34 - Fotografia do desenho produzido por Bianca a partir do tema Quem sou eu?	176
Figura 35 - Fotografia do desenho produzido por Pedro a partir do tema Quem sou eu?	177
Figura 36 - Fotografia do desenho produzido por Felipe a partir da discussão sobre como as crianças se viam (Quem sou eu?)	178
Figura 37 - Fotografia de cartaz impresso para Projeto “Coleta Seletiva” desenvolvido pela escola em parceria com o Ministério Público.	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de alunos por turma na escola-campo.....	79
Quadro 2 - Cronograma de observações iniciais nas salas de aula de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental – 18 de fevereiro a 22 de março de 2019.....	84
Quadro 3 - Cronograma das conversas com as crianças para apresentação da pesquisa	86
Quadro 4 - Cronograma das conversações realizadas com as professoras.....	93
Quadro 5 - Cronograma de dinâmicas de conversação realizadas com as crianças	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos científicos apresentados e/ou publicados no CONFAEB, na ANPed, no SciELO e BDTD utilizando uma ou mais das seguintes expressões: Cultura Visual, visualidades, educação estética, alfabetização visual, educação do olhar, leitura de imagem	58
Tabela 2 - Comparação entre a quantidade de Dissertações e Teses utilizando uma ou mais das seguintes expressões: Cultura Visual, visualidades, educação estética, alfabetização visual, educação do olhar, leitura de imagem.....	58
Tabela 3 - Quantidade total de trabalhos científicos encontrados entre os anos 2013 a 2017 e quantidade total de trabalhos científicos selecionados para leitura integral na presente pesquisa.	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online /Biblioteca Eletrônica Científica Online</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS: TRAMAS/FIOS DE UMA TESSITURA	24
1.1 Pressupostos da Cultura Visual e visualidades da/na escola	24
1.2 Diferentes modos de ver	29
1.3 As infâncias na era do visual	32
1.4 Educação e visualidades	39
1.5 Educação do olhar e escola.....	49
1.6 Pesquisas acadêmicas sobre visualidade no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil-2013 a 2017.....	55
II BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA QUALITATIVA: UM CAMINHO PERCORRIDO	69
2.1 Epistemologia qualitativa como abordagem metodológica construtivo-interpretativa, pesquisa com crianças e cultura visual na escola	69
2.2 Contextualizando o espaço-tempo da pesquisa: seleção e caracterização do espaço físico e organizacional da escola	74
2.3 Construção do cenário da pesquisa: a entrada na escola e a seleção dos participantes	80
2.4 Instrumentos utilizados na produção de informação: Continuando a caminhar na pesquisa.	91
2.5 As análises e reflexões sobre as informações construídas no itinerário da pesquisa	95
III VISÕES E VERSÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E ALGUNS DESDOBRAMENTOS: UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL NA/DA ESCOLA	97
3.1 Visualidades na escola.....	97
3.2 Imagens produzidas, selecionadas e adquiridas pelas professoras para as crianças	100
3.2.1. Imagens que organizam e ornamentam o espaço escolar	102
3.3 Imagens como recursos didáticos para ensinar e reforçar conteúdos curriculares às crianças	116

3.4 Imagens produzidas pelas crianças com orientação das professoras.....	123
3.5 Regularidades visuais e ausências que se fazem presentes: empobrecimento da experiência visual?	128
IV SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE VISUALIDADES ESCOLARES PELAS CRIANÇAS	133
4.1 As crianças e as visualidades da escola	133
4.2 O que as crianças dizem sobre imagens escolares e a partir delas.	139
4.2.1 A seleção de imagens pelas crianças	142
4.3 Encontro 1 para leitura de imagem: diversidade e desigualdades nas infâncias	144
4.3 Encontro 2 para leitura de imagem: infâncias e estereótipos	157
4.4 Encontro 3 para leitura de imagem: Infâncias e escola	166
4.5 Encontro 4 para leitura de imagem: a importância de se ouvir as crianças.....	170
4.6 Encontro 5 para leitura de imagem: infâncias e protagonismo	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A - Roteiro para construção do cenário de pesquisa I	202
APÊNDICE B - Roteiro para construção do cenário de pesquisa II	204
APÊNDICE C - Eixos norteadores para as dinâmicas de conversação com as crianças	205
APÊNDICE D - Eixos norteadores para as dinâmicas de conversação com as professoras.....	206

INTRODUÇÃO

“O olho vê,
a lembrança revê,
a imaginação transvê;
é preciso transver o mundo.”
Manoel de Barros

Os versos de Manoel de Barros foram escolhidos para problematizar o olhar das crianças sobre as visualidades no cotidiano escolar. Palavra inventada, o “transver” indica que o mundo é visto numa atividade que parte das sensações, da memória e da imaginação, configurando uma multiplicidade de ações, nas quais o ver não é uma atividade passiva, mas uma atividade dinâmica de produção de significados e sentidos com o que é visto. O prefixo trans é carregado de motivação libertária e transgressora e incita-nos a repensar o ato de estar no mundo e de nos relacionarmos com ele. O neologismo manoelino traduz-se num convite e num alerta, sobre os modos como vemos e olhamos o mundo, o outro e a nós mesmas.

Ao olhar uma imagem, ativamos uma série de operações mentais para significar e atribuir sentido àquilo que é visto. Nesse processo estão envolvidas a percepção, a emoção e a individualidade, orientadas pelas dinâmicas culturais, fruto de relações sócio-históricas e culturais das quais estamos envolvidos e que influenciarão na interpretação e no julgamento daquilo que vemos.

Barbosa (1998) nos lembra de que em nosso cotidiano estamos cercados por imagens impostas pela mídia e determinadas pelo consumo, que nos fazem aprender por meio delas mesmo inconscientemente. Destacamos que as imagens inscritas sob a égide do consumo, na maioria das vezes, chegam às crianças com objetivos específicos, determinados pela lógica econômica, limitando o espaço de constituição de um olhar sensível, criativo e crítico. Ressaltamos que não se trata aqui de demonizar as imagens contemporâneas, mas sim de refletir sobre as relações que se estabelecem entre tais imagens e as crianças e a educação das infâncias.

Nessa perspectiva, a autora destaca que a educação deveria dar atenção aos discursos visuais presentes no cotidiano das crianças e promover uma alfabetização visual especialmente por meio do ensino da Arte, que fosse capaz de tornar as crianças conscientes de que estão aprendendo com essas imagens.

Na escola, as imagens transitam nas decorações, informações e nos objetivos de ensino, elas constituem um cenário visual presente e insistente no cotidiano das crianças. É sobre esse cenário visual¹ e as relações que estabelecem com as crianças que nos detemos nesta tese.

De acordo com Cunha (2005), há uma pedagogia da visualidade em curso, constituída por diferentes instâncias e que se refaz nas escolas. As pedagogias visuais se inserem no campo das pedagogias culturais, as quais por sua vez compreendem a prática educativa como uma forma de produção política e cultural que responde às preocupações contemporâneas implicadas na visão ampliada do papel da arte na educação, sendo que na educação manifesta-se numa tensão entre manifestações, produtos e fenômenos da cultura visual (GIROUX, 2005, 2012).

Essas pedagogias elaboram conhecimentos e saberes que são ensinados e aprendidos implicitamente, que circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas. Uma pedagogia cultural se dá na tensão entre fronteiras e mantém uma dinâmica fluída com a cultura. No que se refere a uma pedagogia da visualidade ou pedagogia visual, trata-se da compreensão de que as experiências visuais possuem uma função pedagógica.

Assim como Cunha (2005), acreditamos que os limites entre os modos com que a escola e as pedagogias culturais lidam com as imagens não estão demarcados, ainda que reconheçamos as particularidades da escola diante das várias modalidades e tradições culturais das imagens. Para a autora, as imagens nas instituições escolares educam as crianças sem que os professores e as crianças se deem conta e alerta que as corporações de entretenimento, que ao contrário, percebem os efeitos educativos das imagens, promovem intencionalmente uma educação através das imagens.

O meu interesse pelas imagens presentes na escola não é recente! Desde criança era encantada pelos desenhos mimeografados que recebíamos para colorir e preencher com colagens. Tinha paixão pelas imagens presentes nos livros didáticos especialmente as ilustrações dos textos de língua portuguesa que pareciam desenhos feitos à mão. Na adolescência colecionava papéis de carta e adorava exhibir minha coleção para os colegas. À medida que minha escolarização foi avançando percebia que as imagens das quais eu gostava na escola iam desaparecendo e que os desenhos

¹ Chamamos de cenário visual nesta pesquisa o universo visual que se materializa na escola.

mimeografados iam sendo aos poucos substituídos por desenhos livres no caderno de educação artística e eu odiava desenhar.

Aos 14 anos, em 1993, ingressei no curso técnico de magistério de nível médio e simultaneamente no curso técnico em contabilidade. Naquela época não foi uma opção. Recordo-me de que minha mãe dizia que era bom ter os dois cursos para futuramente conseguir um emprego e por isso me matriculou em ambos os cursos. Confesso que inicialmente não tinha muito interesse em me tornar professora. Porém, ao longo dessa formação os desenhos e as imagens reapareceram e fui sendo despertada para a possibilidade de que eu poderia contribuir para melhorar o ambiente visual da escola e também o ensino e aprendizagem das crianças.

No entanto, a compreensão que eu tinha sobre o ambiente visual da escola estava alicerçado na minha experiência dos primeiros anos de escolarização em que coloria desenhos mimeografados e realizava muitas colagens e foi reforçada pelas aulas de didática geral, nas quais aprendíamos que havia uma materialidade indispensável à sala de aula: cartazes com as letras do alfabeto, os números de 0 a 9, calendário escolar, lista de nomes das crianças por ordem alfabética, quadro de motivações e “bons comportamentos”, painéis ilustrados com “motivos infantis”² sobre datas comemorativas e outras temáticas, e produção de histórias ilustradas em pequenos cartazes para serem contadas às crianças. Essa materialidade deveria ser produzida com objetivo de ensinar os conteúdos às crianças de modo prazeroso.

Alguns anos mais tarde, em 1999, já no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba - GO, alguns dos ensinamentos do magistério se repetiram, reforçava-se a ideia sobre a importância da construção de um ambiente visual acolhedor e para isso as imagens ou motivos infantis continuavam a ser fundamentais. Nesse curso recordo-me da disciplina de Arte e Recreação, nela as atividades eram lúdicas com a aprendizagem de muitas brincadeiras e jogos; contudo, muito pouco se falava de Arte. As atividades desse campo se resumiam a aprender e a preparar atividades de desenho, colagens e pinturas para as crianças.

² O termo “motivos infantis” corresponde à expressão utilizada por nossa professora de didática geral no curso técnico de magistério que realizamos entre os anos de 1993-1995. O termo “motivos infantis” era muito utilizado no sentido de temáticas que orientavam a escolha das imagens a serem utilizadas na sala de aula com as crianças. Esse termo corresponderia hoje ao que chamamos de imagens ou artefatos visuais. Tratava-se de uma adjetivação para deixar claro que as imagens a serem utilizadas ou produzidas, como desenhos ou colagens, deveriam atender ao interesse que se julgava ser o do universo das crianças.

Foi somente com a formação na Licenciatura em Artes Visuais realizada na Universidade Federal de Goiás no período de 2008 a 2012 que meus modos de ver as imagens e interagir com elas tomaram um caminho diferente. O ingresso nesse curso foi um divisor de águas, pois, a partir dele, descobri outras preocupações com as quais a escola deveria se ocupar para além da “alfabetização” das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que desenhar, pintar e colar eram muito mais do que atividades decorativas para a sala de aula, as festas e celebrações realizadas em datas comemorativas. Foi durante essa formação que muitos conflitos internos apareceram.

O confronto entre os desenhos mimeografados estereotipados que eu amava pintar na escola quando criança e outras possibilidades de produzir imagens que exigiam muito mais criatividade, pensamento e sensibilidade. Vianna (2012) explica que os desenhos estereotipados na escola são utilizados de maneira tão insistente, que se tornam naturalizados no cotidiano, de forma que as crianças passam a gostar de produzi-los.

Durante toda a graduação de Artes Visuais, nossas discussões estavam sempre voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Raramente se falava sobre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil. Um dos possíveis motivos para tal silêncio era o fato de que a área de Artes Visuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental fica a cargo do professor formado em Pedagogia e a exigência de professor de área específica só ocorre a partir do 6º ano do Ensino Fundamental; talvez essa situação explique o fato de que a maioria dos colegas da nossa turma de Artes Visuais já eram professores dos anos finais do Ensino Fundamental e estavam em busca de uma formação em área específica.

Logo, não discutíamos sobre ensino de Artes Visuais e infâncias. Embora, a graduação deixasse essa lacuna, minha formação em Pedagogia ajudou-me a entrecruzar os conhecimentos dessas duas áreas e realizar reflexões mais profundas sobre a importância das imagens na escola de crianças.

Em 2014, ingressei no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais. Desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo de caso. Investiguei as potencialidades das poéticas digitais no campo da Arte-educação, mais especificamente no ensino das Artes Visuais, a partir do desenvolvimento de uma intervenção centrada nessas poéticas e na educação estética,

no âmbito do Ensino Médio. Os resultados indicaram que o trabalho de produção de poéticas digitais no Ensino Médio é um desafio para o ensino de Arte mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos nos processos de criação realizados durante a pesquisa (SOUZA, 2015).

Desde o desenvolvimento da pesquisa de mestrado fui construindo convicções que reafirmavam a importância do ensino de Artes Visuais nas primeiras séries dos anos iniciais. A referida pesquisa demonstrou que muitas dificuldades dos alunos no processo criativo na disciplina de Arte estavam ligadas às deficiências do ensino de Artes Visuais em anos anteriores, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não hesitei, a partir das conclusões produzidas no mestrado, em redirecionar o meu olhar para as crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental e, em seguida, no ano de 2017, ingressei no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha Saberes e Práticas Educativas, com uma proposta de pesquisa voltada à educação do olhar de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da Cultura Visual³.

Discutir e refletir sobre a educação do olhar de crianças na escola tomou conta da minha preocupação. Partimos do pressuposto de que a escola exerce uma importância fundamental, que é a de ensinar diferentes modos de ver a partir das visualidades que endereça às crianças no cotidiano.

Entendemos que as imagens que constituem as visualidades da escola não são neutras e vão muito além de decorações, informações ou ensino de conteúdos. Nesse sentido, nossa atenção recai sobre a naturalização com que essas imagens passaram a constituir o cotidiano da escola, bem como sua participação nos modos de educar as infâncias. A escola legitima-se como locus privilegiado para a veiculação de modos de pensar/considerar/compreender e ver o mundo, o outro e a si mesmo e utiliza as imagens como elementos de comprovação, representação e de relevância desencadeando significados e sentidos pelos sujeitos que a constituem e nesse contexto, é produtora de cultura visual (DUSSEL, 2009). A cultura visual produzida na escola não é simplesmente uma coleção de imagens, mas um conjunto de discursos visuais que constroem posições sobre educação e infâncias e que estão articulados nas práticas sociais e culturais.

³O termo Cultura Visual é utilizado nesta pesquisa com letra maiúscula sempre que se referir a um campo de estudos interdisciplinares; quando o termo se referir aos artefatos visuais da vida cotidiana será utilizado com letra minúscula, tal como definido por Martins (2010) e Hernandez (2005).

O problema de pesquisa que orienta o desenvolvimento deste trabalho centra-se no empobrecimento da experiência visual das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental mediante a naturalização e pouca relevância com que as imagens são tratadas no espaço escolar. Nossa proposta de investigação volta-se para as experiências visuais instituídas nas escolas e intenta compreender como tais experiências educam o olhar das crianças.

Logo, esta tese parte da compreensão de que a escola é produtora de cultura visual e que as visualidades produzidas nas instituições escolares participam da educação do olhar das crianças. Sendo assim, propusemo-nos a compreender quais são as visualidades que compõem a escola e como essas visualidades revelam modos de educar o olhar das crianças, suas articulações com a prática de ensinar e compreender as infâncias. Tais proposições, diante da complexidade que instauram, desdobram-se em três questões que balizam esta pesquisa:

1- Quais imagens compõem a coleção visual escolar em uma escola pública de anos Iniciais do Ensino Fundamental? De onde vêm essas imagens? Quem as produz? O que elas revelam ou apresentam sobre infâncias?

2- O que dizem as crianças sobre essas imagens/visualidades escolares? Que significados e sentidos as crianças dão a essas imagens?

3- Qual a importância das visualidades da escola na educação do olhar das crianças e na prática de ensinar e compreender as infâncias?

Esses questionamentos foram fundamentais para delinear os objetivos da presente pesquisa e delimitar os instrumentos investigativos utilizados, bem como os participantes do estudo.

Logo, o objetivo geral é analisar e compreender quais são as visualidades do cotidiano de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

a) Investigar as coleções visuais das diferentes ambiências de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) Refletir sobre os olhares de crianças sobre as visualidades escolares;

c) Refletir sobre a importância das visualidades da escola, suas articulações com a educação do olhar das crianças e a prática de ensinar e compreender as infâncias.

A presente investigação foi desenvolvida de acordo com uma abordagem metodológica e epistemológica qualitativa, orientada especialmente por González Rey

(2005). A metodologia e epistemologia qualitativa desenvolvida por esse autor visa o caráter subjetivo do próprio processo de construção do conhecimento no decorrer das investigações. Nossa preocupação corrobora com González Rey (2001), que é desenvolver um processo de pesquisa que atenda aos desafios da sociedade atual articulando dialeticamente construção teórica e momento empírico. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares” (GONZÁLEZ REY, 2001, p.04).

A presente investigação desenvolveu-se levando em consideração pressupostos da pesquisa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). Assim, a etnografia na pesquisa em educação contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo dos mesmos, possibilitando a introdução de reformas, inovações e fundamentando tomadas de decisão.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas, porém complementares. A primeira etapa constituiu-se da fase exploratória que ponderou a familiarização com o problema, tal como explicam Gil (2008), González Rey (2005), Chizzotti (2006) e Koche (2004), em que se realizou o levantamento bibliográfico referente aos temas de interesse relacionados com a pesquisa. A segunda etapa da investigação envolveu a pesquisa na escola-campo para construir informações e responder aos questionamentos formulados. A terceira e última etapa dedicou-se à análise e reflexão sobre as informações produzidas e redação do relatório final da pesquisa.

Com esse estudo abre-se uma discussão para a possibilidade de se repensar a experiência visual na escola de crianças, subsidiada pelos pressupostos dos estudos da Cultura Visual. Na busca por elementos que pudessem auxiliar na compreensão do problema de pesquisa, assim como a alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos esta tese, que aqui apresentamos em quatro seções.

Na primeira seção expomos os fundamentos dos estudos da Cultura Visual trazendo à baila sua relação com a escola e com as infâncias, bem como destacamos a emergência de uma educação do olhar na/da escola. Finalizamos essa seção estabelecendo a relação entre visualidades, escola e infâncias a partir de pesquisas realizadas sobre esses temas no Brasil, abrindo caminho para a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Na segunda seção discorremos acerca do percurso metodológico da presente pesquisa, bem como as bases teóricas da metodologia escolhida. Trazemos nessa seção um detalhamento do caminho percorrido considerando a contextualização do espaço-tempo da pesquisa. Nesse sentido apresentamos a seleção e caracterização do espaço físico e organizacional da escola campo da pesquisa, a construção do cenário da pesquisa com destaque para a entrada da na escola e a seleção dos participantes. Concluimos a seção com os instrumentos utilizados na construção das informações.

Na terceira seção discutimos as visualidades escolares a partir de imagens que fizeram parte do inventário imagético produzido durante a pesquisa. Apresentamos algumas reflexões sobre como as visualidades da escola são produzidas, naturalizadas e apropriadas pelas professoras participantes da pesquisa, bem como as relações entre essas visualidades com práticas educativas e culturais realizadas com as crianças.

Na quarta seção analisamos alguns dizeres que crianças participantes da pesquisa realizaram sobre algumas imagens das visualidades da escola, a fim de compreendermos os modos de ver dessas crianças sobre visualidades escolares. Apresentamos reflexões sobre os modos de ver das crianças tendo como fio condutor os estudos da Cultura Visual e estudos sobre as Infâncias e Educação.

I CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO E INFÂNCIAS: TRAMAS/FIOS DE UMA TESSITURA

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros, 1993, p.25)

O presente capítulo consiste em uma análise do universo teórico no qual se insere esta pesquisa, abordando os princípios que a sustentam. Logo, tem por objetivo situar nossa vinculação ao campo da Cultura Visual, com vistas a iluminar as discussões propostas sobre a educação do olhar das infâncias no contexto escolar. Inicialmente apresentamos algumas questões teóricas sobre a Cultura Visual que são importantes para o estudo das visualidades da escola a fim de compreender melhor a relação entre cultura e modos de ver. Destacamos dois conceitos fundamentais nos estudos da Cultura Visual: Visão e Visualidade; seguimos discutindo sobre desajustes nos modos de ver e sentir as imagens na contemporaneidade, provocados pelo fluxo sensorial contínuo de imagens que participam da nossa vida cotidiana; posteriormente, situamos as infâncias na era do visual a fim de destacar as ameaças ao empobrecimento da experiência visual das crianças; também contextualizamos relações entre escola e visualidades mostrando sua historicidade e a participação das pedagogias escolares na formação de regimes visuais e, conseqüentemente, na educação do olhar das crianças. Para finalizar apresentamos uma revisão sistemática sobre produções acadêmicas que tratam sobre os aspectos das visualidades escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental; todos esses pontos são abordados para delinear o caminho que seguimos com nossa pesquisa.

1.1 Pressupostos da Cultura Visual e visualidades da/na escola

Olhar uma imagem não é uma tarefa simples! O olhar coordena todo o nosso corpo para apreender as imagens. Atribuimos significados ao mundo visual conforme aquilo que faz sentido diante das nossas vivências socioculturais; assim, nossas experiências visuais estão articuladas com os contextos imagéticos culturais e com os significados construídos em torno delas no nosso cotidiano. Os nossos modos de ver

estão comprometidos com o nosso passado e com nossas experiências no presente. É nesse sentido que a Cultura Visual emerge como a abordagem que melhor responde as nossas inquietações quanto ao papel das imagens na educação do olhar das crianças na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, entendemos que é necessário explicitar o caminho que percorremos para falar sobre Cultura Visual, Educação e Infâncias, pois há neste percurso um número variado de fios que pertencem a diferentes campos de conhecimentos e que se entrecruzam na urdidura da presente pesquisa e compõem um tecido com múltiplas texturas.

A Cultura Visual é o fio dessa urdidura que entrecruza outros fios, é a base de pensamento que ilumina, orienta e conduz o processo de produção desse tecido. É um termo amplo, com contornos plurais que oferece diferentes caminhos para serem percorridos com opções de olhares que podem ser gerais ou específicos. Não há uma única análise ou abordagem entre seus autores e, por isso, percebemos que para chegar às nossas próprias conclusões seria necessário conhecer melhor propostas sobre esse campo de estudos.

Definir a Cultura Visual para iluminar as análises desta pesquisa não foi uma decisão fácil, pelo menos, por dois motivos: o primeiro deles, por questões de formação acadêmica e pessoal que nos filiam ao estruturalismo e o segundo deve-se à amplitude de abordagens que esse campo de estudos apresenta. O objetivo não é o de recontar ou esgotar a história da Cultura Visual⁴, até porque a amplitude do tema demandaria um espaço muito maior de escrita, contudo optamos pelo caminho de trazer suas principais bases teóricas que contribuíram para fomentar as discussões sobre imagens e cultura no espaço da escola.

A Cultura Visual é um campo de estudo que explora a dimensão social e cultural do olhar. É também um campo de estudo que possui suas raízes nos Estudos Culturais e Estudos Visuais; é composto de uma diversidade de outros campos do conhecimento, tais como, antropologia, história da arte, semiótica e outras áreas do amplo campo das humanidades e das ciências sociais. A multiplicidade de conhecimentos da Cultura Visual não descaracteriza sua singularidade e também não descredencia os conhecimentos já legitimados que nela estão presentes; pelo contrário, elege-a como uma das referências que responde muitas inquietações contemporâneas

⁴ O percurso histórico da Cultura Visual pode ser encontrado nas obras de Elkins (2003), Dikovitskaya (2006), Paulo Knauss (2006), Monteiro (2008), Escosteguy (1998), Crimp (1998) e Pegoraro (2011).

sobre nossas relações com as imagens. A Cultura Visual é um campo aberto que busca romper com as fronteiras disciplinares estritas e pode ser vista como uma área constituída por diferentes entrecruzamentos e agenciamentos que visam compreender a dimensão cultural das experiências visuais (ELKINS, 2003).

Walker e Chaplin (2002, p. 15) destacam que a Cultura Visual é “formada pelo resultado da convergência ou de empréstimos de uma variedade de disciplinas ou metodologias” que de alguma forma se relacionam com a experiência visual, conferindo-lhe um caráter transdisciplinar que abre possibilidades de discussão para encontrar o despercebido e o invisível. Nesse sentido, Mirzoeff (2002) destaca que a Cultura Visual constitui-se como campo de estudo crítico das origens e das condições culturais da visualidade global.

Os estudos desenvolvidos a partir da abordagem da Cultura Visual ocupam-se das experiências visuais cotidianas atravessadas pela dimensão cultural. Assim, considera-se que as representações visuais são processos culturais que estabelecem subjetividades individuais e/ou coletivas capazes de estabelecer significados e sentidos às experiências. Mitchell (2006), Stuart Hall e Jessica Evans (1999) e Crary (2012) concordam que nossa experiência visual deve ser entendida nas práticas cotidianas do olhar, como aquilo que vemos, olhamos, mostramos, exibimos e compartilhamos, bem como o que não damos a ver, dissimulamos e nos recusamos. Essa amplitude das experiências visuais nos leva a reconhecer que as culturas prescrevem regimes de visibilidades que orientam quem e o que deve, ou não, ser visto.

Dentre as diferentes abordagens e posicionamentos sobre a Cultura Visual destacamos aquela explicitada por Hernández (2011, p. 32) como “um campo de estudo transdisciplinar ou adisciplinar que indaga sobre as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê”. Nesse aspecto, a Cultura Visual é vista como uma trama teórico-metodológica que considera as imagens e outras representações visuais como portadoras de significados e mediadoras de processos de significação; assim, compreende-se que a operação cultural do olhar é o sentido que damos às imagens e tal operação está ligada à nossa formação, nossos valores e nossas experiências. Quando consideramos que as imagens podem interferir na constituição de nossa identidade cultural e biográfica somos convocados a novos modos de ver diante do volume e da velocidade com que as imagens transitam em nosso cotidiano.

A Cultura Visual nesse sentido se entrecruza com os Estudos Visuais que possuem como foco as visualidades e enfatizam o sentido cultural do olhar, ao mesmo tempo em que subjetivam essa operação cultural. Isso significa que o nosso olhar pode ser determinado pelas marcas culturais e biográficas que adquirimos ao longo da vida. Assim, o modo de ver as imagens é considerado como um processo cultural e subjetivo; uma mesma imagem pode dialogar com um sujeito de diferentes maneiras, cada uma delas dependerá do que constitui cada sujeito.

Para compreender melhor a relação entre cultura e modos de ver destacamos dois conceitos fundamentais que constituem objeto de estudo da Cultura Visual: visão e visualidade. De acordo com Hal Foster (1988) o termo visual se divide em visão e visualidade, que embora sejam planos diferentes não atuam isolados um do outro. De acordo com esse autor, “embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique” (FOSTER, 1988, p. IX).

As relações biológicas e culturais na visão, embora não se oponham, são operações diferentes. O mesmo autor ainda destaca que a diferença entre ambas as dimensões está no interior do visual, “[...] entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas - uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver e como vemos esse ver ou o não-visto dentro dele” (FOSTER, 1988, p. IX). Isso reforça as múltiplas diferenças entre os modos como vemos e como somos capazes de ver, autorizados a ver, ou levados a ver e como concebemos esse ver e o não visto dentro dele.

Nicholas Mirzoeff (2016, p. 745) explica que a expressão ‘visualidade’ emergiu no começo do século XIX e possui papel de destaque na conformação e legitimidade da hegemonia ocidental. Para o autor as visualidades são estratégias criadas para dar sentido às relações de poder e sua função é ordenar e disciplinar o conhecimento por meio das imagens, servindo também como instrumentos de segregação e punição. Mirzoeff (2016) refere-se à noção de visualidade como o conjunto de mecanismos que organizam o mundo e, ao fazê-lo, naturaliza as estruturas de poder, legitimando a hegemonia, naturalizando o poder através da classificação, da separação e da estetização.

A distinção entre visão e visualidade pode ser compreendida a partir das contribuições de Foster (1988) da seguinte forma:

- 1) visão trata da percepção como operação física, trata de seus mecanismos e dados; e 2) visualidade trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas. Enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente (SÉRVIO, 2014, p.197)

Ambos os autores revelam que vemos não apenas com o olho fisiológico, uma vez que os olhos não são os únicos responsáveis pela nossa visão. Sobre isso Aumont (1993) destaca que a visão não se contenta em transmitir dados; a visão é um dos pontos avançados do encontro entre o sujeito e o mundo. O ato de ver está além das operações ópticas, químicas e nervosas da visão, que transformam dados luminosos visíveis em imagens. Além da capacidade perceptiva do sujeito, estão em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são constituídos pelo tempo e espaço, ligados às habilidades sensíveis, afetivas, sociais e culturais do sujeito.

É nesse sentido que entra em jogo o que Foster (1988), Sérgio (2014) e Mirzoeff (2016) chamam de visualidade, da qual a Cultura Visual se ocupa. A visualidade está ligada às dimensões culturais, históricas e sociais da experiência visual sem desconsiderar a dimensão fisiológica do olhar.

Segundo Martin Jay (1994, p. 8) a visualidade corresponde às “manifestações históricas distintas da experiência visual em todos seus possíveis modos”. Logo, os aspectos culturais, históricos e sociais que atravessam a visão constituindo-se em visualidade impedem que nosso olhar sobre o mundo seja neutro. Nesta pesquisa o conceito de visualidade é entendido como os processos que conformam a construção social do olhar, marcada pelas experiências que envolvem o ver, produzir, e compartilhar imagens como elementos que colaboram para a construção de significados e, também, para as práticas cotidianas das crianças.

As experiências de ver e olhar as imagens são forjadas pelos contextos vivenciados pelas crianças produzindo-lhe sentidos e orientando-lhe para determinados repertórios visuais, pois a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Logo, “[...] essa visão que chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita, não é uma questão de reagir mecanicamente a estímulos” (BERGER, 1999, p.10). Nesse sentido, a visualidade se compromete com um modo mais amplo de vermos o mundo, pois exige um grau de profundidade muito

maior, porque requer perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado (ZAMBONI, 2001).

As práticas de olhar se estruturam, tomam corpo e passam a determinar os regimes de visibilidade e invisibilidade em nosso cotidiano. Assim, é possível concordar que a experiência visual quando mediada pela cultura é constituída por construções simbólicas, como “um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real” (MITCHELL, 2002, p. 170-171).

Nesse sentido, o ato de ver pode produzir significados e sentidos diferentes de acordo tanto com quem olha, quanto com o momento em que se olha, por isso “não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre o mesmo objeto” (PILLAR, 2011, p.13). Essa multiplicidade de significados e sentidos é produzida de acordo com o sujeito em determinado tempo e espaço.

Só vemos aquilo que olhamos e o olhar é um ato de escolha que coloca ao nosso alcance aquilo que vemos e nos permite tocá-las. Não se trata de um toque com as mãos, mas de “situar-se em relação a ela” (BERGER, 1999, p.10). Essa experiência permite-nos significar o mundo. Os significados se constituem nas relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo. Os significados são demarcados na dinâmica social, conforme a compreensão compartilhada pelo grupo social, assim têm uma dimensão mais ampla que o sentido; no caso do sentido, ele se refere a um campo mais singular, do sujeito e se produz a partir do significado.

Os sentidos também são constituídos de acordo com os contextos e as informações que o sujeito possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde o ato se deu com os conhecimentos, as inferências e a imaginação do sujeito vidente.

1.2 Diferentes modos de ver

O modo como vemos o mundo não é um simples reflexo dele, como se ver fosse um espelho que captasse a imagem pelo estímulo da retina e a refletisse fielmente. Nossa experiência visual é influenciada por diferentes práticas e variantes culturais, por isso não pode ser compreendida como uma experiência natural e universal, no sentido de que haja um modo de ver igual para todos independente do contexto histórico e cultural a que os sujeitos pertençam. Olhar para uma imagem nunca será o mesmo

processo de um sujeito para o outro e nem para o mesmo sujeito, pois o sentido que o olhar encerra sobre as imagens possui relações com nossas vivências anteriores e particulares. O processo envolvido no ato de ver é muito mais complexo, pois está relacionado às condições sócio-históricas dos sujeitos, resultado das experiências visuais vividas e do tempo-espaço em que se vê.

Logo, não é possível falar das práticas do ver sem considerar as subjetividades, pois a “visão e seus efeitos são inseparáveis das possibilidades de um sujeito observador, que é a um só tempo produto histórico e lugar de certas práticas, técnicas, instituições e procedimentos de subjetivação” (CRARY, 2012, p.15).

A Cultura Visual compreende a subjetividade como um processo influenciado por questões históricas que ocorrem em razão da apropriação pelo indivíduo singular da cultura humana (DUARTE, 1993). Nesse sentido, a subjetividade refere-se aos pensamentos e as emoções do sujeito, o sentido de si e suas formas de entender sua relação com o mundo. Assim, os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual são resultados das aprendizagens que construímos ao longo da nossa vida social. O contexto histórico e o lugar no qual estamos inseridos fazem parte de um universo cultural que se torna indispensável compreender em qualquer análise que almeje aprofundar-se na compreensão de experiências visuais.

De acordo com Berger (1999), o ato de ver também é capaz de estabelecer nosso lugar no mundo circundante. Logo, o olhar permite que conheçamos o mundo, o outro e a nós mesmos mediante as vivências sensíveis, culturais, sociais e intelectuais que ele evoca.

Mirzoeff (1999; 2016) destaca que a nossa capacidade de absorver e interpretar as informações visuais se tornou a base da sociedade industrial e também tem sido fundamental na era da informação. Essa capacidade não é natural do ser humano, mas uma habilidade que emerge de acordo com novas aprendizagens e demandas sociais. Uma proliferação das imagens em nível avassalador é resultado dessas mudanças, pois o avanço das tecnologias de informação e da comunicação acompanham e intensificam o desejo de visualizar.

Todavia, os autores Haroche (2008), TÜRCKE (2010) e Matos (2013) ressaltam que a intensificação das informações visuais na contemporaneidade tem causado um efeito de dessensibilização do sujeito, diante de uma lógica da sensação que constrói um

círculo vicioso de estimulações, especialmente através das imagens. A velocidade com a qual as imagens chegam cria uma camada nebulosa sobre nossas retinas. As imagens passam pelo nosso olho biológico, mas não aguardam o “olho pensante”. Mas, é a nossa condição sensível mediada pelas dimensões históricas e culturais que orientará como será nossa relação com as imagens, se as deixaremos passar ou faremo-las repousarem para que possamos pensá-las.

Türcke (2010) ressalta que estamos diante de uma espécie de “superestimulação” direcionada a objetos e interesses específicos, que na maioria das vezes estão ligados ao consumo e assevera que estamos anestesiados pela “compulsão à emissão” (p. 12) de estímulos principalmente visuais. Esse mesmo autor também nos alerta que temos vigente uma educação dos sentidos conduzida pelo interesse mercadológico conjugado ao desenvolvimento da interatividade digital, que convertem a sensibilidade em distração. Aqui destacamos que há uma constante educação visual ocorrendo por diferentes instituições que determinam o que devemos ver.

Para Haroche (2008 p.144) há uma significativa “incapacidade não só de olhar, como de ver e sentir”. É um ver sem ver. O sujeito enxerga graças à sua condição biológica, mas, não é capaz de ter atitudes de um olhar atento e profundo, em que além de fixar, ele analise, compreenda e apreenda, desencadeando-se, assim, uma incapacidade de criticar e recusar livremente. O fetichismo da comunicação e da informação vem ofuscando a visão da realidade, onde o sujeito não consegue mais distinguir entre o verdadeiro e o falso, o permitido e o proibido. Há uma supressão do ver, do ser e do existir do sujeito como cidadão, ao passo que tem lhe sido forçado ver o que lhe é arbitrariamente determinado.

Numa perspectiva crítica Adorno e Horkheimer (1985) destacam que os bens culturais são produzidos de modo a paralisar os mecanismos de reflexão do sujeito, atrofiando-lhes o olhar. Assim, a finalidade essencial da indústria de bens culturais é fazer cativo o sujeito por meio de fluxos ininterruptos. A atrofia do olhar impede que o sujeito tenha um olhar mais profundo, sensível e crítico. Com isso há um processo paulatino de desatenção que leva o olhar do sujeito apenas para si e para e suas necessidades, desviando a atenção do outro e do mundo, numa espécie de jogo hipernarcísico.

Duncum (2011) ressalta que a mensagem principal de alguns meios de comunicação é consumir a fim de alcançar uma felicidade por meio da aquisição de

bens e de uso de serviços comerciais. Segundo esse autor, as representações estão imbricadas com mensagens de consumo que corroboram posições sociais existentes, as quais são comumente, racistas, xenófobas e sexistas, bem como marginalizam e objetificam as relações. As imagens visuais recobrem essas ideologias apelando para nossos sentidos de tal modo que temos dificuldades em rejeitá-las diante do prazer que oferecem.

De acordo com Matos (2013) quando as imagens são construídas e escolhidas pelos meios de comunicação de massa e se tornam a principal conexão do sujeito com mundo, essas imagens passam a reger a vida social em todo seu conjunto. Tal situação oferece riscos de produzir uma simplificação do mundo sensível por arbitrariedade, o que, de acordo com a autora, afasta-nos da compreensão, “impedindo o espectador de pensar, de distinguir entre o que é significativo e o que é insignificante” (MATOS, 2013, p. 347).

No entanto, precisamos nos munir de condições para lidar com esse visual sem demonizá-lo, pois ele é resultado de um novo modo de vida. Nosso olhar é carregado daquilo que somos e nossa relação com as imagens será influenciada por um conjunto de fatores sociais, históricos e culturais. Os fluxos sensoriais contínuos continuarão a existir, com possibilidade de velocidade cada vez maior, não podemos demonizar as imagens das mídias e provocar um novo iconoclasmo.

É nesse sentido que nossa preocupação com as infâncias e as visualidades da escola se concentra. Ao compreendermos que vivemos uma temporalidade do visual, como dita por Debray (1993), marcada por superestimulações, anestésias e insensibilidades precisamos admitir que a educação exerce um papel de grande importância sobre os modos de ver das crianças.

1.3 As infâncias na era do visual

Diante das características dos modos de ver na contemporaneidade, destacamos que desenvolver uma pesquisa sobre visualidades centrada no olhar das crianças sobre as visualidades no cotidiano da escola é um desafio que nos coloca em confronto com uma série de questões, por exemplo, esclarecer sobre quais crianças e infâncias estamos falando, sobre o que é uma criança e qual é seu campo de ação, bem como sua relação com as imagens na contemporaneidade.

Crianças sempre fizeram parte da história, das narrativas sociais, religiosas e educacionais de diferentes culturas e povos; seus modos de ver, sentir, experimentar e processar o mundo, ainda hoje, intrigam os adultos e, durante muito tempo foram fonte de apreensão, perplexidade, intransigência e indiferenças.

Na contemporaneidade especialmente o arcabouço da Antropologia da criança, entre outras áreas do conhecimento, é importante para compreendermos as diferentes infâncias no tempo presente e orientar o processo educativo escolar. Os estudos realizados sobre infância em diferentes áreas permitem pensá-la como uma construção atravessada por aspectos históricos, sociais e culturais (ARIÈS, 2015; POSTMAN, 1999; SARMENTO, 2002; COHN, 2005). Embora a presença das crianças seja irrefutável em todas as sociedades e temporalidades, as visões e versões tanto de crianças quanto de infâncias são configuradas com contornos plurais.

Contudo, os limites próprios de cada abordagem teórica, bem como as transformações sociais marcadas por novos modos de ser e estar no mundo nos impedem de assumir apenas uma delas. Por isso, buscamos na interlocução entre esses campos de conhecimentos fundamentos para compreender as crianças e as infâncias de hoje e suas relações com as visualidades contemporâneas.

Os estudos de Ariès (2015); Postman (1999); Sarmiento (2002); Cohn (2005) mostram que existem historicamente perspectivas que consideram que há uma cisão entre o mundo da criança e o mundo do adulto caracterizada pela concepção de inferioridade da criança através das relações de poder que o adulto exerce sobre ela. Esse modo de se referir às crianças como inferiores transparece uma imagem em negativo das crianças provocada pelas distorções que muitas vezes fazemos sobre nosso modo de vê-las a partir de nós mesmos (COHN, 2005). Nessa acepção, a criança “é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão” (SARMENTO, 2002, p. 2-3). Logo, são tratadas em termos de simplicidade e irracionalidade, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural.

Por décadas os estudos sobre a criança e suas infâncias em diferentes campos do conhecimento estiveram influenciadas pela ideia de que o desenvolvimento da criança é produzido, exclusivamente, a partir de heranças biológicas e caracterizado por estágios fixos e sequenciados, desconsiderando condições histórico-sociais importantes

como às econômicas e culturais. Ainda hoje estamos habituados a nos referir às crianças sempre como um ser pertencente a um mundo diferente daquele do adulto, estabelecendo cisões e oposições entre esses mundos.

Destacamos os avanços da Antropologia da criança⁵ que também rompeu com a ideia de uma cisão entre o mundo da criança e o mundo do adulto, marcado pela “imaturidade infantil”, bem como com a compreensão da criança como ser inferior ao adulto, passivo e incapaz. A revisão dos conceitos na Antropologia produziu novas formulações sobre a criança, permitindo seu estudo como sujeito social. A cultura passou a ser tomada como sistema simbólico imensurável e indiretamente detectável. Nessa concepção os dados culturais são ações, comportamentos e sentimentos que conformam valores, crenças e práticas.

Na contemporaneidade as crianças estão imersas em um mundo muito diferente daquele de décadas atrás em que era vista como passiva e incapaz, um ser natural que se desenvolvia de maneira universal e era determinada biologicamente, uma tábula rasa que dependia do conhecimento dos adultos. A criança de nossos dias participa de diversas esferas da vida social de forma mais engajada e traz consigo uma vivência mais atravessada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Suas vivências não estão restritas à família e nem à escola, mas se ampliam nas interações cada vez mais intensas com a mídia e outros diferentes meios de comunicação.

⁵ Os estudos da Antropologia desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930 também influenciaram os modos de pensar a criança e as infâncias. Esses estudos estiveram ligados ao culturalismo e ao estruturalismo-funcionalista. A corrente culturalista deu maior visibilidade às crianças, bem como trouxe a importância de se compreender a criança dentro de seu contexto. Contudo, seus contornos também são definidos pela ideia de incompletude, inacabamento e imaturidade da criança, cuja finalidade é tornar-se um adulto ideal da sociedade. Para os culturalistas, a cultura é modeladora do corpo e da personalidade da criança; ao tomarem a cultura como modo de ser que é adquirido e o diferencial cultural na formação de padrões de personalidade, essa corrente se assemelha a um determinismo, onde a noção de criança é condicionada pelo meio cultural a que ela pertence. Destarte, nessa perspectiva a criança incorpora os valores, hábitos e as relações sociais, sem poder modificá-las. A corrente estrutural-funcionalista contrapõe-se ao culturalismo, defendendo o estruturalismo-funcionalista desde Radcliffe-Brown⁵. Essa corrente tenta assimilar as culturas a organismos, enfatizando o equilíbrio e a estabilidade do todo, de modo que os conflitos e as mudanças são vistos como anomalias (COHN, 2005). A esses estudiosos não interessava a formação de uma personalidade ideal, mas sim as práticas e os processos de socialização. A questão mais importante não é a aquisição da cultura e de competências, mas sim o papel e as relações sociais envolvidas nos processos que embasam e realizam essas práticas. No estruturalismo-funcionalista as sociedades são entendidas como um sistema de papéis e relações sociais, que definem o lugar do indivíduo na sociedade. Dessa forma, os estudos sobre crianças são relegados a agrupamentos por faixa etária, categorias de idades, passagens entre categorias de idade e status sociais e seu papel funcional. Nessa perspectiva a criança deve ser educada para realizar determinados papéis sociais. Cohn (2005, p.16) afirma que nessa perspectiva “recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados”.

Os modos de vida da sociedade contemporânea exigem repensar os modelos construídos de crianças e suas infâncias. Os estudos sobre as crianças e as infâncias na perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos a partir de Lev S. Vigotski, asseveram que a criança é um sujeito ativo na cultura que apreende o mundo num processo dialético de interação, conforme as condições que lhe são permitidas para interiorizar o mundo. Ela é sujeito da sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. As suas experiências são orientadas pela dinâmica sociocultural de que participa. Para Vigotsky (1998), a criança não só é transformada pelas relações com seu entorno, mas ao interagir com ele, também o transforma.

Souza (2007) destaca que a compreensão da criança enquanto favorece para formação de uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente construído. A compreensão de infância no Enfoque Histórico-Cultural é entendida como um acontecimento dinâmico mediatizado pelas relações sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo (SOUZA, 2007).

A criança é um ser de resistência. Ela rompe a razão, é um ser da abertura, onde tudo é possível e inesperado. Nas palavras de Leite (2007) essa ideia de um devir-criança inclui sua partida, seu desprendimento, o sair de casa, de colocar-se a caminhar. Sendo assim, criança não pode ser pensada a partir de uma infância inocente, “mas de uma infância que escapa, que busca linha de fuga, de uma criança que corre da mãe que tenta contê-la, que escapa e desliza o braço pelas mãos, de uma criança que não se aprisiona mas que sai a buscar” (LEITE, 2007, p.68).

Os estudos mais recentes da Antropologia da criança⁶ que ocorreram a partir da década de 60 também consideram que as crianças são ativas na constituição das relações sociais em que se engajam, não sendo, portanto, passivas na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecer a criança como sujeito ativo é admitir que ela não é um adulto em miniatura, tal como retratado, por exemplo, nas pinturas medievais, ou como alguém que está se preparando para a vida adulta, como muitos acreditam. As perspectivas elaboradas pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem menos elaborados ou errôneas e parciais. Cohn (2005) ao refletir sobre as

⁶ De acordo com Cohn (2005) a antropologia pode dar aos estudos da criança um modelo de análise que permite entendê-la por si mesma, escapando da imagem em negativo. Possibilita ainda uma metodologia eficiente de coleta de dados por meio da etnografia.

crianças afirma que “elas não entendem menos” que o adulto, o que ocorre é que elas possuem “um modo diferente de falar a mesma coisa” (COHN, 2005, p. 34).

Como sujeito ativo das relações sociais que se abrem a ela, a criança cria para si uma rede de relações que não está dada, mas é construída conforme se processam suas experiências com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Cohn (2005) ressalta que quando a cultura é entendida como sistema simbólico, podemos compreender que a criança formula um sentido para o mundo que a rodeia. Isso faz com que as diferenças entre a criança e o adulto sejam qualitativas, ou seja, “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Elas possuem modos diferentes de dizer e de ver o que os adultos dizem e vêem.

Desse modo, “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas, antes, fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2005, p. 94). Elas são sujeitos ativos que experimentam o mundo através de diferentes situações caracterizadas por sua historicidade e cultura. A partir das relações estabelecidas em um determinado tempo e espaço elas produzem representações e interpretações sobre suas experiências com o mundo. A criança não é apenas produzida pela cultura, mas também é produtora de cultura. As crianças elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos possuem particularidades, não se confundem e também não podem ser reduzidos aos elaborados pelos adultos. A autonomia cultural da criança é relativa, os significados e os sentidos que elaboram pertencem a um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005). Afirmar o contrário seria tornar incomunicáveis as crianças e os adultos.

As crianças possuem particularidades assim como os adultos na forma de conceber e experimentar o mundo. Contudo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam elas crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Todos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, logo, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade.

O reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, produtor e receptor de cultura não quer dizer que a criança se desenvolva diferentemente de onde cresce, mas, paradoxalmente, universalizar o desenvolvimento da criança pode nos tornar incapazes de perceber as especificidades trazidas por contextos socioculturais diversos.

A infância não é apenas uma fase da vida: “a infância é um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica” é moldada “[...] por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (STEINBERG E KINCHELOE, 2004, p.11); nesse sentido, a infância é mutante e sujeita à transformações abrangentes. Isso significa que devemos compreendê-la em suas especificidades, de acordo com os muitos modos que se apresenta na contemporaneidade e não como ela deveria ser, como uma promessa para o futuro, cujo sentido apenas se realiza na vida adulta. As infâncias são um modo particular, e não universal, para se pensar as crianças (COHN, 2005, p.21). Por conseguinte, são muitos os modos de conceber as infâncias, visto que as ideias em torno delas ganham sentido na sociedade e no tempo em que são forjadas.

As definições das infâncias são contextuais e variáveis, por isso o uso do termo infâncias no plural é defendido por diferentes autores. Partindo da compreensão da infância como construída socialmente, escolhemos falar de infâncias, no plural, por compreender que ser criança não foi e não é da mesma forma em todos os espaços e tempos e em todas as culturas existentes. Os avanços das pesquisas tanto no campo da Psicologia quanto da Antropologia apontam que o conceito do que é a criança e do que são as infâncias não podem ser compreendidos rigidamente, por apenas um fator, seja ele o biológico ou o cultural.

Na acepção da contemporaneidade como a era do visual é imprescindível compreender que as infâncias são acontecimentos, que escapam a qualquer enquadramento rigoroso de identidade; que podem ser nomeados como “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (LARROSA, 2001, p. 282). As infâncias sendo situadas no terreno do imprevisível não podem ser aprisionadas em um tempo cronológico linear e progressivo. A criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas situa-se no agora, no atual e presente; seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. É um vir a ser, novidade, encontro, imprevisibilidade e criação (LARROSA, 2001).

A criança não é um ser linear e cronológica que define a existência humana em etapas, pressupondo entre estas uma gradativa evolução, do inferior para o superior, do menor para o maior, do sem razão para o com razão, do dependente para o

independente. Abre-se para a concepção da variabilidade da infância de acordo com cada criança em seu contexto.

As infâncias são acontecimentos (LARROSA, 2003). Não são passíveis de aprisionamento porque são novidades, singularidades únicas. Compreender as infâncias contemporâneas, desse modo, não desconsidera que, como seres sociais, históricos e culturais carregamos conosco algo que dá continuidade; contudo, também temos conosco elementos que são da ordem do novo e que rompem com as certezas que temos sobre nós mesmos, o mundo, as crianças e as infâncias. Para compreender as infâncias devemos deslocar o olhar da continuidade para a novidade.

É nesta perspectiva, que vemos a possibilidade de olhar as crianças e as infâncias a partir delas mesmas e não para as crianças ou sobre elas. As experiências das crianças com o mundo, com o outro e consigo mesmas, também são sobremodo atravessadas pelas diferentes tecnologias de informação e comunicação e muitas vezes permeadas pelo consumo. Por isso, seus conhecimentos, suas informações e seus sentimentos não estão mais apenas no âmbito da família e da escola, mas são adquiridos e processados nas interações com os mais diversos meios midiáticos.

Nesse sentido, as experiências visuais são fundamentais para o conhecimento que a criança constrói do mundo, do outro e si mesmas. Becker (2010) afirma que na contemporaneidade as crianças assistem às imagens, consideram e absorvem, comparam, ressignificam ou descartam informações de acordo com o que desperta ou não seus interesses e são essas experiências visuais que possibilitam as concepções sobre nossos modos de ver e ser. As infâncias como acontecimentos revelam que “os olhos das crianças mostram-se capazes de ver bastante” (Becker, 2010, p. 93). Para essa autora, em maior ou menor grau, as infâncias e as visualidades estão presentes como forma de definição dos modos de ver e dos modos de ser criança.

A partir do nascimento, desde o primeiro contato com o mundo, a criança recebe estímulos visuais diversos. É inumerável a quantidade de imagens que povoam o cotidiano das crianças e que, conseqüentemente, passam a fazer parte do imaginário das infâncias. Cunha (2005, p. 32, destaques da autora) considera que:

A cultura infantil, demarcada por seus artefatos, produz tanto os modos particulares de estar e de ver o mundo quanto um repertório “estético infantil”[...] sobre esses referentes visuais; eles são aceitos e compartilhados em várias instâncias sociais e culturais, e assim passam a ser “naturalizados”, como se fossem partes constitutivas da infância contemporânea.

Existe um conjunto de manifestações visuais a que as crianças têm acesso quem passam a configurar determinadas visões sobre infâncias que são aceitas, compartilhadas e naturalizadas como representações das infâncias contemporâneas. A criança na era do visual nasce imersa em um mundo de símbolos, aos quais vai atribuindo sentido ao longo de sua vida através das interações com seus pares e com os adultos, (re)significando sua cultura e aprendendo novas possibilidades de leitura de mundo. Sobre as relações estabelecidas entre as crianças e esses meios comunicativos, podemos afirmar que a educação das crianças adquiriu outro prisma e representatividade, com nova rotina e novos modos de brincar que interferem na sua formação.

As imagens que constituem as visualidades, ao serem compreendidas como produções culturais afetam as experiências infantis. As experiências visuais da criança, especialmente com as tecnologias mais recentes de informação e comunicação, vão construindo e constituindo repertórios visuais como cultura. Nessa acepção, esses repertórios visuais são acompanhados de história, discursos produzidos, ideologias e relações de poder. Logo, participam da construção de novos modelos de infâncias, estabelecendo no cotidiano das crianças novas formas de lidarem com o real.

Diante desse contexto, surge o desafio de lidar com a cultura visual na/da escola. As experiências visuais das crianças na escola, considerando todas as suas dimensões, participam da educação das crianças, ainda que a escola não se dê conta disso. As imagens educam, sejam elas planejadas ou não para esse fim.

Ao considerarmos que existe uma pedagogia da visualidade presente no cotidiano escolar é imprescindível dar atenção às práticas do ver, produzir e compartilhar imagens na escola. Não se trata de considerar que as crianças sejam incapazes de compreender as imagens ou que sejam presas fáceis de serem convencidas pelo que veem, mas, ao contrário destacar que as crianças são sujeitos ativos e podem desenvolver um olhar sensível e pensante e que a escola possui um papel muito importante nesse processo, conforme veremos a seguir.

1.4 Educação e visualidades

A tradição ocidental reconhece a capacidade das imagens para ensinar. As imagens, desde o início da história, serviram para formulação de regimes escópicos

intencionados a criar determinadas visões de mundo. A capacidade de comunicação presente nas imagens, sejam elas fotografias, cinema ou meios de comunicação de massa, efetivam formas de narrar o mundo, criar efeitos de realidades, normatizar modos particulares de ver e agregar adeptos em torno de suas visões.

Essa compreensão sobre a potencialidade pedagógica das imagens não foi constituída exclusivamente pela escola, mas sim por diferentes instâncias como a Arte. Nesse sentido, as experiências e os conhecimentos no campo da Arte se destacam na configuração de representações simbólicas carregadas de valores que fixam visões sobre a realidade (HERNÁNDEZ, 2000). As imagens sacras são exemplo do poder religioso instituído na Idade Média e foram capazes de ensinar, determinar e orientar atitudes. Essas imagens estavam subordinadas à igreja e à nobreza e os artistas pré-renascentistas e renascentistas eram orientados pela igreja para elaborarem suas composições; logo, as produções imagéticas eram produzidas a partir dos pontos de vista da igreja de acordo com o que a instituição religiosa pretendia que fosse visto, conhecido e divulgado.

A pintura renascentista reforça a concepção de que as imagens são capazes de criar efeitos no sujeito através da convenção da perspectiva, das técnicas pictóricas do óleo, como os efeitos de luz e sombra, relevo, luminosidade, da textura empregada nos objetos, do conhecimento da anatomia humana e dos fenômenos naturais (HOUSER, 2003). Assim, os elementos técnicos na produção da pintura constroem um pensamento de que as representações estão ligadas ao real, de modo a substituí-lo. A perspectiva renascentista instaurou a ideia de que as imagens representavam a realidade dentro do quadro, com isso, as imagens sacras poderiam ser tomadas como verdades.

Posteriormente ao renascimento, outros movimentos nas artes visuais corroboraram a concepção das representações visuais como realidade e serviram como registro e documentário sobre o mundo, visto que buscavam narrar a historicidade em todas as suas dimensões. De modo geral, as imagens produziram verdades, saberes e ensinaram a crer que elas podiam substituir um objeto ausente. Contudo, no século XX, a tradição realista já havia sido quebrada com o impressionismo, portanto desobrigou a arte de representar o real, mas as imagens de um modo geral continuaram tentando reproduzir o mundo. Desse modo, o papel da arte de instituir o real e educar o olhar é ampliado por outras narrativas visuais, por exemplo, o cinema, as revistas, as fotografias, a publicidade e a televisão.

Nesse sentido, é possível refletirmos que a educação do olhar ocorre em nosso cotidiano através do nosso contato com os diferentes modos de visualizarmos as imagens. Logo, a escola também se tornou um espaço de comunicação visual, repleta de imagens espalhadas por todos os lados e com diferentes finalidades. Ao assumirmos que a escola é uma instituição com historicidade particular, como pensar então sua relação com as visualidades que operam no seu interior?

A didatização das imagens, conseqüentemente do olhar, é um fenômeno presente nas diferentes instituições que nos concedem o “direito de olhar”, em particular, a escola, que propõe disciplinarizar os olhares, organizando um campo do “visível e do invisível, do belo e do feio”, como nos lembra Dussel (2009, p.181).

As imagens são portadoras e mediadoras de significados e sentidos; aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo que somos vistos, como nos lembra Hernández (2011). Nesse sentido, ressaltamos que a nossa aprendizagem informal se constrói em grande parte pelas imagens e, de acordo com Barbosa (2010), pelo menos grande parte é feita inconscientemente. As imagens educam, pois possuem entre as suas funções um modo epistêmico que lhes confere a capacidade de transmitir informações visuais com valor de conhecimento (AUMONT, 1993).

Assim, a educação do olhar é feita por muitas agências e Dussel (2009) destaca que a escola é uma das poucas, senão a mais importante instituição que deve estar preocupada com os efeitos que a cultura e a sociedade produzem nos sujeitos a partir das imagens. Para essa autora a escola é fundamental na transformação dos regimes escópicos da atualidade, pois forma sujeitos visuais, contribuindo ativamente na formação de nossa cultura visual. A escola possui um papel importante na produção de cultura capaz de contribuir para configuração das sensibilidades das novas gerações. Desse modo, ela não deve se interessar apenas em compreender a cultura visual, ela deve estar atenta à própria cultura visual que produz em seu cotidiano. A cultura visual, nesse sentido, não é apenas um repertório de imagens, mas um conjunto de discursos visuais que constroem posições, e que estão associados às práticas sociais (DUSSEL, 2009).

As imagens presentes na escola não são simplesmente símbolos iconográficos, elas são acontecimentos que contribuem para educação do olhar de todos que dela fazem parte. Vale ressaltar que os modos como a escola interage com a cultura visual contemporânea não acontecem de fora, mas de dentro de uma cultura visual.

A escola possui uma estrutura que seleciona e organiza o campo de conhecimentos, inclusive o estético, que lhe confere a capacidade de impregnar um imaginário coletivo, proporcionando materiais e imagens para a criação estética e também modos de comportamentos.

Dussel (2009), baseando-se em trabalhos de Benjamin (2005), ressalta que em nosso tempo, a combinação entre capitalismo e novas formas de percepção e circulação de cultura introduz um desafio sem precedentes para a crítica enquanto função, desafio esse que também chega à escola e requer novas atitudes diante do novo ritmo de vida marcado pela quebra de distâncias, abordagens gigantescas das imagens na tela, imediatismos, sensações e anestésias, preconceitos, emoções e sentimentalismos.

A escola é participante ativa da cultura visual mesmo sem refletir sobre ela. Para exemplificar Dussel (2009), ao fazer um breve relato da história da relação entre imagens e pedagogias, destaca que a pedagogia moderna tomou para si diversas formas visuais: exposições nas salas de aula, cartazes pendurados nas paredes, mobiliário, arquitetura escolar, excursões organizadas para ver e aprender e muitos outros regimes de aparência, como maneiras de educar os modos de ver das crianças e os sentidos que deveriam ser construídos em torno dessas experiências visuais.

O uso de imagens fixadas nas paredes de instituições escolares como recurso pedagógico não é recente. Os mapas, quadros e as imagens são uma tecnologia ao serviço do ensino, que surgiu no século XIX (o século da imagem) e são utilizadas também ao longo do XX. A utilização dos recursos visuais como meios técnico-didáticos de ensino enquadra-se num movimento mais vasto de ligação entre a ciência e o cotidiano, de onde surgiram grandes invenções técnicas.

De acordo com Teive (2005), o uso das imagens como recurso de aprendizagem no Brasil tem origem no Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, considerado o que havia de mais moderno na pedagogia, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX. De acordo com Nascimento (2010), esse método intuitivo revela-se também na ambientação das salas de aula. As paredes eram carregadas de um conjunto de elementos visuais que tinham como função provocar os sentidos dos estudantes, mas sobretudo ensinar-lhes determinados conteúdos.

Os manuais orientavam passo a passo quais os objetos e as imagens deveriam ser apresentados e os conceitos desenvolvidos por cada um deles. A celebração dos

recursos visuais é reconhecida no relato de uma professora normalista formada pela Escola Normal Catarinense no ano de 1919 publicada no trabalho de Teive (2005, p.53):

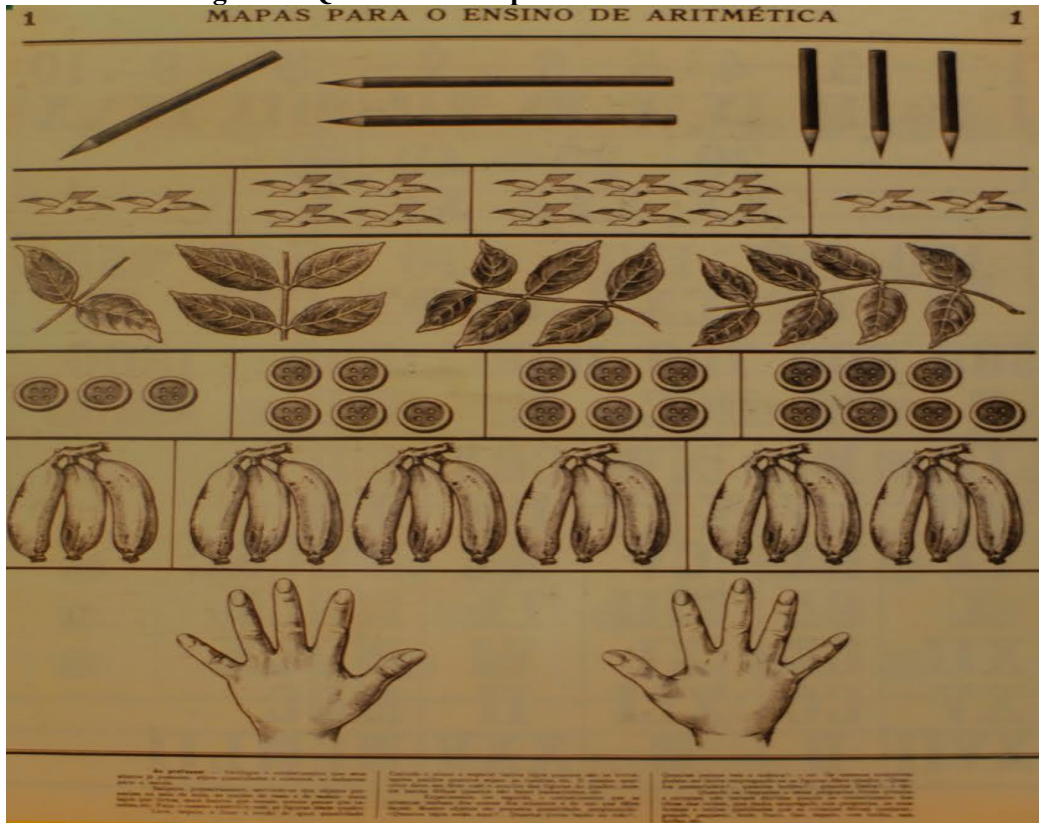
Ainda, segundo Dona Passinha, como suporte para as aulas de história e de geografia tínhamos a ajuda dos quadros com as gravuras, que bonitos que eram, as crianças apreciavam as gravuras, a gente explicava direitinho, elas aprendiam, não precisavam decorar. Pena que eram poucos quadros, ficavam na secretaria para que todas as professoras pudessem usá-los. Um material de primeira.

Os quadros murais a que se refere à professora ocupavam lugar de destaque nas salas de aula. A abundância de quadros intuitivos⁷, mapas e diversos quadros com amostras de sementes de café, algodão, milho e outros produtos produzidos pelo país naquele período utilizados para o ensino das ciências naturais, história e geografia e Quadros Parker⁸ para o aprendizado da aritmética revelam as transformações decorrentes de reformas pedagógicas preocupadas com novas formas de organização e métodos educacionais a fim de contribuir para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar, como podemos ver na figura 01.

⁷ Os quadros intuitivos possuíam referências no método intuitivo de ensino e aprendizagem proposto por Pestalozzi e Froebel, que tinha sua base na epistemologia empirista. De acordo com essa concepção, os sentidos humanos possuem destaque como meio para conhecimento do mundo. Nesse sentido, os quadros intuitivos deveriam despertar o sentido da visão de modo a se tornar uma fonte de conhecimento pela experiência visual (VALDEMARIN, 2004).

⁸ Os Quadros Parker eram uma espécie de cartaz com conteúdos de matemática ilustrados a serem expostas em cavalete, com o professor utilizando-os a frente da classe, configurando um novo material didático-pedagógico para serem utilizados nas salas de aula foi considerado como dispositivo didático-pedagógico criado por Francis Wailand Parker para o ensino da matemática, que circulou pelo Brasil nas últimas décadas do século XIX e na primeira metade do século XX, que ao estabelecer uma ordem para o ensino dos números, incluía o uso de objetos da realidade das crianças, como seixos, canetas, tornos e livros para serem manuseados (BRITO, 1902).

Figura 1- Quadro Parker para o ensino de matemática

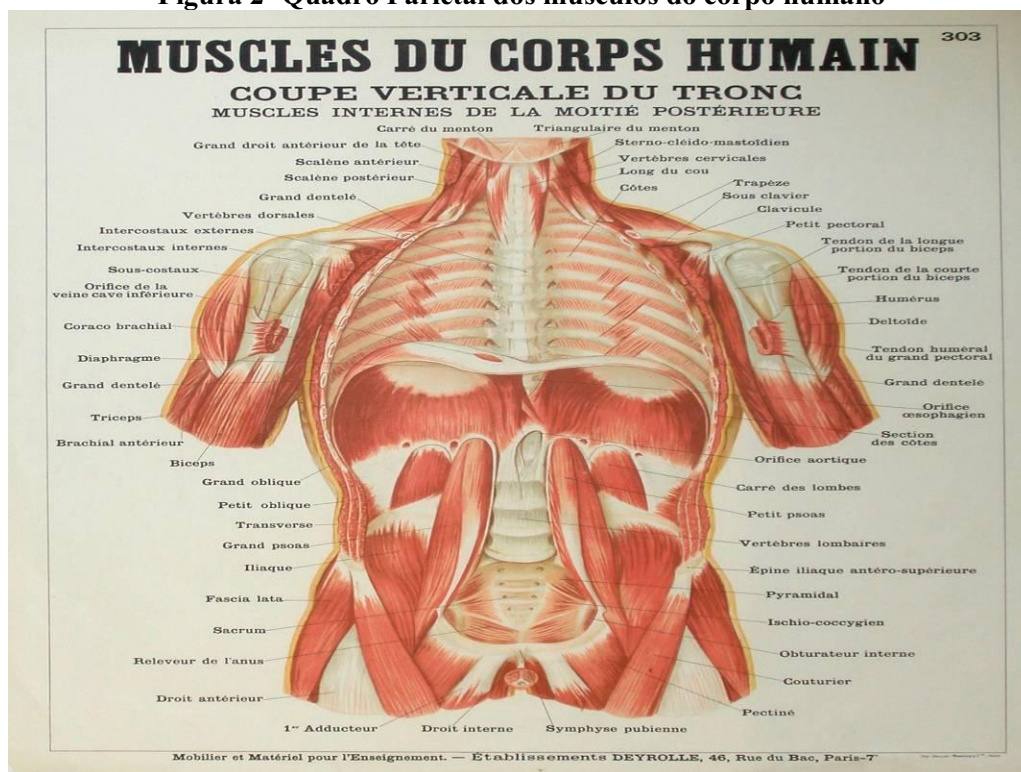


Fonte: Site do Museu da Escola Catarinense

De acordo com Faria (2017), por volta da década de 1920 na Alemanha surgiram os quadros parietais. Esses quadros traziam cenas e objetos da vida cotidiana para serem utilizados como recurso didático no ensino primário, a fim de que as crianças observassem as imagens e aprendessem a reconhecê-las e nomeá-las. Os quadros parietais são representações gráficas de conteúdos sobre objetos que o professor não tinha à mão ou que não eram acessíveis, para serem vistos por todos dentro da sala de aula de forma simultânea.

As imagens se referiam a animais de estimação, utensílios de cozinha, atividades como a caça e o ciclo das estações do ano e receberam esse nome porque eram pendurados nas paredes para serem observados. Esses quadros eram desenvolvidos para diferentes etapas de ensino, desde o primário à universidade, os quadros objetivavam ensinar "lições de coisas" como botânica, zoologia, anatomia humana, cívica, física, química, geologia, mineralogia e biologia, como pode ser visto na figura 02.

Figura 2- Quadro Parietal dos músculos do corpo humano



Fonte: Site oficial Deyrolle.Série Educação e Meio Ambiente.

A figura 02 corresponde a um quadro parietal do francês Emile Deyrolle que faz parte da série Educação e Meio Ambiente. A imagem apresenta detalhes da musculatura do tronco do corpo humano por volta de 1871, quando Emile Deyrolle iniciou seu trabalho desenvolvendo quadros murais coloridos publicados com o nome de A Escola Museu Deyrolle (FARIA, 2017).

A loja Deyrolle permanece aberta até os nossos dias produzindo quadros parietais. Emile Deyrolle se tornou o primeiro fornecedor de materiais educativos para educação pública francesa. Esses quadros cruzaram as fronteiras e foram traduzidos para outras línguas, bem como serviu de inspiração para a produção de material.

A popularização desses recursos ampliou sua utilização para áreas históricas, geográficas, científicas e religiosas, contribuindo tanto para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, como também para a formação de sujeitos visuais, pois educavam os modos de ver nos espaços escolares e estabeleciam aquilo que se constituiria como experiência visual.

Sobre isso, Guerra (2007, p.96) destaca que:

Estas imagens foram utilizadas como recursos técnico-didáticos, para captar a atenção dos alunos ou focá-la em determinados aspectos. Os quadros parietais destinavam-se ao exercício do sentido da visão e

permitiam aos alunos um contacto com paisagens, plantas e animais que de outra forma não teriam hipóteses de conhecer e deter-se sobre alguns aspectos considerados importantes. Estes permitiam também mostrar a dimensão oculta dessa realidade, ilustrando a estrutura e o funcionamento interno dos seres vivos, da terra ou do mundo aquático, conduzindo os alunos num processo de estudo do mundo observável para o universo microscópico.

Os quadros parietais se tornaram uma tecnologia a serviço da educação que prezava pelo ensino baseado na observação e na produção de sentidos pela experiência do olhar. Quando os objetos eram inacessíveis, as imagens dos quadros parietais atuavam como representação desses objetos. A utilização desses recursos estava associada às mudanças que ocorreram ao longo do século XIX, principalmente no tocante ao privilégio dado ao sentido da visão naquele século. À escola coube educar a visão dos estudantes.

O requisito da observação direta ou das “noções empíricas” devido à adoção do método intuitivo levou os profissionais da educação daquele período a estabelecerem uma dependência direta entre o método e o uso de materiais escolares quase como condição *sine qua non*. Para tudo era necessário material: para o ensino de aritmética, do sistema métrico decimal e da geometria: cartas de Parker, compassos, contadores mecânicos, quadro de geometria, tabuinhas, contador de mão e de pé, caixa de formas geométricas, cadernos de aritmética. Para o ensino de linguagem: coleção de abecedários e de cartões parietais para leitura, ardósias, cartas de alfabeto, cadernos de caligrafia. Para o ensino de geografia e história: globo terrestre, tabuleiros de areia, quadros de história do Brasil, mapas. Para o ensino de ciências física e naturais: laboratórios, museus, quadros Deyrolle, estampas, quadros de história natural, esqueleto humano, bússola, microscópios, peças anatômicas, mapas de física. Para o desenho: esquadros, modelo para desenho. Para trabalhos manuais: caixa de tornos, pranchetas para modelagem, máquinas de costura. Dessa maneira, o mundo dos artefatos materiais invadiu o sistema público de ensino seduzido pelo fascínio da pedagogia dos sentidos. (...) Essa articulação, pouco problematizada na área de Educação, tem muito a dizer sobre os projetos de inovação e de modernização educacionais propostos durante o século XX (SOUZA, 2007, p. 175-176).

Esses dispositivos visuais mobilizados na educação possuíam e possuem relação com o surgimento de “tecnologias de verdade visual” (Dussel, 2009, p.193), numa busca por estabilizar conteúdos da “verdade” no sujeito educado; porém, numa perspectiva totalizante de um olhar que não aceita pontos de vistas diferentes.

Souza (2007), Dussel (2009), Guerra (2007) e Teive (2005) reforçam que a escola sempre fez um consumo fabuloso de imagens para preparar a criança no uso exclusivo da razão e todas essas imagens foram tratadas como formas de determinar

significados e sentidos que deveriam ser construídos em torno dessas experiências visuais. Nesse sentido, a escola cria “arquivos de imagens comprobatórias, imagens representativas, que englobam ideias comuns de relevância e desencadeiam pensamentos e sentimentos previsíveis” (SONTAG, 2003, p.73).

A educação do olhar constitui-se, assim, como questão que emerge desse contexto contemporâneo que questiona tanto a determinação quanto a perenidade do conhecimento que deve ser ensinado pela escola. Dussel (2009) nos alerta sobre concepções que deram origem à educação do olhar ligada aos movimentos pedagógicos e que conduziram a educação ao longo do tempo, para as quais é necessário estarmos atentos.

Para essa autora, a tradição do uso de imagens no contexto escolar mostra que embora as imagens fossem consideradas necessárias para captar a sensibilidade, elas também foram condenadas por distraírem a inteligência essencial. A autora ressalta que o movimento escolanovista, denunciou e militou contra o que julgava ser a “natureza perigosa da imagem” (DUSSEL, 2009, p. 12), vista como uma ferramenta de doutrinação das consciências.

Esse movimento deu à escola a missão de trabalhar para desconstruir a ideologia da imagem, a qual permanece em nossos dias como a “educação da imagem”. A luta pelo desaparecimento das imagens sagradas provocou sua substituição por esboços científicos onde as imagens já não eram mais uma forma de abstração e pensamento sobre o mundo, mas uma referência objetiva, como exemplo, tem-se os mapas geográficos.

As imagens como fontes indignas dentro do campo das ciências sociais e humanas foram relegadas a simples ilustrações e adornos dos textos escritos. Destarte, a escola estabeleceu uma relação de estranheza e aversão às imagens e colocou-se à margem de outros meios de produções, tradições e heranças culturais. Assim, a utilização das imagens nas instituições escolares vem se dando sob a égide de um controle pedagógico, articulado a princípios didáticos, organização escolar e regulação para os olhares dos estudantes, conforme já foi discutido anteriormente quando nos referimos aos Quadros Parker e Parietais.

Atualmente, de acordo com Cunha (2005) existe uma naturalização das imagens nas escolas infantis, em que a maioria delas é oriunda das corporações de

entretenimento e compõem uma espécie de cenário escolar. Para a autora essas imagens são formações visuais, discursivas que participam dos modos de educar as infâncias.

A referência objetiva das imagens na escola não é mais a única referência a que as crianças têm acesso no cotidiano escolar. As salas de aulas na contemporaneidade estão repletas de diferentes discursos visuais que vão desde a objetividade da transmissão de conteúdos determinados pela escola à construção de modos de ver o mundo, o outro e a si mesmo, como exemplo citamos as imagens que são construídas com referência às celebrações das datas comemorativas que compõe o calendário da escola.

Isso reafirma nossa preocupação com a educação do olhar das crianças na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entendemos que a cultura visual produzida pela escola educa o olhar das crianças mesmo sem se dar conta disso e que na contemporaneidade continua construindo uma visualidade que embora pareça ser desprovida de ideologias, na verdade está carregada delas.

Nesse sentido, o trabalho conhecido como leitura de imagem desenvolvido em muitas escolas, especialmente na disciplina de artes visuais, não pode ser centrado apenas nas análises formais, pois é também necessário construir um novo repertório de questionamentos às crianças sobre sua relação com as imagens, as relações sociais como um todo que estão imbricadas nas imagens e com isso questionar o lugar da escola na vida das crianças e a maneira como são vistas e os objetivos do ensino.

Rossi (2009) orienta que devemos perguntar às crianças o que elas veem numa imagem, identificar as ênfases que dão a essas imagens, como elas as interpretam, que perguntas realizam quando estão frente a uma imagem, buscar conhecer os critérios que utilizam para julgar a qualidade da imagem, as subjetividades que separam a leitura de uma criança para outra, considerando os pressupostos que as crianças trazem consigo sem impor um tipo de leitura.

Essa autora reforça que um dos grandes problemas é que parte dos professores desconhece a compreensão estética que as crianças possuem e por isso não tem condições de avaliar as propostas de leitura que recebe para serem desenvolvidas em sala de aula. Muitas dessas propostas se reduzem à análise de elementos e de princípios formais de composição e não favorecem a expressão de ideias das crianças sobre o que veem.

Rossi (2009) alerta que em nome da democratização do acesso à cultura, acabamos por desrespeitar as condições de construção de conhecimento das crianças quando também impomos a elas metodologias rígidas de leitura de imagem. Para essa autora existe um conjunto de fatores que precisam ser considerados no processo educativo tais como, a idade, nível de escolaridade com atividades de leitura estética na escola e no ambiente familiar, contextos sociais, econômicos, culturais e psicológicos das crianças.

Ao reconhecermos a função epistêmica e simbólica da imagem, vale ressaltar que Aumont (1993) também destaca o seu valor estético. Nesse sentido, a reivindicação de uma educação do olhar é importante, mas como professores devemos estar atentos aos pressupostos que fundamentam nossa busca pelo que chamamos de crítica, pois se esses fundamentos estiverem alicerçados no iconoclasmo e na supervalorização do inteligível estaremos desrespeitando a subjetividade, autonomia e as condições de construção de conhecimentos das crianças.

1.5 Educação do olhar e escola

Defendemos até aqui que o olhar é também uma construção cultural. Aprendemos a ver conforme as experiências que temos com o mundo. Nesse sentido, a educação do olhar está inscrita inicialmente sob a dimensão estética do ato de educar. Pillar (2011) explica que durante nossa vida realizamos leituras visuais, estéticas e estésicas, de nós mesmos, dos outros, dos objetos, reais e virtuais, com que interagimos em nosso cotidiano e que a leitura do mundo identifica e define o que é olhado conferindo-lhe um significado cultural e histórico.

A aventura do saber e conhecer humano começa pelo contato com o mundo que nos rodeia. Sem dúvida, há um saber sensível⁹, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão (Duarte Junior, 2001, p. 12).

⁹ Entre os significados possíveis do termo sensível, Abbagnano (2012, p. 1037) explica inicialmente que sensível é tudo “aquilo que pode ser percebido pelos sentidos” sendo o sensível objeto do conhecimento sensível, do mesmo modo que o “inteligível é objeto do conhecimento intelectual”. O sentido por sua vez é a capacidade de sentir, de sofrer alteração “por obra de objetos exteriores ou interiores” (Abbagnano, 2012, p. 1039).

Por mais especializado que seja todo conhecimento tem início no campo do sensível.

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 67).

Ao longo da nossa vida aprendemos com o “mundo vivido”, por meio da nossa sensibilidade¹⁰ e da nossa percepção que nos permitem experimentar as qualidades que o real nos oferece: cores, sons, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena na construção.

Nosso cotidiano em larga medida se assenta nos saberes sensíveis dos quais dispomos, movemo-nos entre as qualidades do mundo, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, mesmo que, na maioria das vezes, não nos demos conta de sua importância.

O sensível, de acordo com Duarte Júnior (2001), é um reino desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão. Para o autor, o inteligível e o sensível vieram progressivamente apartados entre si, com a ênfase recaindo sobre os modos lógicos-conceituais de se conceber as significações.

A tradição do pensamento ocidental nega os sentidos como fonte fundamental de apreensão do mundo. Ainda na Grécia antiga, Platão afirmava que o mundo sensível, conhecido a partir de nossos sentidos, era apenas “sombras” ou “aparências”. Para ele, a verdadeira realidade, a essência de tudo que vemos, estaria no mundo das ideias, no mundo inteligível.

A conciliação entre o sensível e o inteligível passa a ser fundamental em nosso tempo. De acordo com Duarte Júnior (2001), é urgente dar maior atenção a uma educação do sensível, que também pode ser denominada como educação estética e que avance sobre a ideia de ensinar apenas teorias da arte, mas que compreenda a estética como *aisthesis*, indicativa da capacidade primordial do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Nesse sentido, nossas experiências estéticas são ampliadas para outros universos diferentes da Arte. Trata-se de “dedicar-se ao

¹⁰ Por sensibilidade nos referimos a “(...) toda esfera das operações sensíveis do homem, que abrange tanto o conhecimento sensível quanto os apetites, os instintos e as emoções. Capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos” (ABBAGNANO, 2012, p. 1037).

desenvolvimento e aprofundamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.13).

A expressão “educação do olhar” tornou-se moeda corrente nos textos que pretendem abordar, em geral, as relações entre escola, imagem e cultura, justificada pela necessidade e função da escola em formar espectadores emancipados. Outros termos têm sido associados à educação do olhar e até utilizados como sinônimos: alfabetização visual, alfabetização estética, educação visual e letramento visual. No entanto, optamos pelo uso do termo educação do olhar conforme utilizado por Pillar (2011) por julgar pertinente a amplitude que alcança e evitar os limites que os demais termos encerram.

De acordo com Pellejero (2013, p. 309), na esteira de Rancière (2012), o olhar comporta uma espontaneidade própria, “o problema não está nas imagens, mas no exercício do nosso olhar” e que não se trata simplesmente de aceitar ou recusar as aparências, mas de interrogá-las, de ressignificá-las, de torná-las um objeto de desejo, de reflexão ou de crítica.

Nessa perspectiva a educação do olhar no contexto educacional exige da escola possibilitar o desenvolvimento de competências intelectuais e sensíveis das crianças na direção de que as práticas de ver e produzir imagens sejam um exercício crítico e criativo, inteligível e sensível, pois “o olhar avalia e sopesa, dá forma e faz sentido” (Pellejero, 2013, p.310). Sobre isso o autor se refere às dualidades acríicas entre imagem e realidade, entre atividade e passividade, entre consciência de si e alienação e às equivalências entre olhar e passividade, entre imobilidade e inatividade.

O olhar de quem produz uma imagem e o olhar de quem vê e ressignifica tal imagem, depende do encontro com o mundo, o corpo, o sensível e o inteligível, a receptividade e a espontaneidade.

O olhar educado não é dom natural ou da bondade divina. O olhar educado é construído num processo de desenvolvimento do pensamento estético, que ocorre à medida que somos estimulados a olhar com mais atenção, interesse e criticidade. Ele é fruto de uma educação do olhar que ultrapassa a leitura de imagens baseadas somente nos aspectos formais, pois considera os aspectos sensíveis e inteligíveis no entrecruzamento da cultura e do cotidiano das crianças.

De acordo com Barbosa (2008), a educação do olhar deve ser desenvolvida desde a educação infantil através de atividade de leitura “para que além do fascínio das

cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens” (BARBOSA, 2008, p. 81).

Nesse sentido, a educação do olhar é entendida aqui como exercício educativo atento e prolongado da visão que possui natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano, sendo que é apenas “através de uma educação formal”, como nos lembra Rossi (2009), que a maioria dos sujeitos terá a oportunidade de desenvolver tal olhar.

Todos os saberes sobre as imagens podem nos apoiar ou questionar nossa experiência, a nossa interpretação, contudo a experiência visual também exige de nós a exploração e a invenção de novas maneiras de pensar e de escrever sobre elas (PELLEJERO, 2013). Nossa experiência perpassa a nossa individualidade, a cultura e a política e é articulada por nossos conhecimentos e devaneios, pelo saber técnico disponível e por ecos imprevisíveis suscitados por outras narrativas (MANGUEL, 2011).

Para educar o olhar não há métodos nem receitas, mas pontos de partida e de inflexões a partir dos quais damos formas às nossas interpretações e assim aprendemos mais sobre as imagens, sobre o mundo, o outro e sobre nós mesmos.

Retomando o neologismo manoelino, quando nos envolvemos com o transver o mundo, nosso olhar amplia-se nesse mundo e o torna muito maior do que ele é, nesse sentido o novo está sempre à espreita. Todavia, é certo que não estamos acostumados a esse tipo de olhar. Transver não é descrever o que se vê (BARROS, 2018). Para o poeta a descrição objetiva do mundo é muito pouco diante da multiplicidade dos modos de ver que somos capazes de realizar e o mundo não requer ser visto de modo razoável. O olhar razoável para o poeta é um olhar raso, superficial, apressado e impotente. Reflexo de um novo modo de viver em que tudo é vertiginoso, por isso “transver” o mundo demanda esforço e coragem.

“Transver” o mundo no contexto da cultura visual é desenvolver modos de ver sob uma perspectiva crítica, sensível e humanizadora. Manoel de Barros (2018, p.XII) nos ensina em seus versos como esses modos de ver realizam-se nas práticas do cotidiano.

Um olhar
Eu tive uma namorada que via errado.
O que ela via não era uma garça na beira do rio.
O que ela via
era um rio na beira de uma garça.
Ela despraticava as normas.

Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma.

Esse modo de ver ultrapassa reconhecer as formas básicas e o valor utilitário do que é visto. Trata-se de um olhar que é profundo, no qual o mundo se torna muito maior. A inquietação do poeta reconhece o que é visto e não somente quem vê. É como se tudo o que está a nossa volta suplicasse-nos um olhar que o libertasse da redução da descrição.

Essa súplica do que é visto encontra eco nas afirmações de Didi-Huberman (2010), que nos diz que as imagens possuem uma capacidade de nos olhar de volta. A súplica do que nos olha ocorre quando somos impelidos a voltar o nosso olhar novamente para onde aparentemente não há nada a ver. No entanto, somente um modo de ver ativo, sensível e crítico é capaz de compreender o que vemos e o que nos olha.

A educação do olhar é um movimento interno do ser. Neste sentido, a literatura educacional, preocupada com o acesso dos estudantes a diferentes produtos da indústria de imagens em movimento e sons tem abordado, constantemente, a necessidade de compreendermos todo tipo de imagem e de pensarmos uma metodologia para trabalhar com ou a partir delas.

Para Masschelein (2008) educar o olhar só acontece no sentido de *e-ducere*, que é conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. Para esse autor o termo educação do olhar remete sempre a como ajudar os estudantes a alcançar uma visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada. Logo, esse modo de pensar pretende tornar os estudantes mais conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas. Contudo, o autor diz que é necessário encontrar uma perspectiva, mais adequada, crítica e que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Masschelein (2008) explora um caminho diferente: “E-ducate o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertados, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36). Masschelein (2008) afirma que o e-ducate o olhar

requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor).

A criança vê antes de falar, diz Berger (1999). Contudo, em nossa cultura quando a criança ingressa na escola, a preocupação dos professores se concentra apenas na apropriação do código escrito. Desde muito cedo as crianças possuem acesso e aprendem a consumir, produzir e interagir com imagens de todas as ordens, por exemplo, através dos comandos do vídeo-game, dos computadores, *tablets* e do *touch screen* dos *smartphones*.

Numa perspectiva mais ampla de educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental sabemos que ela envolve mais do que apenas o conhecimento da palavra. Trata-se de uma leitura do mundo que antecede a palavra (FREIRE, 1989). Desde o nascimento vivenciamos situações de múltiplas leituras, as quais antecedem e ultrapassam a decodificação de símbolos alfabéticos. Referimo-nos aqui à compreensão e interpretação de um mundo repleto de sons, cores, linhas, formas, luzes, perfumes, sabores e texturas.

É importante que tenhamos a compreensão de que as visualidades escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem uma relação de educação do olhar das crianças no cotidiano com as experiências visuais na escola. Nesse sentido, para os anos iniciais do Ensino Fundamental é importante considerar uma noção mais ampla de educação e formação, que por sua vez devem estar vinculadas a um discurso de emancipação, possibilidade, esperança e luta.

O desenvolvimento de uma educação crítica para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tente ampliar a noção de formação integral deve considerar algumas posições importantes, visto que a pedagogia moderna está organizada em torno da aquisição de uma alfabetização em leitura e escrita aplicáveis à cultura impressa com currículos prescritos, metodologias de ensino e aprendizagem estruturados em modelos tradicionais.

De acordo com Barbosa (2010), não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Existe uma alfabetização que é cultural, sem a qual a letra pouco significa. É a leitura social, cultural e estética do meio social que vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. Para Kellner (1995, p.107), uma alfabetização crítica em relação às imagens é capaz de tornar os sujeitos mais “autônomos e capazes de se emancipar de certas formas contemporâneas de dominação, tornando-se cidadãos mais

ativos, competentes e motivados para se envolverem em processos de transformação social”.

O processo de alfabetização não pode ser apenas a aquisição e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita pelas crianças, mas deve compreender também outros tipos de leituras. Barbosa (2010) orienta que temos que alfabetizar para a leitura da imagem, para decodificação da gramática visual, da imagem fixa e em movimento.

Portanto, a educação do olhar implica também uma alfabetização visual como “algo além do simples enxergar” (DONDIS, 1997, p. 227), “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 1995, p.109).

A cultura vivida pelas crianças de hoje se caracteriza pela saturação de imagens e grande parte das informações que elas recebem chegam por essas imagens. Nesse sentido, a leitura crítica de imagem no contexto do ensino de artes visuais para crianças é um valioso recurso no processo de construção do pensamento e da educação do olhar sobre as visualidades contemporâneas.

De acordo com Barbosa (2010), ao prepararmos as crianças para o entendimento das artes visuais, estamos concomitantemente preparando para o entendimento da imagem, quer seja de arte ou não. Rossi (2009) ressalta que a leitura de imagens pode gerar consciência de que somos destinatários de mensagens que nos impõem arbitrariamente valores e comportamentos.

A partir desse arcabouço teórico compreendemos que a cultura visual, as visualidades presentes na escola possuem uma importância significativa na formação integral das crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, realizamos uma revisão sistemática de conteúdo a fim de mapearmos os principais estudos sobre as visualidades na escola de anos iniciais de Ensino Fundamental nos últimos cinco anos.

1.6 Pesquisas acadêmicas sobre visualidade no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil-2013 a 2017

O crescimento no número de pesquisas no campo da investigação visual não é homogêneo. Os conhecimentos produzidos no campo do ensino de Arte, sobretudo das

Artes Visuais, vêm ao longo dos anos fortalecendo o trabalho com as imagens na escola; contudo, os estudos da Cultura Visual apontam que existem múltiplas perspectivas no que se refere ao visual; mesmo que, todas as perspectivas em torno das visualidades possuam em comum o reconhecimento de que nas sociedades contemporâneas estamos todos muito envolvidos com atividades visuais, os modos de compreender as relações entre sujeito e imagem são diversos (MIRZOEFF, 2002).

Investigar e refletir sobre as visualidades produzidas na escola e sobre a relação das crianças com essas visualidades é fundamental em nosso tempo, pois as instituições operam de acordo com as culturas visuais explícitas e implícitas inscritas sob ideologias determinadas pelo tempo e espaço que ocupam e em processos culturais; visto que, “o ato físico de ver se constitui uma operação pedagógica” (FISCHMAN; SALES, 2014, p. 426). Destarte, é fundamental compreender como se constroem e se significam as visualidades escolares¹¹ e quais relações estabelecem com o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo como se educa o olhar das crianças. Essa questão apontou para a busca de estudos e pesquisas sobre esse assunto, com a finalidade de identificar conexões conceituais, redes de saberes, quais análises e práticas que implicam.

Flick (2009, p. 62) ressalta o quão importante é que o pesquisador antes de empreender sua pesquisa “familiarize-se com a literatura disponível na sua área” e aconselha que se verifiquem os trabalhos existentes no campo em que se pretende desenvolver a pesquisa, para que se conheça com certa profundidade o que já se sabe a respeito do problema de pesquisa, tanto de modo particular como geral, as teorias utilizadas e discutidas na área, os conceitos utilizados e contestados, as discussões teóricas e metodológicas e, com isso, identificar as questões que permanecem em aberto e que ainda não foram estudadas. A familiarização com as produções da área auxiliam o pesquisador a descobrir se existem pesquisas similares às que desenvolve e ainda poderá inspirá-lo sobre o que fazer em sua própria pesquisa e auxiliá-lo nas análises produzidas.

Nesse sentido, a revisão de literatura na área de acordo com a temática apresentada norteia o desenvolvimento de projetos e indica novos rumos para futuras investigações. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 39) reforçam que estudos baseados no

¹¹ O termo visualidades refere-se aos modos de ver, produzir e compartilhar imagens/artefatos visuais mediadas pela cultura (DÚSSEL, 2009). No que se referem ao termo visualidades escolares, este corresponde a essas práticas estabelecidas no cotidiano das instituições educacionais.

estado da arte “apontam caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento a outros, pois procuram identificar aportes significativos da construção da teoria e práticas pedagógicas”. Assim, a revisão bibliográfica ou estado da arte constitui uma das etapas fundamentais da pesquisa, pois é imprescindível para apreendermos a amplitude do que vem sendo produzido nas diversas áreas de conhecimento e temáticas de pesquisa de nosso interesse.

Para iniciar essa revisão realizamos o planejamento de diferentes fontes de consulta e estabelecemos o período de busca tal como orientado por Romanowski e Ens (2006). Definimos inicialmente as comunicações publicadas nos anais do maior evento em Arte/Educação no Brasil, o Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) e o evento de maior notoriedade em Educação promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho Arte e Educação (ANPEd – GT24). Posteriormente, realizamos as buscas por artigos disponíveis no campo de educação e pesquisas educacionais dos periódicos disponíveis no SciELO e, por fim, empreendemos a busca pelas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD. O período de busca foi de 2013 a 2017, recorte de tempo imediatamente anterior ao período de início da presente pesquisa.

Procuramos identificar nesse período trabalhos relacionados com as temáticas educação do olhar de crianças, visualidades e instituições escolares de anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa revisão buscamos mapear os estudos, estabelecendo critérios específicos para seleção e exclusão de trabalhos para análise:

Definimos inicialmente os termos chave para direcionar as buscas e estabelecemos os critérios para seleção do material a fim de compor o *corpus* da revisão. A definição de termos para a busca de textos no campo do ensino de artes não é simples, pois muitas expressões são utilizadas como sinônimos e ainda há presença de muitas expressões metafóricas. Logo, foi importante considerar as características de cada base de dados para personalizar os descritores de buscas sem desconsiderar um foco temático.

As expressões “cultura visual” e “ensino de artes visuais” são amplas e nesse sentido a busca textual utilizando apenas essas expressões não alcançou o objetivo proposto. Por isso, utilizamos as seguintes expressões temáticas como descritores: “Cultura Visual”, “visualidades”, “educação estética”, “alfabetização visual”, “educação

do olhar” e “leitura de imagem”. Sendo assim, os primeiros dados encontrados podem ser vistos conforme a tabela 01 apresentada a seguir.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos científicos apresentados e/ou publicados no CONFAEB, na ANPed, no Scielo e BDTD utilizando uma ou mais das seguintes expressões: Cultura Visual, visualidades, educação estética, alfabetização visual, educação do olhar, leitura de imagem

Fonte de Busca	2013	2014	2015	2016	2017	Total
CONFAEB	10	13	14	01	08	46
ANPed	01	0	02	0	0	03
SciELO	11	10	10	10	19	60
BDTD	18	25	27	21	21	112

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

O levantamento realizado revela que a quantidade de trabalhos apresentados no CONFAEB oscilou no período pesquisado com decréscimo nos anos de 2016 e 2017. Sobre o GT 24 da ANPED quase inexistiu nos anos pesquisados trabalhos que abordassem a temática de nosso interesse.

Observa-se um incremento de publicações no formato de artigos publicados no campo da educação e das pesquisas educacionais encontradas no SciELO. O crescimento da quantidade de trabalhos publicados também pode ser verificado com os dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, com prevalência da quantidade de dissertações sobre o número de teses, tal como pode ser observado na Tabela 02 apresentada a seguir.

Tabela 2 - Comparação entre a quantidade de Dissertações e Teses utilizando uma ou mais das seguintes expressões: Cultura Visual, visualidades, educação estética, alfabetização visual, educação do olhar, leitura de imagem

BDTD	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Dissertações	11	22	18	16	14	81
Teses	07	03	09	05	07	31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Esses primeiros dados revelaram um total geral de 221 trabalhos, entre textos apresentados em anais de eventos, artigos acadêmicos e teses e dissertações concluídas, no período de 2013 a 2017. Podemos afirmar que é um número muito pequeno diante dos milhares de publicações em educação que encontramos nas primeiras buscas antes de aplicar os descritores.

Contudo, interessavam-nos os trabalhos que tratassem a temática da educação do olhar de crianças a partir das visualidades das instituições escolares, com foco nas crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Logo, realizamos a leitura dos elementos pré-textuais de 221 trabalhos e selecionamos para leitura completa aqueles voltados para os anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que a quantidade de trabalhos sobre os anos iniciais era muito pequena e aqueles que trabalhavam diretamente com crianças eram quase inexistentes.

Desse modo, optamos por considerar todos os trabalhos que discutiam a temática das visualidades (palavras-chave: Cultura Visual, visualidades, educação estética, alfabetização visual, educação do olhar, leitura de imagem) e que estivessem voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que o trabalho não tivesse sido desenvolvido diretamente com as crianças, pois consideramos que o fato de abordarem os anos iniciais do Ensino Fundamental já trazia implícito um posicionamento sobre a infância.

Esse recorte foi fundamental para inclusão e exclusão dos textos a serem submetidos à leitura integral. Assim, depois de excluirmos os trabalhos que não trataram de nossa temática de pesquisa e que não foram realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental constatamos que restaram pouquíssimos trabalhos para leitura integral, conforme demonstrado na Tabela 03 a seguir:

Tabela 3 - Quantidade total de trabalhos científicos encontrados entre os anos 2013 a 2017 e quantidade total de trabalhos científicos selecionados para leitura integral na presente pesquisa.

Fonte de Busca	Total geral	Total selecionados
CONFAEB	46	03
ANPEd	03	00
SciELO	60	03
BDTD	112	03
Total Geral	221	09

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Os dados apresentados na tabela 03 demonstram a escassez de trabalhos encontrados no período de 2013 a 2017 e que abordassem questões relacionadas à nossa pesquisa. Depois de identificados os trabalhos de nosso interesse realizamos a leitura completa de nove (09) trabalhos e produzimos uma síntese geral sobre questões teóricas e metodológicas neles desenvolvidas.

Logo, a problematização da dimensão visual envolve novos olhares sobre as práticas do ver realizadas por crianças diante das imagens produzidas com diversas

funções em todos os âmbitos da sociedade, especialmente o escolar. Sendo assim, a leitura completa dos trabalhos selecionados nos permitiu aproximá-los a partir de sua fundamentação teórica, formando grupos conforme suas filiações teóricas: A Estética, a Semiótica e a Cultura Visual.

O primeiro grupo foi composto com os trabalhos que discutem questões relacionadas à educação do olhar numa perspectiva estética. Nesse grupo estão dois artigos publicados nos anais do CONFAEB por Rossi (2013; 2015) e um artigo publicado no SciELO por Freitas (2016).

O artigo intitulado: “O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola” de Rossi (2013), reporta-se a um recorte de um estudo comparativo realizado pela autora sobre o desenvolvimento do pensamento estético visual de uma turma de crianças de primeiro ano do ensino fundamental em função de uma exposição sistematizada às atividades de leitura estética de imagens de Arte, durante o processo de escolarização e faz uma comparação com crianças da mesma escola e série que não tiveram experiências estéticas visuais ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida.

Os resultados do estudo revelaram que o desenvolvimento estético dos estudantes é diferente entre aqueles que vivenciaram atividades de leitura estética visual e aqueles que não tiveram tais experiências. Para a pesquisadora os alunos que não participaram das atividades de leitura estética de imagens tendem a realizar uma leitura ingênua e realista das imagens, enquanto que os estudantes que vivenciaram tais atividades apresentam uma leitura sofisticada e mais adequada ao universo artístico. Indica que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada até o final do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado: “Leitura visual e educação estética de crianças” de Rossi (2015) apresenta uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida pela autora e publicada no texto de 2013, com exemplos de leituras de imagens em contexto escolar, analisando depoimentos de crianças para explicitar a natureza de sua compreensão estética. Rossi (2015) tece críticas às abordagens que não respeitam a construção do conhecimento estético de crianças e argumenta que a mediação estética pode ser adequada e significativa para as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, desde que se considere a natureza do seu pensamento estético.

Essa pesquisadora enfatiza a importância da leitura de imagem da arte e suas relações com o desenvolvimento do pensamento estético de crianças numa concepção de que a leitura estética de uma imagem ultrapassa a apreensão, o acesso, a apreciação, a fruição e a recepção e discute sobre as imagens de um ponto de vista da estética; sublinha a pertinência da realização de outros estudos sobre educação estética com crianças na educação contemporânea.

Rossi (2015) critica alguns materiais e algumas metodologias que orientam a leitura de imagem e a educação estética no país, visto que não consideram as condições reais dos estudantes e, assim, exigem uma compreensão de que os alunos não são capazes de apresentar, acabando por desprezar a condição dos estudantes. A pesquisadora ainda critica a ênfase e preocupação exacerbadas com os aspectos formais e históricos da obra de arte no trabalho com crianças.

As considerações apresentadas por Rossi (2015) chamam atenção para o cuidado que deve existir com as práticas metodológicas no trabalho com leitura de imagens com crianças e com a seleção das imagens utilizadas; corrobora a compreensão dos diferentes momentos da escolarização, nesse sentido. Chamamos atenção para o fato de que além da etapa escolar, é preciso entender que nenhuma criança é igual a outra, uma vez que a ideia de infâncias não pode ser determinada apenas por aspectos biológicos, mas por um conjunto de fatores históricos, sociais e culturais.

Rossi (2015) ressalta que estabelecer relações entre ludicidade, leitura visual e estética pode abrir o horizonte aos estudantes e reforçar a importância da leitura visual na sala de aula como atividade que contribui para atingir os propósitos da educação, que é desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos estudantes.

O artigo “A dimensão estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos” de Ana Beatriz de Freitas (2016) publicado no Scielo discute sobre a dimensão estética da educação, com ênfase sobre o olhar sensível na aprendizagem e de acordo com os trabalhos de Haroche (2008), Benjamin (2005) e Buck-Morss (2012). Para Freitas (2016) existe um ponto cego no olhar, que é aquilo que o olho não apreende devido à deficiências sensoriais da retina ou devido à determinada posição do observador em relação ao observado. A autora destaca que em realidade há sempre algo inatingível pelo olhar, por mais próximos que estejamos do objeto observado; além dessa condição, a autora considera também que a visibilidade encontra-se comprometida em nossos dias por conta da inércia e acomodação dos sujeitos na contemporaneidade diante da

massificação, hiperestimulação, instabilidade e efemeridade, características que marcam as sociedades capitalistas contemporâneas.

Para Freitas (2016), essas questões podem ser combatidas pela a escola ao promover condições para o desenvolvimento de um olhar estético com os estudantes, o que é possível a partir do ensino da Arte como facilitadora da construção de imagens, metáforas e do brincar, favorecendo uma re(conexão) com o saber, conexão que foi perdida pelo modo de vida instável que marca a contemporaneidade. De acordo com a autora, tanto a apreciação quanto a produção da Arte potencializam o encontro com a nossa capacidade criadora e encarna um aprendizado a partir do sensível e demonstra que é possível subverter uma estética massificadora.

O segundo grupo corresponde aos trabalhos fundamentados nos pressupostos dos estudos da semiótica. Nesse grupo encontramos o trabalho de Firmino e Zanin (2014), intitulado “A Leitura de Imagens Publicitárias Veiculadas em Sites e Redes Sociais da Internet: uma Prática Crítica Através do Ensino”, apresentado no CONFAEB. Os autores discorrem sobre a contribuição da semiótica discursiva para o desenvolvimento crítico das crianças e dos adolescentes frente às imagens que os circundam, com ênfase nas imagens técnicas e na comunicação.

O trabalho constitui-se de um projeto de pesquisa que teve início em 2014 com um grupo de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade e está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Processos Discursivos em Arte” do CNPq, na linha de pesquisa “Mídias e Processos de Significação”, pertencente ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo.

De acordo com as pesquisadoras o objetivo do projeto é analisar textos midiáticos acessados por crianças e adolescentes, exclusivamente, os anúncios publicitários veiculados em *sites* e redes sociais da *internet*, como meio de buscar métodos para desenvolver a interpretação e a crítica dos estudantes frente à cultura visual e às novas mídias.

As pesquisadoras destacam que o volume e a velocidade das imagens veiculadas por meios midiáticos comprometem a subjetividade dos estudantes. Elas ressaltam a *internet* como o principal canal responsável por disseminar imagens com velocidade e volume nunca antes imaginado, meio que também tem sido espaço de disputas mercadológicas e incentivo ao consumo devido à participação da publicidade.

Tanto Rossi (2013, 2015) como Firmino e Zanin (2014) ressaltam em seus trabalhos a importância do olhar nas sociedades contemporâneas, enquanto Rossi (2013; 2015) trata o olhar a partir da Arte, Firmino e Zanin (2014) buscam nas imagens publicitárias elementos para exercitar o olhar e torná-lo crítico. Além de trabalharem com diferentes tipos de imagens, as autoras também divergem na fundamentação teórica, visto que Rossi (2015) alerta para os equívocos produzidos quando a centralidade do trabalho educativo é colocada em aspectos formais e estruturais das imagens e Firmino e Zanin (2014) buscam a fundamentação na semiótica que tem como base as estruturas formais das imagens e de seus códigos visuais.

O aporte teórico firmado na semiótica para a leitura de imagem publicitária privilegia a produção de sentido a partir da análise estrutural da imagem. Decifram-se códigos e signos visuais. Firmino e Zanin (2014) afirmam que análises críticas de audiovisual fundamentados na semiótica contribuem para uma educação emancipadora de crianças e adolescentes.

No terceiro grupo reunimos os trabalhos que discutem questões relacionadas à educação do olhar e a cultura visual em instituições escolares. É nesse grupo que o termo visualidades emerge a partir dos trabalhos de Possamai (2015), Lins (2014), Souza (2016), Faria (2017) e Nunes (2014).

A pesquisa sobre as visualidades em instituições de anos iniciais do Ensino Fundamental aparece numa perspectiva histórica no artigo “A grafia dos corpos no espaço urbano: os escolares no álbum Biografia duma Cidade, Porto Alegre, 1940” de Zita Rosane Possamai (2015), publicado no SciELO.

Possamai (2015) realiza uma discussão sobre a imagem fotográfica a partir da análise de um álbum de fotografias da cidade de Porto Alegre produzido nos anos 40 do século passado e reflete sobre os modos como as visualidades revelam o processo educativo desenvolvido em determinados contextos e certas temporalidades. Assim, as visualidades em instituições escolares atestam a presença dos sujeitos que as constituem, bem como estão ligadas ao contexto histórico, social e cultural a que pertencem.

As reflexões da autora são fundamentadas nos estudos da Cultura Visual. Possamai (2015), sob a luz dos estudos da Cultura Visual, constrói um diálogo entre cultura, fotografia e cotidiano escolar, abordando as instituições educacionais, especialmente a escola, como produtora, conformadora e agenciadora de visualidades

instituídas por uma cultura escolar que se configura, sobretudo, no espaço escolar, desde o desenho arquitetônico dos edifícios, passando pela visualidade impingida aos estudantes nos modos de vestir-se portando uniformes e de locomover-se em filas, até a disposição de mobiliário, artefatos pedagógicos, livros e cadernos em sala de aula. Para essa autora existem complexas relações entre visível e invisível que podem ser chaves para a compreensão dos modos a partir dos quais o poder constrói determinadas visualidades ligadas à educação.

A visualidade escolar, em particular, configura uma determinada cultura visual escolar, inserida numa cultura visual mais ampla e circunscrita à cultura da escola e intimamente imbricada com a cultura material produzida por essa, uma vez que a imagem não se dissocia dos suportes pelos quais circula. O estudo conclui que a visibilidade atesta a presença dos sujeitos, docilizados pela cultura escolar.

Ainda no viés histórico, encontramos a tese “Os quadros parietais nas escolas do Sudeste brasileiro (1890-1970)” de Joana Borges de Faria (2017). Essa tese foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na linha História, Política e Sociedade. A pesquisa concentra-se num estudo histórico sobre os quadros parietais, materiais didáticos utilizados para transmitir conhecimentos escolares que consistem em representações gráficas de determinados conteúdos numa superfície plana.

A pesquisa foi realizada a partir da análise de um conjunto de materiais, entre eles, acervos escolares e memoriais de colégios do Rio de Janeiro, catálogos de empresas que vendiam quadros parietais, manuais explicativos dos usos dos quadros parietais, fotografias de salas de aula, Museu Pedagógico, Biblioteca e gabinetes dentários de escolas paulistas; documentos oficiais paulistas e cariocas, Revistas de ensino e outros.

A pesquisadora ressalta que os quadros parietais foram utilizados com intensidade nas escolas brasileiras a partir da metade do século XIX até meados do século XX e continuam presentes nas visualidades das instituições escolares contemporâneas principalmente da educação básica.

O artigo “Cultura Visual e Pedagogia da Imagem: Recuos e Avanços nas Práticas Escolares” de Lins (2014) faz uma breve revisão sobre as influências do escolanovismo para a educação pela imagem e discute as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas a partir do uso das imagens e das tecnologias,

os modos como a cultura visual influencia as decisões em âmbito escolar e como a escola participa da construção cultural ao longo da história. A pesquisadora utiliza como fundamentação teórica os estudos foucaultianos e da Cultura Visual com destaque para as contribuições da pesquisadora americana Inés Dussel e do pesquisador espanhol Angel Quintana (LINS, 2014).

Lins (2014), ao discorrer sobre os fundamentos da educação pela imagem, afirma a existência de três problemas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as imagens, a saber: a) a concepção de representação, no qual a imagem muitas vezes é vista como reflexo verdadeiro do real; b) a imagem como instrumento de doutrinação moral, onde ela é suporte de valores morais, impedindo uma educação mais aberta e mais livre e c) o privilégio concedido às imagens artísticas e o desprezo pelas imagens do cotidiano que não possuem estatuto de arte.

A pesquisadora nos provoca a compreender como a educação vem se utilizando das diferentes formas visuais, educando os modos de ver, sobretudo das crianças. Para essa pesquisadora a escola sempre considerou o poder que as imagens exercem para atrair a atenção dos estudantes, porém, na maioria das vezes, as imagens utilizadas para despertar os sentimentos como forma de motivar a aprendizagem.

A autora defende que as imagens são práticas sociais e não envolvem apenas questões icônicas ou sensíveis, mas também são carregadas de intencionalidades subjetivas e marcações ideológicas. Lins (2014) alerta que a educação do olhar na escola deve ser proposta sob a égide da criticidade, capaz de ensinar ao estudante como ver e ler uma imagem.

Logo, a partir do trabalho de Lins (2014) é fundamental compreender que a educação do olhar não pode ser desenvolvida com objetivo de controlar os olhares das crianças e nem determinar significações e sentidos nas práticas do ver. Do mesmo modo, não convém desenvolver uma educação do olhar pautada apenas na sensibilidade, pois, se assim for, estaremos traçando novamente a dicotomia entre o sensível e o inteligível, promovendo-os como forças antagônicas, das quais uma delas será sempre superior à outra.

A dissertação de mestrado “Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais de Fabiana Lopes de Souza (2016), defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas traz uma pesquisa realizada em uma escola pública municipal da

cidade de Pelotas – RS, onde foram investigados as percepções e os sentidos vivenciados por crianças de duas turmas de 5º ano quanto à construção de suas identidades no contato com as imagens da cultura visual.

A pesquisadora verificou as possibilidades de mudança na apreensão destas imagens proporcionadas por atividades desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais, a partir de uma educação crítica e estética. A fundamentação teórica da pesquisa se baseia nos Estudos da Cultura Visual, sobretudo nos trabalhos de Hernández (2000; 2007), que estuda a relevância da cultura visual na escola e a compreensão crítica e estética que os alunos podem adquirir através do estudo destas imagens; de Hall (2014), que trata das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno; e de Meira e Pillotto (2010), que refletem sobre o afeto como fator essencial nos processos de ensino e aprendizagem. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de observações do cotidiano escolar das turmas envolvidas, de registros fotográficos, construção de desenhos de autorretratos com a utilização de interferências de imagens propagadas por revistas e de relatos escritos pelos estudantes.

Souza (2016) conclui que é possível realizar um trabalho escolar utilizando imagens e objetos do cotidiano dos estudantes, promovendo uma educação crítica e estética dos alunos a partir dessas visualidades. A pesquisadora ressalta que as crianças produziram sentidos e estabeleceram relações com as imagens estudadas nas aulas de Artes Visuais com suas vivências cotidianas e demonstraram processos de identificação, pertencimento, afetos e memórias em relação às imagens escolhidas por eles para o trabalho realizado em sala de aula.

Essa pesquisadora afirma que as crianças estão conectadas com aquilo que lhes é oferecido na contemporaneidade, revelando identidades que não são fixas, mas que são construídas a partir do que lhes é apresentado, levando em conta questões relativas ao pertencimento e à afetividade. Para Souza (2016), o desejo de consumir imagens e objetos apresentados pela cultura visual provoca nas crianças, jovens e adolescentes a necessidade de estar inseridos em determinado grupo social em que possam apresentar características em comum. A pesquisadora reforça a importância do trabalho educativo considerar as imagens da cultura visual a que as crianças pertencem.

A tese “Se a Prova fosse sobre os Rebeldes Eu ia Tirar 10!: Culturas Visuais Tramando Masculinidades Na Escola” de Luciana Borre Nunes (2014) foi defendida no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de

Goiás. Essa pesquisa parte do pressuposto de que as infâncias são construções sociais, culturais e históricas inseridas em redes de poder e processos de representação. Assim, discute como representações de masculinidades são constituídas e mediadas por imagens e artefatos culturais; essa pesquisa foi realizada na escola através do diálogo com vinte crianças do 3º Ano do Ensino Fundamental (entre 8 e 11 anos) de uma instituição da rede pública de Goiânia, em Goiás, e foi desenvolvida sob um viés etnográfico e o suporte teórico foi obtido dos estudos da Cultura Visual e dos estudos de gênero e sexualidade numa perspectiva pós-estruturalista.

A pesquisadora utilizou na construção dos dados para a pesquisa grupos focais, anotações em diário de campo e o desenvolvimento de uma ação pedagógica com fotografias. Nunes (2014) conclui que há uma multiplicidade de masculinidades permeada por imagens e artefatos culturais que exercem um tipo de pedagogia em sala de aula; há distância entre os conhecimentos escolares e as vivências infantis e em decorrência desse distanciamento emerge um repúdio às imagens e aos artefatos culturais cotidianos que passam a ser proibidos em sala de aula, sendo que o consumo cultural funciona como uma das peças na engrenagem dos relacionamentos interpessoais em sala de aula.

A temática educação do olhar não foi identificada como tema central em nenhum dos trabalhos encontrados na presente revisão, mas essa questão aparece sempre implícita como uma necessidade fundamental para a formação integral das crianças diante das demandas visuais contemporâneas e é abordada sob diferentes pressupostos teóricos. No que se refere às visualidades escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental também não foram identificados estudos que priorizam as visualidades escolares nessa etapa de escolarização, tampouco articuladas a educação do olhar de crianças.

Diante desse resultado concluímos que as pesquisas analisadas quando utilizam o termo infância se referem, na maioria das vezes, à Educação Infantil e muito pouco se fala das infâncias nos anos iniciais do Ensino Fundamental; quando se referem ao Ensino Fundamental referem-se, na maioria das vezes, aos anos finais dessa etapa de escolarização; as pesquisas analisadas não aprofundam a temática da educação do olhar, mas a utiliza como pano de fundo quando abordam a relação entre educação e imagem; as abordagens sobre educação do olhar está articulada às metodologias de leitura de imagens, sobretudo imagens artísticas; as pesquisas sobre o ensino de Artes Visuais

abordam a Cultura Visual mais como objeto do que como um campo de estudos transdisciplinar e por fim, não encontramos discussões sobre visualidades escolares como produtoras e produtos da cultura visual, bem como são pouquíssimas as pesquisas empíricas desenvolvidas no campo da Cultura Visual com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, a análise dos textos e das pesquisas por nós selecionadas afirmam a importância das práticas educacionais decorrentes dos recentes avanços dos estudos das visualidades como forças criadoras e leitoras das imagens visuais, como acontecimentos imagéticos, cujas leituras podem ser abertas e atentas ao mundo, contribuindo para um olhar crítico sobre a sociedade. Os trabalhos convergem para a afirmação de que é necessário desenvolver uma educação que considere as práticas do ver na contemporaneidade.

Identificamos a partir do levantamento realizado sobre visualidades na escola e seu papel na educação do olhar das crianças que não havia estudos que discutissem essas questões a partir do olhar das crianças de anos iniciais do Ensino fundamental. Logo, empreendemos nossa pesquisa nos liames dessa lacuna conforme veremos nas próximas seções.

II BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA QUALITATIVA: UM CAMINHO PERCORRIDO

Nesta seção apresentamos nossas escolhas teórico-metodológicas para a pesquisa, destacando os princípios epistemológicos que a permeiam e lhe conferem sustentação, bem como os elementos que caracterizam a realização do trabalho de campo. Justificamos nesta seção a nossa opção pela Epistemologia Qualitativa como norteadora dos processos que delineiam a presente investigação e rerepresentamos os objetivos de pesquisa. Explicamos nossa opção pelo estudo etnográfico, apresentamos os critérios que utilizamos para escolha dos participantes da pesquisa, caracterizamos a escola e a construção do cenário social da pesquisa, bem como as inter-relações dos instrumentos e objetivos desse trabalho, explicitando a forma como procedemos no processo construtivo-interpretativo das informações.

2.1 Epistemologia qualitativa como abordagem metodológica construtivo-interpretativa, pesquisa com crianças e cultura visual na escola

O desenvolvimento de uma pesquisa sobre cultura visual com crianças na instituição escolar requer considerar como dinâmica fundamental o cotidiano da escola e as experiências de seus sujeitos; esses elementos são fundamentais para a escolha da metodologia que será utilizada. O desafio está inicialmente no rompimento com metodologias de pesquisa que trabalham com verdade absolutas e procedimentos pré-determinados.

De acordo com González Rey (2002, 2003, 2005, 2011, 2015), as pesquisas no âmbito do cotidiano escolar requerem metodologias que compreendam o imprevisível que habita o supostamente previsível e conhecido que é o dia a dia. Sobretudo, o cotidiano de uma instituição escolar que, a despeito do controle em prol de sua manutenção e de suas atribuições, é frequentado por uma multiplicidade de sujeitos, que interagem em conexões múltiplas e dinâmicas que direcionam a prática educativa, o que cria sempre novas redes de relações entre sujeitos, grupos e o espaço.

A organização institucional e a interação permanente com o outro atuam produzem novas configurações e novos ritmos no cotidiano da escola. Gonzalez Rey (2002, 2003, 2005, 2011, 2015) ressalta que toda ação humana explicita de alguma

maneira, formas e conteúdos que não são discerníveis um dos outros. Assim, as visualidades, a ocupação e movimentação no espaço, os intervalos, os gestos, as crenças, convicções e intenções, os acontecimentos, constituem acontecimentos importantes, tanto quanto as funções e os resultados da educação escolar.

Na presente seção, esforçamo-nos para explicar os caminhos percorridos durante a pesquisa. Para tanto, destacamos as bases epistemológicas e a metodologia que nos muniram para a investigação proposta, que, como apresentado na introdução da presente tese, teve como objetivo geral: analisar e compreender quais são as visualidades do cotidiano de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse objetivo geral se desdobraram três objetivos específicos:

- a) Investigar as coleções visuais das diferentes ambiências de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- b) Refletir sobre os olhares de crianças sobre as visualidades escolares;
- c) Refletir sobre a importância das visualidades da/na escola, suas articulações com a educação do olhar das crianças e a prática de ensinar e compreender as infâncias.

Os objetivos destacados acima exigiram uma metodologia coerente com o nosso referencial teórico e com a expressão dos participantes da pesquisa, no fluxo do seu acontecer. Sobre o referencial teórico utilizado destacamos as contribuições de González Rey (2002, 2003, 2005, 2011, 2015); Muniz e Martínez (2019); Denzin e Lincoln (2010); Bogdan e Biklen (1994); Flick (2009); André (2013), Lüdke e André (1986).

A Epistemologia Qualitativa é resultado de um compromisso ontológico com a dimensão subjetiva da realidade e refuta modelos caracterizados pelo positivismo atóxico que dominou as pesquisas ao longo do tempo nas ciências sociais (GONZÁLEZ REY, 2005); também se caracteriza por garantir o caráter flexível, dinâmico e interativo do conhecimento.

A epistemologia qualitativa destaca-se pela realização e compreensão de estudos sobre questões que envolvem a subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, conforme destacam Rossato e Mitjanz Martínez (2017), definindo-a como um sistema complexo e histórico em processo contínuo e dinâmico de transformação. Uma investigação qualitativa requer a compreensão de questões associadas com dinâmica social conectadas com sentimentos, crenças, valores, memórias e vivências dos sujeitos. Nesse sentido, reconhece a dimensão subjetiva das atividades humanas e busca superar

as abordagens do tipo pergunta e resposta, bem como a perspectiva de que os dados são únicos e absolutos na descoberta de verdades e podem ser coletados no campo de investigação.

A legitimação de uma proposta de pesquisa orientada pela Epistemologia Qualitativa ocorre pela integração de três atributos: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; o reconhecimento do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico e o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005).

O caráter construtivo e interpretativo do conhecimento é compreendido como um processo de construção de conhecimento a partir da produção de informações sobre o objeto de estudo e não pela apropriação linear da realidade. Nesse sentido, produzir conhecimento constitui-se como um grande desafio epistemológico, pois o processo de pesquisa requer do pesquisador criatividade e imaginação para explicar o fenômeno por meio de construções oriundas da articulação entre sua base teórica e as informações produzidas na relação do fenômeno estudado com o método de estudo. Assim, o pesquisador também é sujeito ou agente da pesquisa, o que implica sua condição reflexiva, intencional e ativa na produção das informações a serem utilizadas.

Mediante tal formulação, o conhecimento é compreendido como uma produção humana que rompe com a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que são trabalhadas como inter-relações na realidade, sendo que o conhecimento se nutre da prática e a prática materializa o conhecimento. Muniz e Mitjanz Martínez (2019) ressaltam que nesse viés, a investigação constitui-se como um processo que abre possibilidades para o imprevisto, para o não padronizado, o que demanda implicação e envolvimento ativo do investigador com a pesquisa, num diálogo constante com as informações produzidas e suas construções teóricas durante o processo.

Na Epistemologia Qualitativa a construção do conhecimento é sempre uma exploração, uma especulação, uma montagem que recria o fenômeno estudado. Dessa forma, não existem dados prontos para serem coletados e analisados, mas elaborações que resultam de um sistema dialógico-relacional entre o pesquisador e os participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Logo, é possível afirmarmos que o processo é tão importante quanto aos seus resultados.

Pesquisar envolve um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve ativamente os participantes e embora o caráter construtivo e

interpretativo sejam parte de um mesmo processo, em que um orienta e complementa o outro, possuem particularidades que merecem atenção especial (González Rey, 2005; 2015). O autor explica que mesmo que toda interpretação seja uma construção, esta não é uma ação imediata e intencional a nenhum referencial empírico, mas sim um processo eminentemente teórico.

Sobre isso, Rossato e Mitjánh Martínez (2017) afirmam que o processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre os eventos que ocorrem ao longo de toda a pesquisa e vão alimentando novas construções no processo. O pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita formular um problema de pesquisa.

O segundo atributo da Epistemologia Qualitativa refere-se à legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, nesse sentido destaca-se a pesquisa como uma produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que dão consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005). O teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne de modo particular, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. Constitui-se numa atividade pensante e construtiva do pesquisador.

A teoria não é uma contraposição e nem reafirmação do empírico, mas uma construção permanente, intelectual e sistemática que permite organizar, de diferentes formas, o material empírico e integra as ideias do pesquisador como parte fundamental do conhecimento em construção. O momento empírico é também um momento teórico, no qual o pesquisador produz interpretações e realiza construções a partir das informações que advêm das múltiplas relações com os participantes (MUNIZ; MITJÁNZ MARTÍNEZ, 2019).

Por fim, o terceiro e último atributo da Epistemologia Qualitativa é o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento que ressalta a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação. A comunicação é entendida como uma relação pela qual se expressa grande parte dos problemas sociais e humanos, seja direta ou indiretamente, mas também é uma via importante que pode converter os

participantes da pesquisa em sujeitos, implicando-os no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e suas contradições.

Captar, analisar e refletir sobre as experiências visuais que ocorrem no cotidiano escolar, sobretudo na perspectiva de crianças requer possibilidade, espírito crítico livre de amarras metodológicas e capacidade de criar, recriar e improvisar procedimentos e técnicas conforme o momento vivenciado. Diante dessas considerações, entendemos que a nossa temática não permite nos ater a um processo instrumental e inflexível de pesquisa, visto que a proposta de estudar visualidades escolares, entendidas como as experiências visuais das crianças, nos exige conhecer o campo de pesquisa em diferentes situações para então compreender como essas experiências visuais ocorrem no contexto escolar.

Portanto, para empreendermos o desafio de uma pesquisa acerca das visualidades no/do cotidiano escolar não poderíamos optar por outro caminho que não fosse o da pesquisa como construção, “dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.81).

Nossa preocupação com o rigor científico-metodológico da pesquisa não foi determinada pela inflexibilidade e pelos rituais de procedimentos padronizados aplicados de maneira mecânica, mas sim pela necessidade de nos guiar pela dinâmica dos acontecimentos no campo da pesquisa. González Rey (2005) explica que o pesquisador vai construindo, de forma progressiva e reflexiva, os diferentes momentos que configuram a pesquisa.

Não recolhemos dados ou provas inertes de acontecimentos escolares com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao contrário, o conhecimento na pesquisa foi sendo construído à medida que as informações também eram construídas, o que reafirma a importância da construção do conhecimento como processo vivo. O fato de que não houve uma hipótese formulada *a priori* não configurou a inexistência de um quadro teórico que orientou a construção de informações. O desenvolvimento do presente estudo iniciou-se com questões mais amplas, que no final se tornaram mais objetivas e específicas. Fomos precisando melhor os focos de análise à medida que o estudo se desenvolvia. Essa decisão nos exigiu assumir uma postura atenta, sensível e cuidadosa com todos os sinais e todas as evidências que o campo de

pesquisa nos ofereceu durante a construção das informações, processo que será apresentado na seção que segue a esta.

2.2 Contextualizando o espaço-tempo da pesquisa: seleção e caracterização do espaço físico e organizacional da escola

A seleção da escola campo da pesquisa ocorreu considerando os objetivos iniciais desta. Nosso interesse maior localizava-se nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituição pública. Inicialmente consideramos para essa seleção as escolas públicas que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental na zona urbana da cidade de Buriti Alegre - Goiás.

Tal escolha nos conduziu para as duas escolas da rede municipal de educação. Embora considerássemos a possibilidade de realizarmos o estudo nessas duas escolas, foi necessário ponderar algumas questões importantes: as duas escolas possuíam estruturas organizacionais diferentes e isso poderia enriquecer nosso trabalho, enquanto uma delas ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade regular em período parcial, a outra passava, no período de início da pesquisa, por um processo de integralização do ensino, e naquele momento enfrentava drásticas mudanças estruturais e organizacionais que sofreram resistências por parte de muitos professores; mas percebemos que, devido aos conflitos instaurados com a introdução do tempo integral de escolaridade não havia um ambiente propício à pesquisa e por isso optamos por desenvolver o presente estudo em apenas uma escola, aquela que ofertava os anos iniciais do Ensino Fundamental em período parcial.

O espaço e o tempo são elementos que fazem parte da prática educativa. O espaço escolar não é neutro, como nos lembra Viñao Frago (2001). Para esse autor, a ocupação do espaço, sua utilização, supõem sua constituição como lugar. O salto qualitativo que leva o espaço escolar à escola como lugar é, pois, uma construção social que também é cultural. “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (VIÑAO FRAGO, p.61, 2001).

A escola como lugar é um *locus* do processo de ensino-aprendizagem. Sua arquitetura e seus elementos simbólicos, sua localização e sua relação com a ordem

urbana ou rural, a disposição do mobiliário das salas de aulas e de outras instalações, as imagens fixadas nos seus ambientes e os tempos destinados a cada disciplina, ao recreio, ao lanche, às comemorações educam, também afirmam e reafirmam o lugar das crianças e os comportamentos que delas se esperam.

Todos esses aspectos foram considerados importantes durante nossa investigação, pois além de constituírem o contexto no qual a prática educativa acontece, analisar e compreender quais são as visualidades que compõem a educação do olhar de crianças no cotidiano de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45) e essas questões são fundamentais para a compreensão de como as crianças têm sido ensinadas na escola a verem o mundo e a si mesmas.

Nesse sentido, entendemos que a escola, por meio da sua materialidade, traduz todo um sistema de valores, tais como os de ordem, disciplina, vigilância e de ver e sentir, que são inculcados nas crianças, o que perpetua uma política social controladora dos movimentos e dos costumes.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Assim, não se trata de apenas apresentar a estrutura e o funcionamento da escola como locus de nossa pesquisa, mas também de reconhecer que toda a sua organização compõe as visualidades que nela acontecem também educam.

A escola¹² campo de pesquisa oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Sua estrutura física é formada por uma área de 4800 metros quadrados no centro da cidade. Apresenta-se com aspecto físico amplo e bom estado de conservação, necessitando de uma quadra de esportes. Sua área construída é de 789,24m², sendo 10 salas de aula com aproximadamente 42m² cada uma, com boa iluminação, boa acústica, mas há algumas salas de aula com pouca ventilação. A

¹² A apresentação da escola campo de pesquisa foi consentida pelos participantes da pesquisa devidamente registrados nos Termos de Livre Consentimento de participação na pesquisa. Contudo, a equipe gestora da unidade escolar nos solicitou ao final da pesquisa que se possível não divulgássemos o nome da unidade escolar. Por esse motivo não mencionaremos o nome da unidade escolar. Informamos que o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP sob o CAAE 16688819.9.0000.5152 e aprovado conforme parecer nº3.589.959.

construção é toda em alvenaria e composta por três pavilhões e uma casa aos fundos, conforme as figuras 03,04, 05 e 06.

Figura 3- Fotografia do Pavilhão 1 da Escola Pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Esse pavilhão possui 02 salas de aula, sala de atendimento aos pais, sala dos professores com banheiro, banheiro masculino e feminino para os alunos, cantina e área com bebedouro para alimentação das crianças.

Figura 4- Fotografia do Pavilhão 2 da Escola Pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

No pavilhão 2 existem 04 salas de aula, 01 de Almoxarifado e um corredor de circulação. Os pavilhões 1 e 2 são interligados.

Figura 5- Fotografia do Pavilhão 3 da Escola Pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

No Pavilhão 3 estão localizadas as salas da direção, secretaria, sala da coordenação pedagógica, banheiros femininos e masculinos para o uso dos alunos, banheiro feminino e masculino para o uso dos funcionários, um almoxarifado, uma sala de AEE e 04 salas de aula.

Figura 6- Fotografia da Casa Localizada no Fundo da Instituição Escolar Pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

A casa construída no fundo da instituição tinha por finalidade abrigar um vigia da escola e sua família; contudo, de acordo com a política de monitoramento eletrônico dos prédios públicos municipais, nos dias de hoje a vigilância é realizada por alarmes. Sendo assim, essa construção é utilizada como almoxarifado para guardar utensílios de limpeza e mobiliário com defeitos, também funciona como um lugar improvisado para guardar os livros didáticos e paradidáticos e outros espaços são utilizados para ministrar aulas de reforço escolar aos alunos.

O reforço escolar envolve atividades de intensificação de aprendizagem para crianças que demonstram dificuldades durante as aulas e são realizadas no contraturno do horário em que a criança estuda, normalmente são os professores que possuem carga horária de 40 horas semanais ou estagiários que disponibilizam esse reforço.

A unidade escolar possui ainda três pátios amplos que são utilizados para atividades recreativas das crianças, atividades culturais, físicas, esportivas e artísticas. Não há quadra poliesportiva na unidade, apenas uma área cimentada na qual as crianças realizam algumas atividades de educação física. Não há biblioteca.

A equipe gestora da unidade escolar é composta por cinco profissionais: 01 diretora, 01 secretária geral, 02 coordenadores pedagógicos e 01 coordenador de Atendimento Educacional especializado - AEE. A equipe de apoio administrativo é composta por 02 coordenadores de turno, 04 merendeiras e 01 auxiliar de secretaria, 04 auxiliares de limpeza e 4 merendeiras.

A equipe docente é constituída por 19 professores regentes sendo 18 deles com licenciatura em pedagogia, apenas uma licenciada em área específica e 03 professores de educação física, todos licenciados na área específica. Dentre este total de docentes, dez atuam no período matutino e nove no período vespertino, já os professores de educação física atuam em ambos os turnos. Há ainda 10 assistentes educacionais que auxiliam professores e alunos nas salas de aula. Sete deles são bolsistas de programas de iniciação à docência de cursos de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano e os outros três são assistentes educacionais efetivos da Secretaria Municipal de Educação.

A escola campo da pesquisa atendeu nos anos de 2018 e 2019, 413 crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas em 10 turmas no período matutino e 9 turmas no período vespertino. Contudo, observa-se que a escola ofertou uma turma de Educação Infantil¹³ no ano de 2018.

¹³ A instituição ofertou uma turma de Educação Infantil em 2018 como medida emergencial para atender a demanda que não foi possível ser atendida nas instituições de Educação Infantil do município.

Quadro 1- Quantidade de alunos por turma na escola-campo

Modalidade de Ensino	Turno	Quantidade (2018)	Quantidade (2019)
Educação Infantil - Nível II	Vespertino	20	-
Ensino Fundamental - 1º Ano A	Matutino	26	25
Ensino Fundamental - 1º Ano B	Matutino	26	26
Ensino Fundamental - 1º Ano C	Vespertino	23	24
Ensino Fundamental - 2º Ano A	Matutino	26	25
Ensino Fundamental - 2º Ano B	Matutino	24	25
Ensino Fundamental - 2º Ano C	Vespertino	19	20
Ensino Fundamental - 2º Ano D	Vespertino	23	22
Ensino Fundamental - 3º Ano A	Matutino	20	23
Ensino Fundamental - 3º Ano B	Matutino	22	21
Ensino Fundamental - 3º Ano C	Vespertino	22	23
Ensino Fundamental - 3º Ano D	Vespertino	19	23
Ensino Fundamental - 4º Ano A	Matutino	28	29
Ensino Fundamental - 4º Ano B	Matutino	27	25
Ensino Fundamental - 4º Ano C	Vespertino	30	23
Ensino Fundamental - 4º Ano D	Vespertino	-	23
Ensino Fundamental - 5º Ano A	Matutino	33	27
Ensino Fundamental - 5º Ano B	Matutino	33	31
Ensino Fundamental - 5º Ano C	Vespertino	30	32

Fonte: Secretaria da escola campo da pesquisa (2018/2019).

No período matutino a escola recebe crianças que residem na zona rural que chegam até a escola pelo transporte escolar do município e no período da tarde atende a crianças residentes apenas na zona urbana de diversos bairros da cidade.

O atendimento educacional especializado é oferecido exclusivamente pela coordenadora do AEE em uma sala destinada a esse fim em ambos os períodos de funcionamento da escola. O atendimento às crianças é realizado individualmente sempre que professores regentes julgarem necessário. A rotina da escola campo da pesquisa é organizada sistematicamente com horários estabelecidos para entrada, saída, intervalo de lanche e recreio para as crianças.

No período matutino as crianças pertencentes à zona rural chegam por volta das 06h30min da manhã pelo transporte escolar municipal. Há na escola funcionários encarregados de receber as crianças pela entrada principal, que atravessam o portão e aguardam no pátio interno pelo início das aulas. Muitas crianças são acompanhadas pelos pais, mas há também aquelas que estão sozinhas ou acompanhadas por outro colega. Às 06h55min soa um sinal para que as crianças se organizem em filas por série no pátio. Há sempre dois ou três funcionários que auxiliam a organização das crianças nas filas, enquanto isso, os professores se aproximam das crianças e às 07h00min, cada professor conduz as crianças de sua turma em fila para a sala de aula.

No período vespertino a rotina é semelhante, as crianças chegam à escola e aguardam no pátio interno até o sinal para organizar a fila. Às 12h25min soa um sinal para as crianças se organizarem em filas, logo às 12h30min as professoras conduzem as crianças para a sala de aula. No entanto o movimento da chegada das crianças no período vespertino é bem menor, pois as crianças da zona rural estão todas matriculadas no matutino.

Em ambos os turnos muitos pais e responsáveis aguardam a entrada dos filhos para a sala de aula do lado de fora do portão da escola. A saída das crianças também segue uma rotina, no período matutino o sinal toca às 11h25min. e no período vespertino às 16h55min. Os pais e responsáveis aguardam as crianças no pátio interno da escola. É durante os horários de entrada e saída das crianças que percebemos o contato dos pais e responsáveis com os professores.

A organização da escola estabelece dois momentos de intervalo para o recreio das crianças, sendo que o primeiro momento é destinado às crianças de educação infantil ao 3º ano do ensino fundamental, no período matutino ocorre das 09h. às 9h15min. e no período vespertino das 15h. às 15h15min. e o segundo momento para as crianças de 4º e 5º anos no período matutino das 09h20min. às 09h35min. e no período vespertino das 15h20min. às 15h.35min. O lanche é servido nas salas de aula pelos professores normalmente 10 minutos antes do sinal do recreio. Após soar a sirene para o recreio as crianças saem das salas de aula para o pátio e são monitoradas durante as brincadeiras sempre pelo coordenador de turno e auxiliares da limpeza da escola. Após o término do recreio as crianças retornam às salas de aula.

2.3 Construção do cenário da pesquisa: a entrada na escola e a seleção dos participantes

A construção do cenário da pesquisa consiste no processo de envolver os participantes na pesquisa estabelecendo uma relação de confiança e familiarização com o contexto da investigação. De acordo com González Rey (2005) o objetivo é apresentar a pesquisa para os possíveis participantes. O autor explica que o cenário começa a ser construído, intuitivamente, a partir do momento que entramos no campo de pesquisa, muito antes de tê-lo definido teoricamente.

Assim, nossa pesquisa iniciou-se com a apresentação da pesquisa à equipe gestora da escola. Considerando as orientações de Muniz e Mitjánz Martínez (2019), a seguir, apresentamos os elementos substanciais que participaram da construção e manutenção do cenário de nosso trabalho na escola.

Nosso primeiro contato com a escola foi realizado em 05 de setembro de 2018, inicialmente com a diretora e coordenadora pedagógica, quando apresentamos nossa proposta de investigação, deixando cópias do projeto para que tivessem acesso mais detalhado a nossas intenções e aos nossos planos para a investigação. Destacamos a receptividade com que fomos recebidos, visto que a direção e coordenação pedagógica colocaram-se abertas à nossa proposta de pesquisa; contudo, deixaram claro que não poderiam garantir o mesmo quanto aos professores, mas colocaram-se à nossa disposição para o que fosse possível realizar mediante consentimento de todos os envolvidos.

Informamos à direção e coordenação da escola que naquele momento ainda não havia uma definição dos participantes da pesquisa e que para que isso ocorresse precisávamos nos envolver no cotidiano da escola. Sendo assim, pedimos à equipe gestora que informasse aos professores sobre nossa presença na escola. A diretora nos comunicou que não era possível realizar uma reunião para esse fim, pois não poderia retirar as professoras da sala de aula ou solicitar que retornassem à escola em outro período. Porém, como alternativa, sugeriu que poderia nos levar até as professoras nas salas de aula, sem tomar muito tempo, para nos apresentar como pesquisadoras e informar que estaríamos presentes no cotidiano da escola. Assim foi feito. Fomos apresentadas individualmente às professoras e bem recebidas por elas; nessa oportunidade nos comprometemos que assim que possível apresentaríamos a elas nossa proposta de pesquisa.

A seleção dos participantes da pesquisa não foi uma tarefa simples e nem imediata. Nossos objetivos nos direcionavam para duas demandas: identificar as visualidades no cotidiano da escola e para a identificação dos significados e sentidos que as crianças produziam no cotidiano da escola diante dessas visualidades. Essas duas questões deixavam claro para nós que era necessário adentrar o cotidiano do campo de pesquisa para conhecer as visualidades e também nos aproximar das crianças. A questão inicial que se impunha ao nosso trabalho era o de decidir qual seria o quantitativo de turmas e quais estudantes participariam da construção das informações.

Quanto à necessidade de conhecer as visualidades da escola construímos ao longo de toda pesquisa, um inventário fotográfico das visualidades da escola com o objetivo registrar visualidades do cotidiano da escola e campo da pesquisa. González Rey (2005) afirma que as fotos são uma via idônea para provocar o sujeito em uma temporalidade subjetiva vivida, que, com frequência, é mais difícil de ser conseguida por outras vias. Foram realizados registros fotográficos dos espaços da escola ao longo da pesquisa. Esses registros¹⁴ tiveram início logo após nosso primeiro contato com a escola. Iniciamos a partir daquele momento um levantamento fotográfico dos cenários escolares em diferentes momentos, pois pretendíamos entender quais fatores interferiam na dinâmica e permanência de algumas imagens. Durante o registro fotográfico realizamos um levantamento das imagens mais recorrentes nos cenários da escola. Após esse levantamento, investigamos a procedência dessas imagens e sua circulação na escola. Cores, formas, sons, ritmos, movimentos e aromas presentes no espaço escolar revelavam pedagogias, hierarquias, atividades, relações e rotinas que constituíam o cotidiano da escola.

Compreendemos a partir das contribuições de González Rey (2005), que a definição dos sujeitos participantes ocorre de acordo com as necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa e não podem ser compreendidos como simples amostra ignorando as múltiplas condições e capacidades dos sujeitos diante dos diversos aspectos do problema estudado. Nesse sentido, antes de selecionarmos as turmas participantes fomos nos envolvendo com o campo de pesquisa a fim de conhecer e/ou produzir o envolvimento dos sujeitos com o tema da pesquisa.

Diante disso, realizamos observação participante que foram registradas em diário de bordo. As primeiras observações ocorreram no período de 06/09/2018 a 21/12/2018 em que frequentamos a escola três dias na semana e observamos a entrada e saída dos alunos, o recreio e os eventos escolares. Embora observássemos como ocorria a dinâmica do cotidiano da escola, o movimento das crianças e as relações que se instauravam entre elas e a escola, também voltamos nossa atenção para visualidades existentes na escola e para as interações das crianças com essas visualidades. Nesse período nos envolvemos e vivenciamos a realidade da escola, conversamos com muitas pessoas e conhecemos, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa seria desenvolvida.

¹⁴ As fotografias produzidas sobre as visualidades da escola presentes nos ambientes externos e internos das salas de aula tiveram o consentimento da equipe gestora e das professoras.

Durante o primeiro período de observação, realizamos contatos informais com as professoras nos intervalos de aulas, durante os recreios das crianças e nas aulas de educação física; aproveitamos esses contatos para lhes falar sobre a pesquisa, ouvi-los e observar o trabalho educativo que realizavam com as crianças. Nesses momentos conversávamos sobre diferentes aspectos do cotidiano da escola, as dificuldades de aprendizagens dos alunos, os desafios que se apresentavam diferentes a cada dia na sala de aula e o trabalho que realizavam.

Notávamos, pelas indagações e pelos comentários das professoras que muitas delas temiam uma avaliação ou crítica pejorativa por parte da pesquisadora sobre sua prática pedagógica e sobre as decorações das salas de aula. Esclarecíamos também às professoras que as decorações, as imagens de trabalhos expostos das crianças e outras visualidades não estavam em julgamento como certo ou errado, mas o interesse na pesquisa era analisar essas imagens e as relações históricas-culturais das práticas do ver e produzir imagens na escola articuladas à educação das infâncias. Na medida em que explicávamos a elas que o interesse era pelas visualidades e imagens e a educação do olhar de crianças, as professoras sentiam-se mais à vontade e disponíveis.

Tínhamos ciência que para a seleção dos participantes da pesquisa não eram suficientes os critérios estabelecidos por nós ou pelo próprio desenvolvimento do trabalho, sem que houvesse o consentimento dos envolvidos. Sendo assim, formalizamos convites individuais e verbais para participação das professoras, para termos acesso às crianças, nas últimas semanas do semestre letivo de 2018, mais precisamente no período de 10/12/2018 a 21/12/2018, durante os intervalos das aulas de educação física¹⁵.

Sete professoras se dispuseram a participar com suas crianças: duas de 1º ano - uma do período matutino e outra do período vespertino; uma de 2º ano; uma de 3º ano; uma de 4º ano e duas de 5º ano, todas essas do período vespertino. Diante dessa disponibilidade, para o desenvolvimento da pesquisa e para aproximação com as

¹⁵ Pretendíamos realizar uma reunião geral com as professoras, contudo não obtivemos sucesso. A diretora e a coordenadora nos alertaram novamente sobre a impossibilidade de reunir com as professoras durante o período de aula, pois não poderiam dispensar os alunos para viabilizar tal reunião e não havia momentos de reunião que contemplassem a presença de todos os docentes. Fomos alertadas também de que possivelmente não obteríamos sucesso no convite às professoras para uma reunião fora do horário trabalho devido à sobrecarga e acúmulo de atividades que tinham.

crianças, optamos por observar e participar inicialmente do cotidiano de uma turma de cada ano do Ensino Fundamental no período vespertino.

O ano letivo de 2018 se encerrou e aguardamos o retorno das aulas no final de janeiro de 2019 para prosseguir com a pesquisa. Ao iniciar o novo ano letivo, no dia 28 de janeiro de 2019, retornamos à escola e conversamos novamente com as professoras que haviam aceitado colaborar conosco na pesquisa para confirmar sua participação. Todas essas professoras permaneceram no mesmo período na escola e foram mantidas nas mesmas séries e reafirmaram a participação na pesquisa. Isso facilitou a continuidade do nosso trabalho.

Na oportunidade reforçamos com as professoras que precisávamos de um contato mais próximo com as crianças para então definir com quais aprofundaríamos o contato. Explicamos às professoras que necessitaríamos do apoio delas para construir os encontros com as crianças. Nesse momento, retomamos as observações do cotidiano da escola e definimos um cronograma de observações nas salas de aula das cinco turmas dos professores que deram aceite à pesquisa com objetivo construir uma aproximação com as crianças e conhecer a rotina delas na sala de aula e ainda obtermos informações sobre as turmas que nos ajudassem a planejar a próxima ação com as crianças. As observações nas salas de aula tiveram duração de cerca de 20 minutos em cada uma das turmas no período de 18 de fevereiro de 2019 a 22 de março de 2019 e totalizaram cinco observações em cada turma em diferentes períodos da tarde, tal como pode ser visto no quadro 02 apresentado abaixo.

Quadro 2 - Cronograma de observações iniciais nas salas de aula de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental – 18 de fevereiro a 22 de março de 2019

Turmas	Data e horário	Data e horário	Data e horário	Data e horário	Data e horário
1º ano C	18/02 13h:30min às 13h:50min	19/02 14h:10min às 14h:30min	25/02 16h:20min às 16h:40min	11/03 13h:30min às 13h:50min	22/03 13h:30min às 13h:50min
2º ano C	18/02 14h:10min às 14h:30min	19/02 14h:40min às 15h:00min	25/02 15h:50min às 16h:10min	11/03 14h:10min às 14h:30min	22/03 14h:10min às 14h:30min
3º ano C	18/02 14h:40min às 15h:00min	19/02 13h:30min às 13h:50min	25/02 14h:10min às 14h:30min	11/03 14h:40min às 15h:00min	22/03 14h:40min às 15h:00min
4º ano D	18/02 15h:50min às 16h:10min	19/02 16h:20min às 16h:40min	25/02 14h:40min às 15h:00min	11/03 15h:50min às 16h:10min	22/03 15h:50min às 16h:10min
5º ano C	18/02 16h:20min às 16h:40min	19/02 15h:50min às 16h:10min	25/02 13h:30min às 13h:50min	11/03 16h:20min às 16h:40min	22/03 16h:20min às 16h:40min

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A partir de cada observação realizada escrevemos um texto descritivo e analítico das situações vivenciadas, o conjunto desses textos compõe o diário de bordo. Com a autorização das professoras realizamos fora do horário de aulas o registro fotográfico de imagens de cada uma das cinco salas de aula dando continuidade ao inventário fotográfico.

Quando iniciamos a primeira observação em cada uma das turmas, as professoras já haviam conversado e explicado às crianças sobre nossa presença e que frequentaríamos a sala de aula por algum tempo. De certo modo, muitas crianças já estavam acostumadas com a nossa presença na escola, pois nos encontrávamos pelos corredores, pátios e nas celebrações escolares. Contudo, mesmo assim, demonstraram curiosidade sobre o que fazíamos ali dentro de suas salas de aula. Ressaltamos que lidar com a curiosidade das crianças demandou esforço e cuidado de nossa parte para não causar transtornos à rotina das turmas.

Observamos que as crianças possuíam uma rotina estável na escola. As professoras dividiam o horário escolar destinando cerca de 50 minutos para cada disciplina, percebemos que cada turma já tinha estabelecido as disciplinas que estudariam a cada dia e horário da semana. Foi possível perceber que na rotina de sala de aula, em todas as turmas, priorizava-se o trabalho com língua portuguesa e matemática. Não observamos em nenhum momento, por exemplo, uma aula de Artes.

Posteriormente ao período de observações nas salas de aula e conforme autorizações prévias e auxílio das professoras apresentamos a pesquisa às crianças. O diálogo com as professoras foi importante no sentido de torná-las apoiadoras da construção da investigação em construção. Nos diálogos com as professoras obtivemos orientação sobre o tempo que poderíamos utilizar com as crianças e as possibilidades de organização de cada turma.

Conforme foi acordado com as professoras, o encontro com as turmas foi planejado para ser realizado em dois momentos distintos com um cronograma com as datas e os horários de nossos encontros com as turmas pré-estabelecidos, conforme quadro 03.

Quadro 3 - Cronograma das conversas com as crianças para apresentação da pesquisa

Turma	Data/ horário 1º encontro	Data/ horário 2º encontro
1º ano C	22/04/2019 - 13h40min às 14h30min	30/04/2019 - 15h40min às 16h30min
2º ano C	23/04/2019- 13h40min às 14h30min	02/05/2019- 13h40min às 14h30min
3º ano C	24/04/2019- 13h00min às 13h50min	02/05/2019- 15h40min às 16h30min
4º ano D	25/04/2019-13h40min às 14h30min	03/05/2019-12h50min às 13h40min
5º ano C	25/04/2019- 15h30min às 16h20min	03/05/2019- 15h40min às 16h30min

Fonte: Arquivo elaborado pela pesquisadora (2019)

A apresentação¹⁶ de nossa pesquisa às crianças foi um momento importante e esclarecedor, embora estivéssemos há meses na escola participando de alguns momentos da rotina escolar, esse foi o momento de dizer às crianças oficialmente o que de fato estávamos fazendo ali. Nós já não éramos mais estranhos a elas, mas até aquele momento elas não sabiam com clareza o motivo de nossa presença na escola.

No primeiro encontro¹⁷ tínhamos como objetivo tanto apresentar nossa pesquisa às crianças, como também convidá-las para participarem dela e iniciar uma escuta sobre seus modos de ver a escola e compreender o espaço escolar e ainda buscar perceber se algumas visualidades da escola se fazia presente em seus dizeres, tal como pode ser observado nas figuras 07, 08 e 09.

¹⁶ Os encontros com as crianças ocorreram no período de duas semanas sendo um encontro a cada semana em cada uma das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Cada um dos encontros foi planejado para 50 minutos de duração e foram gravados em áudio no celular da pesquisadora e registrados em notas no diário de bordo da pesquisadora. Elaboramos um roteiro para os dois encontros (Apêndices A e B).

¹⁷ A organização destes encontros seguiu o que nos foi permitido realizar pelas professoras. Houve turma que saímos com as crianças da sala de aula, por exemplo, levamos as crianças da turma do 4º ano para um espaço do corredor que fica localizado no pavilhão, as demais turmas permaneceram na sala de aula, as carteiras foram organizadas em círculos, em outras turmas, além de permanecerem na sala de aula, foi necessário que as crianças permanecessem em filas para não atrapalhar a atividade posterior que seria realizada pela professora regente.

Figura 7- Fotografia do Primeiro Encontro com a Turma do 3º Ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 8- Fotografia do primeiro encontro com a turma do 4º ano: as crianças sentadas em círculo e fora da sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 9- Fotografia do primeiro encontro com a turma do 5º ano: as crianças sentadas em círculo e dentro da sala de aula



Fonte: Arquivo elaborado pela pesquisadora (2019)

As Figuras 07, 08 e 09 apresentadas acima se referem ao registro fotográfico realizado pelas professoras das turmas durante nosso primeiro encontro. Nesses encontros nos (re)apresentamos às crianças e solicitamos que elas também se apresentassem, dizendo seus nomes e suas idades. As crianças ficaram tímidas no início da conversa, mas à medida que os colegas se apresentavam a timidez cedia espaço para a espontaneidade. Posteriormente, explicamos a elas o que fazíamos ali e quais eram os nossos objetivos. Contamos a elas a história de Rodrigo do livro “Uma escola assim, eu quero pra mim”¹⁸ de Elias José com a finalidade de estimular uma conversa sobre a escola, seus lugares e sentimentos das crianças em relação a ambos.

As crianças, de modo geral, ouviram a história atentamente. Posteriormente manifestaram o desejo de compartilhar as experiências que possuíam a respeito de diferentes situações que já haviam vivenciado na escola. Percebemos pela exaltação das

¹⁸ O livro “Uma escola assim, eu quero para mim”, de autoria de Elias José, trata do relato de uma criança que se chama Rodrigo, que veio da roça para estudar na cidade. Assim como toda criança, Rodrigo chegou à escola todo entusiasmado para viver seus momentos de aprendizado. Rodrigo primeiramente se deparou com a professora Marisa que o desanimou por criticar seu modo de falar, não procurando saber de onde ele veio e qual era a sua cultura; mas logo conhece outra professora, substituta da professora Marisa por algum tempo, esta se chamava Celinha e tinha metodologia diferente da primeira professora e fez Rodrigo se sentir capaz de aprender e interagir com as demais crianças. A professora Celinha considerava e respeitava as diferenças culturais entre as crianças e soube conduzir a turma respeitando a cultura que cada uma delas trazia de casa.

crianças, principalmente das turmas de 3º, 4º e 5º anos que muitas delas se identificavam com o personagem Rodrigo.

Nossa intenção, nesse primeiro momento, foi possibilitar que as crianças pudessem expressar livremente sobre suas experiências na escola. A abertura para ouvir as crianças sobre seus modos de ver a escola foi o ponto de partida que utilizamos para buscar perceber quais visualidades escolares apareceriam em suas narrativas. Ouvimos e observamos atentamente o que as crianças diziam sobre os mais diversos assuntos, desde críticas à estrutura física da escola, por exemplo, as paredes da sala de aula com cores “sem graça”, a falta de uma quadra coberta para atividades de educação física, até elogios sobre o lanche saboroso que era servido diariamente.

Foi um momento de muita participação em todas as turmas, pois as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo. Então propusemos a elas uma brincadeira que consistia em completar frases sobre a escola, por exemplo: “Minha escola é...”. O completamento de frases constituiu-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora com indutores curtos a serem completados oralmente pelas crianças. González Rey (2005) ressalta que ao complementar as frases são evidenciadas informações tanto diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, que estão muito mais associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes contidas no mesmo instrumento.

Produzimos fichas com os indutores, colocamos as fichas em uma caixa que era passada de uma criança a outra de acordo com o ritmo de uma música. Quando a música parava a criança que estava com a caixa retirava uma ficha e completava a frase, em seguida, outras crianças que desejassem também podiam fazer suas considerações. Nas turmas de crianças de primeiro e segundo ano, a dinâmica realizada foi diferente. As crianças dessas turmas retiravam a ficha da caixa e eram auxiliadas pela professora regente e em seguida a criança completava a frase. A participação das professoras dessas turmas foi fundamental, pois a maioria das crianças ainda não possuía domínio pleno sobre a leitura.

Convidamos as crianças das cinco turmas para participação na pesquisa. Todas as crianças aceitaram o convite da pesquisadora e foram esclarecidas de que poderia haver outros encontros e que o número de participantes ainda não havia sido estabelecido. Esclarecemos que essa definição seria realizada de acordo com a necessidade da pesquisa.

O segundo encontro foi realizado na semana seguinte. Retomamos com as cinco turmas à discussão sobre a escola, suas visualidades e imagens e propusemos a elas uma atividade de desenho na qual pudessem expressar o que a escola tinha de mais interessante. Ao propor que as crianças realizassem um desenho¹⁹ tínhamos como finalidade construir trechos de informações por meio da expressão de sentidos subjetivos sobre a escola e suas visualidades por um caminho diferente, que era da palavra, tal como nos orienta González Rey (2005). Esse instrumento foi proposto com o objetivo de propiciar a expressão das crianças sobre os espaços mais significativos da escola para elas. De acordo com González Rey (2005), os desenhos são importantes no estudo com crianças, pois representam uma forma privilegiada de expressão simbólica, sua finalidade é gerar a expressão de sentidos subjetivos por um caminho diferente da palavra.

A atividade do desenho foi realizada dentro das salas de aula. Oferecemos às crianças folhas de papel sulfite, canson e pequenas placas de papelão e materiais para colorir tais como: lápis de cor, giz de cera e canetas hidrocor, porém as crianças também utilizaram os materiais seus próprios materiais, conforme exemplificam a figura 10.

Figura 10 - Criança desenhando a escola dos sonhos durante o segundo encontro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Depois de reunir um conjunto de informações construídas e produzir uma análise inicial do que construímos seguimos para a qualificação da tese, momento esse

¹⁹ Trataremos sobre os desenhos produzidos pelas crianças na última seção deste trabalho.

que foi muito importante para prosseguir com a pesquisa. A qualificação da Tese foi realizada em 22 de outubro de 2019. A partir das contribuições da banca percebemos que para compreendermos como as crianças significavam as visualidades escolares deveríamos entender os processos que envolviam a produção das visualidades na escola: de onde vinham essas imagens, como eram escolhidas e por que aquelas e não outras imagens? Respostas para esses questionamentos poderiam advir do diálogo com as professoras.

Sendo assim, retornamos à escola e conversamos novamente com as professoras e propusemos a elas que realizássemos alguns momentos de conversa sobre as visualidades escolares. As professoras aceitaram e disponibilizaram parte do período das aulas de educação física para conversarem conosco.

Quanto à escolha de uma turma de crianças para aprofundar os debates sobre visualidades escolares definimos os seguintes critérios: maior envolvimento das crianças e da professora com a pesquisa, disponibilidade da professora em ceder horários da aula para conversarmos com as crianças e a turma em que a maioria das crianças já pertenciam ao quadro de alunos da escola em 2018.

Vale ressaltar que nosso interesse não era realizar um estudo comparativo entre diferentes anos escolares ou crianças com diferentes faixas etárias, mas construir um grupo de estudantes para aprofundar a compreensão sobre como as crianças se relacionavam com as visualidades escolares. Mediante esses critérios definimos a turma do 4º ano D, composta por 23 crianças, das quais 21 foram alunos da escola em 2018.

Para prosseguir com a pesquisa era necessário a partir daquele momento definir os próximos passos bem como ampliar os instrumentos que utilizaríamos para construir as informações necessárias com a turma de crianças do quarto ano D e as cinco professoras.

2.4 Instrumentos utilizados na produção de informação: Continuando a caminhar na pesquisa

Os instrumentos de produção de informação são entendidos nesta pesquisa qualitativa como toda situação ou recurso utilizado para que o sujeito possa se expressar no contexto de relações em que se caracteriza a pesquisa. Nesse sentido, a escolha dos instrumentos ocorreu conforme o desenvolvimento da pesquisa. Assim, as informações

foram sendo construídas desde o momento de nossa entrada na escola, conforme já mencionado anteriormente: diário de bordo, inventário fotográfico de imagens, conversas iniciais com professores e crianças.

Contudo, para prosseguir com a pesquisa foi necessário ampliar os instrumentos de construção de informação. Nesse sentido, utilizamos dinâmicas conversacionais com as professoras e crianças.

Os sistemas conversacionais são processo de ativo de diálogo que se trava entre o pesquisador e os participantes da pesquisa e que deve ser acompanhado, com iniciativa, paciência, respeito e criatividade, pelo pesquisador. Esse sistema rompe com o modelo estímulo-resposta e são capazes de permitir ao pesquisador deslocar-se do local das perguntas para integrar-se a uma dinâmica de conversação que é responsável pela produção de um tecido de informações.

Para compreender o pensamento das crianças sobre as visualidades escolares era importante que elas se expressassem e falassem espontaneamente sobre as imagens que compõe essas visualidades na escola. González Rey (2005) explica que a conversação é diferente da epistemologia centrada na resposta, o conversar não é dirigido à produção de um conteúdo suscetível de ser significado imediatamente pelo mesmo artefato que o produziu.

O objetivo da conversação é a busca, sobretudo, pela expressão compromissada do sujeito que fala. Logo, esse instrumento aproxima e persegue a expressão livre e aberta dos participantes. A conversação é tida como instrumento que produz informações, definindo o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente da pesquisa e se orienta a superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista.

As dinâmicas de conversação foram gravadas em áudio e reconstruídas posteriormente. Ressaltamos que as dinâmicas de conversações com as professoras foram realizadas no período de 28 de outubro de 2019 a 08 de novembro de 2019 de forma individual durante os intervalos das aulas de educação física, conforme cronograma no quadro 04.

Quadro 4 - Cronograma das conversações realizadas com as professoras²⁰

Professora	Data/horário	Data/horário	Data/horário
Professora A	28/10/2019 13h:20min às 13h:50 min	01/11/2019 14h:10min às 14h:40 min	08/11/2019 14h:10min às 14h:40 min
Professora B	30/10/2019 15h:40min às 16h:10min	06/11/2019 15h:40min às 16h:10min	13/11/2019 15h:40min às 16h:10min
Professora C	28/10/2019 14h:10min às 14h:40min	01/11/2019 13h:20min às 13h:50 min	08/11/2019 13h:20min às 13:50 min
Professora D	28/10/2019 15h:40min às 16h:10min	01/11/2019 15h:40min às 16h:10min	08/11/2019 15h:40min às 16h:10min
Professora E	30/10/2019 14h:10 às 14h:40 min	06/11/2019 14h:10min às 14h:40 min	13/11/2019 14h:10min às 14h:40 min

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Foram realizados três encontros com as professoras. As conversações foram preparadas para duração de cerca de 30 minutos, pois não podíamos tomar todo o período da aula de educação física, visto que este era o momento em que elas se reuniam com a coordenação da escola. Essas conversações foram realizadas em diferentes espaços, algumas vezes na sala de aula, pois naquele momento os alunos estavam no pátio na aula de Educação Física, outras vezes na sala da coordenação.

Seguimos o mesmo caminho percorrido por Cunha (2005) para refletir com as professoras o que elas pensavam sobre imagens da escola, principalmente algumas das salas de aula. As conversações foram planejadas a partir de três eixos: As imagens no cotidiano das professoras; as imagens na escola e as imagens nas aulas de Arte. Conforme o que as professoras iam dizendo, outras questões eram formuladas, as questões referentes às conversações encontram-se no Apêndice D.

O objetivo dessas conversações foi o de identificar a compreensão das professoras sobre as visualidades escolares, a importância que elas atribuíam às imagens na sala de aula e em outros ambientes da escola, os processos envolvidos na produção das imagens, os modos de determinação dos períodos de permanência e circulação dessas imagens, bem como a escolha de temáticas, os repertórios visuais das professoras e o lugar das crianças nesse processo.

Para a realização das conversações com as professoras utilizamos um álbum digital com 40 imagens selecionadas a partir do inventário fotográfico produzido pela

²⁰ Destacamos neste quadro a professora da turma participante da pesquisa.

pesquisadora. Notamos que nas primeiras conversações havia certa formalidade; contudo, no decorrer dos encontros, as professoras foram demonstrando mais tranquilidade.

A postura das professoras é compreensível, visto que, desde o início da pesquisa estava claro o nosso interesse e posicionamento crítico sobre as visualidades escolares. Nesse sentido, embora as docentes tivessem conhecimento de nossos objetivos e de nossas concepções ficava claro para nós que elas temiam ser questionadas ou criticadas pelas imagens decorativas que traziam para as salas de aula e então traziam em suas falas justificativas para o uso de imagens que utilizavam. Logo, percebemos muitas contradições entre as afirmações das professoras e o que víamos na escola. Por meio de suas respostas pudemos perceber seus posicionamentos em acordo com uma desconsideração sobre a participação das imagens no cotidiano das pessoas, especialmente em relação às visualidades escolares e o uso de imagens nas salas de aula.

As dinâmicas de conversação realizadas com as crianças ocorreram através de encontros formalizados sob o título de leitura crítica de imagem. Esses encontros totalizaram seis e ocorreram no período de 04 de novembro de 2019 a 02 de dezembro de 2019 e todos contaram com a participação e o apoio da professora regente das crianças.

A leitura de imagem foi realizada a partir daquelas que registramos no inventário fotográfico. Esse instrumento foi elaborado com referência no trabalho desenvolvido por Rose (2001) e Rossi (2009). Diante das diferentes perspectivas de leitura de imagem muito utilizadas principalmente no ensino de Arte, optamos por utilizar uma proposta mais aberta que oportunizasse as crianças estabelecer significados com maior liberdade. Estabelecemos algumas questões para nos ajudar na leitura crítica de imagem e estas se encontram no Apêndice C. O objetivo foi conhecer os significados e sentidos construídos pelas crianças a partir de imagens presentes no cotidiano delas tanto dentro da sala de aula como em outros espaços da escola.

Realizamos seis encontros com as crianças da turma do quarto ano D em sala de aula, conforme cronograma apresentado no quadro 05.

Quadro 5 - Cronograma de dinâmicas de conversação realizadas com as crianças

Atividade	Data	Horário
1ª encontro: seleção das imagens para realizar a leitura crítica de imagem.	04/11/2019	16h às 16h:30 min
2ª encontro: leitura crítica da imagem 1	11/11/2019	16h às 16h:40 min
3ª encontro: leitura crítica da imagem 2	18/11/2019	16h às 16h:40 min
4ª encontro: leitura crítica da imagem 3	21/11/2019	16h: às 16h:40 min
5ª encontro: leitura crítica da imagem 4	25/11/2019	15h:40min às 16h:40 min
6ª encontro: leitura crítica da imagem 5	02/12/2019	15h:30 min às 16h:40 min

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Os encontros para leitura crítica de imagem foram realizados sempre nos últimos horários de aula. A definição do horário e a duração de cada encontro foram definidas com a professora da turma, a qual acompanhou todos esses momentos.

Destacamos que além da leitura crítica de imagem, as crianças também produziram desenhos no quinto e sexto encontro conforme a temática das imagens analisadas. Após a transcrição dos áudios das conversações tivemos o desafio de compreender os pensamentos elaborados pelas crianças, pois nossa expectativa era a de entender, explicar os modos como àquelas crianças situavam-se em relação às imagens e visualidades escolares, o que pensavam, como se posicionavam diante das imagens, como articulavam aquelas imagens apresentadas com suas próprias vidas em seus modos de ser e ver o mundo. Muitas vezes nos deparamos com palavras ou frases soltas, silêncios e risos. Sendo assim, para melhor compreender as crianças, faremos na última seção desta tese uma apresentação livre de suas falas, buscando interpretar seus dizeres, pensamentos, vivências, emoções dentro da pesquisa.

2.5 As análises e reflexões sobre as informações construídas no itinerário da pesquisa

A apresentação das informações construídas, suas interpretações e reflexões são apresentadas nesta tese a partir de uma narrativa de dupla condição teórica e dialógica. A metodologia construtivo-interpretativa não impõe momentos isolados de aplicação de instrumentos e outro para produção de informações e análises, pois todos esses momentos são inseparáveis e ocorrem concomitantemente. Muniz e Martínez (2019) lembram-nos de que o momento empírico é um momento também teórico, no

qual produzimos interpretações e construções a partir das informações derivadas das múltiplas relações com os participantes.

São os objetivos da pesquisa bem como o próprio objeto e o material empírico construído ao longo da pesquisa que definem a abordagem de análise e reflexões (ROSE, 2001). Nesse sentido, Rose (2001) ressalta inicialmente algumas posturas do pesquisador diante de estudos que envolvem imagens: considerar a imagem em seu contexto social sem assumir que elas se reduzam a esses contextos; considerar que o olhar do pesquisador não é inocente, pois é constituído a partir de determinado contexto histórico, geográfico, cultural e social; considerar de forma crítica como esse olhar é desenvolvido e pensar a respeito das condições sociais e efeitos dos objetos visuais. Essas recomendações são importantes posto que encarar que as práticas culturais permitem a articulação de significados a respeito do mundo, em negociação a conflitos sociais, na produção dos sujeitos sociais (ROSE, 2001).

Tomando essas considerações e procedendo ao estudo das visualidades da escola campo da pesquisa, percebemos que os procedimentos realizados não se regulamentam por um método rígido, uma vez que não é salutar desconsiderar a sensibilidade envolvida no processo de produção e nem mesmo no de fruição. A conjugação entre as diferentes instâncias determinam a circularidade de valores simbólicos que regem a atividade e o processo de significação.

Na construção que apresentaremos nas próximas seções nos aventuramos à apresentação desse processo a partir das bases teóricas dos Estudos da Cultura Visual para a Educação e contribuições da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança, sobretudo com aproximações, adaptações e ampliações dos métodos de interpretação das visualidades segundo diferentes autores desses campos de estudos e de outros campos que dialogam com o assunto. Recorreremos à dinâmica de expor algumas informações advindas das conversações realizadas com os participantes da pesquisa, do inventário visual construído, para apresentar nossas elaborações, assim como destacamos algumas produções das crianças.

III VISÕES E VERSÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E ALGUNS DESDOBRAMENTOS: UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL NA/DA ESCOLA

Nesta seção apresentamos algumas reflexões sobre como as visualidades da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental são produzidas, naturalizadas e apropriadas pelas professoras participantes da pesquisa, bem como as relações entre essas visualidades com práticas educativas e culturais realizadas com as crianças. Trazemos no decorrer das discussões algumas visualidades²¹ que foram percebidas e vivenciadas na pesquisa de campo na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao examinarmos as informações construídas na pesquisa - registradas no inventário fotográfico, diário de campo e incluindo as dinâmicas de conversação - percebemos que existia uma diversidade de composições imagéticas e uma variedade de modos de ver a educação das infâncias e que as experiências visuais na escola estavam intimamente ligadas às práticas culturais mais amplas e que circulam socialmente, tal ligação foi discutida por Cunha (2005) na educação infantil, mas o mesmo ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, compreendemos que a escola tem modos particulares de lidar com as imagens.

3.1 Visualidades na escola

[...] as imagens não são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de formas bem particulares (ROSE, 2001, p. 6).

Quais são as imagens que habitam a escola? Como são produzidas? Por quem e para quais finalidades? O que revelam sobre infâncias, modos de ensinar e aprender, e especialmente sobre a educação do olhar das crianças? Estas são as questões que pretendemos discutir ao longo desta seção e para isso recorreremos a um conjunto de informações que foram construídas ao longo da pesquisa de campo, composta pelo inventário fotográfico²², pelas conversações com as professoras²³; observações no pátio

²¹Como já explicamos anteriormente, compreendemos que a “visualidade se refere às diferentes formas como a visão é construída, sendo que ambos, visão e visualidades são culturalmente construídos” (ROSE, 2001, p.6).

²² O inventário fotográfico corresponde ao conjunto de registros fotográficos que realizamos na escola em 2018 a 2019. Esse registro foi realizado de modo amplo, com atenção para registros de imagens bidimensionais, veiculadas nas paredes e murais da escola, movimentos das crianças, suas brincadeiras e

da escola e nas salas de aula com a descrição dessas atividades no diário de campo e pelo arcabouço teórico dos estudos da Cultura Visual em diálogo com a Educação, o Ensino de Arte, Antropologia da Criança e Sociologia da Infância.

A importância da discussão destas questões para este estudo reside em que para compreendermos que visualidades são produzidas no cotidiano da escola era necessário perscrutar/analisar como essas visualidades se constituem, de modo a compreender suas dimensões pedagógicas, estéticas e culturais dentro do contexto de relações que estabelecem com as crianças.

Fischman (2004) nos lembra de que para compreendermos as visualidades é necessário refletir sobre o conjunto de relações que envolvem tanto a percepção e a recepção de imagens quanto as condições culturais, sociais e econômicas que envolvem os produtores e os usuários da cultura visual e reforça que nenhum desses processos é ato passivo e isolado, pois entre os fatores que interferem nesses processos estão as convenções sociais e culturais. Isso ocorre porque no campo do ver e olhar existe uma relação indispensável com “vetores verbais, de audição, emocionais, físicos, intelectuais, espaciais e históricos” (FISCHMAN, 2004, p.6).

Essas considerações exigiram de nós uma postura crítica diante das noções de investigação e reflexão sobre o que vimos na escola e como as imagens eram construídas e reconstruídas por todos os seus sujeitos. Entretanto, somos conscientes de que nosso olhar não está alheio aos regimes escópicos, pois se situa em tempo e espaço histórico, reflete a cultura e orienta-se pela nossa subjetividade, logo, não há verdade absoluta na compreensão das visualidades da escola, visto que interpretar as imagens que a constitui não é a descoberta de sua verdade (ROSE, 2001). Sendo assim, apresentamos nesta seção algumas das possibilidades existentes para a interpretação das

comemorações. Contudo, para nossa análise priorizamos o registro visual de painéis, murais, cartazes fixados nas paredes das salas de aula e dos corredores da escola. Ressaltamos, que conforme participamos das dinâmicas do cotidiano da escola, dos acontecimentos e das rotinas produzimos um volume muito grande de imagens; tais imagens foram organizadas e selecionadas por nós de acordo com critérios estabelecidos para fazerem parte das análises propostas nesta Tese.

²³ Acerca dos dizeres das professoras e das crianças destacamos que a nossa preocupação foi construir um relato amplo com esse material, priorizando suas produções, escolhas e intenções relacionadas às imagens e visualidades visando a apreender os modos de pensar as infâncias e de ser criança. Ressaltamos que as conversações com as professoras ocorreram de duas maneiras: momentos informais especialmente durante intervalos de recreio e festividades realizadas na escola e durante encontros formais para conversarmos sobre as visualidades. A fim de que fiquem clara as circunstâncias em que as informações foram construídas passamos, a partir desse momento, a utilizar o termo conversações informais para nos referirmos aos momentos informais de diálogo e o termo dinâmicas de conversação para nos referir aos encontros que realizamos individualmente com cada uma delas.

visualidades da escola e defendemos uma postura crítica a respeito das imagens que as constituem sem estabelecer verdades absolutas.

As visualidades em que nos detemos nesta pesquisa são compostas por imagens de artefatos visuais²⁴ que constroem um cenário visual no espaço físico comum da escola, presente nos pátios, nos corredores que dão acesso as salas e especialmente dentro das salas de aula. Não são utilizados *a priori* na presente pesquisa, os modos de vestir, o material escolar das crianças e das professoras, dentre outras imagens presentes no contexto escolar. Essas visualidades não são menos importantes, contudo nosso objetivo foi compreender como se desenvolvia as visualidades no cotidiano escolar e priorizamos imagens produzidas pelas professoras para/com as crianças. Além disso, nosso interesse recai principalmente sobre o olhar das crianças, os significados e os sentidos que estabelecem a partir das imagens produzidas pelas docentes para/com elas.

As ausências também são consideradas para a compreensão das visualidades da escola, uma vez que reafirmam seleções e exclusões do que deve ser visto ou não deve ser visto pelas crianças. Isso porque, nossas experiências visuais não se restringem apenas àquilo que é explicitamente visível, como afirma Didi-Huberman (2010):

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado” (DIDI-HUBERMAN, 2010,p. 77).

Nosso olhar também é movido por aquilo que não vemos, com isso tanto as presenças quanto as ausências podem revelar projetos em curso para educação e infâncias. As experiências visuais proporcionadas às crianças na escola são carregadas de intenções, ainda que os professores nem sempre se deem conta disso, como ressalta Cunha (2005). As imagens são produzidas para serem vistas e não há neutralidade no processo de sua produção e circulação, e como nos lembra Aumont (1993), elas jamais são gratuitas, pois desde sempre são fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos.

Constatamos que as visualidades da escola revelavam algumas concepções que as professoras possuíam sobre educação, sobre os modos de ensinar e aprender, sobre as

²⁴ Entende-se como artefato visual nesta pesquisa toda a materialidade das imagens que compõem as visualidades da escola.

infâncias e o repertório visual que possuíam. Embora as visualidades da escola fossem explicadas pelas professoras como centradas nas crianças, percebemos que eram produzidas, selecionadas ou determinadas exclusivamente pelas professoras, secundarizando o papel das crianças.

A fim de respondermos às questões iniciais desta seção, estruturamos este texto com adaptações dos métodos de análise crítica de imagens utilizadas por Rose (2001) e Cunha (2005), apresentamos algumas imagens do inventário fotográfico e a discussão sobre as mesmas considerando sua origem na produção exclusiva das professoras e nas produções realizadas pelas crianças sob a orientação e determinação das professoras.

Considerando a complexidade do cotidiano escolar é fundamental que os fragmentos imagéticos encontrados sejam apreciados para melhor compreendermos a dinâmica e a construção cultural dos modos de ver as infâncias ali representadas pela presença e ausência de imagens. As discussões feitas sobre as imagens não têm a pretensão de serem exaustivas, pois são seleções realizadas a partir do inventário fotográfico construído ao longo da pesquisa que serviu de base para o estudo. As análises realizadas e a escolha do corpus visam iniciar um debate e uma reflexão sobre a educação do olhar de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola pública.

3.2 Imagens produzidas, selecionadas e adquiridas pelas professoras para as crianças

Ao longo da pesquisa observamos que as professoras desempenhavam um papel central na construção das visualidades da escola, uma vez que quando os artefatos visuais não eram produzidos manualmente por elas, eram por elas adquiridos, orientados ou determinados.

Essa centralidade/controlado docente estabelecia a ausência da voz das crianças, bem como situava as crianças num lugar de passividade. Essas afirmações se sustentam nos fatos de que a maioria das imagens era produzida sem a participação das crianças, e estavam relacionadas aos repertórios visuais das professoras e com o que elas pensavam sobre o que as crianças gostam, porém sem ouvi-las. A participação das crianças nas visualidades era reduzida à reprodução de estereótipos ou determinações sobre o que

desenhar, colar e colorir. Também não era realizado nenhum tipo de discussão com as crianças sobre os artefatos visuais após sua exposição.

De modo geral, as imagens identificadas na escola concentravam-se em cartazes²⁵ e murais²⁶ didáticos de diferentes dimensões e finalidades e alguns cartazes de campanhas publicitárias de utilidade pública. Freitas (2007) explica que o cartaz nos ambientes externos da sala de aula veiculam notícias, anunciam campanhas e eventos, já na sala de aula pode, além de informar e motivar, demonstrar o conhecimento construído pelas crianças em uma unidade de estudo. Freitas (2007) destaca que a utilização do cartaz como recurso didático exige planejamento, adequação ao conteúdo e aos objetivos planejados e, nesse sentido, os elementos visuais devem ser considerados importantes na sua composição.

Os murais, de acordo com Freitas (2007), desempenham papel importante para o processo de construção do conhecimento e para a construção da identidade da escola. A autora destaca que eles transformam a sala de aula em um ambiente que comunica o que os alunos estão aprendendo, explicita os valores da escola como instituição, especialmente aqueles relacionados ao papel da leitura e da escrita na formação dos cidadãos, pois expõe as características fundamentais das práticas e intenções da formação. Porém ressalva que há cuidados a que os professores precisam ficar atentos, como por exemplo, a altura em que serão expostos a fim de facilitar a visualização das crianças, sendo que a altura máxima não deve ultrapassar 1,80 m em relação ao piso e a mínima não deve ser menor que 90 cm. Essas medidas facilitam a visualização e a afixação de materiais pela própria criança. A largura pode estar de acordo com a necessidade da turma e com o espaço existente.

As finalidades dos cartazes e dos murais eram estabelecidas previamente pelas professoras e estavam relacionadas com as seguintes finalidades: organizar o espaço escolar; estabelecer normas e comportamentos; socializar e comprovar projetos e atividades realizadas em sala de aula; ensinar e reforçar conteúdos e socializar informações. Todas essas finalidades eram potencializadas por uma dimensão estética que revelava a grande preocupação das professoras em ornamentar os artefatos visuais por elas produzidos.

²⁵ O cartaz é um meio de comunicação de massa, um recurso visual cuja finalidade é anunciar os mais diversos tipos de mensagens – comerciais, políticas, religiosas, educativas (FREITAS, 2007, p. 36).

²⁶ Mural na escola pode ser compreendido como quadro que é posto em uma parede para que se possa fixar nele recados e atividades das crianças.

3.2.1. Imagens que organizam e ornamentam o espaço escolar

Havia na escola imagens produzidas pelas professoras com finalidade de organizar o espaço escolar, constituídas tanto de uma dimensão pedagógica, como estética e cultural que se interconectavam com suas concepções de educação e infâncias.

Por vezes, esses artefatos visuais eram apropriações de estereótipos de infâncias que revelavam modos de ver as crianças ligadas a padrões de hegemonia branca, à felicidade, à natureza, a ciclos de vida e à esperança de um futuro melhor e sugeriam que a escola fosse um universo mágico de convivência harmônica e colaborativa. Os artefatos visuais afixados nas portas dos ambientes da escola seguiam um mesmo padrão estilístico, tratavam-se de cartazes de diferentes dimensões produzidos em papel chamex ou E.V.A., tal como mostra figura 11.

Figura 11 - Fotografia da representação visual do banheiro masculino destinado aos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 11 mostra um cartaz afixado acima da porta de um dos banheiros destinados às crianças. O cartaz foi impresso em preto e branco em papel sulfite A4. A imagem e as palavras constituintes desse cartaz anunciava que o ambiente era exclusivo para os meninos, o que é indicado pela composição que destaca a imagem de um menino com cabelos curtos e usa boné, acessório associado aos homens e pelas palavras “banheiro masculino”. A criança da imagem é branca e sorridente, trazendo uma idealização e padronização de crianças representadas por imagens genéricas que se

relacionam às infâncias felizes, como se toda criança fosse branca e feliz. Embora a finalidade dessa imagem seja identificar os banheiros para orientar as crianças sobre seu acesso, percebemos que tal imagem não estabelece apenas uma organização do espaço escolar, mas de certo modo projeta, intencionalmente, ou não, modos de ver as crianças e também corresponde a um jeito de ensiná-las sobre como deve ser uma criança. A idealização e padronização de crianças e de suas infâncias seguem representadas nos artefatos visuais afixados nas portas das salas de aula²⁷, tal como mostra a figura 12.

Figura 12- Fotografia da porta de entrada da sala de aula da turma de quinto ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 12 mostra um cartaz de E.V.A. produzido pela professora do quinto ano do ensino fundamental e estava afixado na porta de entrada da sala de aula em que são atendidas crianças 10 anos de idade em média; esse cartaz é composto por três crianças que estão de mãos dadas, sendo um menino maior ao meio ladeado por duas meninas menores que o menino. O fundo foi produzido na cor azul e simula uma espécie de jardim com flores e grama. Em volta das crianças foram colocados vários corações e alguns bichinhos (borboleta, abelha e passarinho) indicando uma ideia de harmonia e afetividade entre elas num jardim. A menina do lado esquerdo possui

²⁷ As imagens das portas das salas de aula apresentadas nesse tópico foram escolhidas por se tratarem das salas de aulas das crianças que participaram do cenário da pesquisa; embora, a pesquisa tenha se concentrado no olhar das crianças de apenas uma das turmas, entendemos que apresentar os artefatos visuais das portas dessas salas enriquece a discussões sobre a regularidade dos modos de organização e o estilo que os artefatos visuais são produzidos para as crianças na escola.

cabelos escuros e cacheados, sua roupa é um vestido amarelo decorado com flores minúsculas coloridas, o menino ao centro tem o cabelo preto e está vestido com uma camisa de manga curta estampada de azul com fundo branco e bermuda marrom, a menina do lado direito tem os cabelos longos, lisos e avermelhados, está vestida com um vestido rosa com estampas vermelhas. Acima das crianças está escrito: “Bem Vindos!”.

A imagem das crianças de mãos dadas e sorridentes presentes no artefato visual também sugere a ideia de infância feliz e harmoniosa, como se toda criança fosse feliz por ser criança; sobre esse tipo de idealização Gagnebin destaca que “a criança é a caricatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta das fadigas do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada” (1997, p.181). Sob este olhar é como se a infância fosse universalmente a mesma, feliz por natureza, com os mesmos traços homogêneos, historicamente situada, independente do contexto espaço-temporal em que se realiza.

Para Calligaris (2000) essa sacralização da infância ocorre porque as crianças são transformadas em objetos de contemplação, de agrado e descanso para o olhar adulto. Elas são sorridentes, amadas, criadas, vestidas e arrumadas para comporem a imagem perfeita e segura da felicidade, logo “essa imagem de felicidade, inocência e paz que construímos como um presépio no meio de nossas casas é a perfeição que nunca alcançaremos” (CALLIGARIS, 2000, p.65-66).

Esse modo de ver a infância é carregado de uma aura de inocência e felicidade que distancia grande parte das crianças do mundo adulto e da realidade, pois as coloca num lugar de proteção que não é comum para todas, pois são idealizadas como pertencentes ao universo da ludicidade, das brincadeiras, dos sonhos e dos devaneios, salvas, portanto, de preocupações e obrigações. Sabemos que não é essa a realidade que a maioria das crianças vivencia em seus cotidianos dentro e fora da escola.

As infâncias são marcadas por nítidas situações de desigualdades, as contradições estão presentes nas diferentes dimensões da vida social. São infâncias cerceadas, crianças sem garantia de seus direitos básicos, crianças que não vivem nas sombras da proteção familiar, mas que assumem, muitas vezes, por exemplo, o papel de auxiliar no sustento das famílias.

De modo geral, as representações de infâncias presentes nessas visualidades remetem a uma ideia de alegria e felicidade, união e coletividade, masculinidade e feminilidade, associada a estereótipos, que constroem uma multiplicidade de

significados, pois configuram um conjunto de dizeres visíveis e não visíveis articulados em cadeias de significação (CUNHA, 2005).

Esse tipo de representação de infâncias na escola empodera e indica lugares de pertencas para algumas crianças, mas também menospreza e exclui aquelas que não se reconhecem nessas representações. Vale ressaltar que essas representações não são naturais, mas sim construções ligadas a contextos culturais e modos de ver as infâncias por seus produtores.

Outra ideia comum sobre infâncias identificadas nos artefatos visuais produzidos pelas professoras refere-se às infâncias como um jardim ou natureza. Essa representação também pode ser observada na figura 13.

Figura 13 - Fotografia da porta de entrada da sala de aula de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 13 mostra a porta de entrada da sala de aula que é utilizada por duas turmas do primeiro ano do Ensino fundamental. Esse artefato visual foi elaborado e produzido pela professora de uma das turmas que utiliza essa sala de aula. Quanto à materialidade dessa visualidade, temos a porta da sala de aula pintada com a cor vermelha e com círculos pretos para representar uma joaninha²⁸, na parte superior da porta havia a imagem de uma joaninha que estava escondida atrás de flores, folhas e de uma abóbora; a fisionomia humanizada da joaninha produz um olhar doce e encantador

²⁸ Joaninha é o nome popular dos insetos coleópteros da família *Coccinellidae*. Geralmente têm o corpo redondo e colorido, com muitas cores diferentes; são muitas as espécies desse inseto com grande importância na agricultura, pois atuam como controle biológico de pragas agrícolas.

numa face sorridente. Nesse conjunto visual, rico em detalhes, também está escrito a saudação “Bem vindo”. A faixa etária das crianças atendidas nessa sala é de seis anos de idade e dificilmente essa imagem pode ser apreciada pelas crianças de maneira direta, uma vez que está fixada numa altura que beneficia a visão de adultos ou crianças bem mais altas, configurando-se uma distância considerável do olhar das crianças menores, de até seis anos de idade.

O conjunto visual em questão nos remete a pensar na infância como sendo um jardim natural de felicidade e as crianças associadas à ideia de sementes que crescerão e darão frutos. A ideia prevalente é a de que a infância vale mais como preparação para o futuro, quando a semente transformar-se em fruto. Essa ideia de infâncias presente nas instituições escolares possuem raízes nas ideias de Comenius (1997) que destacava que a prática educativa deveria imitar os processos da natureza, comparando-se ao cultivo de jardins, pois “com efeito, as criancinhas de seis anos, bem exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 413).

Nesse sentido, as crianças são vistas apenas como um ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano, que como “uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente (COMENIUS, 1997, p. 45).

Essa ideia de infância como ponto de partida para o desenvolvimento humano e natural, alheio à história, dividido em ciclos da vida tem sido questionada nos estudos mais recentes da Sociologia da infância e Antropologia da criança. Cohn (2013) destaca que é preciso dar atenção às crianças pelo que elas são, e não pelo que elas devem ser ou pelo que se tornarão. As crianças não estão em treinamento para a vida adulta, elas interagem ativamente “com os adultos e outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume[m] e de suas relações”, como nos lembra Cohn (2005, p.28, acréscimo nosso).

A idealização de infância como semente para o futuro e dos professores como jardineiros trazia a ideia de que a criança precisava ser preparada para a vida adulta e a escola exerceria um papel fundamental para que isso ocorresse. O trabalho de Ariès (2015) destaca que desde o século XIX predomina o papel moral e social da educação, prolongando a infância para quase todo o ciclo escolar.

A infância vista desse modo destaca-se ainda pela ideia de perfeição, em que o adulto projeta nela seus anseios para a construção de uma sociedade harmoniosa e equilibrada; assim, as crianças tornam-se detentoras das esperanças futuras da sociedade. Imagens como essa resgatam, de certa forma, uma idealização da infância como fase que prepara para a vida adulta, uma visão a-histórica do desenvolvimento e a ideia de que a justificativa para o vivido está num futuro indefinido da vida adulta.

Para as professoras as imagens nas portas das salas de aula são escolhidas pensando no aspecto da alegria que trazem e da afetividade que ensejam. São escolhidas para chamar a atenção das crianças, relacionando a aprendizagem com diversão, para “*convidá-las para a aprendizagem*”, para criar “*expectativas positivas nas crianças*”. São composições imagéticas elaboradas por um adulto com objetivo de acolher melhor as crianças, subentendendo que crianças apreciam tais artefatos visuais.

No entanto, nem sempre é isso o que acontece, pois dentro da sala de aula as crianças costumam ser cerceadas por regimes de regulamentos e sanções como destaca Hernandez (2007), bem como em muitas situações esses artefatos visuais não correspondem às expectativas das crianças.

A utilização de artefatos visuais para organização do espaço escolar também ocorre dentro das salas de aulas. Tratam-se de cartazes de calendários, ajudantes do dia, cantinho da leitura e da matemática e aniversariantes, painéis de combinados sobre ordem e disciplina; de uma mesma forma, esse material também trouxe questões a serem pensadas para além da intencionalidade explícita e verbalizada das professoras. Esses artefatos visuais reforçavam os modos de ver crianças e suas infâncias, tal como já foi destacado anteriormente. Como exemplo dessas visualidades presentes no interior das salas de aula, podemos observar a figura 14.

Figura 14 - Fotografia do mural cantinho da leitura afixado na parede do fundo da sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental

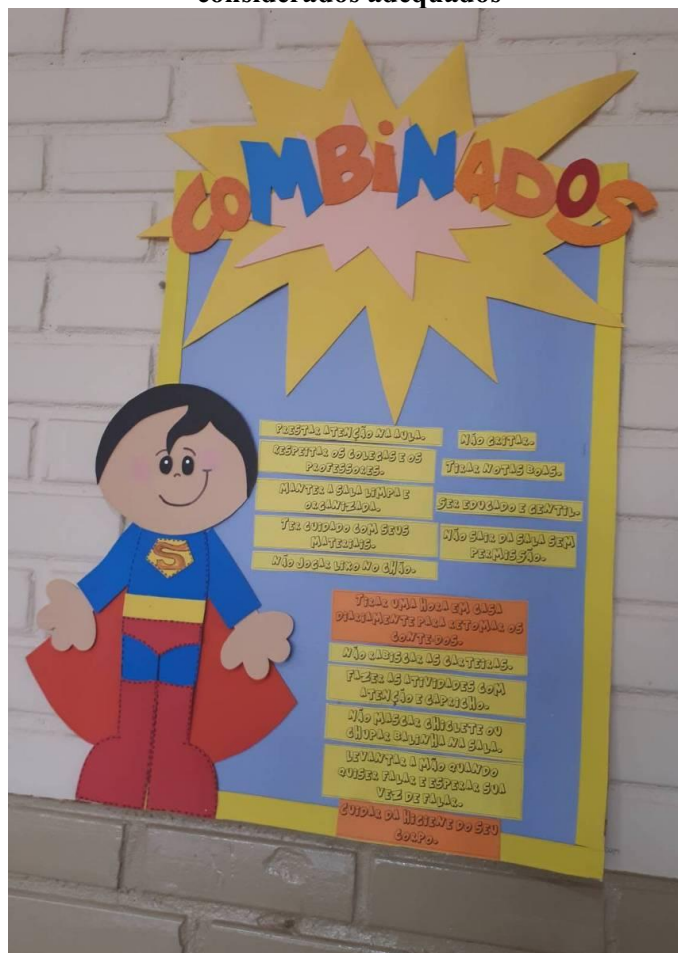


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 14 mostra a imagem de um painel produzido em E.V.A. composto por uma joaninha que tem em seu corpo os dizeres “cantinho da leitura”. Esse painel segue o mesmo estilo e temática do artefato visual afixado na porta da sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os cantinhos da leitura são conhecidos como espaços dentro da sala de aula composto por livros dispostos em armário, estante ou até mesmo dentro de uma caixa; entretanto, todas as salas de aula que frequentamos na pesquisa tinham um cartaz desse tipo afixado na parede, mas sem os livros que são os elementos centrais para a leitura, demonstrando, assim, que tais cartazes são produzidos para demarcar uma atividade própria ao ensino-aprendizado, mas que não se efetiva na prática.

Observamos também que cartazes tinham uma finalidade de manter a ordem e disciplina na sala de aula, pois havia aqueles que estabeleciam normas e comportamentos unilaterais, e que embora alguns deles estivessem sob o título de “combinados” – sugerindo a participação das crianças – haviam sido produzidos pelas professoras ou adquiridos por elas sem a participação das crianças, como podemos ver na figura 15.

Figura 15 - Fotografia de cartaz em E.V.A produzido pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental sobre normas ou “combinados” sobre comportamentos infantis considerados adequados



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 15 apresenta um cartaz colorido que foi produzido em 2018 pela professora do quarto ano para sua turma composta por crianças de nove anos de idade, porém permaneceu afixado na sala de aula durante o ano de 2019; tal cartaz foi intitulado “Combinados”, e traz as seguintes normas: "Prestar atenção na aula. Respeitar os colegas e os professores. Manter a sala limpa e organizada. Ter cuidado com seus materiais. Não jogar lixo no chão. Não gritar. Tirar notas boas. Ser educado e gentil. Não sair da sala sem permissão. Tirar uma hora em casa diariamente para retomar os conteúdos. Não rabiscar as carteiras. Fazer as atividades com atenção e capricho. Não mascar chiclete ou chupar balinha em sala. Levantar a mão quando quiser falar e esperar sua vez de falar. Cuidar da higiene do seu corpo."

Dentre as normas apresentadas destacou-se com o uso da cor laranja dois comportamentos “tirar uma hora em casa diariamente para retomar os conteúdos e cuidar da higiene de seus corpo”, porém não se sabe o porquê do destaque apresentado.

De acordo com o título “Combinados”, o cartaz pode ter sido produzido por meio do diálogo entre a professora e as crianças, mas aparenta indicar comportamentos que são importantes para adultos, bem como sua materialidade também indica que não foi produzido com as crianças. O cartaz também trazia uma imagem estilizada de um *Superman* oriundo dos desenhos animados da *Marvel Studios*, que atualmente faz parte da *Walt Disney* Produções, grande conglomerado norte-americano que realiza produções cinematográficas destinadas às crianças e aos adolescentes.

As ordenações expressas no cartaz consistem em comportamentos considerados adequados pelas professoras e nos fazem refletir que existe uma intenção das professoras de normatizar os comportamentos, buscando com isso evitar conflitos e problemas na sala de aula, bem como estabelecer um padrão de organização de comportamentos e de relações entre crianças e delas com os adultos. A mensagem central nesse caso é que o adulto sabe como as crianças devem agir na escola e que a contrapartida esperada em relação às crianças é a obediência.

Os cartazes de combinados estão em todas as salas de aula e seguem a temática ilustrativa da imagem que está afixada nas portas das salas. Segundo as professoras, elas são orientadas pela coordenação pedagógica a produzirem esses cartazes junto com as crianças logo no início do ano letivo. Contudo, em algumas salas encontramos cartazes prontos e fabricados por empresas, o que indica que as normas realmente não foram combinadas com as crianças, mas essas normas são padronizadas e até universalizadas pela cultura e os cartazes foram comprados pelas professoras.

Chamou-nos a atenção que esse cartaz apresentado na figura 15 não foi produzido pela professora da turma de quarto ano e nem pelos seus alunos em 2019. Trata-se de uma materialidade produzida no ano letivo anterior por outra professora e uma diferente de crianças. A reutilização desse cartaz revela a aceitação e a naturalização de uma visualidade que independe das pessoas, sejam crianças e até mesmo a docente, que utilizam a sala de aula. As professoras parecem acreditar que, de certo modo, as regras para o funcionamento e a organização da escola já estão postas e são universais.

A permanência desse cartaz de um ano para o outro ocorreu porque corresponde ao que se aceitou, explícita ou tacitamente, como sendo adequado. O fato de que essas normativas, em algum momento, tenham sido apresentadas às crianças sem

nenhuma discussão, não quer dizer que sejam totalmente impróprias, mas que as crianças não foram ouvidas e que tais normas foram impostas unilateralmente.

Para a professora da sala em que está fixado esse cartaz, mesmo que o cartaz em questão não tenha sido produzido por ela e seus alunos, as normatizações ali expressas são de certo modo universais e atendem às necessidades de qualquer turma.

As ordens listadas nesse cartaz trazem uma idealização de infância como momento da vida que requer obediência e passividade das crianças e, por correspondência, os professores comportam-se como sujeitos superiores que determinam às crianças o que é certo e conveniente para elas sem explicar o porquê das regras. Nesse caso, ensinar é transmitir verdades prontas e acabadas. É como se as crianças não fossem capazes de compreender que a vida social requer comportamentos que são importantes pela própria convivência. A falta de diálogo sobre as normativas pode constituir-se como um contributo para a formação de um cidadão obediente que não questiona e nem reflete sobre seus deveres ou ordens ensinadas desde a escola, e nesse sentido, as professoras se prestam a representar tais determinações sem questioná-las.

Compreendemos que cartazes como esse e os modos arbitrários como são endereçados às crianças, articulam o visível e o dizível, revelando como as imagens reforçam as posições hierárquicas para professores e alunos e demonstram a força que desempenham no processo de ensinar e de aprender a ser obediente e disciplinado (FOUCAULT, 2000). Nesse sentido, são considerados como dispositivos de controle, tal como se refere Foucault (1977, p. 134), pois operam para o “controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade”. Segundo esse mesmo autor, a escola torna-se um lugar de disciplina onde o poder disciplinar é visto como pressuposto para garantir o saber, as regras devem ser aceitas e praticadas por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica.

Essa relação hierárquica entre adulto e crianças, professores e crianças, explícita e reforça para as crianças o seu lugar de submissão e constantemente reforça os comportamentos esperados delas no cotidiano da sala de aula; a obediência faz parte de um sistema de controle em que as imagens funcionam como normalizadoras e reguladoras dos comportamentos infantis. Esse poder disciplinar que as imagens

exercem fazem funcionar o espaço escolar como “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1977, p. 134).

O cartaz aqui apresentado reforça a ideia do comportamento infantil correto e padronizado e da obediência como um dever das crianças. Essa relação entre o verbal e o visual é estabelecida conforme a idade e o ano de escolaridade das crianças. Para as professoras a disciplina e a obediência são um dever das crianças na escola e principalmente nas salas de aula, segundo elas esses processos são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Essas visualidades confirmam a ideia de que a instituição escolar educa também pela maneira em que organiza e subdivide os espaços e determina seus usos, os artefatos visuais apresentados confirmam essa subdivisão espacial orientada pelo modo pelo qual as crianças são vistas e devem utilizar cada espaço da escola. Assim, confirmamos que há na escola um poder disciplinador e de convencimento que se apresenta nas imagens coloridas, afetivas, felizes e infantis tornadas naturais e que articula e se esparrama na composição visual do espaço e em todos os detalhes que o compõem.

Além da finalidade de organizar o espaço da sala de aula, as imagens também eram utilizadas pelas professoras para ornamentar as salas de aula. Observamos ao longo da pesquisa que a preocupação das professoras com os aspectos visuais da sala de aula centrava-se em promover um ambiente prazeroso, bonito às crianças e isso ocorria principalmente a partir das decorações que produziam ou utilizavam. As visualidades não se apresentavam a elas como possibilidades de educação e ampliação do olhar das crianças. Assim, compreendemos que as professoras selecionavam e excluíaam as imagens que comporiam os cenários visuais das salas de aula com poucos questionamentos.

As professoras afirmaram que possuem como critérios para selecionar as imagens: a idade, a série e o gosto das crianças. Porém, ao refletir e analisar suas colocações é possível observar que não é bem isso o que acontece, vejamos a afirmação da Professora C:

Quando a gente inicia o ano uma das primeiras coisas que pensamos é que temos que preparar a sala de aula para receber nossos alunos. Nem sempre é fácil, porque na maioria das vezes o material é pouco e não é diversificado. Temos que usar da criatividade para preparar um ambiente acolhedor. Eu sempre escolho a temática

de acordo com a idade dos alunos e da série que vou pegar e com personagens que eu acho que eles gostam e preparo os cartazes que não podem faltar na sala como o calendário, aniversariantes, aluno destaque, cantinhos. Mas tudo depende da idade e da série do aluno, por exemplo, nas primeiras séries não podem faltar o abecedário e os números de zero a dez. No caso de turmas maiores isso já não é necessário (dinâmica de conversação, 01 de novembro de 2019).

Para essa professora a decoração da sala é muito importante e faz parte de suas preocupações no início do ano letivo; entretanto, ressalta as dificuldades que enfrenta para preparar essa ornamentação e composição da sala de aula devido à escassez de recursos materiais. O critério mencionado por ela para a escolha da temática é a idade das crianças, e a série que estão e a suposição daquilo que ela julga que as crianças gostarão, sendo essa suposição sobre o gosto infantil muito influenciada pelos meios de comunicação de massa.

Seguimos com o diálogo perguntando sobre como sabem sobre o que as crianças gostam. Sobre isso, afirmaram:

Eu considero os desenhos animados que estão mais no auge, aqueles que as crianças gostam mais, que sempre pedem pra gente passar o filme e também que eu gosto. Quando é uma turma menor procuro desenhos mais infantis e coloridos, quando são maiores gosto de personagens de super-heróis porque acho que causa um ambiente animado e os alunos normalmente gostam muito. (Professora B, dinâmica de conversação, 06 de novembro de 2019).

Acho difícil escolher a temática no início do ano, principalmente porque não conhecemos ainda os alunos que farão parte da nossa turma. Gosto muito de temas que envolvem a natureza, o universo da brincadeira infantil. Eu tiro sempre por base também o que está mais em evidência na tv, na internet e nos programas que a maioria das crianças assistem. Acredito que sempre acertei nas escolhas porque as crianças ficam encantadas quando entram na sala de aula nos primeiros dias. Mas, eu não gosto e repetir o tema de um ano para outro (Professora D, dinâmica de conversação, 2019).

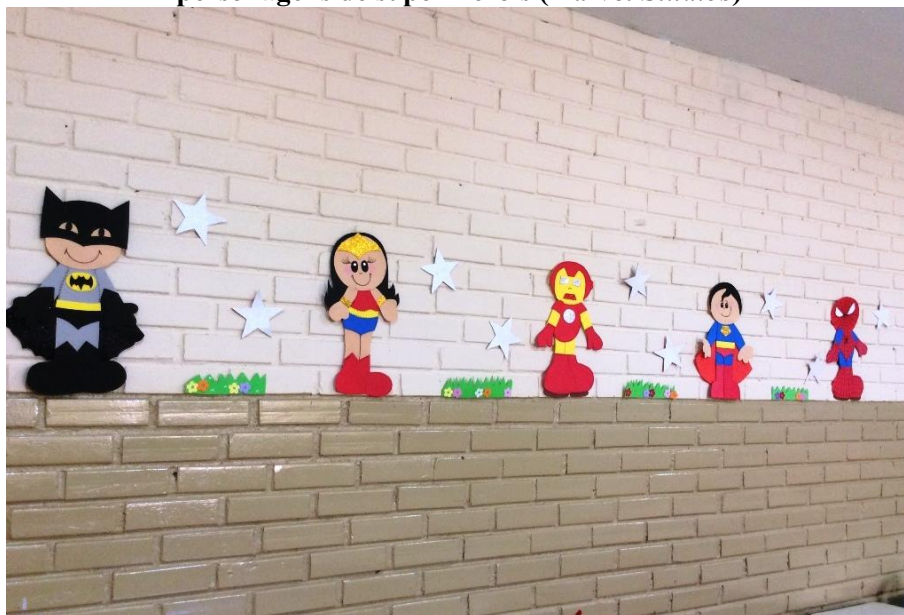
As escolhas das professoras ocorrem de acordo com os desenhos infantis da grande mídia destinada às crianças. Os modos de seleção das professoras partem e concentram-se em seus repertórios, pois as crianças não são ouvidas para a construção do ambiente visual da escola. Quando o ano letivo se inicia as salas já estão prontas para recebê-las. É como se houvesse uma estética universalizada capaz de agradar a qualquer

criança e/ou não se demonstra grande preocupação com a dimensão estética e visual da escola.

Embora as professoras tenham boas intenções e utilizem, muitas vezes, recursos financeiros pessoais para organizar seu material, compreendemos que esse processo de construção das visualidades caminha na contramão da concepção das crianças como sujeitos de pensamento, de ação e de emoções; elas não participam da construção do ambiente visual da escola, mesmo sendo elas que irão conviver ao longo de um ano naquela escola e sala de aula. Mesmo os trabalhos produzidos pelas crianças são determinados pelas docentes e obedecem a uma lógica pedagógica e estética que aqui delinearemos.

Essa preocupação com a estética está por toda parte na decoração das salas de aula e da escola, segue abaixo um exemplo da intencionalidade estética desses artefatos na sala da turma de quarto ano D do ensino fundamental, turma que participou diretamente da pesquisa. Podemos observar a partir da figura 16 como tal estética.

Figura 16- Decoração da sala de aula do quarto ano do ensino fundamental inspirada em personagens de super-heróis (Marvel Studios)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

A figura 16 retrata alguns personagens, da esquerda para direita, Batman, Mulher-Maravilha, Homem de Ferro, Super-Homem e Homem-Aranha, que foram construídos em E.V.A. por uma docente que trabalhou nessa sala em 2018, ano anterior ao da pesquisa. Ressaltamos que essa decoração permaneceu na sala de aula desde o ano anterior e não foi produzida por nenhuma das duas professoras que a utilizaram em

2019. Mais uma vez constatamos que inexistem preocupações com os interesses das crianças e por seus modos de ver. Até mesmo em relação às professoras podemos dizer que essas profissionais abrem mão de produzir um sentido criativo e autoral para o trabalho educativo que realizam quando aproveitam o que foi feito por outra colega.

A decoração das salas de aula é uma prática pouco refletida pelas professoras; tampouco é discutida por elas com as crianças. Isso pode ser percebido na fala que se segue de uma delas:

A decoração da sala de aula e de todos os espaços da escola faz parte da construção do ambiente escolar mais propício à aprendizagem das crianças, elas existem porque todo ano é assim. As crianças sempre ficam encantadas com o universo das ilustrações que levamos para a sala de aula, dos enfeites e isso dá a elas prazer de estarem na escola. As decorações fazem parte do nosso dia a dia, não conseguimos pensar uma escola sem elas, as crianças também estão acostumadas e gostam muito (Professora C, dinâmica de conversação, 2019).

Essas considerações apontam que aquelas decorações estão ali porque se julga que sejam importantes, porque *“todo ano é assim”*; logo, o efeito delas para as crianças já está determinado: *“as crianças sempre ficam encantadas com o universo das ilustrações que levamos para a sala de aula, dos enfeites e isso dá a elas prazer de estarem na escola.”* Como saber sobre os gostos infantis sem perguntar às crianças?

Uma reflexão possível sobre os significados estéticos presentes nos motes decorativos nas salas de aula e nos dizeres da Professora C permite indicar que existe uma preocupação estética, mas uma estética que remonta apenas ao prazer, mas que não considera o inteligível, como nos lembra Schiller (2015), ao escrever sobre a educação estética do homem. Também compreendemos que as crianças e suas necessidades e perspectivas estão ausentes do contexto visual estético da escola.

As imagens que compõem a cultura visual presente na escola constituem-se como parte da expressão visual da escola como sistema social marcado por suas rotinas, ideologias e relações, por isso é imprescindível que como educadores nos preocupemos com a funcionalidade e a estética das imagens presentes em todos os espaços da escola, pois servem para constituir uma educação do olhar, expressiva, cognitiva, ética e estética.

Quando um tema é eleito pelas professoras, ele passa a compor todas as produções da sala de aula, impedindo que outros temas apareçam ao longo do ano

letivo. Todos os cartazes que foram produzidos em material E.V.A. pelas professoras, embora sejam produções com muitos detalhes e cores, carregam discursos que revelam que as crianças dessas turmas são vistas muito mais como receptoras do que como sujeitos, pois os artefatos visuais expostos foram produzidos pelas professoras sem participação das crianças.

Essas imagens representam modos de ver as infâncias e as crianças numa perspectiva adultocêntrica e orientadas por uma visão corporativa da infância. Elas são materialidades simbólicas da cultura visual contemporânea que produz uma concepção padronizada e normatizada das crianças e de suas infâncias, de uma educação que valoriza os conteúdos curriculares tradicionais em detrimento da Arte e de sua dimensão estética. É necessário construir outra intencionalidade estética na escola, pois a atual é estática e empobrecida, e para isso se deve considerar que crianças possuem repertórios visuais próprios e que precisam ser levadas em conta no momento de construção das visualidades da sala de aula e de toda a escola.

3.3 Imagens como recursos didáticos para ensinar e reforçar conteúdos curriculares às crianças

A utilização de imagens para ensinar conteúdo, para trabalhar conhecimentos sobre a realidade sociocultural das crianças constitui uma ação didática²⁹, que se relaciona com os modos de ensinar, orientando desde a postura do professor como os meios que ele emprega para promover o ensino e garantir a aprendizagem (FREITAS, 2007). Nesse contexto, as imagens são materialidades visuais consideradas recursos didáticos utilizados para a aprendizagem das crianças.

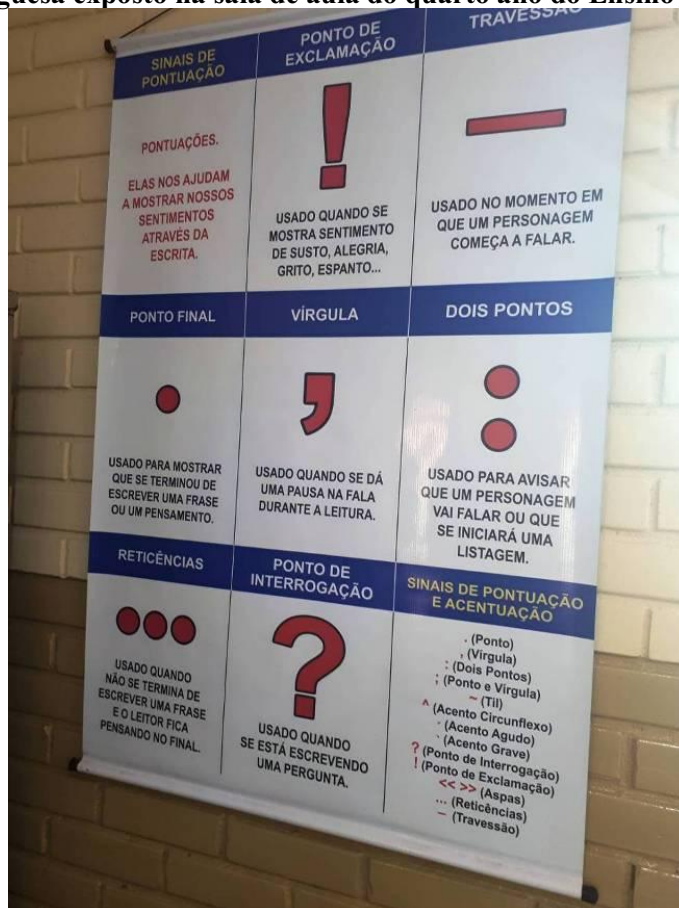
De modo geral, todas as imagens presentes na escola possuem uma dimensão pedagógica, contudo alguns deles se destacavam por estarem diretamente ligados à prática de ensino de conteúdos curriculares, de valores cívicos e religiosos para as crianças. Esses artefatos eram cartazes de diferentes dimensões, quando produzidos pelas professoras, os materiais utilizados eram em grande parte papel *chambril*, papel

²⁹ Freitas (2007) destaca pelo menos duas concepções acerca do termo didática; a primeira situa a didática como uma das disciplinas da Pedagogia, que estuda os componentes do processo: conteúdos, ensino e aprendizagem, a segunda considera a didática como o conjunto de princípios e técnicas que se aplicam ao ensino de qualquer componente curricular, estabelecendo normas gerais para o trabalho docente, a fim de conduzir a aprendizagem. Nesta pesquisa a utilização do termo didática se refere à segunda aceção apresentada pela autora.

sulfite A4, papel cartolina e muito E.V.A., já quando eram comprados pelas professoras predominavam os *banners* e cartazes em E.V.A.

Identificamos que havia um destaque para os conteúdos de língua portuguesa e matemática, muito semelhantes aos Quadros Parker, tal como podemos ver na figura 17.

Figura 17- Fotografia de *banner* com sinais de pontuação e de acentuação gráfica da língua portuguesa exposto na sala de aula do quarto ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 17 apresenta um *banner* que caracteriza o significado dos sinais de pontuação e acentuação gráfica. É um tipo de material produzido por empresas especializadas na produção de materiais didáticos, que estão muito presentes na escola e são considerados pelas professoras como recursos didáticos importantes.

A compreensão sobre a relevância dos recursos didáticos como ferramentas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem pode ser encontrada em diferentes bases teóricas da educação. Souza (2007, p.112-113) destaca que a utilização de recursos didáticos é importante para que haja assimilação do conteúdo que foi trabalhado e para que o estudante desenvolva sua criatividade.

Para as professoras esses artefatos são produzidos para:

[...] ensinar muitos conteúdos favorecem a aprendizagem das crianças e tornam o ambiente da sala de aula mais alegre. Não consigo imaginar uma sala de alfabetização sem o abecedário na parede e bem visível para as crianças, pois a presença desses cartazes facilita que as crianças aprendam sem decorar (Professora A, dinâmica de conversação, 01 de novembro de 2019).

Ambas as professoras tem uma visão de que a imagem é para ensinar alguma coisa do conteúdo e cada uma delas ressalta uma característica que julgam importante no aprender.

Entendo que as imagens facilitam as crianças a aprenderem os conteúdos de uma forma mais agradável, mais lúdica e divertida. A presença de cartazes com questões essenciais à aprendizagem, aquilo que não pode deixar de ser aprendido é muito importante. As crianças ao verem diariamente esses cartazes fazem relações entre o que ensinamos e o que está fixado na parede e isso facilita a fixação dos conteúdos (Professora B, dinâmica de conversação, 06 de novembro de 2019).

Esses comentários reforçam o lugar de passividade que é dado às crianças e do conteúdo como o centro do processo de aprender e ensinar, pois os cartazes, além de serem utilizados com vistas à memorização de regras, procedimentos e conteúdos como verdades absolutas, materializam uma ausência da participação das crianças na construção do conhecimento. A imposição de normas e conteúdos é tão forte que as professoras também trabalham sem se questionar sobre o que realmente importa. Esses artefatos visuais eram utilizados apenas de modo ilustrativo, servindo apenas para que as crianças visualisassem e memorisassem os conteúdos depois que eram apresentados pelas professoras. Essa prática está fundada no modelo tradicional de educação em que o conhecimento é produzido a partir da disciplina e da memorização dos conteúdos transmitidos e controlados pelo professor para as crianças.

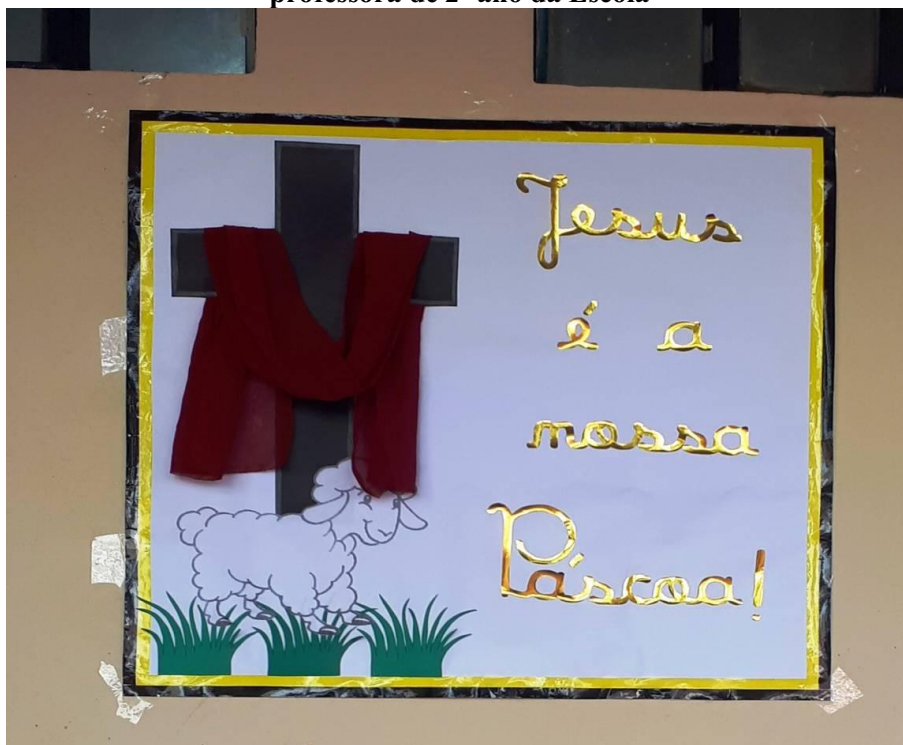
As professoras A e B concordam que os cartazes didáticos na sala de aula são capazes de tornar o espaço da sala de aula e o aprendizado mais alegre e mais fácil. Nesse sentido a efetividade desses recursos decorre fundamentalmente da relação das crianças com processo de ensinar-aprender. Isso nos leva a questionar sobre a funcionalidade desses cartazes e a posição das crianças como espectadoras passivas, obedientes, bem comportadas e produtivas de analisar e compreender quais são as visualidades que compõem a educação do olhar de crianças no cotidiano de uma escola

dos anos iniciais do Ensino Fundamental produzidas apenas para serem apreciadas e absorvidas como complementos de conteúdos que são apresentados como imutáveis.

Destacavam-se dentro das salas de aula as presenças de cartazes com alfabetos, numerais, regras de cálculos, regras gramaticais que variavam conforme o ano de escolarização. A predominância de imagens ligadas com conteúdos de língua portuguesa e matemática aponta que a preocupação predominante na escola e das professoras é com a aquisição e o domínio da leitura, escrita e do cálculo das quatro operações. Já nos espaço dos corredores e pátios, as imagens que prevaleciam estavam relacionadas às datas comemorativas.

As datas comemorativas também ensinavam conteúdos; contudo estes estavam mais relacionados com temas sociais, tais como preservação do meio ambiente, cidadania, trânsito, campanhas de saúde e prevenção a doenças, e valores cívicos e religiosos, especialmente, sobre o cristianismo e catolicismo, como podemos notar na figura 18.

Figura 18 - Fotografia de cartaz de comemoração da Páscoa produzido por uma professora de 2º ano da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O cartaz apresentado na figura 18 foi produzido por uma das professoras da escola para celebrar a data comemorativa da Páscoa. O cartaz estava afixado na parede do corredor do primeiro pavilhão, porém numa altura bem superior ao tamanho das

crianças, o que dificultava sua possível visualização. Quanto à materialidade, foi utilizado papel cartolina como suporte com colagem com papel *colorset* e papel laminado, fita adesiva colorida e tecido. A composição visual do cartaz é constituída pelo desenho de uma ovelha na parte esquerda inferior do cartaz, acima dela foi colada uma cruz com um tecido vermelho envolvendo sua parte horizontal; do lado direito foi colada com letras douradas os seguintes dizeres: “Jesus é a nossa Páscoa”. As imagens da ovelha e da cruz são conhecidas como representações do cristianismo e do catolicismo, o que se reafirma com os dizeres contidos no cartaz. Logo, é possível dizer que as imagens utilizadas nesse artefato visual possuem sua origem na crença religiosa ligada ao cristianismo e catolicismo. Tal situação evidencia uma possível exclusão de outras crenças que também podem fazer parte da escola. Vale ressaltar que a escola é laica e não deve privilegiar nenhuma crença religiosa.

Em linhas gerais, a laicidade apregoa a existência de um Estado neutro e não confessional, que tem como escopo tratar todas as manifestações religiosas com isonomia. Nesse sentido, preconiza o tratamento equânime das expressões religiosas, assim como a não intervenção das esferas religiosas no contexto educativo, salvo as instituições confessionais. A presença de símbolos e representações religiosas em instituições públicas como as escolas denotam que algumas religiões possuem mais espaço que outras.

Considerando o princípio da laicidade, as escolas públicas deveriam desenvolver o trabalho educativo privilegiando o respeito à diversidade. Mas, o que se observa é que no cotidiano, a escola se mostra proselitista, privilegiando datas comemorativas do cristianismo/catolicismo como o referencial por excelência das demais crenças.

A ausência do reconhecimento da diversidade religiosa na escola acaba por favorecer a manutenção de rótulos e preconceitos, pois ao assumir, ainda que ‘tacitamente’ uma determinada identidade religiosa, excluem as demais, principalmente as minoritárias, aquelas que não possuem relevo social. A preferência por uma determinada manifestação religiosa pode levar as crianças a compreenderem que uma religião é superior às outras.

Le Goff (1990) nos ajuda a pensar que as datas comemorativas participam da construção da memória coletiva, que por sua vez é marcada por disputas sobre o domínio da memória e do esquecimento e sobre o que deve ser produzido como tal. Mas

vale destacar que o calendário civil e suas datas comemorativas são objeto de disputas sociais e culturais e, sendo assim, constituem-se como um instrumento de manutenção de identidades formatadas pelo poder econômico, mas também poderiam traduzir anseios e projetos de sujeitos e grupos subalternos.

Assim, ao tomar os rituais das datas comemorativas a partir do calendário civil e/ou religioso oficial como pressuposto para sua dinâmica visual e cultural mais ampla a escola deve estar atenta ao fato de que essas visualidades contribuem para a constituição da subjetividade da criança e da identidade de seu grupo social.

Desse modo, as visualidades escolares, experiências visuais mediadas pela cultura, contribuem para construção de identidades individuais e coletivas das crianças e de todos aqueles que compartilham do cotidiano da escola e por isso não deveriam ser impostas; o contrário, deveriam acolher a diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Medeiros (2008) e Hernandez (2007) nos lembram que a identidade de um indivíduo é construída na vida em sociedade a partir dos valores, das crenças e representações e, nesse sentido, a escola se destaca. Isso reforça que a identidade é formada e transformada continuamente em relação à diversidade cultural que nos rodeia e por isso é definida historicamente e não biologicamente, como afirma Hall (2014). Esse modo de pensar a construção da identidade vai ao encontro com a multiplicidade dos modos de pensar e vivenciar as infâncias, pois estas também são plurais, mutáveis, dinâmicas e influenciadas pelos múltiplos contextos das relações entre as crianças e o mundo, especialmente as experiências visuais.

São muitas as situações em que as professoras produzem imagens para ensinar determinado conteúdo reforçando valores de diferentes naturezas para as crianças. Não seria possível trazer aqui todos os registros dessas situações e discuti-los; porém, percebemos que havia uma relação de semelhança entre essas produções, estabelecidas pela presença constante de desenhos estereotipados que se relacionavam com uma concepção de crianças como sujeitos dóceis e da infância como experiência da obediência.

Há uma recorrência da compreensão da infância como sendo única e a mesma para todas as crianças, independente de suas origens e dos diferentes espaços que frequentam. Sarmiento (2002) nos ajuda a pensar sobre a importância do professor na constituição dos modos de ver das crianças ao ressaltar que as crianças são sujeitos

ativos, que possuem peculiaridades advindas do contexto sociocultural do qual fazem parte; logo, podemos considerar que os modos de ver também se constroem “nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2002, p. 21). Sem a oportunidade de dialogar com as imagens, as crianças acabam por assumir uma postura passiva diante delas e a reduzir a experiência visual apenas ao imediatismo.

O que nos parece é que as imagens da sala de aula são feitas para não serem levadas em consideração ou já se sabe que as crianças pouco prestarão atenção. As professoras produzem imagens e as crianças quando as contemplam não têm chances de diálogo. Assim, ensina-se a não prestar atenção no que está à sua volta e/ou só prestar atenção àqueles produtos ou visualidades que são institucionalmente estabelecidas para ver. Nesse jogo de ver o que é para ser visto e não ver, mesmo quando está exposto, a escola ensina o que deve ser visto, por consequência o que não deve ser visto também.

Nesse sentido, ao fixarem as imagens apenas para (não!) chamar atenção das crianças colocam em prática a ideia de uma infância apenas espectadora e não participante por um lado; por outro lado ensinam sobre não ver o que nos rodeia, produzindo imagens e participando de visualidades que não devem ser levadas em consideração.

Lembramos que as experiências visuais proporcionadas às crianças na escola, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20).

Essas imagens são entidades visuais que constroem uma multiplicidade de significados, pois configuram um conjunto de dizeres visíveis e invisíveis articulados em cadeias de significação, em que uma imagem estende para outras imagens os seus significados (CUNHA, 2005). Novamente, destacamos que a complexidade das visualidades na escola não se encerra nas imagens em si mesmas, mas se fazem nas relações que as crianças estabelecem com elas, especialmente mediadas pelas ações e valores das professoras.

3.4 Imagens produzidas pelas crianças com orientação das professoras

As imagens produzidas pelas crianças eram sempre orientadas ou determinadas pelas professoras, como mostra a figura 19.

Figura 19 - Fotografia de mural de atividades executadas pelas crianças da turma do quinto ano do ensino fundamental a partir de determinações da professora em comemoração ao dia da árvore e exposto em um dos corredores de acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 19 retrata um painel com aproximadamente 2,5m x 1,2m. O painel está estruturado da seguinte forma: ao centro foi montada uma árvore, inspirada na espécie Ipê, com técnica de colagem com papel *colorset*³⁰, ao redor da árvore estão afixados pratos de isopor que foram pintados e trazem no centro uma montagem com colagem de uma árvore.

De acordo com nossa observação, a árvore central do painel foi produzida pela professora e os trabalhos nos pratos descartáveis de papel foram produzidos pelas crianças. Percebemos que todos os trabalhos apresentados nos pratos repetem a mesma colagem, todos os pratos foram coloridos com o fundo laranja, nos remetendo à ideia de um entardecer, e no centro da circunferência uma colagem com o tronco dos ipês de papel *colorset* marrom e a copa das árvores com bolinhas de papel crepom nas cores roxo e amarelo.

³⁰ Papel *colorset* é colorido nos dois lados, frente e verso, com tamanho de 48x66cm e pode ser encontrado em cores mais fortes e variadas, recebem este nome pois suas cores são vibrantes.

As produções das crianças reproduziram padronizadamente uma única árvore, possivelmente orientadas pela professora para que assim fossem realizadas. Almeida (2001) chama esse tipo de processo de construção de ensino modelar, ou seja, são construções enraizadas nos modelos e nas releituras como cópias. Nesse tipo de prática, o professor oferece à criança um modelo como a única possibilidade possível para a produção do trabalho, reforçando a ideia de padronizar os procedimentos de ensino com as crianças.

Identificamos também painéis com atividades das crianças realizadas a partir de impressões de retirados da *internet* para colorir; tais imagens foram organizadas e utilizadas por mais de uma professora e expostas por um prazo determinado nos corredores da escola. Essas produções são consideradas pelas professoras como atividades interdisciplinares e por isso, na maioria das vezes, também são utilizadas como atividades de Arte. Contudo, as metodologias utilizadas para produção desses artefatos continuam na ordem da reprodução de desenhos estereotipados, impressos para as crianças colorirem, como podemos ver na figura 20.

Figura 20 - Fotografia de mural comemorativo da Independência do Brasil feito com desenhos impressos e coloridos pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O mural possui aproximadamente 2m x 1m e é composto por atividades de dezoito crianças do primeiro ano do ensino fundamental. As atividades foram coloridas por elas a partir da impressão de uma ilustração em folha de papel sulfite A4. O desenho é uma representação do grito de Independência do Brasil com personagens da turma da Mônica produzidas pelo cartunista Maurício de Sousa. No desenho D. Pedro I é representado pelo personagem Cebolinha que aparece montado em um cavalo erguendo

a espada, enquanto isso é acompanhado e saudado pelos personagens Franjinha, Cascão e Chico Bento, como se esses fossem companheiros de D. Pedro 1 no evento histórico em questão. Essas ilustrações são recortes de desenhos estereotipados que podem ser encontrados facilmente em diferentes páginas na internet voltados para atividades pedagógicas.

Vianna (2010) destaca que a escola parece ser o habitat natural dos desenhos estereotipados, pois eles estão por toda parte nos painéis, murais, nas atividades das crianças e nas portas das salas de aula; são exaustivamente reproduzidos, sob o pretexto de tornar o ambiente escolar e a aprendizagem mais agradável para as crianças.

Concordamos com Vianna (2010) que essas imagens são ideias pré-concebidas e amplamente aceitas sem discussão, que constituem lugares-comuns, apresentadas como verdades ou divertimento, porém não sabemos de onde elas vêm, são modelos aceitos sem questionamentos, apresentados como representações padrão em que se desconhecem a origem e a autoria, que como diz Vianna (1995, p.58) “nós as usamos simplesmente porque gostamos, achamos “bonitinhas”, “fofinhas”, “uma gracinha”[...] não sabemos quem as criou, de onde as aprendemos e nem para que servem”, porém ainda assim “nós as adotamos indiscriminadamente. Pior, impunemente! Elas nos parecem tão familiares, tão inofensivas”.

Contudo, comumente detêm valores dominantes na comunidade escolar, firmados em acepções que reforçam as dualidades do tipo elite e massa, o superior e o inferior, o que manda e o que obedece. Estimulam modos de ver como “um produto fixo, acabado, imóvel” (SILVA, 2003, p. 57), que propõe conforto e satisfação através de uma melhor aparência do que é representado.

Nesse sentido é difícil determinar a origem dessas imagens presentes nesses artefatos visuais, ainda mais com o advento da *internet*, pois passam continuamente por processo de apropriações e reproduções de modo que não conseguimos identificar quem os produziu originalmente ou de onde vêm.

De acordo com as professoras, esses cartazes são produzidos conforme a viabilidade em relação ao tempo e material disponível e, nesse caso, a internet é vista pelas professoras como uma aliada. “*Buscamos sim as imagens na internet, porque já estão prontas. Já foram produzidas pensando nas crianças e para facilitar nosso trabalho*” (Professora A, dinâmica de conversação, 01 de novembro de 2019).

As professoras demonstram uma crença demasiada nos materiais disponíveis na rede de internet sem considerar a qualidade, procedência e pertinência desses materiais para o ensino e a aprendizagem das crianças. Sabemos que são muitas as contribuições das tecnologias modernas de comunicação e informação para o trabalho do professor, de forma a enriquecê-lo e diversificá-lo; contudo, na educação, o entusiasmo por essas tecnologias, especialmente pela *internet* tem sido muitas vezes utilizados para fortalecer as velhas e conservadoras práticas pedagógicas e que neste caso revelam-se com a permanência dos desenhos estereotipados na escola.

Sobre isso, Moran (1998, p. 5) ressalta que a “internet pode fornecer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente”, mas que cabe ao professor “ajudar o aluno a interpretar os dados obtidos, relacioná-los, contextualizá-los e avaliá-los”. A *internet* pode ser uma fonte de pesquisas e de interlocução científica, mas requer transformação nas formas de ensinar e aprender.

E ainda segundo essa autora, as crianças aprendem a gostar desses estereótipos desde muito cedo, logo são induzidas a imitá-los e copiá-los, contudo os efeitos desse aprendizado são nefastos, pois aos poucos as crianças vão desaprendendo o seu próprio desenho, tendo inibida sua capacidade expressiva, pois ao tentarem imitar e copiar esses desenhos, elas vão perdendo a expressão individual e a confiança nos seus traços, passando a considerá-los feios e mal feitos, aprendendo que não sabem desenhar.

O processo indiscriminado de seleção e apropriação que os professores realizam desses estereótipos, especialmente aqueles disponíveis na *internet*, reforçam comportamentos e visões de infâncias que não são benéficas e condizentes com a realidade das crianças, bem como não oferecem condições de ampliação do olhar das mesmas. Maffesoli (1995) nos lembra de que é necessário saber reconhecer nas imagens um saber direto, uma partilha de experiências, de modos de vida e maneiras de ser, pois as imagens são meios de conhecimento, e por isso entendemos que na escola, mais do que em outras instituições - elas devem ser religantes, empáticas, agregadoras, pois são referenciais que implicam na conduta das crianças e que fazem parte da construção de seus processos identitários.

Esses estereótipos estão presentes especialmente nas ilustrações de atividades e murais das datas comemorativas, cívicas, folclóricas ou religiosas, e são o fio condutor do trabalho pedagógico, especialmente das atividades relacionadas à disciplina de Arte.

A relação entre esses murais com a disciplina de Arte ficou clara durante as conversações com as professoras, que afirmaram em vários momentos, que “aproveitavam” essas produções das crianças para considerá-las como atividades de Arte. Essa prática revela uma tendência conservadora da educação que esteve presente nas aulas de Arte desde o século XIX, com o predomínio da estética mimética, que pode ser exemplificada pelas cópias mimeografadas de desenhos e modelos apresentados para os alunos copiarem. O professor era quem determinava, pelo modelo apresentado, como deveriam ser realizadas as atividades de Arte (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Esses murais também revelam uma concepção de infância com tempo de passividade, como se as crianças não possuíssem capacidade para construir e criar. Sobre isso, Cunha (2002) destaca que, em muitos momentos, os professores e os adultos deixam de valorizar a capacidade de imaginação e criação das crianças; essa autora ainda assevera que:

[...] foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de forma que chamamos de estereótipos. Por sua vez, estas fo(ô)rmas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando as crianças pedem que o adulto desenhe algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo desta pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça[...]. Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (CUNHA, 2002,p.9-10).

Nesse sentido, não há preocupação com a valorização da autoria e capacidade de criação por meio das produções infantis. Embora essas atividades sejam intituladas pelas professoras como produções artísticas infantis, Ferreira e Silva (1999, p.146) asseveram que estas estereotípias “não são artísticas”, são “imagens extremamente simplificadas, feitas com o objetivo de serem facilmente reproduzidas através de uma matriz”, reduzindo a possibilidade de a criança desenhar de outro modo.

Vale ressaltar, de acordo com os estudos de Vigotsky sobre criação e criatividade, que a criatividade é um processo constante de reelaboração das nossas experiências. Nesse sentido, as experiências visuais que a escola desenvolve com as crianças são fundamentais para ampliar o repertório e auxiliá-las no desenvolvimento de sua criatividade. Contudo, caso essas experiências sejam reduzidas a colorir ou reproduzir desenhos estereotipados, ocorre o que Vianna (2010) afirma como inibição da capacidade de expressão e imaginação da criança. Destacamos que identificamos em

outro corredor da escola um mural com os mesmos desenhos impressos e coloridos por crianças de outra turma da escola, reafirmando o lugar desse tipo imagem na visualidade da escola.

De acordo com o relato das professoras, a exposição das atividades das crianças é feita principalmente para comprovar o trabalho desenvolvido em sala de aula para pais, responsáveis e equipe gestora, para valorizar os trabalhos produzidos pelas crianças e para construir um ambiente “*mais bonito, vivo e alegre*” (Professora D, dinâmica de conversação, 01 de novembro de 2019). Por sua vez, observamos que esses painéis são comumente compostos por uma estrutura montada pelas professoras onde são afixadas as atividades das crianças, mas prevalece os modelos e as determinações das professoras.

3.5 Regularidades visuais e ausências que se fazem presentes: empobrecimento da experiência visual?

As salas de aula eram constituídas por um conjunto de objetos e imagens que as diferenciavam de outros espaços escolares. O mobiliário, sua disposição e tudo mais que compunha essas salas revelam um contexto histórico e cultural sobre educação para infâncias, ao invés de uma educação com as crianças. Embora as imagens presentes nestes espaços fossem diferentes entre si, afirmamos que havia neles uma estrutura material e visual comum.

Todas as salas de aula da escola apresentavam uma regularidade quanto aos elementos que constituíam tais ambiências ou visualidades, especialmente a disposição dos móveis e os tipos de imagens e arranjos presentes nas paredes. Sobre isso, Cunha (2005; 2015) destaca que é como se houvesse uma matriz geradora de ambiências para a educação das infâncias, pois os elementos se repetem e se multiplicam.

Essa matriz visual é composta pelos artefatos visuais já sublinhados nesta seção que revelavam formas de organização baseadas em concepções adultas para as crianças e métodos educacionais para agir sobre as crianças e modelar as infâncias. Uma visão total da sala de aula nos dá uma ideia desses elementos em conjunto e pode ser observada na figura 21.

Figura 21 - Fotografia com vista panorâmica da sala do 4º ano D do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A imagem da sala de aula do quarto ano D do Ensino Fundamental é composta pelo mobiliário convencional: jogos individuais de mesas com o tampo branco e cadeiras de plástico azul, dispostos em cinco fileiras, sendo que a primeira fileira do lado direito se inicia com a mesa e cadeira para a docente, um armário de aço no fundo da sala para guardar materiais das crianças e professoras e um ventilador afixado na parede do fundo. Tem afixado na parede do lado esquerdo um conjunto de artefatos visuais: imagens de super-heróis que decoram a parede, acima desses artefatos aparecem cartazes com as letras do alfabeto escritas em formato cursivo e bastão, maiúsculas e minúsculas, acrescidos de imagens de objetos cujos nomes se iniciam com a letra em questão. No meio dos personagens de super-heróis há um cartaz comemorativo do dia dos pais com os dizeres “Pai, você sempre será meu super-herói favorito”.

Na parede de fundo da sala estão afixados quatro *banners* sobre conteúdos de língua portuguesa e matemática, na parede do lado esquerdo há artefatos visuais que indicam cantinhos da leitura e da matemática, porém trata-se de um espaço vazio, sem qualquer objeto que pudesse confirmá-los como “lugar” da Matemática ou do português, na mesma parede, mais próximo da lousa, estão afixados dois *banners*, sendo um com a tabuada de divisão e o outro com a tabuada de multiplicação e ao lado da lousa está afixado um cartaz com o calendário. O teto da sala é branco e possui seis *paflons* bola. As paredes são pintadas nas cores ocre e bege claro, sendo que na metade de sua altura é pintada com tinta óleo na cor ocre. O piso da sala de aula é de cimento queimado na cor amarelo

Essa composição da sala de aula é a visualidade recorrente de todas as salas de aula para os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola. Essas visualidades formam o que Cunha (2005) chama de cenário de educação para as infâncias. Esse cenário sugere prioridades, ações e trabalhos pedagógicos que foram e estão sendo realizados e que nos fazem perceber as escolhas e os envolvimento daqueles que organizam a escola, estando tais escolhas e decisões impregnados de elementos culturais, como nos lembra Costa (2000). Produzem um mundo padronizado que para os adultos parece ser adequado às crianças, com pequenas intervenções de imagens que sugerem encanto e fantasia infantis; essa visualidade possui significados, estímulos, conteúdos e valores em que impõem leis e organização disciplinares.

Tais visualidades funcionam como uma cenografia naturalizada da infância escolarizada, principalmente em instituições públicas, traduzem valores e práticas sobre as crianças e sustentam uma educação para as infâncias, uma orientação sobre o processo de ensinar e aprender e de uma organização para a escola (CUNHA,2005; TEIVE,2005; COSTA, 2019).

As visualidades da escola constituem regularidades na educação das crianças e mesmo as diferenças encontradas entre as salas de aula podem ser consideradas como pequenas variações dentro de um padrão que é comum. O que diferencia a composição visual das salas de aula são as temáticas consideradas como decorativas que regem as composições visuais.

Destacamos que essas temáticas, às vezes, são escolhidas pelas professoras no início do ano letivo e são escolhas e decisões que envolvem inclusão e exclusão daquilo que as elas julgam ser pertinentes para as crianças. As vezes nem escolhem pois utilizam as produções feitas por outra professora no ano anterior.

Chamou-nos a atenção que diante do grande volume de imagens registradas no inventário fotográfico produzido na pesquisa não identificamos imagens que tivessem relação com conteúdos do ensino de Arte. Sobre essa ausência a Professora C justificou:

“A gente trabalha com o que temos disponível, então fazemos interdisciplinaridades dos conteúdos das disciplinas como a de Arte, passamos filmes, propomos desenhos para os alunos e sempre tem uma atividade artística que eles produziram exposta” (Dinâmica de conversação, 08 de novembro de 2019).

O que nos pareceu foi que, mesmo com as conquistas importantes alcançadas pelo ensino de Arte no Brasil nas últimas três décadas não é difícil constatar que, na

prática, a Arte continua quase ausente dos ambientes escolares. Mesmo a obrigatoriedade de oferta não garante sua efetividade na prática e muito menos a qualidade do trabalho realizado para a formação das crianças.

Ressaltamos que não é possível deixar de lado as relações do restrito ensino de Arte desenvolvido na escola com as visualidades percebidas, visto que ao longo da pesquisa as professoras deixaram claro que aproveitam os trabalhos das crianças expostos em painéis para avaliação da disciplina de Arte.

Entre as muitas possibilidades que explicam essa ausência e negligência com o ensino de Arte e o modo limitado e superficial de produção, apropriação e compartilhamento das imagens na escola, destacamos uma supervalorização de outras áreas do conhecimento, especialmente língua portuguesa e matemática; prevalece uma concepção conservadora sobre os modos de se desenvolver o ensino de Arte na escola, centrado em desenhos impressos e estereotipados para as crianças pintarem e a determinação das professoras às crianças do que deve e como deve ser feito em seus trabalhos, como já foi apresentado nos tópicos anteriores desta seção.

Outra ausência encontrada corresponde à falta de diálogo com as crianças sobre as produções visuais realizadas na escola. Tanto as imagens realizadas pelas professoras, como aquelas que as crianças constroem a partir de determinações não são discutidas. Os artefatos visuais produzidos e expostos encerram-se em si mesmos com a exposição nas paredes ou nos corredores escolares.

Os artefatos visuais na escola são resultantes de um ritualismo automatizado das relações educativas; tal ritualismo continua sendo facilmente adotado por professores como relativos ao processo de ensino-aprendizado de expressão artística dentro da escola. Trata-se de um processo arbitrário, no qual se ignora e secundariza a educação do olhar das crianças. Não se pergunta, especialmente, às crianças, o que elas têm a dizer sobre os desenhos que produzem e sobre os múltiplos murais e cartazes afixados nas paredes. Para as professoras a relação entre as imagens e as crianças reduz-se a repassar os conteúdos programáticos e na medida do possível e de acordo com concepções dos professores sobre as crianças, proporcionar uma observação e memorização agradável.

Entendemos que esse modo de pensar as visualidades na escola desencadeia uma série de problemas, dentre os quais destacamos o risco do empobrecimento da experiência visual para as crianças. Vale ressaltar, que todos os espaços da escola

participam da educação das crianças, indicando informações e conteúdos que dialogam com as experiências vividas por elas; porém, a nosso ver, tanto as professoras como todos os aqueles que trabalham, produzem e compartilham imagens nesses espaços devem considerar a amplitude de significados que as visualidades escolares possuem.

Entendemos que é preciso considerar as crianças como sujeitos que de fato são, ouvi-las sobre o que pensam, sentem e compreendem acerca da escola como um todo, especialmente sobre o ensinar e sobre as visualidades escolares. Nesse sentido, fomos movidos para ouvirmos as crianças e buscar compreender a partir do olhar delas, sobre visualidades escolares e, assim, refletir sobre educação do olhar, tomando-o como uma das atividades fundamentais para o ensino de Arte. Logo, a próxima seção ocupa-se de trazer algumas narrativas construídas pelas crianças sobre significados e sentidos das visualidades da escola.

IV SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE VISUALIDADES ESCOLARES PELAS CRIANÇAS

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

Eduardo Galeno (2000)

Nesta seção apresentamos algumas narrativas construídas pelas crianças sobre visualidades da escola. Destacamos inicialmente algumas interações das crianças com as imagens durante momentos de observações que realizamos na escola campo da pesquisa. Posteriormente, apresentamos narrativas que as crianças desenvolveram durante as atividades de leitura crítica de imagem que desenvolvemos com elas; apresentamos reflexões sobre os modos de ver das crianças tendo como fio condutor os estudos da Cultura Visual e estudos sobre as Infâncias.

4.1 As crianças e as visualidades da escola

A epígrafe traz a experiência de Diego ao contemplar o mar; ele sentiu que seus olhos não eram capazes de abarcar o que tinha diante de si e por isso pediu ao pai que lhe ajudasse a compreender a beleza e complexidade da cena ou visualidade que tinha diante de si. O menino pede para ser ensinado sobre o que vê.

Partimos dessa relação entre Diego, o mar e o pai para dizer que o que a escola faz no cotidiano das crianças é justamente o contrário do que o menino precisa e pede ao pai para ensiná-lo. Hernandez (2007) diz que a escola poderia ser apaixonante, mas muitas vezes é um lugar entediante para as crianças porque não promove conexões com as experiências infantis e acaba sendo um lugar de obediência, resignação e passividade, mas poderia ser um espaço de aprender, onde valesse a pena estar. Normalmente, na escola todas as crianças são ensinadas a fazer os mesmos exercícios, repetir respostas padronizadas e determinadas pelos adultos, especialmente por seu professor.

A questão principal desta tese é responder sobre quais são as visualidades que compõem a escola e como essas visualidades revelam modos de educar o olhar das crianças e suas articulações com a prática de ensinar e compreender as infâncias. Na

seção anterior apresentamos imagens que fazem parte das visualidades da escola campo da pesquisa, bem como processos de produção e intencionalidades dessas visualidades. Ficou claro para nós que embora houvesse um discurso das professoras sobre a centralidade das crianças, o que identificamos é que a centralidade do processo de ensinar e aprender estava nas professoras que escolhiam, orientavam e selecionavam as imagens que compunham o espaço-tempo da escola.

Partimos do pressuposto de que é possível falar sobre significados e sentidos produzidos pelas crianças a partir da compreensão e interpretação que elas realizaram sobre as imagens. Para isso recorremos ao conjunto de informações que construímos com as crianças ao longo da pesquisa, composto pelas observações que realizamos dentro e fora da sala de aula, bem como, especialmente, pelas conversações³¹ que realizamos com elas, de modo informal e também por conversações direcionadas para concretizar os objetivos de pesquisa.

Estruturamos a apresentação e análise das informações construídas com as crianças a partir de dois eixos: o que as crianças dizem sobre as imagens escolares apresentadas e o que elas dizem a partir das imagens.

Ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida (09/2018 a 12/2019) também participamos e observamos o recreio das crianças. Durante essas observações buscávamos captar momentos em que as crianças interagissem com cartazes, painéis ou quaisquer outras imagens que estivessem afixadas nas paredes dos corredores ou pátios da escola.

Notamos que as crianças aproximavam-se dessas imagens sempre no início do período em que eram expostas e dedicavam maior atenção aos painéis com exposição de atividades escolares, principalmente quando havia desenhos coloridos por elas mesmas. Outra situação em que percebemos que as imagens chamavam a atenção das crianças referiu-se aos painéis montados pelas professoras ou coordenadoras com temáticas de datas comemorativas; geralmente as crianças aproximavam-se desses painéis e em algumas situações até os tocavam enquanto olhavam.

³¹ Informamos que os fragmentos dos diálogos realizados com as crianças são apresentados neste texto por uma forma gráfica diferente. Os nomes dos participantes são indicados em letra maiúscula seguido de dois pontos, em seguida entre aspas apresentamos as falas das crianças com a fonte 11, recuo de 1,5cm da margem, espaçamento simples e com destaque em itálico para que possa diferir das citações de autores que utilizamos o corpo do texto. Tal liberdade e destaque para as falas desses participantes da pesquisa se justifica pela importância que esses diálogos possuem na pesquisa. Em algumas situações quando as falas das crianças são mais curtas apresentamos essas falas dentro do parágrafo entre aspas e com destaque em itálico.

Nem sempre conseguimos registrar com fotografias as interações das crianças com essas visualidades, pois seu tempo diante delas era curto, contudo sempre que possível nos aproximávamos e tentávamos ouvir o que diziam sobre o que viam, e em algumas situações provocávamos um curto diálogo com elas, a fim de que nos dessem pistas sobre o que pensavam sobre essas imagens e o que sentiam ao olhá-las.

Em um desses momentos nos aproximamos e passamos a ouvir e observar o que as crianças conversavam, tal como pode ser visto na figura 22.

Figura 22 - Fotografia de crianças discutindo sobre os trabalhos de outras crianças expostos em Pannel de comemoração ao dia da Independência do Brasil no pavilhão I da Escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Estava afixado na parede no primeiro pavilhão da escola um painel com atividades mimeografadas pela professora e coloridas por crianças em comemoração ao dia 7 de setembro. Três meninas discutiam sobre o desenho que achavam mais bonito. Perguntamos a elas sobre qual desenho elas mais gostavam e imediatamente apontaram para o desenho mais colorido. “*Eu só gosto deste, tia*” – respondeu uma delas, apontando para um dos desenhos. De modo espontâneo a mesma criança continuou a explicar: “*Esse tá rabiscado, e esse eu não gosto!*” apontando para um segundo desenho que não estava colorido.

As crianças ainda ficaram alguns momentos observando silenciosamente o painel; durante todo o tempo em que o observaram, suas análises voltaram-se à beleza e à qualidade do colorido realizado. Tal comportamento das crianças demonstrou o modo restrito como as imagens são tratadas na escola que se inicia na reprodução de desenhos estereotipados, estende-se para as crianças colorirem e depois são analisados por elas apenas quanto ao modo de colorir.

Para Rossi (2009), quando estamos diante de uma imagem, seja ela qualquer natureza, normalmente fazemos perguntas buscando compreendê-la; contudo as crianças que observavam as imagens dos desenhos afixados na parede limitaram-se a avaliar a beleza ou feiura dos coloridos. Não discutiram sobre outros aspectos que se fizeram presentes ali. Contudo, será que havia muito mais para ser dito sobre aqueles desenhos?

Entende-se que a utilização de imagens estereotipadas na escola muito pouco, ou nada, contribui para a ampliação dos modos de ver das crianças, uma vez que segundo Vianna (2010), Machado e Tatit (2003) e Silva (2003) essas imagens são marcadas pela rigidez, imutabilidade, superficialidade e reprodutibilidade. Nesse sentido, é compreensível que as crianças ao olharem essas imagens realizem julgamentos restritos, pois não há muito o que se ver nelas.

Vale destacar que o julgamento das crianças não é algo separado das suas experiências cotidianas; Rossi (2009) nos lembra de que são essas experiências que lhes proporcionam os critérios com os quais elas enfrentam os objetos que visualizam no mundo; logo, através dos critérios que as crianças utilizam para julgar uma imagem, podemos inferir elementos de suas experiências visuais. Quando nos referimos às experiências visuais das crianças não estamos nos referindo apenas ao ato de olhar para as imagens, mas sobre a amplitude que o ver instaura e isso envolve, ver, produzir, compartilhar e analisar as imagens. Quanto mais reduzida for a experiência visual das crianças, mais reduzidos serão os julgamentos e as interpretações que realizam. E construir uma experiência educativa do olhar vai além de simplesmente apresentar imagens, é preciso trabalhar com esse material ou vivenciá-lo de muitas maneiras.

Na situação anterior as crianças consideraram apenas as cores e o preenchimento dos desenhos para aferirem qualidade aos desenhos, como se esses elementos fossem suficientes para determinar a qualidade de uma imagem. Os estudos de Rossi (2009) revelaram que esse tipo de comportamento das crianças ocorre quando

há pouca familiaridade com a Arte. Segundo os estudos dessa autora, as crianças tendem a usar esses critérios no âmbito da preferência pessoal. Considerando que na escola campo da pesquisa existe uma ausência de imagens artísticas essas considerações de Rossi (2009) se confirmam.

Em outra situação, observamos uma criança atenta a uma imagem apresentada numa revista durante o período do recreio, como pode ser observado na fotografia 23 abaixo.

Figura 23 - Fotografia de criança observando uma imagem de revista durante recreio



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 23 refere-se ao registro fotográfico que realizamos durante o recreio da escola. Esse menino estava sentado na grama, enquanto a maioria das outras crianças corriam e brincavam no pátio. Após observá-lo durante um tempo, aproximamo-nos e lhe perguntamos o que ele fazia ali. O garoto de dez anos de idade, estudante de uma das turmas do quarto ano, disse-nos que estava "*vendo as figuras da revista*".

Perguntamos sobre a revista que estava folheando e as figuras que estava vendo; o menino respondeu que se tratava de uma revista conhecida chamada *Ciência Hoje* e que havia ali uma parte com histórias e desenhos. Informou-nos que adorava ler as histórias daquela revista e também adorava as ilustrações dos textos. Mostrou-nos a ilustração do texto que estava lendo e nos disse que os desenhos eram muito "legais, coloridos e inteligentes", pois mostravam exatamente o que estava no texto e o fazia imaginar muitas outras coisas. O menino ainda nos disse que sempre que percebe que

tem uma revista nova na escola, ele pede para ver durante o recreio e que quando gosta muito do material, solicita à coordenação autorização para levar esse material para “*ver melhor*” em casa.

A partir das falas dessa criança ressaltamos três pontos importantes que nos ajudam a entender sobre uma outra educação, construída com as crianças: a capacidade das crianças para perceber relações intertextuais, a avaliação de uma imagem para além das cores e “*ver melhor*” exige tempo e pode durar ou instaurar uma temporalidade subjetiva diferente do esquema temporal padronizado produzido na escola.

Essa criança conecta e intertextualiza o texto escrito e as ilustrações. Questionamos a criança sobre o que queria dizer com “*inteligente*” e ele nos disse que a imagem mostrava o que realmente estava no texto e complementou que despertavam sua imaginação. O julgamento dessa criança aponta para a existência de um diálogo entre ela e a imagem o como esse trabalho ou vivência é importante. A escola, Arte e os professores podem desempenhar o papel daqueles que trabalham com as crianças para ensiná-las de acordo com uma dinâmica do diálogo e não da simples padronização e obediência. Tal objetivo para educação torna-se muito importante para educação de todas as crianças, especialmente para aquelas que a escola pública é um dos principais meios, senão o único, para aprenderem a “transver o mundo”, como diz Manuel de Barros citado na epígrafe da Introdução desta tese.

Quando a criança diz que muitas vezes precisa levar a imagem para casa para “*ver melhor*”, está nos dizendo que precisa discutir com o que vê e lê, o que demanda um tempo de convivência para aprender sobre o que tem em mãos. Pellejero (2013) corrobora com essa acepção, pois destaca que a educação do olhar exige um exercício atento e prolongado da visão e que o tempo pessoal é fundamental. Sobre o tempo, o autor revela que uma imagem pode tentar nos silencia e provocar em nós o desvio do olhar, contudo é preciso insistir na sua frequência e permanecer nela, pois o nosso olhar é capaz de encontrar nas competências poéticas e conceituais elementos que ultrapassem um primeiro momento de repulsa, de rejeição ou indiferença. O tempo subjetivo inter e intrapessoal para o diálogo e os questionamentos são fundamentais. Não é possível “transver o mundo” sem espreitá-lo, estreitá-lo e enlaçá-lo.

Não temos a imagem que a criança estava olhando para analisá-la, mas acreditamos que a interação que presenciamos entre o menino e a revista foi suficiente

para reafirmar a potência das visualidades bem como a necessidade das crianças de dialogar com as imagens.

Ao longo desta pesquisa viemos afirmando sobre a importância de que as crianças tenham experiências enriquecedoras na escola, com Arte, e que isso demanda um conjunto de fatores que envolve uma concepção de crianças e de infâncias diferentes daquelas defendidas nos paradigmas conservadores que colocam as crianças como sujeitos passivos e suas infâncias como preparação para a vida adulta. Nesse sentido, ao observarmos as interações dessa criança com a revista confirmamos as duas dimensões importantes de análise: o que as crianças dizem sobre imagens escolares e o que dizem a partir delas.

4.2 O que as crianças dizem sobre imagens escolares e a partir delas

As visualidades que compõem a escola podem ser vistas pelas crianças, semelhante à maneira como leem textos a partir de suas visões de mundo, suas experiências, expectativas, seus valores, suas crenças, suas intuições e seus sonhos. Essas leituras constituem um amplo universo a ser explorado. No entanto, assim como Rossi (2009), destacamos que as ideias mais significativas e frequentes devem ser priorizadas porque demonstram a natureza do processo de compreensão que as crianças constroem sobre as imagens e, concomitantemente, seus significados e sentidos.

A escolha de imagens que compuseram o álbum digital³² apresentado às crianças ocorreu a partir das observações que realizamos no cotidiano da escola, no qual buscamos perceber o que lhes chamava mais a atenção.

A opção em priorizar a análise e interpretação que as crianças fizeram das visualidades selecionadas deve-se a compreensão de que o enfoque formalista de leitura de imagem, comumente utilizado, não seria suficiente para fornecer as informações necessárias para responder as questões desta pesquisa. Nesse sentido, consideramos que o enfoque interpretativista é o que melhor nos ajuda a responder nossas questões, pois se fundamenta no entendimento das relações das crianças com as imagens, considerando seus pontos de vista, suas culturas e os seus inter-relacionamentos no cotidiano da escola. Além disso, o caráter interpretativista possui um escopo metodológico, ontológico e epistemológico que rompe com a visão dominante de leitura de imagem

³² Esse álbum digital é o mesmo apresentado às professoras durante as conversações realizadas com elas.

alicerçada apenas no formalismo. Ressaltamos que nenhum método de leitura e análise de imagem daria conta sozinho de responder às questões propostas; contudo, buscamos caminhos que fossem capazes de nos fornecer uma compreensão mais ampla sobre como as visualidades da escola relacionam-se com o que dizem as crianças sobre imagens e a partir delas.

Durante a leitura das imagens, consideramos as falas das crianças como uma unidade de significação e sentido, que se expressa em suas falas, mas reúne pensamento, memória, afetos, sentimentos e valores sócio-culturais. Nosso interesse foi identificar as peculiaridades na construção de significados e sentidos, oportunizados pelas interações das crianças no diálogo entre si a partir de imagens.

Não apenas suas respostas foram consideradas como informações para nossa análise, mas também seus questionamentos, pois as perguntas revelam tanto a compreensão das crianças, como indica uma gama de questões formuladas por elas. A abordagem utilizada permitiu a elas a explicitação do que pensam, sem cerceamentos, proporcionando um equilíbrio entre saber o que buscar e não direcionar o diálogo com hipóteses prévias.

Ao mesmo tempo, permitiu que, enquanto as crianças falavam, pudessem ser observadas suas expressões corporais, como espanto, certeza, timidez; seus gestos, como o de apontar para detalhes das imagens, suspiros quando não sabiam o que dizer, enfim, observamos outras linguagens presentes na leitura das imagens, pois tais detalhes proporcionam maior entendimento sobre as crianças.

Iniciamos a leitura das imagens de acordo com o que aprendemos com Rossi (2009), compreendendo que a expressão das crianças era mais profícua deixando-as falar livremente. Frente às imagens fizemos perguntas até que elas esgotassem suas ideias, interpretações e seus julgamentos e o tom do diálogo visou a sua descontração. Por vezes, no diálogo com as crianças expressamos dúvidas e pedimos suas opiniões sobre a dúvida que possuíamos; tal comportamento pareceu-nos muito proveitoso, pois criou uma cumplicidade no processo de discutir as imagens. Muitas delas também fizeram perguntas e buscaram esclarecer dúvidas, solicitando nossa interpretação e comparando nossas colocações com as suas.

As leituras de imagem realizadas com as crianças foram organizadas por questões iniciais voltadas a produzir comentários por parte delas. Tanto Rossi (2009); quanto Hernandez (2009) destacam que não cabe mais perguntar as crianças o que elas

veem ou pedir que elas descrevam o que veem. A primeira questão colocada às crianças visava construir com elas um clima de diálogo amigável e descontraído; conforme a conversa se realizava ocorreu uma variação das questões, tal como exemplificamos a seguir:

- Você pode falar sobre essa imagem?
- O que você pensa quando olha para essa imagem? Ou o que passa pela sua cabeça, ou o que você pensa quando olha para essa imagem?
- O que você sente quando olha para essa imagem?
- Você pode falar o que estiver pensando ou perguntar se quiser.
- Não há resposta certa ou errada.

À medida que os diálogos se desenvolviam outras questões foram colocadas, tanto por nós, quanto pelas crianças. Desse modo, as crianças começavam a interpretar as imagens e estabelecer significados mais gerais e sentidos particulares.

Identificamos que as crianças estabeleciam significados para as imagens e a partir delas, com variações, para a relação com o mundo. Estas variações estavam ligadas as diferenças nas experiências delas. A primeira ideia é a de que a imagem representa literalmente o mundo e nesse sentido as crianças se detêm ao que veem na imagem e a segunda é a de que a imagem não é representação literal do mundo, mas apresenta conotações e metáforas que estabelecem semelhanças com a realidade, nesse sentido as crianças ultrapassavam o que viam na imagem e passaram a estabelecer significados e sentidos a partir do que viam.

Assim, as imagens escolares revelam determinadas visões de mundo e da realidade em confronto com o mundo e a realidade da criança. O papel do professor, por exemplo, ao construir as ornamentações da sala de aula e as ilustrações dos cartazes didáticos seria o de transferir as características e as qualidades do mundo que para as imagens.

As crianças em algumas situações demonstraram reconhecer suas infâncias nas imagens e em outras situações não se reconheceram. Sobre tal situação, Hernandez (2000) sustenta que as relações estabelecidas com as imagens em nosso cotidiano contribuem para formar nossa identidade através das influências que as visualidades nos causam em confronto com nossas vivências. Nesse sentido, os estudos da Cultura Visual apontam que existe um diálogo entre imagem e quem a observa e, nesse diálogo,

a imagem fala sobre aquilo que somos, conforme as experiências que elaboramos, por isso, foi possível que as crianças discutissem sobre visualidades escolares.

Além das informações construídas durante as conversações em que realizamos uma leitura crítica e estética de imagens, trouxemos para esta seção informações que foram construídas em outros momentos com as crianças das 5 turmas, uma de cada ano do ensino fundamental, com as quais trabalhamos inicialmente durante as conversações realizadas na construção do cenário da pesquisa e desenhos produzidos nesses encontros e após os encontros para realizar leituras de imagens. Optamos por trazer essas informações apresentando suas falas entre as leituras das crianças³³ e suas produções porque percebemos que havia uma relação entre o que as crianças diziam sobre as imagens e suas produções que retratam modos de ver a si mesmas, suas infâncias e a escola.

Estruturamos a apresentação dessas informações em tópicos conforme a sequência em que as conversações foram realizadas com 23 crianças, com uma média de 10 anos de idade, da turma do quarto ano D do ensino fundamental.

4.2.1 A seleção de imagens pelas crianças

Para emprendermos a atividade de leitura crítica e estética das imagens com as crianças precisávamos, inicialmente, selecionar aquelas que seriam lidas por elas. Tínhamos inicialmente um conjunto grande de imagens registradas no inventário fotográfico que produzimos e o desafio de selecionar algumas destas imagens para serem trabalhadas com as crianças. Outro desafio que se colocava quanto à seleção das imagens relacionava-se ao fato de que não poderíamos selecioná-las de modo arbitrário sem a participação das crianças.

Diante desses desafios definimos os seguintes critérios: imagens que estavam mais presentes no cotidiano das crianças participantes da pesquisa, como por exemplo, imagens que estavam afixadas nas paredes da sala de aula que utilizavam, imagens que permaneceram por maior tempo expostas nas paredes dos corredores e que foram afixadas mais próximas de sua sala de aula. Definidos esses critérios, construímos um álbum digital com 40 imagens, retiradas do inventário fotográfico, para serem

³³ Sobre as leituras que as crianças realizaram sobre as imagens destacamos que trazemos nesta seção fragmentos literais de seus dizeres; suas falas foram gravadas pelo celular e posteriormente transcritas por nós em texto escrito.

apresentadas às crianças. Entendemos que a participação das crianças na seleção das imagens para serem analisadas por elas era fundamental para a pesquisa.

Sendo assim, o primeiro encontro dos seis realizados com as crianças para leitura de imagens foi planejado com o objetivo de selecionar, dentre 40 previamente escolhidas por nós, as imagens que seriam discutidas e analisadas em encontros posteriores.

Nesse encontro, acontecido em 04 de novembro de 2019 na sala de aula, apresentamos a elas através de data-show o álbum digital que produzimos. Enquanto as imagens eram projetadas, observávamos as reações das crianças para constatar as imagens que mais despertavam o interesse delas. À medida que as imagens eram projetadas as crianças teciam comentários, reconhecendo-as e descrevendo as situações em que foram produzidas, diante de algumas imagens tornaram-se mais eufóricas.

Após a projeção das imagens perguntamos se elas haviam gostado do que tinham visto e de quais imagens elas mais gostaram. As crianças apontaram que gostaram de muitas imagens e destacaram as suas preferidas. Do ponto de vista das crianças as imagens apresentadas eram interessantes porque “*mostravam a escola de um modo diferente*” e as faziam se lembrar de bons momentos que vivenciaram ali.

Explicamos a elas que precisávamos selecionar em torno de cinco imagens, a partir do total que compunha o álbum digital para prosseguirmos com nosso trabalho e que precisávamos da ajuda delas para realizar essa seleção.

As crianças se dispuseram a nos ajudar a selecionar as imagens; logo sugerimos a elas que poderíamos selecionar as imagens partindo daquelas que elas acharam mais interessante e que gostariam de discutir sobre elas. A princípio destacaram 23 de um total de 40 imagens constantes do álbum digital. No entanto, era necessário excluir outras 17. As crianças então sugeriram que fosse realizada uma votação como forma mais justa para selecionar as imagens e assim foi feito, retomamos individualmente as 23 imagens pré-selecionadas por elas e, em seguida, votaram naquelas que mais lhes interessavam. Ao final do encontro obtivemos cinco imagens selecionadas por elas considerando como critério aquelas que mais lhes agradavam e/ou interessavam.

Todavia, destacamos que foi desafiador realizar a votação das imagens conforme proposto pelas crianças, primeiro porque eram 23 imagens e tivemos que ir e retornar muitas vezes a apresentação de cada uma delas para que as crianças tomassem

sua decisão. Definimos com as crianças que a eleição das imagens que ficariam para serem analisadas posteriormente por elas seria realizada a partir da exclusão daquelas que julgassem menos interessantes. À medida que projetávamos novamente as imagens, as crianças iam dizendo se aquela imagem permanecia ou não e, muitas vezes, justificavam os motivos da exclusão. Sendo feito assim, não chegamos rapidamente às cinco imagens. As crianças foram excluindo as imagens aos poucos, inicialmente excluíram nove imagens, posteriormente cinco e por fim excluíram três.

Identificamos que dentre os critérios de exclusão utilizados pelas crianças, pelo menos um predominava: imagens que não eram da sua sala de aula. As crianças inicialmente excluíram a maioria das imagens que não eram da sua sala de aula. Compreendemos com isso que as imagens presentes na sala de aula das crianças ocupam destaque em relação a outras afixadas em outros espaços.

Considerando os aprendizados das pesquisas desenvolvidas com as crianças e suas infâncias, especialmente no campo da sociologia da infância e antropologia da criança consideramos, nesta pesquisa, a importância das crianças como sujeitos, além da valorização da originalidade de suas contribuições, destacando e promovendo seu protagonismo, rompendo com a visão adultocêntrica sobre a infância e com a concepção dominante de que criança é aquela “que não tem fala” (SOUZA, 2008, p. 175).

Com a seleção de cinco imagens encerramos o primeiro encontro com as crianças explicando que nos encontraríamos posteriormente para conversarmos sobre as imagens selecionadas por elas.

4.3 Encontro 1 para leitura de imagem: diversidade e desigualdades nas infâncias

Iniciamos a conversa sobre a primeira imagem selecionada com as crianças em 11/11/2019, projetando-a com o data-show em uma das paredes da sala de aula. As crianças já tinham uma noção de que iríamos conversar sobre cinco imagens, visto que foram selecionadas por elas, mas não sabiam ao certo como essa conversa ocorreria. Ao projetarmos a imagem, apresentada na figura 24, primeiramente, deixamos as crianças livres para comentarem o que quisessem.

Figura 24 - Mural comemorativo do dia das crianças produzido pela professora do quarto ano D do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Os primeiros dizeres das crianças sobre essa imagem foram acerca das lembranças que tinham das festividades realizadas na escola na semana em que se comemora o dia das crianças. Durante alguns minutos relembrou os momentos de diversão que tiveram naquela semana comemorativa.

De acordo com as crianças a imagem apresentada despertava um sentimento de alegria, pois remetia a bons momentos, por exemplo, com brincadeiras, que vivenciaram na escola.

JOANA: *“Eu sinto alegria, porque eu lembro do dia da nossa festa e o mural é muito colorido e eu acho que transmite alegria pra nós”.*

CARLOS: *“Eu também gosto dessa foto porque me faz lembrar da festa que foi feita na escola pra nós. Brincamos muito nesse dia, não fizemos tarefa escrita, foi só brincadeiras. Eu sinto alegria porque esse dia foi muito divertido”.*

Ocorre nessas falas das crianças, o que Aumont (1993) chama de reconhecimento. As crianças são capazes inicialmente de identificar as imagens e reconhecer nelas ou lembrar a partir delas uma situação vivida em seu cotidiano. As lembranças, os valores e significados que a imagem suscita nas crianças são capazes de despertar sentimentos como o de alegria, ou repulsa e outros sentimentos negativos, pelo que foi vivido. De acordo com Bergson (1999, p.146) “a imagem de contornos fixos desenha o que foi” e, nesse sentido, é capaz de produzir um passado reencontrado, que possui potência de fazer nosso corpo se movimentar no presente.

Os dizeres das crianças também apontam para um conjunto de relações que associam a alegria e diversão ao ato de brincar e não fazer tarefa escrita. Para Joana a imagem é colorida e transmite alegria. Essa associação entre o colorido com a alegria é muito comum entre as crianças, especialmente na Educação Infantil, como mostram os estudos de Rossi (2009), porém observa-se que esse tipo de julgamento não está restrito às crianças menores.

Aos poucos as crianças reelaboravam seus dizeres com mais informações sobre a imagem e também surgiam relações com questões da vida social e com as diferentes infâncias, o que ultrapassava o que estava visível na imagem apresentada, como pode ser visto nos fragmentos que se seguem.

DANIEL: *“Essa figura é de um dia normal de duas crianças, um dia de sol com pássaros voando no céu azul, a menina devolve a bola do menino que caiu no seu quintal, são vizinhos e amigos. Eu sinto vontade ir para o pátio jogar bola com meus colegas”*.

CAMILA: *“Professora [referindo-se à pesquisadora] essa foto é do dia das crianças, é muito bonita. Eu sinto alegria e felicidade quando olho para ela porque as cores são alegres e vivas, tem a natureza, os passarinhos, as flores amarelas, tem até uma joaninha e alguns caracóis, é um lindo jardim com as crianças brincando. Eu acho que os balões não combinaram muito, tinham que ser amarelo e azul para combinar com as roupas deles, azul de menino e amarelo para as meninas”*.

Para Daniel o mural mostrava um dia normal de duas crianças, seu modo de ver e dizer revela que compreende que a brincadeira é uma atividade comum para as crianças, destaca a relação de amizade e de vizinhança entre as duas crianças e reforça o pressuposto de que as imagens são capazes de despertar e mover nossos desejos conforme o que gostamos de fazer.

Camila identifica a imagem como sendo do dia das crianças, avalia a foto como muito bonita e faz associações da com elementos da natureza e do colorido da imagem com alegria e felicidade. Camila também tece críticas à composição da imagem, pois para ela as cores dos balões que compõe o mural deveriam combinar com as vestimentas das crianças ali retratadas.

As considerações dessas duas crianças sobre o que viam na imagem e sentiam a partir dela envolveram julgamento, descrição e interpretação. Nesse sentido,

percebemos que elas construíam relações sobre as infâncias a partir da imagem especialmente na sequência verbal apresentada abaixo:

CAMILA: *“O que mais chama a minha atenção professora [dirigindo-se à pesquisadora] é que as crianças da foto estão alegres num lindo jardim e a menina é pretinha, eu achei ela muito engraçadinha com esses lacinhos no cabelo”*.

PESQUISADORA: *“Por que você acha que é uma menina? O que tem na imagem que faz você pensar que é uma menina?”*

CAMILA: *“Uai, porque olha a roupa dela é um vestidinho e tem um shortinho debaixo da saia, meninos não usam vestidos (risos). Ela também está com o cabelo cheio de lacinhos que é coisa de meninas”*.

FLÁVIA: *“Claro que é menina professora, é uma menina e um menino. Todo mundo vê que é um menino e uma menina, porque na escola tem meninos e meninas, então a professora fez o mural com menina e menino igual a gente”*.

PAULO: *“Então tinha que ter mais crianças de todos os jeitos, porque na escola tem menino e menina de todo o jeito”*.

PESQUISADORA: *“Como assim menino e menina de todo jeito?”*

PAULO: *“Professora na escola tem crianças grandes, gordinhas, de cabelos lisos e enrolados, tem gente de cabelo preto e loiro e até ruivo, tem negros, brancos, moreno claro, então acho que faltou colocar mais crianças aí, é bonito, mas eu acho que faltou. Ia ficar muito mais bonito se tivesse muitas crianças, acho que nem gosto tanto mais desse mural, já tô achando ele sem graça”*.

PESQUISADORA: *“E por que você acha que foi feito assim?”*

PAULO: *“Eu não sei, talvez porque a professora não achou figura de outras crianças pra fazer ou porque ela achou bonito assim, sei lá!”*.

FELIPE: *“Eu sei, é porque a figura que a professora fez era assim, eu acho que ela deve ter tirado de algum livro ou da internet, daí estava assim e ela fez assim”*.

Para Camila as crianças da imagem estão alegres porque o espaço que ocupam é um lindo jardim. Trata-se de um julgamento que pode ter relação com o que Camila demonstra gostar no seu dia a dia. Todavia o que mais nos chamou atenção é a associação que apresenta com os termos “pretinha”, “engraçadinha” e “lacinhos”. Os termos no diminutivo podem revelar o mundo de Camila se fazendo presente, onde aquilo que se refere às crianças é sempre diferente, pequeno e sentimental, por isso aparece no diminutivo. Outras questões que nos chamam atenção são a referência que

pode ser preconceituosa à criança negra como “pretinha” e as relações de gênero estabelecidas na fala de Camila, estabelecendo separadamente o que é de menino e o que é de menina.

Flávia complementa a relação de gênero confirmando a escola como lugar que produz e confirma as tradicionais diferenças de gênero. No entanto, Paulo reconhece e traz para a discussão a diversidade que há na escola e afirma que são muitos os jeitos de ser criança e de ser gente. As considerações de Paulo questionam as representações de crianças e de suas infâncias presentes na escola. Ele afirma que aquela imagem não representa a diversidade presente na escola e que se o mural representasse as crianças da escola deveria constar outras crianças, com características físicas diversas.

A diversidade nos modos de ser criança aparece em outro fragmento do diálogo quando compararam a imagem com os diferentes modos de ser criança e as vivências infantis cotidianas, como pode ser visto no trecho que se segue:

JOÃO: *“Professora [dirigindo-se à pesquisadora], quando eu olho para essa figura eu penso que a gente tem que aproveitar porque é criança, tem que brincar, ir pra escola, fazer as tarefas, jogar bola. Minha mãe sempre fala que eu tenho que fazer coisas de criança. Mas também, acho que a gente não é muito criancinha não. A gente já é grande”.*

PESQUISADORA: *“Por que você acha que você não é muito criancinha? O que é ser muito criancinha?”*

JOÃO: *“Porque criancinha é igual os meninos do primeiro ano, do segundo também, eles não sabem muita coisa, são menores que a gente. A gente já sabe um monte de coisa e já é bem maior que eles, a gente já ajuda em casa quando a mãe da gente manda, vem até pra escola sozinho e faz muita coisa”.*

FLÁVIA: *“Mas a gente é criança sim, não temos que trabalhar ainda. Só estudar, estudar e estudar. Nossos pais é que trabalham pra sustentar nós, porque se já a gente fosse adulto tinha que trabalhar também”.*

ANA: *“Na minha cabeça eu penso que as crianças devem ser felizes e devem brincar, porque a gente é criança ainda, nós não temos que fazer outras coisas. Não somos muito pequenos mais, mas ainda somos crianças”.*

RAFAEL: *“Mas tem muitas crianças que trabalham professora, do nosso tamanho, porque ajudam em casa, na minha casa eu às vezes ajudo meu avô a limpar*

as celas dos cavalos, arrumo minha cama, ajudo minha vó a limpar a casa, acho que a gente também tem obrigações, não é só brincar”.

João define o que é ser criança a partir do que julga ser atividade das crianças, por exemplo, jogar bola, brincar, ir à escola e realizar tarefas escolares e estabelece diferenças entre as crianças maiores e crianças menores no sentido das atribuições que competem a cada uma delas. Para João as crianças menores são diferentes das maiores.

Outro modo de ser criança foi estabelecido por Flávia quando diz que criança não trabalha e que o trabalho é atividade dos pais. Flávia define a infância por aquilo que as crianças não fazem, que é trabalhar. Para Flávia a atividade das crianças é a de estudar. Ana corrobora os colegas e reafirma que às crianças cabe brincar e serem felizes.

Wintersberger (2001) argumenta que existe uma ideia de trabalho escolar infantil estabelecida pelo ofício de aluno. Nesse sentido, “a escola é o universo de trabalho das crianças na sociedade moderna, ainda que com a diferença de que não há recompensa financeira para isso” (WINTERSBERGER, 2001, p.94). Müller e Redin (2007) explica que se por um lado a Modernidade afastou as crianças do sistema de produção, por outro garantiu ao espaço escolar a tarefa de transformar o ato de estudar em um ofício e as crianças em alunos trabalhadores. As crianças, cada uma com um sentido próprio, significam os significados sociais para as infâncias.

No entanto, Rafael aponta que ser criança não está apenas no brincar, na felicidade e no estudar, mas que há criança que executam outras atividades cotidianas, por exemplo, crianças que trabalham em casa ou fora de casa. Rafael comenta sobre um modo de ser uma criança real.

O universo das infâncias não é mesmo para todas as crianças, muitas são altamente marcadas pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais que fazem parte de suas vida. Vivências infantis diferentes aparecem nos modos como veem as imagens.

Sobre tais posicionamentos das crianças apresentados por meio de suas falas num contexto de diálogo, Aumont (1993) ressalta que os diferentes modos de ver uma imagem estão ligados tanto com a nossa capacidade perceptiva, como com o saber, os afetos e as crenças, aspectos que, por sua vez, são modelados pela vinculação com o contexto a que pertencemos.

Esses dizeres das crianças vinculam-se também ao modo como a imagem lhes desperta para muitos assuntos relacionados com suas vidas e com o que é e como é ser

criança na contemporaneidade. Mesmo que não tenhamos conduzido as crianças para esses temas, o diálogo a partir da imagem foi capaz de produzir tais associações. Para as crianças existem maneiras diferentes de vivenciar as infâncias; também apresentam questões relacionadas com a dimensão invisível da imagem, ou seja, não analisam apenas o concreto que veem, mas são capazes de falar sobre o que está implícito, partem da imagem, mas vão além do que ela materializa.

Isso ocorre porque, de acordo com Hernández (2007), a construção das narrativas ou posições é afetada e produzida durante as interpretações e respostas dadas pelas crianças sobre as imagens. Assim, quanto mais os diálogos sobre a imagem vão se desenvolvendo, mais condições as crianças têm de estabelecer outros significados e sentidos a partir do que veem.

Corsaro (2011) nos lembra que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas interpretações e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção da cultura.

Os dizeres infantis apresentados apontam para pelo menos três maneiras de ser criança: aquela que a criança brinca, diverte-se e explora o mundo, uma na qual a criança é um ser que pouco sabe e que quanto menor é menos conhecimento possui sobre o mundo e, por fim, da criança que é útil, pois trabalha e desempenha papel social semelhante ao do adulto. Essas noções de infâncias estão associadas ao papel que elas desempenham em casa e na escola e às relações estabelecidas com os contextos sociais que participam.

As narrativas construídas pelas crianças transitavam entre julgamentos, descrições e interpretações da imagem como ocorre no fragmento que se segue.

PAULO: *“Ah professora [dirigindo-se à pesquisadora]! A imagem é boa porque ela é alegre e bonita. Mas tipo assim, eu prefiro outros tipos de figuras, não gosto muito desse tipo de desenho colado assim, não parece de verdade. Se eu pudesse escolher eu preferia que os desenhos fossem pintados bem bonito igual um quadro.”*

FELIPE: *“O que mais chama a minha atenção? A arara gigante professora, olha o tamanho da árvore que a arara tá em cima, não existe arara desse tamanho, parece uma arara mutante. Ah, as crianças também parecem que estão voando, elas não estão com os pés no chão. É até bonito, mas é um pouco sem lógica, muito infantil, a gente já é grande, nós gostamos de jogar bola, mas esse mural as crianças são*

pequenininhas, olha a roupa da menina, quem veste isso professora [dirigindo-se à pesquisadora]? Só criancinha!”

ANA: *“Eu acho que a imagem é boa porque mostra as crianças felizes e brincando e o lugar que elas estão é bonito e a menina é negra e a gente quase não vê menina assim nos murais da escola”*.

Observamos que os comentários das crianças seguem diferentes direcionamentos, por exemplo, para Paulo a imagem é boa porque expressa beleza e alegria, mas questiona a materialidade da imagem e deixa claro que esse não é o tipo de imagem de que ele gosta. De acordo com Paulo, a imagem seria mais bonita se fosse semelhante à pintura de um quadro. Felipe enfoca a composição da imagem em si, em que questiona a proporcionalidade dos desenhos bem como a (falta) de realidade presente na imagem. Felipe faz uma consideração importante sobre o que pensa ser as infâncias, para ele a imagem é *“sem lógica, muito infantil”*. O comentário de Felipe aponta que ele faz distinção entre as crianças menores e maiores, aspecto que se torna nítido quando ele comenta sobre o vestuário das crianças da imagem: *“quem veste isso professora? Só criancinha!”* É como se houvesse uma hierarquia entre as próprias crianças, onde as menores são consideradas diferentes pelas maiores.

Como dissemos antes, é notável a capacidade demonstrada pelas crianças de irem além do visível nas imagens, mas também constatamos que elas aprendem com as situações vivenciadas, tanto no seu potencial de mudanças e críticas, quanto nos seus aspectos conservadores. Acreditamos que esse modo de ver a distinção entre as crianças apontadas por Felipe é uma construção cultural produzida e reproduzida em contextos que enxergam as crianças menores como menos capazes.

No comentário de Ana encontramos maior direcionamento para questões da diversidade de crianças na escola. Ana diz que a imagem é boa porque mostra as crianças felizes, considera bonito o lugar que as crianças da imagem estão, mas destaca que a menina negra não é tão comum nos murais da escola.

Observa-se na fala de Ana uma crítica às produções visuais da escola no sentido de que não se vê nelas a representação de crianças pretas ou de outras características fora dos padrões estabelecidos; podemos pensar que essas crianças não têm lugar nos murais e nas visualidades escolares porque mesmo quando frequentam a escola não são levadas em consideração de acordo com o que se considera ser o aluno

ideal. Ana reforça o pensamento sobre diversidade através do desenho que realizou, conforme podemos ver na figura 25.

Figura 25 - Fotografia do desenho produzido por Ana sobre o que é ser criança



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O desenho foi produzido ao final do primeiro encontro para leitura crítica e estética de imagem realizado no dia 11 de novembro de 2019 e demonstra como Ana compreende a diversidade de crianças, com variação de gênero, tamanhos, cores da pele e cabelos. Sobre esse desenho, Ana disse que fez *“várias crianças diferentes uma das outras, felizes e amigas (...) mas eu sei que nem toda criança é feliz, e que nem todo mundo respeita as crianças”*.

O comentário de Ana demonstra uma compreensão mais ampla sobre as infâncias contemporâneas que são marcadas por desigualdades e que sabemos que abrangem diferentes dimensões. Para ela nem toda criança é feliz e as crianças não são respeitadas por todas as pessoas. O comentário de Ana revela percepções críticas acerca da realidade, percepções importantes para a compreensão do mundo social das infâncias, especialmente para a escola.

Indagamos a Ana sobre os motivos que a levaram a pensar que nem todas as crianças são felizes e nem respeitadas por todas as pessoas. Ana nos disse que: *“algumas crianças são ricas e têm tudo o que querem, têm casa bonita, todos os brinquedos, piscina, e outras não têm nada disso professora [...] a gente vê na tv todo dia que muitas crianças são maltratadas em casa e até na escola quando tem bullying”*.

Ana aponta as desigualdades sociais e econômicas que as crianças contemporâneas vivenciam no cotidiano. A infância não é a mesma para todas as crianças. Muitas crianças não possuem aquilo que desejam, mas também lhes falta muito do que precisam para viver com dignidade. Sobre isso, tomamos por empréstimo as considerações de Scliar (1995, p. 4):

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham.

Existe uma multiplicidade de infâncias e a ideia tão difundida de que a infância é o tempo da felicidade não é garantida para todas elas. A realidade também se materializa nos maus tratos às crianças a que Ana se refere. Chamou-nos atenção que Ana destaca a escola como lugar onde a violência acontece, exemplificando com a ocorrência de *bullying*³⁴. Quanto ao *bullying*, destacamos que a violência contra crianças não está apenas no âmbito da relação com os adultos, mas acontece entre elas também e quando Ana diz “até na escola”, compreendemos que para ela a escola deveria ser um lugar seguro onde nenhum tipo de violência deveria acontecer.

Os comentários das crianças levantam duas questões importantes: as desigualdades sociais entre as crianças e a diversidade de infâncias. Kramer (2006) explica que a desigualdade está no âmbito da falta radical de igualdade, situação em que não somos donos nem de nós mesmos, quanto à diversidade de infâncias essa autora enfatiza que se trata das diferenças étnicas, religiosas, de gênero, de idade e outras que a falta de reconhecimento e de respeito às diferenças significa discriminação e exclusão, no limite, a eliminação. Com base nessa compreensão, podemos afirmar que, historicamente, as crianças são excluídas de muitos processos sociais e culturais por conta de suas diferenças; essas diferenças são hierarquizadas e transformadas em desigualdades (SARMENTO, 2004).

³⁴ É uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo (BARBOSA, 2015).

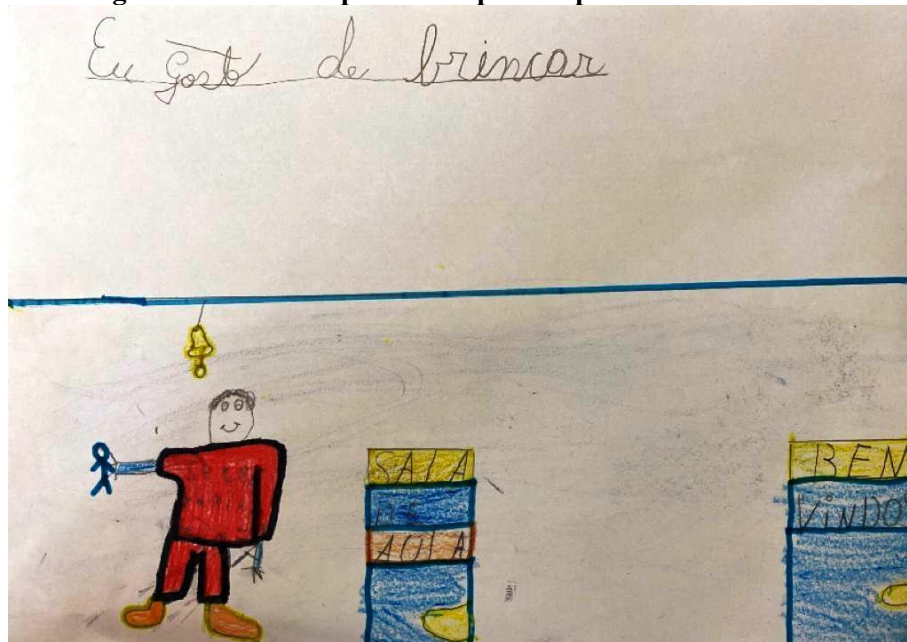
Durante a leitura crítica e estética da imagem, as crianças elaboraram teorias sobre a realidade e a sociedade, sobre as infâncias e sobre modos de ser criança, fazendo relações e associações com seu cotidiano nos espaços que frequentam, especialmente na escola. Refletimos que as ações infantis na escola são importantes para desenvolver um olhar sensível e pensante sobre o mundo e sobre si mesmas a partir das visualidades. Reconhecemos nos dizeres de algumas delas a existência de uma grande resistência ou resiliência, e as condições de irem além do reconhecimento de formas, pois imaginam situações e contextualizam o que veem.

Os comentários das crianças reforçam o quanto é importante o trabalho com as imagens e o quanto o tempo inter e intrasubjetivo é importante para pensar e compreender imagens e refletir sobre elas. Percebemos que à medida que as crianças construíam significados e sentidos para as imagens, seus julgamentos iam sendo transformados.

As crianças enfatizaram que a escola é lugar de diversão, de alegria e de muitas brincadeiras. Observamos nas narrativas das crianças que a experiência escolar aparece ligada aos seus desejos de brincar e se divertir, embora isso só aconteça nos períodos de intervalo de aulas, no recreio e em momentos festivos. Felipe, no decorrer da conversação apresentada anteriormente, diz que “a imagem traz boas lembranças porque ela foi feita para o dia das crianças, e esse é o dia mais feliz na escola, porque brincamos e nos divertimos muito, a escola devia ser assim sempre”.

Identificamos modos de ver a escola nos desenhos que as crianças produziram no segundo encontro para a construção do cenário da pesquisa, realizado em 03 de março de 2019. Segue abaixo na figura 26 o desenho de Felipe sobre como ele vê a escola.

Figura 26 - Fotografia do desenho produzido por Felipe sobre o tema “Minha escola é...”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A proposta do desenho era de que as crianças mostrassem o que era a escola para elas. O tema era “Minha escola é...”. Felipe explicou seu desenho da seguinte forma:

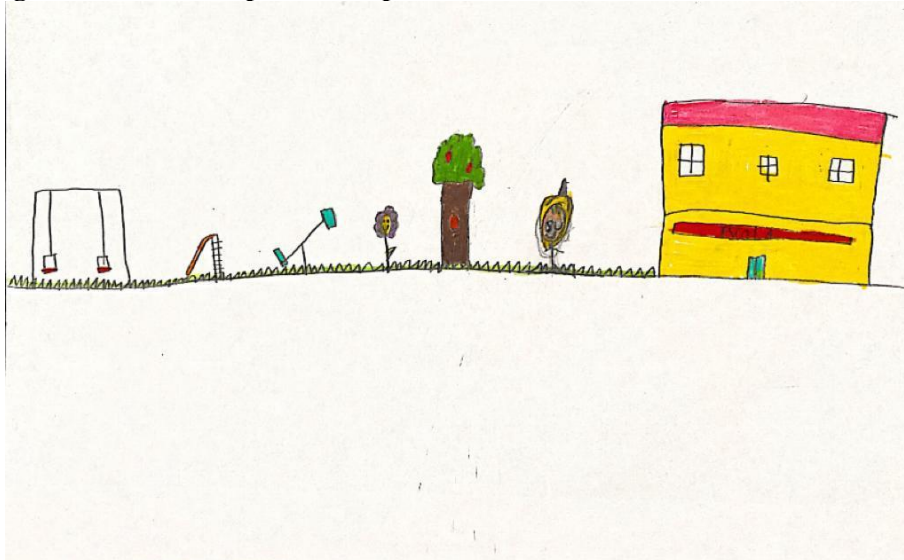
“Eu desenhei eu no pátio brincando com um colega, fiz as portas da sala de aula porque é o lugar que a gente fica o maior tempo e também fiz o sino porque toda escola tem um. Pra mim a escola não é só para estudar, senão nem tinha recreio né? (risos)”.

A escola aparece como espaço que reúne o estudar e o brincar no desenho de Felipe. Vemos nesse desenho que o brincar acontece no pátio e, provavelmente, apenas na hora do recreio; as salas de aula são destinadas ao estudar e o sino é o representante da divisão do tempo escolar. Percebe-se também que Felipe ao desenhar a escola utiliza-se de visualidades ali presentes, ao identificar uma das portas com a frase “Bem vindos”.

As crianças deixaram claro que para elas a escola é lugar de aprender conteúdos, mas também é espaço de alegria, do brincar, de convivência, afetos e de uma multiplicidade de outras aprendizagens, para além dos conteúdos curriculares.

A ideia do brincar na escola está presente em muitos dos desenhos das crianças simbolizado por brinquedos espalhados pelos pátios, como podemos ver na figura 27.

Figura 27 - Desenho produzido por Milena sobre o tema “Minha escola é...”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O desenho de Milena apresenta um parquinho de diversões que não existe na escola campo da pesquisa, para ela o desenho “*é mais como eu queria que a escola fosse professora* (referindo-se à pesquisadora)”. Esse comentário mostra que existem expectativas por parte das crianças em relação à escola, a fim de que seja um espaço mais lúdico. Percebemos que existe por parte das crianças um desejo de que o brincar dure mais tempo na escola. Sobre isso, recordamos que nos momentos de observação que realizamos presenciamos a alegria das crianças quando saíam das salas de aula para o recreio.

A rotina da escola oferece apenas 15 minutos de intervalo para o recreio das crianças num tempo total de 4:30 horas, embora consideremos que seja muito pouco diante do período que as crianças passam sentadas dentro da sala de aula. Destacamos que o brincar na escola não pode se restringir ao período de recreação ou festividades que a escola realiza, mas pode ser inserido em diferentes momentos durante as aulas.

Martins (1993) argumenta que as crianças sempre sofreram privações da infância, especialmente referente às atividades lúdicas e nesse sentido o que acontece na escola muitas vezes é a redução do ser criança a intervalos nos quais as crianças podem ser quem elas são de fato.

4.3 Encontro 2 para leitura de imagem: infâncias e estereótipos

O segundo encontro para leitura de imagem ocorreu em 18/11/2019 e centrou-se na imagem de uma ornamentação afixada na parede direita da sala de aula das crianças do 4º ano D do ensino fundamental, participantes da pesquisa, como podemos ver na figura 28.

Figura 28 - Fotografia de mural de ornamentação da sala do 4º ano da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 28 refere-se à imagem de 5 personagens de desenhos da Marvel que foram confeccionados em E.V.A. Assim que a imagem foi projetada através de data-show, as crianças comentaram e identificaram imediatamente que se tratava dos personagens que ornamentavam a sala de aula em que estudavam. Inicialmente ouvimos: *“oba! vamos falar de desenho animado!”*, *“Desses eu gosto muito professora!”*, mas também ouvimos: *“Eu acho uma chatice essas figuras!”*

Iniciamos a leitura da imagem a partir dos primeiros comentários infantis; sendo assim, questionamos com elas o que estavam pensando sobre a imagem, se era uma imagem boa ou ruim? As crianças teceram críticas incisivas, especialmente sobre a materialidade da imagem e a representação de infâncias contidas nela. Destacamos os comentários de Pedro e Paulo.

PEDRO: *“Professora [dirigindo-se à pesquisadora], a imagem é ruim, é uma colagem sem muitos detalhes, eu adoro o Batman e o Super-Homem, mas essas*

colagens não são muito boas, eu gosto mais de figuras mais parecidas, de verdade, com os personagens”.

PAULO: *“Eu também não gosto muito, acho que é para os meninos pequenos das outras salas, porque essas figuras são crianças fantasiadas, também acho que não parecem muito com os personagens verdadeiros. Nós já somos maiores, os personagens poderiam parecer mais adultos. É até bonito, mas acho que os meninos do primeiro ano gostam mais que a gente”.*

PESQUISADORA: *“E vocês trocariam essas imagens por quais outras?”*

PEDRO: *“Poderia ser os mesmos só que com o rosto de jovem e não de criança como esses”.*

PAULO: *“Eu acho que se eles fossem pintados na parede igual grafite ia ser top professora [referindo-se à pesquisadora], eu adoro os Vingadores, o Capitão América, o Thor”.*

FELIPE: *“Professora [referindo-se à pesquisadora] se fosse tipo uma cena igual nos desenhos que a gente assiste ficaria muito legal, eles lutando e vencendo os inimigos, ou fazendo alguma coisa, desse jeito aí eles estão parados, acho sem sentido”.*

Os comentários de Pedro questionam a materialidade dos personagens; para ele a imagem é ruim porque são colagens que se distanciam muito do que ele está acostumado a ver nos desenhos animados e também porque não representam a sua infância, uma vez que ele se considera uma criança maior.

A compreensão que Pedro apresenta sobre crianças e infâncias é marcada pela diferença entre o que julga serem as maiores e as menores. Paulo concorda com Pedro e assevera que aquela imagem deve agradar às crianças menores. Essa compreensão de infâncias determinada pela idade das crianças já havia sido afirmada anteriormente pelas crianças.

Todavia, tanto Pedro, como Paulo, demonstraram que gostam dos personagens representados e que não mudariam os personagens em si, mas sim o processo pelo qual foram representados. Paulo sugere que fossem apresentadas como grafites e Felipe, de certa forma complementa a opinião do colega dizendo que a imagem seria muito legal *“se fosse tipo uma cena”*, o que nos indica que ele reivindica uma representação de história com significado e não simplesmente *“parado”*.

Para Furtado (2012, p.219), o grafite é “uma atividade social, histórica, livre, criativa, auto criativa, por meio da qual o ser humano cria e transforma o seu mundo e a si mesmo”. Nesse sentido, o grafite é considerado uma linguagem contemporânea que se revela como movimento artístico, político e social. Não é apenas uma técnica artística, mas também é uma linguagem que compreende um modo de ser, uma dimensão da cultura popular urbana e mais ligada à juventude por relacionar-se com aventura, contestação, rebeldia e subversão de cânones artísticos, expresso em valores, hábitos e visão de mundo. A sugestão de Paulo chama atenção para o fato de que as visualidades produzidas na escola precisam estar conectadas às crianças.

Esses dizeres apontam para questões importantes sobre as interações das crianças com as imagens. As crianças trouxeram para a discussão concepções que possuem sobre o mundo, a realidade e questionam sobre as imagens destinadas a elas, o que nos permite compreender que questionam a representação de suas infâncias expressas nas colagens do mural e reivindicam serem considerados como crianças maiores e apreciam imagens com história. Para elas a representação está relacionada ao modo como elas se reconhecem, como crianças maiores e utilizam-se desse critério para avaliarem se a imagem é boa ou ruim para elas. Esse é o caso de Pedro e Paulo.

As crianças demonstraram gostar de personagens de super-heróis, porém preferem que os personagens sejam representados como jovens e não como crianças, bem como citaram outros personagens de que gostam como o desenho animado “Os jovens titãs³⁵”. O interesse das crianças por super-heróis se reafirmou nos desenhos que elas produziram após a penúltima leitura de imagem, realizada em 25 de novembro de 2019. O tema do desenho foi “Quem sou eu?” As referências aos super-heróis puderam ser reconhecidas no desenho de Paulo na figura 29.

³⁵ É uma série de animação norte-americana criada por Sam Register e Glen Murakami, produzida pela Warner Bros. Pictures. O enredo gira em torno de cinco adolescentes com superpoderes vivem juntos e tentam combater o crime sem levar um ao outro à loucura. Uma versão adolescente da Liga da Justiça.

Figura 29 - Desenho realizado por Paulo do 4º ano D com o tema “Quem sou eu?”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Sobre esse desenho Paulo explicou que:

PAULO: *“Professora [dirigindo-se à pesquisadora] esse sou eu e nesse desenho tem tudo o que eu gosto. Na minha mão tem a luva do Tony Stark que tem propulsores que fazem ele voar, tem o escudo do Capitão América, minha camiseta na parte vermelha tem o símbolo dos Vingadores, na parte verde é o PS4 que é o jogo que eu mais gosto. Tem a parte amarela que é da camisa de futebol do Brasil, eu amo futebol, meus pés têm as chuteiras e do lado coloquei uma bola. Fiz também o martelo do Thor porque adoro ele com uns raios e embaixo tem a tela do meu computador com o Fortnite que eu amo. E tem também o símbolo do TikTok”*

Observa-se que o aluno descreve com clareza seu desenho, explica muitos detalhes que produziu e aponta várias questões que são importantes para ele, pois diz que o desenho que fez *“tem tudo o que eu gosto”*: super-heróis (Tony Stark, Capitão América, Vingadores e Thor), futebol, jogos de computador e TikTok (rede social popular acessada em celulares). Paulo mostrou em seu desenho que seu modo de ser criança é constituído por um conjunto de referências ou significados, mas ele confere um sentido particular à composição que apresenta.

Os temas abordados nas narrativas de super-heróis - crime, guerra, injustiças sociais, terrorismo, manipulação técnica, científica e informativa, entre outros - os modos de agir e as armas utilizadas, os inimigos e a caracterização das suas ameaças (e de seu potencial destrutivo), ou a própria indumentária dos heróis, podem ser encarados

como sentido e ação próprios, não apenas de rejuvenescimento, mas de identificação com valores e ensinamentos veiculados nessas histórias e também de criação.

Quanto às críticas à imagem Pedro e Paulo foram enfáticos ao dizerem que não gostam do tipo de colagem apresentada, vale ressaltar, mais uma vez, que a maioria das ornamentações da escola é produzida por colagens feitas com E.V.A, e ainda reforçam que essas imagens trazem uma representação de infância que não é a deles no momento presente, pois consideram-se maiores e as imagem apresentada é identificada como destinada às crianças menores. Nesse sentido, algumas crianças não se reconhecem nessas imagens desses super-heróis. Isso provavelmente ocorre porque são diferentes as concepções de infâncias da professora que produziu o painel e das crianças da turma.

Destacamos que essa ornamentação da sala de aula foi realizada no ano anterior, em 2018, e permaneceu na sala no ano de 2019. Isso nos faz refletir o quanto é importante a ampla participação das crianças no processo educativo, inclusive na construção do ambiente visual da sala de aula.

De outro lado, algumas crianças enaltecem a imagem e estabelecem características para os personagens super-heróis como: corajosos, generosos, voluntariosos, portadores de espírito de iniciativa, inteligentes. A partir dos comentários que desenvolveram sobre qualidades dos super-heróis, as crianças foram construindo significados para além da imagem, especialmente sobre alguns estereótipos sociais, como pode ser observado na pequena discussão de Ana e Felipe.

ANA: *“Eu queria ser igual a Mulher-Maravilha professora [dirigindo-se à pesquisadora]!”*

Pesquisadora: *“Por que você queria ser como a Mulher-Maravilha?”*

ANA: *“Porque ela é linda, é magra, o cabelo dela é comprido, ela é igual aos outros super-heróis, ela é forte e destemida, ela luta igual e vence os inimigos”*

FELIPE: *“Prefiro o Super-Homem, rápido e corajoso (risos). Ele é forte, musculoso [faz gestos para exibir os músculos do braço] e sempre vence no final e eu acho que ele e o Batman são ricos, se vivessem aqui com a gente as meninas iam morrer por causa deles”.*

Os dizeres das crianças apontam para concepções padronizadas e até mesmo estereotipadas de mulheres e homens, aquelas que repetem padrões sociais convencionados em diversas instâncias da sociedade e que se apresentam em

experiências visuais e culturais. Algumas crianças possuem uma compreensão crítica sobre esse tipo de imagem, enquanto outras as abraçam como modelos ideais.

Para Ana, a personagem Mulher-Maravilha representa um modelo de beleza e de igualdade com os homens. Ana diz que essa personagem é “igual ao outros super-heróis” e que ela luta da mesma forma que os outros, os quais são majoritariamente masculinos. Embora, Ana tenha destacado a Mulher-Maravilha como sua heroína preferida, ao ressaltar que a personagem está em igualdade com os personagens masculinos, não o faz porque a Mulher-Maravilha possui atributos próprios, mas porque consegue fazer o que os personagens masculinos fazem. O modo como Ana se expressa revela conhecimento sobre padrões sociais para beleza física das mulheres e relações de desigualdades entre meninos e meninas, muitas vezes estabelecidos pela ideia de força, coragem, honra e poder que são atribuídos ao universo masculino, mas ao mesmo tempo não se dá conta de que reafirma que esses atributos são realmente masculinos e que as mulheres precisam possuir tais características para serem tratadas com igualdade.

O comentário de Felipe mostra características masculinas valorizadas a partir do personagem Super-Homem que possui atributos físicos ligados à força. Felipe destaca ainda que tanto Super-Homem quanto Batman são ricos, atributo que, segundo ele, produz interesse das meninas ou mulheres em relação aos homens.

Ressaltamos que, acerca de uma heroína, para Ana ela aparece como assimilando e copiando heróis masculinos, aventureiros e corajosos que combatem o mal e sempre vencem. Destacam-se valores baseados em estereótipos físicos de beleza estabelecidos socialmente associados à magreza e aos cabelos lisos. Para Felipe, o que interessa nesses heróis é a força, a agilidade, a coragem e a riqueza material.

De modo geral, para as crianças participantes da pesquisa esses personagens são belos, fortes, ágeis, audaciosos e ricos e por isso são admirados. As crianças destacaram na imagem 27 que todos os personagens estão de braços estendidos, como se tivessem prestes a salvar alguém.

PAULO: *“Professora eu acho engraçado que todos eles estão com os braços estendidos para nós, será que querem nos salvar das tarefas de casa (risos)?”*

FELIPE: *“É verdade, eu não tinha prestado atenção nisso, mas não faz sentido esses desenhos aí não, uma criança querendo salvar a outra, o Super-Homem salva porque é adulto, não é uma criança e por isso ele sempre salva todos”.*

CAMILA: *“Uai, por que não pode uma criança salvar a outra? Só porque você acha que o Super-Homem é adulto? Se for assim então nós não podemos fazer nada, só os adultos que podem?”*

RAFAEL: *“Você não vê tv? Sempre tem histórias de crianças que salvaram o irmãozinho menor de alguma tragédia, ou sei lá, fizeram alguma coisa do tipo”.*

O comentário de Paulo chama atenção porque faz um trocadilho entre os perigos vivenciados pelas pessoas com as atividades escolares, considerando-as perigosas, a ponto de exigir a proteção de um super-herói. Esse comentário expressa um sentido para as atividades escolares cotidianas. Embora Paulo tenha realizado o comentário em tom de brincadeira, não deixa de nos fazer refletir sobre o funcionamento da escola e o processo de ensinar e aprender.

As crianças, mais uma vez, expressaram significados e produziram sentidos sobre as infâncias e também como compreendem os adultos. Felipe questiona o comentário de Paulo por não concordar que a posição dos personagens indica que estão prontos para salvar alguém. Para Felipe existem papéis que só podem ser desempenhados por adultos, enquanto para Camila e Rafael as crianças também podem salvar as pessoas.

A compreensão de infância de Felipe revela uma relação entre adulto e criança que nos lembra das primeiras concepções de infâncias geradas no século XVII, que estavam ligadas à incapacidade da criança e de sua dependência dos adultos. Nesse sentido, foi sendo construída uma concepção de que ser criança fazia parte de uma etapa da vida que era ultrapassada quando deixava de depender do adulto. Levin (1997) explica que essa compreensão sobre a criança estabeleceu a ideia de proteção e que o termo infância passou a designar a etapa da vida com ampla necessidade de proteção que perdura até os nossos dias. Foi a partir das ideias de proteção, cuidado e dependência das crianças que surgiu o que se entendeu por infância pelos séculos seguintes. Levin (2007) aponta que as crianças compreendidas sob o prisma biológico exigiam tanto o cuidado dos adultos como uma rígida disciplina para que se tornassem adultos socialmente aceitos e adequados.

Nessa acepção, as crianças estão sempre em um lugar inferior ao adulto, principalmente no que se refere à capacidade de realizar tarefas e a resolver problemas. Obviamente não negamos as diferenças entre crianças e adultos, especialmente, em termos biológicos, mas Corsaro (1997) nos lembra de que as crianças são sujeitos que

negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e seus pares e que elas são responsáveis por suas infâncias e têm uma relação social bilateral, pois afetam e são afetadas pela sociedade. Isso ocorre porque as crianças são sujeitos ativos que constroem suas culturas e contribuem para a produção do mundo e porque a infância é parte da sociedade.

Elas também podem realizar atividades que geralmente são atribuídas aos adultos, como problematiza Camila e exemplifica Rafael. Camila e Rafael tanto refutam como asseveram outros modo de pensar as crianças, os adultos e a diferença entre esses sujeitos baseados em fatos do cotidiano. Percebemos em outros trechos que a maioria das crianças definiu a relação entre adultos e crianças como hierárquica, na qual o adulto exercia poder e autoridade sobre a criança.

À medida que a conversação com as crianças se desenvolvia, algumas delas modificavam suas colocações sobre as imagens, especialmente as mais participativas. No entanto, também percebemos que algumas crianças demonstravam insatisfação com a discordância dos colegas sobre os comentários que produziram. Isso ficou claro quando discutíamos com as crianças o que elas sentiam quando olhavam para a imagem. Felipe e Paulo foram mais enfáticos nesse aspecto, seguidos por Camila e Daniel.

FELIPE: *“Eu, pra falar a verdade, não sinto, acho que nada, é legal a sala enfeitada, mas pra mim esses desenhos pouco importam, estão parados sem fazer nada, se retirar eles daí não vão fazer falta”.*

CAMILA: *“Eu acho a mesma coisa, são tudo sem graça, sem emoção, um monte de bonecos parados olhando pra gente (risos)”.*

PAULO: *“Eu já tô sentindo é raiva deles, acho até que a professora podia retirar eles daí e colocar outra coisa, esses desenhos estão aí professora [dirigindo-se à pesquisadora] desde o ano passado, a gente podia fazer os nossos e colocar no lugar, pintar a parede, a gente mesmo, nossa ia ser massa!”*

DANIEL: *“Mas a gente não sabe pintar bonito para colocar aí na parede, pensa a gente olhar para os nossos rabiscos o ano inteiro, eu acho que tem que ser a professora, ou alguém que sabe fazer isso para ficar bonito”.*

CAMILA: *“Acho que então a gente podia fazer junto com professora, ficaria mais bonito.”*

Após questionar muitos aspectos da imagem Felipe afirmou indiferença e Camila corroborou com sua opinião. As outras crianças, Camila, Paulo e Daniel

também comentam sobre o que acham da imagem, respectivamente: raiva, necessidade de substituí-las por outras que sejam bonitas, o que eles não saberiam fazer e caberia à professora e, ainda, uma proposta de trabalho conjunto entre crianças e professora.

Essas considerações das crianças chamam bastante nossa atenção por vários aspectos, especialmente para relação delas com a escola. A partir da discussão, as crianças demonstraram desgosto e desinteresse pela imagem em questão, mostraram que possuem entendimento de que o painel não foi produzido pensando nelas, mas apontaram que desejam participar ativamente da construção do ambiente visual da sala de aula, mas que essa construção acontecesse junto com a professora.

Seguimos o diálogo com as crianças interessadas em saber quais motivos teriam levado as professoras a escolherem aqueles artefatos como interessante, sendo que no momento de analisá-las apresentamos-lhes críticas; sobre isso as crianças afirmaram que:

PEDRO: *“Por que quando você mostrou essa imagem a gente pensou nos desenhos animados, nos filme, e não nessa imagem de verdade, professora [referindo-se à pesquisadora].”*

FELIPE: *“Professora [referindo-se à pesquisadora] a gente olhou e achou bonito na hora, mas agora depois de tanto olhar pra ela e ficar pensando e falando acho que a gente viu melhor.”*

Vemos aqui que o gosto das crianças se modifica, especialmente quando começam a ver e adiscutir sobre outras possibilidades para a imagem, podendo até modificar significados e sentidos anteriormente apresentados, como mostram os comentários de Pedro e Felipe. Isso significa aprender.

Quando estamos diante de uma imagem, seja ela artística, ou não, de acordo com Didi-Huberman (2013), vem-nos a irrecusável sensação de paradoxo sobre aceitar ou rejeitar o que percebemos visualmente. Todos nós, podemos aceitar e nos deixar levar pela imagem ou ir adiante e tentar superar os vazios que se estabelecem entre a imagem e nós. Diante de uma imagem, nossa percepção, imaginação, interpretação e sentido estético são ativados e isso nos permite nos conhecer e conhecer o outro. Ao longo deste trabalho temos afirmado que as relações com as imagens no cotidiano da escola são capazes de educar modos de pensar, sentir, imaginar, saber, falar e agir das crianças. Contudo, percebemos que isso não ocorre simplesmente pelo poder que as

imagens possuem em si mesmas, mas principalmente pelos modos como a escola, especialmente o professor, proporciona as experiências visuais às crianças.

Aqui, retomamos a epígrafe que iniciamos essa seção com destaque para o trecho: “Me ajuda a olhar!” (GALEANO, 2002). Esse é um dos papéis do professor na educação do olhar das crianças, proporcionar situações para que as crianças possam ver mais do que está exposto, a fim de que seus modos de ver sejam ampliados.

Contudo, vale refletir se a escola, especialmente as professoras, estão preparadas para construir com as crianças um olhar mais amplo e sensível sobre as visualidades? Como pode o professor se preparar para tal tarefa?

4.4 Encontro 3 para leitura de imagem: Infâncias e escola

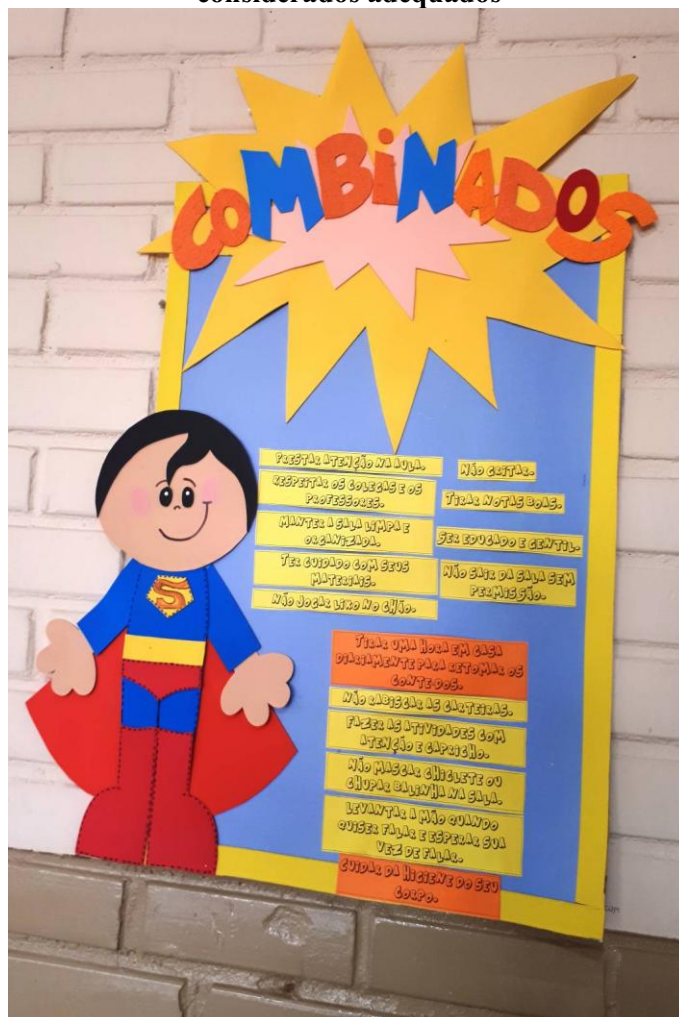
De maneira geral, os modos como a escola faz uso das imagens no seu cotidiano apontam para uma concepção de crianças como obedientes e submissas ao controle do adulto, educadas para ter um futuro profissional bem sucedido desde que atendam às necessidades sociais que lhes forem impostas. Contudo, sabemos que não há trabalho para todos.

As crianças são ativas, participam da vida social com direitos, negociam as normas e a autoridade, questionam, argumentam, resistem, abraçam, mas também recusam. Essa realidade coloca-as em outras posições, que não são somente de submissão, como a escola acostumou-se a lidar, e se apresentam como um imenso desafio para a autoridade dos adultos na escola, principalmente o de “impor limites” (DUSSEL, 2009, p.357-358).

A terceira conversa realizada em 21/11/2019 mostra especificadamente dessa (in)submissão de crianças e da tentativa da escola de colocar limites a partir das visualidades na sala de aula. A imagem sugerida pelas crianças já fora descrita e discutida na seção anterior como sendo utilizada com a intenção de estabelecer normas e comportamentos aceitáveis às crianças na escola.

Na discussão sobre essa imagem na seção anterior refletimos sobre o papel controlador que a escola e os professores exercem sobre as crianças.

Figura 30 - Fotografia de cartaz em E.V.A produzido pela professora do 4º ano do Ensino Fundamental sobre normas ou “combinados” sobre comportamentos infantis considerados adequados



Fonte: Arquivo da pesquisadora

De acordo com Carla, essa imagem é “legal, porque é importante pra nós, imagina uma sala sem organização, ninguém ia aprender nada!”; para Ana “essas regras são importantes pra nós e para nosso futuro.”

A maioria das crianças concordou que os ordenamentos expressos no cartaz possuíam importância para a organização do cotidiano da sala de aula, para garantir a aprendizagem e para sua vida futura. Nesse sentido, observamos que os termos “aprender”, “estudar”, “comportar-se bem” foram os mais frequentes na discussão. As crianças consideraram que essa imagem está relacionada à escola possuir papel definido e objetivo de ensinar e prepará-las para um futuro melhor. A escola é entendida pelas crianças como lugar diferente de outros, onde deve haver uma organização do tempo, dos espaços e em que prevalecem regras para garantir a aprendizagem.

De acordo com elas a escola é para aprender os conteúdos que não aprendem em outro lugar, caso contrário não existiria escola. Esse modo de pensar a escola como lugar de aprender conteúdos vêm de uma concepção conservadora da escola.

Esse modo de ver a escola se destacou em alguns desenhos construídos pelas crianças, tal como podemos observar na figura 31.

Figura 31 - Fotografia do desenho da sala de aula da escola produzido por João de 10 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O desenho apresentado na figura 31 foi produzido por João. Para ele a escola é lugar de estudar e aprender. João explicou-nos que desenhou o que a escola tem de mais importante que é a sala de aula e para ele todos devem ir à escola pensando em estudar e não para fazer bagunça.

Figura 32 - Fotografia do desenho de Laura sobre o tema “Minha escola é...”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O desenho apresentado na figura 32 foi produzido por Laura. De acordo com ela a escola é muito importante para a vida de todos e o que ela mais gosta na sua escola é da professora e das aulas de matemática, por isso desenhou sua professora dando essa aula. Logo acima do quadro no desenhado da aluna estão os cartazes com o alfabeto, tão comuns na maioria das salas de aula da escola. Esse desenho representa o que a escola tem de mais significativo.

A relação com as infâncias e com a escola aparecem quando as crianças discutiram sobre a presença das normas na sala de aula e a importância dessas normas para a vida delas fora da escola, bem como reconheceram que eram sujeitos de direitos e deveres. Para as crianças, as regras existem e estão por todos os lugares, de acordo com Joana as regras são importantes, porque *“se não tivesse seria tudo uma bagunça, porque tem muita gente sem educação”*; para Carla as regras devem existir *“mas tipo assim como é um combinado, acho que a gente tinha que participar e concordar com elas”*.

A reivindicação de Carla é legítima. Se o cartaz é intitulado como “Combinados”, nada mais justo que as crianças participassem. Carla continua seu pensamento *“não somos adultos ainda, mas temos direitos e deveres igual a todo mundo”*. Destacamos que o cartaz, conforme discutido na seção anterior, foi produzido

por outra professora, para outra turma que estudou na sala em 2018, mas permaneceu na sala de aula por consentimento da atual professora da turma.

As considerações das crianças mostram que elas valorizam a escola tal como a vivenciam, mas também podem desenvolver críticas que questionam e refutam as imposições escolares. Mesmo concordando com as normas, as crianças enfatizaram que deveriam ser consultadas e ouvidas para que essas normas realmente tivessem o significado de um acordo combinado.

4.5 Encontro 4 para leitura de imagem: a importância de se ouvir as crianças

O quarto encontro com as crianças, realizado em 25/11/2019 não ocorreu conforme o planejamento inicial. Ao projetarmos a imagem na parede através do data-show, observamos que as crianças já não demonstravam o mesmo interesse e disposição como nas leituras de imagem anteriores. Ouvimos das crianças que elas já não estavam mais interessadas em falar sobre as imagens da escola, que essas imagens eram “chatas” e “desinteressantes”. A imagem projetada apresentava um cartaz que havia sido produzido para comemoração do carnaval na escola, como podemos ver na figura 33.

Figura 33 - Fotografia do cartaz produzido pela professora de 2º ano do Ensino Fundamental para comemoração do carnaval



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

A figura 33 mostra um cartaz de aproximadamente 66x96 cm com a imagem de um menino com cabelos coloridos produzido a partir de colagem com E.V.A. O cartaz possui o título “Bloco do cabeleira” e foi produzido por uma das professoras de 2º ano da escola. O cartaz foi afixado na parede do corredor do primeiro pavilhão da escola para comemoração do carnaval e permaneceu ali por aproximadamente uma semana.

Sensíveis a esses comentários das crianças, perguntamos a elas quais tipos de imagens gostariam de ver. Questionamos o que seriam para elas “*imagens mais interessantes*”. Imediatamente nos disseram que poderia ser outras imagens que não fossem “*essas feitas pelas professoras*” ou por elas. Insistimos para que as crianças nos dissessem sobre o que estavam pensando. Logo, algumas delas não hesitaram em dizer que gostariam de ver imagens diferentes: “*mais bonitas*”, “*que não seja imagem da escola.*”

Chamaram-nos a atenção as considerações de Ana: “*Professora [referindo-se à pesquisado], já enjoamos dessas imagens, vemos elas todos os dias e algumas delas o ano inteiro, acho até que podia mudar um pouco!*”.

Com essas considerações compreendemos que as crianças sentiam a necessidade de mudança e apresentavam seu desejo em discutir sobre outras imagens que não fossem aquelas da escola, especialmente, da sala de aula, o que nos mostrou que não se satisfaziam com as imagens endereçadas pela escola e pelas professoras a elas.

Compreendemos que aquele momento era muito importante para nossa pesquisa, visto que as crianças iniciaram um debate espontâneo sobre as visualidades da escola. Embora ficássemos apreensivos com a possível desistência das crianças para discutir a imagem escolhida, entendemos que aquele era um momento para aprofundar a discussão com elas sobre visualidades. Sendo assim, deixamos de lado a imagem projetada e seguimos discutindo com as crianças sobre o que elas desejavam ver na escola.

Prosseguimos com a discussão sobre o que era uma imagem interessante para as crianças até que Pedro nos disse assim: *“professora, eu queria ver na escola outras imagens, acho que aquelas das pinturas famosas dos artistas”*. Essa colocação nos fez pensar que Pedro estava tentando nos dizer que queriam ver imagens artísticas?, com mais informações, mais ricas em detalhes ou diferentes.

Partindo das considerações de Pedro, destacamos que dentro das visualidades registradas por nós no inventário fotográfico não havia imagens que remetessem ao universo da Arte em si. Sobre essa ausência discutimos na seção anterior. As imagens registradas se concentravam em cartazes e murais didáticos com temáticas variadas, porém que não contemplava conteúdos da área de Arte.

O interesse de Pedro encontrou eco nas vozes de outras crianças que reforçaram o seu comentário e acrescentaram o que sugeriram para ver e analisar.

BEATRIZ: *“Professora [referindo-se à pesquisadora] nós podíamos ver filmes, desenhos animados, quadros famosos. Acho que falta um pouco disso.”*

FLÁVIA: *“Eu também acho, são mais interessantes do que essas da escola professora. Eu gosto dos murais da escola, mas eu acho que podia ter outras coisas? que a gente vê na internet e na tv”*.

PAULO: *“Professora [referindo-se à pesquisadora] a gente já viu algumas coisas diferentes nas aulas de Arte, mas a gente só tem uma aula na semana e às vezes nem dá tempo direito”*.

Os comentários anteriores, além de reforçar a queixa de Pedro, apontaram para outras possibilidades para ver e conversar no grupo da pesquisa e também na escola: *filmes, desenhos animados, quadros famosos, coisas da tv e da internet, enfim, coisas diferentes*. As queixas das crianças nos fizeram refletir sobre as novas condições de acesso ao visual que a contemporaneidade nos coloca e sobre a relação da escola com as sugestões das crianças.

A expansão dos sistemas simbólicos e iconográficos intensificou a presença de imagens no cotidiano e trouxe consigo grandes controvérsias, não só para a cultura como também para a educação (MEIRA, 2014). Em função dos novos meios de informação e comunicação, as imagens na escola assumem novas feições, pois a educação do olhar das crianças está em curso em outros espaços, revelando-se sob novas alternativas culturais para além da escola. As crianças indicam que não se interessam por muitas visualidades, imagens, práticas e valores presentes no cotidiano da escola, entretanto, tal desinteresse não significa desinteresse em aprender.

Meira (2014) nos lembra de que a imagem é um testemunho antropológico, que por sua natureza e pelo modo como permite interações, produz formas de comunicação 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 das crianças, tornar-se mediadora entre o imaginário infantil e o imaginário social, como algo inserido na cultura e na vida. É preciso que se trabalhe sobre a imagem como um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao afetivo e ambos às formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente um agir criador e transformador.

Continuamos o diálogo com as crianças buscando compreender seu pensamento sobre as visualidades que lhes interessavam e, nesse caso, ausentes da escola. Percebemos que as crianças possuíam experiências com uma visualidade diversa e que não era considerada no cotidiano escolar. As crianças relataram que assistiam a filmes variados de ação, aventura, terror e animação, incluindo aqueles cuja inspiração são os Mangás³⁶, séries disponíveis na *Netflix* e que navegavam constantemente na internet; a maioria delas possuía *Facebook* e *Instagram* e seguia *youtubers*, com

³⁶ Palavra usada para designar história em quadrinhos japonês.

destaque para Felipe Neto³⁷ também produziam e compartilhavam imagens nas redes sociais.

As crianças enfrentam hoje, no seu cotidiano, uma verdadeira “epopéia do olho e da pulsão de ter que ler com o olhar” (PILLAR, 2011, p. 131). A economia, transformada em semiocracia, fomenta uma hipertrofia da leitura; logo, tudo o que está posto ao nosso olhar é potencialmente político e cultural e exige de nós e das crianças a ação de escolher, discriminar, apropriar-se e reutilizar imagens que se ajustem ao cotidiano, dentro de uma perspectiva de conhecimento visual.

Pillar (2011) afirma que a educação do olhar tornou-se um imperativo, uma forma de humanização e de cultivo do olhar das crianças, o que representa um dispositivo para a cidadania e emancipação. Essa educação demanda relacionar imagens diversas e estudos estéticos sobre arte e cultura.

De acordo com Meira (2014), diante de tão grande número de ofertas visuais, performativas e espetaculares na sociedade, a escola encontra-se em desvantagem, pois os recursos didáticos audiovisuais que utilizam, a comunicação corporal do professor, sua retórica, não convencem. Meira (2014, p.112) destaca que “o mundo da escola é um mundo cinza, parado e passivo.” As imagens na escola são manipuladas, apropriadas, e produzidas como se fossem neutras e inofensivas, além de serem mal aproveitadas em termos de possibilidades educativas.

Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam que o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, compartilhar e analisar o olhar das crianças sobre visualidades da escola pode não ser apenas um meio de acesso aos significados e sentidos que elas estabelecem para as visualidades, mas também uma forma de acessar estruturas e dinâmicas sociais e culturais que estão presentes nos processos educativos escolares, por exemplo, uma multiplicidade de infâncias desconhecidas e/ou subvalorizadas pela escola que são desocultadas na conversa com as crianças.

As crianças permaneceram sem interesse pela imagem que havíamos levado, até que uma delas mencionou que a imagem projetada fazia parte dos murais da escola sobre o carnaval daquele ano e embora fosse uma imagem alegre pelo colorido que

³⁷ Felipe Neto Rodrigues Vieira mais conhecido por Felipe Neto, é um youtuber, empresário, ator, comediante, escritor e filantropo brasileiro. É conhecido por ter um dos maiores canais brasileiros do YouTube, com 41 milhões de inscritos e mais de onze bilhões de visualizações acumuladas.

apresentava não era tão interessante: *“Não tem nada aí professora, apenas um menino com uma peruca colorida”* (Carla).

A fala de Carla nos revela, mais uma vez, o distanciamento entre as imagens endereçadas pela escola às crianças e à experiência visual destas; esse distanciamento pode se provocado pelo fato de as crianças não participarem da construção de grande parte das visualidades escolares e do distanciamento entre professoras, as crianças e suas infâncias. Não se trata apenas de gostar do que está sendo visto, pois o estranhamento também é necessário, mas sim de construir visualidades que sejam mais significativas para as crianças e que amplie o seu olhar sobre o mundo, suas infâncias, a escola e o aprender.

A partir do comentário de Carla, as outras crianças também se manifestaram e começaram a descrever o que sentiam e pensavam sobre a imagem apresentada. Foi uma discussão breve, pois respeitamos o direito das crianças de não se interessarem por essa imagem. Para elas era uma imagem de um menino de cabelos coloridos representando as crianças que participam do carnaval, que usam perucas coloridas, que brincam e se divertem durante a festa.

Para Pedro essa imagem *“é boa porque eu sou desse jeito aí professora, algumas vezes eu pinto com spray meus cabelos bem coloridos (risos).”* Para Pedro a imagem do menino de cabelos coloridos o representa, ele conseguia se ver naquela imagem. Embora o cartaz tenha sido produzido pela professora de outra turma diferente da sua, percebemos que essa visualidade se aproxima de vivências das crianças. E mesmo que inicialmente tenham demonstrado desinteresse para conversar sobre o proposto, constituíram posicionamentos importantes, indo além do que solicitamos quando comentaram sobre querer conversar sobre outras imagens que não são comuns na escola.

Percebemos que a leitura da imagem já não fluiria com as crianças, embora a imagem tivesse sido escolhida por elas; naquele momento as crianças não estavam mais disponíveis para a leitura de acordo com a dinâmica proposta por nós e respeitamos seus posicionamentos. É preciso ser sensível às necessidades e possibilidades infantis, porque há momentos em que elas nos podem ensinar sobre caminhos restritos para ensiná-las.

Encerramos a conversa com as crianças e lhes propusemos uma atividade que consistiu em produzir um desenho com a temática *“Quem sou eu?”* Para isso,

oferecemos às crianças materiais variados para colorir, folhas de papel de diferentes tamanhos e gramaturas e deixamos que elas escolhessem o material que utilizariam. Foi possível estabelecer alguns diálogos sobre essas produções infantis. Tal atividade já havia sido planejada para ser desenvolvida após a leitura da imagem.

As crianças reagiram animadas com a proposta do desenho e se envolveram na execução dele. Considerando que o tema era “Quem sou eu?”, partimos dos comentários de Pedro sobre a relação da imagem que levamos com o seu modo de ser e refletimos com as crianças se imagens podem representar um pouco daquilo que somos. Destacamos na figura 33 o desenho produzido por Bianca.

Figura 34 - Fotografia do desenho produzido por Bianca a partir do tema Quem sou eu?



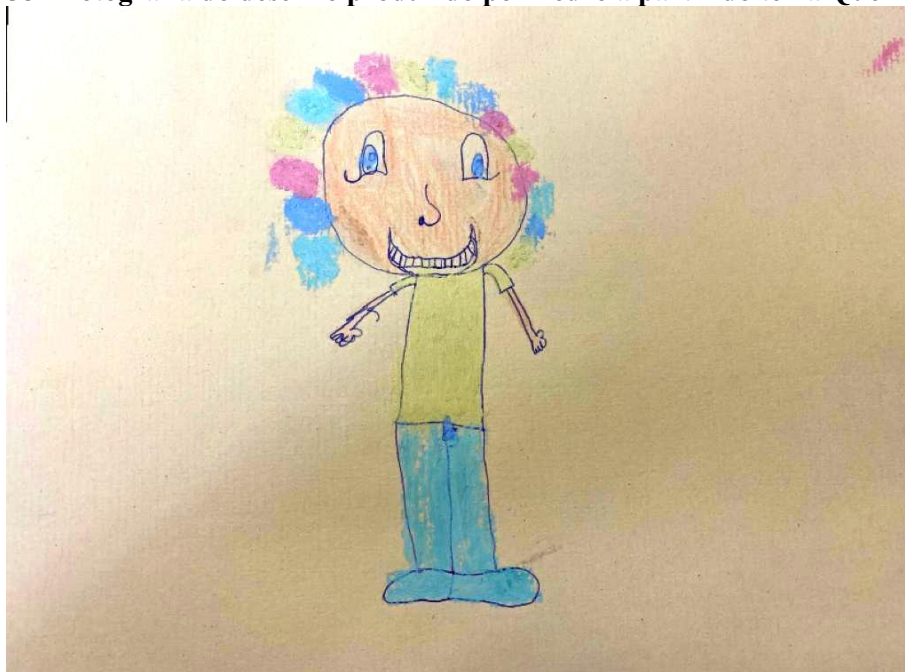
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

O desenho de Bianca mostra uma menina de costas com cabelos coloridos, como se estivesse atravessando algumas portas coloridas sobrepostas. Ela relatou que não gosta da própria imagem, por isso se desenhou pelas costas. Bianca se acha “*feia*” perto das outras meninas da escola porque é “*muito magra.*” De acordo com a menina ela desenhóu várias portas coloridas porque representam as portas que ela quer atravessar no futuro; sonha em estudar muito para ser “*alguém na vida*” e destaca que a escola é muito importante para ela conseguir seus objetivos.

Além das considerações de Bianca sobre as expectativas que ela tem com a escola para lhe garantir um futuro melhor, observamos que, de outro modo, a imagem que foi escolhida para ser analisada, embora tenha desinteressado as crianças, pode ter

interferido nas representações das crianças. Assim como os cabelos do menino do cartaz era colorido, notamos que Bianca também utiliza cabelos coloridos na sua produção. Essa suposta relação com a imagem do cartaz, também foi identificada no desenho de Pedro como podemos ver na figura 35.

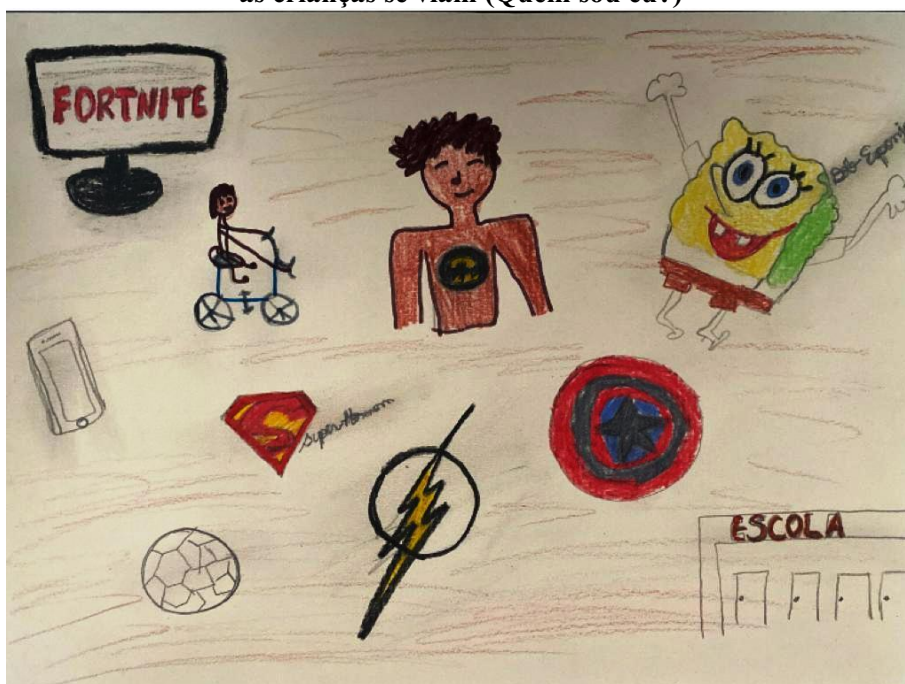
Figura 35 - Fotografia do desenho produzido por Pedro a partir do tema Quem sou eu?



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O desenho de Pedro mostra um menino com cabelos coloridos, semelhante à imagem que foi apresentada às crianças. Pedro já havia dito que se identificava com aquela imagem porque gostava de colorir os cabelos com spray; Pedro relatou que é um menino alegre e extrovertido, que gosta de brincar, contar piadas e se divertir com os amigos da escola e da sua rua.

Figura 36 - Fotografia do desenho produzido por Felipe a partir da discussão sobre como as crianças se viam (Quem sou eu?)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Felipe destacou, ao falar sobre seu desenho, que ele mostra as coisas que mais gosta de fazer que é andar de bicicleta, jogar *Fortnite*, jogar futebol, estudar, usar o celular e também apresentou os personagens de que ele mais gosta, especialmente o *Batman*, por isso se desenhou com o símbolo (um morcego estilizado) desse personagem no peito.

Ressaltamos que a constituição dos sujeitos ocorre através de informações, experiências e das inter-relações com o mundo e com os outros. Nesse sentido, entram em cena a família, a escola, as crenças, os valores, os amigos, e as representações, especialmente as visuais. De acordo com Hernández (2007, p.72) “a identidade é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, oferecendo elementos de discriminação em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria” (2007, p.72). Portanto, as visualidades escolares interferem na formação das crianças, tendo-se consciência ou não desse processo, e essa formação é estimulada diariamente por meio de cartazes, painéis didáticos e propagandas projetadas para a educação escolar.

Ao final desse encontro conversamos com as crianças sobre o próximo encontro que realizaríamos com elas, a fim de que pudéssemos reafirmar a sua participação. Diante dos questionamentos e das críticas que as crianças teceram no início desse encontro compreendemos que era necessário confirmar as suas

participações. As crianças nos disseram que poderíamos voltar com a última imagem para ser discutida com elas, pois já estávamos no final do nosso trabalho.

4.6 Encontro 5 para leitura de imagem: infâncias e protagonismo

O quinto encontro com as crianças, no dia 02/12/2019, foi outra surpresa para nós. Naquele momento já tínhamos desenvolvido uma série de conversas e as crianças, de certa forma, já estavam habituadas a dizer o que sentiam e pensavam ao olhar as imagens sem que perguntássemos. Notamos que no terceiro e no quarto encontros as crianças já não diziam muito sobre as imagens e era necessário nossa intervenção apresentando-lhes questionamentos. Contudo, para nossa surpresa, a última imagem apresentada a elas produziu grande interesse nelas. Assim que projetamos a imagem na parede, conforme a figura 37, as crianças ficaram eufóricas para discutir sobre ela.

Figura 37- Fotografia de cartaz impresso para Projeto “Coleta Seletiva” desenvolvido pela escola em parceria com o Ministério Público.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

As crianças demonstraram que tinham muito a dizer sobre as experiências que vivenciaram nesse projeto, origem dessa imagem. Aguardamos por alguns instantes e orientamos as crianças informando-as de que todas elas poderiam falar no decorrer da nossa conversação.

As primeiras considerações das crianças foram sobre as experiências vivenciadas durante as atividades desenvolvidas no projeto de Coleta Seletiva realizado

pela escola em parceria com o Ministério Público. De acordo com as crianças, essa imagem é boa e bonita porque representa o cuidado com o meio ambiente.

De acordo com elas, a lixeira é o elemento mais importante da imagem porque ela recebe o lixo que não queremos e não precisamos mais. Camila disse que “se todo mundo tivesse consciência da importância de jogar lixo dentro da lixeira, a gente ia ver lixeiras por toda parte”. Em seguida, Paulo continuou: “[...] e eu acho professora [referindo-se à pesquisadora] que essa imagem tinha que ficar pra sempre na escola, pra todos lembrar do nosso projeto.” Questionamos Paulo sobre por que considerava ser necessário que todos se lembrassem do projeto e Paulo respondeu que: “[...] porque foi importante pra nós, pra nossa escola e também pra nossa cidade e as pessoas sempre esquecem”.

Observamos durante as narrativas das crianças que a relação com essa imagem era marcada pelo que haviam vivenciado. Ao falarem sobre o que mais chamava sua atenção, as crianças fizeram uma descrição cuidadosa da imagem, estabelecendo significados para cada detalhe e apresentando diferenças entre a realidade e o mundo que sonham como ideal.

Durante a conversa Carla nos disse o seguinte: “*professora* [referindo-se à pesquisadora], *na imagem tem uma lixeira que a gente sabe que não é de verdade, porque lixeira não tem olhos e nem boca, mas essa lixeira aí é especial porque ela é da nossa imaginação e por isso ela está convidando as pessoas para jogar o lixo dentro dela.*” De acordo com esses dizeres pudemos constatar um olhar crítico e sensível, ela compreende que a imagem humanizada da lixeira trata-se de uma representação.

Mais à frente, Carla nos diz que: “*esse desenho mostra o que a gente queria passar para as pessoas da nossa cidade, por isso esse desenho ganhou o concurso e virou até adesivo*”.

Sobre a relação dessa imagem com elas próprias, as crianças comentaram que possuem responsabilidades com o meio ambiente e o cuidado com o nosso planeta. Nesse sentido, demonstraram ser sujeitos de ação, capazes de contribuir para transformar hábitos relativos ao lixo e de destruição da natureza. De acordo com Felipe

“*Todos nós temos que cuidar do lixo que nos produzimos, é nossa obrigação jogar dentro da lixeira*”; para Mônica “*quando não tem uma lixeira perto da gente temos que carregar o nosso lixo até poder jogar ele fora em um lugar certo*”; para

Pedro *“todos nós somos responsáveis, mas infelizmente os adultos são os mais irresponsáveis, porque não somos nós crianças que jogamos o lixo nas ruas”*.

Essas considerações das crianças mostram que elas compreendem que possuem um papel ativo na proteção da natureza e no que fazer com o lixo produzido e que é necessário uma mudança de postura de todos, especialmente dos adultos. Pedro acrescenta que: *“eu acho que muita gente mudou alguns hábitos por causa do nosso projeto, nós tentamos conscientizar as pessoas para não jogar o lixo nos terrenos vazios dos vizinhos e nem na entrada da cidade.”*

Embora não tenhamos acompanhado todas as atividades desse projeto, observamos que as crianças foram protagonistas, sujeitos de ação, capazes de agir e modificar situações. A participação direta das crianças nas atividades do projeto resultou em uma consciência ampla de responsabilidade e de cuidado com o lixo.

A relação com a escola foi percebida nitidamente nas narrativas das crianças no momento em que falavam sobre o que aprenderam no projeto. As crianças demonstraram que a proximidade da escola com a realidade que elas vivenciavam tornou a aprendizagem mais significativa.

FELIPE: *“Quando eu olho para essa imagem eu sinto alegria, porque foi um trabalho muito legal e que aprendemos tanta coisa, acho que devia ter mais projeto como esse na escola”*.

PESQUISADORA: *“Por que você acha que deveria ter mais projetos assim na escola?”*

FELIPE: *“Porque a gente aprendeu muitos conteúdos, muitas coisas, fizemos muitas atividades diferentes, desenhos, gincanas e nossos pais e amigos participaram, acho que a gente aprendeu muito mais do que fazendo as tarefas dos livros.*

JOÃO: *“É verdade professora [referindo-se à pesquisadora], a gente aprende muito mais assim, e é muito mais interessante, foi divertido e também importante para nossa cidade”*.

RAFAEL: *“Professora, a gente aprende muita coisa na escola e a gente sabe que aqui é lugar de estudar, mas quando tem projeto assim, a gente estuda e aprende muito mais, a gente não esquece o que aprendeu, até nossos pais e amigos participaram”*.

CAMILA: *“Eu também sinto alegria, porque meu pai participou e me ajudou a recolher latinhas”*.

CARLOS: *“Eu adoro essa imagem professora, porque eu aprendi muito sobre coleta seletiva, eu acho que foi muito bom o projeto porque a gente aprendeu o que não sabia”*.

RAFAEL: *“Eu também gosto muito dessa imagem porque ela ficou gravada na nossa cabeça, fizemos adesivos com ela e colamos nos carros das pessoas, cartazes, faixas, acho que foi o melhor projeto que já participei na escola”*.

JOANA: *“Pra mim o que eu mais gosto nessa imagem é que ela foi feita pela gente, assim, não fui eu que fiz, mas é de um aluno da escola, não é igual aqueles desenhos que a gente sempre vê nos cartazes e que nem sabemos direito quem fez”*.

Ao longo dessa conversação ficou claro para nós que a relação das crianças com as visualidades escolares está ligada à realidade vivenciada e ao envolvimento delas na construção da imagem. Quanto maior é participação das crianças na construção da imagem, seja ela um cartaz ou um painel, mais elas tem a dizer. No entanto, quando nos referimos ao envolvimento estamos também nos referindo aos processos metodológicos que são utilizados. Observamos que as crianças não demonstraram grande interesse por imagens estereotipadas, sejam elas coloridas pelas crianças ou produzidas pelas suas professoras.

Podemos dizer que enquanto as crianças interpretavam as imagens, de certo modo elas (re)construíam as imagens enfatizando-as como história, movimento e memória, envolvendo ver e ser visto que se completam para leitura de imagem e também produzem novas histórias; assim, as crianças tornaram-se parceiras ativas na análise de imagens, descrevendo-as, criticando-as reconhecendo-se nelas, ou não, e rememorando aspectos de suas vivências. Nenhuma imagem por si mesma é capaz de transmitir tudo que a partir dela se passa com aquele que a vê, pois isso se faz com aquele que a observa influenciado pelos “afetos, pulsões e emoções, que intervêm consideravelmente na sua relação com a imagem.” (AUMONT, 2012, p.116).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa, reafirmamos aqui, foi de trazer uma compreensão acerca das visualidades na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações na educação do olhar das crianças e as articulações com os modos de ensinar as infâncias. Para o presente estudo investigamos as coleções visuais de diferentes ambiências de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental; também analisamos os olhares de crianças sobre as visualidades escolares e como essas visualidades relacionam-se com modos de ver o mundo, a escola e a si mesmas das crianças.

A pesquisa foi desenvolvida de forma processual, progressiva e reflexiva conforme o caráter construtivo e interpretativo proposto pela epistemologia qualitativa orientada especialmente pelas contribuições de González Rey (2005). Nesse processo consideramos a produção de informações sobre o objeto de estudo e não uma apropriação linear da realidade. Isso exigiu de nós criatividade e imaginação para explicar o fenômeno estudado por meio da articulação entre base teórica adotada e as informações produzidas durante a pesquisa.

Esta pesquisa tomou como centro de seu interesse e de estudo algo tido como relevante e corriqueiro: as visualidades da escola e o olhar das crianças. A partir das imagens registradas no inventário fotográfico, do material resultante das observações, das conversações, desenhos e leitura de imagens, estabelecemos relações entre visualidades escolares e concepções docentes sobre educação, escola, crianças, infâncias e imagens.

Durante a investigação das coleções visuais das diferentes ambiências da escola campo da pesquisa, identificamos que as imagens tinham origem no repertório visual das professoras e indicavam concepções de educação e de infâncias que elas possuíam, pois eram as professoras que ora produziam as imagens, ora selecionavam imagens para as crianças pintarem ou as orientavam sobre como deveriam produzir imagens. Nesse sentido, tanto as imagens produzidas exclusivamente pelas professoras quanto as imagens produzidas pelas crianças se apresentaram marcadas pela estereotíпия e simplificação.

As imagens que compunham as visualidades eram repetitivas, os murais, os cartazes afixados nas salas de aula eram semelhantes entre si. As dezenas de imagens

registradas no inventário fotográfico não significaram diversidade ou variedade, mas uniformização pelos modos que eram produzidas na escola. Percebemos que muitas dessas materialidades visuais também não possuíam sequer identificação de seus autores. A maioria dessas imagens eram reproduções estereotipadas que não indicavam reelaboração, não permitiam espaço para estranhamento ou interrogações, mas eram sempre eram naturalizadas e aceitas tanto pelas professoras quanto pelas crianças.

Sobre isso, destacamos alguns pontos relevantes observados nesta pesquisa:

- A escola possuía imagens afixadas em vários ambientes, com destaque para a sala de aula, onde identificamos que existia uma regularidade na composição das visualidades desses espaços. Essa regularidade correspondia às semelhanças nas estruturas de organização das salas de aula.

- A dinâmica das visualidades nos espaços dos corredores e pátios era orientada especialmente pelas datas comemorativas.

- De modo geral as imagens eram determinadas pelas professoras. Prevalciam suas preferências estéticas sob o discurso de que agradavam as crianças, contudo são marcadas pela estereotipia.

- As imagens desempenhavam finalidades de organizar o espaço escolar; estabelecer normas e comportamentos; socializar e comprovar projetos e atividades realizadas em sala de aula; ensinar e reforçar conteúdos e socializar informações. Todas essas finalidades eram potencializadas por uma dimensão estética que revelava a grande preocupação das professoras em ornamentar os artefatos visuais por elas produzidos.

- As crianças não participavam da construção de grande parte das imagens que estavam afixadas na sala de aula e quando participavam não havia liberdade na produção.

- Não havia discussão com as crianças sobre as imagens que circulavam nos diferentes espaços da escola, nem mesmo sobre os murais compostos por suas atividades.

- Havia uma ausência significativa de imagens relacionadas a conteúdos da disciplina de Artes Visuais.

- De modo geral, as imagens e seus processos de produção e circulação revelavam modos de ver as crianças ligadas a padrões de hegemonia branca, à felicidade, à natureza, a hierarquia do adulto sobre a criança, a ciclos estanques da vida e à esperança de um futuro melhor e sugeriam que a escola fosse um universo mágico

de convivência harmônica e colaborativa. Também revelavam uma educação orientada por modelos conservadores, por exemplo, quando impunham ordenamentos sobre o comportamento das crianças na sala de aula de modo arbitrário, afixando cartazes com esses ordenamentos sem a participação das crianças.

- As visualidades da escola revelaram visões e versões de crianças e suas infâncias conservadora fortalecidas numa relação hierárquica entre adulto/professor e a criança/aluno. Nessa relação as crianças são inferiores, imaturas, passivas e precisam ser educadas para desempenhar bem futuros papéis sociais.

Investigamos, examinamos e analisamos olhares de crianças sobre as visualidades escolares a partir de cinco encontros de leitura de imagens das visualidades da escola. Privilegiamos a interpretação das crianças como fio condutor de análise para nossas reflexões. Embora o modo como as imagens eram trabalhadas na escola destacassem uma concepção de passividade das crianças, percebemos durante as leituras de imagens que realizamos, que as crianças desenvolviam um pensamento mais elaborado sobre as imagens a medida que eram provocadas em cada encontro realizado. Sobre os significados e sentidos construídos pelas crianças sobre as visualidades da escola, destacamos que:

- As crianças possuem competências para pensarem as imagens de modo crítico como demonstraram nas dinâmicas de conversação para leitura de imagem realizada nesta pesquisa. Elas apreciam, contextualizam, questionam e avaliam as imagens conforme a vivência que possuem.

- As experiências vividas por cada uma das crianças e as suas bagagens culturais são fundamentais na construção e desenvolvimento do olhar que chamamos de sensível-pensante.

- A leitura de imagem das visualidades escolares permitiu compreender aspectos da realidade a que pertencem às crianças e seus modos de compreender as infâncias, os adultos e a escola.

- Nem sempre as crianças gostam das imagens que a escola endereça. Elas estão na maior parte do tempo acostumadas com essas imagens no cotidiano da escola.

- Os gostos, os interesses, os comportamentos e as maneiras pelas quais as crianças constroem seus modos de ver e pensar o mundo a partir das imagens sugere a importância que as imagens desempenham na escola.

- O olhar das crianças sobre as visualidades da escola depende de um conjunto de fatores que envolve desde a imagem escolhida ou excluída, ao processo de produção na escola, os modos de circulação, a recepção e percepção e especialmente dos referenciais, das vivências, conhecimentos e expectativas que elas possuem.

Ainda na perspectiva de atender aos objetivos desta pesquisa discutimos, refletimos sobre a importância das visualidades da escola na construção dos modos de ver o mundo e a si mesmo de crianças de anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos que as práticas do ver, produzir e compartilhar imagens na escola não é uma temática discutida de forma crítica pelas professoras.

Nesta pesquisa pudemos perceber o quanto as visualidades da escola atuam sobre os modos como crianças e adultos veem as infâncias, bem como acerca das concepções que as professoras possuem sobre como educá-las. As relações que existem entre quem percebe e o percebido nos fazem refletir que as visualidades da escola muito pouco falam com as crianças e tal situação revela que o projeto de educação para infâncias em curso nessas não responde aos anseios das crianças e se distancia de suas infâncias.

As imagens escolares indicavam conteúdos curriculares pensados e expostos que dialogavam com as compreensões e construções dos diferentes saberes, culturas e conhecimentos que as crianças possuem. Ainda que algumas dessas imagens fossem aparentemente inócuas, elas impregnam o dia a dia das crianças sem que fosse considerado seu valor informativo e formativo.

As interações entre crianças e as visualidades da escola contribuem para produzir visões sobre a realidade, estabelecendo valores e crenças que são capazes de modificar ou confirmar modos de pensar e de atuar no mundo. Contudo, de acordo com Franz (2003), dificilmente as crianças são capazes de compreender isso de maneira crítica sem intervenções.

A participação da escola é, nesse sentido, fundamental naquilo que temos chamado de educação do olhar, pois é possível que a escola possibilite que crianças e imagens se relacionem por meio de um diálogo, onde ambos se completam, se indagam e se transformam num devir constante entre o que as crianças veem e o que as olham de volta (AUMONT, 1993; DIDI-HUBERMAN, 1995).

A sociedade contemporânea está configurada na multiplicidade, no provisório e no instável, e nesse contexto a escola tem demonstrado dificuldades de lidar com as

novas demandas, num terreno movediço das práticas sociais contemporâneas. Novos olhares debruçados sobre as crianças as colocam como sujeitos históricos, ativos, conhecedores e desejantes e eliminam qualquer possibilidade de retorno às concepções de educação que privilegiam a passividade e falta de autonomia.

Essas dificuldades possuem causas múltiplas, das quais destacamos a concepção conservadora de educação marcada por um entendimento de que a escola transfere à criança imatura um conhecimento estanque e absoluto como ferramenta para sobreviver no mundo. A perda das referências alicerçadas na rigidez, no fixo e estável transforma a escola numa arena de lutas constantes entre diferentes forças que advogam formas distintas de educar e ser educado.

A escola é um território movediço, é um espaço físico e simbólico onde desembocam cotidianamente ações, poderes, forças e fraquezas tensionadas pela dinâmica das dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Enquanto desafio, a escola precisa saber lidar com as transformações especialmente culturais. Hoje as crianças não podem mais ser posicionadas numa relação subalterna e subestimadas em relação ao conhecimento do adulto. Como exemplo, em termos das novas tecnologias, elas sabem muito mais do que grande parte dos adultos e estão cada vez mais cedo em contato essas tecnologias e com um vasto leque de experiências visuais.

A Cultura Visual como perspectiva para a educação de crianças pode possibilitar às crianças dar diferentes significados à visualidade em que elas estão imersas. Porém, isso não se faz apenas pelas possibilidades de desenvolvimento das competências de leitura que são capazes de realizar, mas principalmente pela herança cultural que emerge da leitura.

O que nos parece ocorrer é que as imagens por si mesmas expostas na escola por mais que reforcem determinadas infâncias e revelem projetos de educação conservadora, não são capazes de sozinhas determinarem o olhar das crianças. A relação das visualidades da escola com a educação do olhar das crianças é bem mais complexa, porque não depende apenas daquilo que a escola endereça como verdade às crianças, mas envolve tanto o modo como essas imagens são endereçadas, bem como as vivências que as crianças constroem.

Logo, destacamos que a educação do olhar das crianças pelas visualidades da escola envolve três aspectos que se interconectam e não podem ser separados um do

outro: a imagem em si, os modos como a escola possibilita a experiência visual para as crianças e a bagagem que a criança possui na relação com as imagens.

No que se refere às imagens em si, a escola possui responsabilidade sobre as inclusões e exclusões das imagens que endereça às crianças. Não temos um manual que determine quais imagens devem ou não estar presentes no cotidiano das crianças, mas partimos do princípio que os professores devem considerar na escolha de uma imagem a proximidade com a realidade e o interesse das crianças, bem como as possibilidades de ampliação do olhar das crianças que a imagem instaura. Nesse sentido, destacamos que especialmente as decorações das salas de aula, bem como as ilustrações utilizadas nas atividades das datas comemorativas possam dialogar com a Arte, com o cinema e tantas outras manifestações visuais disponíveis no cotidiano das crianças.

Ao defendermos que as visualidades possuem papel importante na educação do olhar das crianças na escola, estamos nos referindo às experiências visuais possibilitadas pela escola e isso envolve produzir, apreciar, refletir imagens.

Percebemos que as visualidades escolares podem se constituir num problema quando as imagens são endereçadas sem nenhum diálogo às crianças, sem a participação destas na sua construção, sem o devido trabalho de leitura e interpretação do visual em diferentes momentos do cotidiano escolar. Quando as imagens são simplesmente expostas sem diálogo institui-se uma ideia de que ali há uma verdade; contudo, na maioria das vezes a escola não considera que essa verdade pode não ser aceita pelas crianças conforme a experiência de vida que elas possuem.

As visualidades da escola também nos revelaram que embora exista um discurso que afirme que a escola é para as crianças, as evidências mostram que a escola não é produzida com a participação ativa delas. Tudo é feito pensando nas crianças, mas elas não são consultadas e a diversidade das infâncias nem sempre é considerada, como exemplo, vimos cartazes produzidos para crianças afixados numa altura que elas não conseguem vê-los com clareza. Em nossa sociedade muitas vezes tentamos transformar a criança no adulto que idealizamos, ajustando-a aos nossos planos e anseios, de acordo com modos de ver o mundo dos adultos. Embora a relação da criança ao meio seja um processo histórico e cultural, isso não quer dizer que a criança seja um objeto pacífico para o adulto.

Ao finalizar, então, este estudo, fica a sensação de que há muito mais para compreender sobre o papel das visualidades da escola na educação do olhar das

crianças. Contudo, a pesquisa desenvolvida trouxe a convicção de que as experiências visuais possibilitadas pela escola estão aliançadas com um projeto de educação, o qual, por sua vez, é determinado pelo modo como a escola e os professores compreendem as crianças e suas infâncias. Ficou claro para nós que existem mais ausências do que presenças nas visualidades da escola. Ausência de diálogo, ausência de Arte, ausência de trocas, ausência de confiança no que as crianças são capazes de fazer e pensar.

Defendemos que as visualidades da escola, em todas as suas dimensões, sejam de fato consideradas importantes, a fim de que o modo avassalador pelo qual as imagens nos impelem no cotidiano da escola e da vida não embruteçam as crianças, não naturalizem a realidade e nem deixem seu olhar insensível.

Diante disso, espera-se que este estudo tenha contribuído para instigar novas provocações, almejando que os resultados representem mais linhas escritas em uma página que vem sendo redigida sobre o papel das visualidades escolares para a educação do olhar das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicholas. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 1323 p.
- ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985. 57-79 p.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v22.n40.753>
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARIÈS, Phelipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2015.224 p.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993. 317 p.
- AUMONT, Jacques. **A Estética do Filme**. Campinas: Papirus Editora, 2012.312 p.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.132 p.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 208 p.
- BARBOSA, Ana Mae **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 149 p.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.112 p.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 120 p.
- BECKER, Aline da Silveira. Visualidades e representações indenitárias infantis na história e nas práticas escolares. In: MARTINS; Raimundo e TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Ed. UFSM, 2010. p. 89-104.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2005. 120 p.

BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Ana Maria Alves Lisboa. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 166 p. Tradução de: Ways of seeing. 168 p.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994. 335 p.

BRITO, J. L. S. **Cartas de Parker: para o ensino de arithmetica nas escolas primárias**. Revista de Ensino, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-46, abr. 1902. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98842>. Acesso em: 10 jan. 2018. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v5i0.9904

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de a obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, W., et al. **Walter Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. 98 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 144 p.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.2005. 60 p.

COHN, Clarice. "**Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**". **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 13, pp. 211-234. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>

COMENIUS, Jan. Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 525 p.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.384 p.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.288 p.

COSTA, Adriane Camilo. **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**. 2019. Tese de doutorado apresentada Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia. 231f.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Tradução de Verrah Chamma Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 168 p.

CRIMP, Douglas. **Estudos culturais, cultura visual**. Revista USP, São Paulo, n.40, dez./fev. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p78-85>. Acesso em: 5 ago.2017. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p78-85>

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 3a ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.130 p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha. **Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infâncias**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Materiais Visuais na Pesquisa em Educação. In: MARTINS; Raimundo e TOURINHO, Irene. *In: Educação da cultura visual: aprender...pesquisar...ensinar...*Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.p.167-190.

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.374 p.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: N. K. Denzin & Y, S. Lincoln (Orgs). In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2010. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. 237 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. Tradução de: Ce que nous voyons, ce qui nous regarde. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 264 p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. 504 p.

DIKOVITSKAYA, Margaret. **Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn**. England: MIT Press, 2006. 316 p.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997. 236 p.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993. 316 p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas: Papyrus, 1988. 150 p.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001. 225 p.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.p.15-30.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Curso: Educación, i mágenes y medios. **Nómadas (col)**, Bogotá, Colômbia, v. 8 n. 30, abr. 2009. Universidade Central Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20Cristina/Downloads/Escuela_y_cultura_de_la_imagen_losnuevo.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

ELKINS, James. **Visual Studies: A Skeptical Introduction**. New York: Routledge, 2003, 230 p.

ESCOLANO, Agustín Benito. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: UNED, 2001. p. 35-46

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma introdução aos Estudos Culturais**. Revista FAMECOS. Porto Alegre. v. 5, n. 9. dez. 1998. semestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 20 ago.2017. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3014>

EVANS, Jessica; HALL, Stuart. **Visual culture: The reader**. London: Sage, 1999. 478 p.

FARIA, Joana Borges de. **Os quadros parietais nas escolas do Sudeste brasileiro (1890-1970)**. 2017. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, Sueli; SILVA, Silvia Maria Cintra da. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA,Sueli (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP. Papirus, 2011.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria. **Educação e Imagens**. São Paulo: Voces Editora, 2004. p.109-127.

FISCHMAN, Gustavo E. ; Sales, Sandra R. (2014). **Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisas em Educação**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18151/12451>. Acesso em: 10 ago. 2017. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.3.18151>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOSTER, Hal. **Vision and Visuality**. Sratle: Bay Press, 1988. 152 p.

FIRMINO, Ana Cláudia de Sena, ZANIN Firmino Larissa. **A Leitura de Imagens Publicitárias Veiculadas em Sites e Redes Sociais da Internet: uma Prática Crítica**

Através do Ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES, 14 a 18 de novembro de 2014, Ponta Grossa. Ed. Ed. UEPG, 2014. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. 318 p.

FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **A Dimensão Estética na Aprendizagem: desocultando pontos cegos.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 575-589, jun. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200575&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-623648223>

FREITAS, O. (Org.). **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 132 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989. 104 p.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História.** Rio de Janeiro. Mago Ed. 1997. 192 p.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre, L&PM, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios.** Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Learning, 2005. 205 p.

GONZÁLEZ Rey, Fernando. (2015). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In A. Mitjans Martínez; M. Neubern & V. D. Mori (Orgs.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas.** Campinas SP: Alínea Editora, 13-34 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005.

GUERRA, Marcolina João Espiguiinha. **Memória e materialidade no ensino liceal: um percurso pelo patrimônio e materiais didáticos do Liceu Porto Alegre.** 2007. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Departamento de História da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. 102 p. Tradução de: The questions of cultural identity.

HAROCHE, Claudine. **A Condição Sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente**. Tradução Jacy Alves de Seixas e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. 240 p.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Tradução de Ana Death Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. 128 p. Tradução de: Coleccionistas de cultura visual: propuesta para una nueva narrativa educativa.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000. 261 p. Tradução de: Cultura visual, cambio educativo y proyecto de trabajo.

HERNANDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 189 - 212.

HERNANDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 31-50

JAY, Martin. **Downcast Eyes: The denigration of vision in the twentieth-century French thought**. Berkeley: University of California Press. 1994. 648 p. <https://doi.org/10.1525/9780520915381>

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 2007. 152 p.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*. **Artcultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>. Acesso em 23 nov. 2017.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. 28(2), jul.-dez. Porto Alegre, 2003. p. 101-115.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. (Trad. Bernardo Leitão). Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto: Infância, Linguagem e Escola**, São Paulo: Cabral, 2007. 193 p.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100010>. Acesso em: 08 out. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100010>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p. 11 a 24.

MACHADO, Maria Silvia Monteiro; TATIT, Ana. **300 propostas de artes visuais**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2003. 304 p.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eischemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 358 p.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. *In*: MARTINS, J.S. (Coord.). **Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista**. São Paulo, vol.13, n.22, p. 19-31, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437/2391>. Acesso em: 01 jan. 2018. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v13n22p19-31>

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. **Salto para o futuro – Cultura Visual e Escola**, [s.l.], ano XXI, boletim 09, ago. 2011. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/festa-e-ludicidade/arte-educacao/imagem-identidade-e-escola.-martins-raimundo>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Ensino de Arte, Contemporaneidade e Vida Cotidiana**. Coleção Desenrêdos, Goiânia: FUNAPE, 2008. 163p. Disponível em:

https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335 Acesso em: 5 dez. 2018.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**. v. 33, n.1, jan/jun 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MATOS, Olgária. Democracia e Visibilidade: Princípio de Realidade e Sociedade da Comunicação. Trad. Andréa Stahel. In: Aubert, Nicoele; Haroche, Claudine (org.). **Tirantias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. São Paulo : Fap- Unifesp, 2013. p.343-356.

MEDEIROS, João Luiz. ELEMENTOS DE ANÁLISE PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES. In: MEDEIROS, João Luiz. (2008, Org.). **Identidades em Movimento: Nação, Cyberespaço, Ambientalismo e Religião no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 27-62.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 144 p.

MEIRA, Marly R. Metamorfoses, Reverberações, Interfaces: Cultura Visual, Arte e Ação Educativa. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (orgs). **Cultura Visual e Ensino de Arte: concepções e Práticas em Diálogo**. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

MERLEAU-PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (texto original publicado em 1945). 662 p.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n.54, ago. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000200004>. Acesso em: 15 abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200004>

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646472. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 29 jan. 2020. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>

MIRZOEFF, Nicholas. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas. **The Visual Culture Reader**. 2 ed. London and New York: Routledge, 2002, 736 p.

MITCHELL, William John Thomas. **Showing seeing: a critique of visual culture**. **Journal of Visual Culture**. vol. 1, no. 2, 2002. p. 165.181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>

MITCHELL, William John Thomas. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. **Revista Interin**. Tradução de Rubens Portella. [s.l.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/i/issue/view/1>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MONTEIRO, Rosana Horio. Cultura Visual: definições, escopo, debates. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 2, n. 2, mai. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19306>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MORAN, José Manuel. 1998. **Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, n.3, ago.1998. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000200010>

MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Visualidade e infância até os seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS; Raimundo e TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: UFSM, 2010.p.13-36.

NUNES. Luciana Borre. **“Eu ia tirar 10 se a prova fosse sobre Os Rebeldes!”: Culturas Visuais Tramando Masculinidades na Escola**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, Londrina, n. 8, mai. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/viewFile/23351/17052>. Acesso em: 14 Jun. 2018. <https://doi.org/10.5433/2237-9126.2011ano5n8p41>

PELLEJERO, Eduardo. Ver para crer: A Arte de Olhar e a Filosofia das Imagens. **Princípios Revista de Filosofia**. Natal, v. 20, n. 34 jul/dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7547>. Acesso em: 19 jun. 2018.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p.7-18

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

POSSAMAI, Zita Rosane. A grafia dos corpos no espaço urbano: os escolares no álbum biografia duma cidade, Porto Alegre, 1940. **História da Educação**. Santa Maria, v. 19, n. 47, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236->

34592015000300129&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2018.
<https://doi.org/10.1590/2236-3459/46286>

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999. 190 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 128 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 12 mai. 2017.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials**. London: SAGE Publications, 2001. 408 p.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação nas dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola**. XXIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. I CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES, 2013. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/upload/files/2013atualCONFAEB.pdf>. Acesso: 08 de outubro de 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. XXV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL III CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES, 2015. Fortaleza. Instituto Federal do Ceará. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510197912.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens de falam: leitura de arte na escola**. Coleção Educação e Arte. 4. ed. rev. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009. 140 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SCHILLER, Friedrich Von. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2015. 144 p.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.96 p.

SOUZA, Fabiana Lopes de. **Cultura visual e identidade – autorretratos, afetos e memórias no ensino das Artes Visuais**. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Marília, 2007. 154 f

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, Saberes e práticas Educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.163-189.

SOUZA, Sônia Margarida Gomes. (2008). **O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social**. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas*, São Paulo: Cortez. 2008. pp. 174-203.

SÉRVIO, Pablo Petit. **O que estudam os estudos de cultura visual?** Revista Digital do LAV Santa Maria- vol.7, n.2, p.196-215- mai./ago.2014. <https://doi.org/10.5902/1983734812393>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. 120 p.

SMITH, Marquard. **Visual Culture Studies**. London: Sage Publications, 2008. 264 p.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 112 p.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a Construção Corporativa da Infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 416 p.

STUHR, Patrícia. A Cultura Visual na Arte-Educação Multicultural Crítica. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.p.131-152.

TEIVE, Gladys Mary Auras. **Uma vez normalista, sempre normalista a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico (escola normal catarinense 1911-1935)**.2005. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, [s.l.], 2005.

TOURINHO, Irene.; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

TOURINHO, Irene.; MARTINS, Raimundo. Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. In:

MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual: aprender, pesquisar e ensinar**. Santa Maria: UFSM, 2015. p.133-146.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: Filosofia da Sensação**. Tradução de Antonio A. S. Zuin... et. al. Campinas: Unicamp, 2010. 323 p.

WALKER, John. A.; CHAPLIN, Sara. **Una introducción a la cultura visual**. Tradução de Ângela Mata. Barcelona: Octaedro, 2002. 278 p.

VIANNA, Maria Letícia Raun. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?**. Advir, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-60, 1995. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69343&>>; Acesso em: 03 dez. 2018.

VIANNA, Maria Letícia Raun. **Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformações das imagens escolares**. Curitiba: IbpeX, 2010. 220 p.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

WINTERSBERGER, H. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L.R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau; FAPERJ, 2001.

VOSGERAU, Dimeire. Sant'Anna. Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 12 mar. 2017. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2 ed. Campinas: 2001. 112 p.

APÊNDICE A- Roteiro para construção do cenário de pesquisa I

1º Encontro

O cenário da pesquisa será construído em dois encontros com as crianças. No primeiro encontro a pesquisadora procederá da seguinte forma:

- Apresentação da pesquisadora às crianças. Posteriormente a pesquisadora deverá convidar as crianças para que se apresentem dizendo seus nomes e idade.

- Contar a história “Uma escola assim eu quero pra mim” de Moacir Scliar e provocar uma discussão sobre a história com as crianças para que elas se sintam mais à vontade.

- A partir das discussões com as crianças convidá-las para participarem de uma dinâmica de completamento de frases. Essa dinâmica consiste em: a pesquisadora deverá preparar uma caixa com fichas contendo frases incompletas sobre o cotidiano das crianças na escola para que elas completem as frases. O procedimento da atividade dependerá do modo como as crianças forem organizadas na sala de aula ou fora dela. A atividade poderá ser realizada com as crianças em círculo. As crianças serão orientadas a passarem a caixa para o colega da direita ao som de uma música. Quando a música parar (ação dada pela pesquisadora) a criança que estiver com a caixa retirará uma ficha e completará a frase oralmente para a turma. Após a resposta da criança, as demais também poderão completar a frase.

- As fichas deverão conter as seguintes frases:
 - 1-Minha escola é...
 - 2 - O que eu mais gosto na minha escola é...
 - 3 - As tarefas de casa são...
 - 4 - A escola podia ser feita de...
 - 5 - Minha sala de aula é um lugar...
 - 6 - O que eu mais gosto na minha escola é...
 - 7 - O que eu mais gosto durante o recreio é de...
 - 8 - O que eu não gosto na minha escola é...
 - 9 - Meus colegas são...

- 10 - Eu gostaria que minha escola tivesse...
- 11 - A disciplina que eu mais gosto é a de..
- 12 - A comemoração que eu mais gosto na escola é...
- 13 - Eu sou um aluno(a)...
- 14 - A escola perfeita seria...
- 15 - Minha brincadeira preferida na escola é...
- 16 - O lanche que eu mais gosto é...
- 17 - O lugar que eu mais gosto na minha escola é...
- 18 - No recreio eu...
- 19 - Minha professora é...
- 20 - Se eu pudesse mudar a escola, eu mudava...
- 21 - A disciplina que eu não gosto é a de...
- 22 - Eu adoro as aulas de...
- 23 - a sala de aula é lugar de...
- 24 - As tarefas de casa são...

- A atividade será encerrada após todas as crianças terem participado.
- A pesquisadora deverá agradecer a participação das crianças e em seguida apresentar a elas de forma clara e adequada a cada turma, o projeto de pesquisa e posteriormente convidá-las para participarem.
- Tempo de duração: aproximadamente 50 minutos.
- Material necessário:
 - caixa de som pequena;
 - pendrive com músicas;
 - caixa pequena com as fichas preparadas pela pesquisadora;

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2019).

APÊNDICE B- Roteiro para construção do cenário de pesquisa II

2º Encontro

O segundo encontro se realizará da seguinte forma:

- A pesquisadora retomará com as crianças a atividade realizada sobre o completamento das frases, construindo um ambiente de diálogo com as crianças no qual elas possam se sentir livre para falar sobre o cotidiano delas na escola.

- A pesquisadora deverá propor às crianças que produzam um desenho com o tema: *Minha escola*. A atividade será realizada com música.

- Após as crianças concluírem o desenho, a pesquisadora recolherá as produções das crianças e agradecerá a participação delas. Na oportunidade, reafirmará o convite às crianças para participação na pesquisa.

- Tempo de duração: aproximadamente 50 minutos.

- Material necessário:
 - folhas de papel sulfite
 - lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor
 - caixa de som
 - pendrive com músicas

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2019).

APÊNDICE C – Eixos norteadores para as dinâmicas de conversação com as crianças

As entrevistas serão realizadas com uso de fotografias das visualidades escolares.

Para compreender o pensamento das crianças, é importante que elas falem livremente, mesmo que iniciem com qualquer tipo de julgamento, para que possam expressar seu pensamento de modo mais espontâneo do que preestabelecido.

Apresentar às crianças as fotografias das visualidades escolares e prosseguir com as questões. As imagens foram coletadas na primeira etapa da construção de dados.

- 1- Vocês podem falar sobre esta imagem?
- 2- O que você pensa quando olha para essa figura?
- 3- Você pode falar o que está pensando sobre cada imagem. Pode perguntar, se você quiser. Não há resposta certa ou errada.
- 4- Ao olhar para a imagem diga o que passa pela sua cabeça, o que você pensa quando olha para ela.
- 5- Esta imagem é boa ou ruim? Por quê?
- 6- O que você acha disto?
- 7- Você acha isso bom? Por quê?
- 8- Você gosta desta imagem?
- 9- Como você pode julgar/avaliar essa imagem?
- 10- Qual delas é a melhor? E a pior? Por quê?

APÊNDICE D - Eixos norteadores para as dinâmicas de conversação com as professoras

A dinâmica de conversação com as professoras possui como objetivo principal a compreensão do processo de construção das visualidades da/na escola. Utilizaremos um álbum digital³⁸ produzido a partir do inventário fotográfico como ponto de partida para todos os momentos de conversação.

1ª dinâmica de conversação

Eixo: As imagens no cotidiano da professora

Iniciar a conversação explicando à professora sobre os objetivos das conversações e ressaltar que a conversação será gravada em áudio caso autorize. Posteriormente apresentar o álbum digital à professora para que ela aprecie as imagens e a partir das considerações que for realizando direcionaremos algumas questões que julgamos importantes para a pesquisa.

- 1) Você pode falar sobre essas imagens? Alguma(s) que lhe chamou mais atenção?
- 2) O que você sentiu ao olhar essas imagens?
- 3) De que imagens você mais gostou? E de quais não gostou? Por quê?
- 4) Como é o seu contato com as imagens no dia-a-dia fora da escola?
- 5) O que você mais gosta de ver: cinema, fotografia, pintura, desenhos, paisagens...?
- 6) Como você percebe a relação das pessoas com as imagens no cotidiano?
- 7) Que tipo de evento cultural – cinema, teatro, exposição de arte, dança, música – lhe chama mais atenção? Por quê?
- 8) As imagens são importantes? Por quê?
- 9) Para que servem as imagens no cotidiano?

2ª dinâmica de conversação

Eixo: As imagens na escola

- 1) As imagens são importantes na escola? Por quê?
- 2) Desenvolve atividades com imagens na sala de aula? Se sim quais?
- 3) Caso a questão anterior seja sim prosseguir sobre: como escolhe as imagens que

³⁸ As imagens do inventário fotográfico produzido durante a pesquisa serão apresentadas em um álbum digital e organizadas da seguinte forma: ambiente externo -as imagens afixadas nos corredores e portas e ambiente interno- as imagens registradas de dentro das salas de aula, nesse caso estarão separadas por ano de escolarização.

irá trabalhar com as crianças? Existe alguma dificuldade em adquirir material na escola para realizar atividades com imagens?

- 1) Há imagens que não podem faltar na escola? Quais? Por quê?
- 2) Para quais finalidades as imagens do álbum digital foram produzidas? Para que servem essas imagens - álbum digital- na escola?
- 3) A imagem na escola é mais importante em algum desses sentidos: como recurso didático para ensinar conteúdo ou como apreciação pelas crianças? Por quê?
- 4) As imagens do álbum digital são importantes na escola? Por quê?
- 5) Há no álbum digital alguma imagem que julga desnecessária ou imprópria? Se sim, qual e por quê?
- 6) A ornamentação da escola, especialmente da sala de aula é importante? Por quê?
- 7) Como você escolhe as temáticas que irá utilizar para ornamentar sua sala?
- 8) Quem escolhe e elabora e produz os cartazes e painéis que são expostos nos corredores da escola? E da sala de aula? E das portas das salas? Como isso é feito? Desdobrar as questões conforme resposta da professora.
- 9) As crianças participam da escolha, elaboração e produção dessas imagens? Se sim, como?
- 10) Já observou alguma reação positiva ou negativa das crianças diante dessas ornamentações? Se sim, como foi?
- 11) Já desenvolveu algum projeto com as crianças que utilizasse imagens como destaque? Se sim, como ocorreu?
- 12) Com qual tipo de imagem você tem mais facilidade de trabalhar?

3ª dinâmica de conversação

Eixo: As imagens nas aulas de Arte

- 1) Você ministra aulas de Arte?
- 2) Quais materiais você utiliza durante suas aulas de Arte?
- 3) Como desenvolve o ensino de Artes Visuais?
- 4) Você utiliza que tipo de imagens durante as aulas de Artes Visuais?
- 5) Você utiliza imagens artísticas nas aulas de Arte? Tem preferência por alguma? Quais?
- 6) Como seleciona as imagens para trabalhar as aulas de Arte? Como exclui?